

# **Évaluation de l'effet d'un dispositif de remédiation pédagogique sur les performances d'élèves marocains en difficulté de déchiffrage en français**

**Ismail KHATTALA et Rachida BOUALI**

Université Mohammed Premier, Faculté des lettres et des sciences humaines (Oujda, Maroc) – Laboratoire de Linguistique Générale et Didactique du FLE

## **Résumé**

Cet article rend compte de l'expérimentation d'un dispositif de remédiation pédagogique qui avait pour objectif de combler les lacunes de déchiffrage en français accumulées chez des élèves marocains scolarisés en cinquième année du cycle primaire dans deux écoles différentes d'une petite ville de l'oriental. Le dispositif conçu pour cette fin a comporté des tests diagnostiques et finaux ainsi qu'un programme de remédiation basé sur le développement de la conscience phonologique et la révision de la lecture de certains graphèmes complexes qui ont été identifiés comme problématiques pour ces apprentis lecteurs suite au diagnostic effectué. L'analyse des résultats nous a conduits à conclure que les sujets de notre groupe expérimental ont significativement progressé par rapport à ceux du groupe témoin.

## **Mots-clés**

Conscience phonologique, contexte, déchiffrage, écoles primaires, français langue étrangère, remédiation.

## **Abstract**

This article reports on the experimentation of a pedagogical remediation device that aimed to fill the gaps in French deciphering accumulated among Moroccan students enrolled in fifth year of primary cycle in two different schools in a small town in the east of Morocco. The device designed for this purpose included diagnostic and final tests as well as a remediation program based on the development of phonological awareness and review of the reading of some complex graphemes which were identified as problematic for these learner readers following the diagnosis made. The analysis of the results led us to conclude that the subjects of our experimental group have significantly ameliorated compared to those of the control group.

## **Keywords**

Phonological awareness, context, deciphering, primary schools, French as a foreign language, remediation.

## **1. Introduction**

Le recours à la différenciation pédagogique et la prise en considération du contexte dans lequel se déroule l'acte pédagogique constituent une nécessité incontournable afin d'assurer un enseignement efficace et équitable. Actuellement, la remédiation et le soutien pédagogiques, volets pratiques de cette différenciation, sont à l'aune du discours officiel du Ministère de l'Éducation Nationale au Maroc. Les élèves marocains apprennent à lire parallèlement en arabe standard, langue officielle du pays, et en langue française, première langue étrangère enseignée qui bénéficie d'un statut très privilégié vu l'importance qu'elle revêt dans le marché du travail. Le constat général qui fait l'unanimité de tous les acteurs de ce système éducatif est que les objectifs assignés à l'enseignement de la langue française à la fin de chaque cycle de scolarisation sont loin d'être atteints. Le rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique de 2016 corrobore ce constat en dévoilant les insuffisantes performances réalisées par les élèves du tronc commun en lecture.

Afin de venir en aide à cette catégorie d'élèves en difficulté de déchiffrage en français, une pratique rationnelle de la remédiation pédagogique s'avère un atout important qui pourrait permettre de combler les lacunes accumulées en assurant une intervention ciblée, efficace et qui émane d'une approche méthodologique rigoureuse et bien fondée. C'est dans cette perspective que s'inscrit la problématique de notre étude qui a porté sur la conception et l'évaluation d'un dispositif pédagogique de remédiation différée. L'objectif principal était d'intervenir auprès d'élèves marocains scolarisés à la fin du cycle primaire qui éprouvent encore des difficultés de déchiffrage en langue française.

Pour rendre compte de cette étude, nous présenterons dans un premier temps les soubassements théoriques, ensuite nous délimiterons le contexte de la recherche et enfin nous discuterons les résultats.

## **2. Cadrage théorique**

Pour aider ces élèves à surmonter leurs difficultés de lecture, il faut comprendre comment s'acquiert cette compétence et comment elle fonctionne afin de pouvoir identifier avec précision les dysfonctionnements de son apprentissage. En effet, Il s'agit d'une compétence complexe dont la maîtrise exige que les apprenants aient déjà de nombreux prérequis : la connaissance des noms des lettres, la conscience phonologique et la compétence à l'oral.

### **2.1. Le fonctionnement cognitif de l'acte de lire**

Actuellement, il est largement admis que l'acte de lire résulte de la mise en œuvre de deux capacités, certes différentes, mais complémentaires : l'identification des mots écrits et la compréhension à l'oral (cf. La théorie de Gough et Tunmer, 1986). Selon cette conception, l'automatisation de l'identification des mots écrits constitue une phase fondamentale qui détermine la réussite de cet apprentissage. Toutefois, la compréhension à l'oral ne doit nullement être délaissée puisqu'elle constitue le deuxième pilier de la compétence générale qui est la lecture.

Durant les dernières décennies, de nombreuses recherches en psychologie cognitive ont démontré que le lecteur expert identifie les mots écrits selon l'une des deux voies suivantes :

- La voie directe (dite aussi d'adressage, lexicale ou orthographique) : elle permet la reconnaissance des mots que le lecteur a déjà stockés dans sa mémoire à long terme et pour lesquels il dispose d'une représentation mentale (lexicale, phonologique et sémantique). Elle est indispensable à la reconnaissance des mots irréguliers, et dans ce cas « aucune information phonologique n'intervient dans le processus d'identification des mots, la prononciation du mot s'effectue sur la base d'un code phonologique récupéré directement dans le lexique mental » (Ecalte et Magnan, 2002 : 26).
- La voie indirecte (d'assemblage ou phonologique) : cette procédure de lecture s'applique aux mots nouveaux et réguliers. Le lecteur procède dans ce cas par déchiffrage en faisant recours aux conversions graphophonémiques afin de récupérer l'entité sonore du mot ce qui lui permet par la suite de le reconnaître et de le comprendre : c'est la combinatoire.

Déchiffrer correctement et avec aisance constitue donc une étape primordiale de l'apprentissage de la lecture dans n'importe quelle langue alphabétique maternelle ou étrangère. Il s'agit d'une compétence dont on doit munir tout apprenant afin de lui permettre de développer d'autres niveaux de traitement de la langue écrite relatifs à la compréhension et de ne pas rester concentré, en dépensant une importante charge cognitive, au niveau des conversions graphophonologiques.

## 2.2. La conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture

Déchiffrer revient à mettre en relation les unités de l'écrit à leurs correspondants du langage oral, ce qui nécessite la connaissance du code et le fonctionnement de ces associations qui est commun à toutes les langues alphabétiques : c'est le principe alphabétique. À ce propos, Goigoux, Cèbe et Paour (2004 : 6) affirment que :

« Les élèves doivent tout d'abord prendre conscience que le langage oral est constitué de petites unités qui n'ont pas de sens séparément mais qui se combinent pour en produire. Il faut donc qu'ils apprennent à décomposer les mots en syllabes et qu'ils conçoivent l'existence d'unités phonologiques plus petites que la syllabe. Sans cela, ils ne peuvent pas comprendre le système alphabétique qui, précisément repose sur le codage d'unités infra-syllabiques (les phonèmes) grâce aux lettres de l'alphabet ».

Pour permettre à l'élève d'appréhender ces relations purement abstraites et conventionnelles, il faudra donc le doter au début de l'apprentissage de la lecture d'un ensemble de capacités de type métaphonologique qui développe chez lui une conscience phonologique de la langue apprise que Briquet Duhazé définit comme suit :

« La conscience phonologique est une compétence métalinguistique qui consiste à opérer des tâches délibérées sur les mots à l'oral. La recherche scientifique montre de manière consensuelle que l'enfant doit savoir analyser intentionnellement le langage oral afin de réussir à apprendre à lire » (Briquet Duhazé, 2013 : 9).

Pour Truskolaski (2008 : 7), « le terme de "conscience phonologique" renvoie à la connaissance consciente des différentes unités d'un mot (syllabes, rimes, voyelles, phonèmes...) et à la capacité d'abstraire ces réalités phonologiques ». Pour développer sa conscience phonologique, l'élève doit donc parvenir à analyser la chaîne parlée afin d'en extraire les composantes lexicales et sublexicales telles que les mots, les syllabes, les unités intrasyllabiques et les phonèmes, et à manipuler ces différentes unités dans des tâches

d'identification, de catégorisation, de substitution, de segmentation et de fusion.

Actuellement, il y a un large consensus au sein de la communauté scientifique sur le fait que la conscience phonologique entretient un rapport de type bidirectionnel avec l'apprentissage de la lecture, elle en est à la fois cause et conséquence (Ecalte et Magnan, 2002 : 86). Lorsque l'apprentissage de la combinatoire n'a pas été couronné de succès, l'enseignant doit intervenir pour aider ses élèves en difficultés en leur assurant des activités de remédiation adaptées à leurs besoins.

### 2.3. La remédiation pédagogique

La remédiation est définie dans le dictionnaire des concepts pédagogiques comme suit :

« Remédiation : en pédagogie, la remédiation est un dispositif qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. La littérature sur ce sujet donne à ce terme deux origines :

- 1- re-médiation : nouvelle médiation puisque la première a échoué d'après les résultats obtenus à l'évaluation formative ;
- 2- remède, car il s'agit de proposer une nouvelle situation d'apprentissage qui permettra, après diagnostic d'un échec dans l'apprentissage, de pallier les conséquences de cette situation » (Raynal et Rieunier, 2012 : 392).

Que l'on considère la première ou la deuxième acception du terme « remédiation », on peut déduire qu'il s'agit d'une nouvelle opportunité offerte aux deux principaux pôles de l'acte pédagogique, l'enseignant et l'élève, en agissant sur le troisième « le savoir enseigné ». En effet, l'enseignant, ou plus généralement le remédiateur, est appelé dans le cadre de cette pratique pédagogique à refaire les enseignements sources de difficultés en changeant de stratégies et en apportant des modifications à la situation initiale d'apprentissage pour que les élèves qui ne les ont pas maîtrisés, lors de la première médiation en salle de classe, profitent d'une nouvelle chance pour combler leurs lacunes et surmonter leurs difficultés. « *Le professeur aura recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui pour être efficaces, devront être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement habituel* » (Toumi, 2016 : 76).

D'autre part, la définition retenue explicite la démarche de la remédiation qui doit se présenter comme un dispositif pédagogique complet basé sur une évaluation des apprentissages qui débouche sur une prise de décisions par rapport aux régulations à programmer. Ce dispositif se présente ainsi comme l'articulation d'un ensemble de ressources qui visent la réalisation d'un projet et dont la conception obéit à une démarche bien déterminée :

« Un dispositif ne se construit pas dans l'urgence, dans l'immédiateté : il suppose une analyse préalable des besoins à satisfaire, la conception du trajet à parcourir, l'identification des moyens à mobiliser, voire à fabriquer pour réaliser l'opération envisagée. (...) le dispositif doit s'analyser à deux niveaux : le niveau de l'application, de l'utilisation effective certes, mais aussi le niveau de la conception » (Cuq, 2003 : 74)

### 3. Expérimentation

En mettant en œuvre les données théoriques que nous venons d'exposer, nous avons conçu et testé l'impact d'un dispositif pédagogique de remédiation sur les difficultés de déchiffrage d'élèves marocains scolarisés à la fin du cycle primaire. Ce dispositif a comporté des tests pour les évaluations diagnostique et finale ainsi qu'un programme de remédiation sous formes

de fiches pédagogiques de l'enseignant qui présentent les contenus et la méthodologie du déroulement effectif de chaque séance. Pour les élèves, nous avons élaboré un livret qui regroupe les différentes activités programmées ainsi que les objectifs escomptés. L'expérimentation s'est déroulée en 2017 tout au long du deuxième semestre.

### **3.1. Méthodologie**

#### *3.1.1. Population et outils utilisés*

Notre population initiale se compose de 152 élèves d'une moyenne d'âge d'un peu plus de 10 ans (129 mois) scolarisés en 5<sup>e</sup> année du cycle primaire au sein de quatre classes différentes qui appartiennent à deux écoles publiques de la ville d'El Aioun Sidi Mellouk qui se situe à l'oriental du Maroc. Le choix de ce niveau scolaire se justifie par le fait qu'à ce stade il n'y a plus d'enseignement des correspondances graphophonologiques selon les programmes en vigueur. Nous tenons à signaler que ces enfants apprennent le français comme première langue étrangère depuis quatre ans.

Les tests diagnostiques que nous avons utilisés ont été tirés d'un ouvrage d'orthophonie publié sous la direction de Delpech, George et Nok (2001) et intitulé « La conscience phonologique : tests, éducation et rééducation ». Il s'agit d'une évaluation de la lecture à haute voix d'un texte (comprenant 116 mots<sup>1</sup>), d'une liste de douze logatomes et d'une autre liste de douze mots réguliers.

Pour la constitution de nos groupes expérimentaux et témoins, nous avons retenu les élèves qui ont commis plus de dix erreurs de déchiffrage lors de la lecture du texte, ce qui correspond à une précision de 92% sachant que les moyennes de précision<sup>2</sup> enregistrées auprès de la population initiale étaient comme suit :

- pour la précision de la lecture du texte : 76,20% ;
- pour la précision de la lecture des logatomes : 36,34% ;
- pour la précision de la lecture des mots réguliers : 39,19%.

Une première lecture des scores obtenus nous a permis de déduire que les élèves éprouvaient de grandes difficultés à déchiffrer les logatomes et les mots réguliers proposés avec des performances largement en-dessous de la moyenne (six mots correctement lus dans chaque liste). Ces résultats témoignent d'une déficience de la voie indirecte d'identification des mots écrits qui se base sur le décodage graphophonologique et qui caractérise la lecture débutante.

D'autre part, nous avons constaté lors de la passation des tests que la lecture des élèves était lente et hésitante et nous avons déduit qu'il fallait intervenir dans ce sens en développant davantage leur conscience phonologique afin d'améliorer les habiletés relatives aux associations graphophonologiques à savoir la segmentation et la fusion. Concernant la nature des difficultés, l'analyse qualitative des erreurs nous a permis de conclure que les graphèmes complexes et la prononciation des lettres muettes constituaient les obstacles majeurs pour ces apprentis lecteurs en plus de la lecture correcte de quelques consonnes qui changent de prononciation selon le contexte dans lequel elles apparaissent, telles que 'g', 'c' et 's'.

---

<sup>1</sup> Le texte original proposé par les auteurs compte 108 mots mais nous lui avons ajouté une phrase interrogative pour évaluer l'expressivité de la lecture.

<sup>2</sup> Les formules mathématiques de calcul de la précision sont présentées dans la section 3.2.4. *Les moyennes statistiques utilisés.*

Au sein de chaque école, nous avons retenu un groupe expérimental et un autre témoin de 17 élèves chacun, soit 68 élèves au total. L'enjeu était donc de comparer les progrès réalisés à la fin de notre intervention, d'une part entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental et d'autre part, de le comparer à celui réalisé par les élèves du groupe témoin qui n'avaient pas bénéficié de la remédiation.

### 3.1.2. Le programme de la remédiation

L'expérimentation s'est déroulée en quinze semaines durant lesquelles nous avons tenté de combler les lacunes identifiées en mettant en œuvre un programme de remédiation que nous avons élaboré à la lumière de l'analyse quantitative et qualitative des performances des élèves au diagnostic. Nous avons assuré nous-même les séances de remédiation en temps scolaire à raison de deux séances de 45 minutes par semaine. Ce programme était organisé en deux principales périodes :

- Une première période de développement de la conscience phonologique qui a comporté trois séquences visant les trois principales composantes de cette compétence à savoir la conscience lexicale (2 séances), la conscience syllabique (5 séances) et la conscience phonémique (5 séances). Durant cette phase, l'enseignement devait se faire oralement sans faire appel à l'écriture des mots qui étaient représentés par leurs dessins dans des cartes que nous avons conçues à cette fin.
- Une deuxième période de remédiation aux lacunes de déchiffrage identifiées répartie sur cinq séquences (9 semaines) dédiées principalement à la révision de la lecture de certains graphèmes et suites de lettres problématiques à savoir :

#### Séquence 1 :

- Les graphies : « o – ô – au – eau » ;
- Les graphies : « é – ez – et – er – es – ai – ei – è » ;
- Les graphies : « eu – œu ».

#### Séquence 2 :

- Les graphèmes qui codent les sons nasals.

#### Séquence 3 :

- Les graphies : « ier – yer – io – ia – ui – ien – ion ».

#### Séquence 4 :

- Les graphies : « eil – eille », « ail – aille », « ouil – ouille – euil – euille ».

#### Séquence 5 :

- Les graphies « k – c – qu – ck » ;
- Les graphies « s – z » ;
- Les graphies « g – gu » et « gn ».

À propos de cette alliance entre les activités orales de développement de la conscience phonologique et celles écrites de révision des correspondances graphophonologiques, Morais (1994 : 85) explique que :

« Une série de travaux a comparé les effets de divers programmes d'entraînement (chacun donné à un groupe différent d'enfants) sur l'évolution de la performance en lecture et en écriture. Une constante de ces études est le fait que les programmes qui exercent à la fois l'habileté d'analyse phonémique intentionnelle et la connaissance des correspondances entre les lettres et les "sons" permettent des progrès significativement plus importants en lecture et en écriture que les programmes qui n'exercent que l'une de ces deux compétences ».

De même, Chardon assure que :

« S'ils sont associés à l'enseignement des correspondances graphème-phonème et à un travail sur la connaissance des lettres de l'alphabet favorisant alors une meilleure compréhension du principe alphabétique, les effets des entraînements phonologiques sont en général plus forts » (Chardon, 2005 : 95).

Autrement dit, pour optimiser les résultats d'un programme de remédiation aux difficultés de déchiffrage, il faudra l'associer à un entraînement phonologique, et d'une manière plus générale, à une amélioration de la conscience phonologique des élèves concernés dans la mesure où ce dernier type d'activités favorise la compréhension du principe alphabétique et l'identification des unités segmentales de la parole qui constituent la face audible de l'écrit.

Pour la conception de notre matériel pédagogique, nous nous sommes inspirés de plusieurs travaux et ouvrages présentant des activités de rééducation en conscience phonologique et des activités de remédiation aux difficultés de lecture parmi lesquels nous citons :

- « Réviser les sons et les graphies : CP-CE1 » de Lamblin (2005) ;
- « Construire la conscience phonologique » de Coupel, Bohuon et Guyot-Sechet (2008) ;
- « Apprendre la conscience phonologique avec des jeux de cartes » de Krzywanski (2012) ;
- « 115 fiches pour aider les élèves en difficulté de lecture » de Truskolaski (2008).

### *3.1.3. Les moyens statistiques utilisés*

#### *Le coefficient de précision*

Pour la mesure des performances, nous avons calculé le coefficient de précision en déterminant le pourcentage des mots correctement lus par rapport à la totalité des mots lus. Pour ce faire, nous avons appliqué les formules mathématiques suivantes :

- Pour la précision de lecture du texte :  
Le coefficient de précision = (nombre de mots correctement lus / 116)\*100.
- Dans le cas des tests de déchiffrage des logatomes et des mots :  
Le coefficient de précision = (nombre de mots correctement lus / 12)\*100.

Pour l'analyse statistique des corrélations et des différences des moyennes, et puisque la taille de notre échantillon était assez importante ( $> 30$ ), nous avons retenu deux tests paramétriques : le test de corrélation de Pearson et le test-t de Student.

#### *Le test de corrélation de Pearson*

C'est une unité de mesure, indiquée par la lettre « r », qui varie entre -1 et 1 et qui est interprétée comme suit :

- corrélation positive,  $r > 0$  : l'augmentation des valeurs de la première variable entraîne une augmentation des valeurs de la deuxième ;
- corrélation négative,  $r < 0$  : l'augmentation des valeurs de la première variable entraîne une diminution des valeurs de la deuxième ;
- absence de corrélation linéaire,  $r = 0$  : absence d'une relation linéaire entre les deux variables.

D'autre part, pour juger de l'intensité de la relation entre les deux variables étudiées, il faut savoir que plus le coefficient est proche de 1 ou -1, plus cette corrélation est qualifiée de forte ; et plus il se rapproche de 0, plus elle devient faible. L'interprétation des valeurs du coefficient de Pearson se fait généralement comme suit :

- Si  $r = 1$  : corrélation positive parfaite entre les deux variables ;
- Si  $r = -1$  : corrélation négative parfaite entre les deux variables ;
- Si  $r > 0,7$  : la corrélation est forte ;
- Si  $r$  est compris entre 0,4 et 0,7 : la corrélation est moyenne ;
- Si  $r < 0,4$  : la corrélation est faible.

Le logiciel d'analyse statistique utilisé fournit, en plus du coefficient de corrélation, l'indice « p » de sa significativité interprété comme suit :

- Si  $p > 0,05$  : la corrélation est non significative ;
- Si  $p \leq 0,01$  : la corrélation est fortement significative ;
- Si  $p \leq 0,05$  : la corrélation est significative.

### *Le test-t de comparaison des moyennes*

Le test-t de Student est parmi les tests statistiques les plus utilisés pour comparer soit deux moyennes entre elles, soit une moyenne à une valeur donnée et ne s'applique qu'aux variables quantitatives. Il permet de juger de la significativité d'une différence de moyennes en indiquant si elle est due au hasard ou non. Il fournit un indice « p » de significativité qu'on interprète comme suit :

- Si  $p > 0,05$  : la différence de moyennes est non significative ;
- Si  $p < 0,05$  : cette différence est significative et elle n'est pas due au hasard et au choix de l'échantillon.

## **3.2. Résultats et discussion**

Pour vérifier les hypothèses énoncées, nous allons d'abord exposer et commenter les scores obtenus par les élèves aux tests diagnostiques, ensuite nous étudierons les corrélations entre les différentes variables mesurées. Enfin, nous allons discuter les progrès réalisés du début à la fin de l'expérimentation.

### *3.2.1. Résultats du diagnostic*

Le tableau 1 ci-dessous présente les performances initiales réalisées par les élèves aux trois tests proposés :

Groupes	Précision de la lecture du texte	Temps de la lecture du texte (secondes)	Précision du déchiffrage des logatomes	Précision du déchiffrage des mots réguliers
Groupe expérimental (34 élèves)	72,68%	130,66	27,71%	29,85%
Groupe témoin (34 élèves)	73,09%	126,91	27,62%	32,32%

**Tableau 1 : Performances des élèves au diagnostic**

Nous constatons d'abord qu'au début de l'expérimentation, les performances moyennes de précision de la lecture du texte des élèves du groupe expérimental et de ceux du groupe témoin étaient presque identiques : 72,68% pour les premiers et 73,09% pour les seconds. Ce



même constat reste valable pour les scores moyens obtenus en déchiffrage des logatomes et des mots réguliers à l'exception d'une légère différence pour ces derniers.

D'autre part, nous avons constaté des corrélations très significatives entre les scores obtenus aux différents tests proposés, comme l'indique le tableau 2 suivant :

		Précision de la lecture du texte	Temps de la lecture du texte (secondes)	Précision du déchiffrage des logatomes	Précision du déchiffrage des mots réguliers
Précision de la lecture du texte	Corrélation de Pearson	1	-,668**	,669**	,675**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	68	65	68	68
Temps de la lecture du texte (secondes)	Corrélation de Pearson	-,668**	1	-,739**	-,713**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	65	65	65	65
Précision du déchiffrage des logatomes	Corrélation de Pearson	,669**	-,739**	1	,812**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	68	65	68	68
Précision du déchiffrage des mots réguliers	Corrélation de Pearson	,675**	-,713**	,812**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	68	65	68	68

\*\* La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

**Tableau 2 : Les corrélations entre les différentes variables de déchiffrage**

Les corrélations négatives enregistrées entre les différents tests de précision d'une part et le temps de la lecture du texte de l'autre sont tout à fait logiques puisque, généralement, les bons lecteurs-déchiffreurs lisent plus rapidement que ceux en difficultés. De plus, l'intensité forte des corrélations témoigne d'une cohérence interne entre les tests proposés puisque le déchiffrage d'un texte se base principalement sur le déchiffrage des mots qui le composent.

### 3.2.2. L'étude du progrès

Pour évaluer les effets de notre programme de remédiation, nous avons comparé les différences de performances réalisées du début à la fin de notre intervention (cf. Tableau 3).

Groupe expérimental	Précision de la lecture du texte	Temps de la lecture du texte (secondes)	Précision du déchiffrage des logatomes	Précision du déchiffrage des mots réguliers
Évaluation diagnostique	72,68%	130,66	27,71%	29,85%
Évaluation finale	79,38%	119,81	64,68%	65,71%

**Tableau 3 : Les scores obtenus par le groupe expérimental au pré-test et au post-test**

Les résultats recueillis nous ont permis de déduire que les élèves du groupe expérimental ont significativement amélioré leurs performances en précision de lecture du texte en passant d'une moyenne de 72,68% à 79,38%, soit une différence de 6,41% ( $p = 0$ ). Le temps de lecture a connu également un progrès (non significatif :  $p = 0,27$ ) avec une différence de moyennes de 10,85 secondes entre le pré-test et le post-test. Concernant le déchiffrage des logatomes et des mots réguliers, un important progrès a été constaté dans la mesure où les moyennes de précision ont évolué de 36,97% et de 35,86 % respectivement. Ces différences de moyennes ont été jugées significatives par le test-t avec un indice de significativité  $p = 0$ .

Les élèves du groupe témoin ont également réalisé un léger progrès en précision de lecture du texte en passant de 73,09% de moyenne du groupe à 75,26%, soit une différence de 2,17%. Toutefois, cette différence de moyenne a été jugée par le test-t de Student non significative ( $p = 0,383$ ).

De même, pour le déchiffrage des logatomes proposés, ces élèves ont réalisé une différence de moyennes entre le pré-test et le post-test de 9,91% en passant de 27,62% de précision à 37,53%. Ce constat reste valable pour le décodage des mots réguliers proposés qui a connu une amélioration de la moyenne du groupe de 8,86% en passant de 32,32% à 41,18% (cf. Tableau 4).

Groupe témoin	Précision de la lecture du texte	Temps de la lecture du texte (secondes)	Précision du déchiffrage des logatomes	Précision du déchiffrage des mots réguliers
Evaluation diagnostique	73,09%	126,91	27,62%	32,32%
Evaluation finale	75,26%	106,97	37,53%	41,18%

**Tableau 4 : Les scores obtenus par le groupe témoin au pré-test et au post-test**

Cette amélioration des performances des élèves du groupe témoin peut être due en partie aux séances de lecture programmées en classe durant la période de notre expérimentation qui ont pu connaître des interventions immédiates des professeurs pour corriger les erreurs de leurs élèves puisque nous n'avions pas le droit d'interdire ce type de remédiation.

Nous pouvons déduire, à partir de ces résultats, que les élèves qui ont bénéficié du programme de remédiation ont réalisé un progrès considérable par rapport à celui des élèves du groupe témoin. Les différences de moyennes ont été jugées statistiquement significatives par le test-t, excepté le temps de lecture pour lequel le groupe témoin a réalisé de meilleures performances que celui expérimental. Ce résultat inattendu peut s'expliquer par le fait que les élèves qui ont bénéficié de la remédiation sont devenus plus conscients de leurs erreurs et font plus attention lors du déchiffrage en dépensant davantage de temps pour les éviter au moment où ceux du groupe témoin font moins attention et lisent ainsi plus rapidement mais en commettant plus d'erreurs.

Les résultats de notre étude corroborent ceux publiés par Chardon (2005) suite à une étude similaire qu'il avait menée auprès de 32 élèves français du cycle 3 en difficulté de décodage et de compréhension. Le programme de remédiation qu'il avait mis en œuvre au profit de ses groupes expérimentaux était basé sur des exercices d'entraînement visant l'analyse segmentale de la parole (syllabes, rimes et phonèmes), la lecture à haute voix de textes proposés par l'expérimentateur ainsi qu'une révision de certaines difficultés orthographiques (*euil*, *ail*, par exemple). Ce soutien avait été dispensé en neuf séances à raison de deux séances par semaine, et les résultats obtenus avaient indiqué une amélioration significative du groupe expérimental non pas seulement en décodage mais également en compréhension.

#### 4. Conclusion

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'impact d'un dispositif de remédiation sur les performances d'élèves en difficultés de déchiffrage que nous avons pu vérifier par l'analyse statistique des résultats obtenus. En effet, nous avons constaté un progrès considérable des performances des élèves de notre groupe expérimental par rapport à ceux du groupe témoin,

ce qui nous a menés à déduire que notre intervention a eu un effet positif et a permis aux élèves de combler partiellement leurs lacunes. Toutefois, d'autres difficultés observées chez les élèves lors du diagnostic n'ont pas été prises en charge par notre programme, à savoir la lecture des mots irréguliers et la prononciation des lettres muettes. Combler ces lacunes nécessite la mise en œuvre de stratégies de remédiation différentes de celles entreprises dans cette étude. D'autre part, nous n'avons pas étudié les effets de notre programme de remédiation sur la compétence de compréhension qui est la finalité de l'acte de lire et qui est étroitement liée aux performances de déchiffrage, d'où la nécessité de compléter notre dispositif par des tests pour évaluer la compréhension avant et après l'intervention.

### Références bibliographiques

- Briquet Duhazé, S. (2013). *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*. Paris : L'Harmattan.
- Chardon, S.-C. (2005). Évaluation d'un entraînement à la lecture au cours préparatoire sollicitant les modalités visuelle, auditive et haptique. *Revue française de pédagogie*, volume 153. Disponible en ligne : [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_05567807\\_2005\\_num\\_153\\_1\\_3397](https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_2005_num_153_1_3397). Récupéré le 17 décembre 2017.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (Maroc). (2016). *Programme National d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun (PNEA 2016). Rapport analytique*. Disponible en ligne : <http://www.csefrs.ma/>. Récupéré le 17 juin 2018.
- Coupel, J.-L., Bohuon, J.-F. et Guyot-Sechet, Y. (2008). *Construire la conscience phonologique*. Paris : Retz.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.
- Delpech, D., George, F. et Nok, E. (dir.) (2001). *La conscience phonologique : test, éducation et rééducation*. Marseille : Solal.
- Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Goigoux, R., Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2004). *Phono : développer les compétences phonologiques*. Paris : Hatier.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- Inspection Générale de l'éducation nationale (France) (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Rapport-n°2005-123.
- Krzywanski, N. (2012). *Apprendre la conscience phonologique avec des jeux de cartes*. Paris : Retz.
- Lamblin, C. (2005). *Réviser les sons et les graphies : CP-CE1*. Paris : Retz.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche Scientifique (Maroc). (2009). *Le guide pédagogique de l'enseignement primaire*. Rabat : Imprimerie Al Maarif Al Jadida. (2<sup>ème</sup> édition).
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2012). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Toumi, A. (2016). *L'essentiel en Didactique du Français langue étrangère : concepts, méthodologies et approches pédagogiques*. Rabat : El Maarif Al Jadida.
- Truskolaski, E. (2008). *115 fiches pour aider les élèves en difficulté de lecture*. Paris : Retz.