



Université Abderrahmane mira de Bejaia
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Département des Sciences Humaines



Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Orthophonie
Option : Pathologie du Langage et de la Communication

Thème

Le rôle de l'enseignant a détecté les difficultés d'apprentissages de la lecture chez les enfants de deuxième année primaire

Réalisé par :

AHSATAL Massilia

BALOUL Sara

Encadré par :

Mr MERAKCHI. Salah

Année – universitaire

2020/2021

REMERCIEMENT

Nous tenons à remercier en premier lieu le bon dieu qui nous a donner la puissance, le courage et la patience pour la rédaction de ce travail.

Nos remerciements pour notre directeur de recherche Mr Merakchi S qui nous a apporter son aide, par des précieuse orientations, et pour son encouragement et ses suggestions et ces remarques les plus pertinentes.

A l'entière disponibilité, à la générosité, aux soutiens, aux efforts et aux orientations de monsieur le directeur de l'école primaire CHIKHOUN Said Bejaia Mr Zian N que nous tenons à remercier vivement pour avoir accepté de nous orienter aussi à Madame Houari M qui nous a orienter durant toute la période du stage

Mes remerciements les plus vifs s'adressent aussi à monsieur Megri O le directeur du primaire TALA-HIBA pour sa disponibilité et son aide.

Nous tenons par ailleurs à exprimer nos très hautes considérations et nos sincères Remerciements à tous les enquêtés qui ont collaboré et contribué à la Concrétisation de ce travail.

Nous exprimons notre reconnaissance à tous les enseignants qui ont contribué à notre formation

Et enfin nous tenons à remercier toute nos familles et tous nos amis(es) et proches qui n'ont pas hésités à nous donner leurs aides et du courage dans les moments difficiles et tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire d'étude.

DÉDICACE

C'est avec une pensée pleine de reconnaissance inspirée de générosité et de gentillesse que je dédie ce travail, en remerciant d'abord dieu tout puissant de m'avoir accordé le courage et la volonté.

A vous mes chers parents, je dédie ce modeste travail qui est le fruit de vos interminables conseils ; assistance et soutien moral, en témoignage de ma reconnaissance et mon affection, dans l'espoir que vous en serez fiers.

A mon unique et cher frère Noureddine et mes deux chers sœurs Kassia et Kenza.

Je dédie aussi ce travail avec beaucoup de joie et d'estime à mon cher fiancé Zineddine, à ma belle-famille pour leur encouragement permanent et leur soutien moral, et à ceux qui me sont chers.

A tous ceux qui par un mot m'ont donné la force de continuer

A ma très chère amie binôme Sara qui a toujours été à mes côtés.

MASSILIA

Avec un grand plaisir que je dédie ce modeste travail à ma chère maman qui prie pour moi et m'encourage durant toutes ces années.

Je le dédie aussi à mon cher père qui m'a beaucoup aidé, appris et dirigé vers la gloire.

Et à tout mes amis et ma binôme Massilia.

SARA

SOMMAIRE :

Introduction générale

Le cadre conceptuel de l'étude

1Problématique :	4
2Les hypothèses :	6
3L'objectif de l'étude :	6
4L'importance de cette étude :	6
5Les études antérieures.....	6
6Terminologie :	8

Partie théorique

Chapitre I : difficultés d'apprentissage de la lecture.

Introduction

1Définition de difficultés d'apprentissage :	12
2Un bref historique des difficultés d'apprentissage :	13
3Théories expliquent les difficultés d'apprentissages :	15
4Définitions de la lecture	18
5Apprentissage de la lecture.....	18
6Les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture	20
7Les stades d'acquisition de la lecture	20
8Difficultés d'apprentissage de la lecture.....	21
9Les premiers travaux sur les difficultés de la lecture.....	23

Conclusion

Chapitre II : l'enseignant face aux difficultés d'apprentissage de la lecture

Introduction

1Définition de l'enseignant du primaire :	26
2Caractéristiques de l'enseignant du primaire :	26
3Les méthodes d'enseignement de la lecture proposées par la recherche internationale :	27
4Les pratiques d'enseignement de la lecture :	34
5Matériel scolaire.....	34
6Le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de la lecture:.....	35
7Diagnostic enseignant pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage scolaires.	36
8L'enseignant s'occupe des personnes ayant des difficultés d'apprentissage scolaires :	36

Conclusion

Partie pratique :

Chapitre III : La démarche de la recherche et la population d'étude

Introduction

1Le choix de la méthode :	40
2La pré-enquête :	40
3Limites de l'étude :	41
4Outils de recherche :	41
5Description de l'échantillon :	41
6Le déroulement de la recherche :	42
7Méthode statistique : Statistical Package For the Social Sciences)	47
8Applications des outils de recherches	48
9Traitement de données :	48

Chapitre IV : présentation, analyse et discussion des résultats

Introduction :

1Traitements des données recueillies de l'observation :	50
2Discussion des résultats de cette étude :	53
3Résultat général :	54
4Conclusion :	54
5Discussion :	54

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes

Listes des tableaux :

Tableau 1 Indique les écoles primaires et les nombres des enseignants	49
Tableau 2 montre la corrélation entre le score totale de l'outil d'étude et tous ses sous paragraphes.	52
Tableau 3 Montre le coefficient de Alpha Cronbach.....	53
Tableau 4 Montre les équations qu'on a utilisées.....	54
Tableau 5 présente les caractéristiques de notre échantillon en terme du genre.	57
Tableau 6 présente les caractéristiques de notre échantillon en termes d'expérience.	58
Tableau 7 présente les résultats recueillis avec notre outil de recherche(questionnaire).....	58

INTRODUCTION

Introduction :

Face aux évolutions étonnantes et aux mutations rapides qui s'opèrent à notre époque, notamment dans le domaine de l'éducation, l'école est aujourd'hui plus exigeante que jamais pour tout mettre en œuvre pour former l'individu capable de réflexion et doté de connaissances.

Puisque l'individu a de nombreux problèmes sociaux et éducatifs qui constituent un obstacle au processus d'apprentissage, ce qui a conduit à l'émergence de difficultés d'apprentissage, considérées comme faisant partie intégrante de l'éducation spéciale, car elles menacent l'environnement éducatif, en particulier les écoles primaires.

Comme la plupart des enfants des premières années de l'enseignement primaire acquièrent les compétences de lecture, d'écriture et de calcul, mais il y a des enfants qui ne parviennent pas à acquérir ces compétences et cet échec continue jusqu'aux stades avancés du cycle primaire, et ces enfants sont appelés les personnes ayant des difficultés d'apprentissage.

Les difficultés d'apprentissage font partie des problèmes scolaires courants en milieu scolaire, notamment à l'école primaire, où elles se retrouvent sous d'autres problèmes du point de vue de certains éducateurs enseignants et parents, comme ce problème partage avec d'autres problèmes scolaires tels que le retard scolaire et la lenteur des apprentissages dans un dénominateur commun qui les rassemble, qui est une baisse du niveau de réussite scolaire, car ces personnes non spécialisées ne peuvent pas faire la distinction entre eux et les vraies raisons derrière ce problème scolaire, surtout l'enseignant Car c'est lui qui éduque l'enfant et qui est le plus proche de lui après ses parents en plus de passer l'enfant la plupart de son temps à l'école, l'enseignant est donc celui qui peut remarquer et prédire tout problème avec l'enfant, et il joue un grand rôle en aidant ce groupe d'élèves.

Sur la connaissance par les enseignants des difficultés scolaires d'apprentissage des élèves du primaire, des connaissances correctes. Cela conduit à une détection et une identification précoce de ces élèves, Car cette divulgation aide à développer des programmes d'assurance en temps opportun, et donc à les prendre en charge tôt.

Ainsi, nous avons tenté, à travers cette étude, d'aborder la question du rôle de l'enseignant dans l'accompagnement des élèves en difficulté d'apprentissage.

Pour réaliser cet objectif, on a divisé notre travail en deux grandes parties, la première c'est la partie théorique, qui sera organisée en deux chapitres. La première porte sur les difficultés d'apprentissage de la lecture, le deuxième portera sur l'enseignant primaire et son rôle plus le cadre général de la problématique.

La deuxième partie, c'est la partie méthodologique, il sera question de deux chapitres. Le troisième chapitre de la méthodologie de la recherche dans lequel nous commençons par la définition des variables, l'opérationnalisation des concepts, la pré-enquête, la démarche utilisée, la population d'étude, puis on abordera les techniques utilisées dans notre recherche.

Enfin, le quatrième chapitre exposera les résultats, leur analyse, et la discussion des hypothèses de notre recherche.

LE CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE

1	Problématique :	4
2	Les hypothèses :	6
3	L'objectif de l'étude :	6
4	L'importance de cette étude :	6
5	Les études antérieures	6
6	Terminologie :	8

1 Problématique :

Les difficultés d'apprentissage sont au cœur des préoccupations du monde scolaire. Ces difficultés éprouvées par les élèves constituent de véritables défis pour le personnel scolaire qui les accompagne, particulièrement pour les enseignants.

La lecture est l'une des acquisitions scolaires les plus importantes que le système éducatif cherche à atteindre dans la première phase de la scolarisation, afin que l'enfant puisse assimiler les mécanismes fondamentaux, et en reconnaissant certains des concepts circulant dans son environnement sociale pour aller de l'avant, après cela à l'étape de décodage des codes écrits.

En conséquence certains chercheurs pensent que lire signifie apprendre deux processus, le premier est la reconnaissance des mots écrits, tandis que le second processus représente la compréhension. Les deux processus sont des mécanismes fondamentaux dans le processus d'apprentissage de la lecture. (CONTENT,1990).

Ainsi la perturbation de l'un de ces deux mécanismes chez l'enfant au niveau de la lecture entraîne des difficultés d'apprentissage de la lecture, il a eu du mal à déchiffrer et à identifier les symboles écrits.

Donc, l'enfant qui présente de difficultés d'apprentissage de la lecture n'est pas du à un manque d'intelligence ou un problème dans l'environnement sociale et scolaire, mais cela est du à un déficit en le niveau d'acquisition des mécanismes de base de la lecture (reconnaissance et compréhension des mots).

Cela a conduit les chercheurs à faire plusieurs études en psychologie cognitive pour tester la relation entre les deux processus et leurs relations avec les difficultés de la lecture. (PERFETTI, 1995, ALGERIA,1995)

Certaines recherches ont également montré qu'un enfant qui a une bonne capacité à reconnaître les mots écrits, comprend mieux le texte écrit que l'orale, quant aux enfants qu'il ont des bonnes capacités de compréhension orale mais des difficultés à reconnaître les mots écrits ainsi cela conduit à l'émergence de difficultés de la lecture chez ce groupe d'enfants. (VALDOIS.S, 2003)

Même si, comme Viau (1999) l'exprime, plusieurs facteurs sont en jeu dans l'apprentissage des compétences langagières des élèves, l'enseignante joue donc un rôle d'une importance capitale dans ce processus (Giasson, 2003). En effet, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la motivation à lire se transmet de l'enseignante à l'élève par son attitude par rapport à la lecture. Étant un modèle pour ses élèves, l'enseignante doit se faire un plaisir de montrer son intérêt pour la lecture (Viau, 1999; Giasson, 2003; MEQ, 2003). Elle doit susciter leur curiosité par de simples gestes comme laisser son livre sur le coin du bureau. Aussi, différentes activités bien planifiées et bien intégrées les unes aux autres peuvent susciter le plaisir de lire des élèves (Viau, 1999).

Plusieurs études, dont celle de Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez (2002), ont mis en lumière les pratiques enseignantes les plus efficaces pour favoriser la réussite en lecture du plus grand nombre d'élèves de tous les niveaux du primaire. Selon ces chercheurs, en améliorant les pratiques pédagogiques, il est possible de favoriser la réussite scolaire des élèves.

En raison du manque d'intérêt en Algérie pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage en général et des difficultés d'apprentissage de la lecture en particulier, Ce qui laisse les jugements et la charge de cette tâche à l'enseignant, qui n'est fondamentalement pas spécialisé dans ce domaine Et en conséquence, il agit envers les élèves qui sont susceptibles d'être victimes de telles difficultés à l'avenir,

Et c'est dans ce champ très complexe des pratiques enseignantes et de la réussite scolaire que se situe notre recherche. Elle vise, plus précisément, à examiner le savoir d'expérience et le rôle de l'enseignant a détecté les difficultés d'apprentissage de la lecture auprès des élèves du deuxième cycle du primaire

Autrement dit, les difficultés en lecture au deuxième cycle seraient atténuées, voire résorbées par le savoir d'expérience de l'enseignant comme mécanisme de soutien au développement des compétences, au choix des méthodes et stratégies d'enseignement. La connaissance de la manière dont certains enseignants parviennent à enseigner de façon efficace, grâce à leur savoir d'expérience, permettrait de mieux orienter les futurs enseignants et les praticiens vers des pratiques plus pertinentes d'enseignement de la lecture.

Et comme l'enseignant est considéré comme l'axe principal de la structure des générations sous tous les aspects psychologiques, sociaux et culturels, comme il est le pilier du processus éducatif et qu'il est chargé d'élever les générations en vertu de sa communication quotidienne avec les élèves, car il n'est pas seulement un enseignant qui transmet des informations et des connaissances aux élèves, mais un métier plus complet et plus large que celui-là. De ce point de vue d'étude, nous avons abordé la problématique de nos recherches dans la question suivante : Quel est le rôle de l'enseignant pour aider les personnes ayant des difficultés d'apprentissage scolaires au niveau primaire ?

2 Les hypothèses :

2.1 L'hypothèse générale :

Le rôle de l'enseignant du primaire est très important pour découvrir les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de deuxième année.

2.1.1 Sous hypothèse :

l'enseignant du primaire ne présente pas un rôle important pour découvrir les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de deuxième année.

3 L'objectif de l'étude :

- Identifier la catégorie de ceux qui ont des difficultés d'apprentissage scolaires au niveau primaire
- Connaître le type de difficulté vécue par les étudiants
- Souligner les raisons qui mènent aux difficultés d'apprentissage scolaires.
- Connaître les méthodes et techniques utilisées par l'enseignant pour prendre en charge les personnes ayant des difficultés d'apprentissage
- Sensibilisation et accompagnement, enseignants et parents-élèves, sur l'importance de l'intervention pour réduire l'émergence de problèmes de difficultés d'apprentissage
- Savoir comment les enseignants font face aux difficultés d'apprentissage

4 L'importance de cette étude :

- Mettre en évidence l'importance de l'étape primaire, qui est la base du parcours scolaire de l'individu
- Enrichir les bibliothèques avec des sujets relatifs aux difficultés d'apprentissage
- Démontrer l'importance du rôle que joue l'enseignant dans le traitement des personnes ayant des difficultés d'apprentissage

5 Les études antérieures

5.1 Etude (Alston, 1978):

Intitulé (**Identifier les enfants ayant des difficultés d'apprentissage**) visant à savoir comment connaître ce groupe, et l'échantillon d'étude comprenait (153) enfants choisis au hasard dans les écoles primaires, et leurs enseignants ont été invités à nommer ceux dont l'intelligence est supérieure à la moyenne, mais leur réussite scolaire est en dessous de la moyenne.

En lecture, en mathématiques et en compréhension. Ensuite, d'autres outils ont été utilisés pour détecter les enfants de l'échantillon qui souffrent de difficultés d'apprentissage, et les résultats correspondaient à un pourcentage élevé dépassant 80%. Elle a expliqué que les estimations des enseignants ont une crédibilité de plus de 90% pour révéler cette catégorie Le chercheur a fait une comparaison entre la valeur prédictive des tests et la valeur prédictive des tests Les enseignants et les résultats de l'étude ont montré que les jugements des enseignants sont plus crédibles et plus efficaces.

5.2 *L'étude (Ellis et al., 1993):*

Intitulée (**Évaluation des capacités multiples pour les compétences des enseignants**) Cette étude visait à déterminer les compétences nécessaires

Qui devrait être mis à la disposition de l'enseignant du primaire pour répondre aux besoins des élèves ordinaires et des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les chercheurs ont utilisé une liste innovante de compétences requises pour les enseignants et les ont formés pour les résoudre, dans le but d'atteindre les compétences minimales qui répondent aux besoins des élèves.

En se référant à trois sources, qui sont : Les premières perceptions des enseignants sur les compétences de base et les sujets Études universitaires et résultats de recherche. Les résultats de l'étude suggèrent qu'elle aborde les compétences suivantes

1-Professionnalisme : Il comprend les éléments suivants (l'enseignement en tant que profession, la nature du travail scolaire, l'enseignant en tant que professionnel de la profession enseignante).

2 - L'apprenant : il comprend des compétences liées à l'information et aux connaissances sur le phénomène de la croissance humaine, évaluation des caractéristiques de l'apprenant et des facteurs qui l'affectent

3- Communication et interaction : Cela comprend les compétences de base en communication et l'interaction avec les collègues et les professionnels Terrain et élaboration de plans pédagogiques

4-Facilitation de l'apprentissage : elle comprend les compétences d'évaluation des apprentissages, l'évaluation des programmes éducatifs, la conception de plans et méthodes d'apprentissage distribuez-le, gérez le semestre.

5.3 *Une étude (Al-Abd Al-Jabbar, 2002)*

Intitulé (**Les compétences nécessaires pour les enseignants d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage, leur importance et l'étendue de leur propriété**) Il visait à identifier les compétences les plus importantes nécessaires pour les enseignants d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage et à savoir ce qu'ils ont à leur disposition, et le chercheur a utilisé l'approche descriptive et analytique, et l'échantillon d'étude était composé de (110) des enseignants des enfants en difficulté d'apprentissage au Royaume d'Arabie saoudite et le chercheur ont utilisé la moyenne et les pourcentages arithmétiques, le coefficient de corrélation, l'analyse de la variance et le test (chévé) pour analyser les résultats de l'étude. Les résultats de l'étude ont montré qu'il n'y avait pas de différences statistiquement significatives entre les scores moyens de la population étudiée par rapport à l'importance de ces compétences pour qu'elles puissent être attribuées à des variables. Expérience, reconnaissance académique, Nombre de cas traités. Il y avait des différences significatives selon la variable d'âge.

5.4 *Etude (Shamayleh, 2005)*

Intitulé: (**Évaluer les compétences des enseignants des élèves ayant des difficultés d'apprentissage» à la lumière des normes des praticiens accrédités en conseil pour les enfants ayant des besoins spéciaux**) il visait à déterminer l'importance des compétences et des connaissances adoptées par le Conseil pour les enfants ayant des besoins spéciaux pour les enseignants d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, et visait également à déterminer dans quelle mesure les enseignants des élèves ayant des troubles d'apprentissage compétences et connaissances approuvées par le Conseil pour les enfants ayant des besoins spéciaux, et visait également à étudier l'impact d'une expérience d'enseignement variable et de la qualification académique dans la reconnaissance des compétences et des connaissances par les enseignants d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage importantes et l'étendue de leur possession et pour

atteindre ces objectifs, Le chercheur a utilisé les normes de pratique professionnelle approuvées par le Council for Children with Special Needs, après les avoir traduites et en avoir extrait les indications de validité appropriées. Apprendre en Jordanie Pour ces mesures, des outils d'étude ont été distribués sur (311) enseignants et enseignantes dans les écoles publiques et privées distribué sur les variables de la qualification académique et de l'expérience d'enseignement. Les résultats ont indiqué que la sensibilisation des enseignants à l'importance des normes de pratique professionnelle Il était élevé dans toutes les sections et dimensions, et les paragraphes les plus importants sont liés aux stratégies d'enseignement, quant au degré moyen de possession, c'était la part d'informations théoriques sur les difficultés d'apprentissage et les responsabilités éthiques pour soutenir la prestation de services aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, et les résultats indiquaient également le besoins des enseignants en formation continue pour améliorer leurs performances auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

5.5 Étude (Al-Badr, 2010.):

Intitulé (**Normes professionnelles requises pour les enseignants d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage**), il visait à identifier les normes professionnelles les plus importantes requises pour les enseignants d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et à identifier les normes professionnelles dont ils disposent. Difficultés d'apprentissage avec différents âges, expériences, et appréciation après l'obtention du diplôme, Le chercheur a utilisé dans cette étude la méthode descriptive et analytique, L'outil d'étude consistait en (l'échelle des normes professionnelles nécessaires à l'éducation des élèves en difficulté d'apprentissage) à partir de (68) un énoncé de connaissances et de compétences réparties en huit dimensions qui représentent les compétences et les normes professionnelles. L'échantillon de l'étude était composé de (134) enseignants pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans la ville de Riyad. L'étude a abouti à plusieurs résultats, à savoir il a été suggéré de mener davantage d'études sur le rôle de l'enseignant face aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, et une enquête sur la prévalence des difficultés d'apprentissage. a suggéré que d'autres études soient menées sur les normes professionnelles et les compétences du reste des enseignants de l'éducation spéciale.

Analyse :

- 1- La plupart des études s'accordent avec notre étude sur l'objectif, qui est le rôle des enseignants dans la détection des difficultés d'apprentissage de lecture, et cet objectif est le point commun entre les études précédentes et les nôtres.
- 2-Certaines études se sont concentrées sur la détection précoce des difficultés d'apprentissage en général et d'autres se spécialise dans les difficultés de lecture
- 3- La plupart des études ont porté sur le domaine cognitif et la relation entre l'absence de processus cognitifs et l'émergence en général et c'est ce sur quoi j'étais d'accord avec notre étude.
- 4 - Les études sont en accord quant aux outils et méthodes utilisés dans le processus de détection questionnaire et choix de l'échantillon.
- 5 Il n'y a pas d'étude parmi les études précédentes qui soit en corrélation directe avec notre étude en termes de tests effectués dans notre étude.

6 Terminologie :

Notre étude comprenait cinq concepts principaux autour desquels l'étude s'articule, à savoir :

6.1 Difficultés d'apprentissage :

C'est un trouble des processus mentaux ou psychologiques de base qui incluent l'attention La perception, la formation de concepts, la mémorisation et la résolution de problèmes Sa résonance apparaît dans l'incapacité d'apprendre la lecture, l'écriture et le calcul, et les échecs qui en découlent dans l'apprentissage des différentes matières, que ce soit à l'école primaire ou plus tard.

6.2 Difficultés d'apprentissage de la lecture :

L'élève augmente ou diminue une lettre du mot ou la diminue dans le mauvais sens, ainsi que la lecture lentement, mauvaise compréhension et difficulté à lier la lettre et son image en fusionnant les unités phonétiques

6.3 Étape primaire :

Lieu où l'enfant reçoit son éducation de l'âge de six ans jusqu'à l'âge de douze ans Il comprend tous les enfants à l'exception des handicapés mentaux et des handicapés physiques. Où ils remodelent ce qu'ils ont gagnés comme langage et comportement.

6.4 L'enseignant :

L'enseignant est l'élément le plus important pour la réussite du processus éducatif, car c'est lui qui dirige et influence le processus d'apprentissage. Qui est chargé de porter Charges et exigences pédagogiques et il impact sur la mesure dans laquelle les élèves acquièrent de l'expérience les connaissances, les compétences et les attitudes que l'école cherche à former.

6.5 L'élève :

L'élève est le premier axe ou le dernier objectif de tous les processus d'éducation et d'enseignement C'est pour lui que l'école est établie et dotée de les capacités.

PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE I

DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Introduction

1	Définition de difficultés d'apprentissage :	12
2	Un bref historique des difficultés d'apprentissage :	13
3	Théories expliquent les difficultés d'apprentissages :	15
4	Définitions de la lecture	18
5	Apprentissage de la lecture	18
6	Les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture	20
7	Les stades d'acquisition de la lecture	20
8	Difficultés d'apprentissage de la lecture	21
9	Les premiers travaux sur les difficultés de la lecture	23

Conclusion

Introduction :

Le sujet des difficultés d'apprentissage est l'une des nouvelles difficultés dans le domaine de l'éducation spéciale, qui a connu une croissance rapide, de sorte qu'il est devenu le centre de nombreuses recherches et études, et le problème des difficultés d'apprentissage n'est pas un problème lié à une communauté, un pays ou une langue spécifique. Il s'agit plutôt d'un problème de nature mondiale, qui existe chez certaines personnes éduquées de différentes races, de cultures et de langues différentes, et ce problème comporte de multiples termes, définitions, styles, entrées expliquées et raisons, et cette multiplicité a contribué à confondre la possibilité de déterminer la proportion de l'occurrence et de la propagation de ces difficultés et d'atteindre un taux général convenu pour la planification des programmes de parrainage

1 Définition de difficultés d'apprentissage :

Le concept de difficultés d'apprentissage repose sur quatre fondements : la disparité, la diversité et l'exclusion. Le centrage de l'élève, c'est-à-dire les difficultés d'apprentissage, deviennent apparentes lorsqu'il y a une différence entre la performance attendue de l'élève et sa performance réelle en lecture, en écriture ou en mathématiques, et que les difficultés d'apprentissage sont de nature diverse. L'exclusion vise à garantir que le problème scolaire auquel l'élève est confronté n'est pas dû à l'une des incapacités connues autres que les difficultés d'apprentissage, ou à d'autres facteurs tels que des problèmes familiaux ou le manque ou la médiocrité des possibilités d'éducation.

Les éléments suivants illustrent le concept approximatif des troubles d'apprentissage :

- . Les troubles d'apprentissage sont un handicap indépendant, tout comme les autres handicaps.
- . Le niveau d'intelligence (capacités mentales) des personnes ayant des difficultés d'apprentissage est au niveau normal et peut être plus élevé.
- . Les difficultés d'apprentissage varient en gravité de légères à sévères.
- . Les difficultés d'apprentissage peuvent apparaître dans un ou plusieurs processus intellectuels tels que l'attention, la mémoire, la perception, Et la pensée ainsi que le langage oral.
- . Les difficultés d'apprentissage apparaissent dans un ou plusieurs des domaines académiques de base tels que les compétences en lecture, la compréhension de la lecture et de l'écriture, les mathématiques en général et le raisonnement mathématique, les compétences linguistiques telles que l'expression orale et écrite et la compréhension orale.
- . Les difficultés d'apprentissage apparaissent chez un individu tout au long de sa vie et ne se limitent pas à l'enfance ou à la jeunesse.
- . Cela peut affecter des aspects importants de la vie d'un individu, tels que les activités sociales, psychologiques, professionnelles et de la vie quotidienne.
- . Il peut apparaître simultanément avec tout autre handicap, et il peut être trouvé chez les personnes talentueuses et talentueuses.
- . Il peut apparaître dans différents cercles culturels, économiques et sociaux.
- . Ce n'est pas le résultat direct d'un handicap connu, de différences culturelles, d'un statut économique ou social bas, d'une privation environnementale ou d'un manque d'opportunités éducatives. (MARCEL Lavalée, 1990, p 181, 183)

1.1 Définition de Bateman (1965) :

Bateman définit les enfants ayant des difficultés d'apprentissage comme ceux qui présentent un écart éducatif ou une divergence entre leurs capacités générales et leur niveau réel de réussite, en fonction de leurs perturbations apparentes dans le processus d'apprentissage et que ces troubles peuvent ou non être accompagnés d'un défaut apparent du système nerveux central. Alors que leurs troubles d'apprentissage ne sont pas dus à un retard mental ou à une privation culturelle Trouble affectif sévère

1.2 Définition du Conseil de l'Association Nationale des Difficultés d'Apprentissage :

Les difficultés d'apprentissage est un terme général qui comprend un groupe de troubles qui apparaissent chez les individus dans l'acquisition et l'utilisation des capacités d'écoute, de rêve, de lecture, d'écriture, de raisonnement et de mathématiques, sur ces troubles apparaissent dans la performance des individus et résultent de facteurs internes non externes et on suppose qu'il est principalement dû à la présence d'un dysfonctionnement du système nerveux central, qui peut accompagner ce dysfonctionnement qui conduit à L'apparition de difficultés d'apprentissage certains problèmes comportementaux et psychologiques qui ne causent pas en eux-mêmes de difficultés d'apprentissage pour les individus, même si des difficultés d'apprentissage accompagnent certains de ces problèmes tels que faiblesse ou déficience nerveuse, retard scolaire, troubles émotionnels ou sociaux, Les difficultés d'apprentissage ne sont pas une conséquence de ces problèmes ou sont des facteurs affectant leur apparition

2 Un bref historique des difficultés d'apprentissage :

Ce domaine a retenu l'attention de divers spécialistes qui s'intéressent à l'éducation spéciale et à l'éducation physique. Neuroscientifiques, ophtalmologistes, optométristes, médecins de santé publique, physiothérapeutes et psychologues ont tous prêté attention et activité au domaine des difficultés d'apprentissage, et à un moment où ce domaine reçoit toute cette attention croissante de la part de spécialistes, de parents et d'agences de services, il a conduit à une croissance croissante des informations sur ce domaine.

Il ne fait aucun doute que le sujet des difficultés d'apprentissage, étant l'une des principales branches dans le domaine de l'éducation spéciale, a traversé un long chemin dont l'enseignant est évident dans les effets que l'histoire nous raconte dans ce domaine dans le monde occidental.

Comme il apparaît clairement en retraçant l'histoire des difficultés d'apprentissage au cours des deux siècles et du XIXe siècle que l'intérêt pour ce domaine au XIXe siècle et la porte à déterminer avant 1900 émanait du domaine médical, en particulier des chercheurs intéressés par ce que l'on sait maintenant dans les maladies du langage et de la parole, quant au rôle des éducateurs dans le développement et le développement du domaine des difficultés d'apprentissage n'a pas apparu sensiblement seulement au début du XXe siècle et vers le milieu du XXe siècle, jusqu'à ce que des contributions claires apparaissent dans ce domaine par des psychologues et des scientifiques spécialisés dans le domaine du retard mental notamment parmi d'autres domaines du handicap, et dans les années soixante du siècle dernier, le terme de difficultés d'apprentissage et d'associations est apparu. Le programme spécialisé qui vise à mettre en évidence le problème et à améliorer les services fournis aux étudiants qui le rencontrent lors de l'apprentissage Comme l'Association pour les enfants en difficulté d'apprentissage, et à la fin des années 60, les difficultés d'apprentissage sont devenues un handicap aussi formel que n'importe quel autre handicap.

Quant aux années soixante-dix, elles se sont distinguées par l'émergence de la loi générale 94/142, qui change parmi les lois les plus importantes pour les Troopistes qui garantissaient aux

personnes ayant des besoins spéciaux en général leurs droits à l'éducation et aux autres services de soutien, et définissaient les rôles spécialistes et les droits de leurs familles.

Le domaine des difficultés d'apprentissage a eu une part importante, comme d'autres domaines du handicap, comme le stipule cette loi. Le nom de cette loi a changé et est maintenant connue sous le nom de loi sur l'éducation pour les personnes handicapées.

Depuis sa création en 1975, cette loi a donné aux associations et groupements soutenant le domaine des difficultés d'apprentissage une base légale dont ils peuvent bénéficier en l'appelant et en leur demandant de dispenser un enseignement gratuit et adapté aux étudiants qui ont Difficultés d'apprentissage.

Nous disons donc que les efforts concertés de spécialistes dans tous les domaines qui contribuent à trouver une connaissance plus précise et plus complète de l'être humain, de ses caractéristiques et des différents facteurs environnementaux qui l'affectent mèneront le domaine des difficultés d'apprentissage vers un avenir radieux.

Parmi les chercheurs occidentaux les plus célèbres qui ont laissé une empreinte de leurs contributions dans l'histoire des difficultés d'apprentissage :

- Jal : Intéressé par l'aphasie, 1802.
- Broca : qui avait beaucoup de fonctions cérébrales en 1861.
- Morgan : Préoccupé par les problèmes de lecture en 1896.
- Henschleywd: Il s'est également occupé de la signification du mot en 1917.
- Fernald: Qui a utilisé plus d'un sens dans l'enseignement en 1921.
- Kurk : Prenez soin du problème du retard mental, 1961.

Si nous étudions le monde arabe sur l'existence ou non de l'idée de ce champ, nous constatons que ses racines sont profondément ancrées dans les profondeurs de l'histoire, il y a des indications que les anciens Égyptiens ont utilisé les bases de ce concept. Les symboles linguistiques accompagnant certaines manifestations neurologiques, le début de cette idée est très précoce, lorsque les anciens Egyptiens ont remarqué, depuis environ 300 avant JC, l'association de la perte de la capacité de parler avec des lésions cérébrales et des lésions cérébrales.

Al-Ghazali (Muhammad bin Ahmad al-Ghazali, connu sous le nom d'Abu Hamid) est considéré comme l'un des plus éminents érudits et penseurs de son temps et l'une des personnalités les plus en vue de l'éducation et de la psychologie de son temps. Conseils, orientations et incitation à la connaissance et à l'action. Ibn Khaldun a traité avec le spécialiste de l'éducation, de la psychologie et des sciences sociales dans sa célèbre introduction intitulée « Introduction de Ibn Khaldun» de nombreuses opinions traitant de nombreuses questions éducatives, établissant ainsi une théorie de l'éducation (MARCEL Lavalée, 1990, p183,188)

3 Théories expliquent les difficultés d'apprentissages :

3.1 Théories perceptives et kinesthésiques :

Et il l'a appelé comme son nom parce qu'il se concentre sur le développement sensoriel, moteur et perceptif, et ces théories dépendent, comme tout le monde le sait, des compétences sensori-kinesthésiques qui dépendent du système nerveux de l'enfant et des expériences mentales-motrices antérieures, selon ce qui a été dit par (Lerner).

3.2 *Théorie de Gotaman visuelle cinétique :*

Cette théorie s'est concentrée sur le développement visuel-moteur et sa relation à l'apprentissage, et le cadre de la capacité de l'enfant à acquérir des capacités motrices perceptives par étapes successives, à savoir :

- **La croissance du premier appareil de réponse**, qui est responsable des réflexes moteurs initiaux que l'enfant exprime à la naissance, tels que le réflexe du cou, le réflexe réciproque dans le mouvement corporel impulsif et non impulsif, la relaxation et la préparation du corps, le réflexe de la main et le réflexe de la lumière
- **La croissance de l'appareil de mouvement général**, qui est découvert par les processus de ramper, de se lever et de se tenir debout sans l'aide de la volonté courir, sauter et être timide.
- **La croissance de l'appareil de mouvement spécial**, qui est responsable des mouvements qui dépendent des deux phases précédentes et si Il montre la relation main-œil, la relation main-pied et le mouvement des mains ensemble (Nasrallah et Muzal, 2011, p40).

Gotaman noter qu'un enfant ayant des troubles d'apprentissage ne peut pas couper les coins ou de couler les carrés.

-La croissance du système locomoteur visuel : l'un des facteurs importants de la réussite de l'apprentissage en classe est le mouvement des yeux, car il comprend ces mouvements visuels déplacent la vue d'une zone à une autre et suivent les objets en mouvement et la capacité de l'œil. Se déplacer dans toutes les directions et se concentrer en classe

- **Croissance du système locomoteur vocal**: Comprend le système auditif, le système locomoteur et le système audio là où il se trouve responsable des compétences de communication, d'imitation et de parole

-GOTAMAN trouve une forte corrélation entre les processus visuels et linguistiques.

- Mémoire auditive, visuelle et motrice

-qui inclut la capacité de l'individu à se souvenir ou à imaginer des choses en l'absence du stimulus sensoriel d'origine, et cela s'appelle l'imagination, et cela peut être un souvenir immédiat, futur et sûr du passé.

- Vue ou perception, et c'est le résultat de la réalisation de toutes les étapes précédentes.

-perception individuelle des concepts abstraits, de la discrimination et du développement mental.

Selon ce qui a été énoncé dans la théorie du cadavre, un apprentissage suffisant doit être fait pour chaque étape pour atteindre l'individu à un niveau Développement cinétique (Nasrallah et Mazal - 2011, p

3.3 *Théorie de Kivart de la "perception motrice" :*

Cette théorie se concentrait sur l'étude de la stabilité du développement cognitif et moteur de l'enfant, et KiVart s'est appuyé dans sa théorie sur les principes de la psychologie du développement plus que sur les dommages physiologiques.

Kivart a fait quatre généralisations cinématiques qui peuvent aider l'enfant à réussir à l'école, à savoir :

-Maintenir la stabilité et l'équilibre de son corps en présence de la force gravitationnelle de la Terre pendant son mouvement et son transport.

- généralisations motrices saisissant des objets et les laissant pour les connaître et développer ses capacités perceptives.
- Se déplacer (ramper - marcher - courir - sauter) pour explorer l'environnement et la discrimination.
- Force motrice qui comprend les mouvements de réception et de poussée

Kivart estime que la hiérarchie des généralisations motrices précédentes est très importante. Les enfants ordinaires, selon Kivart, peuvent développer un monde d'expériences perceptives à moteur fixe à l'âge de six ans. Quant aux enfants confrontés à des difficultés d'apprentissage, le monde des expériences n'est pas fixe, et donc il n'y a pas de base fixe pour les faits et ils ne sont pas réguliers moteurs, perception et cognitifs.

3.4 Théorie de la direction neurale (Doman et Delcato):

Il joue un rôle important dans le diagnostic et le traitement de certains cas de difficultés d'apprentissage chez les personnes qui ont Ils font face à des difficultés de lecture ou ont un retard mental ou une anomalie cérébrale.

Selon Doonan et Delactato, le corps humain a six fonctions : la motricité, la parole, l'écriture, la lecture, l'ouïe et le toucher.

Et chacun d'eux a un rôle. Les enfants ordinaires remplissent ces fonctions. Quant à ceux qui ont des difficultés d'apprentissage, ils ne le peuvent pas en raison d'un défaut dans l'une des fonctions, et cela affecte l'aspect neurologique car l'identification du traitement commence par l'identification du défaut à contribuer au développement neurologique (Nasrallah et Mazal, 2011, p 43).

3.5 Théorie de la mémoire :

La mémoire est connue comme la capacité de stocker et de récupérer des sentiments et des perceptions et elle se compose de trois Sections

- 1 Unité de réception et de classification des informations.
- 2- Unité de stockage et de rétention des informations.
- 3- Unité de recherche d'informations.

Les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont du mal à se souvenir des choses. Le problème ne réside pas dans la mémoire à long ou à court terme, mais le problème est de posséder une mémoire normale. On a observé que la performance des élèves ayant des difficultés d'apprentissage est un côté dans les examens qui nécessitent de la mémoire "nombres - faits".

3.6 Théorie de la perception :

La perception est définie comme la capacité à distinguer les informations sensorielles si l'esprit peut distinguer les exceptions sensorielles, et l'enseignant doit savoir que la perception est une compétence acquise (apprise) et que l'enfant a un rôle dans la perception à travers les méthodes d'enseignement qu'il suit en modifiant ces méthodes et méthodes d'enseignement en classe. Selon la théorie perceptive, les difficultés cognitives sont classées comme suit :

Interférence avec les systèmes de perception et chevauchement des informations suivantes à travers les différents sens, perception totale et partielle, certains enfants perçoivent les choses de manière totale ou partielle, la lecture oblige l'individu aux deux.

3.6.1 Perception visuelle :

la lecture est importante. Certains enfants ont du mal à faire une distinction visuelle avec des dessins géographiques et les images, par exemple, et d'autres réussissent et ne parviennent pas à distinguer les lettres, les mots et l'écriture, et la raison n'est pas due à une mauvaise vue, car ils ont une acuité visuelle normale, mais ils ont du mal à percevoir

3.6.2 Perception auditive :

dans certains cas, l'enfant a une acuité normale, mais il a du mal à explorer les similitudes et les différences entre le son, son volume, sa distance et sa substance car il est important de construire le langage oral

3.6.3 Perception tactile :

Elle donne à l'enfant le sens de la lymphe dans l'environnement dans lequel il est uni. Ceux qui souffrent de la perception tactile ont des difficultés, c'est-à-dire qu'ils font face à des difficultés pour accomplir les tâches dont ce sens a besoin, l'utilisation du couteau - la fourchette - l'habileté d'écrire et ainsi de suite car elle nécessite la cohérence de l'utilisation des doigts et la perception est un facteur important Pour éviter certaines choses, par exemple le feu

3.6.4 Perception sociale :

elle n'est toujours pas découverte, car certains enfants ont du mal à recevoir des informations personnelles et à s'adapter à la situation sociale.

3.7 *Théorie de la cognition sociale et émotionnelle :*

Les preuves indiquent que de nombreux élèves ayant des troubles d'apprentissage n'ont pas ces compétences, bien qu'ils puissent être au niveau d'un enfant normal ou au-dessus de lui dans les aspects de l'intelligence verbale.

Les difficultés de la cognition sociale se manifestent à travers :

- 1- Comportement automatique impulsif.
- 2- Comportement social anarchique.
- 3- Comportement social inapproprié.

3.8 *Théorie du délai de maturité :*

Dépend de facteurs de croissance internes : « L'environnement social, la connaissance de la maturité et le développement cognitif naturel des enfants » (Nasrallah et Mazal, 2011, p 45).

4 Définitions de la lecture

La lecture est l'action par laquelle on prend connaissance d'un texte écrit. Apprendre à lire, c'est-à-dire comprendre la signification des signes codifiés par la société et c'est ce qui constitue le but premier de l'école. Cette acquisition accélère le processus de socialisation engagé par le langage oral. Elle exige certaines conditions intellectuelles sensori-motrices : niveau mental d'au moins six ans ; pas de troubles de latéralisation, bonne orientation temporelle (rythme).

(Syllamy N., 2003, p 157).

Il s'agit aussi d'une activité cognitive complexe qui, si l'on décortique un peu, exige : de reconnaître les mots, de construire la signification des phrases et des textes ; et de retenir en mémoire ce qui est déjà lu. Pour cela, il faut d'abord apprendre aux enfants à identifier les mots, c'est-à-dire à

accéder à leurs formes phonologique et orthographique, ainsi qu'à leurs sens. (Arezki D., 2004, P102).

Selon Juhel, J-CH, la lecture est la transformation d'éléments écrits (graphèmes) en éléments sonores (phonèmes). C'est pouvoir traduire un code graphique en un code phonétique (la parole). Ce décodage permet de comprendre le sens des mots et de la phrase.

Donc, lire c'est décoder un message écrit pour le comprendre. L'auteur ajoute que l'acte de lecture est très complexe. Il met en fonction tout un réseau d'activités cérébrales, chacune relevant de centres nerveux, mais aussi de la qualité de communication qui s'instaure entre les uns et les autres. Il faut aussi prendre en considération que toute cette activité cérébrale subit l'influence des émotions de l'état physique et psychologique du lecteur (Juhel J-CH., 1989, p25).

Il ressort de ce qui été présenté que la lecture ne s'acquiert pas naturellement comme le langage, elle résulte d'un apprentissage. Il s'agit du premier apprentissage à présenter à l'enfant, celui-ci doit comprendre la signification des signes codifiés et les intégrer.

Différentes fonctions mentales et sensori-motrices doivent être opérationnelles afin que l'enfant comprenne la lecture et devienne capable d'en maîtriser les mécanismes.

5 Apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture constitue le contact de l'enfant avec l'écrit. L'acte de lire résulte toujours d'un apprentissage lent et laborieux, rendu possible grâce à l'intervention d'un médiateur (Lieury.A. et De la Haye. F, 2004, p50). Une bonne compréhension de l'ensemble des processus à l'œuvre dans l'apprentissage de la lecture exige que l'on considère de façon complémentaire les versants implicites et explicites de cet apprentissage.

5.1 L'apprentissage implicite

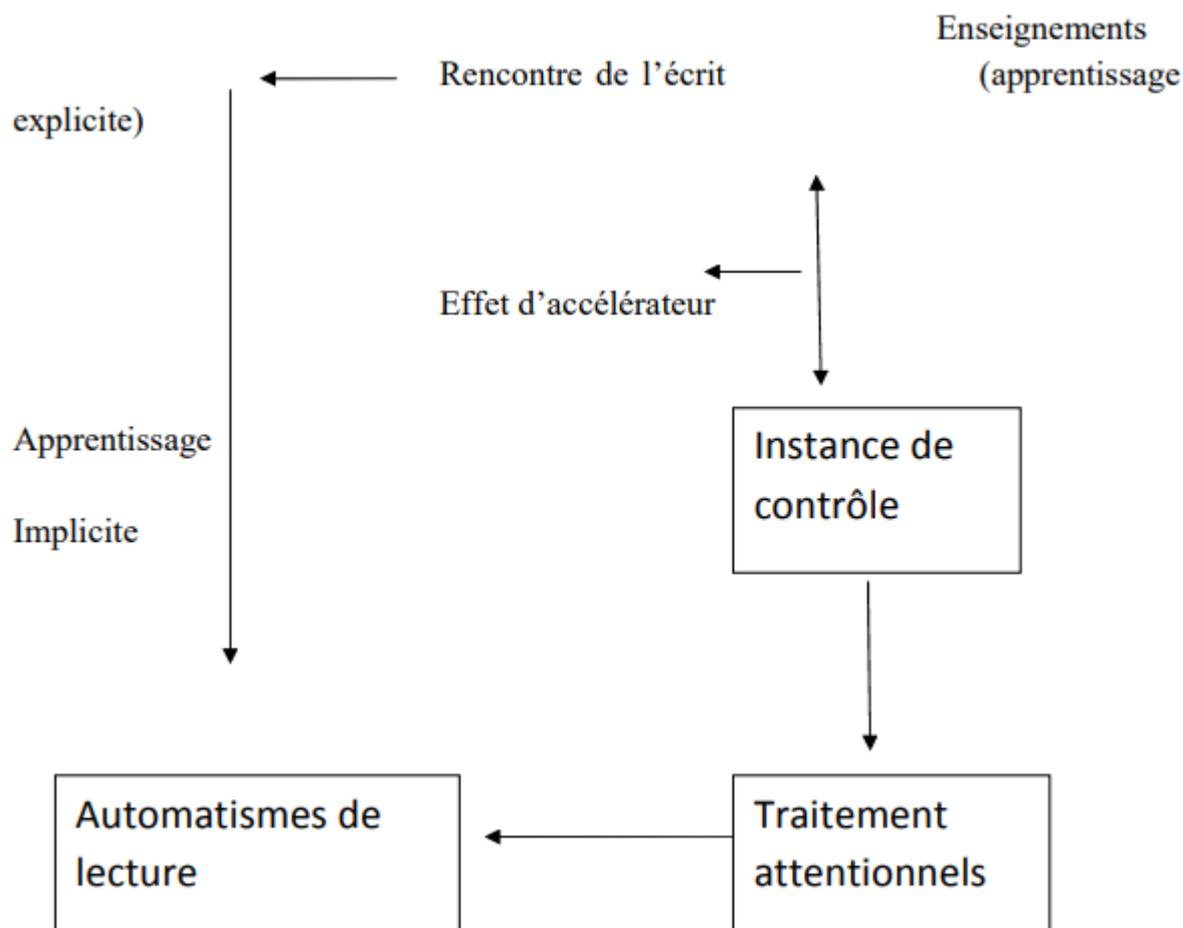
Ce dernier présente quelques caractéristiques remarquables :

- Dès la rencontre répétée de mots écrits stables (ex : prénoms) les régularités concernant d'une part les configurations visuelles (régularité orthographique), d'autres part les mots oraux et les significations qui leurs sont associées (régularités alphabético-phonologiques et orthographicomorphologiques) engendrent les processus d'apprentissage implicite (Jombert et Peerman, 2001) . Dans le cas de contacts précoces avec l'écrit, ces apprentissages préexistent donc à l'enseignement de la lecture.
- Avec la multiplication de la fréquentation des mots écrits, consécutive à l'enseignement de la lecture, l'attention portée aux mots écrits, auparavant occasionnelle, devient systématique et fréquente. Les apprentissages implicites s'en trouvent ainsi décuplés.
- L'apprentissage implicite se poursuit tant que l'individu lit et d'autant plus qu'il lit .Il ne s'arrête pas avec la fin de l'enseignement scolaire de la lecture.

5.2 L'apprentissage explicite : C'est l'effet direct de l'enseignement. Il s'agit notamment de :

- Des effets de l'apprentissage explicite du code graphophonologiques (ce que l'on appelle souvent le décodage) , qui permet de lire tout item écrit , même s'il n'appartient pas (et n'est pas proche) au lexique écrit connu .
- Des effets de l'apprentissage explicite de la morphologie écrite qui permet essentiellement de gérer les lettres muettes en lecture et de maîtriser l'orthographe en production (Gombert, J-E, 2003, page 28).

Le schéma suivant présente les deux formes d'apprentissage



« Apprentissage implicite et explicite de la lecture » (Ibid.P29)

6 Les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture

6.1 La conscience phonologique

Le développement de la conscience phonémique serait un facteur important dans l'apprentissage de la lecture, mais pas une condition suffisante. En effet, pour comprendre le principe alphabétique, il faut également mettre en relation les unités discrètes de l'écrit (les graphèmes) avec les unités correspondantes de l'oral.

6.2 La dénomination rapide

L'épreuve de la dénomination rapide mesure la vitesse de traitement et requiert l'intégration de processus visuels de bas niveau et de processus cognitifs et linguistiques de haut niveau. Celle-ci impliquerait donc des processus cognitifs spécifiques, reliés en lecture mais distincts des processus phonologiques. Ainsi que des processus attentionnels, visuels, phonologiques, sémantiques et moteurs sont probablement impliqués dans la tâche et qu'ils sont également sollicités en lecture.

6.3 La connaissance des lettres

C'est une étape importante de l'acquisition de la lecture dans un système d'écriture alphabétique. La connaissance des lettres renvoie non seulement à l'identité visuelle des lettres (majuscule et minuscule) de l'alphabet mais également à leurs noms et aux sons qui leurs correspondent.

6.4 Les capacités Visio-attentionnelles

L'apprentissage de la lecture dépend à la fois des capacités métaphonologique des enfants et de leurs aptitudes Visio-attentionnelles. (Belaye A Lemaire, P., 2007, p196, 200).

On peut dire que les données présentées montrent clairement l'importance des traitements phonologique dans l'apprentissage de la lecture (conscience phonologique, connaissances des lettres ou encore capacités de dénomination rapide). De fait, sans pour autant négliger l'implication d'autres composantes, dans cette acquisition (capacités visuo- attentionnelles).

7 Les stades d'acquisition de la lecture

Selon U.Frith (1958-1986), dans le développement de l'acquisition de la lecture et de l'orthographe, les enfants passeraient par trois stades principaux caractérisés par l'utilisation prédominante d'une stratégie logographique, alphabétique, orthographique. (Lieury A. et De lahaye F., 2004, p 51)

7.1 Les procédures logographiques : (procédure du pré-ou pseudo-lecteur).

A ce stade, l'enfant ne sait pas encore lire, on parle de pseudo lecture. Il utilise tous les indices susceptibles de permettre la reconnaissance des mots. Il traite les mots des dessins ou des logos d'où le nom donné à ce stade. Il va ainsi pouvoir lire parfaitement les mots comme « Mc Donald, coca-cola..... », En s'appuyant sur certains indices tels que les couleurs rouge et blanc de coca-cola, mais sortis de leurs contexte ces mots ne seront pas reconnus.

7.2 La procédure alphabétique : (procédure du lecteur débutant)

Il s'agit de la phase d'apprentissage explicite de la lecture et plus précisément des règles de conversion graphèmes –phonèmes. A ce stade, l'enfant apprend la procédure par assemblage. Cet apprentissage des règles graphèmes-phonèmes est fondamental. C'est aussi à ce moment-là qu'il va, par exemple, pouvoir se rendre compte que certaines syllabes se retrouvent dans plusieurs mots « ma » est commun aux mots « maman » et « matin » (Ibid. 51,53)

7.3 La procédure orthographique : (procédure du lecteur expert)

Ces toutes procédures manifesteraient, chez les enfants la possibilité d'une analyse orthographique des mots. La lecture est alors effectuée directement en modalité visuelle sans passer obligatoirement par la conversion phonologique. (Lehalle H. et Mellier D., 2005, P172)

Dans la phase orthographique, l'enfant rencontre un ensemble de mots de façon répéter et augmente peu à peu le stock d'adresse orthographique dans son lexique mental. (Lieury A. et DE lahaye F., OP.cit, p54).

Les travaux neuropsychologiques concernant l'acquisition de la lecture et de l'orthographe ont montré d'une manière tout à fait convergente avec cette théorie développementale, que nous utilisons deux procédures pour transcrire des mots :

7.3.1 L'assemblage

Se fait en accédant à la représentation phonologique des mots pour identifier par intermédiaire du principe alphabétique (médiation phonologique). La maîtrise du principe alphabétique repose principalement sur la connaissance des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Pour désigner la procédure d'assemblage ; on retrouve également dans les écrits scientifiques les termes « processus » ou « procédure phonologique ; alphabétique ; analytique » ; ou « sublexicale ».

7.3.2 L'adressage

Consiste plus précisément à reconnaître des mots ; à partir du traitement simultané de la séquence des lettres. L'accès au sens se fait alors de façon plus rapide que lors de l'assemblage ; puisque la médiation phonologique est généralement hautement automatisée chez le lecteur suffisamment compétent pour utiliser cette procédure. Cette procédure correspond à la fois à ce qui est appelé « la lecture globale ». (Saint-Pierre M. Et al. 2010, p.p. 31-32)

Les recherches actuelles s'accordent sur le fait que les deux procédures ; procédures, orthographique et phonologique, seraient utilisées par les lecteurs. Le modèle de la double voie de Coltheart (1978) associe les deux voies d'accès au lexique.

Dans ce cas, on parle de « traitement en cascade » : les deux procédures seraient automatiquement activées et la plus rapide des deux serait choisie. Autrement dit, la procédure orthographique ou par adressage serait utilisée quand les mots rencontrés sont fréquents ou connus du lecteur, et à l'inverse, la procédure phonologique ou par assemblage serait employée quand les mots rencontrés sont rares ou inconnus du lecteur. (Lieuury A. et de Lahaye f. 2004 p.p. 49-50)

8 Difficultés d'apprentissage de la lecture

Ce sont le plus souvent des difficultés ou un trouble de l'identification des mots écrits qui sont responsables des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent avoir des origines multiples et revêtir des formes différentes :

8.1 Origine environnementale

Les enfants de milieu socioculturel défavorisé risquent d'avantage de prendre du retard dans l'apprentissage de la lecture que les enfants de milieu plus favorisés. Les raisons profondes de ces difficultés d'apprentissage sont certainement multiples combinant des aspects affectifs et motivationnels ainsi que des dimensions langagières. Ce dernier aspect semble cependant déterminant : ces enfants présentent souvent un niveau de vocabulaire limité et une syntaxe pauvre. Leur compréhension des textes écrits, même oralisés, reste superficielle dans la mesure où ils ont du mal à faire des inférences, traiter les anaphores ou les constructions syntactiques complexes.

Il est important de noter que les difficultés de ces enfants mauvais lecteurs ne sont pas à mettre sur le compte d'un trouble cognitif. Ils sont capables d'apprendre comme n'importe quel autre enfant mais ne rencontrent pas dans leur environnement les stimulateurs nécessaires à l'acquisition d'un niveau de langage compatible avec les exigences scolaires. L'école a un rôle important à jouer dans un contexte en essayant notamment de réduire les inégalités langagières avant l'entrée au cours préparatoire et l'abond de la lecture. Le rôle et la responsabilité de l'élève sont d'autant plus engagés que ces enfants ne bénéficient d'aucun soutien à la maison susceptible de les aider à surmonter leurs difficultés.

8.2 Origine sensorielle :

Des difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent également être secondaires à un trouble sensoriel, un trouble sévère de la sphère auditive ou visuelle est en général diagnostiqué très tôt bien avant l'âge de l'apprentissage de la lecture et les enfants qui en sont atteints bénéficient en général d'un enseignement spécialisé.

Cependant, des troubles plus légers peuvent passer inaperçus et se révéler à travers les difficultés d'apprentissage de la lecture. Un trouble auditif léger peut être responsable du faible niveau du langage oral de l'enfant, de sa faible participation en classe, d'une fatigabilité ou d'épisodes d'inattention rendant mal aisé l'apprentissage de la lecture. De la même façon, des troubles visuels légers (hypermétropie, astigmatisme, problème de convergence) peuvent entraîner des maux de tête lors de la lecture, un gêne visuelle et une fatigabilité entraînant des difficultés de l'apprentissage. (Valdois, S, 2003)

8.3 Origine cognitive

La question du niveau intellectuel a également été souvent discutée avec les difficultés d'apprentissage de la lecture. L'enfant qui dispose de capacités intellectuelles limitées rencontrera plus souvent qu'un autre des difficultés d'apprentissage qui, d'ailleurs, ne se limiteront pas à la lecture. En fait, un faible niveau intellectuel n'entraîne pas nécessairement des difficultés en lecture, en tout cas pas au niveau de l'identification des mots écrits (dans le cas de dyslexie par exemple). (Valdois, s, 2003)

Le DSM IV regroupe les difficultés de la lecture dans le chapitre « trouble habituellement diagnostiqués pendant la première enfance », Puis dans la rubrique « Troubles des apprentissages » sous le code diagnostique « F81.0 [315.00] « trouble de la lecture » en citant ces critères :

-Les réalisations en lecture, évaluées par des tests standardisés passés de façon individuelle mesurant l'exactitude et la compréhension de la lecture, sont nettement au-dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge chronologique du sujet, de son niveau intellectuel (mesuré par des tests) et d'un enseignement approprié à son âge.

-La perturbation décrite dans le critère A interfère de façon significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie courante faisant appel à la lecture.

-S'il existe un déficit sensoriel, les difficultés en lecture dépassent celles habituellement associées à celui-ci. (DSM-VI-TR ; 2003, p60).

Il existe plusieurs manières d'être mauvais lecteur, les principales conduites de « mal lecture » sont les suivantes :

-L'enfant s'efforce uniquement de déchiffrer au lieu d'essayer de comprendre.

-Il accède seulement à la compréhension locale de la phrase, sans parvenir à la compréhension globale.

-Il comprend assez bien le début d'un récit de quelques lignes, puis la compréhension se dégrade de plus en plus, puis il avance dans le texte et moins il comprend.

(Chauveau G et al., 2004, p137).

Donc, la préoccupation principale de l'école doit être de prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture.

Et pour cela, un travail systématique en maternelle (notamment grande section) visant à développer les connaissances langagières et morphosyntaxiques des élèves, leur conscience phonologique, leur connaissance du nom des lettres et leurs capacités de

Traitement visuel sont les différentes dimensions qui semblent aujourd'hui susceptibles d'améliorer l'apprentissage ultérieur de la lecture. (Valdois S.OP.CIT)

9 Les premiers travaux sur les difficultés de la lecture

Le schéma de difficulté de la lecture a fait l'objet d'un grand débat depuis plusieurs années, et plusieurs travaux lui ont été consacrés dans le but de déterminer les causes et les facteurs qui engendrent les difficultés.

Une première brèche fut réalisée par un dossier par la revue Québec français en 1980. « Des orthopédagogues s'interrogent » (Van grunderbeeck et Martinez) qui se traduit par la remise en cause des fameux pré-requis à la lecture et le constat d'échec des méthodes de rééducation à tendance orthophonique.

Une deuxième brèche fut celle introduite par le livre de Fijalkaw, « De mauvais lecteur pourquoi ? » (PUF, 1986). Une étude magistrale à partir de trois cents travaux de recherches nord-américains et européens qui montraient que les différentes écoles de pensée, neurologique, instrumentale, affectives socioculturelle, reposaient leur argumentation sur des travaux hautement critiquables aux plan scientifique et méthodologique. Ces rappels sont importants car un retour aux thèses neurologique est observable. (Chailland, 1988, 1990, Fijalkaw, 1986, Galurda, 1988).

A l'heure actuelle, un débat important secoue les médecins, la communauté scientifique en éducation et le monde scolaire sur l'usage du toxicomanogène le Ritalin ou Ritaline comme remède aux difficultés d'apprentissage. Certaines études médicales recommandent pour les troubles de concentrations sans hyperactivité, l'utilisation de ce médicament à effet secondaires parfois graves. Avant de cautionner, une telle orientation, nous ferons plusieurs analyses et vérifications.

(Martinez j-p., P02)

Deux études françaises concernant des publics particuliers aboutissent à des résultats qui vont dans le même sens. La première a étudié « le phénomène de non lecture » chez des enfants âgés de 9ans ou plus et qui se situent par ailleurs dans « la zone de la normalité ».

« Le nœud du problème » pour ces enfants non lecteurs paraît se situer dans « l'analyse des chaînes phoniques dans l'utilisation de l'information contextuelle et électivement dans l'interaction de ces deux aspects »

La seconde recherche a analysé les conduites de lecture chez les adultes dits illettrés. Elle se caractérise par « la difficulté articulée des informations de nature diverse (code, signification, contexte linguistique), à agencé des procédures, à adopter une stratégie efficace, mobilisant de manière souple les procédures d'accès au sens du message et les procédures de décodage. (Chauveau G. et al., 2004, P.P 137, 138).

Conclusion :

Le domaine des difficultés d'apprentissage est considéré comme l'un des domaines importants à traiter en raison de l'augmentation des taux les apprenants qui souffrent de difficultés d'apprentissage dans la plupart des matières scolaires, et dans la plupart des pays du monde, et les effets négatifs que cela reflète sur les apprenants

CHAPITRE II

L'ENSEIGNANT FACE AUX DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Introduction

- 1 Définition de l'enseignant du primaire : 26
- 2 Caractéristiques de l'enseignant du primaire : 26
- 3 Les méthodes d'enseignement de la lecture proposées par la recherche internationale :
27
- 4 Les pratiques d'enseignement de la lecture : 34
- 5 Matériel scolaire 34
- 6 le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de la lecture : 35
- 7 Diagnostic enseignant pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage scolaires.
36
- 8 L'enseignant s'occupe des personnes ayant des difficultés d'apprentissage scolaires : 36

Conclusion

Introduction :

L'enseignant est considéré comme l'une des variables qui affectent le processus éducatif et cette importance est due à la multiplicité des rôles qu'il joue au sein de la classe car son rôle va au-delà du transfert de connaissances pour inclure la réalisation d'objectifs éducatifs, il est aussi le vrai réalisateur du curriculum et avec la présence d'un enseignant compétent nous garantissons la réussite de l'apprentissage, car la profession enseignante nécessite des attributs ou des caractéristiques. Surtout, puisque cette personne traite avec un groupe humain différent (différences individuelles), et ici apparaît l'efficacité de l'enseignant dans la gestion de cette ressource humaine pour atteindre les objectifs d'éducation et d'éducation.

Dans ce chapitre, nous avons traité de la définition de l'enseignant, de ses caractéristiques et de son rôle pour aider les personnes ayant des difficultés d'apprentissage scolaires au stade élémentaire aux instructions, diagnostics et soins les plus importants pour cette catégorie.

1 Définition de l'enseignant du primaire :

L'enseignant est défini comme « la personne chargée d'éduquer et d'éduquer les élèves, car il transfère diverses connaissances et sciences, et surveille ce que les élèves ont acquis de ces sciences, depuis le début de leur inscription à l'école élémentaire » (Salah al-Din al- Manboli, 2003, p.

L'enseignant est un facteur clé dans tout système éducatif, car il est un pilier essentiel de toute réforme éducative et renaissance scientifique, et il est le premier secrétaire à parrainer le processus d'apprentissage et à atteindre ses objectifs (Muhammad Al-Hashemi, 1972, p.)

Un enseignant efficace est celui qui peut pousser l'apprenant à faire l'effort et le désir d'acquérir et de s'intéresser aux leçons

C'est dans une atmosphère démocratique vibrante et coopérative dominée par la satisfaction et le respect mutuel entre les deux parties (Muhammad Ali, 50 (p. 1998)

Où Muhammad Al-Sareini définit l'enseignant comme « cette personne qui agit au nom du groupe pour élever et éduquer leurs enfants, et il est employé par l'État qui représente les intérêts du groupe et reçoit une rémunération pour accomplir cette tâche ». (Al-Sharqawi, 2002, p.

2 Caractéristiques de l'enseignant du primaire :

Le métier d'enseignant, qui est d'une grande importance, exige que l'enseignant ait certaines qualités, car il a affaire à un groupe de sentiments et de natures humains différents dans la classe, et l'enseignant est tenu de bien gérer ce groupe pour atteindre les objectifs de l'éducation. , et cette question exige que l'enseignant ait les qualités qui le qualifient pour faire cette Action, ces qualités sont un continuum d'épisodes, mentionnons ceux

2.1 Caractéristiques physiques :

L'enseignant est une personne qui est censée faire son travail au maximum, c'est parce que son travail ne permet pas le moindre taux d'erreur, et pour y parvenir, il doit y avoir des qualités personnelles caractérisées par la sécurité et la perfection dans une certaine mesure. Les difficultés de sa profession, et il doit s'intéresser à son toilettage afin de persévérer dans la propreté et de paraître beau, car il est au centre de l'attention de ses élèves et un exemple pour eux.

2.2 *Attributs cognitifs :*

L'enseignant à ce stade doit posséder plusieurs connaissances et capacités mentales et cognitives afin de mieux gérer sa classe au plus près, provoquer le processus d'apprentissage et maîtriser ses affaires, qu'elles soient scientifiques ou éducatives de manière appropriée et dans différentes situations.

2.3 *Traits émotionnels :*

Les qualités émotionnelles et les caractéristiques les plus importantes qu'un enseignant devrait avoir sont: l'équilibre dans son comportement, sa pensée et son discours qui l'éloigne de l'insouciance et de l'enthousiasme dans son travail, ce qui pousse les élèves vers l'amour de l'enseignant et l'interaction en classe entre eux, et il doit avoir une bonne appréciation des choses, de la discipline dans le comportement et prendre des responsabilités Prise de décision dans le respect des droits et de l'ordre des élèves, et en utilisant le yen et la flexibilité dans ses décisions.

2.4 *Caractéristiques éthiques et sociales :*

Un enseignant qui réussit est celui qui doit avoir la capacité de se maîtriser, d'être honnête et digne de confiance, de respecter les lois du travail, d'adhérer aux principes et aux valeurs tout en établissant de bonnes relations avec les élèves, les enseignants, la direction et les parents (Zaghoul, Imad et al. (2007), p. 29)

3 **Les méthodes d'enseignement de la lecture proposées par la recherche internationale :**

Les méthodes d'enseignement de la lecture sont souvent assimilées aux livrets ou fascicules qui sont utilisés pour l'enseignement. Le terme méthode prend ici un autre sens. Il définit un ensemble de règles, de principes normatifs sur lesquels repose l'enseignement d'un art, ici la lecture. La méthode repose sur des principes théoriques et des démarches d'enseignement qui se conçoivent comme le produit de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991). Ce produit est une construction scolaire hétérogène et complexe. Il se situe au croisement d'un ensemble de savoirs divers (savoirs des sciences du langage, savoirs sur la formation des enseignants, sur les pratiques enseignantes et sur les apprenants, savoirs des didactiques disciplinaires et, plus particulièrement de la didactique du français et de la lecture) et des attentes explicitées dans les textes officiels du système éducatif d'un Etat-nation (aspirations et attentes sociales, politiques et institutionnelles).

Toujours questionnées et nourries par la recherche et les attentes officielles, les méthodes de lecture s'inscrivent dans le mouvement de l'histoire de l'enseignement et de la scolarisation déterminé à la fois au plan national et international. Les méthodes de lecture, comme toutes les méthodes ou démarches relatives à des objets d'enseignement, s'appréhendent à différents niveaux comme le montrent les quatre chapitres introductifs de la présente étude documentaire. Ce premier chapitre est consacré à la présentation des composantes fondamentales intervenant dans l'enseignement de la lecture telles que discutées dans la communauté scientifique. C'est au prisme des apports de la linguistique, de la psycholinguistique et de la sociolinguistique, et avec des références bien sûr aussi à des travaux empiriques (didactiques) que seront présentées les différentes méthodes actuellement discutées dans la communauté scientifique, en tenant compte de leur « fonctionnement réel » et de leur « efficacité ».

(/rapport_bie_gpe_enseignement_lecture_texte_de_reference_pour_traduction.pdf p9)

3.1 *Comprendre l'écrit, comprendre les textes :*

A l'école obligatoire, la formation des élèves a longtemps passé par un contact régulier avec des textes qui visaient la transmission d'un patrimoine culturel, l'édification morale et l'instruction par le truchement de la mémorisation de textes de valeurs (Chartier, 2007), dans la tradition d'un

modèle d'enseignement classique. Aujourd'hui, les objectifs de la lecture de textes se sont élargis. Les élèves doivent comprendre les textes dans leur diversité pour agir de manière appropriée dans le monde qui les entoure. Cette évolution confère une actualité au choix des textes utilisés pour enseigner. Ce choix se transforme au fil du temps et les textes varient en relation avec les étapes et les cycles d'enseignement. Face à quels écrits ou textes se trouvent les élèves en début d'apprentissage de la lecture ? Ces écrits ou textes sont-ils fidèles au modèle classique ? Visent-ils l'apprentissage d'une langue standard et la compréhension du sens littéral des textes ? Ou sont-ils choisis et présentés dans une perspective communicative en cohérence avec les finalités et les objectifs, plus récents, de formation des jeunes ? Pour répondre à ces questions, une définition de l'approche classique et de l'approche communicative s'impose.

L'approche classique s'inscrit dans un paradigme, défini comme logico-grammatical par Rastier (2001) où l'on accède à un sens inhérent au texte qui exprimerait ce que l'auteur veut dire. Dans cette approche, l'accès aux idées du texte et de l'auteur s'effectue par la perception de l'organisation des phrases et par le sens des mots. Cette élucidation du sens des phrases et des mots s'appuie sur l'idée que la langue reflète le monde tel qu'il est. Cette idée induit la démarche : l'élucidation du sens procède du local au global, d'abord par l'accès aux différents sens du mot, puis à l'intelligibilité de la phrase donnée par les règles qui la régissent pour déboucher sur la signification du texte. Pour l'enseignement de la compréhension de l'écrit, l'approche logico-grammaticale consiste à s'appuyer sur des supports de lecture constitués d'extraits, de morceaux choisis ou de phrases. Ces extraits sont considérés comme représentatifs de l'œuvre d'un auteur et de la qualité de son expression. Ils présentent une langue normée dont le modèle est à connaître et à reproduire et exemplifient les valeurs morales et universelles aux fondements des manières de penser et de parler des citoyens. Ces supports servent à l'exercice de la lecture courante, expressive ou silencieuse et, plus tard dans le cursus scolaire, à l'explication de textes. Le paradigme classique tend à désolidariser le déchiffrement de la compréhension, car l'identification de mots et la lecture de phrases met l'accent sur ce qui prépare la compréhension de textes. La lecture magistrale atteste toutefois de la présence d'une forme de compréhension de textes dès l'enseignement initial de la lecture. Cette compréhension poursuit alors des visées éducatives et l'instruction à travers des textes de valeurs, reconnus dignes d'être travaillés à l'école.

La rénovation de l'enseignement du français survenue dès les années 1960-1970 se revendique d'une approche communicative de la langue et de la lecture, en cohérence avec les projets de formation des jeunes. L'accent pour construire le sens se déplace vers le lecteur qui établit des liens entre son projet de lecture, l'infrastructure textuelle (les différentes parties ou plans du texte), la textualisation (les unités linguistiques qui le constituent) et le contexte de production du texte (l'énonciateur, le destinataire et le but visé par le texte). La construction du sens s'organise donc à partir du global (le projet du lecteur et le contexte de production) pour aller vers le local. La recherche amène le lecteur à construire un parcours inférentiel et interprétatif. Dans l'approche communicative, deux manières de concevoir la compréhension en lecture s'agencent sur un continuum : 1. Un modèle inférentiel où la lecture est conçue comme une activité de résolution de problème et 2. Un modèle interprétatif basé sur l'enseignement des genres de textes.

L'enseignement de la compréhension s'incarne dans la lecture silencieuse autonome, à l'image de la lecture hors contexte scolaire. Généralisée à tous les degrés d'enseignement, cette forme de lecture représente pourtant un dilemme pour l'enseignement (Chartier, 2007) : comment s'assurer que la lecture a été effectuée par les élèves et comprise par eux ? La lecture silencieuse scolaire implique donc des moyens d'évaluation de la compréhension tels que les questionnaires écrits ou oraux, l'analyse de fragments renouvelés par des dispositifs comme les cercles de lecture mentionnés ci-dessus.

(/rapport_bie_gpe_enseignement_lecture_texte_de_reference_pour_traduction.pdf 11, 12)

3.2 *Le vocabulaire dans l'apprentissage de la lecture*

Les recherches sur l'apprentissage initial de la lecture mettent en évidence une corrélation forte entre la composante vocabulaire, les capacités de déchiffrage et la compréhension orale et écrite (David, 2003 ; Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty & Fayol, 2000). Le vocabulaire est considéré comme un excellent prédicteur de la compréhension. La relation paraît réciproque plutôt qu'univoque : plus on connaît de mots et plus on lit et comprend ; mieux on comprend et plus on acquiert de mots. La question qui se pose est comment accroître les connaissances du vocabulaire. Des études psycholinguistiques anglo-saxonnes signalent différents facteurs environnementaux qui jouent un rôle positif dans l'accroissement du vocabulaire : l'exposition à l'écrit (Nagy & Anderson, 1984, Cunningham & Stanovich, 1991); la télévision (Rice & Woodsmall, 1988, cité par Gathercole & Baddely, 1993) et le travail formel en classe (White, Power & White, 1989).

Le modèle classique d'enseignement du français a misé (et mise encore) sur l'enrichissement du vocabulaire comme un des domaines incontournables de la maîtrise de la langue et ceci à un moment où tous les français ne parlaient pas encore tous français. Avant de produire des discours ou des textes, le modèle classique prévoit de commencer par l'appropriation du vocabulaire en même temps que de la grammaire et de l'orthographe. Avec la rénovation de l'enseignement du français, l'approche s'est inversée : les activités langagières et l'étude des genres de textes favorisent la construction des capacités ou compétences langagières. Inscrites dans l'approche communicative, la didactique du français langue première d'enseignement et la didactique du français langue étrangère ne conçoivent pourtant pas la construction de ces capacités de la même façon. En didactique du français langue première, on insiste sur l'apprentissage conscient et volontaire des connaissances lexicales. En didactique de la langue étrangère, dans les années 1980, la démarche est celle de l'acquisition. Une bonne exposition aux données de la langue cible suffit à construire une connaissance intuitive (voir Kraschen, 1985). L'adage probablement influencé par la pédagogie active est : il faut communiquer pour apprendre et non apprendre pour communiquer.

La pauvreté du vocabulaire ou les difficultés y relative font partie des leitmotivs des milieux de l'éducation. Ce manque chronique, « vertigineux » selon David (2003, p. 62), cache un autre problème, « lié celui-ci à la qualité de ce vocabulaire ou plutôt de ces vocabulaires » (p. 62). Un nombre élevé d'unités reconnues n'assure pas obligatoirement la maîtrise de leurs significations. La polysémie liée à des variations de contextes peut constituer un obstacle et générer des incompréhensions. Des mots courants, souvent polysémiques, ne sont compris que dans des acceptions limitées à certains contextes. Ce constat a amené certains didacticiens à proposer un enseignement systématique du vocabulaire pour l'étude des mots très peu spécifiques, hyperonymiques et très polysémiques apparaissant en tête des listes de fréquences répertoriées (Aeby, de Pietro & Wirthner, 2000).

Le vocabulaire se trouve à l'articulation de la maîtrise du déchiffrage et de la compréhension de textes oraux et écrits rencontrés dans des textes et contextes différents. Dans le déchiffrage interviennent à la fois (voir David, 2003), d'un côté, la reconnaissance de mot sur la base de configurations orthographiques et des correspondances graphophonologiques, et, d'autre part, l'identification de la signification du mot. L'identification de mot suppose : 1. d'établir une relation aux contextes sémantiques et syntaxiques, 2. de mobiliser les expériences vécues, le référent et les savoirs construits ; 3. de repérer les traits orthographiques et morphologiques du mot cette double capacité est constitutive de l'accroissement du lexique mental de l'apprenant lecteur que les psycholinguistes décrivent comme un réseau de liens.

L'apprentissage du vocabulaire dépend en conséquence du lexique mental construit oralement dans des textes et des contextes différents et à travers les mots rencontrés à l'écrit dans des genres de

textes plus ou moins éloignés des capacités lexicales orales. L'enseignement lexical devrait favoriser la mise en relation entre les formes orales et écrites en compréhension et en production.

La compréhension de textes bute sur la part de mots inconnus qui interrompt le fil de la lecture ou fait perdre le contrôle de ce que le lecteur comprend. 2% de mots inconnus dans un texte semblent suffire à en rendre la lecture difficile. Pour que des enfants et des élèves lisent des textes réputés plus difficiles et rencontrent des mots inconnus, la lecture magistrale à haute voix étayée par des commentaires et des reformulations est un puissant médiateur de la compréhension de mots nouveaux (Gombert & al, 2000, p. 91). Pour David (2003), les difficultés de la compréhension de texte sont liées à plusieurs éléments. Des obstacles sont créés par des démarches essentiellement référentielles. « La démarche lexicale [...] semble inscrite dans une conception étroite de la référence, ramenées à une simple correspondance entre les mots et les choses » (p. 71). Dans une telle démarche, les règles de fonctionnement langagier se trouvent plus ou moins écartées. Il n'est pas fait appel aux significations dérivées, au sens figuré, aux expressions figées, aux procédés de métaphorisation ou à la synonymie, encore moins aux modalités d'énonciation des textes et à la diversité textuelle (Laparra, 1986). La connaissance de plusieurs langues représente un atout dans la mesure où le réel se découpe différemment d'une langue à l'autre et que le fonctionnement langagier peut grandement diverger d'une langue à l'autre du point de vue morphologique, orthographique et textuel. A travers les différences, des comparaisons sont possibles et un regard réflexif sur le fonctionnement langagier peut se construire.

La perspective esquissée par la recherche fait du vocabulaire un réel objet d'enseignement venant soutenir l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension de textes. (/rapport_bie_gpe_enseignement_lecture_texte_de_reference_pour_traduction.pdf p16,17)

3.3 *Maitriser les dimensions du code*

L'enseignement du code écrit est un élément indicatif des méthodes d'enseignement de la lecture. Il a même souvent été l'élément central pour catégoriser une méthode de lecture. Il dépend du système d'écriture. Pour un système d'écriture alphabétique, le code repose sur le système de correspondance graphophonémique, la combinatoire et les règles graphiques. Comme certaines recherches l'ont montré, ces éléments varient selon les langues, certaines étant plus transparentes du point de vue du système phonogrammique (l'italien, l'allemand) ou plus opaques, faisant notamment une place plus importante à la morphologie (français, anglais) (Jaffré, 1997, p. 24; Jaffré, 1998). Ces éléments, liés à l'écriture et à l'orthographe ont une influence sur la pertinence des méthodes d'enseignement.

A ce propos, deux modèles sont régulièrement utilisés pour rendre compte des processus d'identification des mots. Le premier, dominant, est le modèle étapiste. Il présente trois étapes dans l'installation des capacités de lecture, une phase initiale où les enfants reconnaîtraient des configurations visuelles à partir d'une pluralité d'indices sans utiliser de traitement linguistique, une deuxième s'appuyant sur la médiation phonologique, l'élève identifiant les mots par la mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes, impliquant la compréhension du principe alphabétique et la maîtrise des règles de conversion et un troisième analysant les mots en unités orthographiques, sans recours systématique aux informations phonologiques. Il s'attache donc au fait que l'identification des mots repose sur deux processus (Coltheart, 1978; Coltheart, Rastle, Perry et al. 2001): la médiation phonologique pour déchiffrer des mots (voie indirecte) et la reconnaissance orthographique (voie directe). La manipulation des unités de la langue écrite implique que l'élève comprenne que la langue écrite relève d'un double codage du sens et du son et qu'il saisisse les relations avec la langue orale. Les systèmes alphabétiques comme le français ainsi que les langues africaines notamment mettent en correspondance des unités graphiques, les graphèmes avec des unités de seconde articulation de la langue orale, les phonèmes. La pertinence de ce premier modèle

pour rendre compte des processus d'apprentissage dans une pluralité de langue n'a toutefois pas été prouvée et est sujette à discussion.

Le deuxième modèle est connexionniste et utilisé notamment pour soutenir des perspectives comparatistes. Il considère le mot comme étant représenté en mémoire par une « configuration d'activations d'unités orthographiques, phonologiques et sémantiques » (Nouri Rhomdhane, Gombert, Belajouza, 2003). Ce modèle accorde donc d'entrée de jeu une place importante aux dimensions sémantiques et orthographiques à côté des dimensions phonologiques. Cela signifie qu'« on ne peut traiter de l'écrit sans s'intéresser à l'oral, on ne peut délaissier le code phonologique au profit du sens ou le sens au profit du code phonologique. Chaque dimension a son importance, toutes les dimensions concourent à la définition de l'activité totale » (Gombert, 2003, p. 19):

1. les unités orthographiques sont les unités activables par la perception des lettres; elles rentrent en jeu dès que le regard du lecteur se porte sur un mot. Les unités orthographiques envoient des signaux activateurs aux unités sémantiques et aux unités phonologiques
2. les unités phonologiques sont activées et renvoient à leur tour des signaux activateurs pour les lettres compatibles avec ces configurations
3. les unités sémantiques sont activées également simultanément, elles subissent aussi l'influence de facteurs contextuels (contraintes syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) activant aussi des unités phonologiques et orthographiques entrant dans la reconnaissance d'un mot.

La flexibilité du modèle connexionniste et son fonctionnement interactif semble lui permettre une plus grande adéquation à décrire des fonctionnements dans des langues et des systèmes d'écriture différents, au contraire du premier modèle dont le caractère universel a pu être remis en question. Il fait également la part belle aux compétences métalinguistiques (métaphonologique et métasyntaxiques). Dans cette conception, « l'apprentissage se traduit par une modification continue des connexions entre unités sous l'effet de la répétition de la lecture » (p. 9).

(/rapport_bie_gpe_enseignement_lecture_texte_de_reference_pour_traduction.pdf P17,18)

3.4 La connaissance des lettres

La connaissance des lettres est considérée comme fondamentale dans l'apprentissage de la lecture et des recherches récentes conduisent à la considérer comme l'un des meilleurs prédicteurs de l'apprentissage de la lecture (pour une revue de la question voir Foulin, 2007; Foulin & Pacton, 2007; Muter et al., 2004). Cet apprentissage implique trois dimensions: leur nom, leur son et leur graphie. Préconisé dès la maternelle, il doit se poursuivre au CP/CE1, en effet cette connaissance est loin d'être acquise à l'entrée au CP (Ecalte & Magnan, 2002; Foulin, 2007). Il est toutefois important de préciser que cette connaissance relève d'un apprentissage aléatoire qui ne correspond pas à la récitation de la comptine alphabétique qui, elle, ne garantit en rien l'apprentissage de la lecture.

Certains auteurs mettent en évidence la dimension visuelle (Coltheart et al. 2001; Longcamp, Lagarrigue et Velay, 2010). D'autres insistent sur le rôle des lettres dans l'association d'unités écrites et orales (Bonneyoy & Rey, 2008), d'autres sur le fait que la connaissance du nom des lettres permet de déduire leur son et de parvenir à une première correspondance graphème/phonème (Treiman, 2006; Hilairat de Boisféron, Colé & Gentaz, 2010). Dans ce sens, il semble qu'il soit aussi important de reconnaître les lettres que de les nommer aussi vite que possible (Bonneyoy & Rey, 2008). En outre, la connaissance du nom des lettres semble être à l'origine de meilleures performances en orthographe et en conscience phonologique Biot-Chevrier, Ecalte & Magnan, 2008; Castels & Coltheart, 2004): leur étude a montré que seuls les enfants qui connaissaient le nom des lettres

avaient la capacité de segmenter les mots en attaque-rime. Ainsi « la connaissance du nom des lettres pourrait influencer la conscience syllabique et la conscience phonémique » (Briquet-Duhazé, 2013, p. 115). Elle insiste sur la capacité à « nommer toutes les lettres de l'alphabet dans un ordre aléatoire » (p. 115) plus explicite que celle figurant dans les programmes pour la maternelle en France 2008, p. 14 « reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet », de même leurs sons et leurs graphies (Briquet-Duhazé, 2013, p. 122).

La correspondance entre unités graphiques et unités phoniques : le principe alphabétique

La compréhension de la correspondance des unités graphiques et des unités de seconde articulation de la langue orale, les phonèmes, implique un intérêt pour la langue en elle-même, indépendamment du sens. Cette objectivation n'a rien d'automatique et est le fruit du travail réalisé à l'école. Pour intégrer le principe alphabétique (Morais, 1998), l'élève doit comprendre que la parole peut se segmenter en unités (mots, syllabes, phonèmes) (Liberman & Shankweiler, 1979) et saisir progressivement les associations faites entre unités de l'oral (phonèmes) et unités de l'écrit (graphèmes) et le principe de leur co-articulation (fusion phonémique). Gombert (2005) insiste sur un travail explicite sur le principe alphabétique qui accélérerait la prise de conscience phonémique et faciliterait l'automatisation des processus nécessaires à l'identification des mots. On peut qualifier ce travail de métalinguistique, passant de la conscience phonologique, la conscience des chaînes de phonèmes, au maniement délibéré des phonèmes de la langue, que d'aucuns désignent comme la conscience phonémique. De ce point de vue, il y a bien une hétérogénéité dans les niveaux d'abstraction phonologique (Morais, 1991). Une fois ce mécanisme de mise en correspondance phonème-graphème enclenché, l'élève peut convertir le mot écrit en mot oral et, s'il sait parler la langue, en saisir le sens. Mais déchiffrer ne suffit pas si l'élève ne possède pas en mémoire une représentation sémantique associée à l'image acoustique du mot.

(/rapport_bie_gpe_enseignement_lecture_texte_de_reference_pour_traduction.pdf p18,19)

3.5 La conscience phonologique

L'importance de la conscience phonologique a été soulignée dès les années 1980 (Alegria & Morais, 1989; Bradley & Bryant, 1983; Perfetti et al., 1987; Swank & Catts, 1994; Sprenger-Charolles, Colé et Serniclaes, 2006 ; Torgesen, 2000 ; Dorais). Perfetti et al. (1991) définissent la conscience phonologique comme «la manipulation consciente de composants des mots». Lorsque cette capacité se développe chez l'enfant, il devient capable de manipuler les unités sonores du langage oral. Plus précisément, il peut réaliser des tâches telles que la suppression d'un phonème dans un mot, le remplacement d'un phonème par un autre, la segmentation d'un mot en syllabes, en phonèmes etc.

Des études comme celle de Bradley & Bryant (1983) ont démontré, en effet, que la conscience phonologique est un bon prédicteur des capacités en lecture et en écriture. De plus, de nombreux travaux montrent que l'entraînement de la conscience phonologique peut être d'une aide précieuse pour l'apprentissage de l'écrit. Habib (1997), quant à lui, fait état de nombreux travaux attestant une corrélation entre les capacités en conscience phonologique et les capacités en lecture. Il semble cependant, que le rapport entre la conscience phonologique et la lecture ne soit pas aussi simple.

Perfetti & Rieben (1991) mentionnent que deux scénarios différents sont possibles en ce qui concerne le lien entre ces deux éléments. D'une part, selon le premier scénario, la conscience phonologique serait une conséquence de l'apprentissage de la lecture alphabétique. Ce serait grâce à la lecture que la conscience phonologique pourrait se développer. Selon le deuxième scénario, la conscience phonologique serait un pré-requis à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Autrement dit, ce serait les capacités en conscience phonologique qui rendraient possible

l'apprentissage de la lecture. Les études de Liberman (1980), Bradley & Bradley (1983), Morais (1979) et Kolinsky (1994) ont, en effet, montré que des enfants qui ont reçu un entraînement de la conscience phonologique ont eu des résultats meilleurs en lecture que ceux des enfants non entraînés. Cet avantage en lecture chez les enfants entraînés persiste tout au long de la scolarité primaire.

Ehri (2001) a réalisé une méta-analyse quantitative de 52 contributions publiées dans des journaux à comité de rédaction ayant conduit à 96 études comparant les résultats de groupes expérimentaux et contrôles sur la conscience phonologique afin d'évaluer les effets de l'enseignement de la conscience phonémique (CP) sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture:

On voit donc que ces deux scénarios ont été vérifiés et confirmés par plusieurs études. La conscience phonologique est en même temps un pré-requis et un résultat de l'apprentissage de la lecture. Il reste que, dans les langues écrites de type alphabétique, les capacités en conscience phonologique sont étroitement liés au bon développement de la lecture. (Kanta & Rey, 2003). Relativement à l'apprentissage de la lecture dans une langue 2, la recherche de Comeau, Cormier, Grandmaison & Lacroix (1999) atteste d'un transfert entre langues alphabétiques dans le cas d'un programme d'un an consacré au développement de capacités de conscience phonologique en français pour des élèves anglophones. Cette hypothèse semble ainsi attestée (Quiroga, Lemos-Britton, Mostafapour, Abbott & Berniger, 2002; pour une synthèse voir Meschyan & Hernandez, 2004). (/rapport_bie_gpe_enseignement_lecture_texte_de_reference_pour_traduction.pdf P19,20)

3.6 La conscience morphologique

Même si elle n'occupe pas la même position que la conscience phonologique dans l'émergence des habiletés de lecture, elle interviendrait également précocement, de même que la conscience syntaxique et pourrait, selon Nouri Romdhane, Gombert & Belajouza (2003, p. 9) « être non négligeable dans les stratégies de compensation en cas de déficit phonologique » (Surtout important dans certaines langues, comme le bantou : voir Tudell.) En effet, la lecture ne se déduit pas à la reconnaissance des mots et le lecteur habile procède aussi « au calcul syntaxique de la signification des phrases et à l'élaboration de la représentation du texte » (p. 10).

Les travaux de Gombert mettent en évidence l'importance précoce de la morphologie, autrement dit le rôle signifiant des configurations de lettres, dans les traitements opérés par les apprentis lecteurs: les pseudo-mots ayant une structure préfixe + base (« préfader* ») sont reconnus par des enfants prélecteurs de 5 ans comme ressemblant plus à de vrais mots que d'autres dénués de cette structure morphologique (« pradéfer* »). (Gombert, 2003, p. 21). Une sensibilité à la morphologie des mots oraux existe donc avant la lecture. Il semble également que « les lecteurs débutants français prennent en compte la morphologie des mots écrits pendant la lecture elle-même. Ainsi, ils lisent mieux les mots préfixés (« retomber ») que les mots pseudo-préfixés (par exemple: « renifler ») (Gombert, 2003, p. 23). « Il semble que, dès le début de l'apprentissage de la lecture, d'une part il y ait une prise en compte de la structure morphologique des mots, et que d'autre part le fait de reconnaître une base au sein d'un item jusqu'alors jamais rencontré facilite son traitement » (Gombert, 2003, p. 23). Cette prise en compte des régularités grapho-morphologiques a été démontrée dans la lecture des mots écrits chez le lecteur habile (Colé, 1999; Colé, Segui et Taft, 1997). Elle mérite, de ce point de vue, une autre place que celle de connaissance maîtrisée tardivement pour permettre une orthographe correcte. Etant donné les analogies établies par le lecteur débutant entre les mots déjà rencontrés et les autres en fonction de régularités orthographiques, alphabético-phonologiques et orthographico morphologiques), la multiplication de la fréquentation des mots écrits décuple ces apprentissages implicites. Certaines écritures accordent une place importante à la dimension sémantique et notamment à la morphologie. En ce qui concerne

les langues alphabétiques et le français notamment, cette dimension n'est pas négligeable (Jaffré, 2003). En ce sens, aucune écriture n'est strictement alphabétique : un digramme comme le « ai » dans « (il) venait », peut ainsi être considéré comme un phonogramme ou morphogramme (Jaffré, 2003, p. 37). (/rapport_bie_gpe_enseignement_lecture_texte_de_reference_pour_traduction.pdf p 20)

4 Les pratiques d'enseignement de la lecture :

Des composantes à doser aux différents moments de l'apprentissage Goigoux (2004) s'est intéressé aux composantes de l'enseignement initial de la lecture et à leur dosage aux différents moments de l'apprentissage. Il s'appuie sur une synthèse des travaux sur une description des pratiques effectives ainsi que sur une analyse de leur efficacité. Il met en évidence différentes composantes de l'enseignement que les praticiens se doivent de doser aux différents moments de l'apprentissage : l'identification et la production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit (Goigoux, 2001a).

Les travaux menés par Goigoux, au croisement entre didactique et psychologie ergonomique, se sont attachés à décrire les fondements de l'expertise professionnelle des enseignants de lecture dans les premiers degrés de la scolarité. Il a ainsi pu mettre en évidence des « ajustements didactiques » caractéristiques de l'expertise professionnelle, qu'il définit comme la capacité à opérationnaliser la zone proximale du développement des élèves au cours de l'activité (Goigoux, 2001a, p. 132), par exemple lorsqu'il s'agit d'organiser et gérer le travail collectif de traitement des mots :

1. Solliciter la reconnaissance de mots, focaliser l'attention des élèves sur l'unité mot, etc.
2. Assurer publiquement la co-référence (pointer, montrer le mot à tous), souligner les mots ou parties de mots désignés et/ou identifiés, souligner en pointillés lorsque la décision d'identification non encore prise est problématique, etc.
3. Mettre en mémoire le travail réalisé, indiquer publiquement les mots déjà identifiés (les souligner, les faire relire), répéter ou faire répéter la valeur sonore d'un mot reconnu, lire ou faire relire linéairement le texte en prononçant les mots identifiés et en omettant les mots encore inconnus, focaliser l'attention des élèves sur le travail qui reste à effectuer, pointer des mots écrits au fur et à mesure de leur oralisation, etc.
4. Élaborer publiquement et collectivement la réponse à un problème d'identification de mot, pas à pas, grâce à un décodage intégral au rythme des plus lents, sans irruption intempestive d'un élève qui posséderait la solution (en alternance avec le chuchotage, la phase publique succédant à la phase privée). (Goigoux, 2001a, p. 129) Il insiste ainsi sur les composantes spécifiques propres aux contenus et aux niveaux d'enseignement.

Cela renforce encore le constat de Fijalkow (2014) affirmant que : « [...] le phonème et la syllabe n'occupent pas toute la place et cohabitent avec des écrits ayant un sens pour les enfants et avec des pratiques susceptibles de leur donner le goût de lire et de leur indiquer la finalité des activités qui se déroulent dans la classe ».

(/rapport_bie_gpe_enseignement_lecture_texte_de_reference_pour_traduction.pdf p21)

5 Matériel scolaire

« Des supports de lecture variés, de qualité et en quantité suffisante jouent un rôle significatif pour une acquisition réussie de la littérature dans les premiers degrés de scolarisation. En particulier, les supports avec des histoires appropriées pour lire à haute voix aux enfants, et ceux qui sont utilisés

pour la lecture partagée, améliorant le développement du langage et de la littératie », notent Trudell, Dowd, Piper & Bloch (2012). Nous insistons tout particulièrement sur la question de la variété des textes (Faundez, Mugarabi & Lagier, 2012) qui joue un rôle important dans certains programmes d'études tenant d'emblée compte de la nécessité de ne pas focaliser sur un genre. De manière plus générale, il y a peu ou pas de moyens pour une familiarisation avec la culture de l'écrit : bibliothèques, littérature autre que les manuels, livres documentaires, etc. Deux problèmes essentiels se posent à ce propos :

- Nous avons vu plus haut que de nombreuses langues africaines n'ont pas encore développé une culture de l'écrit, ce qui rend difficile, voire impossible la mise en pratique de cette recommandation pourtant essentielle ; l'immense travail d'intellectualisation des langues, pour reprendre l'expression d'Alexander (Alexander et Basuch, 2007), ne peut être que le produit de générations elles-mêmes déjà instruites dans leur langue première. Mais à supposer que ce travail puisse s'effectuer, on ne peut sous-estimer les facteurs économiques et financiers : la publication, impression et diffusion d'ouvrages dans des dizaines de langues paraît constituer un défi impossible pour des pays qui connaissent une situation matérielle particulièrement difficile. Sans doute faut-il – comme cela se fait dans plusieurs langues – concentrer l'effort « d'intellectualisation », sur les langues principales. Et on ne peut attendre les résultats de ces efforts dans l'immédiat. Dire cela signifie également que même à terme, la culture de l'écrit certes se construira pour un certain nombre de langues africaines, mais probablement jamais pour toutes. La question de la présence nécessaire de la culture de l'écrit pour le travail didactique en classe doit tenir compte de ces contraintes et réalités : nous y reviendrons dans la discussion de nos monographies.
- A un niveau bien plus simple et prosaïque, il serait souhaitable que chaque élève possède au moins son propre livre de lecture. Abadzi (2012) va même plus loin en s'exclamant qu'il faut « De nombreux supports pour les élèves pour s'exercer et prendre à la maison » Le rapport personnalisé au livre ne doit pas être sousestimé : à travers lui se matérialise pour ainsi dire un rapport à l'écrit qui doit se construire ; c'est aussi l'entrée de l'écrit dans la vie quotidienne de la famille. Mais là aussi, bien sûr, des contraintes matérielles peuvent empêcher cela.

(/rapport_bie_gpe_enseignement_lecture_texte_de_reference_pour_traduction.pdf p43)

6 le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage de la lecture:

« Le succès d'un enfant à l'école tout au long de sa vie dépend de ses aptitudes en lecture », en effet, la lecture fait partie des éléments fondamentaux de l'éducation avec l'écriture et le calcul, afin de faire acquérir aux apprenants des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie, et c'est à l'école, lieu d'apprentissage par excellence que tout commence, ainsi dans la loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08.04 du 23 janvier 2008) les termes suivants les finalités de l'éducation stipulent : « L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle » Chapitre 1, Article 2. A ce titre l'école doit notamment : « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »

(Inspection générale de l'éducation nationale. Rapport N°2005-123- Novembre 2005. Chapitre 2, Article 4.)

Ainsi, la maîtrise de la lecture est le point de départ du rendement de l'élève durant toute sa scolarité, or la période sensible pour l'apprentissage de la lecture se situe entre quatre et sept ans, plus tôt les enfants apprennent à lire plus tôt ils seront prêts à lire pour apprendre, Dominique GROUX affirme dans ce sens que : « Il est important d'être confronté dès le plus jeune âge à la langue étrangère, plus l'apprentissage est précoce mieux ce sera pour l'enfant. » , en effet plus tôt l'enfant sera exposé à la langue étrangère, plus il aura acquis à son insu des connaissances alphabétiques, phonologiques, orthographiques et morphologiques sur les mécanismes et les caractéristiques structureaux des mots.

Aussi, dans le guide méthodologique d'élaboration des programmes adapté à la loi d'orientation de l'éducation du 23 janvier 2008 élaboré par la CNP il est stipulé que : « Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain » et « l'enseignement /apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, d'assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur ».

De ce qui précède, nous remarquerons que l'enseignant a un rôle très important dans l'apprentissage de la lecture, dans la mesure où c'est majoritairement en classe, lieu de savoir par excellence, que l'enfant apprend à lire et à écrire, tout en sachant que la langue française n'est pas sa langue maternelle et qu'en dehors de la classe il n'a pas l'occasion de la pratiquer et de la développer sauf pour quelques rares exceptions, ou les parents donnent un coup de pouce à leurs enfants en vue de les préparer à affronter le monde extérieur qui est impitoyable et ne pardonne pas.

Dominique GROUX, « pour un apprentissage précoce des langues, le Français dans le monde, novembre-décembre 2003, N°33.

7 Diagnostic enseignant pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage scolaires.

- Réaliser des tests de diagnostic et d'évaluation pour déterminer les difficultés que subit l'élève et les déterminer avec précision, qu'il s'agisse de difficultés de perception ou de mémoire ou d'autres difficultés et n'est pas satisfait en effectuant un seul test pour former une image complète de l'étudiant, il est nécessaire d'utiliser différents tests

- Découvrir les forces et les faiblesses des étudiants et préparer des programmes d'enrichissement, de renforcement ou de traitement pour eux.

- Évaluer les caractéristiques du nouveau matériel et s'assurer que les élèves le comprennent et le relier aux informations précédentes

- Parmi les méthodes qui peuvent être utilisées pour diagnostiquer les difficultés, par exemple : l'observation, les dossiers scolaires, et des tests diagnostiques, discrétionnaires et standardisés, des tests d'intelligence et de performance, et des tests Somatologie et étude de cas

A.Taaima, 2010, 108-99

Par conséquent, les jugements des enseignants ont un rôle important et important dans le diagnostic des difficultés d'apprentissage. L'analyse individuelle menée à partir des connaissances des enseignants est plus efficace que la sélection basée sur l'utilisation de tests de groupe et individuels.

8 L'enseignant s'occupe des personnes ayant des difficultés d'apprentissage scolaires :

- Créer une atmosphère de coopération entre l'élève et les enseignants
- Encourager l'élève à découvrir les différentes relations entre les nouveaux matériaux appris et les anciennes informations afin de faciliter le processus de transition afin que l'élève puisse mieux réussir.
- Faire attention à ce que le matériel appris soit significatif et compris par l'élève pour l'aider à apprendre.
- Identifiez les stratégies d'apprentissage de l'élève et entraînez-le à les utiliser, et utilisez des stratégies pédagogiques qui lui conviennent.
- L'utilisation de divers supports pédagogiques, tels qu'audio, visuel et physique, appropriés pour la leçon, pour transmettre l'information.
- Utiliser la salle des ressources pédagogiques ou toute autre pièce de l'école pour apporter une assistance adéquate à l'élève.L'éducation se fait individuellement ou en petits groupes, selon les besoins de chaque élève et la gravité de sa difficulté.

18/05/2021 a 18 :15 (www.aawsat.com)

Conclusion:

Sur la base de ce qui précède, les observations des enseignants jouent un rôle important dans l'identification des enfants qui souffrent de difficultés d'apprentissage, et les personnes en charge du processus éducatif dans notre pays devraient leur donner les soins qu'ils méritent à une date précoce, car cela signifie encore beaucoup de nos enfants ont des difficultés avec l'éducation, mais les efforts et les méthodes occidentales, cependant, il appartient à nos scientifiques et experts de trouver de nouvelles normes et outils adaptés aux environnements arabe et algérien en particulier, et de travailler à débarrasser nos enfants de leurs problèmes.

PARTIE PRATIQUE
LA DÉMARCHE DE LA
RECHERCHE ET LA POPULATION
D'ÉTUDE

CHAPITRE III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Introduction

1	Le choix de la méthode :	40
2	La pré-enquête :	40
3	Limites de l'étude :	41
4	Outils de recherche :	41
5	Description de l'échantillon :	41
6	Le déroulement de la recherche :	42
7	Méthode statistique : Statistical Package For the Social Sciences)	47
8	Applications des outils de recherches	48
9	Traitement de données :	48

Introduction :

L'étude de terrain est l'un des moyens les plus importants de collecter des informations et des données sur le phénomène à étudier et à rechercher, et le chercheur s'appuie sur l'étude de terrain pour prouver ou infirmer les hypothèses de sa recherche.

L'aspect terrain de cette étude repose sur la construction de l'outil de recherche qui se présente comme questionnaire, la sélection de l'échantillon de recherche, le traitement statistique des données et enfin l'analyse des résultats obtenus.

1 Le choix de la méthode :

L'une des étapes sur lesquelles repose toute recherche scientifique est l'étude exploratoire, en raison de son importance, à travers laquelle le chercheur peut obtenir différentes données qui lui permettent de se rendre compte des différentes dimensions du problème présenté à l'étude, ainsi que de lui permettre d'effectuer le traitement correct de son problème de recherche

Cette étude s'appuie sur des outils scientifiques et objectifs

L'étude exploratoire de cette recherche vise à :

1/ Déterminer avec précision l'objet de l'étude.

2/ _Donnez-nous un premier aperçu des variables que nous voulons étudier.

3 / _ Développer des hypothèses de recherche et les définir avec précision et répondre aux questions posées dans la problématique

4 / _ Déterminer le ou les moyens de recherche une fois pour toutes, et en fonction de l'étude exploratoire de cette recherche puis construire la fiche de recherche dans sa forme définitive

1.1 La méthode d'enquête :

La méthode utilisée dans cette recherche est la méthode descriptive, qui est la méthode appropriée pour décrire et l'analyse des phénomènes éducatifs, et l'analyse de divers facteurs afin de détecter, expliquer et tirer des observations et les résultats, et afin de se familiariser avec le sujet de l'étude et de prendre connaissance de ses différents aspects.

2 La pré-enquête :

Pour passer le questionnaire aux enseignants ; il fallait nous rendre dans plusieurs écoles se répartissant sur les différentes circonscriptions de la ville de Bejaia.

Nous avons fait en sorte que la diffusion de ce questionnaire se limite seulement avec les enseignants des primaires de la ville de Bejaia.

Ce qui nous a permis de recueillir des renseignements concernant les pratiques pédagogiques adoptées en classe depuis le début de l'année, les différentes lacunes de lecture et les diverses remédiations proposées pour les dépasser.

Notre but quant à la réalisation de ce questionnaire consiste à rassembler un maximum d'informations susceptibles de nous aider à cerner les points essentiels pour une bonne investigation. Il est adressé à un échantillon de 25 enseignants appartenant.

Afin de confronter nos données empiriques, nous avons opté pour l'usage du questionnaire comme complément de recherche, cela nous a semblé être utile pour l'étayage de notre recherche.

3 Limites de l'étude :

Le champ temporel et spatial dans lequel nous avons mené notre étude, ou cette zone a été déterminé par l'exigence de cette étude à partir du développement de l'hypothèse c'est-à-dire par la collecte des données et la réalisation de l'étude appliquée.

3.1 Limites temporelles :

Cette recherche a été réalisé entre :

La période : s'est prolonger du 02 Mai 2021 au 30 Mai 2021, au cours de laquelle nous avons mené l'observation et le questionnaire.

3.2 Limites spatiales :

L'étude a été menée au niveau de l'école primaire CHIKHOUN Said BEJAIA ou elle s'est dérouler l'étude des hypothèses. La sélection de l'échantillon de la collecte d'information sur l'échantillon de l'étude.

Notre investigation s'est déroulée en classe de deuxième année primaire, primaire situé à Bejaia.

C'est une classe, qui comporte vingt-huit (28) élèves, mais le premier constat que nous avons pu signaler est la présence de tout indice indiquant qu'il s'agit de classe de deuxième année : présence des affiches murales sur lesquelles se trouvent des images, des sons, des mots, des productions écrites des apprenants car la pédagogie de projet exige la contribution des apprenants.

4 Outils de recherche :

Il est temps à présent, dans ce chapitre, de présenter l'essentiel de ce qui a surgi, en matière de questionnaire, et d'observation. Ainsi seront consignés dans le détail aussi bien notre corpus d'analyse sur lequel nous avons travaillé, que le profil des apprenants et des enseignants avec qui nous avons mené notre investigation.

Nous avons assisté d'abord aux séances de lectures afin de pouvoir définir notre problématique. Les constats qui ont été faits à partir d'une grille d'observation nous ont révélés que les apprenants éprouvaient des difficultés à déchiffrer un texte et donc à lire correctement. Nous avons pu remarquer que ces apprenants arrivaient très difficilement à lire. Leur hésitation aussi à intervenir oralement. D'après les observations que nous avons effectuées à l'aide d'une grille d'observation, la majorité d'entre eux éprouve encore des difficultés nettement plus accentuées à la lecture. Accompagné d'un questionnaire adressé aux enseignant, nous nous sommes rendu compte qu'il était nécessaire de rajouter un questionnaire afin de recueillir des informations précises et pouvoir apporter plus d'éclaircissements à notre problématique réside dans le profil de l'apprenant.

Il nous a paru important d'effectuer dans notre démarche réflexive une évocation sur les éléments essentiels de notre corpus.

5 Description de l'échantillon :

Pour soutenir notre recherche, notre enquête à été effectué en mois de mai, nous nous sommes appuyés sur un questionnaire adressé à 35 enseignants de 2ème A.P, composé de 20 questions qui s'articulent autour de l'activité de lecture Ils ont été sélectionnés au moyen d'un prélèvement échantillon visé.

Notre enquête consiste à soumettre les apprenants fréquentant la classe de 2ème A.P, à un test visant l'évaluation de leurs performances en matière de lecture.

Cette population est issue de milieu urbain. Les apprenants y sont des deux sexes : féminin et masculin.

L'étude exploratoire a inclus 35 enseignants répartis sur les écoles primaires comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 Indique les écoles primaires et les nombres des enseignants

Nom de l'école primaire	Le nombre des enseignants
Primaire Chouhada CHAALAL -BEJAIA	08
Primaire Chouhada BIKARI Aamriw-BEJAIA	06
Primaire CHIKHOUN Said-BEJAIA	06
Primaire El amir abd-elkader -TOUDJA	06
Primaire Tala-Hiba – TOUDJA	05
Primaire Achlouf – TOUDJA	04

6 Le déroulement de la recherche :

Cette méthode d'investigation intégrée s'organise comme suit : D'abord, une observation non-participante au sein des classes de 2ème A.P, pour voir les méthodes utilisées afin d'analyser les différentes difficultés de lecture.

Notre échantillon couvre tous les apprenants. Nous avons assisté à des séances de lecture présentées par l'enseignante, ce qui nous a permis de suivre les élèves soumettant au test en portant les remarques sur la grille d'observation préparée.

Le test proposé avait pour objet de diagnostiquer les difficultés de lecture et d'identifier leur nature.

Notre travail sur le terrain a été effectué durant la période du troisième trimestre.

L'enseignant a devant lui une longue carrière de 15 ans dans l'enseignement qui lui a permis de connaître tout profil de public confondu. Son aide nous a été précieuse dans notre démarche, nous avons enquêté auprès d'un groupe d'élèves (28 élèves), la séance s'est déroulée de la manière suivante :

❖ Prérequis :

- Exploitation du tableau de révision, faire lire quelques élèves.
- Rappeler le titre du projet

1. Mise en situation
2. Présentation du travail par l'enseignante
3. Moment de découverte
4. Hypothèse de sens

5. Contrôle globale :

- Tâche des élèves : Lecture silencieuse du texte
- Lecture magistrale : Les apprenants écoutent attentivement la lecture de la maitresse. La lecture doit être lente, expressive et bien articulée.
- Questions de compréhension
- Evaluation : Évaluer la lecture, faire lire un maximum d'élèves, ensuite, évaluer la compréhension du texte.

Au début de la séance, l'enseignant a procédé par une évaluation continue, d'un travail donné aux élèves à faire à domicile, afin de les préparer à la lecture proprement dite.

Dans un second temps, les élèves sont invités à une lecture silencieuse d'environ une dizaine de minutes, ensuite l'enseignant a entrepris une lecture magistrale, lente, articulée et avec une intonation claire, ou les élèves étaient tenus de suivre sur leurs manuels. L'objet de cette pratique (la lecture magistrale) est de faciliter la prononciation de certains mots complexes.

Dans un troisième temps, l'enseignant a fait lire un maximum d'élèves une lecture individuelle à haute voix, par la suite, il a été demandé de cibler et de relever certains mots dont ils devaient reconnaître la composition et, ou la morphologie tels que des adjectifs, des verbes...

6.1 *Élaboration du questionnaire :*

« L'art d'interroger n'est pas si facile qu'on pense. C'est bien plus l'art des maîtres que des disciples ; il faut avoir déjà beaucoup appris de choses pour savoir demander ce qu'on ne sait pas » Rousseau.

La pré enquête avait pour objet de déterminer « sur quoi interroger ». A présent nous allons voir comment traduire les indicateurs en question et les formuler. La mise au point d'un questionnaire fiable et valide demande un travail attentif et scrupuleux qui doit prendre en compte les informations. Pour qu'il ne paraisse pas monotone, rébarbatif, il est souhaitable de varier la façon d'interroger.

Un questionnaire contient différentes formes de questions, une question est dite ouverte ou fermée selon que la réponse à donner est libre ou fixée à l'avance. Il faut éviter de se servir d'une question ouverte pour aborder des généralités ou des grands problèmes.

Une question fermée peut donner le choix entre deux modalités de réponses : oui/non. Elle peut se présenter sous forme de classement.

Les questions ouvertes donnent en général des informations riches et diversifiées mais elles sont difficiles à analyser. A l'inverse des questions ouvertes ou les réponses ne sont pas suggérées par une liste, les questions fermées risquent d'induire des choix de réponses peu réfléchis. Mais elles ont l'avantage de permettre les comparaisons et d'être faciles à traiter.

6.1.1 Questionnaire :

6.1.1.1 Image initiale du questionnaire :

Échelle d'évaluation diagnostique pour les troubles du développement et des apprentissages scolaires LDDRS, Préparé par le professeur Fathi Mustafa Al-Zayat, professeur de psychologie cognitive et de troubles d'apprentissage, directeur du programme sur les troubles d'apprentissage, Arab Gulf University

Les échelles visent à détecter les élèves présentant des troubles ou des difficultés d'apprentissage qui présentent fréquemment l'apparition de tout ou partie des caractéristiques comportementales liées aux troubles ou difficultés d'apprentissage décrits plus loin.

- Ces échelles ont été préparées dans le but d'obtenir des estimations de la fréquence de ces caractéristiques comportementales chez certains enfants ou certains élèves.
- Par conséquent, une bonne connaissance de l'enfant ou de l'élève sous réserve d'appréciation et de répétition de l'observation de ces caractéristiques comportementales en lui, est nécessaire pour l'utilisation correcte de ces normes, le jugement et l'appréciation sincère à travers elles.
- Prêter attention à la lecture de chaque paragraphe ou caractéristique comportementale et estimer la fréquence de son apparition chez L'enfant ou l'élève objet d'évaluation est essentiel pour répondre à ces mesures, et pour poser un bon diagnostic de ces difficultés ou troubles.
- La réponse sur ces échelles varie dans un intervalle de cinq directions entre :

Toujours (4), (souvent (3)), (parfois (2), (rarement)) 1, (ne s'applique pas (zéro))

- La réponse aux paragraphes de ces échelles prend de quinze à vingt minutes en moyenne pour chaque élève, et pour assurer la sécurité de l'évaluation, il est obligatoire de ne pas continuer à répondre à plus de six élèves en une session.

Nous avons élaboré un questionnaire bien précis avec des questions ciblées, adressé aux enseignants, voire un moyen plus pratique mais aussi très efficace à travers lequel nous arrivons à la fois à collecter méthodiquement plus d'informations en peu de temps et obtenir des renseignements quantitatifs et qualitatifs.

Notre questionnaire comporte (20) questions

Se compose d'une série de questions « à choix multiples » dans le but d'obtenir des réponses très précieuses pour apporter plus d'éclaircissements à notre problématique. (Vue l'annexe n°)

6.1.1.2 Image finale du questionnaire :

Propriétés sychométriques du questionnaire :

6.1.1.2.1 Validité de l'échelle :

6.1.1.2.2 Validité des experts :

La validité des outils d'étude a été confirmée en les présentant d'un groupe de professeurs arbitrés ayant une expérience dans les domaines de la psychologie, des sciences de l'éducation et de l'orthophonie, pour exprimer leurs opinions et suggestions, la mesure de leur accord sur la pertinence, l'adéquation des paragraphes pour les objectifs de l'étude, leur validité linguistique, et leur clarté ou non.

Par ce biais, et à la lumière des résultats de l'arbitrage, nous avons apporté les modifications proposées par le groupe de professeurs à certains paragraphes qui n'ont pas obtenu un grand pourcentage d'accord. Jusqu'à ce que la plupart des paragraphes deviennent bons, portent une validité apparente claire, et qu'ils conviennent à l'application à l'échantillon de l'étude. (vue l'annexe n°)

6.1.1.2.3 La validité de construction

Après avoir calculé Le coefficient de corrélation, entre chaque champ de l'outil, avec le score total sur un échantillon exploratoire de (10) individus de l'échantillon d'étude, qui ont été tirés au sort ; Les résultats ont été présentés dans le tableau suivant :

Tableau 2 montre la corrélation entre le score totale de l'outil d'étude et tous ses sous paragraphes.

N	Coefficient de la corrélation	L'échantillon
1	.70	35
2	.87	35
3	.70	35
4	.79	35
5	.70	35
6	.80	35
7	.82	35
8	.70	35
9	.81	35
10	.84	35
11	.87	35
12	.71	35
13	.87	35
14	.85	35
15	.86	35
16	.81	35
17	.57	35
18	.86	35
19	.90	35
20	.69	35

Ce qui ressort du tableau précédent n° (02) que le coefficient de corrélation pour toutes les rubriques du questionnaire est acceptable ; Cela indique que l'outil a un bon degré de validité qui nous permet de nous y fier dans la conduite de l'étude.

6.1.1.2.4 La Fiabilité de l'échelle :

La fiabilité de l'outil d'étude a été vérifiée sur le même échantillon dont la validité a été vérifiée en trouvant des coefficients « alpha Cronbach » pour chaque domaine, puis pour l'outil dans son ensemble comme le montre le tableau suivant :

Tableau 3 Montre le coefficient de Alpha Cronbach

N. item	Alpha Cronbach	de	Les démentions	N°
20	,864		Total	

Il ressort de ce tableau (03) que tous les coefficients de « l'alpha Cronbach » pour les domaines de l'outil d'étude, ainsi que le diplôme total, sont tous élevés.

Ainsi, l'outil d'étude a un fort coefficient de stabilité, ce qui les rend valables pour une application dans l'étude en cours.

Nous avons suivi les réponses de l'échantillon de l'étude à tous les paragraphes appartenant à ces dimensions en plaçant un (X) devant la case qui correspond à l'état de chacun d'eux, selon l'échelle de Likert.

Étant donné que le questionnaire se compose de (20) items et que chaque item comprend trois alternatives, le score total pour chaque axe varie entre (20) degrés au plus bas et (60) degrés au plus haut. Ainsi, la détermination de la force ou du poids de l'équation des scores donnés aux réponses des membres de l'échantillon de l'étude est la suivante : la catégorie = (degré le plus élevé - degré le plus bas) ÷ nombre d'alternatives possibles.

Ainsi, la longueur d'une classe devient égale à : $[1-3 \div 3 = 0,66]$ en ajoutant la longueur de la classe à la valeur minimale et elle est adoptée pour le degré faible ; Ensuite, la longueur de la catégorie a été ajoutée à chaque degré pour déterminer le degré suivant en force ou en poids en termes d'estimation de l'importance des difficultés subjectives et objectives auxquelles sont confrontés les enseignants primaires, et ceci est le suivant :

- De 1 à 1,66 note, n'est pas important.
- De 1,67 à 2,33 une note, important.
- De 2,34 à 3,00 Une note, est très important.

Après avoir mis en œuvre l'enquête par questionnaire, il nous a été devenu possible de traiter, d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus. Nous nous permettons de signaler que c'est un questionnaire auquel les enseignants avaient répondu facilement, et à toutes les questions, en d'autres termes, nous n'étions confrontés à aucune difficulté lors de la collecte de données, au contraire l'enquête s'est déroulée comme nous l'avions souhaité.

6.1.2 Observations :

Observer selon le dictionnaire le petit Robert c'est : « considérer avec attention, afin de connaître, d'étudier ». L'observation que nous avons effectuée avait trait à l'aspect éducatif.

Différentes observations sont à distinguer, *l'observation directe non participante* entre autres. Cette dernière consiste à observer directement sans participer à l'activité.

L'observation sur un terrain d'enquête est structurée par des grilles permettant à la fois de relever, qualifier et quantifier ce qui est observé. Nous sommes appuyés sur une grille comportant des critères d'observation.

Des critères concernant :

- a. La lecture oralisée
- b. La correspondance phonie-graphique
- c. La compréhension

À travers le critère (A), nous avons voulu vérifier la lecture à haute voix (lecture fluide avec respect de la ponctuation), et aussi la vitesse de lecture.

À travers le deuxième critère (B), nous avons voulu vérifier si les apprenants reconnaissent les mots, ainsi qu'à déchiffrer des mots nouveaux.

Et au dernier critère (C) nous avons voulu vérifier la compréhension des mots c'est-à-dire (donner au moins un synonyme) ainsi que la compréhension de texte.

7 Méthode statistique : Statistical Package For the Social Sciences)

Cette étude repose sur une méthode statistique simple représentée par la tabulation des données dans des tableaux Une statistique qui comprend le nombre de fréquences et de pourcentages ainsi que le km² pour déterminer la signification des différences entre les réponses des membres de l'échantillon de l'étude aux énoncés des axes concernant les variables de l'étude (sexe et expérience)

Tableau 4 Montre les équations qu'on a utilisées.

L'équation	Les outils
$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$	Moyenne
$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n-1}} = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{n-1}} = \sqrt{\frac{\sum X_i^2}{n-1}}$	Ecart-type
$r = \frac{n \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{n \sum X^2 - (\sum X)^2} \sqrt{n \sum Y^2 - (\sum Y)^2}}$	Person colleration
$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{s_i^2} \right]$	Alpha cronbach)
Signification	Niveau de signification (*)

8 Applications des outils de recherches

L'approbation de l'application de l'étude a été obtenue en coordination avec les autorités concernées, le directeur du centre éducatif. Dans le but de faciliter l'étude, allouer une période de temps suffisante pour mener le processus d'évaluation avec les enfants et apprendre à les connaître de près, ainsi que leur appliquer l'outils de l'étude.

Après avoir collecté toutes les données qualitatives et quantitatives grâce aux outils d'étude, nous vidons les données quantitatives et les entrons dans un fichier Excel sur ordinateur pour les organiser et les entrer dans le programme SPSS pour le traitement statistique, où les résultats des moyennes arithmétiques, les écarts types, le niveau de signification, l'analyse unidirectionnelle de la variance et le coefficient de Pearson ont été calculés.

9 Traitement de données :

A partir des données recueillies, nous présentons dans la présente partie des résultats propre à chaque outil sous forme de tableaux, à travers lesquels nous avons compté les effectifs et calculé en pourcentage, qui seront analysés de manière détaillée dans notre analyse.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Introduction :

- 1 Traitements des données recueillies de l'observation : 50
- 2 Discussion des résultats de cette étude : 53
- 3 Résultat général : 54
- 4 Conclusion : 54
- 5 Discussion : 54

Introduction :

Au cours de ce chapitre, nous soulèverons le voile sur ce qui se dissimule derrière le rôle des activités de lecture, nous démontrerons les capacités des enseignants dans le développement des capacités langagières notamment « l'apprentissage de la lecture » chez les apprenants de la 2ème Année primaire, et répondrons à notre problématique.

Nous avons opté pour une démarche qui nous a semblé plus simple, plus adéquate, plus représentative celle du questionnaire qui leur a été adressé afin d'obtenir des résultats plus précis.

1 Traitements des données recueillies de l'observation :

A partir de nos observations, nous remarquons que lors du déroulement de la lecture, les apprenants collaboraient volontiers. Ce qui explique qu'ils ont apprécié la séance de la lecture.

La consigne de travail était claire, chaque sujet examiné devait lire un texte proposé pendant que nous portions les observations.

On a observé que le premier critère d'évaluation qui est la lecture oralisée (lire à haute voix lecture fluide avec respect de la ponctuation) oscille entre mauvais et assez bien et de même en la vitesse de la lecture, et comme deuxième critère la correspondance phonie-graphique on remarque une mauvaise déchiffrement des mots nouveaux et une moyenne de reconnaissance des mots, et en fin le troisième critère la compréhension on remarque une moyenne de compréhension des mots (donner au moins un synonyme) et une mauvaise compréhension de texte.

1.1 Dépouillement du questionnaire :

1.1.1 Caractéristiques de l'échantillon de l'enquête :

1.1.1.1 En termes de genre :

Tableau 5 présente les caractéristiques de notre échantillon en terme du genre.

Genre	Nombre	Pourcentage
Masculin	11	32%
Féminin	24	68%
Total	35	100%

À travers les résultats présentés dans le tableau, il est clair que la majorité de l'échantillon de l'enquête du sexe féminin, le pourcentage atteint 68 %, ce qui équivaut à 24 enseignantes sur 35, et 32 %, ce qui équivaut à 11 enseignants sur 35, représente le pourcentage d'hommes, ce qui est un faible pourcentage par rapport au pourcentage de femme, donc l'échantillon d'étude est de sexe féminin.

1.1.1.2 En termes d'expérience :

Tableau 6 présente les caractéristiques de notre échantillon en termes d'expérience.

Expérience	Nombre	Pourcentage
Moins de 10ans	09	26%
Plus de 10ans	26	74%
Total	35	100%

Le tableau nous montre que les personnes ayant plus de 10 ans d'expérience Ils étaient plus fréquents, ce qui indique que l'ancienneté dans l'enseignement atteignait 74 %, alors que 26 % représente des enseignants avec moins de 10 ans d'expérience, ce qui est un faible pourcentage par rapport à ceux qui ont plus de 10 ans d'expérience, et à partir de là ils ont une ancienneté dans l'éducation qui leur a valu une expérience dans leur domaine.

Présentation, analyse, et discussion de première hypothèse qui dit : le rôle de l'enseignant du primaire est très important pour détecter les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de deuxième années.

- Quel est le rôle de l'enseignant du primaire dans la découverte des difficultés de lecture des élèves de deuxième année ?

Pour répondre à cette question, des solutions aux questions suivantes ont été trouvées :

Pour répondre à cette question, des moyennes arithmétiques et des écarts types ont été utilisés pour connaître le rôle de l'enseignant du primaire dans la découverte des difficultés de lecture des élèves de deuxième année selon l'outil d'étude sur l'échantillon de recherche

Tableau 7 présente les résultats recueillis avec notre outil de recherche(questionnaire)

N°	Questions	Echantillon	Moyenne arithmétique	Écarts types	Rang	Degré
01	Il a l'air nerveux, agité et fronce les sourcils quand il lit	35	2.64	.488		Très important
02	Il lit d'une voix forte et aiguë - il appuie sur les sorties des lettres	35	3.00	.00	1	Très important
03	Résiste à la lecture, pleure, déforme les syllabes et les mots	35	2.54	.637		Très important
04	Il perd la place de lire, et répète ce qu'il lit à plusieurs reprises	35	2.68	.476		Très important
05	Parle de manière erratique et saccadée pendant la lecture	35	2.61	.497		Très important

06	Il porte du matériel de lecture près de ses yeux Il a l'air anxieux et confus	35	2.61	.497		Très important
07	Il efface certains mots, saute d'un site à l'autre en lisant	35	3.00	.000	1ibis	Très important
08	Remplace certains mots par d'autres mots qui ne sont pas dans le texte	35	2.14	.525		Important
09	Inverse ou remplace certaines lettres et certains mots	35	2.50	.577		Très important
10	Mauvaise prononciation des mots Souffre d'une mauvaise prononciation des lettres	35	2.61	.497		Très important
11	Ils lisent pour montrer une sorte de compréhension de ce qu'ils lisent	35	2.46	.693		Très important
12	Il lit les mots dans le mauvais ordre	35	2.89	.315		Très important
13	Il hésite sur des mots qu'il ne peut pas prononcer	35	2.79	.418		Très important
14	Il a du mal à reconnaître les lettres, les syllabes et les mots	35	2.79	.418		Très important
15	Il a du mal à déduire les faits et les significations contenus dans le texte	35	2.46	.508		Très important
16	Ne parvient pas à renvoyer le contenu d'une nouvelle après l'avoir lu	35	2.64	.488		Très important
17	Il est incapable de déduire l'idée principale pendant qu'il lit	35	2.36	.780		Très important
18	Il lit par intermittence : lettre par lettre, syllabe par syllabe, mot par mot.	35	2.46	.508		Très important
19	Il lit fort, brusquement et saccadé.	35	2.36	.780		Très important
20	Il a du mal à utiliser les	35	2.39	.497		Très

	points, les virgules et les arrêts lors de la lecture					important
Total		35	2.6015	.10322		Très important

Les résultats de ce tableau présentent les moyennes arithmétiques et les écarts types, ainsi que tous les paragraphes de l'outil d'étude relatifs à l'estimation du rôle de l'enseignant du primaire dans la découverte des difficultés d'apprentissage de la lecture chez élèves de deuxième année. Les résultats sont présentés dans le tableau précédent n° (07). Le degré des moyennes arithmétiques variait entre (2,14-3,00), de sorte que tous les paragraphes du questionnaire étaient très importants à l'exception du paragraphe n°08 relatif à « il remplace certains mots par d'autres mots qui ne sont pas dans le texte »

Analyse quantitative des données :

Nombre de personnes interrogées : 35

Nombre d'hommes : 11

Nombre de femmes 24

En termes d'expériences 26 personnes plus de 10 ans

D'après les différents résultats du sondage, il est possible de constater certains éléments. Le sondage indique qu'une majorité des personnes 95% que l'enseignant primaire présente un rôle très important dans la déduction des difficultés d'apprentissage de la lecture et 5% déclare que l'enseignant primaire présente un rôle important pour détecter les difficultés d'apprentissage de la lecture.

Pour répondre à la problématique et aux hypothèses de départ, il est possible d'expliquer que la très grande majorité des enseignants ont répondu que l'enseignant primaire présente un rôle très important à détecter les difficultés d'apprentissage de la lecture (95%).

2 Discussion des résultats de cette étude :

2.1 Discussion des hypothèses :

- Le rôle de l'enseignant du primaire n'est pas important pour découvrir les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de deuxième année.

A travers les résultats qui figuraient dans le tableau n° (00) de la première hypothèse :

- On constate que le rôle de l'enseignant du primaire est très important dans la découverte des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de deuxième année.

Ainsi, on peut dire que l'hypothèse de l'étude, qui dit que « le rôle de l'enseignant du primaire n'est pas important dans la découverte des difficultés d'apprentissage de lecture des élèves de deuxième année », n'a pas été affirmée.

Par conséquent, l'hypothèse de recherche a été rejetée et il a été retenu, l'hypothèse qui stipule que « le rôle de l'enseignant du primaire est très important pour découvrir les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de deuxième année ».

Ils montrent que l'hypothèse a été formulée que le rôle de l'enseignant du primaire n'est pas important dans la découverte des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de deuxième

année. Voir car on sait que la majorité des enseignants du primaire n'ont pas reçu de formation sur de telles des difficultés.

Cependant, les résultats de l'étude ont prouvé le contraire, car l'enseignant joue un rôle majeur dans la découverte des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de deuxième année. Ainsi, le résultat peut être interprété comme que les enseignants ont bénéficié d'années d'ancienneté professionnelle, ainsi que grâce à l'échange de connaissances avec divers collègues, ont donné des résultats efficaces dans le développement de ses capacités professionnelles et la capacité de découvrir de telles difficultés de lecture.

Au finale pour dire que notre recherche été bien réaliser en se basant sur les études antérieures qu'on a cité auparavant on a pu remarquer que notre recherche avait pris presque le même chemin la même méthode qu'est le questionnaire, le même échantillon qu'est les enseignants et la même population d'étude qu'est les élèves ayant les difficultés d'apprentissage scolaire, et les résultats obtenus qui a clarifié et montrer le rôle des enseignants primaire a détecter les difficultés d'apprentissage qu'est très important.

Par conséquent notre étude a bien choisi une seule catégorie qu'est les difficultés d'apprentissage de la lecture et aussi la quatrième étude n'est pas en relation avec ce qu'on en veut plus précisément cette étude elle a choisi les compétences les plus importants nécessaires pour les enseignants d'enfant ayant des difficultés d'apprentissage comme base de recherche

3 Résultat général :

De ce qui précède, nous concluons que les difficultés d'apprentissage en général et les difficultés d'apprentissage de la lecture en particulier est un trouble qui doit être découvert et reconnu tôt chez chaque individu ou élève qui en souffre soit par la famille soit par les enseignants en particulier, malgré les différentes causes, facteurs et caractéristiques de ce trouble. Le type de difficulté en soi, ainsi que le degré de sa gravité, varie d'un individu à l'autre, mais il peut être traité de nombreuses manières et méthodes différentes

Où nous avons remarqué à travers l'enquête que Le rôle de l'enseignant du primaire est très important dans la découverte des difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves de deuxième année.

-Les difficultés d'apprentissage sont l'un des problèmes scolaires courants dans le milieu scolaire, en particulier à l'école primaire.

-Nous concluons de ce qui précède qu'il existe une grande différence entre les difficultés d'apprentissage et d'autres concepts tels que le retard scolaire et le retard mental....

Alors, que certains confondent ces concepts

La majorité des élèves qui ont été étudiés souffrent de difficultés d'apprentissage de la lecture.

- Il y avait et il y a encore des enfants en difficulté d'apprentissage, pour lesquels des programmes d'accueil et d'éducation doivent être disponibles et des moyens et méthodes pédagogiques qui leur sont propres, car il est nécessaire de détecter ces cas à un stade précoce, ce qui conduit à réduire voire traiter cette ou ces difficultés

- L'enseignant joue un rôle très important pour aider ce groupe à surmonter les difficultés qu'il rencontre en suivant un groupe de méthodes telles que des exercices d'orthographe et se concentrer sur les lettres qu'ils oublient, faire des opérations arithmétiques plus d'une fois, afficher des mots avec des images et s'entraîner à les lire...et d'autres manières et méthodes.

4 Conclusion :

Sur la base de ce qui précède, les observations des enseignants jouent un rôle important dans l'identification des enfants ayant des difficultés d'apprentissage, et les responsables du processus éducatif dans notre pays devraient lui donner l'attention qu'il mérite dès le plus jeune âge, car beaucoup de nos enfants souffrent encore des difficultés d'apprentissage. Mais l'espoir repose sur nos universitaires et experts pour trouver de nouvelles normes et outils adaptés aux environnements arabe et algérien en particulier, travailler à débarrasser nos enfants de ses problèmes.

5 Discussion :

À travers les résultats auxquels nous sommes parvenus de cette étude, ils se réfèrent de prêter attention aux élèves qui souffrent du phénomène de difficulté d'apprentissage de la lecture, donc cette recherche sert de point de départ pour ouvrir la voie à la généralisation de l'étude à l'avenir afin qu'ils puissent en bénéficier, Par conséquent, nous leur fournissons les services éducatifs appropriés au profit des enseignants qui ont peu d'expérience dans le traitement de cette catégorie, avec difficultés d'apprentissage.

- Il devrait y avoir une formation pour les nouveaux enseignants pour s'occuper des élèves en difficulté d'apprentissage en lecture.
- Découvrir la difficulté de lecture dont souffrent les élèves au stade scolaire, et qu'il existe une garantie de la part des enseignants, selon leur expérience pertinente, de traiter le problème et d'en réduire la gravité
- Essayer de trouver les raisons qui ont conduit à l'émergence de difficultés en lecture pour un groupe particulier.
- L'enseignant, formant les élèves qui souffrent de difficultés, à éviter les erreurs fréquentes
- Former les étudiants à lier l'analyse phonétique du mot avec l'analyse écrite en même temps
- Souhaitait l'enseignant trouver des exercices de lecture et de rattrapage à travers les devoirs en classe et à domicile, et en espérant qu'il y aura des évaluations hebdomadaires par l'enseignant pour mesurer dans quelle mesure les élèves se sont améliorés en lecture
- Promouvoir et encourager les initiatives des élèves via la radio scolaire ou via d'autres méthodes et leur placement de cartes d'encouragement afin de développer la confiance des élèves dans la réussite en lecture
- Étant donné que les parents jouent un rôle important pour atténuer cette difficulté en Reconnaîtront cette catégorie et écouter ce qu'ils disent et leur donner de l'importance, du temps et faire des exercices à la maison (de la langue) pour que l'élève en difficulté d'apprentissage s'améliore.
- Les enseignants intègrent ces élèves dans des groupes de classe afin qu'il y ait une ouverture entre eux les élèves normaux et les élèves qui ont une mauvaise lecture, ce qui les aide à s'améliorer en discutant entre eux
- La présence d'un chercheur social, d'un spécialiste de l'éducation spécialisée, et d'un enseignant pour les personnes en difficulté d'apprentissage dans toutes les écoles privées et publiques.
- Réalisation de tests et de mesures spécifiques pour les élèves lors de leur entrée à l'école et au début de chaque année scolaire, qui sont appliqués et corrigés par un spécialiste pour identi-

fier les personnes ayant des difficultés d'apprentissage et une intervention précoce pour les traiter

- Réduire l'intensité du matériel d'étude, car cela provoque un effort intellectuel, en particulier pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage, et réduit le nombre d'élèves dans la classe.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale :

L'importance de l'enseignant de formation générale dans la découverte des difficultés d'apprentissage des élèves et dans leur prestation de services, rend sa conscience et sa connaissance de la nature et des caractéristiques des difficultés d'apprentissage, et de leur impact sur les apprentissages, et la situation psychologique et sociale sur le Les élèves sont extrêmement importants. Aussi, sa connaissance de son grand rôle dans la réussite de l'intervention, et a ouvrir les portes de l'espoir à ces élèves Dans une vie académique, sociale et professionnelle de haute qualité, cela peut l'inciter à participer de manière constructive au développement de ses compétences et de ses informations et des stratégies qu'il emploie pour acquérir ces compétences et ces informations.

Afin d'atteindre ces nobles objectifs, leur réalisation ne se limite pas au fait que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage de la lecture passent leurs matières ou terminer avec succès les étapes de l'enseignement, mais plutôt pour leur permettre de devenir des citoyens actifs et participants à la construction de leur société, ainsi que l'autosatisfaction qu'ils obtiennent du fait des réalisations qu'ils obtiennent. Pour atteindre ces objectifs, ce travail est venu faire connaître aux enseignants de l'enseignement général ayant des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture, et leurs grand rôle actif qu'ils contribuent à servir les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage de la lecture en fonction de leurs rôles clairs.

L'objectif principal de cette étude, qui s'intitule « le rôle de l'enseignant a détecter les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les enfant de deuxième année primaire », était de déterminer le rôle principale de l'enseignant qu'est l'une des causes qui rendent la lecture facile à un enfant. Pour vérifier nos hypothèses qui postulent que l'enseignant présente un rôle très important pour détecter et réduire les difficultés d'apprentissage de la lecture, on a choisi une méthode et un outil qui nous permettent sa vérification sur le terrain.

La méthode utilisée est une méthode descriptive qui a le questionnaire nous a permis de décrire l'importance et le rôle de l'enseignant a détecté les difficultés d'apprentissage de la lecture et aidée les élèves qui présente ce genre du trouble.

On a commencé par rendre visite a l'école CHIKHOUNE Bejaia qui nous ouvert ses portes avec gentillesse la ou on a fait notre observation avec l'enseignant de deuxième année primaire pour en fin choisir cerné notre thème et choisir le bonne méthode et outil a utilisé dans notre mémoire.

Enfin, on a utilisé notre questionnaire qui était à la base un test de difficultés d'apprentissage académique qui nous a permis de recueillir le maximum d'information lors de la réalisation de l'épreuve.

A partir de l'analyse des résultats obtenus dans les questionnaires, on a déterminé que l'enseignant primaire présente un rôle très important leurs de détection des difficultés d'apprentissage de la lecture, ce qui confirme nos hypothèses de recherche.

Nous concluons notre travail sur le fait que l'acte de lire est un élément indispensable dans la vie de tous les jours, et qu'il est primordial d'apprendre à lire le plus tôt possible, car avant même de savoir lire, il est essentiel que l'apprenant découvre ce qu'est l'acte de lire, de connaître les buts et finalités de la lecture, de savoir que c'est dans son intérêt de savoir lire, à condition qu'il ait des activités adaptées de la part de l'enseignant pour mettre en place des processus nécessaires à l'identification et à la reconnaissance des mots. Cet enseignant doit être bienveillant et exigeant, il doit identifier dès le début de l'année scolaire les difficultés d'apprentissage de ses apprenants, faire un test de positionnement et trier les élèves selon leur niveau afin de faire plus d'efforts avec ceux qui en ont le plus besoin, mais malheureusement, en Algérie, c'est le contraire qui se passe, l'élève n'est pas motivé à l'idée d'aller à l'école, il a l'impression d'aller en prison, il sait qu'il sera obligé

d'apprendre, il sait qu'il recevra des coups, quand à l'enseignant, obligé d'aller faire face à une quarantaine d'élèves, s'ajoute pour lui le stress de la visite surprise de l'inspecteur, du directeur et parfois même de ses collègues, l'école n'a-t-elle pas pour objectif d'être un lieu d'apprentissage serein, neutre et homogène ?

A l'issue de cette étude nous pouvons considérer que ce travail est un point de départ pour d'autres études plus approfondies sur le système éducatif algérien et les défis auquel il devra faire face pour améliorer la qualité de l'enseignement.

**LES RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

Bibliographie :

Ouvrages :

1. Blaye A., lemaire p (2007), Psychologie du développement cognitif de l'enfant, Paris, 1ère éd de boeck université.
2. Chauveau G., et al, 2004, Comment l'enfant devient lecteur ; pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, Pris, ed Retz, Sajer.
3. Juhel J-ch, (1989), Aider les enfants en difficultés de l'apprentissage, canada, ed, les presses de l'université laval
4. Lahalle H, mellier D, (2005), Psychologie de développement, enfance et adolescence (cours et exercices). 2ème ed, Pris. Dunod
5. Lieury A. et De Lahaye F, (2004), Psychologie cognitive de l'éducation, Paris, éd., Dunod.
6. Manuel, Diagnostic et statistique des troubles mentaux, texte révisé (DSMIVTR), (2003), Paris, éd., Masson
7. -Marcel Lavallée., (1990) Les conditions d'intégration des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, édition presse de l'université de Québec
8. Martinez J-P., Les difficultés de lecture,
9. Saint-Pierre MC et al, (2001), Difficultés de lecture et d'écriture, prévention et évaluation orthophonique, auprès des enfants, éd., presse de l'université Québec.
10. Sillany MY, (2003), Dictionnaire de psychologie, Paris, éd Bordas
11. Valdois S, (2003), Les élèves en difficultés d'apprentissage de la lecture,

Articles :

1. /rapport_bie_gpe_enseignement_lecture_texte_de_reference_pour_traduction.pdf p9)
2. Dominique GROUX, « pour un apprentissage précoce des langues, le Français dans le monde, novembre-décembre 2003, N°33.

Sites internet :

1. 18/05/2021 a 18 :15 (www.aawsat.com)
2. url(www.cndfr/bienlire/01-actualité/document/valdois.pdf).consulté le www.er.uqam.ca/nobel/lire/nostextes/difficultélect.pdf. consulté le 15/03/2014 20/05/2021 a 13 :23.

Bibliographie arabe :

- أسامة البطانية وآخرون (2005): (صعوبات التعلم النظرية والممارسة، الطبعة الأولى، دار المسيرة
صلاح محمد علي أبو جاد (1998)، (علم النفس التربوي، طبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع وطباعة، عمان
عبد الحميد محمد الهاشمي 1972: مبادئ التربية العلمية، طبعة الثانية، دار النشر لتوزيع، بيروت صلاح أديب المتبولي (2003/
(جهود اليونيسكو في تطوير التعليم الأساسيين دون طبعة، دار الوفاء، مصر
ماجدة السيد عبيد (2009): (صعوبات التعلم، طبعة الأولى، دار الصفاء، عمان
نصر الله، عبد الله مزعل، عمر مسعود (2011): (صعوبات التعلم ومشكلات اللغة (طبيعتها، تشخيصها وعلاجها) طبعة الأولى،
دار وائل للنشر والتوزيع، عمان

LES ANNEXES

يسرنا ان نضع بين ايديكم هذا الاستبيان الذي يشكل جزءا ذا أهمية من البحث الذي نعدده حول دور المعلم في اكتشاف الصعوبات في تعلم القراءة لدى التلميذ وهو كما ترون مجموعة من الأسئلة التي نرجو منكم الإجابة عنها بكل صدق و عفوية وذلك بوضع علامة (x) في المكان المناسب دون ذكر الاسم الكريم ولكم الشكر الجزيل على تعاونكم معنا مسبقا

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة						
المستوى التعليمي:					الجنس:	رقب التلميذ
نوع الإعاقة:					السن:	المرحلة الدراسية
لا تتطبق	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	الخصائص السلوك	الرقم
(0)	(1)	(2)	(3)	(4)		
					يبعد وعصيبا - متمللا - عبوس "ا عندما يقرأ	1
					يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف	2
					يقاوم القراءة، يبكي يفتت المقاطع والكلمات	13
					يفقد مكان القراءة، ويبعد ما يقرأ بصورة متكررة	14
					ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة	0
					يبدو قلقا مرتبكا، يقرب مواد القراءة من عينيه	06
					يحذف بعض الكلمات، يقزم من موقع الى آخر أثناء القراءة	7
					يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص	8
					يعكس أو يستبدل بعض الحروف والكلمات	9
					يخطئ في نطق الكلمات - يعاني من سوء نطق الحروف	10
					قرأ دون أن يبدي نوع من الفهم ملا يقرأ	11
					يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ	12
					يبدي ترددا عند الكلمات التي ال يستطيع نطقها	13
					يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات	14
					جد صعوبة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص	15
					يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها	16
					يجز عن استنتاج الفكرة الرئيسة ملا يقرأ	17
					يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة	18
					يقرا بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج	19
					يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة	20

يسرنا ان نضع بين ايديكم هذا الاستبيان الذي يشكل جزءا ذا أهمية من البحث الذي نعدده حول دور المعلم في اكتشاف الصعوبات في تعلم القراءة لدى التلميذ وهو كما ترون مجموعة من الأسئلة التي نرجو منكم الإجابة عنها بكل صدق و عفوية وذلك بوضع علامة (x) في المكان المناسب دون ذكر الاسم الكريم ولكم الشكر الجزيل على تعاونكم معنا مسبقا

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة

				اسم المعلم	الجنس	المستوى التعليمي
				اسم المدرسة	السن	سنوات الخبرة
الرقم	الخصائص والسلوك	غير مهم (1)	مهم (2)	مهم جدا (3)		
01	بيد وعصيبا - متمللا - عبوس "ا عندما يقرأ					
02	يقرأ بصوت مرتفع وحاد - يضغط على مخارج الحروف					
03	يقاوم القراءة، يبكي يفتت المقاطع والكلمات					
04	يفقد مكان القراءة، ويعيد ما يقرأ بصورة متكررة					
05	ينطق بطريقة متقطعة متشنجة خلال القراءة					
06	يبدو قلقا مرتبكا، يقرب مواد القراءة من عينيه					
07	يحذف بعض الكلمات، يقزم من موقع الى آخر أثناء القراءة					
08	يستبدل بعض الكلمات بكلمات أخرى غير موجودة بالنص					
09	يعكس أو يستبدل بعض الحروف والكلمات					
10	يخطئ في نطق الكلمات - يعاني من سوء نطق الحروف					
11	أن يبدي نوع من الفهم ملا يقرأ					
12	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ					
13	يبدي ترددا عند الكلمات التي ال يستطيع نطقها					
14	يجد صعوبة في التعرف على الحروف والمقاطع والكلمات					
15	بة في استنتاج الحقائق والمعاني الواردة في النص					
16	يفشل في إعادة مضمون قصة قصيرة بعد قراءتها					
17	يجز عن استنتاج الفكرة الرئيسية ملا يقرأ					
18	يقرأ بطريقة متقطعة: حرف حرف، مقطع مقطع، كلمة كلمة					
19	يقرا بصوت مرتفع وحاد، ومتشنج					
20	يجد صعوبة في استخدام النقط والفواصل والوقف عند القراءة					

Résumé :

Notre travail de recherche se situe dans le domaine de l'orthophonie, spécialisé dans les maladies du langage et de la communication. L'objectif de ce travail est de démontrer le rôle des enseignants du primaire dans la découverte des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Afin de démontrer cet objectif, nous avons analysé un ensemble de questionnaires adressés aux enseignants, et cette analyse nous a permis de collecter les difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés lors de la lecture et que l'enseignant algérien a un rôle très important pour y remédier. Ces difficultés, malgré le fait que presque tous les enseignants ne se spécialisent pas dans ce domaine, la majorité d'entre eux ont fait des recherches et se sont levés pour en savoir plus sur cette catégorie et ce domaine.

التلخيص

عملنا البحثي في مجال الاورطفونيا، تخصص في أمراض اللغة والتواصل. الهدف من هذا العمل هو إظهار دور معلمي المرحلة الابتدائية في اكتشاف الصعوبات في تعلم القراءة

من أجل إظهار هذا الهدف، قمنا بتحليل مجموعة من الاستبيانات الموجهة للمعلمين، وقد سمح لنا هذا التحليل بجمع الصعوبات التي يواجهها المتعلمون أثناء القراءة وأن المعلم الجزائري له دور مهم للغاية في معالجته. هذه الصعوبات، على الرغم من حقيقة أن جميع المعلمين تقريباً لا يتخصصون في هذا المجال، فإن الغالبية منه بحثوا وتقفوا أنفسهم لمعرفة المزيد عن هذه الفئة و هذا المجال

Abstract:

Our research work is in the field of speech therapy, specializing in language and communication diseases. The aim of this work is to demonstrate the role of primary school teachers in discovering difficulties in learning to read

In order to demonstrate this goal, we analyzed a set of questionnaires directed to teachers, and this analysis allowed us to collect the difficulties that learners face during reading and that the Algerian teacher has a very important role in addressing it. These difficulties, despite the fact that almost all teachers do not specialize in this field, the majority of them have researched and stood themselves up to learn more about this category and this field.

Résumé

Notre travail de recherche se situe dans le domaine de l'orthophonie, spécialisé dans les maladies du langage et de la communication. L'objectif de ce travail est de démontrer le rôle des enseignants du primaire dans la découverte des difficultés d'apprentissage de la lecture.

Afin de démontrer cet objectif, nous avons analysé un ensemble de questionnaires adressés aux enseignants, et cette analyse nous a permis de collecter les difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés lors de la lecture et que l'enseignant algérien a un rôle très important pour y remédier. Ces difficultés, malgré le fait que presque tous les enseignants ne se spécialisent pas dans ce domaine, la majorité d'entre eux ont fait des recherches et se sont levés pour en savoir plus sur cette catégorie et ce domaine.

المخلص

عملنا البحثي في مجال الاورطفونيا، تخصص في أمراض اللغة والتواصل. الهدف من هذا العمل هو إظهار دور معلمي المرحلة الابتدائية في اكتشاف الصعوبات في تعلم القراءة

من أجل إظهار هذا الهدف، قمنا بتحليل مجموعة من الاستبيانات الموجهة للمعلمين، وقد سمح لنا هذا التحليل بجمع الصعوبات التي يواجهها المتعلمون أثناء القراءة وأن المعلم الجزائري له دور مهم للغاية في معالجته. هذه الصعوبات، على الرغم من حقيقة أن جميع المعلمين تقريبًا لا يتخصصون في هذا المجال، فإن الغالبية منه بحثوا وتقفوا أنفسهم لمعرفة المزيد عن هذه الفئة وهذا المجال.

Abstract

Our research work is in the field of speech therapy, specializing in language and communication diseases. The aim of this work is to demonstrate the role of primary school teachers in discovering difficulties in learning to read

In order to demonstrate this goal, we analyzed a set of questionnaires directed to teachers, and this analysis allowed us to collect the difficulties that learners face during reading and that the Algerian teacher has a very important role in addressing it. These difficulties, despite the fact that almost all teachers do not specialize in this field, the majority of them have researched and stood themselves up to learn more about this category and this field.