

Les stratégies d'apprentissage de la lecture : une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français



Saidani Touhami

Doctorant, Université de Béchar, Algérie

Résumé : Dans cet article, nous nous intéressons à la littéracie considérée comme l'aptitude à lire et écrire dans les deux langues, arabe/français auxquelles les apprenants sont exposés depuis le cycle primaire en contexte plurilingue. Mais à observer les élèves, il semblerait que leurs acquisitions des connaissances sur l'écrit qui leur serviront pour apprendre à lire sont en deçà des attentes fixées dans les objectifs. Le niveau d'élaboration de ces connaissances semble dépendre essentiellement de ce qui est enseigné en classe. L'objectif est de mesurer leurs apprentissages de la lecture en L1 et L2 et d'essayer de comprendre les raisons qui bloquent le transfert des compétences lectorales vers la L2. Nous procéderons par une analyse des difficultés que rencontrent ces apprenants lecteurs arabisés confrontés à l'apprentissage de la langue française. Nous présentons enfin les résultats de l'étude.

Mots-clés : Lecture - transfert - compétences lectorales - pédagogie - conscience phonologique - processus d'apprentissage - situations diglossique - littéracie.

المخلص: في هذه الأطروحة نحن نهتم بمهارة القراءة و الكتابة لكونها أساسية في تعليم المتمرسين اللغتين العربية و الفرنسية في الطور الابتدائي. لكن ملاحظة قدرات التلاميذ الكتابية و التي تمكنهم من القراءة الفعالة لا تزال دون الأهداف المسطرة لها. إن مستوى بلورة المعارف لا تزال محصورة داخل القسم. الهدف من هذا هو معرفة مكتسباتهم في القراءة في اللغتين العربية و الفرنسية و فهم الأسباب التي تمنع تحويل و استعمال المهارات في القراءة من لغة إلى أخرى. لهذا السبب حاولنا فهم و تحليل للصعوبات التي يتلقاها هؤلاء التلاميذ اللذين يدرسون اغلب موادهم بالعربية زيادة على تعلم الفرنسية. سنقدم في الأخير نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: القراءة - تحويل المعارف - مهارة القراءة - بيداغوجية - الوعي الصوتي - حالات التعلم - ديولوجيا - اكتساب مهارة القراءة و الكتابة.

Abstract: In this paper, we focus on literacy seen as the ability to read and write in both languages, Arabic / French to what learners are exposed from the primary cycle in multilingual context. But observe students, it seems that their acquisitions of knowledge about writing that will help them to learn to read are below expectations set out in the objectives. The level of development of this knowledge seems to depend mainly on what is taught in class. The objective is to measure their learning of reading in L1 and L2 and try to understand the reasons that block the transfer of reading skills to L2. We will proceed with an analysis of the difficulties these "Arabized" readers learning the French language. Finally, we present the results of the study.

Keywords: reading - transfer - teaching practices - Phonological consciousness - learning processes - diglossic situations - literacy.

L'un des aspects principaux de cette étude est l'apprentissage de la lecture dans les deux langues : celle de scolarisation (arabe enseigné) et celle étrangère à enseigner (le français). Sachant que la méthode appliquée et préconisée dans les deux manuels de lecture, arabe, français est quasiment la même.

De la lecture

Lire n'est pas une oralisation d'un texte écrit, c'est une reconstitution active de la signification. En effet, la compréhension d'un énoncé, oral ou écrit, nécessite l'élaboration de la signification d'un ensemble structuré d'informations (micro-structurelles, niveau des phrases et macro-structurelles, niveau thématique). Pour paraphraser Golder nous dirons que la compréhension est une interprétation, car comprendre, ce n'est pas extraire bêtement la signification d'un texte lu, mais la reconstruire activement.

Il faudrait dire que toute communication linguistique fait toujours appel à une sémantique et à une syntaxe. La distinction entre ces deux disciplines est commodément faite pour un souci purement méthodologique. A une intention sémantique peuvent correspondre plusieurs choix syntaxiques.

En terme de savoir-faire, lire un texte signifie être capable de se représenter ou d'interpréter ce qu'on lit à partir d'une perception syntaxique. Autrement dit le lecteur, en identifiant une tournure syntaxique, qui servira de garde-fou, arrive à cerner un sens possible. Le sens s'exprime à travers des formes (mots) entrant dans une hiérarchie syntaxique qui aboutit à la phrase. La compréhension de la phrase est fonction de son contexte linguistique : syntaxe et sémantique. Ainsi, la dimension de compréhension suivant une démarche sémasiologique de l'écrit, a recourt à des connaissances conceptuelles, à des habiletés d'inférences, de sélection des informations pertinentes, de stockage en mémoire, etc.

La famille et la lecture

Des recherches pédagogiques plus étendues laissent croire que l'implication des parents est importante, surtout quand il s'agit de comprendre les finalités sociales qui découlent de l'enseignement des langues en général et l'apprentissage de la lecture dans ces mêmes langues. L'éducation familiale a certes un impact sur le comportement de l'enfant. Le milieu familial dans lequel est élevé l'enfant ainsi que tout son environnement peuvent avoir une influence sur l'acquisition de la lecture. D'après Morton et Frith en l'absence de dysfonctionnement cérébral cognitif, les différents degrés de compétences observés chez les élèves licitement inscrits dans les écoles peuvent s'expliquer par des différences environnementales. Les enseignants qui connaissent bien leurs élèves nous affirment tous que parmi les meilleurs résultats obtenus à l'examen de 6^{ème} AP arrivent facilement en tête ceux des élèves qui ont des acquisitions en lecture.

Leur apprentissage de la lecture n'est pas seulement l'effet de la classe, il reste aussi liée à l'origine sociale de l'élève. En effet, la tendance montre que les redoublants appartiennent majoritairement à des catégories socioprofessionnelles bien déterminées où les parents n'interviennent pas directement pour aider leurs enfants à la maison. Ce sont généralement des enfants dont les parents n'ont pas une représentation consciencieuse en harmonie avec celle de l'école. Et par conséquent leurs enfants éprouvent énormément de difficultés pendant leur parcours scolaire. Tandis que ceux dont les parents montrent une certaine compréhension vis-à-vis de l'école réussissent bien leur scolarité. Ainsi le bon déroulement de la scolarité primaire semble plus être en étroite corrélation avec le niveau d'instruction des parents des enfants qu'à leur profession.

Parmi les causes possibles qui expliquent l'origine de difficultés d'apprentissage de la lecture chez les enfants scolarisés, on peut retenir celles relatives à l'environnement : les enfants dont le milieu social est moins favorisé ou encore moins favorable à la lecture peuvent accuser du retard dans l'apprentissage de la lecture que les enfants de milieux favorable à la lecture.

Certes la plupart des enfants entre à l'école avec des habitudes langagières complètement différentes de celles des langues étrangères notamment de la langue française qui demeure la deuxième langue d'enseignement, mais cela n'empêchera pas de s'interroger aussi sur le lien entre l'environnement de l'enfant, notamment son vécu au sein du milieu familial, et le développement de ses compétences en littératie.

En effet, les enfants entrent à l'école avec des habiletés langagières qui relèvent d'un apprentissage préscolaire informel. Ces acquisitions s'avèrent importantes lors du passage à l'enseignement formel des deux langues (l'arabe et le français). Des chercheurs comme Duncan, Raz et Bryant ont montré que des enfants en difficultés de lecture, qui entrent à l'école avec un retard significatif dans différentes composantes de littératie précoce, sont issus pour une grande majorité d'entre eux de milieux socio-économiques défavorisés.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer le faible niveau de lecture en français des enfants dont les parents sont illettrés ou ne possèdent qu'une connaissance très superficielle de la langue arabe encore moins pour le français. Certains enfants nous ont même révélé qu'à la maison leur parents les poussent à faire leurs devoirs sans pouvoir les aider à comprendre les questions. Le handicap de la langue chez les parents est la cause de l'inhibition de l'interaction entre les parents et l'enfant.

Selon Gest, Freeman, Domitrovich et Welsh, l'effet de l'activité de lecture partagée sur le développement des compétences en littératie dépend de la qualité des interactions parent-enfant ; celles-ci permettent des gains plus ou moins importants pour la compréhension du langage oral et pour l'enrichissement du vocabulaire. Les parents

lecteurs peuvent apporter un soutien considérable à leurs enfants en leur lisant des contes ou encore leur faisant réciter des comptines, car cela joue favorablement le développement de la sensibilité phonologique. Ainsi, les parents participent au développement des habiletés en littérature, notamment à travers les activités de lecture partagée et à travers la richesse des stimulations langagières et cognitives qu'ils procurent à leurs enfants. Au contraire, le milieu où on ne lit pratiquement pas participerait indirectement à une sorte d'aliénation qui empêcherait l'enfant de se familiariser avec le langage écrit.

Lecture et spécificités de la langue enseignée

Dans une perspective comparative, nous procéderons à la description des systèmes d'écriture des deux langues arabe et français. En effet, les recherches menées dans ce sens envisagent l'existence de variations dans la mise en place des traitements au cours de la lecture et de la compréhension de l'écrit, en fonction des spécificités des langues et du milieu dans lesquelles elles sont pratiquées et utilisées. L'étude de ces variations interlangues et de leurs conséquences sur l'apprentissage de la lecture ne peut être menée sans décrire précisément les caractéristiques linguistiques des langues apprises à l'école et dont les systèmes s'interposent.

Avec l'avènement de la linguistique contrastive, les spécificités langagières des apprenants sont au cœur des discussions psychopédagogiques. Elle constitue un domaine d'étude particulièrement fécond s'inspirant des théories générales sur les mécanismes de la lecture. A travers ces théories, on cherche à distinguer les universaux dans l'acquisition du langage humain et de l'influence des aspects spécifiques à chaque langue. Ainsi une nouvelle perspective par rapport aux recherches didactiques est en train de voir le jour.

Aujourd'hui le constat est établi par les didacticiens, la maîtrise de l'écrit et l'acquisition de la lecture vont de pair. Leurs processus peuvent varier d'une langue à l'autre en fonction du degré d'opacité ou de transparence de leurs systèmes orthographiques respectifs. Pour paraphraser Anne-Sophie Besse, nous dirons que le degré de profondeur d'une langue dépend de la transparence, la régularité ou l'irrégularité de ses correspondances graphèmes-phonèmes. Les linguistes conviennent qu'une orthographe est profonde chaque fois que la relation graphie/phonie est équivoque, c'est-à-dire qu'à un même graphème peuvent correspondre plusieurs phonèmes. ce cas est bien fréquent en français, par exemple le graphème «s» peut être prononcé différemment : [z] et [s] selon sa position et le graphème qui le suit, mais peut aussi rester muet lorsqu'il marque le pluriel, ou inversement plusieurs graphèmes peuvent renvoyer à un même phonème, le cas des graphèmes (en, in, im, ym) se prononçant [ɛ̃]. Alors qu'une orthographe est dite superficielle lorsque les correspondances graphèmes-phonèmes

sont biunivoques, le cas de l'arabe notamment, c'est-à-dire qu'un graphème ne renvoie qu'à un seul phonème et réciproquement.

Les différentes langues alphabétiques se situent donc sur un continuum, allant des langues à orthographe profonde, irrégulière, (cas du français) aux langues à orthographe superficielle régulière (cas de l'arabe). Le degré d'irrégularité que peuvent revêtir ces correspondances a amené certains chercheurs à postuler que les orthographe transparentes facilitent la reconnaissance des mots par la médiation phonologique / orthographe, qui, à priori, exige la procédure par adressage direct. Mais ce qui se produit généralement en lecture chez les apprenants des classes de 4ème et 5ème années du primaire, c'est de tenter d'appliquer la même procédure d'assemblage avec laquelle ils réussissent bien en arabe, mais sans efficacité.

Paradoxalement donc, cette vision de la transparence orthographique, même si elle se révèle très intéressante, n'offre pas toujours la possibilité de créer des passerelles pédagogiques en situation d'apprentissage de plusieurs langues et où les orthographe sont profondes et transparentes, notamment pour le français et l'arabe. En effet, en comparant la facilité à lire en arabe chez les arabophones à la difficulté éprouvée pour la même tâche en français, ou encore la rapidité d'acquisition de la lecture en arabe (caractérisé par une transparence du système orthographique et lenteur ou difficulté en français, les enseignants recourent aux deux procédures.

La notion de répertoire

L'expression « répertoire verbal » a été mis en exergue par J. Gumperz en 1964. Nous nous contenterons d'évoquer les définitions proposées par Hamers et Blanc : « Ensemble de comportements et usages langagiers auquel le bilingue a accès, ces comportements langagiers varient sur un continuum qui recouvre les divers codes linguistiques du bilingue. »

Il est clair aujourd'hui qu'à Béchar, l'homme de la classe moyenne se trouve dans l'obligation de comprendre et utiliser plusieurs langues dont le français occupe la seconde place après l'arabe algérien et l'arabe classique, l'arabe littéraire, l'arabe algérien. S'il est berbère, il parlera entre autres le Chlouh de Tabalbala, de Ouakda ou d'Igli. Et s'il est un fan des feuilletons égyptiens ou syriens, il comprendra aussi les variantes de l'arabe égyptien, syrien...

La situation de Béchar et son répertoire langagier

La situation linguistique à Béchar est caractérisée par une diglossie dialecto-littérale inhérente aux clivages sociaux existants. Ce cas prépondérant se retrouve pratiquement dans toutes les régions du pays. Les parlers des différents dialectes présentent quelques variantes au niveau phonologique et lexical mais qui ne posent aucun obstacle à l'intercompréhension entre les communautés.

Ainsi l'arabe standard représente l'écrit de l'environnement quotidien et administratif (littérature, articles de presse, circulaire administrative etc. Cette langue est essentiellement écrite et lue et secondairement parlée par la population.

Toute fois et bien que l'arabe dialectal et l'arabe littéraire soient clairement proches, la distorsion entre les deux répertoires est importante au point de parler typologiquement, de deux langues contrôlées par des normes différentes, Cet écart entre les deux registres s'illustre dans :

L'absence de désinences flexionnelles dans le dialectal

Le cas des verbes : *Kirahou, Kirakou, Kirak, Salamaalikou*

Le cas des pronoms : *antou* au lieu de *antoume* ou *antouma*

Le changement de la base phonique des verbes

Pour le littéral, on trouve surtout une alternance vocalique, a/i et i/a dans l'opposition accompli/inaccompli, alors que pour le dialectal il ya une certaine similitude entre les deux (la voyelle de la deuxième consonne est l'élément le plus stable du schème et du mot) ;

La variation syllabique du dialectal.

Cette variation a entraîné une plus grande variation schématique et par conséquence, une souplesse structurelle plus étendue dans le mot et une possibilité d'intégration des emprunts et des néologismes.

Mots en français	Prononciation en arabe standard	Prononciation en arabe dialectal
Il est venu	[ʒa: a]	[ʒa:]
Ciel	[sama:a]	[sma:]
Eau	[lma:]	[ma:]
médecin	[tabi:b]	[tbi:b]
mariée	[ʃaru:s]	[laʃru:sa]
malade	[mari:d]	[mri:d]
garçon	[walad]	[wald]

La dynamique et l'influence réciproque exercée par chaque registre sur l'autre favorisent l'émergence de niveaux intermédiaires. Baccouche distingue dans chacun de ces registres deux niveaux :

- l'arabe littéral classique utilisé dans les écrits religieux et certains recueils littéraires de Niveau oratoire ;
- l'arabe littéral moderne représenté par la langue journalistique, les livres scientifiques; il est le plus utilisé dans l'enseignement ;

- le dialectal populaire (familier) qui véhicule les besoins quotidiens ;
- le dialectal intellectualisé qu'on retrouve dans les conversations des lettrés et des émissions radiophoniques et télévisées. Ce niveau de dialectal se définit par l'utilisation d'un lexique littéral et les emprunts mais en gardant toute la structure du dialectal.

Dans le cas qui nous intéresse, Béchar constitue un réservoir linguistique où nous avons un exemple de situations bilingues ou plurilingues. Cette région est l'un des exemples attestés du bilinguisme à travers la diglossie arabe en Algérie des situations. Il faudrait rajouter pour plus de détails que quelqu'un qui comprendrait l'arabe standard dans sa vie quotidienne ou professionnelle, sans le parler et qui parle son propre dialecte est aussi considéré comme bilingue. L'enseignant qui utilise deux registres dans les situations formelles et informelles est assurément bilingue. C'est le cas aussi des villageois qui utilisent le chleuh chez eux et qui parlent l'arabe de Béchar lorsqu'ils viennent en ville pour de multiples raisons. Il est bilingue aussi le professeur d'anglais qui donne ses cours en anglais, discute en réunion en arabe et consulte le dictionnaire en français.

Les situations de communication quotidiennes sont encore plus riches et plus complexe que ne laisse entendre la notion de diglossie. Il faudrait dire qu'il est encore beaucoup plus de question de répertoires langagiers verbaux que de bilinguisme.

Rapport entre les différents répertoires

Ce qui est intéressant d'étudier ici, ce sont les rapports qu'entretiennent entre eux les différents parlars utilisés. De prime à bord les différents registres n'ont pas la même fonction :

1. Le Chleuh par exemple représente un parler qui marque culturellement et linguistiquement un groupe ethnique bien déterminé se regroupant dans les communes environnantes. Ce parler est exclusivement oral et sert de moyen de communication et d'expression à une littérature faite surtout de poèmes, de dictons et de proverbes. Certains d'entre eux sont même traduits en arabe algérien. Dans sa relation diglossique avec l'arabe standard enseigné à l'école, le dialecte de Béchar demeure une variété basse .Il est acquis dans le milieu familial et dans le voisinage. C'est le moyen de communication par excellence dans les contextes informels : famille, quartier, lieux publics (café, restaurants, cybercafés).Au sens courant du terme, le parler de Béchar est beaucoup plus un vernaculaire qu'un lingua franca.

2. L'arabe standard demeure la langue de prestige. Elle est la langue nationale de tous les algériens. C'est aussi une langue d'identification et d'appartenance culturel au sein de la communauté arabe. Elle est supra-nationale par son statut idéologique.

3. Le français est aussi en position privilégiée et considéré comme une langue étrangère. Pendant la décennie 70, le français a connu un changement d'ordre statutaire, il est passé de langue d'enseignement au statut de langue étrangère au même titre que l'anglais, l'allemand et l'espagnol, etc. Aujourd'hui, le français enseigné selon la nouvelle restructuration scolaire connaît une nouvelle organisation pédagogique différente aux deux précédentes (hebdomadaire et mensuelle). De l'organisation pédagogique du travail mensuel (unité didactique), on passe à l'organisation séquentielle qui débouche sur la réalisation d'un projet. Le français est alors orienté vers d'autres objectifs servant l'enseignement polytechnique. La langue française passe à un statut étranger. Il s'agit d'installer et de développer des compétences communicatives. Du coup l'important est n'est plus l'explicitation du système de la langue, mais la capacité d'utiliser cette langue à des fins communicatives dans la vie sociale et professionnelle. Ainsi, l'objectif est d'enseigner une langue à finalité technique plutôt qu'une culture littéraire, philosophique et autre.

Et pourtant dans l'article 25 de l'ordonnance du 16 avril 1976, il est stipulé que :

« l'école fondamentale est chargé de dispenser aux élèves l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuple ».

Par ailleurs, les objectifs de l'enseignement du français dans le moyen visent « à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours » (Programme 2003 : 19)

L'arabe dialectal

L'arabe dit dialectal demeure le registre utilisé par excellence et dont on fait usage pour l'expression de la vie quotidienne locale. Il constitue en ce sens la langue vernaculaire de l'ensemble des Algériens. Les dialectes arabes sont les langues maternelles des populations des différents pays arabes, et ces formes linguistiques sont parfois très différentes d'une région à l'autre. Acquis dès la petite enfance, l'arabe dialectal se distingue de la langue standard, apprise à l'école et pratiquement commune à l'ensemble des pays arabes, par de nombreux points et à tous les niveaux de la langue (syntaxe, morphologie, phonologie, phonétique, lexique...).

Le fait que l'arabe dialectal soit usuel et utilitaire, il évolue et emprunte un certain nombre de vocables aussi bien à l'arabe littéraire qu'aux langues étrangères notamment le français, et l'espagnol) ; l'exemple remarquable, nous le trouvons dans une phrase très fréquente dans le parler de la région de Béchar :

مشينا الفلاجمنين وصلنا عند الجيدو شفنا اقصيدا فيها ³مبليسيين جات لميلونس و داتهو لسبيطار

La traduction en français donne la phrase suivante : «*Nous sommes allés en ville. Arrivé tout près du jet d'eau, on est témoin d'un accident, il y a trois blessés, l'ambulance les a ramenés à l'hôpital*». Les mots écrits en gras dans la phrase en arabe sont tous empruntés à la langue française avec des changements phonétiques. Par exemple le mot الجيدو «*» vient de « Jet d'eau*», اكصيدا «*» de « accident*», «مبليسيين» «*» de «blessés*», لمبيلونس «*» de «l'ambulance*», لسبيطار «*» de «l'hôpital*». Cette relation de cause à effet crée une dynamique qui enrichit le lexique de l'arabe dialectal. Alors que le lexique de l'arabe standard est beaucoup plus figé. Or, même si l'arabe dialectal s'est constitué un lexique propre avec parfois des glissements de sens, de nombreux mots comme (وصلنا عند فيها جات) sont toutefois assez similaires entre les deux registres, du fait de leurs bases linguistiques communes.

Néanmoins, de nombreuses différences formelles subsistent. Le système phonologique de l'arabe dialectal est beaucoup plus altéré que celui de l'arabe standard. Ces changements touchent particulièrement les voyelles (changement de timbre, de la durée, prosodèmes). De nombreuses marques flexionnelles comme les désinences verbales et les formes duelles disparaissent. Ceci limite les possibilités d'agencement des mots dans la phrase, qui sont très diverses en arabe standard. Aussi la syntaxe de l'arabe dialectal est simplifiée par rapport à celle de l'arabe standard. Mais les sociolinguistes considèrent les deux langues comme étant différentes.

En effet l'arabe standard correspondant à une langue non maternelle apprise à l'école et sa maîtrise se fait par fréquentation des différentes structures scolaires allant du primaire jusqu'à l'université. L'arabe dialectal correspond plus à la langue apprise dans le milieu familial. En dépit de leurs statuts, les deux registres s'apparentent de fait au bilinguisme et/ou plurilinguisme. Les deux registres entretiennent des relations de dépendance plus complexes. Et l'influence qu'exerce l'un sur l'autre favorise, davantage l'émergence d'un niveau intermédiaire qualifié d'arabe algérien. Celui-ci, usant de nombreux mélanges de parlers en Algérie peut alors être défini comme un vernaculaire.

Mot ou expression	Traduction en français	Prononciation en arabe	Prononciation en français	Origine du mot
للفلاج	<i>au village</i>	/ lɛlvilɛʒ /	/ vilɔʒ /	française
الجدو	Jet d'eau	/ ʒido /	/ ʒɛdo /	française
نسيطار	L'hôpital	/ lasbitar /	lopital	française
اكصيذا	Un accident	/ laksida /	/ œnaksidã /	française
مبليسيين	blessés	/ mablisjin /	/ blɛsɛ /	française

Répartition des élèves par sexe

Dans le cadre de cette étude, la collecte des données montre une prédominance des garçons, soit 60%, contre 40% de filles. Cette tendance est représentative de la situation scolaire de l'enseignement dans tous les paliers. Il faut dire que les écarts de scolarisation entre filles et garçons se réduisent très nettement depuis l'indépendance du pays à travers des mesures d'intégration positive de la femme dans l'univers masculin.

Cependant les acquisitions des filles en matière des langues étrangères sont nettement supérieures et importantes que celles des garçons. Rajouter aussi que les résultats pour les deux sexes diffèrent selon que l'enseignant est homme ou femme. Entre autre, ce plus de performance en langue chez les filles s'explique paradoxalement par le fait qu'elles s'appliquent à travailler à la maison et cela malgré leur participation à la tâche ménagère.

La population lycéenne dans certains quartiers de la ville est plus féminine. En effet, les filles scolarisées sont quatre fois plus nombreuses dans certains établissements situés en ville que dans ceux des agglomérations avoisinantes.

Manuel scolaire et méthodologie

Aucune des deux méthodes appliquées à l'enseignement de la lecture en arabe et en français n'est phonétique ou syllabique. Toutes les deux empruntent le chemin de la « phrase » où l'on met l'apprenant dans le bain de l'énoncé. Il écouterait des petits textes lus ou des histoires racontées. Ces méthodes mettent l'accent sur le sens des textes. Par l'analyse et la découverte, les élèves arrivent alors à reconnaître les mots et les employer. En retour, ils apprendront à analyser les indices relatifs la forme des mots, (décomposition des mots en syllabes, analyse phonétique et usage du dictionnaire).

Pour la 3ème année primaire, la méthode de lecture préconisée utilisée en première

année d'enseignement de la lecture aussi bien en arabe qu'en français est semi-globale. Les deux procédures d'adressage et d'assemblage sont conjointement appliquées par le truchement d'exercices qui observent respectivement la procédure lexicale et sublexicale ou analytique. Le manuel proposé est en un seul tome qui se découpe en 4 projets correspondant aux 3 trimestres de l'année scolaire. Chacun des projets est subdivisé en 3 séquences d'apprentissage regroupant chacune des activités comme l'écoute, la lecture, l'écriture et une situation d'intégration. Les supports didactiques utilisés sont la BD, la comptine et des contes d'auteurs généralement connus.

Dans chaque séquence d'apprentissage est indiqué un acte de parole autour duquel sont articulées toutes les activités d'apprentissage présentées dans un ordre chronologique telles qu'elles apparaissent dans le manuel :

Une écoute

Mémorisation de répétition de structures

Des exercices oraux pour s'entraîner à communiquer

Une préparation à la lecture

La lecture proprement dite du texte accompagné d'illustrations

Des activités de lecture permettant de développer la conscience phonémique chez les apprenants

Un atelier d'écriture

Une situation problème

Récitation d'une comptine

La connaissance du nom des lettres est-elle vraiment prédictrice de la réussite de l'acte de lecturisation ?

L'objectif de cette question est de vérifier chez les apprenants ayant subi au moins une année d'enseignement de la langue l'incidence de la dénomination des lettres (la connaissance des lettres) sur le développement de la conscience phonémique. Notre raisonnement s'inspire de la logique de compréhension et d'utilisation du principe alphabétique au service d'une représentation phonologique. Pour ce faire, nous avons vérifié la capacité de ces élèves à reconnaître les lettres de l'alphabet des deux langues. Vu les résultats obtenus en arabe, nous sommes parvenus à l'idée que la connaissance du nom des lettres pourrait être bénéfique dans une première étape pour l'identification des mots écrits en lecture. Mais seulement dans le cas où le phonème correspondant au son de la lettre est en corrélation directe avec la graphie. Autrement dit, le nom des lettres contient le son des lettres. L'arabe et le français présentent respectivement

une grande complexité de situations entre les lettres. En français par exemple, pour les voyelles (a, e, i, o, u), le nom monosyllabique et le son sont identiques. Le cas du Y où le son /i/ se trouve en position initiale du nom de cette lettre, bisyllabique cette fois-ci /igrɛk/. Parmi les consonnes de l'alphabet français, neuf sont acrophoniques (b, d, j, k, p, q, t, v, z), par exemple pour la lettre B le son /b/ est présent au début du nom de lettre /be/. A l'exception de la consonne Z, toutes ces lettres sont formées avec une structure phonologique consonne + voyelles (CV) et une dominante C + /e/. Pour sept consonnes (f, l, m, n, r, s, x), le son est présent en position finale du nom de la lettre : par exemple pour la lettre F, le son /f/ est présent à la fin du nom /ɛf/. Toutes les consonnes sont formées avec une structure phonologique Voyelle-Consonne (VC) ou /ɛ/ + C, à l'exception de la consonne X formée sur une structure phonologique VCC (/iks/). Il reste quatre consonnes qui se distinguent des deux structures dominantes. Pour la consonne W, le son de la lettre /v/ est présent à la fin du nom de lettre trisyllabique /dubləve/. La consonne H se présente comme tout à fait particulière, c'est la seule à être muette. Lorsqu'elle est associée à la lettre C elle forme le graphème CH qui représente le phonème //, qui se trouve être également le phonème final du nom de la lettre (/aʃ/). Les deux dernières consonnes de notre alphabet, C (/se/) et G (/ʒe/), possèdent un son dominant qui n'est pas présent dans le nom (respectivement, /k/ et /g/ ou son dur) et un autre son, qui lui, est présent dans le nom (respectivement, /s/ et /g/ ou son doux) (Véronis, 1986). En français, comme dans d'autres systèmes alphabétiques, la plupart des sons de consonnes (soit pour 24 lettres) sont donc présents dans le nom. Sur 20 consonnes, 16 présentent clairement cette situation. La relation entre le nom et le son n'apparaît donc pas comme arbitraire mais bien comme une relation d'inclusion phonologique ou d'iclicité phonologique. Ce sont ces liens entre le nom et le son des lettres qui ont inspiré l'idée que le nom des lettres pouvait faciliter l'acquisition du son des lettres.

Pourtant les mêmes apprenants ne font pas preuve des mêmes habiletés en français et cela malgré leur parfaite connaissance de l'alphabet français. L'observation de ces élèves nous a révélé qu'ils n'usaient pas des mêmes stratégies ou tout simplement il n'y avait pas transfert de ce savoir qui consisterait à exporter leur expérience en arabe (appliquer et mettre en œuvre les mêmes stratégies phonologiques) pour apprendre à lire des mots écrits dans lesquels un ou plusieurs noms de lettre peuvent être entendus. En effet, l'alphabet français tel qu'il est récité ne coïncide pas toujours avec la prononciation des graphèmes qui eux sont en étroite relation avec les phonèmes. En fait c'est au stade alphabétique que le bât blesse, car c'est une phase où l'apprenant est initié au recodage phonologique, c'est-à-dire l'attribution de sons à des lettres ou groupe de lettres isolés, et l'assemblage d'une prononciation.

Analyse de l'entretien

Cette partie rend compte des discours élaborés respectivement par les élèves et leurs enseignants à propos de l'activité de lecture menée dans un cadre aussi bien intrascolaire qu'extrascolaire. Il sera question de la place de la lecture du temps qui lui est consacré, des finalités les deux partenaires enseignant/élève lui assignent. Les discours des enseignants portant sur les activités de lecture elles, telles qu'elles sont pratiquées dans leur classe.

a. A la question : lire te sert à quoi ? Et quand est-ce que tu le fais ?

MALIKA répond : « *ça m'aide à apprendre des choses... à lire en classe* »
La réponse de cette élève (une fille de 14 ans) met en exergue l'apport cognitif de la lecture en classe, lire pour apprendre et comprendre un texte. Ces propos laissent apparaître le paradigme de la nécessité de la lecture en langue française

Même si les mots (*besoin et possibilité*) ne sont pas cités il n'en demeure pas moins important de souligner qu'ils sont implicites. L'idée de nécessité implique celles de besoin et de moyen. A noter que, dans les propos, l'espace réservé à la lecture est indiqué par le mot « classe »

« ...nous lisons dans le livre quand l'enseignant nous demande d'ouvrir les livres en classe... »

« ...dans le français, on lit dans le livre.... »

« On lit aussi pour faire les exercices..... »

La lecture de ces répliques laisse voir qu'en lecture, les paradigmes du temps et de l'utilité sont étroitement liés. Certainement la nécessité de lire, le moment de la classe demeure contraignant,.

b. Moment de la lecture, mais aussi une manière de lire

Considérant qu'une première étape était déjà franchie et suivant le but de l'enquête, nous poursuivons avec un nouveau thème qui serait celui de la pratique de la lecture en classe dans les deux langues et plus particulièrement des difficultés rencontrées en lecture.

« ...D'accord, et... tu penses bien lire en arabe ou en français ? »

« ...*Oui, mais je le suis bien en arabe et je veux lire en français...* »

Nous remarquons tout de suite que la réponse de l'élève constitue un moment essentiel et particulièrement significatif de cet entretien, un moment où la dynamique se lit comme suivant :

L'élève entretenue nous fournit de nouveaux éléments de réponses en rapport avec l'évaluation de la qualité de ses lectures dans les deux langues et de l'envie d'être une bonne lectrice en français. A l'évidence elles sont moins bonnes en français.

« Je ne sais pas bien, je pense lire bien en arabe..je le fais moins bien en français, j'ai envie de lire...je ne sais pas comment (silence)...j'ai un problème en français.On ne lit pas beaucoup en français.... »

A l'évidence la réponse de l'élève fait état d'évaluation sur la qualité de ses façons de lire dans les deux langues. Il fait part de la quantité de ses lectures effectuées en classe de langue qui restent beaucoup plus inférieures à celles faites en arabe.

Il faudrait également ajouter que la prise de conscience d'un état de faiblesse en lecture en langue française met l'accent sur la cause des difficultés rencontrées en lecture par les apprenants, mais aussi le malaise vécu par ces derniers suite à une mauvaise prise en charge par les enseignants.

c. Vous lisez les textes du manuel ou autres documents ?

Le manuel est évoqué majoritairement par les élèves du primaire aussi bien en arabe qu'en français, et il semble que c'est la seule et unique source documentaire utilisée en classe. En fait les élèves appartiennent tous à des classes où les enseignants utilisent exclusivement le manuel scolaire dont les extraits sont désignés par le mot texte. A l'école primaire le livre semble plutôt être un outil servant de garde-fou pour les enseignants.

d. Mais que vous apporte-t-il, le livre dans votre entourage par exemple?

Cette question est posée à un étudiant de première année universitaire qui répond :

« ça permet d'apprendre des informations, s'informer sur les écrits des autres et de les échanger avec les autres. J'échange même des livres avec des amis (ies) et cela me procure un grand plaisir, nous travaillons ensemble pour préparer des exposés par exemple.... »

Dans ces propos, nous relevons que la relation personnelle **lecteur ← livre** traduite par les verbes «apprendre et s'informer» est transposée au plan collectif : **lecteur ← livre → les autres** traduite par le verbe «échanger». Entre autre le discours fonctionne de façon dichotomique se référant ainsi à ce qui est lu vs ce qui est échangé.

L'analyse de ces propos permet la mise en relief de certaines récurrences constituant les thèmes suivants :

- L'intérêt pour l'objet qui le livre à lire.
- La lecture comme moyen d'information et de formation.

- Le livre un moyen pour tisser des liens.
- Lire pour réussir mieux son examen.

Les différents avis des élèves sur le livre et son apport sont variés, mais ils mettent tous en évidence l'apport cognitif qui découle de l'acte de lire. Nous avons pu relever cet aspect dans les propos recueillis des élèves du moyen.

« J'achète des livres pour comprendre l'histoire du pays... »

« Comme les autres qui vont à la bibliothèque, je lis des livres pour apprendre la biographie des auteurs »

« Je lis un livre de géographie ou un roman en arabe »

Pour conclure

L'analyse de la dynamique des réponses fournies par ces apprenants est très constructive sur la lecture et donc du sens et des valeurs qu'ils attribuent à cette tâche. Nous remarquons alors que dans les propos revient très souvent l'idée de besoin, moment et nécessité et que celle de la frustration que Yacine, élève de 5^{ème} année primaire, n'arrive pas à exprimer. Et puis dans ses réponses, Yacine superpose les expressions lire mal et mal réussir un examen ou obtenir une note décevante en français.

Cette prise de conscience des élèves de la valeur la lecture est très représentative de la tâche difficile confiée aux enseignants à leur apprendre à lire et à bien lire dans les deux langues arabe/français. On peut admettre aussi que c'est dans leur propos qu'émerge la signification de la lecture et de sa réussite dès le primaire. Cependant, il faudrait peut-être ajouter que l'entretien n'est pas un discours clos. Il évolue et se construit au fur et à mesure que l'on avance dans la discussion. A faire remarquer aussi que malgré la spontanéité de l'oral chez les apprenants, on le faisant exprès d'introduire des mots tels que besoin, situation, frustré, afin de les guider, de les aider à réfléchir. De ce fait l'analyse d'un entretien ne peut se réduire à une application d'une grille préétablie mais elle évolue en spirale par une sorte d'échange d'idées.

Bref, nous dirons que la dynamique de l'entretien conserve la dichotomie lecture vs réussite. C'est-à-dire que l'acte de lire est une nécessité et que réussir cet acte dans deux langues est un double défi pour ces apprenants exposés à deux langues d'apprentissage. L'opposition nettement exprimée dans leurs propos cache une sorte de frustration, résultat d'une insaisissable occasion qui est d'apprendre la langue par le biais de l'apprentissage de la lecture des textes lus.

Bibliographie

- Abdellah-Preteuille, M. 1990. « Vers une pédagogie interculturelle ». *Homme et société*, n° 12, Publication de la Sorbonne, Deuxième édition, juin 1990.
- Baccino, T. et Colé, P. *La lecture experte*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? » n° 3005.
- Baccouche, T. 2003. « La langue arabe: Spécificités et évolution ». In Romdhane, J., Gombert, E. & M. Belajouza (Eds.). *L'apprentissage de la lecture: Perspectives comparatives*. Rennes : PUR, 377-386.
- Bentolila, G. et Rémond Jean-Paul Rousseau, G. *Méthode de lecture, Cycle des apprentissages fondamentaux*. 2^e année CP. Paris : Nathan.
- Besse, H. 1995. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Collection dirigée par Françoise Lapeyre, Paris : Didier.
- Blachère, R. et Gaudefroy-Demombynes, M. 1975. *Grammaire de l'arabe classique*. Paris : Maisonneuve Larose
- Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. collection F dirigée par Sophie Moirand, Paris : Hachette.
- Cloutier, R. 1993. « Apprendre une langue seconde: La Prise en compte de l'expérience d'apprentissage ». *La Revue canadienne des langues vivantes* 49 (2), pp. 275-286.
- Cohen, D. 2007. « Langue arabe ». In *Encyclopædia universalis*. France.
- Colé, P. et Fayol, M. 2000. « Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques ». In M. Kail et M. Fayol. *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Chapitre 5. Paris : PUF, pp. 151-182.
- Cuche, T. et Sommer, M. 2004. *Lire avec Léo et Léa*. Paris : Belin.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Collection F dirigée par Sophie Moirand, Paris : Hachette-Livre.
- Dabène, L. 1987. « Langue maternelle, langue étrangère. Quelques réflexions ». *Langues Modernes*, n° 1.
- Estienne, F. 2002. *Orthographe, pédagogie et orthophonie*. Paris : Masson.
- Fayol, M., Gombert, J.E., Lecoq, P., Sprenger-Charolles, L. et Zagar (Danièle) (Éds.). 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.
- Foucambert, J. 1976. *La manière d'être lecteur*. Paris : Hatier.
- Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris : Clé International.
- Romdhane, J., Gombert, E. & M. Belajouza (Eds.). *L'apprentissage de la lecture: Perspectives comparatives*. Rennes : PUR.
- Carbonnel, S., Gillet, P., Martory, M.D. et Valdois, S. 1996. *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille : Solal.
- Sprenger-Charolles, L. 1992. « L'évolution des mécanismes d'identification des mots ». In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (Eds.). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF, pp. 141-193.

Notes

- 1 La notion d'environnement linguistique par rapport au texte se réfère aux mots appartenant au lexique ou à la syntaxe. Il s'agit, ici, d'une double hiérarchie syntaxique et sémantique.
- 2 Le vernaculaire du Sud algérien ne se disti et passent d'une région à une autre. Ce vernaculaire reste compréhensible de tous.
- 3 Le mot « chleuh » désigne des variantes berbères dans la région de Bechar, Algérie.
- 4 Le mot « lecturisation » est néologisme créé par Foucambert pour traduire le terme littéraire qui désigne une action permettant d'acquérir une compétence de lecteur.