

Effacité de l'apprentissage par projet pour développer quelques compétences de la lecture à haute voix et de la fluidité en lecture auprès des élèves au cycle primaire.

Recherche préparée par :

Dr. Abdel Nasser Chérif Mohammed.

Université du Fayoum.

مستخلص باللغة العربية.

استهدف البحث الحالي تنمية مهارات القراءة الجهرية ومهارات الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في اللغة الفرنسية كلغة اجنبية باستخدام برنامج معد في ضوء مدخل التعلم بالمشروعات. ولتحقيق اهداف البحث ، قام الباحث ببناء بعض الادوات مثل اعداد قائمة بمهارات القراءة الجهرية ومهارات الطلاقة في القراءة المناسبة لمجموعة البحث المستهدفة ، بناء مجموعة من الاختبارات الشفهية واستخدامها كاختبارات اثناء البرنامج (للتقويم البنائي) واختبارات قبلية - بعدية (للتقويم النهائي) و بناء برنامج تعليمي / تعلمي لتنمية تلك المهارات في ضوء معطيات التعلم بالمشروعات. وتم التطبيق القبلي للاختبارات على عينة البحث ثم تطبيق البرنامج المقترح والذي يحتوي على مجموعة من الانشطة الادائية الواقعية. وتم تطبيق الاختبارات الشفهية بعديا ومعالجة الدرجات الخام باستخدام المعادلات الاحصائية المناسبة من خلال برنامج (SPSS) الاحصائي. وبعد المعالجة الاحصائية ، تم التأكد من خلال تلك البحث من فاعلية استخدام البرنامج المقترح في ضوء التعلم بالمشروعات في تنمية المهارات المستهدفة (مهارات القراءة الجهرية ومهارات الطلاقة في القراءة).

الكلمات المفتاحية .

التعلم بالمشروعات - مهارات القراءة الجهرية - الطلاقة في القراءة.

Résumé en langue française.

Cette recherche vise à développer les compétences de la lecture à haute voix et les compétences de la fluidité en lecture des élèves de la 6^{ème} année au cycle primaire comme utilisateurs élémentaires de FLE à la lueur de l'apprentissage par projet. Pour atteindre les objectifs de cette recherche, on a élaboré des outils tels qu'une liste de compétences de la lecture à haute voix et des compétences de la fluidité en lecture, des tests de compétences de la lecture à haute voix et de compétences de la fluidité en lecture employés comme des tests formatifs et des tests de progrès et un programme élaboré au même propos. On a commencé son intervention en faisant la pré-application des tests de lecture à haute voix et de fluidité en lecture. On a travaillé le programme élaboré à travers des tâches demandées à accomplir par des groupes d'élèves de FLE et on a terminé son intervention en faisant la post-application des tests déjà mentionnés. On a analysé les notes brutes des sujets du groupe de la recherche par les techniques statistiques appropriées. Après avoir les analysées, on s'est assuré que l'emploi du programme élaboré est efficace pour développer les compétences de la lecture à haute voix et celles de la fluidité en lecture chez les sujets du groupe de la recherche.

Mots clés.

Apprentissage par projet – les compétences de la lecture à haute voix – La fluidité en lecture.

Introduction.

Chacun des êtres humains prend en permanence part à des actes de parole composant son discours. Lorsqu'on tend l'oreille aux êtres humains qui sont en train de parler, ou plutôt de lire à haute voix, de discuter...etc., on peut remarquer l'étonnant niveau sonore produit par leurs émissions vocales. On consacre beaucoup de temps à cette activité de lire à voix haute ou à l'acte de parler en général qui semble être le caractère propre de notre espèce. Il est donc naturel de voir un nombre infini et illimité des œuvres, des recherches et des références consacrées aux compétences de la lecture, aux actes de parler ou de lire à voix haute et notamment aux activités de lecture comparées à celles consacrées aux autres compétences langagières et aux autres aspects du langage.

Des linguistes comme (Starrets M., 2008) ont confirmé que ces actes de langage sont des réunions des activités langagières pratiquées de façon quotidienne autour des thèmes et des sujets de compréhension et de discussion susceptibles d'éveiller chez l'apprenant l'écho d'une expérience quelconque et de l'amener à rassembler les résultats de ses propres observations pour le préparer à l'acquisition de connaissances linguistiques et des structures langagières nouvelles. La notion d'acte de lire à voix haute est défini d'après un nombre majoritaire de linguistes, de théoriciens, de méthodologues et de didacticiens de comprendre ce qu'il lit de la même façon de comprendre ce qu'il entend. L'interprétation de ces actes de lire s'appuie sur l'analyse des conditions pragmatiques de l'énoncé, du contexte conversationnel, de certaines conventions et règles de grammaire, et enfin, des lexèmes, particulièrement certaines expressions figées. Ferdinand de Saussure, cité dans l'œuvre de (Starrets M., 2008 : P. 2) sous le titre de «Principes linguistiques en pédagogie des langues». Il a confirmé que : *«La langue est une structure à l'intérieur de laquelle tous les éléments se définissent, se délimitent réciproquement»*. Cette citation de Saussure signifie que la langue constitue la base sur laquelle se réunissent plusieurs actes de langages composant le contenu de lecture, de notre parole et de notre discours en général. Plus ces actes de langage se perfectionnent par les apprenants d'une langue donnée, plus les énoncés et les discours

produits par eux sont parfaitement assimilés. Or, pratiquer les actes de lire contribue à l'amélioration de la fluence de la lecture et ainsi à la compréhension, cette pratique de lecture à voix haute contribue également à réinvestir les mécanismes de décodage et permet à motiver les apprenants à lire en permanence des textes. Ce qui aide à développer la fluidité en lecture ainsi à parler spontanément dans les différentes situations de la vie quotidienne.

(Charmeux E., 1991 : 212) a défini la notion de la lecture à haute voix en citant : *«Le terme de lecture à haute voix évoque sans doute, pour bien des gens, une classe où des enfants sagement assis à leur place, avec un livre ouvert devant eux à la même page pour tous, suivent des yeux sur leur livre en se focalisant sur le texte que l'un d'entre eux lit à voix haute ; sur un geste de l'instituteur, un autre enfant prend la suite de la lecture, et lorsqu'on arrive à la fin du texte l'élève reprend au début, et ainsi de suite jusqu'à ce que toute la classe soit passée»*. Evelyne Charmeux a confirmé que la lecture à haute voix ne se pratique que lorsqu'il y a une situation de communication. La situation de communication est ici entre l'apprenant et son instituteur et en même temps entre l'apprenant et ses partenaires dans la classe consacrée à l'activité de lecture.

Signalons que la seule lecture considérée par les linguistes et les didacticiens est la lecture à haute voix qui se pratique lorsque le lecteur joue le rôle de médiateur d'un texte vers l'audience et la tâche essentielle est de pratiquer la communication langagière. (Dolz J., et Schneuwly B., 2002) ont cité à ce propos : *«Il y a lecture à haute voix quand « le lecteur est le médiateur du texte vers l'auditeur, et sa tâche est d'en assurer la transmission au mieux. Cela suppose prise en compte de la situation de communication, intelligence du texte et expressivité vocale»*.

De surcroît, Evelyne Charmeux (Charmeux E., 1991 : P. 213) a mentionné que le lecteur pratique la lecture à haute voix pour des buts précis. Ces buts sont :

- Faire partager une émotion avec l'autrui.
- Provoquer une réaction.
- Donner des informations à l'autrui.

L'auteure a précisé qu' : «une activité qui implique à la fois une grande maîtrise de la lecture, mais aussi, une capacité d'analyse de cette lecture pour élaborer un projet d'action sur les auditeurs, des compétences de parole orale, la capacité enfin d'utiliser ces compétences pour réaliser le projet». Dans ce cadre Evelyne Charmeux a éclairci le rôle joué par l'activité ou la pratique de la lecture orale ou à haute voix dans l'accomplissement d'un projet.

On peut poser une question importante : « Est-ce un impact de la lecture à haute voix sur la fluence de la lecture ainsi sur le discours spontané des lecteurs ?». (Ameur Chaabi, 2016) a assuré que l'activité de lecture à haute voix permet aux apprenants de la fluidité en lecture, et ce type de lecture assure la bonne compréhension de l'information écrite.

D'après (Beaume E., 1987), le processus de la lecture à haute voix implique trois types d'opérations :

- ✓ La première opération de lecture visuelle silencieuse portant sur

un morceau de texte (inférieur, égal ou supérieur à une phrase) avec attribution de sens : Je lis, je comprends.

- ✓ La deuxième opération de diction : Je dis ce que j'ai lu et compris.
- ✓ La troisième opération de rétroaction qui prend en compte l'effet produit par ma diction soit sur moi-même (dans le cas d'une lecture pour soi), soit sur mon auditoire (dans le cas d'une lecture pour autrui).

Figure No. (1).

Le processus de la lecture à haute voix en classe de langue.



Source : Storyplayer.

La pratique de l'activité de lecture à haute voix contribue d'après les didacticiens à l'amélioration du niveau des apprenants: Lorsqu'un apprenant est en train de lire à haute voix un ou des passages d'un texte sous l'intervention de l'enseignant, ses compagnons de classe ont leurs yeux sur le contenu du texte, assimilent la prononciation correcte des sons, assimilent le sens des mots et maîtrisent les structures des phrases contenues(Ameur Chaabi, 2016). La lecture à haute voix est donc un processus de communication langagière par excellence : Elle implique les aspects de compréhension et de production en même temps. Lorsqu'un apprenant lit un texte à haute voix, il pratique la production tandis que ses compagnons qui écoutent, pratiquent la compréhension.

(Schreiber C., 2017) a précisé les enjeux de la lecture à haute voix. Il a assuré que le processus de la lecture comprend des travaux tels que le développement des compétences spécifiques, le développement de l'expression orale (la parole), le plaisir, le développement de la compréhension des textes. Selon lui, ces enjeux se limitent à :

- Développer les compétences spécifiques.

Les compétences spécifiques regroupent à la fois, selon la recherche de Schreiber, des compétences de lecture et des compétences de l'oral. Elles sont généralement selon cette recherche de Schreiber dans les programmes de langage oral et dans les programmes de lecture et compréhension de l'écrit. (Ros-Dupont M., 1999) a déterminé ce que signifie le concept de «maîtrise un texte» : Elle signifie donc que l'on maîtrise sa prononciation, son accentuation, son articulation, son intonation, sa restitution du sens du texte. Les qualités de la lecture à haute voix font d'elle un statut et une place de premier plan.

- Apprentissage de l'expression oral.

(Pled B., et al., 1997 : PP.8-9) voient que la lecture à haute voix est considérée comme un moyen pour accéder à la parole : La pratique de la lecture à haute voix contribue à surmonter les obstacles rencontrant par les enfants lors de la prise de parole. Ces obstacles sont de trois ordres :

- Obstacles instrumentaux relatifs à la maîtrise de voix et à l'articulation.
- Obstacles liés au contenu et à la pertinence : Savoir quoi dire et quand ?
- Obstacles liés à la syntaxe et à la logique.

(Ros-Dupont M., 1999; Pled B., et al., 1997 : PP.8-9) ont confirmé qu'on doit commencer par lever le premier genre d'obstacles (obstacles instrumentaux) car ces obstacles bloquent tous les autres genres d'obstacles. Ces recherches antérieures sont d'accord sur le fait que la lecture à haute voix donne des particularités susceptibles d'aider les apprenants à prendre la parole. Pour eux, le texte de lecture offre un support de sécurisation.

- La compréhension fine des textes.

La pratique de la lecture à haute voix suppose que la compréhension se fait avant l'oralisation. Il semble néanmoins que la lecture à haute voix permette également d'entrer dans une compréhension fine des textes. (Legouvé, 1898, cité par Chervel A., 1994) est en effet d'accord avec la question posée et sa réponse logique : «En quoi consiste le talent du lecteur?». À rendre les beautés des œuvres qu'il interprète : Pour les rendre, il faut nécessairement les comprendre. Ernest se met donc d'accord avec l'idée que l'activité de la lecture à haute voix contribue à une compréhension fine des textes. La lecture à haute voix nous donne une puissance d'analyse que la lecture silencieuse ne connaît jamais. Ernest fait ainsi une sorte d'opposition entre la lecture à haute voix à la lecture silencieuse, d'après lui, la première conduisant à une finesse de compréhension que ne permet pas la deuxième.

La Bibliothèque nationale de France (BNF, 2014) illustre bien l'idée précédente. Dans ce cadre la BNF a présenté des vidéos où on voit des collégiens travaillant sur des textes littéraires par la voie de la lecture à haute voix. Dollé M., une enseignante, explique que le travail de la voix et des émotions permet aux apprenants de ce qu'on intitule «désacraliser l'écrit». La BNF a donc confirmé que la voix devient un support pour accéder à la compréhension fine des textes. Cela permet aux élèves de comprendre quelle émotion doit être mise derrière les termes des textes, ainsi de comprendre quelles sont les

émotions des personnages. Tout en exprimant ces émotions, les élèves s'expriment également. Également Balkan T., enseignante, ajoute que c'est en travaillant de façon corporelle (de façon physique) sur le sens et l'émotion du texte que ce dernier devient autre chose qu'un élément étranger. On peut donc dire que la lecture à haute voix contribue à une compréhension fine des textes.

(Cèbe S., 2009 : P. 8) ajoute que la pratique de la lecture à haute voix nous aide à travailler sur les «états mentaux» des personnages. Elle a cité que «*par « états mentaux », on entend les états perceptifs (avoir froid), émotionnels (être triste, en colère...), intentionnels (avoir envie de...), attentionnels (écouter, regarder) ou les états de croyances (savoir que..., croire que..., penser que...)*». La compréhension d'un texte littéraire implique, d'après elle, le décodage par le lecteur de l'implicite de ce texte puisque le travail se fait en analysant l'identité psychologique et sociale des personnage d'un texte du récit littéraire. (Ros-Dupont M., 1999) est d'accord avec la même idée.

- Le plaisir.

(Ros-Dupont M.,1999) voit que la pratique de la lecture à haute voix doit subir un changement massif : Elle doit viser le plaisir. Suivant son point de vue, elle doit apporter également le partage culturel, l'appétence pour le texte et le livre à lire. (Ros-Dupont, 1999 : PP. 21-22) a cité que la lecture à haute voix du maître : «*Ne vise plus la modélisation mais le plaisir, le partage culturel, l'appétence pour le texte et le livre* ».

Ce plaisir qui porte sur le travail et les efforts que les apprenants doivent fournir lorsqu'ils se mettent à lire, et qui soutient leur enthousiasme dans le temps. (Ros-Dupont M., 1999) voit que la pratique de la lecture à haute voix donne une motivation aux pratiquants de ce type de lecture et cette motivation est d'autant plus grande lorsque ils s'inscrivent dans un projet. D'ici on peut confirmer qu'il existe un rapport entre la pratique de la lecture à haute voix est l'accomplissement des projets.

De tout ce qui précède, on peut dire que la pratique du processus de la lecture comprend des travaux tels que le développement des compétences spécifiques, le développement de l'expression orale (la

parole), le plaisir, le développement de la compréhension fine des textes.

Plusieurs spécialistes et didacticiens dans le domaine de la formation FLE ont présenté des définitions de l'expression de fluidité en lecture parmi lesquels on trouve la définition de (Giasson J., 1990 : P.46). Celle-ci voit que *«plusieurs résultats de recherche ont montré que la lecture répétée améliore la vitesse et la reconnaissance de mots et que cette fluidité acquise dans des textes se généralisait à la lecture de nouveaux textes [...]»*.

(Ameur Chaabi, 2016) voit que la fluidité en lecture peut être définie comme l'aptitude à lire un texte avec exactitude et rapidité. La lecture à haute voix a une grande importance au sein de préparer les jeunes apprenants pour devenir de bons lecteurs. C.-à-d., des lecteurs capables de lire de façon dite fluide. La fluidité ou la fluence en lecture est donc la capacité des lecteurs de lire spontanément des passages, ainsi des textes à lire avec exactitude et avec rapidité. De même la fluidité en lecture tient une place importante dans le processus de lecture à haute voix comme a montré la figure suivante.

Figure No. (2).
La fluidité en lecture.



La fluidité en lecture se développe donc en pratiquant le processus de lecture. Cette compétence de fluidité ne se réalise subitement mais à travers plusieurs fois de lecture et de relecture des textes avant de parvenir à lire avec rapidité. Signalons qu'il n'existe aucun rapport entre la fluidité en lecture et la compréhension. C.-à-d., la lecture rapide ne signifie nullement une compréhension d'un texte par celui ou celle qui le lit. Afin de parvenir à une compréhension du thème de lecture, il faut interpréter le sens des mots, des expressions et des phrases que composent le texte lu, et identifier les idées de ce texte pour maîtriser et parvenir à la compréhension. Il faut noter que malgré la fluidité est une lecture claire et adéquate de tel ou tel texte, on trouve que certains apprenants notamment ceux de niveaux langagiers limités, ne comprennent pas les textes qu'ils lisent. Or, on peut donc dire que la fluidité en lecture ne signifie pas une compréhension profonde d'un texte mais on peut dire que cette fluidité est un indice de perfectionnement de la parole.

Des stratégies de l'enseignement/ apprentissages, des approches, des méthodes variées ont déjà traité les compétences de la lecture à haute voix et la fluidité en lecture. Notre recherche essaie de traiter ces compétences à travers l'apprentissage par projet puisqu'il existe un rapport étroit entre la lecture à haute voix et la fluidité en lecture et les projets à accomplir comme a déjà confirmé plusieurs chercheurs parmi lesquels on trouve ((Charmeux E., 1991; Ros-Dupont M., 1999).

Dans les lignes suivantes, on présente ce signifie par l'apprentissage par projet. Du point de vue historique, la pédagogie par projet remonte à la philosophie pragmatique (du travail) du philosophe John Dewey. Il faut noter que l'idée (*project-based learning*) est vraiment précisée par (Kilpatrick W. H., 1918), dans son article intitulé (*The Project Method*). (Labye M.M., 1983 : P. 101) voit que la force du projet est grande lorsqu'elle peut amener à un «changement d'attitudes». Labye confirme qu'accomplir un projet implique en effet des valeurs, comme : *La coopération, la responsabilité, l'affirmation de soi*, et telles valeurs sont utiles à toute pédagogie. L'auteur voit que les différentes activités, dans une démarche de projet, éveillent et soutiennent des comportements et des

attitudes, provoquent des démarches intellectuelles et sociales, plongent les enfants dans des situations affectives, qui les stimulent et les sécurisent (Labye, M.M. 1983, P. 11).

(Bordallo I. et Ginestet J.-P., 1993, P. 7) voient que cette pédagogie de projet part du principe suivant : «*C'est en agissant que l'élève se construit*». La part socio-affective y est particulièrement présente : Les sujets sont donc conduits «*[...]à exprimer leurs positions, s'ouvrir à celles des autres, vivre des conflits, la négociation, la recherche de compromis utiles à la réalisation de la tâche* ». Autrement dit, les élèves sont amenés, à travers les tâches à accomplir, à être en contact affectif avec les autres dans la société en entourage.

(Huber M., 1999) a confirmé que la pédagogie de projet est une pratique de pédagogie active permettant de générer des apprentissages à travers la réalisation d'un produit concret. Ce projet peut être individuel (comme un exposé ou une maquette) ou collectif (l'organisation d'une fête, d'un voyage, d'une visite, de préparer un repas, d'un spectacle...etc.). Le projet est semblable à une «entreprise permettant à un groupe d'élèves d'accomplir une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux. L'auteur a vu que, lors de la démarche de projet, l'élève est placé en situation de résolution de problèmes, participant de fait au processus d'apprentissage. Selon lui, cette pédagogie est également fondée sur la motivation des élèves et l'objectif de réaliser un produit concret.

Les écrits du (Ministère de éducation nationale, 1992 : P.91) confirment que la «Pédagogie de projet : Forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités fondé sur les besoins et les intérêts des enfants, les ressources de l'environnement et débouchant sur une réalisation concrète». C'est la même idée d'(Huber M., 1999).

D'autres écrivains tels que (Pelpel P., 1994 : P. 170; Mavromara-Lazaridou C., 2006) ont affirmé unanimement que la pédagogie du projet (ou méthode des projets) : Le terme projet désigne dans ce cas une méthode pédagogique active que l'on peut ainsi brièvement décrire : Les élèves placés en position de co-auteurs de projets sont

par ce fait, contraints d'effectuer activement certains apprentissages qu'ils ne pourraient réaliser dans d'autres conditions (répondre aux aléas, prévoir, planifier, résoudre des problèmes,... etc.). Le projet est un mobile et un moteur d'apprentissage en même temps qu'une méthode pédagogique.

(Huber M., 1999 : P. 18) nous a donné une définition de la pédagogie de projet en citant : *«La pédagogie de projet-élèves peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte de l'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation des compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation. Ces problèmes abordés collectivement vont activer des conflits sociocognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours».*

Ces définitions déjà citées jusqu'à maintenant et référant à la vision de (Perrenoud P., 2002 : P.7) : La démarche d'accomplir un projet peut :

- Être une entreprise collective, gérée par le groupe-classe (l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout).
- S'orienter vers un produit concret (*au sens large: texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, un repas dans un resto..*).
- Induire un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts : Suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire liés et savoir-gérer un projet (*décider, planifier, coordonner, ... etc.*).
- Favoriser en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (*français, musique, éducation physique, géographie... etc.*).

On peut donc clôturer cette partie en assurant que la pédagogie par projet n'est qu'un type d'apprentissage actif faisant de l'élève et de ses compagnons des sujets actifs conduisant leurs apprentissages par eux-

mêmes dans le but de développer leurs compétences langagières, affectives et conatives. L'élève en compagnie de ses collègues se mobilisent et trouvent du sens à leurs apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Notons que les difficultés et les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation des compétences déjà acquises et développer d'autres compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation. Ces difficultés et ces problèmes abordés de façon collective vont activer des conflits sociocognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours. Signalons que l'idée essentielle de la pédagogie par projet est basée sur l'intégration des savoirs dans toutes les branches des sciences et l'intégration des compétences langagières à l'oral et à l'écrit. Autrement dit, l'idée de la pédagogie de projet réfute le blocage ou les barrières semblant exister entre les deux aspects de la langue et cela s'accorde avec les compétences de la lecture à haute voix. D'ici notre recherche est concernée.

Position du problème.

À la lueur de l'introduction, le problème s'est posé à travers :

- ✓ Des recherches, des œuvres, des écrits présentés par des chercheurs, des linguistes, des précurseurs tels que (Charmeux E., 1991 : 212; Dolz J., et Schneuwly B., 2002; Beaume E., 1987; Ameer Chaabi, 2016; Schreiber C., 2017; Pled B., et al., 1997; Ros-Dupont M., 1999; Legouvé, 1898, cité par Chervel A., 1994; BNF, 2014; Cèbe S., 2009). Ils se mettent d'accord sur l'importance de la lecture à haute voix et l'importance de développer ces compétences chez les apprenants qui étudient le FLE dans le cadre de développer les compétences de la communication langagière.
- ✓ Des recherches, des œuvres, des écrits présentés par des chercheurs, des linguistes, et des précurseurs tels que (Ameer Chaabi, 2016; Giasson J., 1990; Laberge D., et Samuels J., 1974; Kuhn R., et Stahl A., 2003; Bowers J., 1993). Ils ont assuré que la fluidité en lecture est très importante dans le cadre de développer la rapidité et l'exactitude de la langue lors de l'employer dans la communication langagière. Ce qui

contribue à développer les compétences langagières chez les apprenants qui étudient le FLE dans tous les niveaux d'apprentissage.

- ✓ Des recherches, des œuvres, des écrits présentés par des chercheurs, des linguistes, et des précurseurs tels qu'(Huber M., 1999; Pelpel P., 1993; Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015; Boutinet J.-P., 2005; Mavromara-Lazaridou C., 2006; Bordallo I. et Ginestet J.-P., 1993; Labye M.M., 1983). Ils ont mis l'accent sur l'emploi de l'apprentissage par projet dans le développement des compétences de la langue française en général et des compétences de la lecture à haute voix en particulier.
- ✓ Des recherches, des œuvres, des écrits présentés par des chercheurs, des linguistes, des théoriciens et des didacticiens tels que (Recanati F., 1981; Perrenoud P., 1991; Norman M. A. et Thomas P. J., 1991; Dessalles J.-L., 2006; Luzzati D., 2007; Starets M., 2008). Ils sont d'accord sur les compétences de la parole comme des compétences essentielles pour développer la communication orale en langue française et pour transmettre un message compris de la part des interlocuteurs. Lorsque les gens se mettent à parler, ils choisissent un bagage langagier comprenant un lexique et des faits de syntaxe, de morphologie, de phonétique et de prosodie. L'importance de la parole est déterminée à travers l'objectif du locuteur : Si cette visée consiste à transmettre un message, le sujet choisit les moyens linguistiques et extralinguistiques les plus effectifs et les plus efficaces possibles pour telle ou telle situation. Ce sujet parlant omet dans la plupart du temps des parties de phrase ou des mots dont l'absence dans le contexte particulier de la conversation ne perturbe pas le sens de son message s'il veut tout simplement transmettre ce message. Il procède également au fur et à mesure à des changements phonétiques qui simplifient la transmission de ce message, sans le modifier ni le rendre incompréhensible. L'essentiel est que le message passe correctement et spontanément. Cela se fait de façon

simple parce que toute communication linguistique se pratique dans des contextes linguistiques et extralinguistiques (dans la situation) qui sont toujours au niveau linguistique de l'interlocuteur. C'est-à-dire, celui-ci est apte à donner à ce message ses interprétations et ses significations convenables. Tout cela confirme que l'on a besoin de développer les compétences d'employer un bagage langagier composé de lexique, et des faits de morphologie, de syntaxe, de phonétique, et de prosodie pour transmettre un message événementiel dans une situation de communication de façon spontanée. On a besoin également à développer des compétences de bien procéder par la prononciation pour faciliter le passage de ce message d'une façon efficace chez les sujets d'une société linguistique donnée.

- ✓ Des concepteurs, chercheurs et didacticiens tels que Karine Van Thienen (Van Thienen K., 2009; Skehan P., 1998; Conejo Lopez-Lago, E., consulté en Avril 2020) ont mis l'accent sur l'importance des tâches dans l'enseignement de FLE pour développer les différentes compétences d'une langue étrangère. Ils ont affirmé que l'apprentissage par des tâches ainsi par des projets à accomplir est efficace pour développer plusieurs compétences langagières parmi lesquelles on trouve des compétences de (*lecture à haute voix, et la fluidité en lecture*) pour achever un produit final qui est l'objectif majeur de l'apprentissage par les projet). Un projet s'organise sur trois temps de réalisation, didactique et pédagogique. Le temps de réalisation correspond à la phase d'exécution de tâches, durant laquelle se produisent des conflits cognitifs et sociocognitifs qui aboutissent à la constitution du savoir-faire et du savoir-être (Huber M., 1999). Le temps didactique est réservé à la mise en place des situations-problèmes dont la démarche est inductive : «*De l'acte à la pensée pour retourner [...] à l'acte*».
- ✓ Tout ce qui précède nous a donné l'impression d'opérer une étude-pilote où on a appliqué des petits tests de lecture à voix haute et de fluidité en lecture. Ces tests ont montré que les

apprenants de la 6^{ème} année au cycle primaire sont faibles dans les compétences élémentaires de lecture à haute voix et la fluidité en lecture. Pour s'assurer on a discuté les notes obtenues par les apprenants avec leurs enseignantes de ce niveau d'apprentissage et à leur tour ils ont confirmé que cela est à cause des méthodes employées qui mettent l'accent sur l'apprentissage par cœur des phrases, des paragraphes et des situations présentées aux apprenants de FLE. Le tableau suivant met l'accent sur le niveau de quelques apprenants de la 6^{ème} année du cycle primaire dans les compétences de la lecture à haute voix et la fluidité en lecture.

- ✓ Les recherches précédentes dans le domaine du développement des compétences de la lecture du développement de la fluidité de lecture et dans le domaine de l'emploi de la pédagogie de projet dans le domaine de l'enseignement de FLE, les avis des maîtres-enseignants pour ce stade d'apprentissage (*le niveau primaire*) et les résultats obtenus par les élèves de la 6^{ème} année dans la lecture à haute voix au cours de l'année scolaire (2018/2019) ont assuré de façon majoritaire le besoin urgent de mener une recherche ayant pour objectif le développement des compétences de la lecture à haute voix en employant la pédagogie par projet. Les tâches achevées par les élèves dans le cadre de la didactique de FLE.
- ✓ Pour s'assurer davantage, le chercheur a recours aux tests oraux opérés par les enseignants de ces élèves. Il trouve que ces élèves sont faibles dans les compétences de la lecture à haute voix notamment les compétences d'anticipation au sein des mots, des expressions et des phrases lus, la lecture expressive, spontanée, expressive et rapide, la correcte prononciation des sons français et le ton correct au sein des différents types de phrases (les phrases affirmatives, interrogatives, exclamatives et impératives). Ces compétences constituent les compétences de base pour un élève de ce niveau d'apprentissage.

Problématique.

Le problème de notre recherche se pose à travers la question essentielle suivante : «Quelle est l'efficacité de l'apprentissage par projet pour développer quelques compétences de la lecture à haute voix et quelques compétences de la fluidité en lecture en FLE auprès des élèves du niveau primaire?».

Pour répondre à cette question centrale, on doit répondre aux questions suivantes:

- Quelles sont les compétences de la lecture à haute voix nécessaires en français langue étrangère (FLE) pour les élèves de la 6^{ème} année primaire ?
- Quelles sont les compétences de la fluidité en lecture indispensables pour les élèves qui étudient le (FLE) à la 6^{ème} année primaire ?
- Comment peut-on concevoir un programme à la lueur de l'apprentissage par projet pour développer les compétences de la lecture à haute voix et celles de la fluidité en lecture auprès des élèves qui étudient le (FLE) à la 6^{ème} année au niveau primaire ?
- Quelle est l'efficacité du programme conçu à la lueur de l'apprentissage par projet pour développer les compétences de la lecture à haute voix et celles de la fluidité en lecture auprès des élèves qui étudient le (FLE) à la 6^{ème} année primaire?

Hypothèses de la recherche.

Cette recherche s'est souciée de savoir si/s' :

- Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des sujets du groupe de la recherche au seuil de (0.01) dans la pré-application et la post-application du test des compétences en lecture à haute voix et des compétences de fluidité en lecture en faveur de la post-application du test.
- Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des sujets du groupe de la recherche au seuil de (0.01) dans la pré-application et la post-application du

- test concernant les compétences en lecture à haute voix en faveur de la post-application du test.
- Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des sujets du groupe de la recherche au seuil de (0.01) dans la pré-application et la post-application du test concernant les compétences de fluidité en lecture en faveur de la post-application du test.
 - Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des sujets du groupe de la recherche au seuil de (0.01) dans la pré-application et la post-application du test concernant les compétences de reconnaître spontanément les termes en faveur de la post-application du test.
 - Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des sujets du groupe de la recherche au seuil de (0.01) dans la pré-application et la post-application du test des compétences en lecture à haute voix en concernant la compréhension globale d'un texte de lecture en faveur de la post-application du test.
 - Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des sujets du groupe de la recherche au seuil de (0.01) dans la pré-application et la post-application du test concernant la prononciation correcte des sons contenus dans le texte en faveur de la post-application du test.
 - Il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des sujets du groupe de la recherche au seuil de (0.01) dans la pré-application et la post-application du test concernant la discrimination des phrases (affirmative, impérative, exclamative et interrogative) par le ton en faveur de la post-application du test.

Objectifs de l'étude.

Cette recherche a visé à :

Cette recherche a visé à :

- Mesurer le jusqu'à quel point les élèves de la 6^{ème} année au niveau primaire maîtrisent-ils les compétences de la lecture à

haute voix et celles de la fluidité en lecture chez les élèves de la 6^{ème} année au niveau secondaire.

- Concevoir un programme de l'enseignement/ apprentissage à la lueur de l'apprentissage par projet pour le développement des compétences de la lecture à haute voix et celles de la fluidité en lecture chez les élèves de la 6^{ème} année au niveau primaire.
- vérifier l'efficacité de ce programme conçu à la lueur de l'apprentissage par projet pour le développement des compétences de la lecture à haute voix et celles de la fluidité en lecture chez les sujets du groupe de la recherche.

Délimitations de la recherche.

Cette recherche s'est limitée à / au / à la / à l' / aux

- Élèves qui étudient le français langue étrangère (FLE) au niveau primaire notamment ceux de la 6^{ème} année au cycle primaire. L'intervention s'est faite pendant l'année scolaire 2018/2019.
- Compétences de la lecture à haute voix : Celles de reconnaître spontanément les mots, les expressions, les phrases d'un texte lu, comprendre globalement le sens d'un texte lu, prononcer correctement les sons contenus dans le texte lu, distinguer au niveau de l'oral entre les phrases affirmative, impérative, exclamative et interrogative. Compétences de la fluidité en lecture : Celles de la rapidité, de l'expressivité et de l'exactitude.

Importance de la recherche.

Cette recherche pourrait être bénéfique pour :

- ❖ Les élèves qui étudient le français langue étrangère (FLE) au niveau primaire lors de l'apprentissage des compétences de la lecture à haute voix et lors de l'apprentissage des compétences de fluidité en lecture : On a élaboré des compétences nombreuses, des activités et des exercices variés et on les a présentés à travers le programme élaboré à la lueur de l'apprentissage par projet où ces élèves peuvent les pratiquer

afin de se développer en lecture à haute voix et en parole en général.

- ❖ Les maîtres-enseignants et les inspecteurs qui enseignent le français langue étrangère à l'école primaire dans la mesure du développement des compétences de la parole en général et celles de la lecture à haute voix et de la fluidité en lecture.
- ❖ Les didacticiens dans le domaine de l'enseignement /apprentissage de français langue étrangère (FLE) : Cette recherche présente des outils et des instruments tels que des listes de compétences, des tests, des activités, des situations d'enseignement/ apprentissage,...etc. dans le domaine de la lecture à haute voix et dans le domaine de la fluidité en lecture par lesquels ces didacticiens peuvent se guider lors de leur travail en vue de développer les compétences de parole, de lecture à haute voix et de la fluidité en lecture chez des élèves du même niveau d'apprentissage.

Instruments de la recherche.

En vue d'atteindre les objectifs de notre recherche, on emploie les outils ci-dessous:

✚ Outils de mesure.

- Test de compétences de la lecture à haute voix et de compétences de la fluidité en lecture.
- Des quiz, des petits tests formatifs de la lecture à haute voix et de la fluidité en lecture.

✚ Matériaux de l'enseignement/ apprentissage.

- Un programme élaboré à lueur de l'apprentissage par projet par le chercheur pour développer les compétences de la lecture à haute voix et les compétences de la fluidité en lecture.
- Cahier d'activités et d'exercices.

Échantillonnage dans le cadre de la recherche.

Notre groupe d'étude comprend une classe de la 6^{ème} année de l'école Kerdassi au gouvernorat du Caire. L'intervention s'est faite pendant l'année scolaire 2018/2019. Le groupe de la recherche a compris un seul groupe de (20 élèves) puisqu'on a élaboré un programme à la lueur de l'apprentissage de projet pour développer les

compétences de la lecture à haute voix et les compétences de la fluidité en lecture.

Méthodologie de la recherche.

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche en cours, on a employé les méthodes ci-dessous :

- Méthode descriptive analytique en ce qui concerne la manipulation des recherches précédentes et de la littérature éducative pour tout ce qui concerne la préparation du cadre théorique et les procédures de cette recherche.
- Méthode expérimentale en ce qui concerne la validation des instruments de mesure employés au sein de cette recherche.
- Méthode statistique pour analyser les résultats du test de compétences en lecture à haute voix et de compétences de la fluidité en lecture.

Procédures de la recherche.

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, on a suivi les démarches ci-dessous :

- a) Afin de répondre à la première question de la recherche, on a adopté les démarches suivantes :
 - Étudier et analyser les recherches antérieures relatives aux compétences de la lecture à haute voix pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique et lors de l'élaboration des outils de la recherche.
 - Étudier et analyser la littérature éducative relative aux compétences de la lecture à haute voix pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique et lors de l'élaboration des outils de la recherche.
 - Élaborer une liste de compétences de la lecture à haute voix en basant sur les recherches et les œuvres précédentes et sur la littérature éducative.
 - Élaborer un test des compétences de la lecture à haute voix au niveau des élèves qui étudient le FLE à la 6^{ème} année primaire.
- b) En vue de répondre à la deuxième question de la recherche, on a suivi les démarches suivantes :

- Étudier et analyser les recherches antérieures relatives aux compétences de la fluidité en lecture pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique et lors de l'élaboration des outils de la recherche.
 - Étudier et analyser la littérature éducative relative aux compétences de la fluidité en lecture pour en tirer profit lors de la rédaction du cadre théorique et lors de l'élaboration des outils de la recherche.
 - Élaborer une liste de compétences de la fluidité en lecture en basant sur les recherches et les œuvres précédentes et sur la littérature éducative.
 - Élaborer un test des compétences de la fluidité en lecture au niveau des élèves qui étudient le FLE à la 6^{ème} année primaire.
- c) Pour répondre à la troisième question de la recherche, on a suivi les démarches suivantes :
- Étudier et analyser rigoureusement les recherches antérieures relatives aux fondements de la conception des programmes de formation pour en tirer profit lors de l'élaboration du programme.
 - Étudier et analyser rigoureusement la littérature éducative relative aux fondements pour en tirer profit lors de l'élaboration du programme.
 - Élaborer le programme de formation à la lueur des apports sous-jacents de la pédagogie de projet afin de développer les compétences de la lecture à haute voix et de développer les compétences de la fluidité en lecture chez les sujets du groupe de recherche.
 - Élaborer un cahier d'activités et d'exercices.
- d) En vue de répondre à la quatrième question de la recherche, on a adopté les démarches suivantes :
- Opérer la pré-application du test de compétences de la lecture à haute voix et celles de la fluidité en lecture.
 - Manipuler le programme de formation conçu à la lueur de l'apprentissage par projet pour le développement des compétences de la lecture à haute voix et pour le

développement des compétences de la fluidité en lecture chez les sujets du groupe de la recherche.

- Opérer la post-application du test de compétences de la lecture à haute voix et celles de la fluidité en lecture.
- Employer les techniques statistiques adéquates pour analyser de façon quantitative et qualitative les résultats de la recherche.
- Avancer les recommandations en suggérant quelques thèmes de recherche.

Terminologies de la recherche.

Apprentissage par projet.

Le projet du point de vue d'(Huber M., 1999 : P. 41) est une activité pratique et signifiante à valeur éducative visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et souvent l'utilisation et la manipulation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et «vrai».

La Pédagogie du projet connue dans sa version moderne comme (*Project-based Learning*) s'inscrit dans le courant des méthodes dites «actives» c'est-à-dire centrées sur les besoins de l'apprenant, et sur sa capacité à construire ses savoirs. L'apprentissage par projet place l'élève au centre du parcours de formation et lui permet de devenir acteur et co-constructeur de son savoir, d'utiliser ses compétences, les modifier, les améliorer. Une bonne connaissance de l'élève et de ses compétences est fondamentale. La méthode repose sur l'élaboration d'un projet, et sur le travail d'équipe : Cela permet une confrontation continue de l'élève au sein du groupe et face aux obstacles rencontrés. Elle valorise non seulement l'apprentissage autonome de nouveaux savoirs, mais permet d'associer et intégrer les savoir-faire et savoir-être, dans une situation de résolution des problèmes. (Martine Licheri L., 2015 : P. 8).

Les écrits du (Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015) confirment que dans la pédagogie de projet, l'élève est associé à l'élaboration des savoirs. Cette pédagogie prend appui sur la motivation suscitée par la réalisation

d'une production ou d'une réalisation concrète qui donne du sens aux apprentissages mis en œuvre pour y parvenir. C'est pourquoi, après avoir identifié le problème à résoudre, il est indispensable de définir :

- ✓ un ensemble cohérent de tâches dans lesquelles tous les élèves sont à même de s'impliquer.
- ✓ des compétences disciplinaires mais également des compétences transversales; compétences qui font l'objet d'une évaluation en cours et à la fin du projet.

(Boutinet J.-P., 2005) voit que la pédagogie par projet est «*une mise effective en projet* » insistant sur l'aspect méthodologique au-delà de la visée du projet : *Tout projet pédagogique n'implique pas forcément une pédagogie par projet*, ce qui peut être le cas si les élèves ne font pas le travail d'appropriation du projet ou s'il leur est imposé.

Définition opérationnelle du terme:

La pédagogie par projet signifie qu'un apprenant en général et de FLE en particulier est mis en projet réel pour développer ses compétences communicative en FLE développer ses savoirs langagiers, renforcer ses capacités de concentration, développer ses facultés sensorielles et s'habituer à prendre des décisions lors de prendre part aux jeux conversationnels visant à développer ses compétences de lecture à haute voix et ses compétences de la fluidité en lecture.

Lecture à haute voix.

(Charmeux E., 1991) a donné une définition du concept en citant : «*Lire à haute voix consiste, on le sait, à transmettre oralement à des auditeurs qui en ont manifesté le désir sa propre lecture d'un écrit. C'est donc une situation de communication orale, qui porte sur la lecture, mais qui n'en est point [...] En réalité, celui qui lit à haute voix n'est pas celui qui «lit» : lire, c'est comprendre, et, dans les situations évoquées, ceux qui ont à comprendre, ce sont ceux qui écoutent. Celui qui dit le texte communique aux autres, de façon orale, la lecture qu'il a faite auparavant, et les auditeurs construisent des significations, en fonction de leurs attentes, sur les indices sonores que le «lecteur» leur envoie* ».

(Dolz J., et Schneuwly B., 2002) mettent en évidence qu'il y a lecture à haute voix lorsque « *le lecteur est le médiateur du texte vers l'auditeur, et sa tâche est d'en assurer la transmission au mieux. Cela suppose prise en compte de la situation de communication, intelligence du texte et expressivité vocale* ». La lecture à haute voix sert donc à communiquer. On lit à autrui un texte qu'il ne connaît pas pour :

- ❖ lui faire partager une émotion.
- ❖ lui donner une information.
- ❖ provoquer une réaction.

On avance la définition opérationnelle du terme par le chercheur.

La lecture à haute voix signifie en gros que le locuteur est apte à communiquer oralement par le français lors de parler de tâches et des projets simples accomplis dans le cadre de développer la communication langagière ne nécessitant qu'un échange d'information simple et direct : Le locuteur peut discuter des sujets et des activités familiers, d'avoir des échanges très brefs même si l'on ne comprend pas assez pour poursuivre une discussion portant sur un ou plus des thèmes quotidiens relatifs au contenu de la langue déjà étudiée, de faire face à des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage réel ou virtuel dans une région donnée, de raconter un récit de vie de quelqu'un et enfin de prendre part sans préparation à un projet sur des sujets familiers, ou d'intérêt personnel concernant le contenu langagier. Le locuteur est donc capable de communiquer oralement avec autrui de façon dynamique, fluide, spontanée et sans hésitation.

La fluidité en lecture.

(Giasson J., 1990 : P. 46) a montré que « *plusieurs résultats de recherche ont montré que la lecture répétée améliore la vitesse et la reconnaissance de mots et que cette fluidité acquise dans des textes se généralisait à la lecture de nouveaux textes [...]. Une lecture rapide ne signifie nullement une compréhension du texte par celui qui le lit, donc, il est vraiment d'identifier et de reconnaître les mots pour maîtriser et parvenir à la compréhension, sachant que malgré la fluidité est une lecture claire et adéquate du texte, certains apprennent aux capacités limitées, et ne comprennent pas les textes qui ils lisent* ».

(Kuhn M.R., et Schwanenflugel P.J., 2008) ont défini la rapidité comme étant la reconnaissance instantanée des mots sans effort conscient ou d'attention : Le lecteur habile lit avec rapidité la grande majorité des mots qu'il parcourra lors de sa lecture, sa vitesse se calcule en nombre de mots/minute lus. La reconnaissance rapide des mots serait un des précurseurs de la fluidité (Bowers J., 1993). La rapidité inclut à la fois l'automatisme et la vitesse de lecture. L'automatisme fait référence à la reconnaissance automatique des mots ce qui libère l'attention de l'élève pour se centrer davantage sur la compréhension du message lu. Si le lecteur doit consacrer toute son attention sur le décodage des mots à lire, il lui restera peu d'attention pour accéder au sens (Laberge D., et Samuels J., 1974; Kuhn R., et Stahl A., 2003).

Le chercheur avance sa définition opérationnelle du terme :

La fluidité en lecture est la capacité du lecteur de lire rapidement, spontanément et avec exactitude les mots composant un passage, ainsi un document sur un thème donné. La rapidité, la spontanéité, et l'exactitude font partie de l'automatisme, de l'authenticité du lecteur. Tout cela libère l'attention de ce lecteur pour se centrer davantage sur la compréhension du contenu du thème de lecture.

Cadre théorique.

Notre recherche en cours a pour objectif de développer les compétences de la lecture à haute voix et celles de la fluidité en lecture à la lueur de l'apprentissage par projet. Mentionnons qu'un nombre considérable de recherches, d'œuvres, d'ouvrages et d'écrits dans le domaine de la méthodologie en général et notamment dans le domaine de la formation FLE ont confirmé que la pédagogie par projet est efficace dans le développement des compétences de l'oral et de l'écrit et plus précisément de la lecture soit la lecture silencieuse soit la lecture à haute voix. Notre recherche a essayé de développer quelques compétences de la lecture à haute voix et quelques compétences de la fluidité en lecture chez un groupe d'élèves de la 6^{ème} année au cycle primaire. Alors, notre cadre théorique a mis en relief les parties suivantes :

- **Partie I.** On a mis en valeur les piliers de l'apprentissage par projet en se focalisant sur les scénarios de

l'apprentissage ainsi les rôles de l'enseignant et ceux de l'apprenant lors des étapes des projets pédagogiques accomplis.

- **Partie II.** On a mis l'accent sur l'importance de la lecture à haute voix pour les élèves de FLE au cycle primaire, son rôle pour développer les compétences de la communication langagière, son rôle dans le développement des compétences de la fluidité en lecture. Les compétences de la lecture à haute voix vues nécessaires pour les sujets du groupe de recherche en se focalisant sur leurs aspects corrélationnels entre la lecture à haute voix et la fluidité en lecture.

Partie I

Apprentissage par projet/ Pédagogie de projet.

Cadre notionnel.

De quoi s'agit-il l'apprentissage par projet.

Plusieurs définitions ont été présentées du concept :

(Reverdy C., 2013) voit que le concept de projet est très utilisé dans le domaine éducatif et recouvre des réalités bien distinctes, *comme les projets d'établissement, les projets d'action éducative, les projets personnels des élèves, etc.* Chacun a son idée de ce qu'est un projet et de quelle manière on peut le conduire. L'objectif peut être de préparer concrètement les élèves à leur futur métier, de les motiver par une réalisation matérielle, d'inciter les enseignants de disciplines différentes à travailler en équipe, ou encore de développer une approche par compétences.

Le projet, selon (Huber M., 1999 : P. 41), est une activité pratique et signifiante, à valeur éducative visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et, souvent, l'utilisation et la manipulation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et «vrai». La pédagogie par projet selon la vision d'Huber n'est qu'une tâche accomplie dans la réalité par les apprenants : Ce projet consiste à produire des recherches, des objets concrets. Ce projet implique les élèves et les enseignants dans un contexte réel pour produire ces objets.

**Figure No. (3).
La pédagogie par projet.**



Source : www.bienenseigner.com

Caractéristiques pédagogique du projet.

Selon (Lebrun M., 2002), le projet :

- est initié à partir d'une thématique concrète de la vie (*besoin, manque, conflit sociocognitif, souhait d'arriver quelque part, d'aboutir à quelque chose, etc.*) soit par l'enseignant, soit par les étudiants eux-mêmes (*individu isolé ou groupe d'individus*).
- fait appel à diverses connaissances à intégrer et à des compétences comme l'anticipation, l'innovation, la création.
- fait l'objet d'une négociation permettant l'explication et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignants et étudiants.
- suscite de l'intérêt et de la motivation, car il articule un but et les moyens pour y arriver.
- aboutit à la production d'un objet au sens large (intellectuel, matériel...).

- permet à l'élève
 - l'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire nouveaux (apprentissage).
 - l'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au «problème» contextualisé de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet.
 - l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner.
- est une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs, bref, qui reste aussi susceptible d'évolutions ultérieures. Ces derniers points sont importants dans la pédagogie par projet (PP). L'apprenant accédera à ces stades (savoir-être et savoir-devenir) si la tâche assignée par le professeur inclut une partie réflexive sur la démarche, si cette dernière fait partie intégrante du projet, si elle est aussi évaluée en tant que telle (Lebrun, 2002).

(Huber M., 1999 : P.18) voit que *«La pédagogie de projet-élèves peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte de l'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation des compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation. Ces problèmes abordés collectivement vont activer des conflits sociocognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours»*. Cette pédagogie signifie que l'élève et ses pairs mobilisent leurs savoirs, leurs savoir-faire dans un domaine donné afin de produire des objets en réalité. Suivant lui, cette pédagogie permet aux élèves de renouveler en permanence leurs savoirs et leurs savoir-faire en fonction des besoins des participants. Autrement dit, les élèves sont en état d'apprentissage permanent et en quête continue des savoirs. Les savoirs obtenus lors d'accomplir les tâches ou les projets deviennent en effet les savoirs appris. Or, la pédagogie par projet est basée sur la philosophie constructiviste.

(Pepel P., 1993 : P.170) voit que «*la pédagogie du projet (ou méthode des projets) : Le terme projet désigne dans ce cas une méthode pédagogique active que l'on peut ainsi brièvement décrire : Les élèves placés en position de co-auteurs de projets sont par ce fait, contraints d'effectuer activement certains apprentissages qu'ils ne pourraient réaliser dans d'autres conditions (répondre aux aléas, prévoir, planifier, résoudre des problèmes, etc.). Le projet est un mobile et un moteur d'apprentissage en même temps qu'une méthode pédagogique*». Selon Pelpel, le projet n'est qu'une méthode active d'apprentissage. Les rôles des élèves dans cette méthode sont comme des acteurs ou bien des co-auteurs de projets accomplis. Ces élèves effectuent de façon active des apprentissages dans le cadre de réaliser de façon collaborative un projet. Celui-ci est le mobile et le moteur du processus d'apprentissage. Selon cette définition, la pédagogie de projet n'est donc qu'un apprentissage actif.

Suivant les écrits du (Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015), dans la pédagogie de projet, l'élève est associé à l'élaboration des savoirs. Cette pédagogie prend appui sur la motivation suscitée par la réalisation d'une production ou d'une réalisation concrète qui donne du sens aux apprentissages mis en œuvre pour y parvenir. C'est pourquoi, après avoir identifié le problème à résoudre, il est indispensable de définir :

- ✓ un ensemble cohérent de tâches dans lesquelles tous les élèves sont à même de s'impliquer.
- ✓ des compétences disciplinaires mais également des compétences transversales, compétences qui font l'objet d'une évaluation en cours et à la fin du projet.

(Boutinet J.-P., 2005) a confirmé que la pédagogie par projet est «*une mise effective en projet* », insistant sur l'aspect méthodologique, au-delà de la visée du projet : *Tout projet pédagogique n'implique pas forcément une pédagogie par projet*, ce qui peut être le cas si les élèves ne font pas le travail d'appropriation du projet ou s'il leur est imposé. Cette pédagogie est, d'après Boutinet, basé sur un projet et le projet n'est pas forcément un produit réel mais un projet pédagogique.

Les définitions déjà citées et référant à la vision de (Perrenoud P., 2002 : P.7) : La démarche d'accomplir un projet peut :

- Être une entreprise collective, gérée par le groupe-classe (l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout).
- S'orienter vers un produit concret (au sens large : Texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, un repas dans un resto..).
- Induire un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts : Suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner,... etc.).
- Susciter l'apprentissage de savoirs, savoir-faire corrélés à la gestion de projet.
- Favoriser en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie... etc.).

Figure No. (4).

Résumé de la démarche d'accomplir un projet du point de vue de Perrenoud P.,



Source : Slideplayer.fr.

Différents types de projets.

Plusieurs chercheurs, didacticiens, méthodologues et auteurs tels que (Bru M., et Not L., (1991); Pelpel P., (1993); Lemièrè V., (1997); Huber M., (1999); Boutinet J.-P., (2005) ont parlé des types ou des catégories des projets. Ces projets sont le plus souvent comme suit : Le projet éducatif, le projet d'établissement, le Projet de formation, et le projet pédagogique.

✚ *Le projet éducatif ou le projet de la communauté éducative.*

Le projet éducatif, du point de vue par (Lemièrè v., 1997), donne l'occasion aux apprenants d'établir des relations avec des partenaires extérieurs (*e. g. : des partenaires dans les entreprises, dans les associations péri-éducatives*) et ce genre de projets constitue la base des contrats pédagogiques ou relationnels entre les différents membres de la communauté éducative. Ce type de projets définit la politique de la communauté éducative, dans la mesure où il engage une vue des relations humaines à l'intérieur de la communauté pour une formation humaine dont les effets ou les produits concernent la société en entourage tout entière.

(Boutinet, J.-P., 2005) a confirmé que ce genre de projets dépasse le cadre scolaire et s'oriente plutôt vers le monde de l'insertion au niveau social, culturel et professionnel. Ce type de projet implique tout : L'administration scolaire, le corps enseignant, les parents, l'environnement professionnel, et la collectivité politique. Boutinet doute du rôle des élèves ou des apprenants dans ce type de projet et pense que ce type ne peut exister sans l'appui du projet pédagogique.

(Huber M., 1999 : P. 44) voit dans ce genre de projets un lien entre éducation et enseignement en citant : «*On appellera projet éducatif l'organisation de la vie scolaire particulièrement dans ses dimensions éducative, civique, culturelle. Il concerne toute l'équipe éducative, agents compris, afin d'éviter une séparation arbitraire entre éducation et enseignement*».

✚ *Le projet d'établissement ou le projet d'action.*

(Boutinet J.-P., 2005) voit que le «projet d'établissement» peut donner l'impression d'ambiguïté. Boutinet soutient que cette expression ne concerne pas la création ou l'implantation d'un nouvel

établissement scolaire, mais la revitalisation d'un établissement déjà existant. D'après lui, cette dénomination ne donne pas le sens de créer un nouvel établissement. Ce type de projets, institué par la loi d'orientation des années 80-90, se fait tous les 5 ans de façon nécessaire dans une visée de faire un bilan et un plan d'actions. Ce type de projets favorise la prise de conscience de l'identité d'une communauté scolaire ainsi que l'affirmation de son autonomie.

Il consiste à développer des liens de collaboration entre les membres participants pour en faire des partenaires : Le corps administratif, le corps enseignant, les élèves, et leurs parents. Ce type de projets cherche à intégrer de façon pragmatique la politique éducative et pédagogique que l'établissement choisit de conduire en prenant en considération des contraintes de situations auxquelles il est confronté, ressources, handicaps, besoins.

D'après (Boutinet J.-P., 2005 : PP. 212-213), l'analyse méthodique des données de laquelle ce genre de projets doit partir : Il doit viser *«[...] à faire émerger un ou des problèmes majeurs qui se trouvent là, présents au cœur de l'établissement, et que le projet aura pour fonction de résoudre»*.

(Combaz , 2002 : PP. 7-9) a confirmé que ce projet d'établissement constitue comme une obligation faite aux collèges et aux lycées (établissements scolaires) d'élaborer et de préciser les orientations éducatives et pédagogiques à travers lesquelles doivent se manifester l'articulation entre les directives nationales et la prise en compte des spécificités locales ainsi que des spécificités des élèves auxquels il s'adresse. « Son objet suivant la vision du (ministère de l'éducation nationale, 1992) est de : «répondre aux besoins particuliers des élèves dans le respect des objectifs nationaux». Selon cette vision du ministère de l'éducation, ce type de projets est conçu pour couvrir les besoins des élèves et dans le cadre de respecter les objectifs nationaux en même temps. On peut donc dire que ce genre de projets ne s'oppose pas avec les objectifs nationaux du processus de l'enseignement/ apprentissage.

(Lemière V., 1997) a confirmé que l'importance de ce projet est essentielle puisqu'il permet de vérifier la cohérence entre les différents projets des différents membres d'un seul corps. D'après lui,

ce projet constitue «l'adaptation» du projet éducatif dans un temps donné suivant les personnes, de leur histoire et du contexte socioéconomique.

✚ *Le projet de formation ou le projet de soi (projet personnel).*

les partisans de ce genre de projets les attribuent des appellations diverses. (Huber M., 1999) a distingué entre trois figures de projets : (Projet de vie), (projet de soi) et (projet de formation). De leur point de vue, (Bru M., et Not L.,1991) l'intitulent (projet de soi). Quant à (Descotes M., et al., 1993) intitulent ce genre de projets (projet personnel de l'élève). Mais (Lemièrè V., 1997) l'intitule (projet personnel de l'élève ou projet de formation humaine). Pour le (Ministère de l'Éducation, 1992) ce projet est intitulé (Le Projet d'école). On trouve d'autres appellations, comme : (Projet personnel d'orientation ou projet de formation) sont attribuées à ce type de projets. (Boutinet, J.-P., 2005) l'intitule (projet de formation). On peut aborder de façon rapide et brève ce qui se cache derrière ces dénominations différentes et comment ce genre de projets est défini par les différents didacticiens.

(Huber M., 1999 : P.44) l'intitule (projet de vie) pour des finalités que l'élève fixe à son existence. Ces finalités peuvent couvrir des dimensions diverses : Dimension professionnelle, dimension familiale, dimension sociale, dimension éthique et dimension militante. Aussi L'auteur emploie le concept de (projet de soi) pour mentionner ce que l'individu a l'intention ou la volonté d'être en tant que personne. Il emploie ce qu'il intitule le (projet de formation), pour démontrer toutes les modalités d'acquisition de savoirs que l'élève compte réaliser afin de commencer à mettre en œuvre son (projet de vie).

(Descotes M. et al., 1993 : PP. 13-14) l'appellent (projet de soi), qui est intitulé en même temps (projet personnel de l'élève). Ce type doit être un souci pour l'enseignant, quand il met en œuvre son projet pédagogique. Ce type de projets suppose que l'élève prenne en considération trois aspects essentiels et en même temps complémentaires comme suit :

- ❖ Le premier aspect se focalise sur son niveau scolaire dans chaque discipline et d'une appréciation de ses compétences et

de ses faiblesses : L'élève doit être sûr de ses acquisitions liées aux savoirs et aux savoir-faire lors de commencer son projet.

- ❖ Le deuxième aspect se focalise sur ce qu'il veut devenir dans le futur proche : L'importance de ce paramètre varie suivant son niveau de la classe. Au cycle secondaire (au lycée), il a la chance de connaître les savoir-faire nécessaires à l'exercice d'une profession donnée et se met plus facilement en mouvement pour les acquérir. Au collège, comme il n'y a pas encore de buts/ d'objectifs précis et de perspectives concrètes, les choses sont plus difficiles. En tout cas, il serait abusif de consacrer le projet de soi à la seule profession. Ce genre de projets consiste à mettre l'accent sur le développement des qualités psychologiques et morales de la personne.
- ❖ Le troisième aspect se focalise sur les possibilités offertes par les diverses structures éducatives ou professionnelles qui existent dans son environnement. Il est souhaitable dans ce cas que l'enseignant même s'il ne prend pas en charge dans son cadre disciplinaire tous les aspects qui déterminent une bonne réflexion de l'élève sur son devenir, en ait une vue d'ensemble, chose qui lui permettra d'introduire dans son projet pédagogique des aides dont l'élève aurait besoin.

Le projet pédagogique.

Du point de vue (Bru M., et Not L., 1991 : P. 328), on le dit projet pédagogique. Ce type de projets met l'accent sur les actes que l'éducateur se propose d'accomplir pour susciter la(trans)formation de l'élève conformément aux buts de l'éducation en gros. Il précise d'une part les buts et les objectifs, d'autre part les moyens à mettre en œuvre aux différents niveaux, enfin les modalités d'évaluation de l'action éducative. Trois conditions s'imposent à la construction du projet pédagogique. D'après (Broch M. H., 1999 : P. 72), ce projet doit satisfaire aux besoins en formation des élèves, être adapté à leurs possibilités, répondre à leurs motivations. Ce genre de projets (le projet pédagogique) doit prendre en compte les instructions officielles et les programmes nationaux, les exigences de l'administration scolaire comme a confirmé (Lemière V., 1997 : P.122) en citant que le projet pédagogique «relève de l'autorité de professionnels dont la

formation, la pratique permettent de choisir ce qui facilitera la réalisation des programmes nationaux sans pour autant, du moins nous pouvons l'espérer, rendre stérile toute dynamique prospective».

(Boutinet J.-P., 2005 : PP. 207-211) a précisé la nature du projet pédagogique en cernant quatre paramètres essentiels, ces paramètres sont :

- ❖ La négociation pédagogique permettant grâce au diagnostic de prendre en compte les acquis des élèves et que les exigences des programmes et stimule leur motivation et leur imagination en leur donnant l'occasion de s'interroger sur ce qu'ils veulent.
- ❖ L'articulation de projets différents à travers les figures de l'interférence et de l'emboîtement : Ce projet pédagogique nécessite pour exister des interférences entre lui-même et les projets individuels des enseignants et des élèves et que des emboîtements avec d'autres projets.
- ❖ La détermination d'objectifs pertinents et réalisables : Les buts du projet pédagogique émergeant du diagnostic de la situation, ne sont plus au centre du dispositif, mais l'un des éléments, élément important, à condition d'être resitué dans le contexte qui lui donne sa pertinence et qui permet aux objectifs de devenir réalisables.
- ❖ L'horizon du projet et son évaluation : Pour rendre compte de la réalisation d'un projet pédagogique, il faudrait mettre en place une évaluation multi-critériée.

Afin de conclure ce point, différentes acceptions de ce concept en pédagogie. (Boutinet , J.-P., 2005) a résumé la distinction de quatre niveaux de projet (quatre types de projets) en basant sur la pédagogie de projet. Ces types ne doivent pas être confondus :

- ✓ Projet éducatif. Ce genre de projets se réfère au mode d'intégration des jeunes scolaires dans le monde des adultes ayant pour rôle de rendre ces jeunes autonomes. Ce type de projets dépasse le cadre strict de l'établissement scolaire.
- ✓ Projet pédagogique. Ce genre de projets intervient dans la relation entre les enseignants et leurs élèves dans le cadre scolaire : Ce genre de projet est sur lequel on se focalise ici.

- ✓ Projet d'établissement. Ce genre vise à accompagner l'autonomie grandissante des établissements scolaires par une mise en cohérence de ses activités.
- ✓ Projet de formation. Ce genre se situe davantage au niveau de la formation des adultes vue depuis le stagiaire, l'organisme de formation ou le formateur.

Apprentissage par projet : Des avantages et des limites.

Selon (Proulx J., 2004), l'apprentissage par projet a des avantages et quelques limites.

Avantages de l'apprentissage du projet.

L'apprentissage par projet a en effet quelques avantages tels que :

- Ce type d'apprentissage relève la motivation des apprenants pour leur travail scolaire. Cet avantage revient que le choix du projet se fait essentiellement par les apprenants eux-mêmes et s'effectue en fonction de leurs centres d'intérêt. Également l'exécution du projet se fait à long terme et cela peut donner l'occasion aux apprenants à consacrer un temps suffisant à réaliser parfaitement le projet. Pour que cette motivation soit efficace, elle doit être ponctuée de petites expériences de réussite pour parvenir à la réussite finale.
- Ce type d'apprentissage constitue la formule pédagogique contribuant le plus au développement des compétences de la résolution des problèmes. Le processus de la poursuite d'un projet nécessite de l'apprenant à surmonter un nombre de difficultés : Des difficultés au sein de l'ordre décisionnel, difficultés au sein de l'ordre temporel, difficultés au sein de l'ordre organisationnel, difficultés au sein de l'ordre relationnel et difficultés au sein de l'ordre contextuel. Tous ces genres de difficultés sollicitent des compétences chez les apprenants pour les surmonter.
- Ce type d'apprentissage développe des savoir-être personnels tels que l'autonomie et la responsabilité lors de l'engagement au projet scolaire.
- Ce type d'apprentissage prépare à la conduite ultérieure de projets dans la vie future de l'apprenant dans la mesure que

l'établissement scolaire doit préparer les futurs citoyens. En d'autres termes comme d'habitude l'établissement scolaire consiste essentiellement à former ses apprenants pour la vie pratique et l'apprentissage par projet contribue à les préparer de ce faire efficacement.

Limites de l'apprentissage du projet.

Malgré les avantages nombreux de l'apprentissage par projet, il existe quelques limites telles que :

- Ce type d'apprentissage par projet peut engendrer une confusion au sein de l'objet de l'apprentissage : L'apprenant peut confondre le produit du projet et la démarche elle-même pour l'accomplir. L'apprenant ne doit pas oublier que le projet n'est que le mobilisateur de l'apprenant pour développer ses savoirs, ses savoir-faire langagiers et ses savoir-être.
- Ce type d'apprentissage est parfois limité par les contextes physiques et normatifs de l'école : L'environnement physique et l'aspect normatif de la salle de classe limitent de profiter maximale au sein du développement des savoirs, savoir-faire de la part de l'apprenant.
- Ce type d'apprentissage risque d'engendrer un rapport coûts-bénéfices déficitaire : Les apprenants risquent de mal choisir des projets, de choisir des projets trop ambitieux, de choisir des projets mal ciblés, ou de choisir des projets trop simplistes ou trop complexes.
- Ce type d'apprentissage expose à des comportements de fuite en avant : Le projet s'effectue à moyen ou à long terme et cela peut causer à remettre des tâches vues urgentes pour intégrer d'autres au lendemain. Or l'accomplissement d'un projet nécessite des moments creux. Également on doit être prudent que pour accomplir, il est possible d'envisager d'obstacles imprévus.

On a exposé les avantages et les limites d'employer les projets dans le processus de formation des apprenants en vue de développer leurs savoirs, savoir-faire langagiers et savoir-être.

Activités de l'apprenant dans l'apprentissage par projet : Activités de l'élève et développement de ses savoir-être.

L'élève joue le rôle d'acteur dans la mise en place d'une pédagogie de projet. En fait, cet élève est acteur de son apprentissage. L'accomplissement d'un projet collectif nécessite que les élèves doivent apprendre à collaborer. Ils doivent donner leur avis pour le choix du thème abordé, des instruments, des outils et des techniques employés, des lieux de visites et de consultation, des acteurs extérieurs rencontrés, ainsi la forme de présentation du projet. Les élèves doivent réfléchir à l'élaboration du projet et doivent trouver des ressources en prenant en compte leur environnement entouré. Ils doivent résoudre les problèmes rencontrés au cours d'accomplir ce projet. Le cheminement suivi dans la recherche de résolution de problème, les élèves consultent les ressources, les références...etc. Pour obtenir les savoirs, ce qui participe au processus d'apprentissage. En d'autres termes, les savoirs appris et les savoir-faire acquis lors d'accomplir le projet font partie intégrale du processus de l'enseignement/ apprentissage de ces élèves.

Suivant un nombre énorme de ressources et de références spécialisées dans le domaine de formation FLE comme : (Hougardy A., et al., 2001), on peut certifier que la pédagogie de projet peut atteindre des acquis d'apprentissage reliés aux savoir-être des élèves parmi lesquels on trouve :

- Donner du sens à ses apprentissages.
- Mobiliser des savoirs et construire des savoir-faire langagiers chez lui.
- Contribuer à former à la conception et à la conduite du projet.
- Développer son autonomie.
- Aider à renforcer l'identité personnelle et collective chez lui.
- Apprendre à coopérer et à collaborer avec ses pairs.
- Apprendre par la découverte.
- Apprendre par le processus d'essai/erreur.
- Apprendre à auto-évaluer.

- Apprendre comment surmonter les obstacles.
- Apprendre comment gérer son apprentissage.
- Apprendre comment accéder les différentes ressources d'apprentissage.
- Apprendre comment diagnostiquer ses lacunes langagières et comment les traiter.
- Développer la personnalité de l'élève.
- Développer sa responsabilité.
- Développer son esprit d'initiative, d'organisation et d'analyse.
- Développer sa fluidité de parler.
- Développer des savoirs et des savoir-faire transférables en dehors de l'école chez lui.
- Développer son imagination et sa pensée créative.
- Développer son argumentation...etc.

Figure No. (5).

Activités de l'élève au sein de la pédagogie par projet.



Source : Blog.esp-Bretagne.fr (Consulté en Mai 2020).

D'après les ressources, les références, les écrits des méthodologues, les sites d'Internet concernés du thème de la pédagogie par projet et les recherches antérieures, les rôles joués dans le cadre d'accomplir les projets par les élèves se contentent de :

- Planifier et organiser.
- Communiquer et rendre compte.
- S'informer et se documenter.
- Problématiser.
- Réaliser, contrôler et critiquer.

On doit montrer que le travail de l'élève est toujours dans une équipe de ses pairs et sous le guidage de son enseignant.

Rôles essentiels de l'enseignant dans l'apprentissage par projet.

(Hougardy A., et al., 2001) voient que l'enseignant comme animateur et motivateur doit tenir compte des besoins, des intérêts des élèves de sa classe, il doit être conscient des ses rôles au sein d'accomplir le projet et ces rôles consistent à :

- ❖ Définir les compétences (spécifiques et transversales) à atteindre.
- ❖ Proposer ou faire formuler par les élèves le(s) projet(s) qu'ils voudraient réaliser : L'enseignant appelle le projet.
- ❖ Vérifier l'adhésion du groupe face au projet déterminé ou sélectionné.
- ❖ Accueillir et recevoir les suggestions des élèves concernant les tâches à organiser.
- ❖ Planifier et organiser les différentes phases de construction du projet.
- ❖ Mettre en évidence les étapes franchies et la progression dans la réalisation du projet.
- ❖ Collaborer lui-même directement au travail nécessaire pour la réalisation du projet.
- ❖ Faire apprécier les résultats, la portée de l'action menée, ...etc.

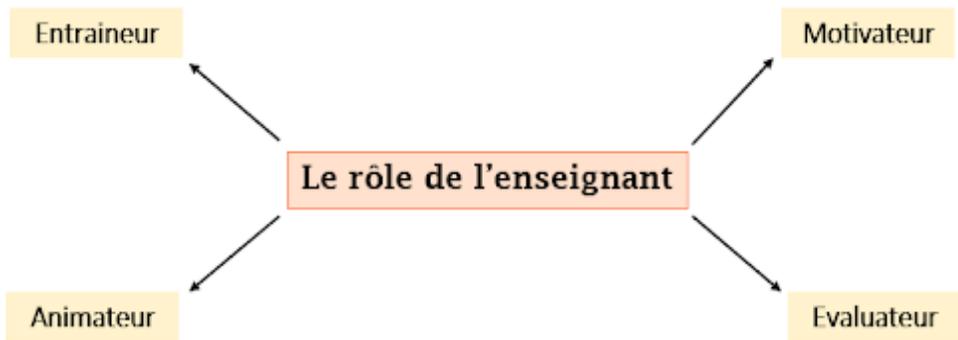
Soulignons que nombreux enseignants hésitent à appliquer l'apprentissage par projet dans leurs classes. (Proulx J., 2004) pense qu'il existe trois raisons principales derrière ce manque d'enthousiasme :

- ✓ Une crainte de déception, entre le temps de mettre en place le projet (ce nouveau mode d'intervention pédagogique dans des conditions matérielles pouvant être limitées ou insuffisantes et le temps réellement accordé pour le projet dès son lancement.

- ✓ Une adhésion partielle à des postulats de l'enseignement/apprentissage par le projet, comme la nécessaire mise en activité de l'élève, qui ne leur semble pas pertinente pour toutes les notions à aborder, et comme le fait que tous les élèves doivent être intéressés par le même projet.
- ✓ Une résistance face à la nécessité de changer les pratiques traditionnelles, qui ne leur paraissent pas si inefficaces que ça, et qui les amène à utiliser selon l'objet de formation une technique plutôt qu'une autre.

Figure No. (6).

Rôle d'enseignant au sein de la pédagogie par projet.



Source : Blog.espe-Bretagne.fr

(Proulx J., 2004) a déterminé davantage les rôles joués par l'enseignant dans le cadre des projets : Il doit être d'abord (entraîneur) dans la mesure d'exercer son expertise, puis prendre les grandes décisions et mesures qui s'imposent, tout en gérant le risque et l'incertitude dus au projet. Il doit également exercer le rôle d'(animateur), dans la mesure de se montrer attentif en ce qui concerne les activités de tous les élèves et en supervisant ces activités dans la classe. Il doit exercer un rôle de (motivateur) dans la mesure de soutenir et d'encourager la motivation des élèves tout au long d'accomplir le projet. Enfin, il doit exercer le rôle d'(évaluateur), dans la mesure de donner une rétroaction sur l'apprentissage de chaque élève à l'issue du projet.

Lors du lancement et de la préparation du projet, l'enseignant peut :

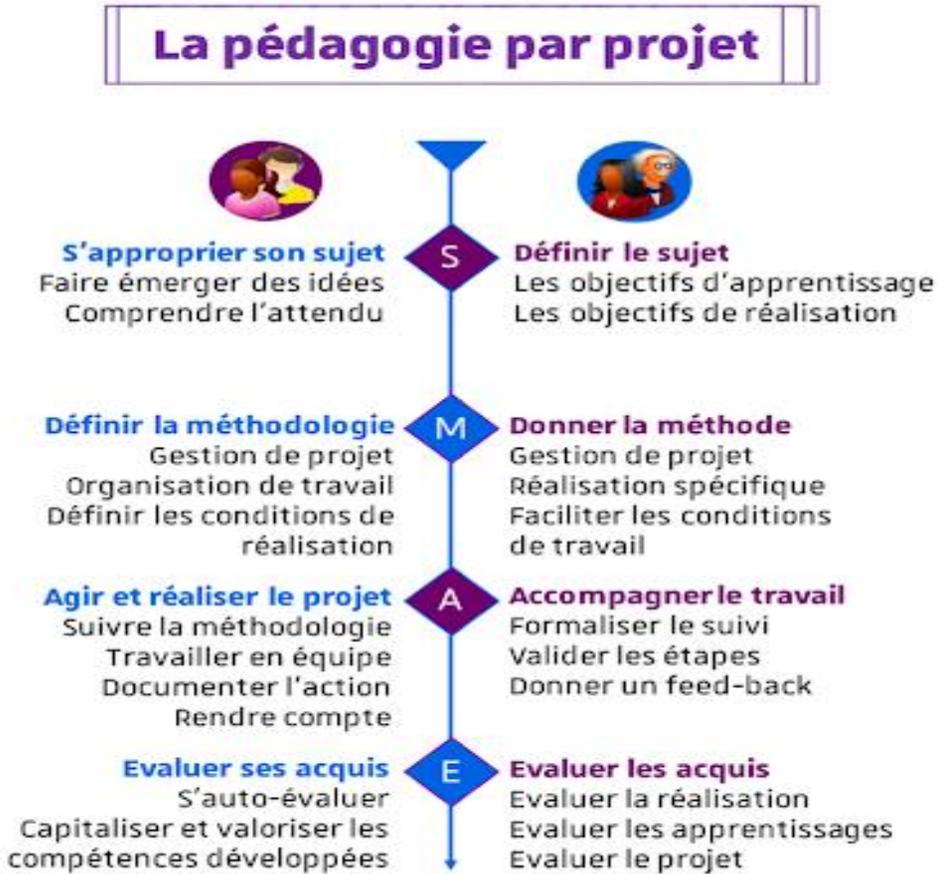
- Faire le point sur la recherche dans son domaine pour mieux servir le projet.
- Planifier ses pratiques à mettre en œuvre (évaluations, contenus, organisation générale...).
- Évaluer la durée nécessaire pour cet apprentissage par projet.
- Coopérer avec d'autres enseignants soit dans la même discipline soit dans les autres disciplines.
- Vérifier si le projet peut prendre place dans un cadre plus large tel que le projet d'établissement.

Afin de bien accomplir les projets et afin de gérer le contenu d'apprentissage au sein de la pédagogie par projet, l'enseignant doit endosser différents rôles :

- Le rôle d'entraîneur.
- Le rôle d'animateur.
- Le rôle de motivateur.
- Le rôle d'évaluateur.

On a déjà présenté les rôles du corps enseignant et des apprenants ainsi leurs activités menées lors d'accomplir le projet et les acquis d'apprentissages attendus après avoir terminé les tâches achevées pour le processus de l'accomplissement de tel ou tel projet lancé. La figure suivante résume clairement ces rôles et ces activités menées de l'enseignant et des élèves à la fois.

Figure No. (7).
Scénario du travail dans le cadre des projets.



Source : Kenso.fr.

Scénario du travail dans le cadre de l'apprentissage par projet.
Démarches du processus de l'enseignement/ apprentissage au sein
de la pédagogie par projet.
Étapes d'accomplir le projet.

Figure No. (8).
Étapes du projet pédagogique.



Le design est conçu par le chercheur.

✓ **Étape du lancement du projet.**

(Hougardy A., et al., 2001) ont confirmé que cette étape est importante dans la mesure d'accomplir les projets. C'est l'étape à travers laquelle on peut déterminer la durée du projet, le nombre d'élèves qui participent à l'exécuter, et les outils disponibles à le réaliser.

✓ **Étape de planification du projet.**

Cette deuxième étape permet aux élèves et à l'enseignant à la fois de choisir le projet collectif. Cette étape a pour objectif de déterminer les acquis d'apprentissage (AA) à réaliser, de déterminer les critères d'apprentissage et de développement à travers des sessions du remue-méninges et des discussions afin de regrouper les idées relatives aux questions (Quoi, Pourquoi, Pour qui, Comment et à Quand). Ces

questions ne sont pas des questions à répondre lors de déterminer le projet mais à répondre au cours d'accomplir le projet. En d'autres termes, ces questions constituent les étapes procédurales à suivre pendant le trajet du travail. Cette étape dite préparatoire est réalisée collectivement et sous le guidage de l'enseignant. Ces étapes sont dessinées sous la forme d'un réseau (carte conceptuelle) permettant de déterminer les savoir-faire, les champs d'intérêt et les questionnements des élèves. Cette étape donne l'occasion aux élèves participants de regrouper et de catégoriser leurs idées. Surplus, elle permet aux élèves de former des équipes et des groupes de travail en fonction d'un intérêt commun entre les membres du même groupe. Cette étape est donc l'étape majeure pour bien accomplir un projet d'une part et d'autre part pour atteindre les acquis d'apprentissage visés.

Signalons qu'il est difficile de s'embarquer dans un projet sans fil conducteur et sans trajectoire ou itinéraire préalablement défini. L'élève en compagnie de ses pairs et de son enseignant ont besoin de trois choses essentielles : Organisation, rigueur, logique comme a confirmé (Boutinet J.-P., 2005 : P. 264) en citant : «*La planification est un futur désiré entrevu à travers les moyens perçus pour y parvenir*». Cette étape de planification constitue les actions menées au projet et permet de déterminer les délais propres à chaque tâche. Signalons dans ce cadre que parmi toutes les actions, il s'agit de déterminer celles nécessitant le plus de temps. Autrement mentionné, c'est d'évaluer la marge de liberté dont les participants d'un projet même les partenaires d'une tâche disposent pour finir efficacement le projet.

Boutinet (2005) a confirmé que c'est l'étape à travers laquelle l'élève et ses partenaires doivent mettre l'accent sur :

- ✓ Faire des listes de tâches à accomplir.
- ✓ Classer ces tâches dans un ordre logique.
- ✓ Déterminer les tâches initiales et les tâches finales du projet.
- ✓ Évaluer la durée probable de réalisation de chacune de ces tâches.
- ✓ Repérer les tâches qui peuvent être concomitantes .

Après avoir déterminé les tâches et les avoir mises en ordre ainsi effectué un *planning* (un plan de travail), l'équipe doit entreprendre une répartition du travail entre les membres participants, organiser des sous-groupes, distribuer des rôles aux participants de chaque groupe, ainsi distribuer les tâches de chaque membre dans son groupe pour éviter l'interdépendance.

✓ **Étape d'exécution (de réalisation) du projet.**

C'est l'étape du travail sérieux. Lors de réaliser le projet en question, les élèves ébauchent le plan du travail, se mettent à exécuter les tâches au réel et collectent des données. Cette étape est intitulée par Boutinet : «*La gestion des écarts*» parce que les élèves trouvent des décalages entre ce qu'est abstrait lors de préparer le plan et lors d'affronter tout ce qui est concrétisé au réel. C'est l'étape où on doit faire face à des imprévus : Des obstacles et des difficultés à surmonter et des décisions à prendre, ainsi des consultations à faire. Les élèves doivent être réalistes et en même temps flexibles : Ils doivent accepter d'insérer de nouveaux objectifs mais doivent être conscients de ne pas aller loin des objectifs du projet. Cette étape constitue l'étape de l'enseignement/ apprentissage au sein des savoirs, savoir-faire, savoir-être...etc. C'est également l'étape du traitement des données et des informations (*les comparer, les sélectionner, les interpréter...etc.*). Surplus, les élèves sont amenés à restructurer et à synthétiser les données retenues en les organisant dans un tout cohérent. Enfin lors du temps de communication et d'action, les élèves présentent leurs tâches accomplies soit de façon individuelle, soit de façon collective. Ils exposent leurs résultats (le produit final) et leur démarche (un résumé portant sur les procédures suivies pour accomplir le projet, les moments d'échec, les décisions prises lors du temps d'échec ...etc.).

Ils tiennent des sessions des discussions et des échanges pour permettre à chacun d'évaluer et d'intégrer ses apprentissages. Ces discussions débouchent parfois sur une ou plusieurs tâches, une production collective ou le projet tout entier.

✓ Étape d'évaluation du projet.

C'est l'étape d'évaluer tous les efforts déployés pour accomplir des tâches individuelles, des tâches collectives et le produit final tout entier, les élèves et l'enseignant célèbrent des réussites et des améliorations individuelles, collectives ou collaboratives à retenir pour un projet collectif ultérieur. À la fin du processus, chaque élève peut sélectionner des documents à insérer dans son portfolio avec le bilan du projet. Dans la pédagogie de projet on peut évaluer le processus d'apprentissage, les procédures suivies, processus de travail, et la production finale. L'évaluation qui se pratique dans la pédagogie par projet est multidimensionnelle et il existe trois types d'évaluation : L'évaluation des apprentissages se faisant au début du projet en question (évaluation dite diagnostique), se faisant au cours du projet en question (évaluation dite formative) et se faisant à la fin du projet en question (évaluation dite sommative). Dans le processus d'évaluation des apprentissages, on évalue les savoirs (objectifs de maîtrise : savoirs, concepts, notions scientifiques), les savoir-faire (objectifs de transfert : capacités, pratiques, méthodes), les savoir-être (objectifs d'expression : Comportements, attitudes, motivations).

L'évaluation qui se fait sur les procédures et les démarches suivies dans le cadre d'accomplir le projet porte sur :

- ❖ La pertinence des méthodes employées, des lieux de visites, de la durée et de l'adéquation de l'encadrement à la situation.
- ❖ La pertinence des actions et des moyens employés.
- ❖ L'efficacité des stratégies du travail, individuel, en pairs, en groupe. L'évaluation portant sur le produit final se fait à la fin du travail. Afin d'évaluer ce produit final. On met l'accent sur sa qualité et sa réussite. On finit en faisant un bilan des travaux et une autoévaluation du produit accompli par les élèves.

Afin de conclure le premier axe de notre recherche, on peut mettre l'accent sur les points essentiels relatifs aux caractéristiques d'employer une telle pédagogie dans le processus de l'enseignement/apprentissage en général et notamment dans le la didactique de FLE

pour les élèves du cycle primaire, du point de vue (Reverdy C., 2013), cette pédagogie peut réaliser chez l'élève :

- Développer ses compétences non strictement disciplinaires.
- Visualiser des interactions de concepts difficiles.
- Faciliter la construction des modèles mentaux.
- Augmenter les performances individuelles (à travers un apprentissage coopératif).
- Développer la motivation (en s'appuyant sur les acquis de l'élève).
- Prendre conscience de l'effort fourni et à fournir.
- Acquérir de l'autonomie.
- Se responsabiliser (vis-à-vis de l'objectif final).
- Appréhender la complexité du monde professionnel (à l'aide des méthodes et démarches d'apprentissage).

Partie II

Lecture à haute voix : Notions et compétences de fluidité en lecture.

Cadre conceptuel.

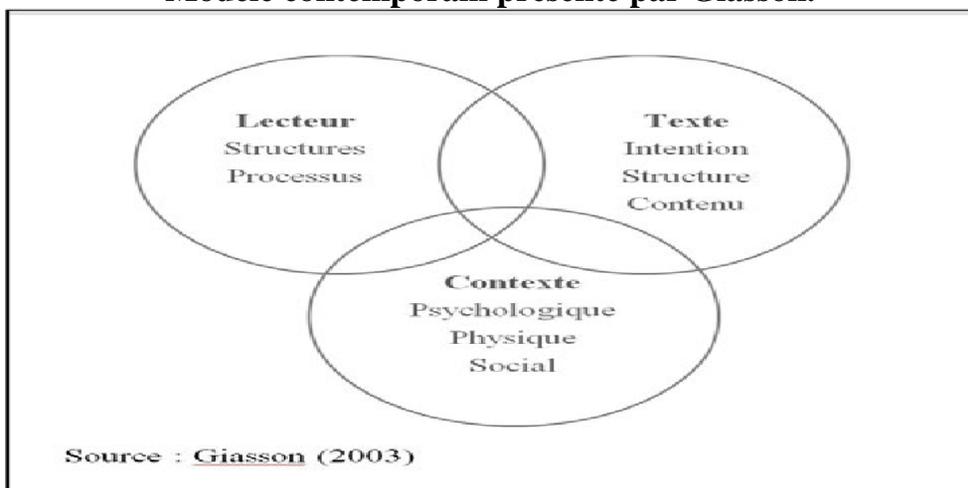
Qu'est-ce que la lecture en général ?

Le processus de lecture est important dans le cadre de la didactique de FLE comme les autres langues cibles. Plus l'apprenant est apte à lire, plus il semble compétent en compréhension orale ou écrite et en communication langagière. S'il maîtrise les compétences et les actes de lire, il est capable de communiquer aisément et spontanément avec les autres. Alors quelle est la définition du terme «Lire» ? Le dictionnaire le Petit Larousse (Le Petit Larousse, 1998) nous a donné la définition suivante du terme : «*Reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens*». Cette définition nous résume le processus fait lors de pratiquer la lecture (lecture silencieuse ou lecture à haute voix). Ce processus consiste à interpréter les graphèmes vus par les lieux de façon mentale en phonèmes et les attribuer un sens.

(Giasson J., 1995-2003) a indiqué que l'acte de lire se représente par trois éléments essentiels : Le texte, le lecteur et le contexte. La figure suivante explique ce rapport de trois éléments

:

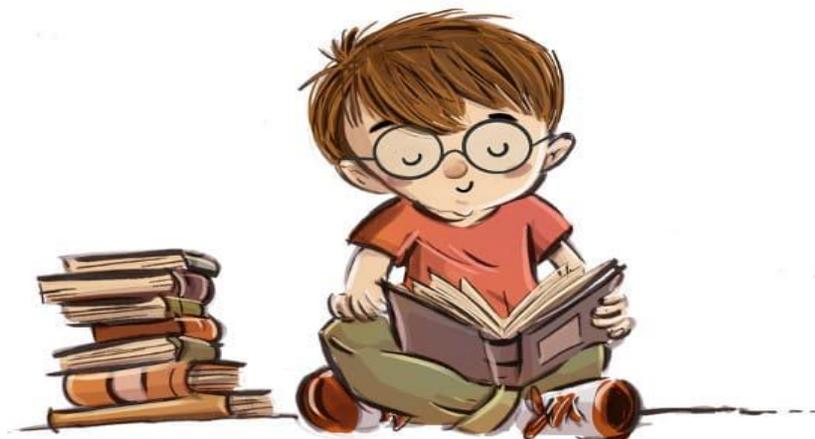
Figure No. (9).
Modèle contemporain présenté par Giasson.



Source : Researchgate.

Ces trois éléments sont :

- Le premier élément qui est le lecteur (l'apprenant) : Ce lecteur passe généralement par des étapes difficiles avant de devenir un lecteur compétent.
- Le deuxième élément qui est le texte (ou le produit écrit) : Dans le processus de l'enseignement/ apprentissage du FLE, il est tenu compte de l'intention de son auteur. Chaque texte est classé par sa nature : (Genre littéraire, sa forme et sa structure...etc.).
- Le troisième élément qui est le contexte : Celui-ci englobe les conditions dans lesquelles évolue l'apprenant face au texte. Le contexte pourrait être d'ordre psychologique incluant l'envie de lire et l'intérêt accordé par l'apprenant au contenu. Ce contexte peut également, être d'aspect social illustré par le fait que l'enseignant intervient pour aider son apprenant en difficulté. Le contexte pourrait être à caractère physique autrement dit, le temps accordé à la séance de lecture.



La lecture est en effet l'action de déchiffrer de façon visuelle des signes graphiques (des graphèmes) en les interprétant en langage oral à travers des phonèmes ensuite des lexèmes. L'acte de lire comprend donc trois éléments essentiels : Le texte, le lecteur et le texte à lire.

Gourmont cité dans (Ameur Chaabi, 2016) a confirmé que la lecture n'est que : *«Action de lire, de déchiffrer visuellement des signes graphiques qui traduisent le langage oral. Lecture à haute voix, mentale, silencieuse. Le seul danger est qu'une licence n'en amène une autre et que l'orthographe ne devienne tellement personnelle que la moindre lecture exige un travail de déchiffrement»*. Cette définition présentée par Gourmont a éclairci que la lecture s'affiche comme une action de traduire de façon orale un message écrit en le formulant de façon soit silencieuse, soit à haute voix et en le traitant par des activités mentales. Celles-ci entrent en jeu sur le processus de déchiffrement de ses signes graphiques (plus précisément les signes du message traduit). La lecture n'est donc qu'un processus de déchiffrement des signes graphiques que compose un message écrit.

Lecture en FLE : Différentes méthodes relatives à son enseignement/ apprentissage.

L'enseignement/ apprentissage de la lecture en FLE devient une tâche primordiale pour tout établissement scolaire ayant pour objectif de développer les différentes compétences langagières de cette langue dès les années élémentaires. Un nombre énorme de (spécialistes en didactique de FLE, de spécialistes en méthodologies des langues

vivantes étrangères et en curricula) a mentionné qu'il existe plusieurs méthodes liées à l'enseignement/ apprentissage de la lecture. Les méthodes les plus célèbres sont :

▪ **Méthode synthétique.**

(Ameur Chaabi, (2016); Germain B., (2004); Germain B., (2003)) se mettent d'accord que cette méthode se caractérise par l'identification des mots et la construction d'un système de correspondance graphophonologique ou phonographique. Cette méthode est Basée donc sur les aspects syllabiques et consiste, dans le cadre du développement de la lecture, à aller du simple vers le complexe, c.-à-d., elle commence par les sons, les lettres puis les mots (les syllabes) vers les groupes syllabiques, les phrases pour ensuite englober le texte en entier. En employant cette méthode l'apprenant prend un seul rythme d'apprentissage là où il apprend des signes sans apprécier le goût de la lecture.

Cette méthode synthétique compte sur la découverte des unités constitutives de la langue, puis sur la prise de conscience par les élèves des correspondances rapprochant les constituants formels de la langue orale (les phonèmes et leur réalisation en sons) qu'ils utilisent spontanément mais sans les connaître de manière explicite, et les unités de la langue écrite (les graphèmes et leurs graphies en lettres et groupes de lettres). Cette méthode synthétique induit ensuite la découverte et la compréhension du principe alphabétique. Celui-ci est en fait un mécanisme de correspondances arbitraires relativement régulier entre les unités de deux codes de la langue : La langue orale et la langue écrite. Pour certains apprentis, l'appropriation de ce lien formel peut prendre un certain temps dû à son degré d'abstraction et aux irrégularités naissant du passage de l'oral vers l'écrit ou l'inverse. Les élèves doivent donc pratiquer ce passage de l'oral vers l'écrit ou l'inverse, ce qui est intitulé le processus de décodage-encodage et ce processus se fait de façon mécanique ou inconsciente.

Signalons que la pratique régulière de la méthode synthétique en lecture accompagne l'élève vers une fixation orthographique permettant l'accélération de sa vitesse en lecture, une meilleure endurance de lecture de textes longs et surtout la disponibilité intellectuelle nécessaire à un travail plus profond du processus de la

compréhension. On doit donc prendre du temps pour lire de plus en plus.

On doit être conscient que quelques obstacles peuvent naître de la démarche suivie au sein de pratiquer cette méthode. Une démarche syllabique s'appuyant plus précisément sur la connaissance des lettres, leur épellation et la combinaison des graphies vers la phonie correspondante, part du code inconnu (les combinaisons de lettres) vers le code connu (la chaîne des sons de la langue orale). Cette méthode oriente les lecteurs à adopter une démarche graphophonologique s'appuyant sur la construction des correspondances phonies/graphies et graphies/phonies, et l'automatisation des procédures de décodage/codage.

Cette méthode peut démobiliser la motivation pour l'apprentissage de la lecture si elle était exécutée seule sans un emploi avec les textes et les livres et un travail régulier sur leur compréhension. Cette méthode est préconisée dans les nouveaux programmes de formation de FLE en gros et de formation de la lecture en particulier. On doit être conscient que pour devenir des lecteurs autonomes de la langue française comme langue alphabétique, la connaissance de ses constituants et de ses correspondances entre l'oral et l'écrit constitue une nécessité. Si la méthode synthétique est mécanique, c'est qu'elle reflète cette spécificité des langues alphabétiques dont la graphie est à l'origine, volontairement liée aux phonies, avec un souci de générativité automatique et régulière.

Cela est en fait artificiel, mais c'est aussi la force de ces langues alphabétiques. On doit savoir que lorsque les correspondances sont intégrées de façon automatique, la partie décodage/codage des signes graphiques ne fait plus mystère. En employant cette méthode, la langue peut être écrite ou lue avec un minimum d'erreurs possibles. La méthode synthétique donne également des résultats positifs permettant un accès à l'autonomie de la lecture chez les élèves les plus fragiles en langue, dans un temps assez court, plus précisément les élèves à l'âge de six mois à deux ans. La mise en œuvre d'une telle méthode dans le processus de l'apprentissage de lecture nécessite des efforts et de la persévérance.

▪ **Méthode analytique/ méthode globale.**

(Germain B., (2004); Germain B., (2003) voient que cette méthode ne s'appuie pas sur les correspondances établies de façon graphophonologiques existantes entre les structures écrites et les structures orales. Opposée à la méthode précédente, la méthode analytique part des grandes unités de l'aspect écrit : À partir des textes, des paragraphes, des phrases vers les petites unités de cet aspect écrit (*les mots et les sons*). Notons que cette méthode travaille sur le code écrit en le considérant comme un code nouveau autonome et distinct. Cette méthode a considéré que chaque mot constitue une entité ayant son identité propre et son sens associé.

Cette méthode est intitulée par des chercheurs tels que (Ameur Chaabi, 2016), la méthode globale. Cette méthode va de tout le texte à ses parties ou à ses composantes : À partir des paragraphes, des phrases et des mots enfin des lettres. La lecture par une telle méthode se pratique par la reconnaissance de chaque mot.

La méthode analytique ou plutôt la méthode globale permet au lecteur de travailler par la manière de Champollion : On va dans la lecture en privilégiant des hypothèses sur le sens. Cette méthode selon (Germain B., 2004), aide les apprenants à construire de nouvelles correspondances entre les petites composantes du texte lu : Entre les phrases, les mots et le sens. Selon Germain, cette méthode peut causer deux difficultés pour certains petits lecteurs comme suit :

- ❖ La première difficulté vient de la saturation rapide de la mémoire puisque la méthode impose la rétention de mots entiers ou de phrases dans leur immense diversité. Les mots deviennent donc des images avec un sens associé. Cette vue logographique des unités (mots, phrases) a conjoncturellement fait apparaître le terme de «méthode globale».
- ❖ La seconde difficulté vient de la représentation de l'écrit : Un code spécifique à apprendre de toutes pièces est différent du fonctionnement de la langue orale. Le lecteur lit donc le texte en neutralisant le code oral. Cette difficulté est le secret derrière la citation que certains élèves en viennent à dire : « *Je sais lire telle phrase ou tel livre, mais pas les autres* ». D'ici, on revient à considérer que lire, c'est reconnaître des textes appris

et que le meilleur lecteur est celui qui a appris à lire tous les textes ainsi tous les livres.

Cette méthode suppose une perspective hypothétique concernant le sens et cela n'est pas facile à gérer surtout avec les débutants et notamment les enfants débutants. En réalité le sens n'est pas stable dans la plupart du temps, mais on le découvre à travers le contexte. Cette méthode est basée sur la découverte du sens à travers l'environnement des mots en entourage : C'est ce qu'on intitule le sens contextuel.

Cette méthode d'après quelques linguistes néglige la structure de la langue. Cela peut causer une difficulté supplémentaire pour les élèves les plus fragiles du point de vue de la langue tandis que les élèves les plus favorables du point de vue linguistiques assimilent facilement les textes lus par la voie de cette méthode.

On peut dire que la mise en œuvre de cette méthode (*la méthode analytique*) ou plutôt la méthode globale nécessite une continuité dans le processus de l'apprentissage pour espérer un impact significatif. On doit lors de la pratiquer prendre en considération l'analyse structurale linguistique. Cette méthode est finalement critiquée selon (Moirand F., cité dans Abdelkader Amir, 1990) car elle consiste à évaluer les apprenants pour des raisons psychologiques et cognitives.

▪ **Méthode mixte.**

Les mêmes ressources (Ameur Chaabi, (2016); Germain B., (2004); Germain B., (2003)) voient que Cette méthode est le fruit de mélange de deux méthodes auparavant citées. Elle est une méthode active basée sur l'observation et l'action. Cette méthode cherche à rapprocher les qualités de deux méthodes précédentes : La méthode analytique et la méthode globale. Elle articule un travail logographique et une entrée dans le déchiffrage intitulé phonographique ou plutôt graphophonologique. Selon quelques méthodologues, cette méthode provoque dans le domaine de la formation FLE des problèmes tels que la dyslexie et la dysorthographe. Cette méthode est également intitulée la méthode semi-globale. Cette méthode est efficace dans la mesure de traiter des problèmes de lecture notamment les problèmes relatifs à la lenteur au

niveau de la lecture et également les problèmes de dyslexie et de dysorthographe.

Pour être efficace dans le domaine de la didactique de lecture en FLE la méthode mixte nécessite un enseignant compétent dans les méthodes précédemment mentionnées : La méthode analytique et la méthode synthétique ou globale.

▪ **Méthode naturelle ou méthode de Freinet.**

Des ressources comme (Freinet C., 1968; Ameur Chaabi, (2016)) voient que la méthode naturelle porte sur les productions orales par les apprenants en tenant compte des interactions entre eux. Cette méthode donne l'occasion aux apprenants d'étudier des textes produits ou générés par eux-mêmes. Cette méthode permet aux apprenants de remarquer leurs progrès de façon significative comme a confirmé (Freinet C., 1968) en citant : «*Cette méthode permet à l'enfant de remarquer ses progrès de façon significative et d'oublier l'effort d'apprendre. Elle lui procure ainsi, le plaisir d'apprendre à lire car, il étudie la langue de sa langue. Raison pour laquelle, elle est dite "naturelle"*». Suivant cette vue de Freinet, cette méthode naturelle permet aux apprenants de produire de façon orale et personnelle à travers les échanges communicatifs et les interactions qui leur confèrent un certain attrait particulier. Cela se traduit par le désir d'apprendre à lire et d'évoluer en effectuant les efforts nécessaires à ce propos.

Genres de lectures.

En général un bon lecteur est celui qui lit d'une façon claire et compréhensible, celui qui prononce bien les sons, les phonèmes et avec une bonne intonation. (Goulet L., 1987) voit qu'il existe trois types dominants afin d'aborder oralement un texte, et ces trois types sont : La lecture sélective, la lecture diagonale et la lecture active. Concernant la lecture sélective : C'est la lecture qui permet d'identifier les passages importants d'un document lu, en ce qui concerne la lecture diagonale. C'est celle qui permet de cerner les informations générales d'un article donné ou les chapitres importants d'un document lu en ce qui concerne la lecture active : C'est celle qui favorise la compréhension d'un texte donné en faisant appel à l'écriture. Les trois types selon Goulet sont :

- ✚ La première lecture est la lecture sélective ou de repérage (le plus souvent dans un livre) : C'est la lecture qui sert à évaluer l'utilité et l'importance d'un ouvrage donné et à y faire des repérages pour se focaliser sur les parties les plus significatives dans le cadre de travail. Ce type de lecture est intitulé une «lecture intégrale» et est pratiqué par un nombre majoritaire de lecteurs qui prononcent tous les mots contenus dans un document ou un texte. Le recours à ce type de lecture donne l'occasion de repérer les informations les plus importantes et d'éliminer tout ce qui n'a pas d'importance. Lors de pratiquer ce type de lecture, on adopte deux techniques et ces techniques sont : La technique d'écrémage à travers laquelle on se concentre sur les passages les plus importants, et la technique de repérage à travers laquelle on détermine un ou plus d'un renseignement ou d'une connaissance dont on a besoin sur un point précis comme le cas de la recherche d'un terme dans un dictionnaire.
- ✚ La deuxième lecture est intitulée la lecture diagonale (le plus souvent dans un article) : C'est la lecture qui aide à évaluer la pertinence d'un article et d'y faire le repérage des passages importants pour un travail particulier. *E. g. repérage des passages relatifs à un projet en train d'accomplir.*
- ✚ La troisième lecture est intitulée la lecture active : C'est la lecture qui emploie une technique permettant au lecteur de stimuler ses aptitudes intellectuelles dans la visée de mieux comprendre la pensée de l'auteur, d'aller au-delà des mots et expressions contenus dans un texte donné et d'être en mesure d'extraire les informations significatives du document ou texte donné et de se situer par rapport à cette technique et d'en évaluer la qualité.

(Chauveau G., 2001) voit qu'il faut distinguer et valoriser trois genres de lecture orale ou trois fonctions de cette lecture orale.

- ❖ Le premier genre est intitulé la «lecture orale pour autrui». C'est la lecture de communication : C'est une lecture à travers laquelle le lecteur transmet à une ou plusieurs autres personnes des informations écrites qu'il possède. Cette activité lecturale

mettant en relief autant de la communication orale et parfois du jeu dramatique que de la lecture du sens plus large.

- ❖ Le deuxième genre est intitulé «*la relecture*». C'est ce qu'on appelle «*la lecture à haute voix pour soi*» : C'est une lecture à travers laquelle le lecteur relit pour lui-même le texte qu'il a déjà lu une première fois pour une visée d'améliorer ou de conforter sa compréhension ou pour passer d'une première lecture (pour soi), lecture axée sur la compréhension littérale à une deuxième lecture approfondie ou plus fine pour mieux comprendre le texte ou l'article lu.
- ❖ Le troisième genre est intitulé «*le langage pour soi*». C'est un type de lecture à travers lequel le lecteur (*souvent le lecteur débutant ou le lecteur malhabile*) se dit des morceaux de l'énoncé écrit, il parle premièrement à voix basse pour s'aider et se motiver à mieux identifier des termes et des mots, à mieux mémoriser certains éléments, à mieux classer les informations sémantiques, à mieux soutenir son double travail : On cherche des mots et un sens en même temps. L'élève se sert également du langage pour soi comme outil intellectuel, comme instrument de l'exploration et de la reconstruction de l'énoncé. Soulignons qu'un nombre énorme d'élèves sont en difficulté parce qu'ils essaient de «*mélanger*» deux types de lectures complètement différentes : La lecture à haute voix qui vise à sonoriser une suite de fragments écrits et la lecture silencieuse qui vise à comprendre le texte. Ce «*mélange*» empêche ces élèves de se concentrer sur la lecture pour soi ou ce qu'on intitule, (*lecture-compréhension*).

Lecture à haute voix : Cadre conceptuel.



(Beaume E., 1987) voit que lorsque le lecteur lit un texte ou un document à haute voix, il effectue trois opérations :

- La première opération est la lecture visuelle silencieuse : Cette opération portant sur un morceau de texte (*inférieur, égal ou supérieur à une phrase*) en attribuant de sens : L'on lit, comprends.
- La deuxième opération est de diction : Cette opération assure que l'on dit ce qu'on a lu et a compris.
- La troisième opération est de rétroaction qui prend en compte l'effet produit par la diction soit sur soi-même (dans le cas d'une lecture pour soi), soit sur son auditoire (dans le cas d'une lecture pour autrui).

Ces trois opérations sont successives dans le temps : Ce qui pose le problème de leur coordination. La lecture à haute voix est donc difficile car elle implique d'abord la lecture visuelle (pour le saisissement du sens) à laquelle elle ajoute deux autres opérations qui viennent la compléter.

Selon (Charmeux E., 1991), il n'y a lecture à haute voix que lorsqu'il existe une véritable situation de communication. Les situations à travers lesquelles les élèves découvrent et lisent un texte à tour de rôle. D'après la chercheuse, les situations ne sont que d'activités de déchiffrage oralisé. La lecture à haute voix consiste à transmettre oralement à certains auditeurs qui en ont manifesté le désir de sa propre lecture d'un écrit. C'est donc une situation de communication orale portant sur la lecture, mais qui n'en est point. On doit bien admettre que ce terme de lecture à haute voix évoque pour beaucoup de gens une classe de lecture où des élèves sagement

assis à leur place avec un livre ouvert devant eux à la même page pour tous suivent des yeux sur leur livre le texte lit par un parmi eux à haute voix : Sur un geste de l'enseignant, un autre élève prend la suite de la lecture et lorsqu'on arrive à la fin du texte, l'élève reprend au début et ainsi de suite. L'essentiel est d'informer du contenu d'un texte (mais aussi de la manière dont ce texte a été reçu par le lecteur. L'auteure a cité à propos de la lecture à haute voix : «[...] *En réalité, celui qui lit à haute voix n'est pas celui qui «lit» : lire, c'est comprendre, et, dans les situations évoquées, ceux qui ont à comprendre, ce sont ceux qui écoutent. Celui qui dit le texte communique aux autres, de façon orale, la lecture qu'il a faite auparavant, et les auditeurs construisent des significations, en fonction de leurs attentes, sur les indices sonores que le «lecteur» leur envoie.*

De son point de vue, Sceren M.-L., cité dans les écrits du (ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2016), «Lire à haute voix est une activité particulière : Il faut avoir lu et compris le texte pour pouvoir le lire à haute voix. Il faut avoir décidé de ce qu'on veut faire comprendre et faire ressentir à son auditoire. La lecture à voix haute nécessite une écoute attentive. On laissera donc toujours un temps d'appropriation personnelle du texte avant la lecture à haute voix. La lecture à voix haute ouvre la voie à des perspectives didactiques passionnantes à condition que l'enseignant renonce à l'idée que la lecture à voix haute sert avant tout à vérifier des compétences de lecteur. En revanche elle doit devenir un objet d'apprentissage en soi et au-delà le support d'une expérience esthétique. La lecture à voix haute n'est pas une étape vers la lecture silencieuse mais elle suppose déjà une parfaite maîtrise de la lecture : Elle ne permet pas d'apprendre à lire, elle suppose qu'on sait lire. Dans les pratiques sociales de la lecture à voix haute, celui qui lit à haute voix ne se contente pas de lire. En réalité, il communique oralement aux autres, la lecture qu'il a faite auparavant».

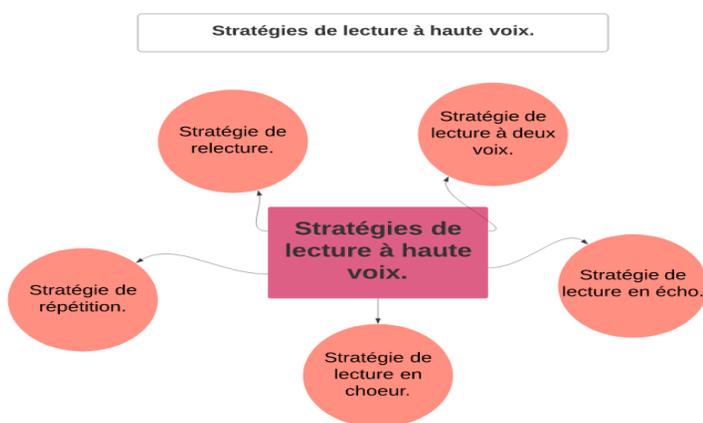
(Ameur Chaabi, 2016) a confirmé que la lecture à haute voix consiste à améliorer le niveau des apprenants. Lors de la lecture à haute voix, le lecteur lit un ou des passages d'un texte sous le guidage

de l'enseignant et en même temps les autres suivent des yeux maîtrisent la prononciation correcte et exacte puis vient la phase de l'assimilation du sens qui peut être introduite de différentes manières par l'apprenant. Soulignons que la lecture à haute voix a un double objectif dans le domaine de la formation FLE : Pour celui qui lit à haute voix, l'accent est mis sur la prononciation alors que pour ceux qui écoutent, l'accent est mis sur la compréhension du contenu du texte lu.

Stratégies adoptées lors de pratiquer les activités de lecture à Haute Voix.

Suivant plusieurs recherches achevées dans le domaine de la didactique en lecture, la plupart des élèves sont compétents de lire à haute voix mais dans la plupart de temps ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. C'est à cause du manque de stratégie de lecture. Le rôle de l'enseignant consiste ici à mettre quelques stratégies de lecture à haute voix à leur disposition. Une stratégie de lecture à haute voix est donc un mécanisme ou une combinaison de mécanismes employés par tel ou tel lecteur de façon inconsciente pour comprendre un texte ou un document lu. Le processus de la formation de la lecture en FLE repose sur quelques stratégies parmi lesquelles on trouve les suivantes :

Figure No. (10).
Résumé de stratégies de lire à haute voix.



Ce design est conçu par le chercheur.

✓ **Stratégie de relecture.**

Cette stratégie vise à relire le contenu d'un texte ou un document qu'on vient de lire ou ce qu'on a déjà lu. L'objectif majeur est de mieux comprendre le contenu d'un texte ou d'un document lu. Cette stratégie de relecture n'est qu'une activité pratiquée destinée à améliorer la lecture à haute voix des petits lecteurs.

(Chauveau G., (consulté en mai 2019) a cité que : « *la relecture, la lecture à haute voix pour soi : le lecteur relit pour lui même le texte qu'il a déjà lu une première fois (lecture pour soi ou lecture compréhension) afin d'améliorer ou de conforter sa compréhension ou afin de passer d'une première lecture (pour soi) axée sur la compréhension littérale à une deuxième forme de compréhension plus approfondie ou plus fine* ». La stratégie de relecture joue un rôle essentiel pour améliorer la compréhension dite littérale pour soi d'une part et d'autre part pour une compréhension plus fine notamment pour les textes littéraires.

Des chercheurs ont confirmé qu'il existe une relation entre l'application de cette stratégie et le développement de la fluidité en lecture. La fluidité en lecture est améliorée grâce à des activités diverses du processus de relecture.

✓ **Stratégie de lecture à deux voix.**

Selon un nombre énorme de chercheurs, cette stratégie est efficace dans le domaine d'amélioration des niveaux des petits élèves en lecture à haute voix notamment ceux qui sont en difficulté de lecture (*ceux qui souffrent des troubles d'apprentissage : La dyslexie*). Cette stratégie réalise des résultats satisfaisants au sein de développer les compétences de la fluidité en lecture chez les élèves dyslexiques.

Pour pratiquer cette stratégie, on laisse l'élève choisir un livre de lecture ou un sujet à lire. Puis cet élève et l'enseignant lisent ensemble à haute voix. Notons que l'enseignant respecte le débit et la vitesse de l'élève en lisant. Le rôle de l'enseignant est de corriger les fautes et les lacunes de l'élève.

✓ **Stratégie de répétition.**

La stratégie de la répétition est une stratégie d'amélioration des niveaux des élèves en difficulté de lecture à haute voix. Elle est également efficace dans le domaine du remède des élèves en dyslexie.

L'emploi de cette stratégie est facile à gérer de la part de l'enseignant et de la part de l'élève à la fois.

✓ **Stratégie de lecture en chœur.**

Ce type de stratégies (*la stratégie de lecture en chœurs*) donne l'occasion aux élèves lecteurs de pratiquer l'activité de lecture ensemble. Cette stratégie permet aux élèves de lire ensemble sans s'occuper au sens en suivant un rythme et un volume sonore. L'apprenant lit un texte en s'adressant dans un élan collectif aux auditeurs.

✓ **Stratégie de lecture en écho.**

Cette stratégie intitulée (*Stratégie de lecture en écho*) compte sur différentes stratégies et types de lecture. Pour pratiquer cette stratégie c'est à l'enseignant de lire une partie de texte avec intonation et expression favorisant la fluidité en lecture et les élèves écoutent. les élèves à leur tour font écho à sa lecture en lisant l'extrait lu de la même façon pratiquée par l'enseignant.

Ces cinq stratégies sont employées dans les cours de lecture et aident à développer les compétences de lecture à haute voix, les compétences de fluidité en lecture et ayant pour but l'amélioration des niveaux des élèves qui souffrent des troubles d'apprentissage notamment la dyslexie et la dysorthographe. Pour terminer cette partie, il faut déterminer les objectifs de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans le cadre de la formation FLE. Et ces objectifs sont, d'après tous les concernés de la lecture sont :

- La motivation à lire : Motiver les élèves à lire est l'aspect clé pour attirer leur attention à lire davantage pour développer leurs savoirs, savoir-faire dans les deux codes de la langue plus particulièrement pour ceux qui sont débutants. C'est important de prolonger les élèves dans un environnement d'apprentissage favorisant la lecture : Ils sont au fur et à mesure invités à choisir des livres, des bouquins, des récits, des poèmes, des articles ...etc., ce qui aide à développer leurs niveaux en français.
- La compréhension : La compréhension est la compétence à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions. Une formation efficace de la lecture est fondée

sur les connaissances préalables, le vécu, les compétences langagières et les compétences supérieures de la pensée.

- La fluidité : Cette fluidité s'appuie sur la compétence de la reconnaissance des mots et de lire spontanément le texte qu'il choisit avec expressivité. Cette fluidité vient à force de lire des livres simples traitant des sujets familiers et contenant surtout un vocabulaire courant et répétitif pour éviter que l'élève ne bute sur des mots inconnus à mesure que leur lecture devient plus fluide : Les élèves développent leur compétence à lire de façon plus expressive en faisant les pauses aux endroits appropriés. Ce qui les aide à mieux comprendre le sens des mots, des paragraphes et des textes lus.

Rôles de l'enseignant au sein de la lecture en FLE.

Selon les écrits du (Ministère de l'Éducation à l'Ontario, 2003), l'enseignant présente les stratégies de lecture de façon explicite et donne l'occasion aux élèves de les mettre en œuvre dans des situations de résolution de problèmes en lecture afin de les amener à devenir des lecteurs autonomes. Pour ce faire, il doit :

- Présenter aux élèves une variété de textes (*des textes informatifs, des textes narratifs, des textes expressifs, des textes ludiques*).
- Modéliser les stratégies de compréhension et de fluidité.
- Fixer des objectifs de lecture avec les élèves et pour chacun d'eux.
- Fournir de nombreuses occasions de lecture.
- Encourager les élèves à prendre des risques en faisant des tentatives et en les vérifiant.
- Inciter les élèves à faire des liens entre ce qu'ils lisent et ce qu'ils savent auparavant.
- Favoriser la résolution de problèmes dans le processus de lecture (*découvrir le sens d'un mot nouveau*).
- Encourager l'apprentissage coopératif.
- Planifier soigneusement chacune des situations de lecture.
- Sélectionner rigoureusement les livres pour chacune des situations de lecture.

- Présenter des tâches de lecture signifiantes. L'aide apportée aux élèves varie en fonction de leurs besoins et des modalités de chaque situation de lecture.

Fluidité en lecture.

Aspect définitoire.

D'après un nombre considérable de didacticiens en FLE, la lecture et ses compétences, ses facettes et ses composantes intéressent à l'ère actuelle le monde de la recherche pédagogique dans tous les pays du monde. Tandis que les chercheurs dans le domaine de la didactique réussissent à identifier les composantes de la lecture relatives au développement de ses compétences, on remarque un nombre énorme d'élèves font face à des difficultés qui semblent persister d'année en année. Parmi ces activités recherchées par les didacticiens sont celles qui sont relatives à la question de fluidité en lecture. Dans ce cadre on s'intéresse aux compétences liées aux apprentis du niveau primaire. Cette recherche a pour but de développer les compétences en lecture à haute voix et de développer les compétences de fluidité en lecture. Cette recherche s'intéresse à mettre en place des activités basées sur la pédagogie par projet contribuant à développer les compétences de la fluidité en lecture chez les élèves à la 6^{ème} année primaire. Plusieurs recherches antérieures telles que (Daane M.C., et al., 2005; Good R. H. et al., 2001; Pinnell et al., 1995; Pikulski J. J., et Chard D.J., (2005); Rasinski T.V., Rikli A., et Johnson S., 2009; Rasinski T.V., et al., 2011), ont déjà démontré qu'il existe une relation étroite entre les compétences de la compréhension lectorale et les compétences de la fluidité en lecture.

Plusieurs définitions ont été présentées à ce concept (*la fluidité en lecture*).

(Allington R.L., 2009) voit que la fluidité en lecture consiste à lire avec exactitude, rapidité et expression en vue de comprendre un texte. Le concept de fluidité signifie lorsqu'on lit un texte, on doit être capable de le lire rapidement, spontanément et avec un degré d'expressivité.

Dans le même cadre des chercheurs tels que (Hudson R.F., et al., 2005; Kuhn M.R., et Stahl S.R., 2003; Meyer M.S. et Felton R.H., 1999) s'entendent sur la même définition parce qu'elle englobe l'acte

de lire associé avec la fluidité ayant comme un point de départ la reconnaissance instantanée des mots d'un texte passant par l'identification rigoureuse ces mots et avec précision dans une visée d'accéder à une compréhension fine de ces textes lus. La fluidité est donc le fruit de trois autres concepts : L'exactitude, la rapidité et l'expressivité et un grand nombre de chercheurs s'entendent sur la même idée.

(Kuhn M.R. et Schwanenflugel P.J. 2008) ont défini la rapidité : La reconnaissance instantanée des mots sans effort conscient ou d'attention. Le lecteur compétent lit avec rapidité la plupart des mots qu'il parcourt lors de sa lecture, sa vitesse se calcule en nombre de mots/minute lus. La reconnaissance vite des mots est une des composantes de la fluidité. Selon eux, cette rapidité inclut à la fois l'automatisme et la vitesse de lecture. Pour l'automatisme, elle fait référence à la reconnaissance automatique ou inconsciente des mots ce qui libère l'attention de l'élève pour se concentrer davantage sur la compréhension du message lu. Si le lecteur doit consacrer toute son attention sur le décodage des mots à lire, il lui reste peu d'attention pour l'accès au sens.

(Giasson J., 1990 : P. 46) l'a définie : Une lecture rapide ne signifie nullement une compréhension du texte par celui qui le lit. Il est vraiment concerné d'identifier et de reconnaître les mots pour maîtriser et parvenir à la compréhension sachant que malgré la fluidité est une lecture claire et adéquate du texte, certains apprennent aux capacités limitées, et ne comprennent pas les textes qu'ils lisent. Giasson a éclairci que la rapidité n'est pas un indice de compréhension, mais un indice de reconnaissance instantanée des mots contenus dans le texte lu conduisant à le comprendre plus tard.

Giasson a présenté une définition de l'expression de fluidité en disant : Plusieurs résultats de recherche ont montré que la lecture répétée améliore la vitesse et la reconnaissance de mots et que cette fluidité acquise dans des textes se généralisait à la lecture de nouveaux textes. Selon elle, la fluidité comprend la vitesse et la reconnaissance des mots des textes lus. Ces deux compétences sont acquises par la voie de la lecture répétée de ces textes. Selon elle,

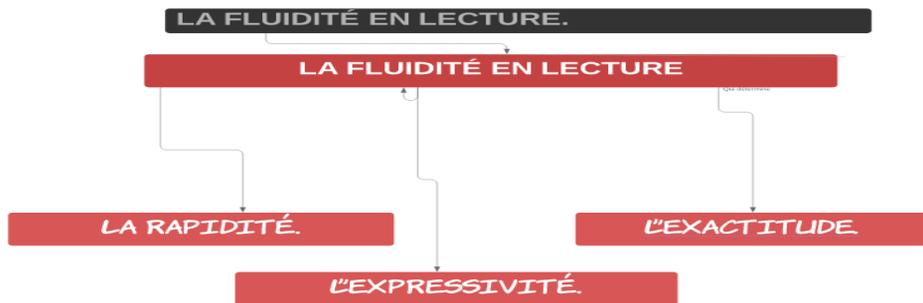
lorsqu'on maîtrise cette fluidité, on peut la généraliser au processus de lecture de nouveaux textes à lire.

Indiquons que (Rogers T., et al., 2006) ont identifié six profils de lecteur allant de l'élève en difficulté de lecture des mots au lecteur critique. Ces six profils de lecteur sont :

- ❖ les élèves ayant des problèmes au niveau du traitement des mots. Ceux-ci comprennent mal le texte à cause d'un problème important lié à l'identification des mots.
- ❖ les bons décodeurs : Malgré qu'ils ne comprennent pas le texte, ils le lisent de manière fluide.
- ❖ les lecteurs concentrés sur des parties de texte : Ils peuvent comprendre une phrase ou plus, mais sans pour autant être capables de dresser un portrait global du texte dans son entier.
- ❖ les lecteurs concentrés sur la compréhension globale : Ils se font une représentation globale du texte, mais portent peu d'importance aux détails. Ils peuvent deviner ce qui peut cacher une certaine difficulté au niveau de l'identification des mots.
- ❖ les lecteurs stratégiques : Ils lisent de manière fluide et en même temps comprennent bien le message lu, mais ils doivent développer davantage leurs capacités à lire un texte en faisant des liens entre le texte et leurs connaissances antérieures.
- ❖ les lecteurs critiques : Ils sont des lecteurs compétents dans toutes les composantes de la lecture.

On peut confirmer que : La fluidité en lecture comprend trois compétences (*la rapidité, l'exactitude et l'expressivité*). La lecture rapide n'est pas un indice de compréhension détaillée de ces textes lus, mais un indice de compréhension fine des textes. S'on acquiert la fluidité, on peut la généraliser dans les autres textes à lire.

**Figure No. (11).
La fluidité en lecture.**



Le design est conçu par le chercheur.

Importance de la fluidité en lecture.

(Hana Djabrouhou, 2018) voit que la fluidité en lecture est importante dans le domaine de la didactique de FLE en général et dans le domaine de la didactique de lecture en particulier. Pour développer la fluidité en lecture, l'apprenti-lecteur doit lire en permanence pour être capable de décoder avec rapidité et automaticité. Ce travail semble banal, mais il n'est pas toujours simple à appliquer puisque quelques uns de lecteurs sont découragés par la longueur des textes. Le processus de la lecture d'un texte peut apparaître comme une épreuve insurmontable pour certains lecteurs notamment les élèves du cycle primaire. Voici une expérience menée par quelques chercheurs comme : (Hana Djabrouhou, 2018) : Un survol relatif à la fluidité de lecture, ainsi que des d'activités concrètes proposées. L'importance de la fluidité se résume dans le développement des compétences relatives à l'exactitude, à la rapidité et à l'expressivité. Les précurseurs, les auteurs et les spécialistes ont traité ces concepts. Voici les activités proposées pour développer telles compétences:

Concernant le concept de l'exactitude.

Afin de lire tel ou tel texte aisément, on doit avoir un niveau élevé d'exactitude : En moyenne il faut que 95% des mots soient lus correctement pour arriver à bien comprendre un texte. Si un lecteur lit

de façon inadéquate plus de 5% des mots, cela affectera sa compréhension du texte.

La chercheuse Hana a donné un exemple : Laurence est en 3^{ème} année, elle ne lit pas de façon fluide. C'est-à-dire elle fait des erreurs lorsqu'elle ne lit pas de façon exacte. Il lui arrive de confondre des lettres (« *dragon* » est lu « *bragon* ») ou encore d'en inverser (« *bragon* » lu au lieu de « *dragon* »). Si elle lit un texte de 50 mots, elle a de la difficulté à lire plus de 15 mots, ce qui fait en sorte qu'elle n'a pas bien compris ce qu'elle a lu.

Les activités proposées pour développer l'exactitude.

- ✓ La Lecture assistée.
- ✓ La lecture enregistrée.
- ✓ La lecture préparée.
- ✓ La lecture multimédia.
- ✓ Le coach de lecture.

Concernant le concept de la rapidité.

La chercheuse voit qu'une lecture rapide est une lecture qui exige peu d'effort et d'attention de la part du lecteur. Lorsqu'on pratique la lecture rapide, cela veut dire que les processus impliqués dans le décodage des mots deviennent automatiques. Cela fait en sorte que le lecteur investit peu d'effort dans ce mécanisme de base ce qui libère de l'énergie cognitive pour la compréhension du texte.

Les activités proposées pour développer la rapidité.

- ✓ La lecture illuminée.
- ✓ La lecture avec arrêts.
- ✓ La lecture répétée.
- ✓ La lecture soufflée.

Concernant le concept de l'expressivité.

En réalité une lecture fluide est une lecture expressive. Soulignons qu'une lecture peut être expressive s'on respecte lors de pratiquer l'acte de lire la bonne intonation et la ponctuation. Le lecteur dit expressif prend également ses pauses aux bons endroits en respectant les groupes de mots. La chercheuse nous a donné des exemples à ce propos : Dans la phrase « *mon meilleur ami s'en va à l'école* », on doit couper la phrase ainsi « *mon meilleur ami/s'en va/ à l'école* ». S'on on la coupe de cette façon : « *Mon meilleur/ami s'en/ va à/ l'école* », La phrase devient incompréhensible.

Les activités proposées pour développer l'expression .

- ✓ Les groupes de souffle.
- ✓ Lecture en émotions.
- ✓ L' A B C de la ponctuation.
- ✓ Le cycle de Polésie
- ✓ Le théâtre de lecteurs.

Compétences de fluidité en lecture.

(Giasson J., 2011) voit que La fluidité en lecture est un ensemble de compétences permettant de lire un texte silencieusement ou à haute voix avec le rythme, la précision et l'expression. Ces compétences de la fluidité en lecture citées par la chercheuse s'apparentent à la langue parlée. L'élève-lecteur lit avec fluidité pour :

- ❖ Reconnaître spontanément les mots et les comprendre.
- ❖ Regrouper les mots pour en dégager le sens.
- ❖ Établir facilement des liens entre les idées.
- ❖ Mettre beaucoup d'expressions dans sa lecture.

Selon l'auteure, cette fluidité se développe dans la mesure de la pratiquer. Relire plusieurs fois un texte permet de le lire avec fluidité. Elle a confirmé que la fluidité des lecteurs compte sur leur maîtrise du vocabulaire, de leur bagage de connaissances et des textes de lecture. Or, l'on peut lire avec fluidité n'importe quel texte informatif, mais l'on peut éprouver des difficultés à lire un texte spécialisé sur l'astronomie du raison qu'on possède peu de connaissances dans ce domaine.

On peut donc conclure la partie consacrée au cadre théorique en montrant que cette partie est divisée en deux axes essentiels : Le premier axe se focalise sur l'apprentissage par projet comme variable indépendante. Cette pédagogie par projet est en effet une tendance classique mais remise en question à l'ère actuelle. On a présenté un cadre conceptuel de la tendance et on a exposé comment peut-on investir une telle pédagogie dans le domaine de la didactique de FLE. Le deuxième axe se focalise sur la lecture en FLE, les types de lecture, la lecture à haute voix, les méthodes les plus connues dans le domaine de la lecture à haute voix, les stratégies employées pour développer ce genre de lecture, les rôles de l'enseignant et des apprenants dans le processus de la lecture oralisée, et finit par la fluidité en lecture comme une compétence essentielle dans la pratique de la lecture oralisée.

Étude du Champs.

Outils de la recherche et ses procédures.

Cette recherche a visé au développement des compétences de la lecture à haute voix et celles de la fluidité en lecture chez les élèves de la 6^{ème} année au cycle primaire en basant sur les mécanismes de l'apprentissage par les projet. Pour atteindre ces objectifs, on a conçu un programme d'enseignement basé sur les bases de la pédagogie de projet et on a conçu et a validé des outils relatifs :

- L'élaboration d'une liste de compétences de la lecture à haute voix et de celles de la fluidité en lecture comme point de départ.
- L'élaboration d'un test de compétences de lecture à haute voix et de celles de fluidité en lecture comme un outil de mesure employé dans le cadre de l'intervention.
- Une grille d'évaluation (*Échelle descriptive*) pour l'évaluation des élèves au sein des compétences visées.
- Un programme élaboré à la lueur de l'apprentissage par projet pour le manipuler dans une visée du développement des compétences visées.

I Élaboration et validation de la liste des compétences de la lecture à haute voix et des compétences de la fluidité en lecture.

Cette liste de compétences de la lecture à haute voix et de celles de la fluidité en lecture est élaborée est destinée aux élèves de la 6^{ème} année au cycle primaire. Cette liste était comme un point de départ pour mettre l'accent sur les compétences visées. Cette liste se compose de deux parties : Partie I est consacrée aux compétences de la lecture et Partie II est consacrée aux compétences de la fluidité en lecture.

Objectif de la liste.

Cette liste a pour objectif de déterminer les compétences de la lecture à haute voix et celles de la fluidité en lecture convenables au niveau des élèves de la 6^{ème} année au cycle primaire.

Importance de la liste.

Cette liste est importante dans la mesure d'interpréter les compétences de la lecture à haute voix et de celles de la fluidité en lecture chez les élèves de la 6^{ème} année au cycle primaire en objectifs opérationnels pour les développer à travers le programme élaboré. Or, le programme élaboré cherche à développer ces objectifs chez les élèves du groupe de la recherche.

Sources de la liste.

Cette liste est élaborée à travers des références, des ressources, et des recherches antérieures dans le domaine de la didactique de la lecture en général et plus particulièrement dans le domaine de la lecture à haute voix et de la fluidité en lecture.

Validation de la liste.

La liste de compétences de la lecture à haute voix et de la fluidité en lecture comprend dans sa forme définitive deux compétences essentielles dont chacune comprend cinq sous-compétences portant sur la lecture à haute voix et la fluidité en lecture (*Cf. Annexe No. (1)*). On a déjà présenté cette liste à des juges dans le domaine de la didactique de FLE et dans le domaine des méthodologies. Les juges ont apprécié les compétences contenues dans la liste et ont suggéré des modifications dont on a pris en considération dans la forme définitive.

II Élaboration et validation du test de compétences de la lecture à haute voix et des compétences de la fluidité en lecture.

Objectif du test de compétences en lecture à haute voix et en fluidité en lecture.

Le test de compétences de la lecture à haute voix et de la fluidité en lecture est l'outil de mesure employé dans le cadre du programme élaboré. Ce test a pour objectif de mesurer le jusqu'à quel point les élèves maîtrisent-ils les compétences de la lecture à haute voix et les compétences de fluidité en lecture avant et après l'intervention. Ce test dans sa forme finale comprend quatre questions essentielles : Deux questions portant sur les compétences de la lecture à haute voix et les deux autres questions portant sur les compétences de fluidité en

lecture (Cf. *Annexe No. (2)*). La forme initiale est présentée à des spécialistes en didactique FLE, des méthodologues. Les juges ont apprécié le test comme outil de mesure du point de vue le contenu et ont suggéré quelques remarques relatives aux consignes dont on a pris en considération dans la forme finale.

Importance du test de compétences de la lecture à haute voix et de la fluidité en lecture.

Ce test est important dans le cadre de mesurer le niveau des élèves dans les compétences de la lecture à haute voix avant et après l'intervention. Également, le test est important dans la mesure de déterminer le progrès des élèves pour s'assurer de l'efficacité du programme élaboré pour développer les compétences déjà mentionnées (les compétences de la lecture à haute voix et les compétences de la fluidité en lecture).

Sources du test.

Ce test est élaboré à travers les références, les ressources et les œuvres et les recherches antérieures liées à la didactique de la lecture à haute voix et la fluidité en lecture.

Passation pilote du test pour le valider.

Afin de valider le test, le chercheur a opéré une application pilote dans un intervalle de deux semaines pour calculer :

- Durée du test.
- Indice de fidélité.
- Indice de validité.
- Indice de facilité/difficulté du test.
- Critères de notation.

Calcul de la durée du test.

On a calculé la durée du test en employant les techniques statistiques appropriées. Après avoir appliqué ces techniques, on a trouvé la moyenne de la durée du test = 20 minutes + 5 minutes

consacrées aux consignes pour chaque élève. Or la session pour chaque élève = 25 minutes.

Calcul de la fidélité du test.

On a calculé la fidélité du test en employant les techniques statistiques appropriées. Après avoir appliqué ces techniques, on a trouvé que le test est assez fidèle pour l'appliquer dans le cadre de la recherche actuelle.

Indice de fidélité = 0.882

Calcul de la validité du test.

On a calculé la validité du test en employant les techniques appropriées. Après avoir appliqué la technique convenable, on a trouvé que le test est suffisamment valide pour l'employer dans le cadre de cette recherche.

Indice de validité = $\sqrt{0.882} = 0.9391$.

Calcul de l'indice de facilité / difficulté des items du test.

On a calculé l'indice de facilité /difficulté des items du test en employant les techniques statistiques appropriées. Après avoir appliqué ces techniques, on a reformulé le test en ajoutant des items et en supprimant d'autres pour que le test soit convenable à appliquer dans le cadre de cette recherche.

III Élaboration de la grille d'évaluation (Échelle descriptive) employée pour évaluer les élèves avant et après l'intervention.

Objectif de la grille d'évaluation.

La grille d'évaluation (*Échelle descriptive*) a été conçue pour mesurer rigoureusement les compétences de la lecture à haute voix et les compétences en lecture (*Cf. Annexe No. (4)*). On a présenté cette échelle aux spécialistes de la psychologie statistique et à quelques didacticiens de langues vivantes étrangères. Ces juges l'ont appréciée avant de l'employer dans le cadre de l'application du test de compétences de la lecture à haute voix et de la fluidité en lecture.

Composantes de la grille.

Cette grille dans sa forme définitive comprend deux axes : Premier axe comprend quatre dimensions mesurées. Ce sont : Dimension de prononciation et d'articulation, dimension d'intonation et du ton, dimension du respect des marques de ponctuation et des pauses lors de lire, et dimension de fluidité en lecture et deuxième axe comprend cinq niveaux de lecture : Lecture monotone (*mot à mot*) qui est le niveau minimal, lecture passable, lecture exacte mais lente, lecture rapide sans expressivité, et lecture fluide (*rapide, exacte et expressive*) qui est le niveau maximal (Cf. *Annexe No. (4)*). Or, les scores sont attribués selon le niveau de l'apprenant en lecture (*de 1 à 5 points*) : On a consacré (1) à la lecture monotone, (2) à la lecture passable, (3) à la lecture exacte mais lente, (4) à la lecture rapide sans expressivité, (5) à la lecture fluide.

IV Élaboration et Validation du programme élaboré pour le développement des compétences de la lecture à haute voix et des compétences de la fluidité en lecture.

Ce programme est conçu à la lueur de l'apprentissage par projet. Celui-ci part d'une base éducative basée sur l'apprentissage actif qui fait de l'élève quelqu'un d'actif. Cet apprenant doit être autonome au sein de son apprentissage : Il doit apprendre par lui-même en faisant des tâches de la vie courante. Ces tâches font partie intégrante d'un projet scolaire. Elles ne sont pas conçues pour des objectifs pédagogiques mais pour des objectifs de la vie courante. Elles conduisent l'élève et ses pairs à perfectionner les différentes compétences de la langue cible (*dans notre cas le français comme langue étrangère*). Ce programme est conçu dans le cadre de cette recherche qui vise à développer les compétences de la lecture à haute voix et celles de la fluidité en lecture chez les petits élèves au cycle primaire qui étudient le FLE. Ce genre d'élèves est motivé tout au long des activités variées présentées dans ce programme. On a essayé de présenter des activités et des tâches attirant l'attention et l'intérêt de ces élèves à cet âge d'apprentissage. (Cf. *Annexe No. (3)*).

On a déterminé les objectifs généraux : Développer les compétences de la lecture à haute voix, développer les compétences de la fluidité en lecture, les objectifs spécifiques : Repérer les mots difficiles et les mots se lisant ensemble, prononcer correctement les mots difficiles, les groupes de mots et les phrases du texte, repérer les liaisons au sein des mots, des groupes de mots et des phrases d'un texte lu, appliquer le ton dans les différents types de phrases : Affirmatives, impératives, interrogatives et exclamatives, anticiper au sein des phrases du texte lu, lire rapidement les mots, les groupes de mots et les phrases, lire spontanément les phrases dialoguées contenues dans un texte lu, lire expressivement les différents mots et phrases, lire exactement les différents types d'expressions, respecter la ponctuation et les pauses lors de lire. On a précisé les matériaux employés lors du travail : Des vêtements authentiques, des outils de la vie courante (des ciseaux, des cartons, des feuilles de papier, des allumettes, des couleurs, de la colle, des attaches.....etc.), des cameras, des fichiers, des feuilles de papier. On a employé des techniques et des supports tels que : Des ordinateurs et des CDs, des tableaux de conjugaisons de verbes esquissés par les élèves, des images dessinées par les élèves, des cartes postales, des dictionnaires....etc. On a employé des stratégies telles que : Stratégie de la discussion (discussion entre les élèves eux-mêmes, discussion entre les élèves et leurs enseignants), stratégie de remue-méninges, stratégie de SVA.(KWL), stratégie de simulation et stratégie de jeu de rôles.

Évaluation dans le cadre du programme élaboré.

On a employé des tests langagiers et des tests oraux formatifs et sommatifs dans le domaine de la didactique de la lecture à haute voix et de la fluidité en lecture pour savoir le jusqu'à quel point les sujets du groupe de la recherche maîtrisent-ils les compétences visées.

Ressources du programme élaboré.

On a référé à quelques ressources françaises et à d'autres références en didactique de FLE pour concevoir ce programme telles que :

- Le Hellaye C., et Barzotti D., (1992). Farandole : méthode de français, Éditions Didier, Paris.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement, (2015). Club@dos plus : méthode de français, Horizons, Égypte.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement, (2000). Bienvenue : méthode de français, Horizons, Égypte.
- Berger D., et Mérieux R., (1995). Cadences : méthode de français, Éditions Didier, Paris.
- Grégoire M., et Kostucki A., (2012). Grammaire progressive du français, Clé International.
- Berthet A., et al., (2006). Alter Égo : méthode de français, Hachette, Paris.

Choix du groupe de la recherche.

Notre groupe de recherche a été choisi aléatoirement parmi les élèves de la 6^{ème} année au cycle primaire à l'école de Kerdasi à Al-Khanka au gouvernorat de Kalioub pendant le deuxième semestre de l'année scolaire de 2018/2019. On a choisi (20) élèves de la sixième année comme un groupe de recherche. Notre intervention a duré 2 mois. On a pris 2 séances par semaine. On a fait les séances comme des activités de la vie réelle. On a commencé notre intervention par l'application du test de compétences de la lecture à haute voix et de compétences de la fluidité en lecture, ensuite on a opéré notre intervention sous la forme des sessions de discussions et à la fin, on a réappliqué le test après avoir terminé la période de l'intervention. On a analysé, a commenté et a interprété les résultats obtenus pour s'assurer de l'efficacité du programme élaboré en employant l'apprentissage par projet pour développer les compétences de la lecture à haute voix et les compétences de la fluidité en lecture chez les sujets du groupe de la recherche.

Analyse et interprétation des résultats.

Après avoir validé les outils élaborés dans le cadre de cette recherche et après avoir opéré les procédures scientifiques, on a commencé par la pré-application du test de compétences de la lecture à haute voix et de compétences de la fluidité de lecture, puis on a fait notre intervention à travers le programme et ses activités, ensuite on a opéré la post-application du test de compétences de la lecture à haute voix et de compétences de la fluidité en lecture pour s'assurer de

l'efficacité du programme élaboré pour le développement des compétences déjà mentionnées. Les résultats sont :

La vérification de la première hypothèse.

Pour la vérification de la première hypothèse de la recherche, on a employé le bagage statistique de (SPSS). Après avoir appliqué les techniques statistiques appropriées, on a obtenu les résultats figurant dans le tableau suivant.

Tableau No. (1).
Résultats relatifs à la pré-post application du test des compétences de la lecture à haute voix et des compétences de la fluidité en lecture.

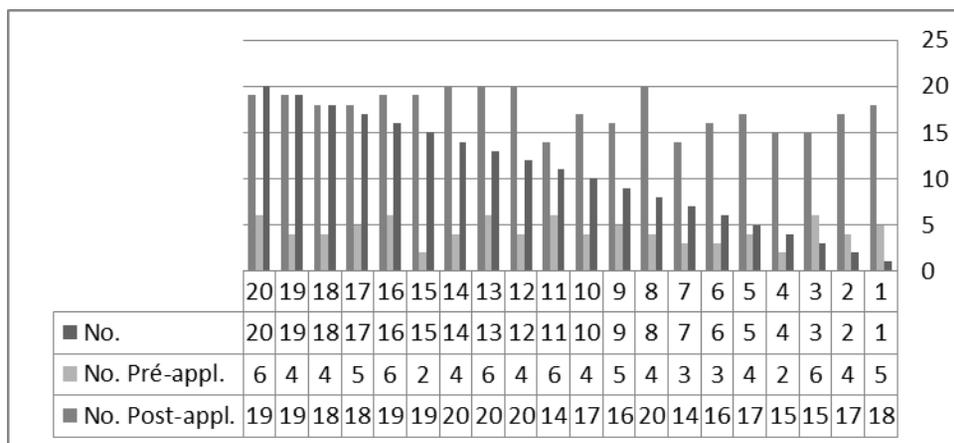
La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (Z) calculé.	Valeur de (η^2).	S. / NS.
Les compétences de la lecture à haute voix et celles de la fluidité en lecture en entier.	Pré-application du test.	20	4.35	1.268	3.964	0.940	S. au seuil de 0.01
	Post-application du test.		17.55	2.012			

Commentaire des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe de la recherche (N.) = (20), la moyenne arithmétique pour la post-application du test (M.) = (17.55), la valeur de l'écart type (É. T.) de la post-application du test = (2.012), la valeur de (Z) calculé = (3.964), la valeur du carré d'Éta calculé (η^2) = (0.940), ce qui a confirmé que le programme élaboré à la lueur de l'apprentissage par projet est effectif et efficace pour le développement des compétences de la lecture à haute voix et des compétences de la fluidité en lecture chez les élèves de FLE de la 6^{ème} année au cycle primaire.

Pour s'assurer des scores obtenus de la part des sujets du groupe de la recherche, on peut voir la figure graphique no. (1)

Figure graphique no. (1).



La vérification de la deuxième hypothèse.

Pour la vérification de la deuxième hypothèse de la recherche, le chercheur a employé le bagage statistique de (SPSS). Après avoir appliqué les techniques statistiques appropriées, on a obtenu les résultats figurant dans le tableau suivant.

Tableau No. (2).
Résultats relatifs à la pré-post application du test des compétences de la lecture à haute voix.

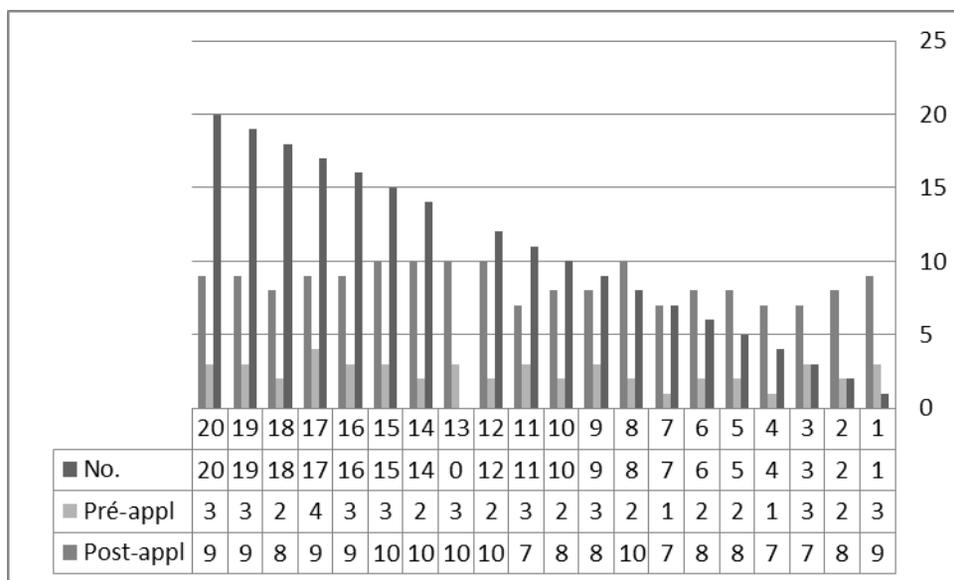
La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (Z) calculé.	Valeur de (η^2).	S. / NS.
Les compétences de la lecture à haute voix.	Pré-application du test.	20	2.45	0.759	4.00	0.941	S. au seuil de 0.01
	Post-application du test.		8.55	1.099			

Commentaire des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe de la recherche (N.) = (20) , la moyenne arithmétique pour la post-application du test (M.) = (8.55), la valeur de l'écart type (É. T.) de la post-application du test = (1.099), la valeur de (Z) calculé = (4.00), la valeur du carré d'Éta calculé (η^2) = (0.941), ce qui a confirmé que le programme élaboré à la lueur de l'apprentissage par projet est effectif et efficace pour le développement des compétences de la lecture à haute voix chez les élèves de FLE de la 6^{ème} année au cycle primaire.

Pour s'assurer des scores obtenus de la part des sujets du groupe de la recherche, on peut voir la figure graphique no. (2).

Figure graphique no. (2).



La vérification de la troisième hypothèse.

Pour la vérification de la troisième hypothèse de la recherche, on a employé le bagage statistique de (SPSS). Après avoir appliqué les techniques statistiques appropriées, le chercheur a obtenu les résultats figurant dans le tableau suivant.

Tableau No. (3).

Résultats relatifs à la pré-post application du test des compétences de la fluidité en lecture.

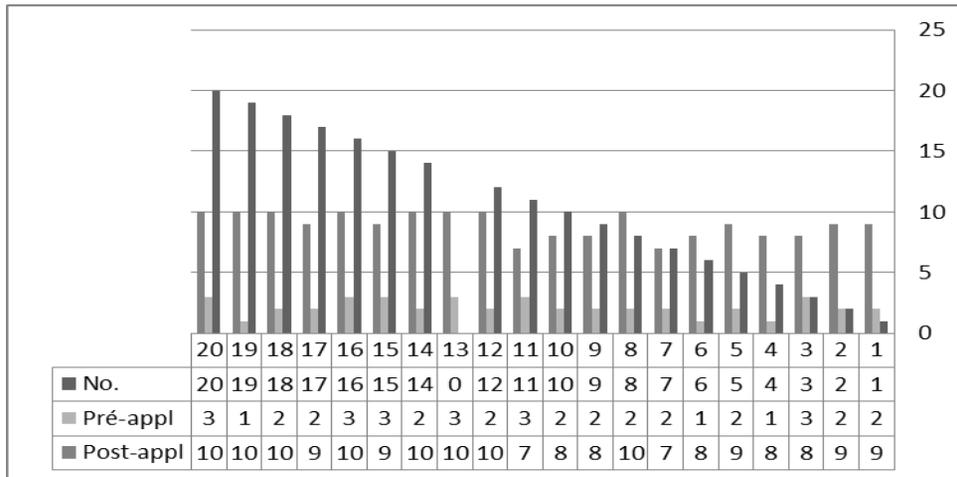
La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (Z) calculé.	Valeur de (η^2).	S. / NS.
Les compétences de la fluidité en lecture.	Pré-application du test.	20	2.15	0.671	3.967	0.9402	S. au seuil de 0.01
	Post-application du test.		8.95	1.055			

Commentaire des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe de la recherche (N.) = (20) , la moyenne arithmétique pour la post-application du test (M.) = (8.95), la valeur de l'écart type (É. T.) de la post-application du test = (1.055), la valeur de (Z) calculé = (3.967), la valeur du carré d'Éta calculé (η^2) = (0.9402), ce qui a confirmé que le programme élaboré à la lueur de l'apprentissage par projet est effectif et efficace pour le développement des compétences de la fluidité en lecture chez les élèves de FLE de la 6^{ème} année au cycle primaire.

Pour s'assurer des scores obtenus de la part des sujets du groupe de la recherche, on peut voir la figure graphique no. (3).

Figure graphique no. (3).



La vérification de la quatrième hypothèse.

Pour la vérification de la quatrième hypothèse de la recherche, le chercheur a employé le bagage statistique de (SPSS). Après avoir appliqué les techniques statistiques appropriées, le chercheur a obtenu les résultats figurant dans le tableau suivant.

Tableau No. (4).
Résultats relatifs à la pré-post application du test et liés aux compétences de reconnaître spontanément les termes lors de lire.

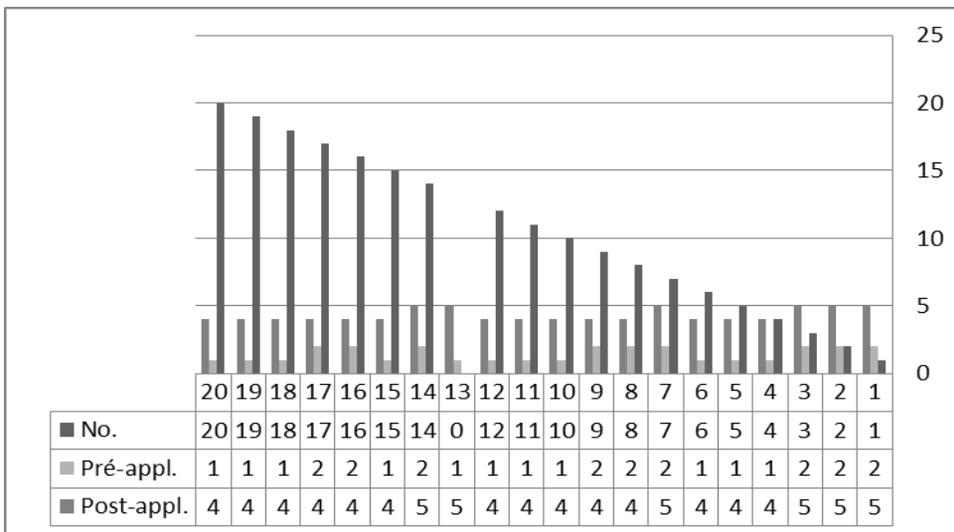
La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (Z).	Valeur de (η^2).	S. / NS.
Les compétences de reconnaître spontanément les termes.	Pré-application du test.	20	1.45	0.510	4.130	0.9445	S. au seuil de 0.01
	Post-application du test.		4.30	0.470			

Commentaire des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe de la recherche (N.) = (20), la moyenne arithmétique pour la post-application du test (M.) = (4.30), la valeur de l'écart type (É. T.) de la post-application du test = (0.470), la valeur de (Z) calculé = (4.130), la valeur du carré d'Éta calculé (η^2) = (0.9445), ce qui a confirmé que le programme élaboré à la lueur de l'apprentissage par projet est effectif et efficace pour le développement des compétences de la lecture à haute voix reliées à reconnaître spontanément les termes lors de lire chez les élèves de FLE de la 6^{ème} année au cycle primaire.

Pour s'assurer des scores obtenus de la part des sujets du groupe de la recherche, on peut voir la figure graphique no. (4).

Figure graphique no. (4).



La vérification de la cinquième hypothèse.

Pour la vérification de la cinquième hypothèse de la recherche, on a employé le bagage statistique de (SPSS). Après avoir appliqué les techniques statistiques appropriées, le chercheur a obtenu les résultats figurant dans le tableau suivant.

Tableau No. (5).

Résultats relatifs à la pré-post application du test et liés à la compréhension globale d'un texte de lecture.

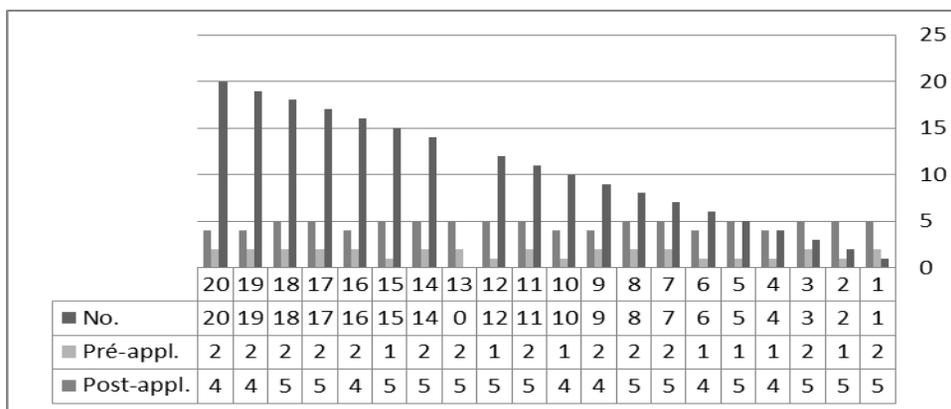
La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (Z) calculé.	Valeur de (η^2).	S. / NS.
La compréhension globale d'un texte de lecture.	Pré-application du test.	20	1.65	0.489	4.029	0.94196	S. au seuil de 0.01
	Post-application du test.		4.65	0.489			

Commentaire des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe de la recherche (N.) = (20) , la moyenne arithmétique pour la post-application du test (M.) = (4.65), la valeur de l'écart type (É. T.) de la post-application du test = (0.489), la valeur de (Z) calculé = (4.029), la valeur du carré d'Éta calculé (η^2) = (0.94196), ce qui a confirmé que le programme élaboré à la lueur de l'apprentissage par projet est effectif et efficace pour le développement des compétences de la lecture à haute voix liées à la compréhension globale du texte lu chez les élèves de FLE de la 6^{ème} année au cycle primaire.

Pour s'assurer des scores obtenus de la part des sujets du groupe de la recherche, on peut voir la figure graphique no. (5).

Figure graphique no. (5).



La vérification de la sixième hypothèse.

Pour la vérification de la sixième hypothèse de la recherche, on a employé le bagage statistique de (SPSS). Après avoir appliqué les techniques statistiques appropriées, on a obtenu les résultats figurant dans le tableau suivant.

**Tableau No. (6).
Résultats relatifs à la pré-post application du test et liés à la prononciation correcte des sons.**

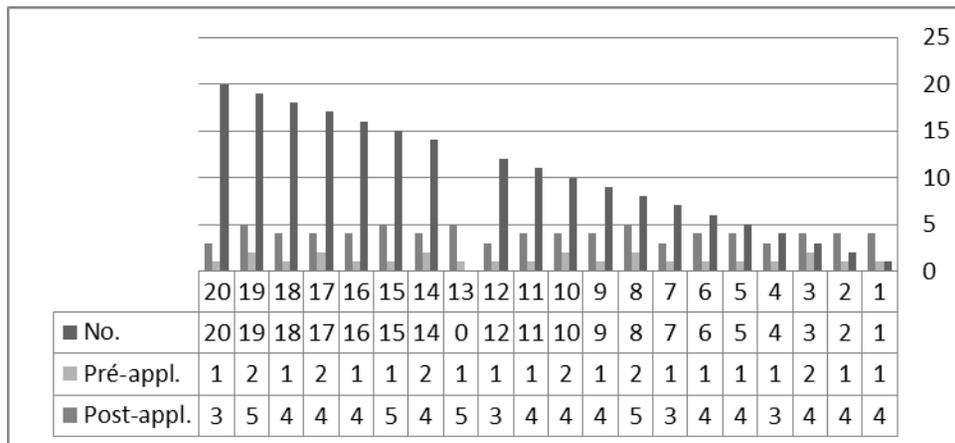
La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (Z) calculé.	Valeur de (η^2).	S. / NS.
La prononciation correcte des sons.	Pré-application du test.	20	1.30	0.470	4.008	0.9413	S. au seuil de 0.01
	Post-application du test.		4.00	0.649			

Commentaire des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe de la recherche (N.) = (20), la moyenne arithmétique pour la post-application du test (M.) = (4.00), la valeur de l'écart type (É. T.) de la post-application du test = (0.649), la valeur de (Z) calculé = (4.008), la valeur du carré d'Éta calculé (η^2) = (0.9413), ce qui a confirmé que le programme élaboré à la lueur de l'apprentissage par projet est effectif et efficace pour le développement des compétences de la lecture à haute voix liées à la prononciation correcte des sons chez les élèves de FLE de la 6^{ème} année au cycle primaire.

Pour s'assurer des scores obtenus de la part des sujets du groupe de la recherche, on peut voir la figure graphique no. (6).

Figure graphique no. (6).



La vérification de la septième hypothèse.

Pour la vérification de la septième hypothèse de la recherche, on a employé le bagage statistique de (SPSS). Après avoir appliqué les techniques statistiques appropriées, on a obtenu les résultats figurant dans le tableau suivant.

**Tableau No. (7).
Résultats relatifs à la pré-post application du test et liés à la discrimination des phrases (affirmative, impérative, exclamative et interrogative) par le ton.**

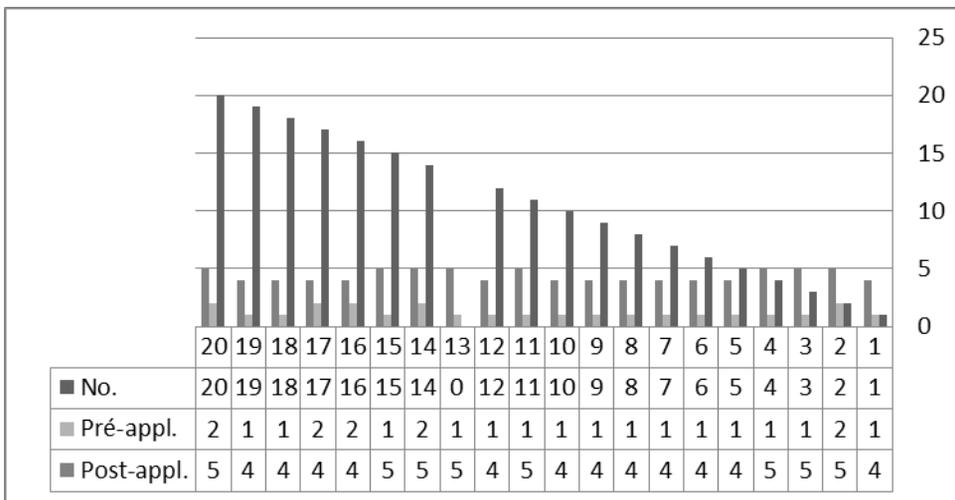
La compétence mesurée.	Test	N.	M.	É. T.	Valeur de (Z) calculé.	Valeur de (η^2).	S. / NS.
La discrimination des phrases (affirmative, impérative, exclamative et interrogative) par le ton.	Pré-application du test.	20	1.25	0.444	4.058	0.9427	S. au seuil de 0.01
	Post-application du test.		4.40	0.503			

Commentaire des résultats contenus dans le tableau.

On a remarqué qu'à travers les données statistiques contenues dans le tableau ci-dessus, le nombre des sujets du groupe de la recherche (N.) = (20), la moyenne arithmétique pour la post-application du test (M.) = (4.40), la valeur de l'écart type (É. T.) de la post-application du test = (0.503), la valeur de (Z) calculé = (4.058), la valeur du carré d'Éta calculé (η^2) = (0.9427), ce qui a confirmé que le programme élaboré à la lueur de l'apprentissage par projet est effectif et efficace pour le développement des compétences de la lecture à haute voix liées à la discrimination de différents types de phrases chez les élèves de FLE de la 6^{ème} année au cycle primaire.

Pour s'assurer des scores obtenus de la part des sujets du groupe de la recherche, on peut voir la figure graphique no. (7).

Figure graphique no. (7).



Interprétation générale des résultats de la recherche.

Étant donné que cette recherche avait pour objectif le développement des compétences de la lecture à haute voix et des compétences de la fluidité en lecture chez les élèves de la 6^{ème} année primaire en FLE à la lueur de l'apprentissage par projet. On a élaboré un programme, un test des compétences de la lecture à haute voix et

des compétences de la fluidité en lecture destiné à mesurer le niveau des sujets de la recherche avant et après le processus de l'intervention.

Les résultats ont confirmé qu'il existe une différence statistiquement signifiante au seuil de (0.01) entre les moyennes des notes des élèves de FLE de la 6^{ème} année au cycle primaire en ce qui concerne les compétences de la lecture à haute voix et des compétences de la fluidité en lecture dans la pré-post application du test des compétences de la lecture à haute voix et des compétences de la fluidité en lecture en faveur de la post-application du test. Cette différence est due à :

- L'enseignement/ apprentissage des compétences de la lecture à haute voix et celles de la fluidité en lecture s'opère suivant les mécanismes des tâches accomplies dans le cadre des projets menés par les élèves de la 6^{ème} année au cycle primaire eux-mêmes. Cet enseignement/ apprentissage se fait non pas dans un environnement d'apprentissage traditionnel où les apprenants travaillent des exercices classiques ou habituels mais dans un environnement d'apprentissage où ils essaient au fur et à mesure d'accomplir des tâches naturelles en français dans la vie réelle : Ces tâches mettent l'accent sur un produit final qu'ils doivent achever pour accomplir les projets choisis. Au cours de l'accomplissement de ce produit, ils développent des compétences langagières parmi lesquelles les compétences de la lecture à haute voix et de la fluidité en lecture vues nécessaires à chacune des tâches demandées à eux.
- Le processus de l'enseignement/ apprentissage de la langue française en exploitant les tâches accomplies donne l'occasion aux élèves de se communiquer de façon régulière et presque quotidienne soit dans la classe de langue, soit ailleurs pour terminer et achever ces tâches et cette communication permanente leur aident à s'inter-échanger leurs expériences langagières. Ceci est essentiel dans la mesure de faire ces élèves vivre dans un environnement quasi francophone où ils peuvent développer leurs différentes compétences langagières

parmi lesquelles on trouve les compétences de la lecture à haute voix et les compétences de fluidité en lecture.

- L'emploi des tâches accomplies dans le cadre des projets menés constitue un support pour les élèves qui étudient le FLE à ce stade d'apprentissage où ils se sentent libres en s'apprenant : Ils deviennent plus actifs pour chercher les ressources d'apprentissage, les références linguistiques, les dictionnaires ...etc. pour perfectionner toutes les compétences langagières.
- L'emploi des tâches accomplies aide également les élèves qui étudient le FLE à ce stade d'apprentissage à vivre le processus de l'apprentissage de façon naturelle et réelle et cela les aide à lire rapidement et efficacement la langue enseignée (la langue française).
- Ces élèves qui étudient le FLE se sentent autonomes lorsqu'ils travaillent dans des conditions naturelles (authentiques) : Ils accomplissent leurs tâches avec joie et avec une parfaite satisfaction. Dans ce cas, ils maîtrisent leurs compétences de la lecture à haute voix et les compétences de la fluidité en lecture vues nécessaires à ce niveau d'apprentissage.
- L'authenticité vécue à travers l'environnement d'apprentissage donne l'occasion à ces élèves qui étudient le FLE de communiquer langagièrement tout le temps : Ce qui les aide à développer leurs compétences langagières en général et leurs compétences de la lecture à haute voix et de la fluidité en lecture en particulier.
- L'exploitation des projets menés et les tâches accomplies au sein de cette recherche donne l'occasion aux élèves de pratiquer la langue de façon intégrale : À travers l'accomplissement des tâches et des projets accomplis, Les élèves peuvent lire et parler en même temps ce qui aide à développer leurs performances orales.

Discussion des résultats.

Après avoir analysé les résultats obtenus en employant le bagage statistique (SPSS) et après avoir vérifié Les hypothèses de la recherche, on a mené une discussion en vue de s'assurer de l'efficacité

des projets pédagogiques dans le développement des compétences de la lecture à haute voix et des compétences de la fluidité en lecture chez les élèves de la 6^{ème} année au cycle primaire qui étudient le FLE.

Tout d'abord, le chercheur a noté qu'un nombre majoritaire des élèves (85% n = 17/20) et (15% n= 3/20) du groupe de la recherche ont manifesté une capacité excellente et très bonne à perfectionner les compétences de la lecture à haute voix et les compétences de la fluidité en lecture après les sessions de l'intervention, comparé à (75% n =15/20) qui sont faibles et (25% n=5/20) qui sont très faibles avant et au début de l'intervention. Cette amélioration remarquable est due aux activités des élèves tout au long des tâches menées dans le cadre des projets pédagogiques accomplis dans le programme élaboré : Les élèves cherchent des documents relatifs aux projets visés, les discutent en groupes et en binômes par eux. L'accomplissement des projets pédagogiques contenus dans le programme élaboré leur permet de chercher des documents, les lire, les relire plusieurs reprises de façon individuelle et de façon collective, ce qui contribue à développer les compétences de la lecture à haute voix et à développer les compétences de la fluidité en lecture chez eux.

Également, on a remarqué que la plupart des élèves du groupe de la recherche (85% : n =17/20) et (15% n = 3/20) sont devenus excellents et de très bon niveau au sein de la prononciation et de l'articulation des sons français après les sessions de l'intervention, comparé à (100% : n = 20/20) sont totalement faibles avant et au début de l'intervention. Cette amélioration est due aux lectures des documents employés dans le cadre des projets pédagogiques plusieurs reprises : Ces élèves se discutent, lisent, relisent soit les consignes données, soit les documents employés plusieurs reprises. Cette répétition des sessions de lecture contribue à l'amélioration des compétences visées chez eux.

De surcroît, on a noté que la majorité des élèves du groupe de la recherche (95% : n = 19/30) et (5% : n= 1/20) ont perfectionné les compétences de fluidité en lecture après les sessions de l'intervention, comparé à (70% : n =14/20) avant et au début de l'intervention. Cette amélioration est due aux lectures des documents employés dans le

cadre des projets pédagogiques plusieurs reprises : Ces élèves se discutent, lisent, relisent ces documents, ce qui contribue à développer les compétences de fluidité en lecture parmi lesquelles on trouve les compétences d'expressivité, d'exactitude et de rapidité lors de lire à haute voix.

De même, on a noté qu'un nombre énorme d'élèves du groupe de la recherche (100% : $n = 20/20$) sont devenus capables au sein d'anticiper les mots, les expressions et les phrases lors du processus de la lecture après les sessions de l'intervention, comparé à (100% : $n = 20/20$) avant et au début de l'intervention. Cette amélioration est due aux lectures répétées des documents employés dans le cadre des projets pédagogiques menés plusieurs reprises : Ces élèves se discutent, lisent et relisent les consignes données et les documents employés, ce qui contribue à développer les compétences d'anticiper les mots, les expressions et les phrases, ce qui a amélioré leur compréhension globale du texte lu.

On a aussi noté que la plupart des sujets du groupe de la recherche (100% : $n = 20/20$) sont devenus capables de discriminer les différents types de phrases (affirmatives, impératives, exclamatives et interrogatives) après avoir terminé les sessions de l'intervention en lisant à haute voix, comparé à (85% : $n = 17/20$) et (15% : $n = 3/20$) sont faibles et très faibles avant et au début de la période de l'intervention : Ces élèves sont devenus de lire correctement et spontanément des textes à haute voix.

Notons que les résultats obtenus se sont accordés avec les recommandations avancées par des recherches, des œuvres, des écrits présentés par des chercheurs, des linguistes, des précurseurs tels que (Charmeux E., 1991 : 212; Dolz J., et Schneuwly B., 2002; Beaume E., 1987; Aneur Chaabi, 2016; Schreiber C., 2017; Pled B., et al., 1997; Ros-Dupont M., 1999; Legouvé, 1898, cité par Chervel A., 1994; BNF, 2014; Cèbe S., 2009). Ces recherches se mettent d'accord sur l'importance de la lecture à haute voix et l'importance de développer ses compétences chez les apprenants de FLE dans le cadre de développer les compétences de la communication langagière.

Également, remarquons que les résultats obtenus sont d'accord avec des recherches, des œuvres, des écrits présentés par des chercheurs, des linguistes, et des précurseurs tels que (Ameur Chaabi, 2016; Giasson J., 1990; Laberge D., et Samuels J., 1974; Kuhn R., et Stahl A., 2003; Bowers J., 1993). Ces recherches ont assuré que la fluidité en lecture est très importante dans le cadre de développer la rapidité et l'exactitude de la langue lors de l'employer dans la communication langagière. Ce qui contribue à développer les compétences langagières chez les apprenants de FLE de tous les niveaux d'apprentissage.

Aussi, signalons que les résultats obtenus sont d'accord avec ceux obtenus par des recherches, des œuvres, des écrits présentés par des chercheurs, des linguistes, et des précurseurs tels que (Huber M., 1999; Pelpel P., 1993; Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2015; Boutinet J.-P., 2005; Mavromara-Lazaridou C., 2006; Bordallo I. et Ginestet J.-P., 1993; Labye M.M., 1983). Ces recherches ont mis l'accent sur l'emploi de l'apprentissage par projet dans le développement des compétences de la langue française en général et des compétences de la lecture à haute voix.

En bref, indiquons que l'emploi de l'apprentissage par projet est efficace et effectif dans le domaine de développer toutes les compétences soit orales, soit écrites de la langue française en général et notamment les compétences de la lecture à haute voix et les compétences de la fluidité en lecture : Le thème central de cette recherche.

Des Acquis d'Apprentissages (AA) dignes à noter lors de finir cette recherche chez les élèves du groupe de la recherche après avoir terminé les sessions de l'intervention.

Remarquons que les élèves du groupe de la recherche deviennent capables de :

- Prononcer et articuler facilement et spontanément les sons purement français lors de leur communication orale.

- Interpréter contextuellement le sens des mots, les expressions et les phrases.
- Pouvoir anticiper facilement les mots, les expressions, et les phrases lors de pratiquer la lecture à haute voix.
- Perfectionner la compréhension fine des textes et des documents lus.
- Distinguer facilement au sein de l'oral les différents types de phrases françaises.
- Lire vite les mots, les expressions, les phrases, les textes et les documents lus.
- Lire exactement les mots, les expressions, les phrases et les textes et les documents lus.
- Lire expressivement les différents types de phrases françaises (*phrases affirmatives, impératives, exclamatives, et interrogatives*).
- Fréquenter les sites électroniques spécialisés pour développer leurs différentes compétences de FLE.
- Être autonomes au sein de chercher les informations et les données nécessaires pour compléter les tâches demandées.
- Prendre part à tous les jeux conversationnels pratiqués parmi les collègues dans le cadre de la vie scolaire notamment les jeux conversationnels en français...etc.

Conclusion.

Cette recherche a visé au développement des compétences de la lecture à haute voix et des compétences de la fluidité en lecture chez les élèves de FLE à la 6^{ème} année au niveau primaire . Afin d'atteindre les objectifs de la recherche, on a employé des instruments de mesure et des matériaux d'apprentissage tels que (*test de compétences de la lecture à haute voix et de la fluidité en lecture adéquat à ce niveau d'apprentissage, un programme d'enseignement/ apprentissage élaboré à ce propos, une grille d'évaluation, des fichiers...etc.*). On a donné l'occasion aux élèves de faire un environnement quasi-francophone hors du système scolaire quotidien de l'école où ils pratiquent leurs tâches dans le cadre des projets menés de façon naturelle. Les résultats obtenus ont confirmé l'efficacité d'employer

un programme élaboré à la lueur de l'apprentissage par projet pour développer les compétences de la lecture à haute voix chez les sujets du groupe de la recherche. Cette amélioration est due à :

- La convenance des projets, des tâches et des activités contenues dans le programme élaboré à la lueur de cette recherche aux besoins langagiers des élèves qui étudient le FLE de ce niveau d'apprentissage.
- La convenance des projets, des tâches et des activités contenues dans le programme élaboré au niveau linguistique et langagier des élèves qui étudient le FLE de ce niveau d'apprentissage.
- La convenance des tâches, des activités et des projets menés au programme scolaire de nos établissements scolaires.
- La simplicité des consignes employées dans les tâches, les activités et les projets menées dans le programme actuel.
- La simplicité des compétences linguistiques demandées pour accomplir les tâches, les activités et les projets contenues dans le programme actuel.
- L'intégration des compétences de la lecture à haute voix et les compétences de la fluidité en lecture : Ce qui permet aux élèves qui étudient le FLE de ce niveau d'apprentissage de développer leurs performances orales.
- L'authenticité vécue dans l'environnement quasi-francophone : Cet environnement donne l'occasion de lire des documents et de parler spontanément hors des classes traditionnelles.
- La pratique continue des activités et des tâches accomplies et des projets menés : Les élèves pratiquent la langue cible pour accomplir les tâches, les activités demandées, les projets menés dans le programme actuel, ce qui leur a permis de pratiquer les compétences orales en général et en particulier les compétences de la lecture à haute voix et les compétences de la fluidité en lecture.
- L'efficacité des styles d'apprentissage et des stratégies de l'enseignement menés lors d'accomplissement des tâches, des activités et des projets contenus dans le programme actuel :

Ces styles et ces stratégies sont dans la plupart de temps manipulés par les élèves du groupe de la recherche.

- L'efficacité des matériaux d'enseignement/ apprentissage employés dans le cadre du programme actuel (les activités demandées, les ressources employées, les fichiers dessinés,...etc.).

Recommandations :

À la lueur des résultats de cette recherche, on peut recommander que

- ✓ Les enseignants de FLE doivent en permanence employer les projets pédagogiques dans les classes de langues de tous les niveaux d'apprentissage.
- ✓ Les inspecteurs de FLE doivent changer leur styles d'enseignement et s'orientent vers l'apprentissage par projet lors de leur entraînement dans le cadre de développer les compétences langagières et professionnelles des maîtres-enseignants.
- ✓ Les didacticiens de FLE doivent mettre l'accent sur les rôles de l'enseignant, ceux de l'apprenant et les scénarios de formation/ apprentissage concernant les tâches et les projets lors de leurs théorisations présentées dans le cadre de la matière de didactique de FLE consacrée aux futurs enseignants dans les facultés de pédagogie.
- ✓ Les maîtres-enseignants de FLE doivent employer des tâches et des projets pour développer les différentes compétences de la langue chez tous les élèves dans tous les niveaux de la langue.

Propositions :

Après avoir analysé les résultats de cette recherche, on peut suggérer des recherches futures telles que :-

- ☒ Exploiter l'apprentissage par projet pour le développement des compétences professionnelles chez les maîtres-enseignants de FLE.

- ☒ Manipulation des projets pédagogiques pour le développement des compétences structurales et morphologiques chez les élèves du niveau débutant en FLE.
- ☒ Emploi des projets pédagogiques pour le développement des compétences de la lecture créative et critique chez les apprenants qui étudient le FLE de tous les niveaux d'apprentissage.
- ☒ Effectuer un programme basé sur les projets pédagogiques pour le développement des compétences de l'écoute et celle des performances orales chez les apprenants qui étudient le FLE.
- ☒ Efficacité des projets pédagogiques pour enrichir la compétence sémantique et son autonomie d'apprentissage chez les apprenants de tous les niveaux langagiers en FLE.
- ☒ Emploi des projets pédagogiques pour remédier aux fautes grammaticales et orthographiques chez les apprenants qui étudient le FLE de tous les niveaux langagiers.
- ☒ Efficacité des projets pédagogiques pour développer les compétences relationnelles entre l'aspect phonique et l'aspect graphique chez les apprenants qui étudient le FLE de tous les niveaux langagiers.

☒ Bibliographie.

A) Références en langue française.

- Abdelkader Amir, (1990).** *Diagrammes pour la lecture*, O .N.P.S, Alger.
- Ameur Chaabi, (2016).** L'impact de la lecture oralisée sur la fluidité en lecture : Cas des élèves de 1^{ère} AM, *mémoire de master*, Université de Larbi Ben M'hidi-Oeb, Algérie.
- Beaume E., (1987).** La lecture à haute voix, *les actes de lecture*, No. 18, Juin. Disponible sur https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL18/AL18P14.pdf.
- Bibliothèque Nationale de France. (2014).** *Le rendez-vous des lettres - Les métamorphoses de la parole à l'heure du numérique*. Disponible sur http://video.crdp.ac-versailles.fr/webtv/pnf-lettres/2014/17-11-2014_8_pnf-lettres_Paroles_gelee.mp4.
- Bordallo I. et Ginestet J.-P., (1993).** *Pour une pédagogie du projet*, Hachette, Paris.
- Boutinet J.-P., (2005).** *Anthropologie du projet*, Presses universitaires de France.
- Broch M.-H., (1999).** *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, 2^{ème} éd., Lyon, Chronique Sociale.
- Bru M. et Not L. (1991).** *Où va la pédagogie du projet ?*, 2^{ème} éd., Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- Cèbe, S. (2009).** La compréhension de textes n'est pas un jeu d'enfants. 82^{ème} congrès national de l'AGEEM, 1-66.
- Cédolva M., (2013).** Tâches et activités : Au service de l'enseignement-apprentissage en FLE, *Mémoire*, Université de Plzni, République de Tchèque.
- (Chauveau G., (2001).** *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Retz.
- Charmeux E., (1991).** La lecture à haute voix, est-ce de la lecture, oui ou non, *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Nathan pédagogie.
- Chervel A., (1994).** *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels*, Tome 2 : 1880-1939, INRP / economica.

- Combaz G. (2002).** Le Projet d'établissement scolaire : Vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports État-école, Dans *Revue Française de Pédagogie*, No. 139, PP.7-19.
- Conejo Lopez-Lago E., (consulté en Avril 2019).** *Qu'est-ce qu'une tâche?*, Article écrit en espagnol et adapté en français par Philippe L., disponible sur www.spanish-online.org.
- Conseil de l'Europe (2001).** *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- Conseil de l'Europe (2013).** *L'apprentissage par tâches, programmes d'éducation et de formation tout au long de la vie*, Commission Européenne.
- Descotes M., Jordy J., Langlade G., (1993).** *Le Projet pédagogique en français*, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées [coll. Didactiques].
- Dolz, J., et Schneuwly, B., (2000).** *Pour un enseignement de l'oral*, ESF éditeur.
- Dolz J., et Schneuwly B., (2002).** *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*, ESF éditeur.
- Freinet C., (1968).** *La Méthode Naturelle*, tome. 1, L'apprentissage de la langue.
- Germain B., (2004).** Les méthodes de lecture en cours préparatoire, difficultés d'application, *Lire à l'école*, BBF, T. 49, No. 1, Paris.
- Germain B., (2003).** Observatoire national de la lecture, *Le manuel de lecture au CP, réflexions, analyses, critères de choix*, CNDP/Savoir Livre, Hatier.
- Giasson J., (1990).** *La Compréhension en lecture*, éditeur Cordier Française.
- Giasson J., (1995-2003).** *la lecture de la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin éditeur, Boucherville (Québec).
- Goulet L., et Lepine G., (1987).** Cahier de méthodologie (4^e éd.), *Montréal, UQAM, Montréal*, P. 63.

- Guichon N., et Nicolaev V., (2009).** Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2, *Actes du colloque Epal (Échanger pour apprendre en ligne)*, Université Stendhal, Grenoble 3, de 5 à 7 Juin.
- Hana Djabrouhou, (2018).** La fluidité au service de la compréhension lectorale en FLE : Cas des élèves de 4^{ème} AM, *mémoire de master*, Faculté des lettres et des langues, Université de Labri Ben M'hidi-Oeb.
- Hougardy A., Hubert S., et Petit C., (2001).** Pédagogie du projet ?, *dans apprentissage et utilisation d'Internet*, Juin.
- Huber M., (1999).** *Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élèves*, Chronique Sociale, coll., « Pédagogie Formation », ISBN 2-85008-583-9, Lyon.
- Labye M.M., (1983).** *Les ateliers : Pratique de la pédagogie du projet*, Nathan F.,/ Éditions Labor, Belgique.
- Lebrun, M. (2002).** *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*, De Boeck Université, Bruxelles.
- Lemière V. (1997).** *Apprendre et réussir ensemble*, Chronique Sociale, Lyon.
- Luzzati D., (2007).** Le dialogue oral spontané : Quels objets pour quels corpora, *Revue d'interaction Homme-Machine*, Vol. 8, No. 2.
- Mangenot F. & Penilla, F. (2009).** Internet, tâches et vie réelle, *Le Français dans le monde, Recherches et applications* , No. 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, CLE International, Paris, PP. 82-90.
- Martine Licheri L., (2017).** *L'apprentissage par projet, méthode pour le développement des compétences des compétences du XXI^{ème} siècle et la diffusion des valeurs européennes*, ERAMUS 2015/17, UE.

- Mavromara-Lazaridou C., (2006).** La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec, *PHD.*, École supérieure de Pédagogie de Karlsruhe, Grec.
- Ministère de L'éducation nationale, (1992).** *Le Projet d'école, 1992*, Hachette [coll. Écoles], Paris.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, (2016).** *L'oral à apprendre : Des premiers essais à l'oral formalisé*, Éduscol, disponible sur www.eduscol.education.fr/ressources-2016.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, et de la recherche, (2015).** *La pédagogie par projets*, dans la production du groupe académique «réforme du collège-EPI», Académie Versailles, France.
- Ministère de l'Éducation à l'Ontario, (2003).** Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^{ème} année, Imprimerie de la Reine, Ontario.
- Pelpel P., (1993).** *Se former pour enseigner*, Dunod, Paris.
- Perrenoud P., (2002).** Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?, Dans *Éducateur*, No. 14, (Décembre), PP. 6-11.
- Perrenoud P., (1991).** *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, In Wirthner M., Martin D., & Perrenoud Ph., (dir.), Neuchâtel et Paris, PP. 15-40.
- Pled B., Roudy P., Hameau C., (1997).** *Lire à haute voix au cycle 3*. Nathan pédagogie.
- Proulx J., (2004).** *Apprentissage par projet*, Presses de l'université du Québec.
- Récanati F., (1981).** *Les énoncés performatifs*, minuit, Paris, PP. 40-53.
- Reverdy C., (2013).** L'apprentissage par projet : De la recherche, dossier d'actualité veille et analyses, *revue de Technologie 186*, No. 82, PP. 46-55
- Ros-Dupont M., (1999).** *La lecture à haute voix : Du CP au CM2*, Bordas.

- Schreiber C., (2017).** La lecture à haute voix, une activité favorable à la compréhension fine des textes, *mémoire de master*, Académie de Grenoble, Université de Grenoble Alpes.
- Starets M., (2008).** *Principes linguistiques en pédagogie de langues, un traité de linguistique appliquée*, Presses de l'université Laval.
- Van Thienen K., (2009).** Une approche basée sur la tâche, *Synergies Pays Scandinaves*, No. 4, PP. 89-95.
- Vincent, J.-L., (2006).** *Comment lire un texte à voix haute?*, Bibliothèque Gallimard, Rivais, Yak, 140 jeux pour lire vite, Retz.

Références en langue anglaise.

- Allington R.L., (1983).** Fluency : The neglected reading goal, *The Reading Teacher*, 36, PP. 556-561.
- Allington R.L. (2009).** *What really matters in response to intervention : Research-based designs*, Boston : Allyn and Bacon.
- Bowers, J. (1993).** The syntax of predication, *Linguistic Inquiry*, No. 24, PP. 591-656.
- Daane M.C., Campbell J.R., Grigg W.S., Goodman M.J. et Oranje A., (2005).** *Fourth grade students reading aloud : NAEP 2002 special study on oral reading*, Washington DC : U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Good R.H., Simmons D.C., et Kame'enui E.J., (2001).** The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes, *Scientific Studies in Reading*, No. 5, PP. 257-288.
- Hudson R.F., Pullen P.C., Lane H.B., et Torgensen J.K., (2005).** The complex nature of reading fluency : A multidimensional view, *Reading and writing quarterly*, No.25, PP. 4-32.

- Kilpatrick W. H., (1918).** The Project Method, in *Teachers College Record journal*, USA.
- Kuhn M.R., et Stahl S.A., (2003).** Fluency : A review of developmental and remedial practices, *The Journal of Educational Psychology*, No. 95, PP. 3-21.
- Kuhn M.R. et Schwanenflugel P.J. (2008).** *Fluency in the classroom*, Guildford Press, New York.
- Laberge D., Samuels S.J., (1974).** Toward a theory of automatic information processing in reading, *Cognitive Psychology*, 6, PP. 293-323.
- Norman M., A., & Thomas P., J., (1991).** Informing HCI design through conversation analysis, *International Journal of Man-Machine Studies*, No. 35, PP. 235-250.
- Meyer M.S. et Felton R.H. (1999).** Repeated reading to enhance fluency : Old approaches and new directions, *Annals of dyslexia*, 49, PP. 283-306.
- Pikulski J.J., et Chard, D.J. (2005).** Fluency : Bridge between decoding and reading comprehension, *The Reading Teacher*, No. 58, PP. 510-519.
- Rasinski T.V., Reutzel D.R., Chard D. et Linan-Thompson S. (2011).** Reading fluency. *Handbook of reading research*, No. 4, PP. 286-319.
- Rasinski T.V., Rikli A., et Johnston S., (2009).** Reading fluency : More than automaticity? : More than a concern for the primary grades ? *Literacy Research and Instruction*, No. 48, PP. 350-261.
- Rogers T. et al., (2006).** Developing the IRIS : Toward situated and valid assessment measures in collaborative professional development and school reform in literacy, *The Reading Teacher*, 59, PP. 544-553.
- Samuels, J. (2002).** *Reading fluency : Its development and assessment*, Samuels S.J. & Farstrup A.E. (Eds.), What research has to say about reading instruction, (3rd Ed.), Newark DE : International Reading Association, PP. 166-183.

Skehan P., (2003). Task-based instruction, *Language Teaching*, No.36, PP. 1-14.

B) Références en langue arabe.

فؤاد البهي السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط. ٣، دار الفكر العربي ، القاهرة.

Sitographie.

Chaveau G., (Consulté en Mai 2019). L'apprentissage de lire-écrire, dans *Langue.fr*, sept, 81-AFC, Hébrard, disponible sur <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/tfl/tfl.aspJ.Langue.fr>.