



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue française

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

Présentée et soutenue publiquement par :
M Saidani Touhami

Devant le jury composé de :

Mme Hamidou Nabila	Professeur	Université d'Oran2	Président
Mme Benamar Aicha	Professeur	CRASC d'Oran	Rapporteur
Mme Belhandouz Amina	MCA	Université de Béchar	Co-rapporteur
Mme Merine Kheira	MCA	Université Oran 2	Examineur
M. Sebbane Mounia	Professeur	Université d'Oran2	Examineur
M Touati Abdelkader	MCA	Université d'Oran2	Examineur

Année 2015/2016

Résumé :

Dans cette thèse, nous nous intéressons à la littératie 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, enseignement/apprentissage, stratégie, transfert, compétences lectorales, pédagogie, conscience phonologique, méthodologie, situations diglossique, littératie.

« **Title** » The learning of reading strategies: a comparative and evolutionary perspective between Arabic and French

Abstract :

In this thesis, we are interested in the littératie considered as the aptitude for reading and writing in the two languages, Arabic/French to which learning are exposed since the primary cycle in multilingual context. But to observe the pupils, it would seem that their learning on the writing which will be used for to them to learn how to read are in this side as of waiting fixed in the objectives. The level of development of this knowledge seem to depend primarily on what is taught in class. The objective is to measure their trainings of the reading in L1 and L2 and to try to understand the reasons which block the transfer of competences lectorales towards L2. We will proceed by an analysis of the difficulties that these learning arabized readers confronted with the training from the French language meet. We have finally the results of the study.

Key words : reading, teaching/training, strategy, transfer, teaching practices Phonological conscience, methodology, situations diglossic, multilingual

"العنوان"

تعلم استراتيجيات القراءة، مقارنة حسب منظور تطوري بين العربية والفرنسية

الملخص:

في هذه الفرضية، نحن نركز على القدرة على القراءة والكتابة باللغتين العربية والفرنسية التي يحاول المعلمون المتعلمين و الأساتذة جادين تنميتها عند التلاميذ منذ المرحلة الابتدائية في السياق المتعدد اللغات. ولكن الإشارة إلى أن قدرة هؤلاء المعرفية اللغوية ليست كافية و محصورة فيما يتلقنه التلميذ

داخل القسم . الهدف من هذا البحث هو معرفة الاسباب التي تعطل تحويل المهارات من لغة الى لغة اخرى
ثم تحليل وحصر المشاكل التي تعرقل سيرورة القراءة باللغة الفرنسية ومعرفة النتائج الا سائدة جادين
تتميتها عند

مفتاحية كلمات

صوات المنهجية الازدواجية اكفاء التعليم التعلم الاستراتيجية التحويل المهارة القراءة إدراك الا
القراءة

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice Mme Benamar A. et ma co-directrice, Belhandouz A ,qui, par-delà la supervision scientifique de ce travail , ont contribué, dans leur implication et l'attention qu'ils m'ont prodiguées, à rendre ce travail passionnant et ce parcours aussi enrichissant. Je remercie chaleureusement Mr Touati M., pour toute l'aide qu'il m'a octroyée. Merci à tous ceux et celles de s'être rendus disponibles pour me répondre, à chaque instant, à toutes les questions qui ont surgi sur ce chemin. Merci à Mme Hamidou N., à Mme Merine A., à Mr Ghellal A. de la faculté des langues étrangères pour leur disponibilité et leur rigueur. Merci à Mme Sebbane M. au centre de l'enseignement intensif de Mascara, à Mr Aboud A., pour avoir partagé avec enthousiasme ses connaissances du terrain. Un grand merci à Berbaoui N., pour sa précieuse aide. Merci, naturellement, à tous les informaticiens, qui m'ont aidé à numérisation du travail. Ma gratitude va également aux laboratoires de recherche, en particulier au directeur de laboratoire des langues Mr Kouari M. m'avoir mis à disposition ses moyens et ses ressources, et aux à l'université Tahri Mohamed qui m'a financé différentes stages de formation dans le cadre de préparation de ce travail Les mots ne suffiront pas à exprimer ma gratitude à tous ceux ou celles qui m'ont réassuré dans la dernière ascension, à toutes les personnes qui m'ont accueilli à leur table et sous leur toit au cours de ces années de pérégrinations. Enfin, je tiens à témoigner ici ma reconnaissance à ma mère et ma femme, et aux membres de ma grande famille qui ont apporté leur concours à la réussite de cet exploit

Remerciements	4
Table des matières.....	5
INTRODUCTION.....	11
Première section.....	18
1. Positions épistémologiques sur l'apprentissage de la lecture.....	19
1.1 Courants théoriques.....	20
1.1.1 Le béhaviorisme.....	20
1.1.2 Le constructivisme.....	22
1.1.3 le socioconstructivisme.....	24
1.1.4 Le cognitivisme.....	25
1.1.4.1 Le Système de traitement de l'Information.....	26
1.1.4.2 .Les modèles.....	28
1.1.4.2.1.Le modèle de Guthrie	28
1.1.4.2.2 .Le modèle de Bates.....	28
1.1.4.2.3. Le modèle EST.....	29
1.1.4.3. Les représentations.....	30
2. Les modèles de lecture.....	31
2.1 Modèles d'accès au lexique mental.....	31
2.1.1 Les phases de développement de la capacité de reconnaissance des mots..	31
2.2 Description du modèle de la double fondation.....	34
2.2.1 Les modèles connexionnistes.....	37
2.2.1.1. Présentation des modèles connexionnistes.....	37
2.2.1.2 Quelques exemples.....	38
2.2.1.2.1.Modèle à traitement parallèle distribué.....	38
2.2.1.2 .2 Modèles à traitement morphologique.....	39
2.2.2 L'apprentissage implicite et explicite de la lecture.....	40
2.2.2.1.Syntaxe et sémantique au service de la compréhension de la phrase	
française.....	43
2.2.2.2 Présentation des conceptions opposées sur le traitement syntaxique en	
compréhension.....	45
2.2.2.2.1 Le modèle de Frazier.....	45
2.2.2.2.2 Le modèle de la guidance lexicale de Tanenhaus : syntaxique en	
compréhension.....	45
2.2.2.2.3 Le modèle à satisfaction de contraintes multiples de Taraban et	
McClelland.....	45
2.2.2.2.4 Le modèle de compétition de Bates et MacWhinney.....	46
3. Les méthodes d'enseignement de la lecture	49
3.1. Les méthodes synthétiques.....	50
3.2. La méthode synthétique simple.....	52
3.3. Les méthodes gestuelles.....	52

3.4.	Les méthodes globales.....	53
3.5.	La méthode globale de Decroly.....	55
3.6.	La méthode idéovisuelle de Foucambert.....	55
3.7.	La méthode naturelle de Freinet.....	56
3.8.	Critiques de la méthode globale.....	56
3.9.	La méthode mixte.....	57
3.10.	Comparaison des méthodes.....	59
4.	Stratégies de lecture la question du transfert.....	61
4.1.	Notion de stratégie de lecture et l'approche globale des textes.....	62
4.2.	La lecture en langue étrangère et la question du transfert négatif.....	63
	Conclusion.....	65
	Deuxième section.....	67
1.	Les stratégies de lecture.....	68
1.2.	La lecture et la classe.....	70
2.	Les compétences requises pour un savoir-faire lectural.....	72
2.1.	Lecture et conscience phonologique.....	72
2.1.1.	Les pré-requis cognitifs à l'apprentissage de la lecture.....	73
2.1.2.	L'intention visuelle.....	74
2.1.3.	Capacités mnésique.....	75
2.1.4.	Capacités langagières.....	75
2.1.4.1.	L'articulation.....	75
2.1.4.2.	La Parole.....	76
2.1.4.3.	Le lexique.....	76
2.1.5.	La dénomination rapide.....	76
2.1.6.	La morphosyntaxe.....	77
2.1.7.	Modalités auditive, visuelle et haptique.....	77
2.1.8.	Initiation à la phonologie.....	78
2.1.9.	Les tâches de phonologie entreprise en lecture.....	80
2.1.10.	Développement cognitif en phonologie.....	81
2.1.11.	Niveaux du traitement phonologique.....	81
2.1.12.	L'acquisition de la conscience phonémique chez les apprenti-lecteur.....	83
2.1.13.	Développement des habiletés phonologiques.....	85
a.	Le choix des tâches proposées aux apprenants.....	86
b.	Le type de mesure utilisée pour évaluer le niveau de compréhension duprincipealphabétique.....	87
c.	Le niveau d'expertise en lecture.....	87
d.	L'âge et le niveau de scolarisation.....	87
e.	La transparence de l'orthographe.....	87
f.	La taille du groupe.....	88

g. La durée de l'entraînement.....	88
h. Le statut de la personne qui conduit l'entraînement.....	88
i. La visualisation des lettres.....	89
2.1.14. Le déchiffrement.....	90
3.2. Processus de lecture.....	93
3.2.1. Identifier et comprendre des mots.....	93
3.2.2. Conscience phonologique et conscience phonémétique Conscience phonographique.....	94
3.2.3. Capacités de visualiser et mémoriser les lettres.....	97
3.2.4. Les compétences de lecture en langue étrangère.....	103
3.2.4.1. La compétence linguistique.....	103
3.2.4.2. La compétence discursive.....	104
3.2.4.3. La compétence référentielle.....	104
3.3. Effet de la pédagogie appliquée à l'enseignement de la lecture.....	104
3.4. La famille et la lecture.....	108
3.5. La formation des enseignants: maîtrise de la langue et connaissance d'approches didactiques.....	110
Conclusion.....	112

Troisième section.....	114
1. Description de la situation La situation linguistique.....	115
1.1. la diglossie et le bilinguisme.....	117
1.1.1. la diglossie.....	117
1.1.2. Le bilinguisme.....	117
1.2. La notion de répertoire.....	118
1.2.1. La situation linguistique à Béchar.....	119
1.2.2. Rapport entre les différents répertoires.....	121
2. Description des systèmes écrits des langues arabe et français.....	123
2.1. La langue arabe.....	123
2.1.1. Les différents registres de langues en arabe.....	128
2.1.1.1. L'arabe classique.....	128
2.1.1.2. L'arabe standard.....	128
2.1.1.3. L'arabe dialectal.....	129
2.1.2. Le système d'écriture de l'arabe.....	131
2.1.2.1. Aspect orthographique.....	131
2.1.2.2. Aspect phonologique.....	134
2.1.2.3. Aspect morphologique.....	137
2.1.2.3.1. Le système des pronoms.....	141
2.1.2.3.2. Les pronoms personnels isolés (détachés).....	141

2.1.2.3.3 Les pronoms personnels affixes.....	142
2.1.2.3.4. Les pronoms possessifs déterminants	143
2.1.2.4. Aspect syntaxique.....	144
2.1.2.4.1. Les catégories du discours.....	144
2.1.2.4.2. La catégorie du nom [<i>ism</i>](أسم).....	144
2.1.2.4.3. La catégorie du verbe [<i>fi'l</i>] (فعل).....	145
2.1.2.4.4. La catégorie de la particule [<i>harf</i>] (حرف).....	145
2.1.2.4.5. La flexion.....	145
2.1.2.4.5.1.Le nominatif.....	146
2.1.2.4.5.2.L'accusatif.....	146
2.1.2.4.5.3.Le génitif.....	146
2.1.2.4.6. La phrase en arabe.....	146
2.1.2.4.7. La phrase verbale.....	146
2.1.2.4.8. La phrase nominale.....	147
2.1.2.4.9. Les inférences.....	148
2.2. La langue française.....	150
2.2.1. Le système d'écriture du français.....	150
2.2.2 Aspect orthographique.....	155
2.2.2.1.Les phonogrammes ou graphèmes chargés de transcrire les sons.....	155
2.2.2.2. les morphogrammes ou graphèmes prononcés ou non.....	156
2.2.2.3. les logogrammes.....	156
2.2.3. Aspect phonologique.....	162
2.2.3.1. Le système phonétique du français.....	162
2.2.3.1.1. Le système vocalique.....	162
2.2.3.1.1.1. Les voyelles orales.....	162
2.2.3.1.1.1.Le lieu articulation.....	162
2.2.3.1.1.2.Le degré d'aperture.....	164
2.2.3.1.2.Les voyelles nasales.....	165
2.2.3.1.3.Les semi- voyelles.....	165
2.2.3.1.2. Le système consonantique.....	166
2.2.3.1.3. La syllabation.....	168
2.2.3.1.3.1. Syllables ouvertes.....	168
2.2.3.1.3.2. Syllables fermées.....	168
2.2.4. Aspect morphologique.....	169
2.2.4.1 Les mots variables.....	169
2.2.4.1.1. Le nom.....	169
2.2.4.1.2. Le déterminant.....	169
2.2.4.1.3. Le pronom.....	170
2.2.4.1.4. L'adjectif qualificatif.....	170
2.2.4.1.5. Le verbe.....	170
2.2.4.2. Les mots invariables.....	170

4.2.4.2.1. L'Adverbe.....	170
4.2.4.2.2. La Préposition.....	170
4.2.4.2.3. La Conjonction.....	170
4.2.4.2.4. L'interjection.....	171
2.2.4.3. La ponctuation et la lecture.....	172
2.2.4.4. La formation des mots.....	174
2.2.4.4.1. Relations de forme.....	174
2.2.4.4.1.1. Dérivation.....	174
4.2.4.4.1.2. Composition.....	174
2.2.4.4.1.2.1 Composition par juxtaposition.....	174
2.2.4.4.1.2.2. Composition par coordination.....	174
2.2.4.4.1.2.3. Composition par subordination.....	174
2.2.4.4.2. Relations de sens.....	174
2.2.4.4.2.1. Synonymie.....	174
2.2.4.4.2.2. Antonymie.....	174
2.2.4.4.2.3. Homonymie.....	174
2.2.4.4.2.4. Paronymie.....	175
2.2.5. Aspect syntaxique.....	176
2.2.5.1. La phrase.....	176
2.2.5.1.1. Description de la phrase.....	177
2.2.5.1.2. Définition.....	177
2.2.5.1.3. Structures de la phrase de base.....	177
2.2.5.1.4. Les types de phrase.....	177
2.2.5.1.5. Les formes de phrase.....	178
2.2.5.1.6. Les constituants obligatoires.....	178
2.2.5.1.7. Les constituants facultatifs.....	179
Conclusion.....	180

Quatrième section.....	181
1. Population expérimentale.....	182
1.1. Caractéristiques personnelles des élèves.....	187
1.1.1. La répartition des élèves par sexe.....	187
1.1.2. L'origine sociale des élèves.....	187
2. Manuel scolaire et stratégie pédagogique.....	189
3. Présentation des corpus.....	192
3.1. Analyse des corpus.....	192
3.1.1. Test d'évaluation des élèves.....	192
3.1.1.1. Processus d'identification des lettres des mots.....	195
3.1.1.2. L'objectif d'Utilisation du test MIM.....	195
3.1.1.3. Epreuve métaphonologique.....	196
3.1.1.4. La connaissance du nom des lettres : une prédictrice de la réussite	

de l'acte de lecturisation?.....	204
3.1.1.4.1. Test MIM – effet de familiarité et de non-familiarité au groupe LF4.....	210
3.1.1.4.2. Test MIM – effet de familiarité et de non-familiarité au groupe LA2.....	210
3.1.1.5. Test sur l'inconsistance des graphies et leur prononciation : le cas des lettres muettes.....	212
3.1.2. Analyse de l'entretien.....	218
3.1.3. Analyse de la vidéo.....	251
Conclusion générale.....	261
Références bibliographiques.....	271
Documents annexes.....	279
Annexe1.....	280
Annexe2.....	281
Annexe3.....	284
Annexe4.....	285
Annexe5.....	287
Annexe6.....	289
Annexe7.....	293
Annexe8.....	294
Annexe9.....	296
Annexe10.....	297
Annexe11.....	298
Annexe12.....	301
Annexe13.....	305
Les indexes.....	313

Introduction

Malgré toutes les prédictions faites au sujet du déclin de l'écrit face à l'évolution des moyens audio-visuels, le rôle de la lecture comme moyen d'accès à l'information fiable constitue une préoccupation de tous. La lecture est clairement placée au rang des priorités éducatives institutionnelles. Cette importance première accordée à la lecture dépasse le cadre intrascolaire, et se semble être partagée par les parents, la classe politique, les médias et notamment les chercheurs. Si savoir lire est la clé de voûte de réussite pour l'apprenant, sorte de viatique de base pour l'insertion dans la vie sociale de l'adulte, l'examen des résultats scolaires de l'apprentissage pose le problème de l'échec et de ses conséquences pour l'avenir scolaire et social des enfants.

Etant enseignant accompagnateur de stagiaire dans les écoles primaires, depuis plusieurs années, l'aspect méthodes d'apprentissage, et pratiques pédagogiques dans le domaine de la lecture me renvoie indéniablement à mon expérience professionnelle. Je me sens effectivement intimement impliqué dans le débat actuel sur l'apprentissage de la lecture et son identification comme un problème central de l'école. Plutôt que de tenter d'escamoter cette implication, il me semble préférable d'en tenir compte.

Ici, notre travail est axé sur l'apprentissage de la lecture dans les deux langues, l'arabe et le français. Et toutes les deux vues à la lumière des résultats produits par la recherche scientifique.

Apprendre à lire ne peut se limiter à la seule capacité de déchiffrer des mots ni d'ailleurs à celle des représentations que les apprenants ont de leurs activités lectorales. Il s'agit d'apprendre de manière quasi-réflexive à comprendre en libérant des ressources cognitives et attentionnelles, qui pourront être dirigées vers l'appréhension des textes lus. Et l'une des situations pédagogiques délicates est l'apprentissage de la lecture dans ces deux langues : l'arabe - première langue d'enseignement et le français - langue seconde ainsi que la méthode préconisée dans leurs manuels respectifs. Comment expliquer que le même processus cognitif utilisé par les élèves en arabe ne les aide pas à réussir l'acte de lire en français? Et c'est cette situation problématique à laquelle l'apprenant se trouve confronté et dans laquelle va se dérouler les activités de la lecture en L1 et L2. Il s'agit de rendre compte particulièrement de la manière avec laquelle peut s'effectuer le passage de l'étape de l'acquisition des processus d'identification de mots écrits à celle des connaissances sur les caractéristiques structurales de l'écrit.

Mais cet apprentissage de la lecture ne se déroule pas sans embuche ; même s'il est mené dans les deux langues de manière formelle et quasi-réflexive, un blocage des processus de bas niveau et de haut niveau s'opère tôt en L2. C'est-à-dire que les mêmes processus utilisés par les élèves en arabe semblent les bloquer en français. Cette constatation est une invitation à comprendre pourquoi le transfert du même processus bloque les élèves en français et déceler les causes de ce blocage qui retarde l'activité de lecture en français

Cette réflexion est une invitation à se poser plus précisément des questions comme "Un élève bilingue lecteur dans deux langues use-t-il des mêmes stratégies de lecture et/ou procède-t-il toujours de la même manière en langue (L2) ou différemment qu'en langue première (L1)?" les problèmes que peuvent rencontrer les élèves qui apprennent à lire en français sont-ils les mêmes que ceux de l'arabe ? Les situations de communication fréquentes en arabe sont-elles à l'origine de cet engouement pour l'arabe ? Des éléments de réponse peuvent être fournis par l'analyse des résultats obtenus du corpus choisi expressément pour l'objectif de ce travail.

Mais à observer les élèves en classe au cours de leur apprentissage de la lecture, il semblerait que leurs acquisitions de 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. Leur connaissance phonologique médiocre fait état de conscience de la nature segmentale du langage oral qui demeure insuffisante pour comprendre le principe alphabétique. En effet, c'est sur la base des capacités langagières et des connaissances sur l'écrit que l'on peut prédire la réussite des élèves dans l'apprentissage de la lecture. Ainsi, l'observation de ces apprenants révèle qu'ils sont de mauvais lecteurs en langue (L2) à cause de leurs capacités de littératie¹ inférieures à celles de l'arabe.

Les difficultés en lecture peuvent être reliées à plusieurs causes et se manifester de différentes façons. L'usage de stratégies analogiques est la source du problème. Le transfert des connaissances et des stratégies qu'utilisent les élèves pour lire et comprendre en arabe ne les aident pas à réussir le même acte en français. En effet, ils ne s'appuient pas sur les voyelles quand ils lisent en français, mais fondamentalement sur le squelette consonantique pour identifier

¹ Terme utilisé pour désigner la capacité de lire et écrire.

les mots écrits comme ils ont tendance à le faire en arabe.

Dire aussi que le degré de transparence phonographique en est responsable. Le degré de transparence orthographique est plus élevé que celui du français.

Dans une relation de cause à effet, nous avons compris que les défaillances en lecture en français étaient aussi liées à la complexité orthographique nettement observables en lecture des mots français au cours des cinq années d'apprentissage dans le primaire. En arabe, la transparence des relations entre phonèmes et graphèmes est relativement élevée. En français, le graphème (unité de base du système d'écriture) n'est pas toujours la lettre: cas des homographes (**écrivent, fils, plus, thym**). Inversement en écriture, un nombre restreint de phonèmes est associé à un nombre plus élevé de graphèmes. Exemple le cas du /k/: climat; accord; kilo; ticket; quand; chronique; /g/: **garage; aggraver; guerre;**; second; /s/ saucisse; centre, danse, dix, sceptique..etc. C'est cette irrégularité aussi bien phonographique que morphographique qui inhibe le processus de déchiffrement en français.

Une troisième hypothèse concerne la surcharge cognitive. L'élève apprend une première langue qui s'installe dans son répertoire cognitif et quand la seconde est enseignée son intégration peut poser problème.

Notre étude s'inscrit dans ce contexte là, pour être restrictif, elle a été menée auprès de six classes du primaire dans la wilaya de Béchar. Trois en milieu urbain situées dans des quartiers populaires et trois autres en milieux ruraux situés à 5 km, 16 jusqu'à 85 Km de la ville de Béchar. Toutes ces classes apprennent à lire avec une méthode mixte à départ global ou semi-global. Par commodité, nous les appellerons dans la suite du mémoire respectivement classe A3, A4, A5 en référence aux niveaux scolaires correspondants.

Ainsi, notre cadre théorique, pour l'étude de la lecture dans les deux langues, s'inspire des travaux de recherche en psychologie cognitive et en sociolinguistique, notamment ceux qui proposent des modèles de lecture énumérés dans le premier chapitre comparent l'efficacité ou l'efficience de l'un et de l'autre permettant ainsi leur classification.

Dans les premiers chapitres de ce travail, il est question d'étudier les différentes positions que tiennent sur cette question les théories scientifiques issues de la recherche en lecture, ainsi que les implications pédagogiques préconisées par les chercheurs eux-mêmes et destinées à être utilisées dans les classes de langues... Ainsi notre travail fonctionne en deux

volets d'approche. Le premier comprendra les trois premiers chapitres consacrés à dresser l'inventaire incontournable des connaissances actuelles sur l'appropriation de la lecture permettant de faire le point sur les aspects de l'acte de lire, à travers la recherche et les théories scientifiques. Le second volet ensuite est une approche empirique, une sorte d'implication pratique directement issue des pratiques pédagogiques dans les classes des groupes d'élèves expérimentés.

Aussi les distorsions des performances en lecture chez les élèves est une invitation à régir une opération dont l'objectif est conditionné par l'injonction d'une problématique : c'est le problème que les apprenants rencontrent à utiliser les savoirs acquis qui pourront être dirigés vers l'appréhension de textes lus. En effet, cette problématique va nous éclairer sur les questions de choix des méthodes d'enseignement appliquées pour l'enseignement de la lecture dans les deux langues (les textes que les apprenants doivent lire), de la motivation (ce dont les apprenants ont besoin pour lire correctement et favorablement) et de la stratégie (comment faire pour débloquer les efforts au niveau des transferts des savoirs en lecture notamment en français). Ces questions vont nous révéler l'existence d'une cohésion nécessaire dans les niveaux de conscience de tous les participants à la tâche éducative. En nous intéressant donc aux pratiques de la classe en cours de langues, dans les structures scolaires des premier, deuxième et troisième paliers, nous tenterons de trouver des explications à toutes ces questions posées.

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

Cette comparaison entre le processus d'apprentissage de la lecture en L1, l'arabe standard et L2, le français, s'inscrit dans une perspective où il s'agit d'analyser les difficultés que rencontrent nos apprenants lecteurs arabisés quand ils sont confrontés à l'apprentissage de la langue française écrite. Pour l'arabe, il a été démontré que certaines habiletés étaient acquises avant même le début d'apprentissage explicite de la lecture, telles que la conscience phonologique et la connaissance des lettres (à l'occasion de l'enseignement dispensé à l'école coranique), qui constituent un bon signe de réussite. A l'occasion, nous avons ainsi essayé d'évaluer ces apprentis lecteurs sur leur niveau de développement de ces habiletés et sur leur niveau

d'acquisition des stratégies de lecture notamment celles qui consisteraient à identifier des mots écrits.

Pour ainsi dire, la réalité plurilingue en Algérie est une réalité culturelle omniprésente pour nos jeunes apprenants. Au-delà de leur scolarisation dans les différentes structures scolaires, les apprenants de chez nous² ne parlent que peu ou pas les langues⁶ dans lesquelles ils apprendront à lire. Un enregistrement sonore effectué pendant la récréation a montré que dans la plupart des cas, des élèves continuent à parler naturellement l'arabe dialectal algérien comme ils l'ont toujours fait dans la vie de tous les jours.

Dans leur pratique linguistique quotidienne, ils écoutent beaucoup plus l'arabe "standard", véhiculée dans les émissions télévisées qu'ils choisissent de regarder et l'arabe dialectal du fait des situations de communication variées dans lesquelles ils se trouvent. Il s'agit aussi d'enfants dont les parents sont nombreux à suivre des émissions télévisées en arabe. Ainsi un grand nombre de femmes au foyer préfèrent écouter la radiodiffusion locale dont le programme est exclusivement présenté en arabe. C'est précisément cette catégorie en question qui ne peut apporter un quelconque soutien pédagogique à leurs enfants.

D'amples détails nous ont été fournis par des élèves des établissements primaires en banlieue. Ils nous font révéler que la seule situation dans laquelle ils utilisent et parlent le français, c'est la classe de langue. Il importe d'ajouter aussi que l'apprentissage d'une L2 diffère de L1. Une forme d'intensification en est assurée par l'enseignement de toutes les matières en arabe. De plus, le temps d'exposition des élèves en L2 est sensiblement moins important que le temps d'exposition à L1. Et c'est d'ailleurs pourquoi ces apprenants n'ont pas suffisamment de rapport affectif avec les langues étrangères notamment le français comme il peut l'être pour l'arabe dont l'acquisition relève d'un enjeu quasi vital.

Apprendre à lire dans des langues autres que les leurs peut donc constituer un défi de taille pour ces allophones. Dans cette recherche, nous nous penchons sur les problèmes que peuvent rencontrer nos élèves qui apprennent à lire en français langue 2, et plus particulièrement aux différences quant à ces difficultés, entre ceux dont les parents manifestent une tendance arabophone et/ou francophone.

² Il s'agit des jeunes et moins jeunes de la région de Béchar, Algérie.

Nous comprenons vivement les raisons subjectives et inconscientes d'une telle désaffection vis-à-vis du français qui demeure déconnecté de l'expérience réelle de l'écolier ou collégien.

Les données que nous proposerons dans la partie expérimentale de cette recherche ont été consignées dans une petite enquête que nous avons menée auprès des élèves dans différents établissements scolaires.

Cela dit, nous évoquerons quelques notions qui se rapportent à l'étude du cadre théorique, puis nous reviendrons à la méthodologie préconisée et nous terminerons par une analyse des résultats.

Ainsi, le cadre théorique de cette recherche se divise en trois chapitres. Le premier est consacré à une approche épistémologique sur l'apprentissage de la lecture. IL sera question de la modélisation de l'apprentissage de la lecture ainsi que la description de quelques-unes des façons d'en appréhender le processus. Il ressort que la complexité d'une telle modélisation est liée, entre autres, à la nécessité de tenir compte, à la fois, du sujet apprenant et de l'objet d'apprentissage. Dans le deuxième chapitre, il sera question du fondement de la compétence de lecture à savoir les consciences phonologique, phonémique et phonographique considérées toutes les trois comme des pré-requis cognitifs indispensables à l'acquisition de l'acte de lire. Le troisième chapitre sera consacré à la description à la fois de la situation linguistique et des systèmes qui sous-tendent l'apprentissage de la lecture dans un pays plurilingue comme c'est le cas en Algérie. Quels effets pourraient avoir L'apprentissage de deux langues étrangères, voire trois dans certains cas, sur l'élève qui, en dehors de l'école, vit des situations diglossique voire « triglossique » ? Il sera question de la lecture et les spécificités linguistiques propres à chacune des langues enseignées. Dans une perspective comparative, une description des deux systèmes d'écriture des deux langues arabe et français est proposée. 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. Enfin le quatrième et dernier chapitre qui constitue la clé de voûte de notre travail constitue la partie expérimentale qui traitera successivement toutes les questions évoquées dans le corpus.

L'étude sur l'alternance des deux langues français/arabe dans le processus d'apprentissage de la lecture nous invite à se questionner sur les stratégies d'apprentissage de la lecture utilisées en arabe. Sont-elles les mêmes que celles du français ? (Y'a-t-il possibilité de transférer les compétences de la

langue 1 dans la langue 2. L'étude sur la lecture est à cheval sur trois domaines fondamentaux sur lesquelles est fondée la didactique, à savoir la sociolinguistique, la psychopédagogie, l'ethnologie. La classe représente le lieu propice où notre jeune apprenant se trouve en contact avec trois ou quatre langues enseignées officiellement dans nos établissements scolaires : primaire, C.E.M, lycée. Dans les trois structures scolaires (primaire, moyen et lycée), les élèves qui représentent notre population expérimentale viennent avec un bilinguisme arabe algérien/français informel précoce développé de manière spontanée dans leurs milieux sociaux respectifs. Il faudrait ajouter que ces sujets ne sont pas tous des bilingues.

En ce qui concerne la conscience phonologique et la connaissance des lettres, l'analyse des résultats montrent que certaines différences de performances existent bel et bien entre d'une part les deux groupes d'élèves en arabe et en français et d'autre part entre les élèves à tendance linguistiques francophone et ceux de tendance arabophone.

Premier section

1. Positions épistémologiques sur l'apprentissage alterné de la lecture

Apprendre à lire dans deux langues, c'est apprendre à comprendre en alternant doublement le rôle acteur/constructeur de signification du sens. Identifier l'émergence de la difficulté de la langue dans le processus d'enseignement/apprentissage des deux langues, arabe/français fait partie d'une approche « contrastive » de l'enseignement de la lecture dans ces deux langues. Après avoir brièvement défini ce qu'on entend par contrastivité ou approche contrastive, son objet et ses relations avec la ou les théories sous-jacentes appliquées à l'enseignement de la lecture, un corpus sur l'analyse des erreurs, des exemples tirés des domaines phonologique, morphologique, syntaxique, lexical et culturel illustrent l'effet de cette relation que l'on peut établir entre contraste et opposition des langues.

Au-delà d'une simple conception qui pourrait se révéler purement et étroitement linguistique, une approche contrastive de la problématisation de l'acte de lire concerne d'autres domaines de recherche ayant un rapport plus ou moins direct avec la lecturalisation³ et l'acte de lire : la sociolinguistique et l'anthropologie sociale. La langue est un excellent moyen, véhiculaire de cultures et de savoirs. Les interférences linguistiques et/ ou culturelles pourraient-elles participer à l'anxiété linguistique de l'apprenant⁴? Le comportement de ces apprenants jeunes et moins jeunes n'est-il pas en train de changer avec l'ère du temps ? Le livre ne subit-il pas une désaffection de ces jeunes face à l'hypertexte? Comprendre aussi à quel point les stratégies non-adaptées et utilisées peuvent bloquer le processus de transfert des savoirs surtout quand il s'agit de former, sans intention préalable des lecteurs passifs. Evoquer le problème de transfert des savoirs en français comme cela existe déjà en arabe. Voilà des réflexions qui nous ont inspirés et qui pourront servir de garde-fou pour notre étude.

Le processus de lecturalisation et l'acte de lire notamment dans la confrontation de deux systèmes de langue auxquels l'élève est exposé...Ceci nous amène à réfléchir rigoureusement sur le rôle et la fonction de tous les acteurs sociaux de l'espace géographique⁵ dont l'enfant dépend : le milieu

³Ceci s'inscrit aussi dans le projet scolaire qui consiste à apprendre à l'. Jean Foucambert(*La manière d'être lecteur*, 1976) , parle de projet de lecturisation, c'est-à-dire faire des gens des lecteurs potentiels.

⁴ Inquiétude et angoisse liées à l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde face à un système pédagogique très autoritaire.

⁵ « Qu'est-ce que la géographie ? » de Jacques Scheibling, 1999, Edit. Hachette.

institutionnel comme l'école, le milieu familial et le milieu environnemental autres lieux fréquentés par les jeunes.

Les modèles de lecture sont des approches scientifiques qui enferment des connaissances à partir desquelles le didacticien conçoit la ou les méthodes ou encore des procédures adaptables aux situations d'enseignement/apprentissage. Ils offrent un champ d'investigation pour l'interprétation des observations du terrain effectuées par les spécialistes (sociologues, pédagogues et autres). Et pour plus d'efficacité, ils permettent de prévoir et formuler des hypothèses afin d'arriver à solutionner les problèmes de l'apprentissage de l'écrit en l'occurrence celui de la lecture.

1.1. Courants théoriques

Dans les cursus de formation universitaire et professionnelle, les contenus enseignés aux étudiants en préparation d'une licence d'enseignement s'articulent autour d'un certain nombre de points ayant une relation avec les courants de la psychologie de l'apprentissage. Ces théories sont fondées sur des orientations épistémologiques qui sont censées éclairer l'action pédagogique des futurs formateurs destinés à l'enseignement et les inciter à l'améliorer par la recherche.

Les courants théoriques les plus connus semblent constituer la plateforme ⁶ de référence dans le domaine psychopédagogique, nous les présenterons comme suit :

1.1.1. Le béhaviorisme

Les tenants de ce courant se montrent plus positiviste en réfutant les idées mentalistes. Ils gardent une posture plus objective en opposant leur démarche à celle de l'auto-observation. L'expérimentation sur les animaux a servi de modèle à l'émergence du behaviorisme. Pavlov en fut déjà un des précurseurs. Fondée par Watson en 1913, la psychologie du comportement (behaviorisme) admet que la pensée est une réponse verbale implicite relevant de l'observation extérieure. Elle a pour objet d'étude les manifestations comportementales des processus psychologiques en termes de stimuli et de réponses à l'environnement. Des chercheurs anglo-saxons comme Watson, Skinner, ont cherché à comprendre le comportement humain tout en s'appuyant sur une psychologie dite objective. En fait, cette psychologie cherche à éclairer l'impact de l'environnement sur l'organisme (stimulus) et réactions de celui-ci pour s'y adapter (réponses).

⁶Au sens numérique du terme

Il est reconnu à ce courant son apport à l'enseignement. En effet, il a trouvé un champ d'application évident dans les pratiques de la classe. Skinner développe une idée fondamentale qui est celle du renforcement : l'environnement constitue lui-même un agent qui provoque la réaction et exerce une influence sur les réponses de l'organisme par persuasion ou dissuasion. Et c'est justement de cette idée que découlent les principes d'apprentissage destinés à éclairer la démarche à entreprendre pour une meilleure pratique pédagogique. Cette perception des choses permet de définir le rôle attribué à l'enseignant. Il consiste à :

1. définir une réponse attendue, en termes d'objectif, cela se traduit par une compétence à installer et développer.
2. mettre en œuvre les stimuli appropriés. C'est-à-dire les activités d'apprentissage qui aideront les élèves à développer des comportements⁷ langagiers en langues par exemple et qui attesteront l'acquisition des savoirs et savoir-faire.
3. optimiser les chances de réussite en renforçant la mise en place de la réponse.

Dans le but de rendre un contenu d'enseignement facilement assimilable, Skinner propose l'idée d'envisager une progression qui permet de procéder par fragments ou unités simples : « En faisant chaque fragment aussi petit que possible, on accroît au maximum la fréquence des renforcements, tout en réduisant au minimum le caractère aversif de l'erreur. »

Seulement voilà, la conception behavioriste considère l'erreur comme un échec à une tentative de produire ou reproduire un comportement attendu, réussir à apprendre à lire. Il ne s'occupe pas de l'échec, encore moins de la remédiation. En effet, le behaviorisme est une pensée empiriste et pragmatique considérant que toute la connaissance provient de l'expérience. Le sujet apprenant n'apprendrait alors que par des expériences réussies et non pas par des expériences échouées.

Selon l'avis de certains chercheurs, le point faible des théories behavioristes est qu'elles sont incapables de spécifier les processus d'acquisition du langage, Néanmoins, elles restent très présentes dans le domaine pédagogique, y compris dans l'enseignement de la lecture. Avec la mise en

⁷ Voir les différents taxonomiques dans les domaines cognitifs, effectifs et psychomoteurs.

application de la pédagogie par objectif qui insiste beaucoup plus sur la formation en fonction du besoin. Cette pédagogie par objectif mettait en avant les questions du type : « Quel comportement veut-on installer ? De quels renforcements dispose-t-on ? Quelles conduites déjà existantes sont utilisables pour amorcer un nouveau programme d'apprentissage ? Comment faut-il agir le plus efficacement possible pour entretenir les acquisitions ? ».

Bref, de nombreuses méthodes pédagogiques s'inspirent du modèle comportementaliste, telles que la pédagogie différenciée, la pédagogie de la réussite, la pédagogie admise dans l'élaboration et l'évaluation des programmes d'enseignement. Elles envisagent des situations d'apprentissage au cours desquelles les apprenants confrontés à des stimuli (soumis à un écrit, un texte par exemple) afin de produire des réponses (faire preuve de capacité de décodage et de compréhension). L'écart entre ces réponses fournies et celles qui sont attendues provoque une régulation de type répétition « Tu t'es trompé, reprend » ou de type renforcement : « bien continue »

En fait, La logique scolaire s'inscrit dans une culture d'arbitraire préalablement déterminée (les réponses sont attendues...). Avec le béhaviorisme, on est dans un monde où Tout fonctionne pour l'élève, en première observation, comme une recherche de la conformité à un comportement modèle. D'après Skinner, « Certaines règles émergent comme des conséquences naturelles du comportement façonné par les contingences. » Les élèves soumis aux contraintes de la classe construisent des règles découlant des conséquences de leur comportement (renforcements) ». Il ajoute aussi : « Une mise en garde ou un conseil spécifient aussi un comportement, ou tout au moins ses conséquences. [...] Les devoirs d'un élève spécifient des actes à accomplir et les conséquences aversives auxquelles s'expose celui qui s'y refuse » .

1.1.2. Constructivisme

Partant du principe selon lequel l'objet d'apprentissage est construit de l'intérieur et non subi suite à une influence extérieure, le constructivisme s'oppose donc au béhaviorisme. la théorie constructiviste insiste sur le fait que le sujet ne subit pas il agit. Alors, des changements de son intelligence vont s'opérer grâce à ses propres actions sur le réel, aux échanges entre lui et les objets. Pour un élève, il s'agit d'objets d'apprentissage. Le processus d'apprentissage est une sorte d'aller-retour entre l'individu et son milieu que

Piaget qualifie d'équilibration. La notion d'équilibration⁸ met en jeu l'assimilation : comprendre le monde à l'aide d'outils mentaux préexistants, et l'accommodation : adapter son action au monde. L'apprentissage a lieu quand l'équilibration conduit à une transformation de soi permettant d'être en meilleur équilibre avec le réel la psychologie différentielle, s'est attachée à l'étude des différences interindividuelles et à la recherche d'explication de comportements différenciés dans des situations identiques d'apprentissage. Les travaux sur l'intelligence ont permis de mettre en évidence des niveaux de performances dans des situations identiques, et de classer les individus en fonction des réponses et des situations. C'est aussi grâce cette démarche que l'on a pu tester l'intelligence et/ou le quotient intellectuel. Mais sans un plus. La psychologie différentielle ne dit rien sur l'organisation ou le fonctionnement cognitif.

Selon Piaget qui demeure l'un des grands représentants de ce courant, le développement de l'intelligence est le signe même d'un mode particulier d'adaptation permettant une évolution des capacités cognitives, en passant progressivement d'un développement comportemental sensori-motrice à un comportement cognitif qui, lui, est formel et abstrait. L'intelligence consiste alors à exécuter des actions intériorisées et réflexives. Et c'est par une activité interne, de restructuration et de constructions successives que le sujet parviendra à la formation des connaissances.

L'apport de la théorie piagienne au domaine de l'enseignement, c'est d'avoir accordé de l'importance à l'autonomie de l'apprenant, à la pédagogie actionnelle, à l'apprentissage coopératif. De plus, la prise en compte des stades définis par Piaget⁹ dans l'organisation institutionnelle des programmes, vise une adéquation entre les situations d'apprentissage présentées et les possibilités d'actions de l'enfant sur l'environnement à un moment donné de son évolution . Certes le courant constructiviste est d'un apport considérable quant au savoir sur l'apprentissage, mais lui aussi a fait l'objet d'une critique, à savoir par exemple la question des contenus , des programmes scolaires. En effet, le constructivisme relègue l'importance des savoirs et des connaissances au second plan au profit du processus d'apprentissage. L'apprentissage se ferait indépendamment des contenus mais sous la dépendance "d'outils mentaux" qui permettraient aux "savoirs appris" d'être transférés ailleurs que dans les circonstances d'apprentissage.

⁸ Les opérations logiques et la vie sociale, par Jean Piaget, dans études sociologiques, p.368, 1977, éd. ibrairie Droz

⁹ Les six (6) stades qui déterminent les périodes évolutives chez un enfant.

1.1.3. le socioconstructivisme

Ce courant théorique est présenté par Lev Vygotsky (1896 - 1934). Selon lui, l'apprentissage signifie développement des facultés de comprendre et réfléchir qu'il qualifiera « d'outils de pensée et de conceptualisation ». Mais, dans la théorie Vygotskienne, la relation de dépendance est carrément inexistante, car l'apprentissage précède le développement cognitif. Celui-ci est essentiellement constitué de signes existant dans la société et qui véhiculés culturellement. Ces signes sont qualifiés métaphoriquement « d'outils psychologiques » parce qu'ils sont des moyens symboliques ou encore des processus de médiatisation qui permettraient non pas d'agir sur la nature comme avec un outil matériel, mais de transformer la conduite du sujet envers elle. Dans ce sens Vygotsky explique : « Le signe est un moyen d'activité interne dirigé vers la maîtrise du sujet lui-même. L'usage des signes auxiliaires [...] rend ainsi possible de nouveaux types de conduite [...] Le système des signes restructure le processus psychologique dans un ensemble et rend l'enfant capable de maîtriser son environnement. »¹⁰

La notion de médiation sémiotique¹¹ par les signes est donc prépondérante car il s'agit d'un processus permettant à l'individu d'être à la fois le sujet et l'objet de sa propre conduite. Ces signes sont des moyens employés arbitrairement pour structurer les fonctions supérieures (mémoire, attention, métacognition...), ils permettent à l'individu de communiquer, de diriger et conserver sa pensée. Selon Vygotsky toujours, c'est l'interaction sociale qui permettra l'échange de moyens psychologiques entre individu et individu ou encore entre individu et société. Et ce sont les différents langages humains, la langue notamment qui, grâce à leurs fonctions communicatives, agiront sur l'élaboration de la pensée.

Indépendamment des autres signes, Vygotsky évoque la question de l'évolution de la langue. Il citera les étapes de cette évolution en passant successivement par : le langage égocentrique, le langage intérieur, le langage oral et enfin le langage écrit. Et c'est justement le langage écrit qui semble intéresser les didacticiens parce qu'il est en étroite relation avec la lecture. Il nous dira par exemple que : « l'algèbre du langage - le langage écrit - permet à l'enfant d'accéder au plan le plus élevé du langage, organisant par là même aussi le système psychique antérieur au langage oral. ». Dans ce sens, l'auteur souligne que le langage écrit est encore plus important et plus

¹⁰Cité par Deleau, 1990.

¹¹ La sémiologie, terme utilisé par F. de Saussure.

complexe que celui de l'oral du fait même qu'il soit «abstrait», «seulement pensé et non prononcé». Il rajoute que le langage écrit ne peut «reproduire les étapes du développement du langage oral ni correspondre au niveau de développement de celui-ci.». Par cette réflexion, Vygotsky a mis en évidence un décalage entre le temps de l'enseignement et le temps du développement, et a repéré le lien primordial entre apprentissage, développement et enseignement : «[...] l'apprentissage et le développement ne coïncident pas immédiatement [...]. L'apprentissage n'est valable que s'il précède le développement. L'apprentissage fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone proche de développement. C'est là le rôle capital que joue l'apprentissage dans le développement. C'est là ce qui différencie l'apprentissage de l'enfant du dressage des animaux. Entre le développement et l'apprentissage, il existerait une zone dite zone de proche développement représentant la distance entre le niveau de développement cognitif d'un élève apprenant à lire et le niveau qu'il atteindrait, avec l'aide d'un pédagogue que l'on appelle aujourd'hui "situation d'enseignement-apprentissage". Ainsi, pédagogiquement parlant, le problème est de savoir comment la déterminer.

1.1.4. Cognitivism

La tendance cognitiviste essaie de fonder une théorie de l'action et de la connaissance en se basant sur les fonctions générales décrites par la psychologie, et par l'étude des capacités cognitives apparaissant dans les activités d'apprentissage. Elle permet d'interpréter l'activité interne de l'individu au moyen de concepts comme :

- a. les actions menées dans l'environnement pour pouvoir s'y adapter facilement ;
- b. les fonctions pour l'action (perception, sensori-motricité, attention, mémoire, compréhension, intelligence, langage etc. .
- c. les connaissances.

L'approche cognitiviste fait référence à la façon dont le cerveau traite l'information. Choisir une information et l'interpréter, les deux opérations dépendraient largement de nos schémas cognitifs. C'est-à-dire de l'expérience vécue par chaque individu le poussant à sélectionner des aspects de l'information afin de pouvoir s'adapter aux demandes de son environnement. Un exemple très remarquable, le cas des élèves qui n'arrivent pas à s'adapter aux différentes situations d'apprentissage à cause d'un déficit du schéma cognitif. Certains chercheurs comme Beck et Ellis pensent que cela résulte de

comportements obsessionnels se traduisant souvent par un manque de confiance en soi, par une méfiance envers les autres. Ce type d'élève éprouve énormément de difficulté à mener à bien une tâche car il trouvera toujours le prétexte de dire que cela est difficile à faire, qu'ils ont peur de ne pas pouvoir réussir.. Voilà l'exemple de schéma cognitif que peut développer des élèves à qui les expériences vécues en classe n'ont pas permis de faire confiance à leur environnement(enseignant, pair et autres).Au contraire, les apprenants en possession d'un bon schéma cognitif acquièrent des apprentissages fort intéressants qui leur permettront de poser les bases de l'estime de soi. de faire de nouveaux apprentissages et de nouvelles expériences qui les rendront plus efficaces et mieux adaptés à leur environnement.

1.1.4.1 Le Système de traitement de l'Information

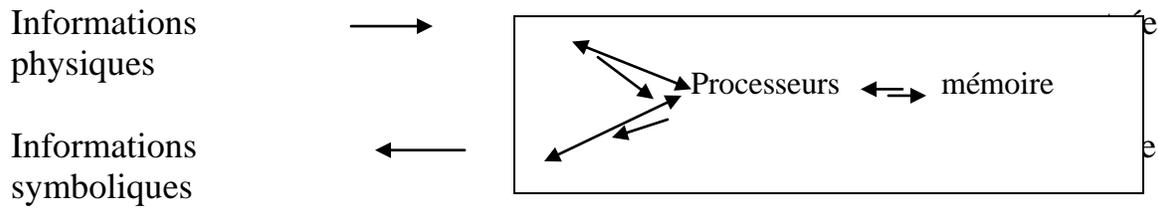
Un des champs d'application du cognitivisme est la psychologie du traitement de l'information par le cerveau. Convaincu que l'individu est un médiateur, considéré comme un système transformant des données physiques en informations symboliques. Les fonctions cognitives de l'humain pouvant être simulées par des systèmes d'intelligence artificielle, l'hypothèse principale est alors la possibilité de considérer « l'esprit comme une forme de logique, donc assimilable au comportement de l'ordinateur »¹²

Les particularités cognitives humaines liées aux fonctions de perception, sensori-motricité, attention, mémoire, compréhension, intelligence, langage... peuvent être décrites dans un système artificiel de traitement de l'information ; l'invention et l'utilisation de la machine à calculer est un exemple d'interactivité.

Reconnaître un objet, une personne, ou agir ou réagir (ex. saisir l'objet) va impliquer une succession d'opérations de traitement d'information. Dans un premier temps, le système visuel extrait des *informations locales* de l'environnement. Dans un deuxième temps, il regroupe, combine ces informations visuelles avec celles d'autres modalités sensorielles. Dans un troisième temps, ces informations doivent être interprétées, c'est-à-dire combinées avec des connaissances antérieures (représentations)

¹²Citation de Francisco Varela, chercheur au Laboratoire des neurosciences cognitives et imagerie cérébrale, à Paris.

Apprendre consiste donc à “traiter” de l’information selon le schéma de base ci-dessous :



1.1.4.2. Les modèles

Utiliser l'analogie entre le cerveau de l'homme et un système de traitement de l'information comme l'ordinateur, permet de formaliser l'activité mentale, tout en la rendant objective, et ainsi, de l'appréhender sous forme de modèles. Cette approche autorise l'utilisation du langage de formalisation (informatique, mathématique). selon D. Adler¹³, «décrire, d'expliquer et le cas échéant, de simuler les principales dispositions et capacités de l'esprit humain - langage raisonnement, perception, coordination motrice, planification ».

Concernant la modélisation, nous proposerons une esquisse issue de plusieurs travaux de recherche, nous les rémunérons comme suit :

1.1.4.2.1. Le modèle de Guthrie

Selon Guthrie qui fut le premier à avoir établi un modèle de l'activité cognitive¹⁴, Cinq étapes successives doivent être suivies et qui permettent d'aboutir au traitement de l'information : Formation d'un but, élaboration d'une représentation, rechercher de la source d'information, extraction de l'information et enfin l'intégration de l'information. Les quatre premières peuvent être reprises chaque fois que la recherche d'information n'aboutit pas.

1.1.4.2.2. Le modèle de Bates ¹⁵

Ce modèle s'intéresse plus au trajet réel qu'effectue une personne en activité de recherche qu'à la création d'un but ou à la planification d'une tâche. Il est à cheval sur deux types d'activités .La première est dite activité exploratoire connue sous le nom de « berrypicking ». Ici, la recherche d'information (RI) est comparée à une cueillette de myrtilles et d'airelles dispersées dans les buissons. Cette comparaison dresse le tableau d'une personne en recherche d'information, elle va consulter un premier document qui lui donnera éventuellement de nouvelles pistes de recherche. Ce document peut orienter l'individu dans sa recherche, mais il peut aussi le désorienter, ou encore lui suggérer une autre approche, plus ou moins fine, plus ou moins complète du thème de sa recherche.la deuxième est dite activité de résolution de problème. Ici, le sujet¹⁶, qui rencontre un problème cherche une information pour résoudre le problème et réaliser sa tâche. Celle-ci peut être prescrite par un tiers, le cas par exemple de l'exposé donné à des élèves par un enseignant

¹³Théorie de la psychologie individuelle, 1933.

¹⁴Théorie mathématique (1950)

¹⁵ In "elements of cognitive IR theory",1991

¹⁶ Ici le mot « sujet » désigne tout profil d'apprenant.

ou par soi-même (chercher un itinéraire sur une pancarte pour se rendre à la bibliothèque Stendhal). L'élément déclencheur du processus cognitif est le problème ressenti par le sujet qui commence à prendre conscience d'un état de manque d'information. Il s'achève lorsque ce problème est considéré comme résolu ou est abandonné. Pour passer de la première à la dernière étape plusieurs actions vont être mises en œuvre. Il faut entre autres se représenter clairement le but à atteindre puis un ensemble de sous-buts qui permettront d'atteindre cet objectif final.

1.1.4.2.3. Le modèle EST

Conçu par des chercheurs français comme Jean-François Rouet, Jérôme Dinet et Tricot, le modèle EST (Évaluation, Sélection, Traitement) se présente en trois étapes, appelées aussi modules: Evaluation, Sélection, Traitement. Chacune de ses étapes est divisible en plusieurs sous-tâches. Michel Gendrier Docteur-chercheur a très largement utilisé les activités exploratoires pour la résolution de problèmes dans l'adaptation de l'homme en milieu de travail. "Être capable de faire une analyse mentale de sa propre motricité afin d'apporter une réponse aux situations de travail». Cela va lui permettre de s'adapter facilement aux situations permettant sa socialisation.

- **L'évaluation** : c'est une phase diagnostique qui précède la phase de la recherche d'information (étape de consultations de documents et de prises de notes). Elle consiste en l'évaluation de la question posée par le sujet (comprendre la question, se représenter la réponse attendue et repérer les lieux et les sources d'information qui seront utiles et disponibles).
- **La sélection** : cette phase se réalise en deux temps. Le premier sera consacré au processus qui oriente le sujet vers le choix d'une source d'information plutôt qu'une autre. Le second temps sera consacré à la recherche d'une réponse dans le document grâce à des outils (index ou sommaire dans les ouvrages, menus déroulants sur une page web). Dans le premier cas toutes les sources sont examinées, dans le second la recherche s'arrête lorsqu'une réponse trouvée convient à l'utilisateur.
- **Le traitement** : comme l'indique son nom, cette étape est consacrée au traitement de l'information obtenue par le sujet. Cela signifie qu'il doit lire, analyser, comprendre ce qu'il a trouvé et le rattacher à ses connaissances antérieures, ou l'éliminer.

1.1.4.3. Les représentations

Dans l'approche cognitive, le rôle des connaissances existantes est important pour l'apprentissage. Ces connaissances constituent un cadre assimilateur pour les informations nouvelles. Le concept de représentation est alors central pour comprendre l'acquisition des connaissances.

Pour Jean-François Richard, professeur de psychologie¹⁷, comprendre c'est renouveler ses représentations : « Le point de vue cognitiviste sur l'apprentissage insiste sur l'importance des connaissances antérieures : une connaissance ne se construit pas à partir de rien, cette construction suppose une connaissance existante. Ce point de vue rompt avec la tradition behavioriste dans laquelle l'apprentissage est un processus cumulatif, qui ajoute à l'existant, sans qu'il y ait d'interaction avec ce qui existe déjà : ce qui est construit ne dépend pas de ce qui existe et ne remet pas en cause ce qui existe. L'importance qu'ont les connaissances existantes pour les nouvelles acquisitions découle du rôle fondamental qu'elles ont dans la construction des représentations et de l'idée que l'acquisition passe nécessairement par les représentations.»

Il est aujourd'hui reconnu par tous les cognitivistes que « apprendre » signifie accepter un changement de son système de représentation, c'est à dire construire des représentations nouvelles. Il faut ici distinguer les représentations des connaissances et croyances. Les premières sont construites pour faire face aux exigences de la tâche, aux décisions à prendre, elles seraient donc particularisées et occasionnelles adaptées aux circonstances, et par là-même précaires. Certains psychologues comme ceux cités ci-dessous, considèrent qu'elles peuvent être permanentes, et correspondre à une partie activée des connaissances en mémoire. Pour Jean-François Le Ny, «une représentation "rationnelle" (par opposition à la représentation mentale, naturelle) obéit à des règles prescriptives, explicites essentiellement en matière de cohérence ("logique") et de sémantique (de mode de correspondance avec le réel, c'est à dire finalement de vérité).»¹⁸. Les connaissances quant à elles, si elles sont aussi des constructions, sont des structures plus permanentes et moins dépendantes des circonstances. Supposées stockées en mémoire à long terme, elles sont stables et plus difficilement disponibles

¹⁷. Cité par Alain Lieury dans un article intitulé « intelligence », 1999.

¹⁸. Dans « Science Cognitive et Compréhension du Langage », 1989.

2. Les modèles de lecture

L'apprentissage de la lecture et les activités cognitives qui lui sont appropriées, est aujourd'hui un sujet de discussion beaucoup plus cognitiviste que social.

Dans une approche théorique de la lecture, la psychologue Marylène Chalard, distinguent généralement deux composantes inhérentes au traitement de l'écrit :

1. La première concerne le procédé de déchiffrement (reconnaissance des mots écrits), un processus relevant de bas niveaux. Elle consiste en l'identification des mots écrits et l'automatisation du même procédé.
2. La deuxième concerne la compréhension et relève d'un processus dit du haut niveau. Elle n'est pas spécifique à l'écrit.

2.1 Modèles d'accès au lexique mental

Dans l'arsenal littéraire de la psycholinguistique, le modèle de développement le plus couramment cité est celui de Frith¹⁹. Il stipule que l'acquisition de la lecture repose sur trois stades successifs : logographique, alphabétique et orthographique. C'est-à-dire l'idée selon laquelle les processus d'identification des mots se mettent en place et se développent de façon continue et progressive en suivant un certain nombre d'étapes.

2.1.1. Les phases de développement de la capacité de reconnaissance des mots

Selon le modèle de Frith, l'enfant passe par trois étapes pour développer ses habiletés langagières en lecture, c'est-à-dire pour mettre en place, développer et automatiser les processus d'identification des mots. : Logographique, alphabétique et orthographique.

L'étude des connaissances et de l'apprentissage du lexique a connu un essor considérable pendant les années 80 ; un intérêt sans précédent pour la

19.Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, ouvrage de référence cité dans l'article intitulé "Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage ? In: Langue française. N°124, 1999. pp. 58-73.

recherche en psychologie cognitive²⁰. Cette étape va marquer un tournant important dans la recherche psycholinguistique.

Les modèles proposés sur l'apprentissage de la reconnaissance de mots écrits sont extrêmement nombreux et relèvent souvent d'une conception théorique très éclectique.

Connu comme modèle appartenant à Frith²¹, il résume trois étapes successives du développement de la maîtrise de l'écrit.

- L'étape 1, appelée logographique *de logos*, mot, et *graphein*, écrire, en grec ou voie visuelle : elle correspond au début de l'apprentissage formel de la lecture, assuré en première année française²², à ce premier stade, les élèves reconnaissent les mots comme ils le font pour les objets visuels appris par cœur par stratégie visuelle ou globale²³. Dans les classes, les élèves reconnaissent facilement les mots que l'enseignant écrivait en écriture cursive, mais difficilement les mêmes mots écrits en script. Cette ambivalence d'écriture est quasiment inexistante dans l'apprentissage de l'arabe. En effet, ils ne s'appuient que sur des indices visuels spécifiques aux mots qu'ils apprennent en classe. A ce niveau, l'analyse visuelle reste partielle et sans médiation phonologique. Ils font par ailleurs beaucoup de confusions entre les mots dont la forme est un peu similaire. En fait ils ne voient pas ces mots comme des signes linguistiques, analysables en forme et contenu²⁴, mais plutôt comme une image, symbolique dont ils essaient d'apprendre par cœur la signification.

Cette procédure consiste à faire établir une correspondance entre le signal visuel (mot écrit) et la représentation mentale et acoustique que l'on a de ce mot. Bien évidemment cela nécessite une mémorisation de la forme visuelle des mots écrits²⁵ à partir d'indices souvent extralinguistiques comme la couleur, le contour, la présence de formes particulières de lettres....

20. Elisabeth Van der Linden in « Lexique mental et apprentissage des mots »

21. Cf. cité dans « Note de synthèse », article intitulé « l'acquisition/apprentissage de l'orthographe », de Michel Fayol et J.P. Jaffré

22. L'enseignement du français est assuré à partir de la troisième année scolaire du cycle primaire.

23. Approche purement behavioriste.

24. Souvent le passage de la première vers la seconde se fait de manière brutale c'est-à-dire sans que les apprenants notamment ceux de 3^{ème} année n'aient le temps d'exercer suffisamment leur mémoire visuelle

25. C'est ce que les tenants de l'approche globale désignent par l'expression « mot/image ».

- L'étape 2 est dite alphabétique ou voie auditive, comme son nom l'indique, elle est spécifique aux systèmes alphabétiques. L'élève prend conscience de son acte et devient de plus en plus autonome dans sa lecture. Ce traitement est dominant en début d'apprentissage, puis son importance diminue en faveur du traitement orthographique qui lui permet d'établir la relation entre l'écrit et l'oral grâce à l'analyse linguistique. L'apprenant comprend le principe alphabétique de la lecture. On parlera d'acquisition des règles de correspondance graphèmes/phonèmes, envisagées dans différents contextes d'apparition. Il devient progressivement autonome dans sa lecture. Ce traitement a une grande importance en début d'apprentissage, puis elle diminue en faveur du traitement orthographique.

L'identification des mots obéit aux règles conventionnelles et arbitraires de correspondance, elle nécessite un enseignement explicite de la langue et correspond à l'acquisition par la voie indirecte. L'exercice de répétition consacré au déchiffrement permettra à l'élève d'acquérir un lexique mental orthographique²⁶. Cela nécessite la mise en place d'une procédure plus efficace (notamment pour la lecture de mots irréguliers) et plus économique qui prépare l'élève à la phase orthographique.

- L'étape 3 est qualifiée d'orthographique, ici le traitement des unités lexicales s'effectue directement sans passer par la médiation phonologique. L'élève use de stratégies d'identification visuelle directe fondées sur des représentations des lettres et des mots. Elle concerne les mots déjà vus auparavant. Ces mots sont directement associés à leurs représentations lexicales. Cette procédure, qualifiée de logographique, est purement linguistique et analytique.

26 .Il est défini comme étant une partie de la mémoire où convergent les différents types d'informations que nous avons à propos des mots (Holender, 1988)

2.2 Description du modèle de la double fondation

Le modèle à double fondation de Seymour²⁷ considère que le décodage et l'établissement des analogies demeurent les deux processus nécessaires au développement de la compétence en lecture. En fait, l'idée est que les processus logographique et alphabétique participent également à l'élaboration des représentations orthographiques. Leur coexistence au début de l'apprentissage est inhérente à l'élaboration du lexique orthographique²⁸. En effet, ce modèle décrit le développement de la lecture où un rôle central est attribué à la formation du système orthographique en adéquation avec la langue orale. Il est intériorisé par un individu possédant des acquisitions en orthographe. Dans ce modèle, sont présentées quatre phases²⁹ qui expliquent le développement de l'apprentissage du code écrit.

- La phase 1, appelée « pré-littératie »³⁰ celle-ci précède l'apprentissage proprement dit de la lecture et de l'orthographe. Elle est déterminante pour installer et développer progressivement le système linguistique, lequel permet à l'élève de prendre conscience des éléments morphémique et phonologique, qui demeurent implicites.
- La phase 2, dite littératie de fondation, ici les processus logographique et alphabétique se développent simultanément³¹. Ils sont appelés des processeurs de fondation car ils constituent la base même du développement de la structure d'orthographe. C'est le processeur logographique qui permet à l'élève-lecteur la reconnaissance des mots à partir d'indice lexical. Alors que le processeur alphabétique est basé sur la correspondance phonème/graphème d'où traitement séquentiel des mots contenant de structures syllabiques simples. Cela dit, l'acquisition du système alphabétique favorise le développement de la conscience

27 .Cf. « Apprentissage de la lecture chez des arabophones et des francophones » de Mylène Cloutier et Annie Leclerc, p.4, Langue française. N°19, 1973. pp. 90-107. SEYMOUR, P.H.K. (1997). « Les fondations du développement orthographique et morphographique », In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti (Eds.) : *Des orthographes et leur acquisition*. Paris : Delachaux & Niestlé, pp. 385-

28 . Denise Lussier le qualifie d'encyclopédie du lecteur dans son livre intitulé « évaluer les apprentissages »

29 .Phases citées par Mylène Cloutier et Annie Leclerc dans « apprentissage de la lecture chez des arabophones et des francophones 30 .Le terme prend pour acception l'idée d'intégration sociale, les apprentissages de la lecture et de l'écriture à l'école en sont les facteurs déterminants de la socialisation.

31. Cette démarche est préconisée dans l'enseignement primaire, notamment la 3^{ème} année.

31.Mêmes auteurs.

phonologique qui est facilitateur de la tâche de reconnaissance des mots.

- La phase 3, appelée « littératie³² orthographique ». Une fois les processus logographique et alphabétique installés et développés, vient s'ajouter le développement de la structure orthographique. Celle-ci est centrale. Elle dépend de la conscience phonologique, c'est-à-dire des formes phonologiques emmagasinées dans le lexique alphabétique et des représentations logographiques. Le procédé orthographique a pour fonction l'identification orthographique des mots à partir d'un codage des informations propre à l'orthographe. De cette manière l'enfant peut reconnaître les mots sans recours obligatoire à la segmentation séquentielle.

Arrivé à ce stade de développement les apprenants possèdent pratiquement tous les outils nécessaires à la lecture et à l'écriture de mots réguliers et irréguliers.³³

- La phase 4, celle pendant laquelle le développement du processus morphographique vient s'ajouter au système orthographique.

Le schéma ci-après représente le modèle de Seymour intégrant le développement de la conscience linguistique :

25. Mot emprunté à l'approche fonctionnelle des langues.

26. Mêmes auteurs.

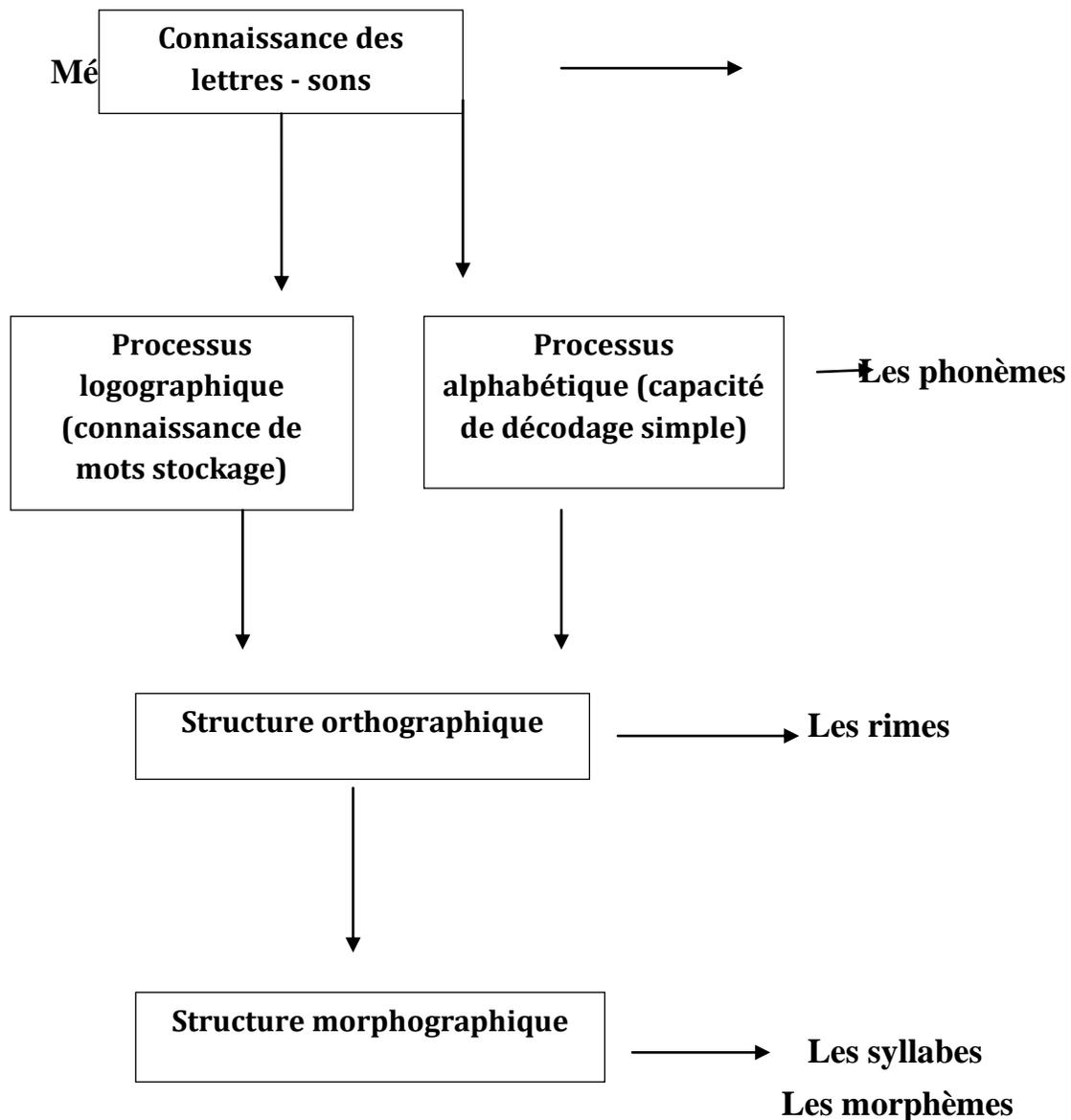


Figure n°1. Représentation du modèle de Seymour intégrant le développement de la conscience linguistique

2.2.1 Les modèles connexionnistes

2.2.1.1. Présentation des modèles connexionnistes

Contrairement aux conceptions précédentes du fonctionnement cognitif, le modèle connexionniste postule que toutes les connaissances sont reliées entre elles et s'inscrivent dans un processus interactif. Dans une forme d'interaction, toutes les connaissances³⁴ du lecteur sont mobilisées qu'elles soient phonologique, orthographique ou sémantique. Toutes les trois concourent à l'activité de lecture. Dans ce type nouveau de conception, apprendre à lire et à traiter l'information écrite, se voit concrétiser progressivement par l'enseignement et l'expérience.

Dans le même ordre d'idées, J.E.Gombert³⁵ (2005) dit « Il n'y a plus à proprement parler de lexique mental, dans le sens où il n'y a pas de mots stockés comme des entités en mémoire à long terme. Reconnaître un mot n'est pas retrouver ce mot quelque part en mémoire, mais recouvrer un certain état d'activation des unités qui, dans le système cognitif, sont concernées par le traitement de l'information lexicale. »

C'est l'idée de Saussure qui constate que la lecture d'un mot peut évoquer le concept associé à ce mot qui en retour évoque son image acoustique et que, par contre l'image acoustique évoque le concept (l'idée). C'est dans cette dynamique que le lecteur parvient à se construire un sens ou à traiter l'information lexicale.

Ainsi, au cours de l'apprentissage et au fur et à mesure que la reconnaissance des mots s'automatise, elle devient informelle³⁶. Cette automatisation est une mobilisation des ressources attentionnelles au service de la compréhension. Cela ne veut pas dire pour autant que le lecteur ne dispose pas de connaissances conscientes correspondantes. En effet ce sont celles-ci qui lui permettent de gérer lui-même sa propre activité. Ceci justifie alors la nécessité d'un enseignement explicite.

34. Denise Lussier parle d'encyclopédie de lecteur dans son livre « évaluer les apprentissages »

35. In « traitement morphologiques lors de la reconnaissance des mots chez les apprentis lecteurs », 2005

36. C'est une inspiration purement béhavioriste où l'on insiste beaucoup plus sur la création de réflexes linguistiques. Transler, C., Leybaert, J., Gombert, J.E. (Eds., 2005), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd. Les signes, l'oral et l'écrit.*

2.2.1.2 Quelques exemples

2.2.1.2.1 Modèle à traitement parallèle distribué

Ce modèle propose aussi une forme d'apprentissage éclectique qui joue un rôle primordial. Il s'agit d'une vision englobant l'ensemble des unités représentatives : orthographique, phonologique et sémantique, elles sont interdépendantes et s'influencent les unes les autres.

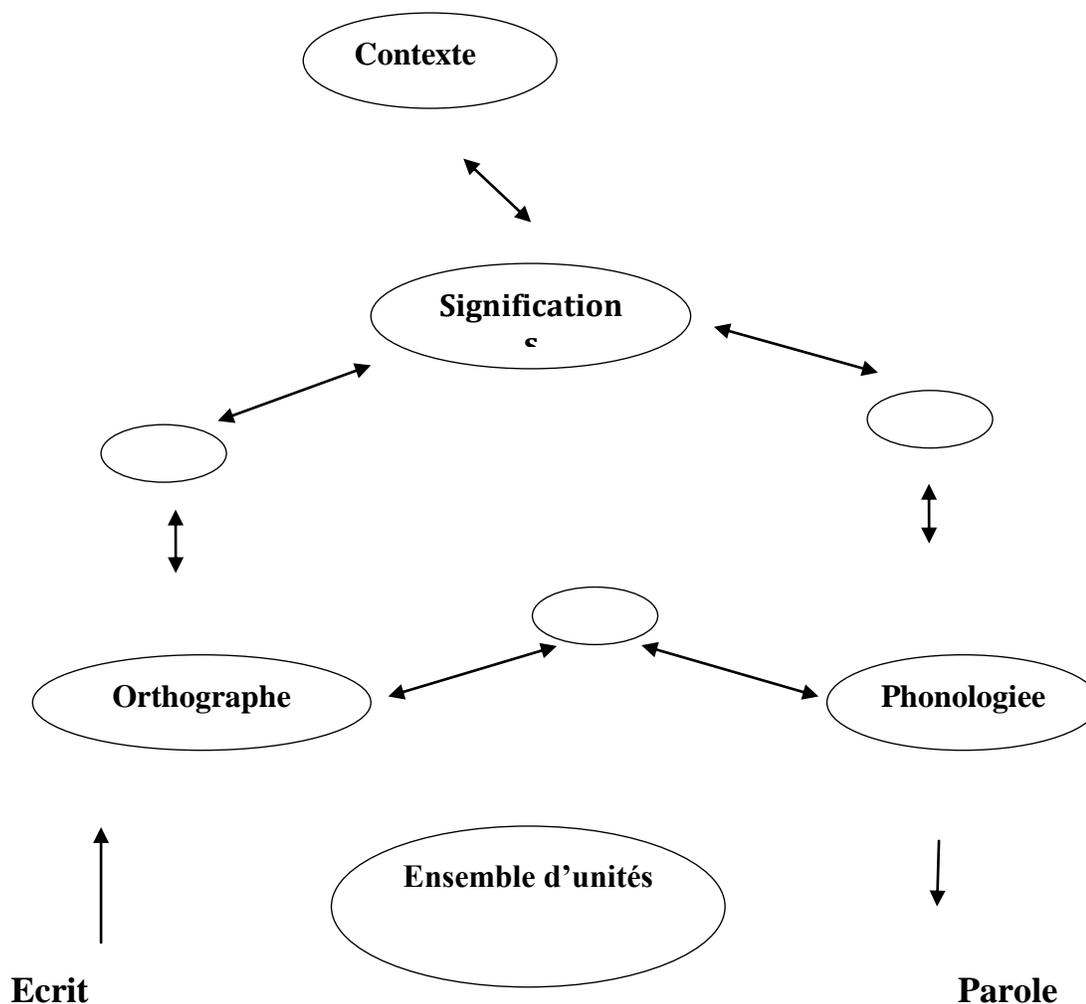


Figure 2. Le modèle connexionniste de Seidenberg et McClelland (1989) proposé par Gombert.³⁷

³⁷. In « traitement morphologiques lors de la reconnaissance des mots chez les apprentis lecteurs », 2005. Idem

1.2.1.2 .2 Modèles à traitement morphologique

C'est un premier modèle connexionniste au traitement morphologique des mots proposé par Rumelhart, D. E. et McClelland, J³⁸ (1981). Leur intention est focalisée sur la distribution des mots à partir d'une base phonétique : le cas des régularités et des irrégularités des verbes. Ils empruntent des exemples à l'anglais. Mais des cas similaires existent bel et bien en français (cf. les différentes bases phonétiques du verbe « aller »). Il faudrait dire qu'en réalité ce modèle est beaucoup plus destiné à un apprentissage systématique des formes verbales régulières et irrégulières à partir d'une racine qu'un réel apprentissage de la lecture.

La morphologie des mots français obéit à la règle de la composition qui est porteuse d'informations sémantiques. C'est le cas des affixes que l'on ajoute à la racine pour former des unités lexicales. Prenons un mot simple comme "petit" qui est composé d'un seul morphème : "petit». Alors que le mot "petitesse" est composé des morphèmes "petit" et "esse". Ces deux morphèmes sont combinés pour former un mot ayant une signification différente de celle du mot "petit". D'autres affixes ont une fonction morphosyntaxique. Le [s], le [ent], le [x], [e], ce sont des morphèmes servant à l'accord en genre et en nombre de certains mots, comme le souligne D. Apothéloz³⁹ (2002) « à marquer les relations syntaxiques que le mot qu'ils affectent entretient avec d'autres mots dans la phrase, et à signaler certains "choix" opérés par le locuteur (par exemple le temps pour les verbes, le nombre pour les noms) ».⁴⁰

Etant donné que la morphologie représente un indice de reconnaissance des mots écrits, certains chercheurs comme Taft et Förster, émettent l'hypothèse que le lecteur opère les mots par décomposition morphologique. Au cours des saccades oculaires⁴¹ l'analyse visuelle d'un mot dérivé, le lecteur procédera par étape. D'abord la décomposition morphologique prélexicale lui permet de reconnaître les constituants morphémiques (racine et affixe), puis des procédures d'accès au lexique.

³⁸ .Cf. »modèle d'activation interactive, 1981

³⁹ . D. Apothéloz: La construction du lexique français. Principes de morphologie dérivationnelle.

⁴⁰ . Dans son livre intitulé « La construction du lexique français »

⁴¹ Suivie de petites saccades de correction vers le but visuel.

2.2.2 L'apprentissage implicite et explicite de la lecture⁴²

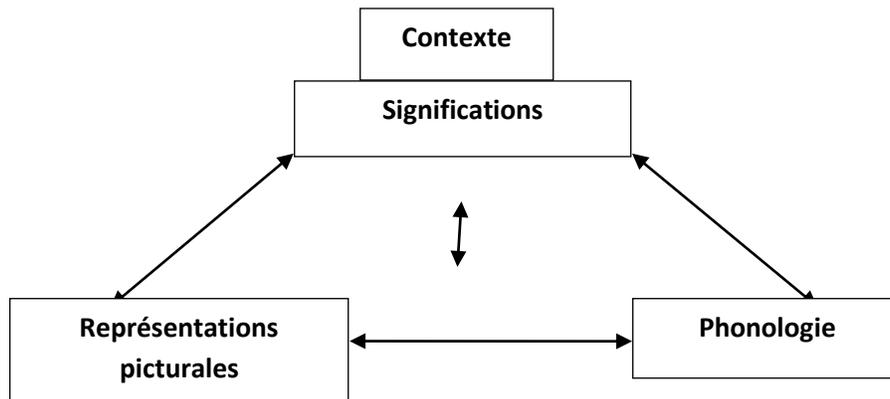
Dans une relation de cause à effet, Gombert établit une sorte de passerelle pédagogique entre l'apprentissage de la lecture et l'acquisition linguistiques orales préalables.

Comme l'indique le titre proposé ci-dessus, c'est un modèle qui favorise les deux types d'apprentissages, implicite et explicite de la lecture, du fait même qu'il intègre différentes dimensions des systèmes alphabétiques à savoir la graphie, la phonologie et la morphologie. Dans ce modèle, on tient compte de la nécessité de doter l'apprenant d'un savoir indispensable lui permettant un premier contact avec l'écrit. A partir d'un contexte déterminé, l'apprenant associe différents types de représentations : les représentations picturales, phonologiques, sémantiques. Sa capacité de traiter le langage oral va servir de base pour élaborer des traitements spécifiques à l'écrit. Par exemple, l'appréhension du concept comme « arbre » peut s'effectuer, soit par l'audition du mot [a r b r] ; on parle d'entrée par les unités phonologiques, soit par le dessin de l'arbre ; on dit qu'il y a d'entrée par un processeur pictural. Ainsi, au départ le système est dépourvu de représentations spécifiques à l'information linguistique écrite. Ce n'est qu'en prenant contact avec l'écrit que l'apprenant parviendra à effectuer une classification des unités picturales par un procédé d'identification orthographique⁴³. La visualisation répétée des séquences de mots favorise donc un enseignement implicite des mots. Les connaissances explicites interviendront plus tard dans l'apprentissage de la lecture. Elles peuvent être orthographiques⁴⁴ mais aussi morphologiques.

⁴². Cf. « Rôle des connaissances explicites et implicites dans l'apprentissage de la lecture » de Elisabeth Demont.

⁴³. Cette procédure est préconisée dans les manuels et connue sous le nom de « approche semi-globale ». Elle intéresse l'approche communicative des années 80.

⁴⁴. Fayol M. in « stratégies d'apprentissage » Revue française de pédagogie n°106,1994.



(Stimuli visuels = mots écrits)



Parole

Figure3. Schéma emprunté à Gombert⁴⁵ récapitulant la démarche de l'apprentissage implicite de la lecture.

⁴⁵. Psychologie cognitive de la lecture.1994

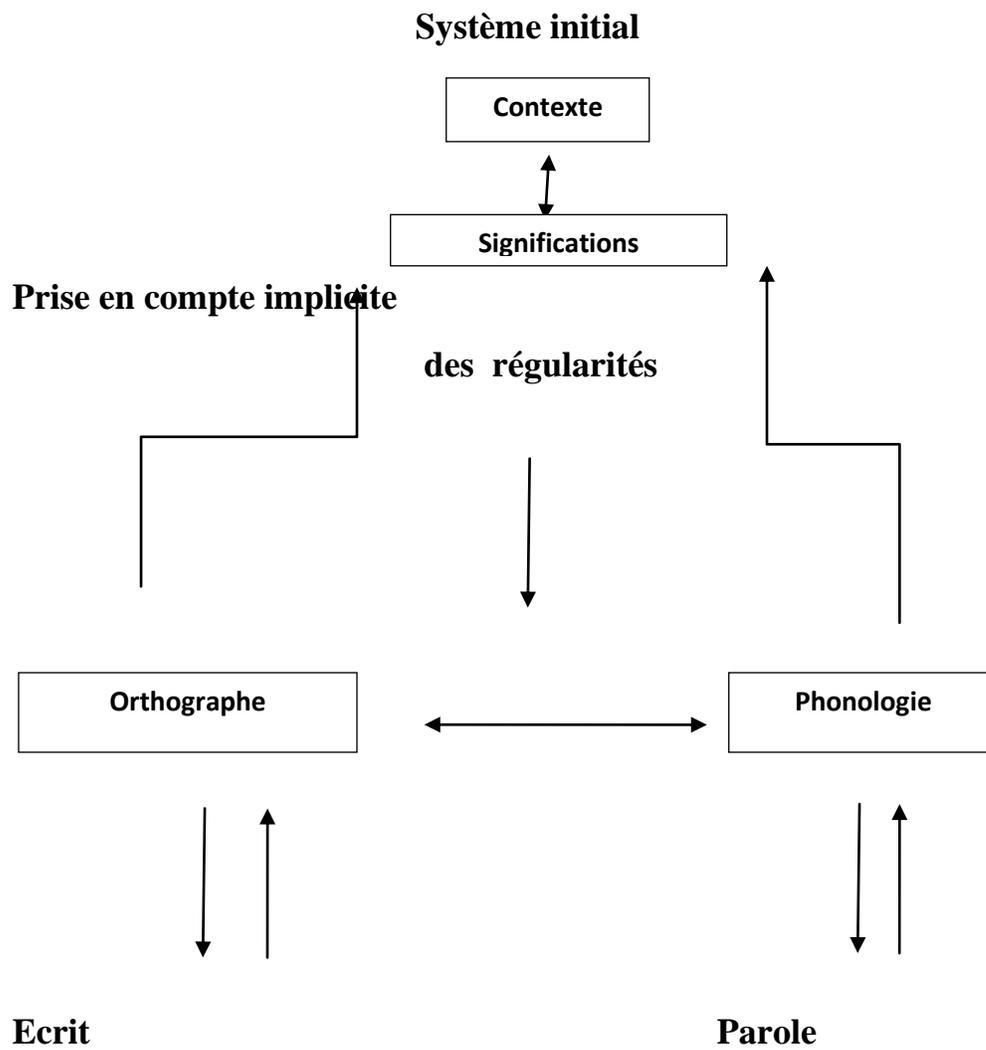


Figure4. Schéma emprunté à Gombert⁴⁶ récapitulant la démarche de l'apprentissage implicite de la lecture

⁴⁶. Psychologie cognitive de la lecture. 1994

En fait, l'enfant n'apprend pas à lire de l'écrit de manière informelle. En effet, l'acquisition du langage écrit est l'objet d'un apprentissage systématique que le niveau implicite ne permet pas d'installer. La complexité du système écrit⁴⁷, sa subtilité orthographique explique en effet la nécessité d'un apprentissage explicite du code orthographique et de ses spécificités. Ainsi et dans un rapport de complémentarité, l'apprentissage explicite⁴⁸ viendra compléter l'apprentissage implicite. Et ce de cette manière que l'apprenti lecteur parviendra à décoder l'écrit, voire des mots inconnus (non familiers) et apprendre à maîtriser l'orthographe des mots comprenant de nombreuses irrégularités (le cas des mots à bases phonétiques variées ou dans lesquels il existerait des lettres muettes ou prononcées différemment). Et ce sont ces connaissances, qu'elles soient implicites et explicites qui permettent au lecteur de contrôler intentionnellement son activité de lecture. En effet, cet apprentissage explicite oriente, par une action répétée de lecture, l'attention portée aux caractéristiques des mots écrits. Ceci va favoriser beaucoup plus l'automatisation et le réflexe des apprentissages.

Ainsi et bien que le modèle de Gombert présente des contraintes méthodologiques, il a l'avantage d'aborder les mécanismes de lecture de mots dans leur ensemble et dans leur complexité. Il souligne intrinsèquement l'utilité du traitement de bas niveau (les mots) de façon rapide et économique, pour pouvoir ensuite porter l'attention sur les aspects du plus haut niveau (l'appréhension), conduisant à la compréhension

2.2.2.1 Syntaxe et sémantique au service de la compréhension du texte en français

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 Golder⁴⁹ nous dirons que la compréhension est une interprétation, car comprendre, ce n'est pas extraire la signification d'un texte lu, mais la reconstruire activement.

Il faudrait dire que toute communication linguistique fait toujours appel à la sémantique et à la syntaxe. La distinction entre ces deux disciplines est

47 . L'élève apprenant le français se trouve confronté, à l'intérieur d'un même système, à la connaissance du principe alphabétique, à la connaissance lexicale (orthographe des mots connus et à la connaissance de la morphologie flexionnelle dont le système est souvent silencieux

48. Gombert, in « lire et comprendre. Psychologie de la lecture ».

49. Idem.

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 permis.

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 environnement⁵⁰ linguistique : syntaxe et sémantique⁵¹

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. Beaucoup plus réceptif, le lecteur est sensé avoir acquis suffisamment de savoirs lui permettant de construire un sens de ce qu'il lit.

Nous le savons pertinemment, en français la grammaire est une grammaire de la phrase avec une syntaxe du texte qui intervient lors de la lecture du texte. Celle-ci constitue un énoncé syntaxiquement indépendant et complet du point de vue du sens, Elle apparaît comme une unité importante pour appréhender les mécanismes de base de la compréhension. Nous proposerons ci-après les différents traitements permettant au lecteur d'accéder au sens des énoncés :

- Traitement du contenu sémantique : il intéresse les mots et leur signification, leurs catégorisations fonctionnelles (nom, verbes, mots fonction...) et des informations spécifiques tel que le sémantisme des mots⁵² c'est-à-dire leur traits sémantiques ou encore leurs rôles thématiques de ces arguments⁵³ (agent, patient, instrument...).
- Traitement du contenu syntaxique : il intéresse la fonction des différents mots et de leurs combinaisons, syntagmatiques. C'est ce traitement qui, de façon plus ou moins indépendante selon les auteurs, est à l'origine de l'appréhension de la structure syntaxique de la phrase qui correspond à un sens⁵⁴.
- Traitement des informations contextuelles et pragmatiques: celui-ci

⁵⁰.Mots comme morphème appartenant au lexique ou à la syntaxe

⁵¹. Il s'agit, ici, d'une double hiérarchie syntaxique et sémantique.

⁵². Patrick Charaudeau in « la grammaire au service du sens et de l'expression".

⁵⁴. Parfois la structure syntaxique pourrait être une source d'ambiguïté.

intéresse beaucoup plus l'oral que l'écrit. Il s'agit des aspects comme le contexte psychologique.

2.2.2.2 Présentation des conceptions opposées sur le traitement syntaxique en compréhension

2.2.2.2.1 Le modèle de Frazier (1983)⁵⁵

Ce modèle à Frazier représente le courant autonomiste et structuraliste de l'analyse syntaxique. C'est une approche psycholinguistique qui est préconisée dans les manuels pour l'appréhension du sens. C'est-à-dire que l'interprétation du sens d'un énoncé dépendrait à la fois de facteurs linguistiques et extralinguistiques : la relation syntagmatique des constituants de la phrase, mais également les acceptions de significations qu'une unité comme le mot pourrait avoir dans différents contextes. Les informations purement syntaxiques, telles que l'ordre des mots, la catégorie lexicale⁵⁶, les règles syntagmatiques sont traitées en premier lieu et indépendamment des autres caractéristiques extralinguistiques.

2.2.2.2.2 Le modèle de la guidance lexicale de Tanenhaus : syntaxique en compréhension

Pour ce modèle, l'idée est que la représentation lexicale est prioritairement à la base de toute information linguistique concernant le mot. La complexité vient du fait que l'ensemble des informations : phonétique, orthographique, sémantique, et lexicale influenceraient très largement le traitement syntaxique. En plus, les tenants de ce modèle accordent une grande importance au sémantisme du verbe⁵⁷. Il s'agit de réflexes compensatoires constatés chez un lecteur avancé. Celui-ci pourrait facilement opérer une suite de mots (compléments susceptibles d'apparaître dans l'environnement linguistique du verbe). C'est-à-dire que lors d'une lecture, un processus de compréhension est déjà mis en route. Et c'est cela qui permet au lecteur d'émettre des hypothèses de sens⁵⁸ avant même d'entrer dans le texte.

2.2.2.2.3 Le modèle à satisfaction de contraintes multiples de Taraban et McClelland.

⁵⁵. Cf théorie du «Gardrn Path »,1983.

⁵⁶.L'expression peut être équivalente de catégorie grammaticle(L.Tesnière) ou classe grammaticale(J.Dubois).

⁵⁷. Les traits sémantiques du verbe peuvent renseigner sur le type de relation entre le thème et le commentaire de ce thème. On parle de type de relation compatible ou incompatible.

⁵⁸. On parle de signification provisoire

Les tenants de ce modèle dit intégratif pensent que la syntaxe et le lexique sont à cheval sur un cycle totalement interactif. C'est-à-dire que les facteurs syntaxiques et les facteurs lexicaux s'altèrent conjointement dans la construction de la représentation de la phrase. L'analyse syntaxique toute seule n'existerait plus en tant que telle, puisque toutes les informations sont reliées les unes aux autres et que les processus de compréhension et de structuration syntaxique sont indissociables.

2.2.2.2.4 Le modèle de compétition de Bates et MacWhinney⁵⁹(1998)

Ce modèle représente une approche qui s'inscrit dans le prolongement de la perspective comparative des langues initiée par Slobin⁶⁰ (1982) . S'alignant sur l'idée proposée par Taraban et Mc Clelland, les deux représentants, Bates et MacWhinney sous-tendent l'idée que les connaissances linguistiques concourent pleinement à l'interprétation des phrases. En fait ces connaissances linguistiques s'investissent dans une relation directe entre les mots (classes et fonctions) et leurs fonctions sémantiques⁶¹ .Ainsi et à la manière de Fillmore⁶², ils distinguent quatre types d'indices qui, tout en déterminant la fonction des mots dans la phrase, indiquent leurs relations linguistiques.

On les cite comme suit :

- a) **La localisation** : l'ordre séquentiel des mots joue un rôle important dans l'établissement des relations syntagmatiques au sein d'une phrase. Nous emprunterons l'exemple ci-dessous à Slevc et al. qui expliquent les types de relation locale et non-locale entre les mots d'une même phrase.

Ex : " le petit chat qui dort dans le panier est gris.

Explication :

Dans le syntagme " le petit chat", les mots, " le", " petit", " chat" sont présentés dans un ordre de contiguïté locale. Ils sont morphologiquement reliés par des règles d'accord en genre et en nombre pour former un groupe nominal. Alors que les mots "chat", " qui", " dort", " est" sont présentés dans un ordre de non-

⁵⁹ .Cité par Dominique Bassano dans « l'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français :structure et variabilité ».

⁶⁰.Une étude translinguistique de l'ordre des mots et des inflexions, dans "Bever children use canonical sentence schemas".

⁶¹ .Cf. la grammaire fonctionnelle.

⁶² .Cf. La grammaire des cas de Charles Fillmore.

contiguïté. Ils sont syntaxiquement reliés par des règles liées à leurs fonctions respectives de sujet et de verbe.

- b) Les marques morpho-flexionnelles portées par les mots assurant les relations de co-référence. On peut en distinguer :
- les marques d'accord (nombre, genre, personne) inhérentes à la relation de contiguïté ou de non-contiguïté entre les suites séquentielles de la phrase.
 - les marques casuelles d'ordre sémantique et syntaxique utilisées dans de nombreuses langues (nominatif, accusatif, datif, génitif etc.) permettant d'identifier les relations entre le verbe et ses arguments⁶³.
- c) Les caractéristiques lexico-sémantiques des mots : les traits sémantiques propres aux mots notamment le nom et le verbe. Ce sont par exemple les caractères [animé, inanimé, +humain, -humain]⁶⁴.
- d) Les marques phonématiques à l'oral, qui sont souvent remplacées à l'écrit par la ponctuation.

Il est important de faire remarquer que tous ces indices concourent à l'édifice du sens, que cela relève d'une démarche onomasiologique (scripteur) ou sémasiologique (lecteur). Nous dirons aussi, pour le cas qui nous intéresse, qu'en arabe comme langue flexionnelle, l'indice de surface serait beaucoup plus syntaxique du type [VSO] (verbe+sujet+objet)⁶⁵ qui reste canonique et inchangé même si l'objet est un pronom (le pronom n'est pas une particule post-verbale).

Il est évident qu'ici, l'ordre séquentiel coïncide parfaitement avec les flexions casuelles :

الدرسيكتب التلميذ



Donc on retrouve dans cet exemple la structure du type → (O) (S) (V)

63 Cf la syntaxe guillaumienne.

64 Voir la sémantique de Katz et Fodore.

65 Cette structure est très récurrente dans les phrases produites en arabe par les allophones.

Alors en comparaison avec le français les choses sont différentes, C'est la morphostructure qui domine. C'est-à-dire que la structure du type [SVO] n'est pas récurrente. Ex : L'élève écrit la leçon. L'ordre peut être changé, une fois le complément d'objet est remplacé par un pronom, souvent placé devant le verbe, on obtient alors : L'élève l'écrit, [SOV].

Bref, pour paraphraser les représentants de ce modèle, on dira que les indices de surface (morphologie, sémantique, syntagmatique) vont servir de sources d'information qui, pendant les activités d'écriture et de lecture, permettent de déclencher le processus de compréhension pour comprendre ou se faire comprendre.

Les modèles présentés jusqu'ici traduisent deux démarches : la première est dite sémasiologique, partant de la forme pour aller vers le sens. Ici, La lecture est vue comme un processus unilatéral qui consiste en un décodage graphique du texte ; il s'effectue en plusieurs étapes successives de plus en plus complexes (phases d'identification, de discrimination et d'interprétation) pour aboutir au sens. Dans ce modèle, le sujet-lecteur dépend entièrement du texte et perçoit chaque unité linguistique de manière séquentielle et/ou linéaire. Cette manière de lire aussi exhaustive qu'elle soit ne peut être que coûteuse cognitivement pour un lecteur peu expérimenté face à un texte. La seconde démarche est dite onomasiologique, le chemin emprunté est inverse. Il s'effectue du sens vers la forme. Le lecteur accède au sens global du texte⁶⁶ par des opérations d'anticipation sur les formes linguistiques et le contenu, à partir d'un simple balayage de page, précédant ainsi la reconnaissance des mots dans le texte. Il va ensuite vérifier les hypothèses qu'il a élaborées par la sélection d'indices graphiques pertinents.

En fait, chacun de ces deux modèles tente d'avancer une description du processus de la lecture. Le premier accorde plus d'importance au texte et aux processus de bas niveau⁶⁷, c'est-à-dire le décodage linguistique (phonologique, lexical, syntaxique) en reléguant au second plan les processus de haut niveau, à savoir les traitements sémantiques⁶⁸. Alors que le second met l'accent sur le lecteur et privilégie l'existence des processus de haut niveau au détriment de ceux de bas niveau. Et pourtant

⁶⁶ Inspiré de l'approche globale des textes ancrée dans l'approche communicative

⁶⁷ Il s'agit de la compétence linguistique selon une vue purement chomskyenne.

⁶⁸ Ici, les traitements sémantiques font appel aux deux autres compétences, discursive et référentielle

la compréhension fait à la fois appel à ces deux types de processus. Pour illustrer cette relation de complémentarité, nous proposerons un troisième modèle interactif attribué à Rumelhart, en 1977. Ce dernier croit en une relation d'interdépendance entre les différents niveaux de traitement du texte. Pendant l'acte de lecture, des interactions continues se produisent entre les informations obtenues par le décodage linguistique et celles fournies par les stratégies anticipatoires. Tous les niveaux s'entremêlent, phonologie, lexicale, syntaxe ou sémantique.

3. Les méthodes d'enseignement de la lecture

D'abord il est important de préciser que toute expérience menée en classe par un enseignant demeure toujours changeante. Elle est due au recul qu'il prend face à sa stratégie et à celles de ses élèves. Bref, le vécu de la classe reste la plaque tournante de l'établissement scolaire. En effet, avec le temps la démarche devient éclectique, et c'est cet éclectisme lui-même qui est la base du changement. Une méthode appliquée à l'enseignement de la lecture, même préconisée, pourrait être mise en cause si elle est jugée obsolète ou inefficace. Dans ce qui suit, nous proposerons une description des différentes méthodes appliquées à l'enseignement de la lecture, puis nous procéderons à une comparaison ayant pour but de mesurer l'impact de ces méthodes sur la réussite des enfants dans leur apprentissage de la lecture.

Il est à remarquer aussi que les différentes dénominations utilisées pour désigner les méthodes peuvent être une source de confusion. Dans le monde de la didactique, la terminologie est elle-même changeante en fonction des auteurs et des écoles. Aussi la même terminologie est parfois utilisée pour désigner des méthodes totalement différentes.. Pareillement pour le terme « *phonétique* » qui sert pour représenter les concepts de « méthode synthétique » et de « méthode mixte ». Le terme « *syllabique* » donne son nom à la fois à une méthode destinée aux enfants en difficultés d'apprentissage de la lecture et dans laquelle on apprend directement à lire les syllabes. L'appellation « *méthode globale* » est également fréquemment utilisée pour désigner la méthode mixte à départ global qui en est un dérivé alors qu'elle désigne à l'origine les méthodes du type « *idéovisuelle* » qui ne présente aucun enseignement du code.

3.1 Les méthodes synthétiques

Ces bonnes vieilles méthodes⁶⁹ dénommées méthodes « *alphabétiques* », « *syllabiques* » ou encore le « *b. a. ba.* », sont nées avec l'écriture alphabétique. Elles amorcent l'apprentissage de la lecture par une initiation au code. Au départ, l'élève est confronté à la graphie des lettres auxquelles sont associés des sons. Puis il apprend à les assembler pour former des syllabes puis des mots.

Ces pédagogies issues de l'observation du caractère linéaire dans le temps et l'espace de la parole et de l'écrit sont nées avec l'écriture alphabétique. Basées sur la mise en correspondance des unités sonores de la langue avec les signes graphiques qui les représentent, elles sont inhérentes aux différentes fonctions du cerveau en matière d'apprentissage de l'écrit. Certes, ces recherches ne font pas disparaître en totalité les difficultés, mais elles les réduisent considérablement. Elles s'adaptent parfaitement au mode d'apprentissage des élèves et semblent être efficace pour une remédiation aux difficultés de discrimination des sons et/ou des formes constatées chez un nombre important d'élèves. Pourtant, elle a l'objet d'une critique non fondée. On lui reproche d'être une source d'ennui pour les apprenants et de ne pas faciliter l'acquisition d'une lecture fluide. Au contraire l'enfant n'acquiert le goût de lire que s'il est capable de comprendre ce qu'il lit. Plus une méthode est facilitatrice de la tâche d'accès au sens, plus elle a de chance d'être attirante pour l'élève lecteur. En fait le problème ne réside pas dans la méthode, mais dans la manière d'apprendre à lire à l'élève. Lorsque les procédés pédagogiques utilisés sont fiables, la fluidité de la lecture viendra progressivement avec l'automatisation des connaissances. L'efficacité de ces méthodes est prouvée. En effet, les élèves ne se laissent pas décourager par leur annonement. Au contraire, ils sont stimulés par leur réussite et acquièrent très vite le goût de lire que procure la compréhension du texte découvert. L'expérience prouve que les méthodes basées sur l'apprentissage du code de correspondance entre phonèmes et graphèmes permettent à un très grand nombre d'élèves d'apprendre à lire. Ajoutons aussi que, dans les séances de rattrapage réservées à la lecture, presque tous ceux qui étaient en échec d'accéder à la maîtrise de la lecture arrivaient à surpasser certains de leurs camarades grâce à la pédagogie alphabétique. Plus celle-ci est adaptée au fonctionnement cérébral des enfants, plus elle aura de chances de permettre d'apprendre à lire et écrire à un plus grand nombre d'entre eux.

Ce groupe englobe deux types de méthodes : les méthodes synthétiques simples et les méthodes gestuelles, qui sont un cas particulier des premières.

⁶⁹ Expression empruntée à Edmond Beaume

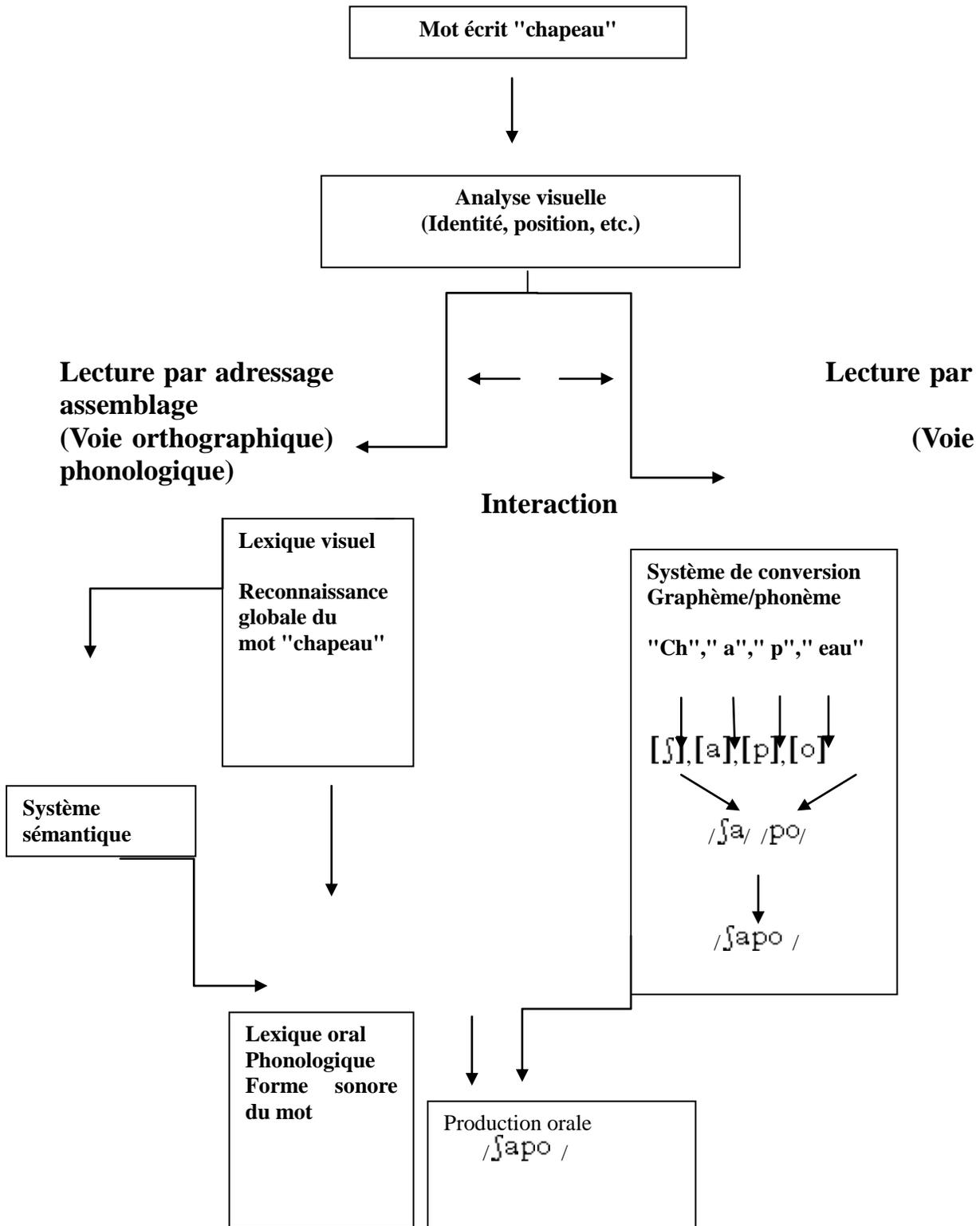


Figure n°4. Schéma récapitulant les deux voies de lecture : voie phonologique et voie lexical

3.2. La méthode synthétique simple

Le principe de cette méthode est simple, l'enseignement commence par l'apprentissage des lettres et des sons correspondants que l'enfant apprend à assimiler comme des syllabes. Progressivement il apprend à lire ces syllabes à l'intérieur des mots et des phrases ayant un sens. Les éléments qui appartiennent à la morphologie de la langue française comme les déclinaisons (les terminaisons des verbes, des adverbes et des adjectifs) sont appris dans des séances de grammaires. Cette méthode est parfois qualifiée de « *phonétique* », ce qui signifie que l'enfant ne lit que des mots contenant des phonèmes qu'il connaît déjà ou aura appris auparavant. Il est à remarquer que cet apprentissage de l'alphabet demandait beaucoup plus de temps et sans que l'on ne se soucie du sens des mots.

3.3. La méthode gestuelle

Il s'agit d'abord d'une méthode conçue pour les enfants en difficultés atteints de pathologies du langage et dont les principes de progression sont les mêmes que ceux de la précédente. La seule différence, c'est que cette fois-ci l'assimilation de chaque phonème est associée à un mouvement (un geste). De cette manière, on aide les apprenants à mémoriser facilement les informations. Et par conséquent les rendre facilement manipulables. La méthode Borel-Maisonny⁷⁰ illustre parfaitement ce cas. Il propose d'associer à chaque phonème un geste⁷¹ qui en rappelle⁷² soit la graphie, soit l'articulation. Mais cette méthode est tout de suite controversée. Comme d'ailleurs Alain Bentolila, les linguistes restent relativement sceptiques à ce type de méthode sous prétexte que « *lire c'est comprendre* », créant ainsi une opposition entre apprentissage du code et accès au sens. Or, des études menées auprès des élèves ont bien montré que ceux qui déchiffraient bien étaient ceux qui comprenaient le mieux. Ainsi, l'identification des mots écrits n'a jamais constitué un obstacle à la compréhension, au contraire elle a servi de pré-requis indispensable à l'apprentissage de la lecture.

Dans le même ordre d'idée, Franck Ramus, chargé de recherches au CNRS⁷³ confirme que « L'enseignement des correspondances graphophonologiques est bien sûr indispensable et il facilite le travail de la mémoire phonologique... Par ailleurs il y a aussi un large consensus parmi les scientifiques sur le fait que l'apprentissage des correspondances

⁷⁰ Cité par Sylvestre de Sacy, 1999.

⁷¹ Ce geste va servir aussi comme moyen mnémotechnique.

⁷² Approche béhavioriste.

⁷³ Centre national de la recherche scientifique

graphophonologiques doit démarrer dès le premier jour du CP ⁷⁴. L'idée selon laquelle il serait nuisible à l'enfant de commencer immédiatement à les apprendre n'a aucune base scientifique. Il s'agit simplement d'une croyance, basée sur une certaine philosophie de l'apprentissage, qui reste assez répandue en France il me semble, mais qui n'a pas démontré de validité empirique. En fait les données empiriques montrent plutôt le contraire : l'efficacité de l'enseignement grapho-phonémique est d'autant plus grande qu'elle démarre tôt. » . Une autre critique est faite à cette méthode. On lui reproche aussi d'utiliser un vocabulaire et une syntaxe pauvre. Pour Maisonneuve⁷⁵ (2002) par exemple « tout est mis au service du mécanisme de base au détriment du contenu, de la richesse syntaxique, de la diversité».

En fait, le choix des textes simples est dicté par le principe phonétique : on ne présente d'emblée que ce qui semble être connu de l'enfant, ce qu'il peut déchiffrer de manière autonome. Mais il est par ailleurs justifié par un souci purement pédagogique : celui d'éviter d'aborder simultanément l'apprentissage de la lecture et l'enrichissement du vocabulaire. Pour les apprenants, se concentrer à la fois sur l'identification et la compréhension des mots écrits dépasserait leur capacités cognitives. Cuche et Sommer⁷⁶ (2004) proposent ainsi d'utiliser des textes contenant du vocabulaire et une syntaxe simplifiés que l'élève comprend aisément. Il saura choisir par la suite des textes difficiles qu'il abordera avec soin et plaisir.

3.4. Les méthodes globales

L'utilisation de ces méthodes d'apprentissage pousse les enseignants à exposer directement les élèves à des phrases et des textes écrits. En effet, inspirés par la méthodologie appliquée à l'enseignement des langues, ils ont compris que ce faire pourrait aider les apprentis-lecteurs à mémoriser les mots dans leur globalité en les « photographiant »⁷⁷. Cela pourrait ensuite les aider à les reconnaître lorsqu'ils les rencontrent à nouveau. Les tenants de ces méthodes pensent qu'au lieu de tarder à traiter les mécanismes de base au détriment du contenu, il serait important pour les élèves d'acquérir rapidement un capital de mots réutilisables qui déclencherait en eux un déclic, l'envie de lire.

⁷⁴ Cela correspond au premier palier du cycle primaire.

⁷⁵ Dans « Apprentissage de la lecture. Méthodes et manuels ».(2002)

⁷⁶ Cuche T. & Sommer M. (2004). *Lire avec Léo et Léa*.

⁷⁷ Cela correspond à l'appellation « mot-image ».

Or, même si nous pensons que la conception des objets par le cerveau se réalise de manière globale et analogique, il serait difficile de l'admettre pour les mots qui sont décomposables en unités fonctionnelles encore plus petites, car cela ne se passe pas toujours ainsi. Le cerveau retient le mot et le traite comme une image. Mais le cerveau ne va retenir le mot dans son ensemble pour longtemps. Il va tout de suite déclencher un processus d'analyse permettant ainsi à l'élève de saisir le lien qui unit les lettres et les sons tout en essayant de faire le rapprochement entre ce qu'il entend et ce qu'il voit. Il s'agit là d'un exercice qui relève d'une capacité cognitive très complexe.

A préciser aussi que cette méthode n'a pas été le lot de tous Les apprenants exposés à l'apprentissage des langues étrangères, le français notamment. Parmi les élèves du primaire que nous avons choisis, presque la moitié d'entre eux présentent des difficultés d'identification des sons et des formes. Parmi les fautes récurrentes commises, nous avons relevé des confusions portant sur les lettres phonologiquement proches ou sur celles qui sont symétriques les unes des autres. Pour compenser leurs insuffisances, certains élèves tentaient alors de deviner ce qu'ils ne pouvaient pas lire. Et plus ils avançaient dans l'apprentissage plus leur désarroi s'accroissait provoquant en eux de l'anxiété qui explique l'une des raisons palpables du rejet scolaire. Ces raisons ne seront pas toutes la cause de leurs difficultés mais la conséquence directe de leur échec. Ces élèves continueront à en subir les conséquences et apprendront tant bien que mal à lire, ils seront incapables de restituer l'orthographe des mots écrits en y intégrant les règles de l'orthographe et de la grammaire. Enfin, et c'est peut-être là où le bât blesse, c'est lorsqu'ils font preuve d'incapacité à réfléchir cette grammaire pour raisonner, comprendre. L'expérience menée au lycée, à l'IFPM⁷⁸ et à l'université nous a permis de constater que des apprenants dans ces différentes structures faisaient preuve d'indigence de la pensée, résultat d'un problème pédagogiques qui s'est posé lors de l'apprentissage de l'écrit.

Dans ce type de méthode, l'apprentissage commence directement par les mots qui sont mémorisés globalement, sans analyse des sons qui les composent. De ce type de méthode, il y en a trois : la méthode « *Decroly* », la méthode « *idéovisuelle* » et la méthode « *naturelle* ».

⁷⁸ Institut de formation des maîtres d'école(ITE)

3.5. La méthode globale de Decroly⁷⁹

Appliquée aussi bien en arabe qu'en français, cette méthode part de la phrase. Dans un premier temps, les élèves reconnaissent un nombre suffisant de mots « photographiés » et commencent ainsi à les analyser en se servant des analogies. A ce stade, la segmentation et l'étude des sons n'est pas encore amorcée. Elle se réalisera en séance de phonétique à une étape ultérieure. Pour Decroly, la lecture est avant tout une fonction visuelle⁸⁰. Il qualifie même le langage écrit de « *langage visuel* » qui pourrait s'apprendre comme le langage oral. Selon lui, nous pouvons apprendre à lire de la même façon que la maman apprend à parler à ses enfants. Lorsque la mère s'adresse à son enfant, elle lui parle par phrases et non par lettres ou monosyllabes. Comparativement à cet enfant qui, de manière informelle, comprend par l'ouïe ce que lui dit sa mère, l'élève va progressivement apprendre les deux ordres de la langue (oral / écrit) par l'ouïe, puis il doit pouvoir comprendre par la vue.

3.6. La méthode idéovisuelle de Foucambert

Comme l'indique le qualificatif « idéovisuelle », cette méthode s'appuie beaucoup plus sur le contexte. Elle exige des stratégies de lecture qui permettent à l'élève d'accéder directement à la signification des textes lus. Il apprend à formuler des hypothèses de sens sur un texte, puis à en construire un ou des sens à partir d'indices textuels et paratextuels. Il saura par exemple reconnaître globalement des mots dans le texte, ou des paratextuels, comme, le titre, la source d'information, les illustrations. De même, la visualisation des mots rencontrés dans différents contextes lui permet de renforcer ses acquisitions en distinguant les différentes acceptions de sens qu'un mot peut recevoir. L'activation des mémoires visuelles et auditives stimule son intuition linguistique qui le rend plus sensible aux éléments inférieurs au mot. Il acquiert alors l'intuition d'un système de correspondance oral/écrit. Du coup, la connaissance du code devient non pas une cause de l'apprentissage de la lecture mais bien l'une de ses conséquences.

Foucambert tout comme d'ailleurs Decroly, s'appuie sur l'argument de la saccade oculaire (mouvement de l'œil) pour montrer que la lecture ne passe pas par la médiation phonologique. En effet, le langage écrit et le langage oral sont

⁷⁹ Cf. « Jean Ovide Decroly (1870-1932) » de Francine Dubreucq

⁸⁰ Hamaïde cité par Luc Maisonneuve dans « apprentissage de la lecture, méthode et manuels »

deux ordres de codages différents. La saccade oculaire est si rapide qu'il soit impossible à l'œil de percevoir une juxtaposition de lettres mais un ensemble. Pour Foucambert, lire c'est « attribuer directement un sens aux signes graphique ». L'acte de lire est un processus à deux temps : l'identification par association instantanée de la forme du mot et de sa signification et l'anticipation. La lecture n'est alors que la vérification de cette anticipation⁸¹.

Il est à faire remarquer que cette approche puise clairement sa source de la théorie de Smith et Goodman qui comparent l'acte de lire à une devinette « *psycholinguistique* »⁸² dans laquelle le lecteur commence à émettre des hypothèses de sens, à partir d'indices paratextuels et textuels, puis il les vérifie par inférence.

3.7. La méthode naturelle de Freinet

Elle est plus une démarche pédagogique qu'une méthode qui préconise aussi la démarche globale. Sa première caractéristique, c'est qu'elle n'utilise pas de textes authentiques. Elle se contente des textes fabriqués par les élèves que l'enseignant exploite au tableau. Paradoxalement donc, elle rejette l'idée selon laquelle le choix et/ou l'utilisation d'un manuel servirait à motiver davantage les élèves. Sa deuxième caractéristique, c'est qu'elle considère que l'enseignement de l'oral se fait de manière implicite naturellement sans passer nécessairement par un « dressage ». Pour Freinet, l'apprentissage de la lecture doit se faire de la même façon.⁸³

3.8. Critiques de la méthode globale

A noter que des réserves ont été faites à l'égard des méthodes globales, notamment celle de Foucambert inspirée du modèle de Smith et Goodman, qui eux, considèrent la lecture comme une devinette psycholinguistique. Ceci demeure insoutenable pour deux raisons. Premièrement, le modèle global est restrictif et par conséquent il ne convient qu'à un public constitué de lecteurs qui savent lire et qui ont déjà développé une certaine maîtrise fiable de la langue. Et ce n'est pas le cas de nos élèves pour qui le français demeure une langue étrangère à apprendre et dont les capacités sont encore à l'état embryonnaire. Deuxièmement, la théorie de Smith et Goodman est qualifiée de répulsive pour les séquelles inattendues comme par exemple apprendre à lire

⁸¹ Cf. Approche globale des textes, citée par Francine Ciccurel.

⁸² Cité dans Zagar, 1992

⁸³ Cette façon de faire rappelle celle préconisée dans la « medrassa » où l'on apprend inlassablement aux enfants le Coran et implicitement ces enfants récitant apprennent à lire en arabe.

sans comprendre. En fait, si l'on considère la lecture comme l'activité pivot grâce à laquelle l'enfant perfectionne ses connaissances d'ordre phonologique, syntaxique et lexical, il n'en est rien qui soit attribué à ces méthodes si ce n'est les résultats obtenus et qui manifestement les remettent parfois en question. Certes, avec ces méthodes, un certain nombre d'élèves supposés être les « bons » réussissent bien leurs scolarités, mais pour d'autres, elles constituent une source de difficulté orthographique vécue par les élèves. De plus les stratégies compensatoires de devinette dictées par ces méthodes installent chez les apprenants des comportements inattendus comme la loi du moindre effort. Un exemple nous est fourni par les enseignants eux-mêmes, ils nous ont expliqué que leurs élèves (mauvais-lecteurs) faisant preuve de maladresse et de lecteurs passifs⁵ qui subissaient douloureusement une loi dont ils ne connaissaient pas les règles. Il est aussi fréquent de constater chez ces mêmes élèves une ingéniosité de compenser l'insuffisance : faute de pouvoir construire réellement le sens du texte, ils l'inventent en s'appuyant sur la base fragile d'indices partiellement reconnus. Le texte devient alors un prétexte à imaginer des histoires dont le sens est élaboré à partir de quelques mots choisis au hasard. (Une telle lecture, souvent approximative est une destitution du texte de sa fonction première qui est de véhiculer une information (contenu).

Bref, l'expérimentation de ces méthodes et leurs timides succès n'ont pas été persuasifs. En effet, les enseignants se sont montrés sceptiques même si en partie elles ont servi d'inspiration pour les méthodes les plus couramment utilisées par les maîtres des écoles primaires : les méthodes mixtes à départ global.

3.9. La méthode mixte

Ces méthodes portent aussi le nom de méthodes « semi-globales » ou « à départ global ». En fait elles sont à cheval sur les deux types de méthodes présentées précédemment ; une sorte de compromis entre la méthode globale et la méthode analytique. Elles débutent par une lecture globale de mots, notamment des mots outils et des mots fréquents. Elles introduisent ensuite progressivement, après une durée plus ou moins longue, l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes. Les enfants apprennent à lire des mots et des phrases globalement puis ils vont les analyser pour découvrir les sons qui les composent en étudiant différents phonèmes à l'occasion des textes lus en classe. Dans le livre de l'élève qui reste l'outil utilisé par excellence en classe, il est prévu des exercices destinés à faire distinguer les récurrences graphiques et les sons qui leur correspondent. C'est pourquoi ces méthodes prennent parfois le nom de méthode « *phonologique* » ou « *phonétique* ».

Les apprentissages se déroulent généralement de la façon suivante⁸⁴ :

Premier moment : les enfants observent les éléments textuels et paratextuels sans lire le texte.

Deuxième moment : ils émettent tout d'abord des hypothèses de sens sur le texte à partir des illustrations.

Troisième moment : ils reconnaissent ensuite les mots déjà connus et identifient les mots inconnus avec l'aide de l'enseignant

Quatrième moment : ils vérifient les hypothèses qu'ils avaient produites avant la lecture du texte.

Cinquième moment : ils lisent le texte en entier l'instituteur fait chercher les mots contenant le son sur lequel va porter la leçon et enseigne la correspondance graphème-phonème.

Sixième moment : ils s'entraînent avec des exercices de conscience phonologique et de lecture de mots contenant le son étudié.

Paradoxalement donc, il est important de dire que même si ces méthodes semblent avoir un fondement théorique, elles demeurent expérimentables. Si ce n'est peut-être le choix d'aborder l'étude des phonèmes enseignés et qui est fait selon une progression basée sur les tables de fréquences des phonèmes du français conçues par les linguistes. Il s'agit en fait d'un compromis entre deux méthodes, une « *tentative de se garder de tous les excès* »⁸⁵ Elles pourraient trouver une justification dans le modèle de Seymour qui propose la co-existence en début d'apprentissage des stratégies logographique et alphabétique, lesquelles participeraient également à la construction du lexique orthographique.

⁸⁴(Maisonneuve, 2002b). « apprentissage de la lecture. Méthodes et manuels »

⁸⁵Idem.

3.10. Comparaison des méthodes

Les tentatives de comparaison des méthodes sont nombreuses. A préciser aussi que la plupart des recherches qui ont tenté de montrer l'impact d'une méthodologie de lecture sur le rendement des élèves ont porté sur la comparaison de la méthode globale avec la méthode synthétique (ou phonique). Une des premières études comparatives sur les différentes méthodes d'enseignement de la lecture fut menée en 1967 par une américaine qui s'appelait Chall ⁸⁶ (1999). Cette américaine a travaillé sur des curriculums, des programmes d'enseignement conçus pour les classes anglophones. Elle a constaté que les meilleurs résultats obtenus étaient ceux des élèves qui avaient subi un enseignement phonologique précoce et systématique. Une autre étude comparative menée par Evans et Carr ⁸⁷ a montré une corrélation nette entre les performances d'enfants et la méthode avec laquelle ils ont appris à lire. Et là aussi c'est encore la méthode phonique qui faisait la différence.

En 1991, Foorman et coll. ⁸⁸ ont étudié les performances en lecture de mots réguliers et irréguliers chez des enfants ayant subi un enseignement basé sur la correspondance lettres/sons. Chez ces apprenants, les résultats étaient beaucoup plus meilleurs. A leur tour, Content et Leybaert ⁸⁹ (1992) ont voulu savoir si la méthode de lecture supposait un traitement différent des mots écrits, sachant que la méthode globale appliquait directement une procédure orthographique d'identification, alors que la méthode phonétique inspirait plus la procédure alphabétique. Ils ont constaté que les enfants ayant appris avec une méthode globale souffraient beaucoup plus de problème d'orthographe des mots réguliers et irréguliers que les enfants ayant appris avec l'autre méthode.

De même, Evans et Carr ont trouvé une supériorité de la méthode phonique (on la dénomme aussi méthode phonique, méthode phonographique ou encore méthode syllabique). Rappelons-le, cette méthode part de l'élément qu'est le son plus exactement de la lettre-son, de la correspondance graphème-phonème, pour aller vers la syllabe, puis vers le mot, puis vers la phrase).. Ehri et coll ⁹⁰ (2003) ont mené une expérience sur des sujets répartis en deux groupes ⁹¹ ayant éprouvé des difficultés pendant leur apprentissage de la lecture. Ces mêmes sujets sont intégrés dans différents groupes appartenant tous au cours préparatoire. Ils ont subi successivement, l'un un enseignement systématique des correspondances graphèmes-phonèmes (méthode syllabique) et l'autre les

⁸⁶(in Morais, 1999).

⁸⁷(cité dans Morais, 1999)

⁸⁸ Idem.

⁸⁹(cité par Sprenger-Charolles, 1992)

⁹⁰(1990, in Morais, 1999 et in Sprenger-Charolles et Colé, 2003)

⁹¹Plus marquée chez les enfants de classes sociales défavorisées.

méthodes globales. La comparaison des performances de ces sujets dans des tâches telles que la reconnaissance des mots, la compréhension, l'orthographe laisse voir que ceux qui ont subi un enseignement syllabique sont plus meilleurs que les autres et que ceux qui étaient convertis par la suite vers l'enseignement syllabique commençaient à progresser nettement. En outre, ils sont arrivés à montrer que le b.a.-ba de la lecture était particulièrement bénéfique aux enfants en difficulté, de milieux socioéconomiques moyens et aux dyslexiques. La méthode globale a également été comparée à une méthode mixte, qui combine apprentissage de mots globaux et enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes. Goigoux R (2004). a en effet réalisé une étude longitudinale de la grande section de maternelle à la troisième année de primaire d'enfants apprenant à lire soit avec une méthode mixte qui procédait simultanément à la mémorisation et la discrimination visuelle de mots et à l'enseignement des correspondances graphèmes/phonèmes, soit avec une méthode idéovisuelle sans apprentissage du code. Les enfants du deuxième groupe ont obtenu des résultats inférieurs au premier, mais également inférieurs à la moyenne nationale en compréhension et en connaissance du code.

Bref, la description de ces différentes méthodes nous permet de retenir trois choses essentielles : Premièrement toutes ces méthodes se valent puisqu'elles misent en premier lieu sur la nécessité de l'enseignement du code. Deuxièmement, l'application de ces méthodes à l'enseignement de la lecture avait des retombées à court et long terme sur le rendement scolaire des apprenants. Troisièmement, la méthode synthétique appliquée à l'enseignement de la lecture était la plus adaptée aux élèves en difficultés scolaires.

Maintenant et après avoir confirmé l'efficacité de l'enseignement explicite des correspondances graphèmes-phonèmes, les adultes pour ne pas dire les responsables, sont très réticents sur la question peu abordée du niveau scolaire où il faut entamer l'apprentissage de la lecture surtout en français très tôt. De toute façon, les recherches d'Ehri et coll. et de Foorman suggèrent que l'apprentissage du code est d'autant plus bénéfique qu'il est précoce et abondant. Quant aux méthodes synthétiques et mixtes, il n'existe cependant pour l'instant aucune comparaison entre les deux sur la question d'introduire tout de suite le code ou de le retarder.

4. Stratégies de lecture et la question du transfert

Les didactiques de l'arabe langue première d'enseignement et du français langue seconde vont servir de piste principale pour éclairer notre réflexion. Toutes, elles émanent de travaux de recherche menés sur le terrain et qui se proposent d'observer des élèves-lecteurs en pleine action dans des situations d'apprentissage de la lecture. En FLE, le discours scientifique que nous adopterons s'inscrit dans un des paradigmes théoriques qui, à notre sens, a marqué et marque la littérature scientifique française s'intéressant à la lecture-compréhension de textes en FLE, celui de la tradition énonciative de l'École française d'analyse du discours.

Le mot stratégie est souvent réservé à l'idée d'action menée dans le but d'atteindre un objectif. Ainsi l'usage de stratégies de lecture en L1 est-il le même qu'en L2 ? Les recherches didactiques du FLE ont pris de l'ampleur durant la décennie 1980/1990. Avec l'approche communicative, la notion de stratégie est devenue la pierre angulaire de toutes les discussions pédagogiques. la notion de projet pédagogique prend place et les perspectives convergent toutes vers la triade lecteur, projet et texte. Cela semble être très cohérent que la stratégie permette de trouver des réponses à trois questions fondamentales : "Qui ? (Facteurs psychologiques et socioculturels attachés à l'élève-lecteur)", Pour quoi ? (Projet de lecture) et Quoi ? (spécificités sémantiques et textuelles du texte lu.

Pour définir le concept de stratégie nous disons comme P. Riley⁹² « le terme de "stratégie" est devenu un des mots-clefs des sciences sociales des années 80, en particulier parce qu'il fournit un pont épistémologique entre intention et action. » Il est clair qu'ici, la définition qui intéresse la lecture-compréhension de textes n'échappe pas à la didactique des langues. De tout l'arsenal didactique réservé à la méthodologie, il est important de retenir deux réflexions : la première est de constater que l'apparition de la notion de stratégie est considérablement liée à l'émergence d'une approche constructiviste⁹³ de la lecture-compréhension de textes. Une telle approche met l'élève-lecteur au cœur de l'action pédagogique consacrée à l'apprentissage de la lecture et cherche à comprendre comment il procède pour donner du sens à ce qu'il lit. La deuxième est que cette notion qui est empruntée à des jargons

⁹² Cité par Caroline Vergon dans « Définition de la notion de la stratégie d'apprentissage : consensus et désaccords

⁹³ Le constructivisme voit dans le processus d'apprentissage les trois éléments réunis : 1. Les connaissances sont construites 2. L'apprenant est au centre du processus 3. Le contexte d'apprentissage joue un rôle déterminant

variés n'a pas de définition pédagogique⁹⁴ propre au domaine de l'éducation. Il serait judicieux de définir certaines de ses notions, non pas pour parvenir à une analyse exhaustive de ses différentes utilisations, mais pour fournir des cadres et des critères d'analyse opérationnels.

4.1. Notion de stratégie de lecture et l'approche globale des textes

La notion de stratégie de lecture ou de stratégie de compréhension apparaît dans deux textes fondateurs de l'approche globale des textes en FLE dans l'ouvrage « Situations d'écrit » publié par Sophie Moirand en 1979 et dans l'article intitulé « Une approche communicative de la lecture » publié par D. Lehmann et S. Moirand en 1980 dans la revue F D M (Français dans le Monde). On attribue au lecteur le même rôle que celui du scripteur, mais un sens sémasiologique. Le lecteur est considéré « comme un pôle actif dans la relation qui s'établit entre lui et le scripteur, il n'en reste pas moins qu'elle constitue uniquement une réflexion à visée pédagogique à partir d'un point de vue d'enseignement, que, de ce fait, elle ne théorise pas les opérations effectuées par le lecteur et que la question des processus mis en œuvre par le lecteur et l'apprenti lecteur alloglottes n'est pas centrale. »⁹⁵ Autrement dit, ce qui intéresse principalement l'approche globale, ce sont les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre, en rupture avec le discours méthodologique traditionnel de la didactique de l'écrit de l'époque et non pas les stratégies d'apprentissage et les stratégies de lecture des apprenants-lecteurs.

En fait, la notion de stratégies de lecture apparaît pour la première fois dans la littérature de la didactique de la compréhension écrite en FLE mettant ainsi en exergue l'acte de construire du sens reconnu à un lecteur actif⁹⁶... mais en second plan. D. Lehmann et S. Moirand(1980 p153) insistent d'ailleurs sur le fait que la démarche de lecture dictée par l'approche globale (repérages des indices formels, thématiques et énonciatifs) une « stratégie pédagogique qu'il ne faudrait pas confondre ni avec les stratégies d'apprentissage individuelles, ni avec les stratégies de lecture des apprenants. »⁹⁷ Une définition très succincte de la notion est fournie par S. Moirand: une stratégie de lecture correspond à « comment le lecteur lit ce qu'il lit. »⁹⁸ Il s'agit donc de stratégies procédurales.

⁹⁴ La définition est plutôt andragogique, puisque le parler est transmis par les parents.

⁹⁵Rui, B. 2000. « Exploration de la notion de stratégie de lecture ». In *Aile*, n°13, (en ligne), aile.revues.org/document387.html, 20 août 2009.

⁹⁶Cf. L'approche communicative

⁹⁷ Sophie Moirand dans « Enseigner à communiquer en langue étrangère »

⁹⁸ Sophie Moirand dans.1979. « Situation d'écrit »,Paris, clé international.

Dans son ouvrage intitulé « *Lectures interactives en langue étrangère* », Francine Cicurel rattache la notion de stratégie de lecture à celle de but « lire pour quoi faire ? » Deux exemples de stratégies de lecture sont donnés p. 21 : la lecture sélective et la lecture intégrale. Dans leur article, D. Lehmann et Sophie Moirand livrent deux autres exemples : le déchiffrage et la ‘traduction’ mot à mot. On constate donc que, d’une part, les stratégies de lecture telles qu’elles sont envisagées par l’approche globale sont très globales, qu’il s’agit plutôt de macro-stratégies ; que, d’autre part, elles ne sont pas issues de l’observation de sujets en train de lire mais qu’elles émanent directement des deux grandes pratiques pédagogiques qui s’affrontent à l’époque : celle défendant la lecture linéaire intégrale comme unique mode de lecture et celle de l’approche globale prônant une multiplicité de modes de lecture (notamment la lecture non linéaire et sélective sous l’influence des modèles dits descendants, en particulier celui de Smith et Goodman) liée à une diversité de projets de lecture possibles. En effet, D. Lehmann et Sophie Moirand postulent que les stratégies de lecture correspondent à l’interaction de trois variables : le projet du lecteur (la variable ‘but’) ; les caractères propres au texte (la variable ‘textuelle’) ; « les conditions de réception du message-texte impliquant les caractères sociologiques, psychologiques et événementiels attachés au lecteur » (la variable ‘situationnelle’ selon J.-M. Adam (1985) que, pour notre part, nous préférons nommer variable ‘lecteur’).

4.2. La lecture en langue étrangère et la question du transfert négatif

On convient de dire que la lecture en L2 devrait mettre en œuvre les mêmes processus que ceux utilisés en L1. Seulement voilà, l’utilisation de la langue étrangère est une situation contraignante qui demande beaucoup plus d’efforts cognitifs. En effet, et dans le cas qui nous intéresse, l’élève qui est un sujet non natif va se servir d’un outil linguistique (le français) qu’il ne maîtrise pas aussi bien que celui de l’arabe. En effet, si le problème existe en français, c’est la preuve même que les apprenants ne sont encore arrivés au stade d’automatisation des processus de bas niveau constaté chez le lecteur débutant. En fait la mise en place des processus d’ordre phonologique, lexical, syntaxique, propres à la langue enseignée requièrent d’importantes ressources cognitives. Ainsi dans une relation de cause à effet, il est clair que le faible degré d’automatisation constaté chez les apprenants s’explique par un degré de maîtrise linguistique inférieur à celui de la L1. Le problème de transfert des stratégies⁹⁹ de L1 vers L2 perdure car devant un texte en langue étrangère, nos

⁹⁹Coirier et al. Parlent de transfert des processus de haut niveau. GAONAC H, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l’utilisation d une langue étrangère.

élèves se fient trop au décodage linguistique qui n'est pas instantané. Ils n'arrivent pas à user des mêmes stratégies de lecture en L1. Du coup il n'y a pas transfert des stratégies compensatoires de l'arabe vers le français.

Selon Gaonach¹⁰⁰(1998), tout dysfonctionnement à l'un des deux niveaux (bas niveau ou haut niveau) peut porter préjudice au bon fonctionnement de l'autre niveau. Et c'est ce qui se produit en langue étrangère, les insuffisances des compétences linguistiques traduisent souvent un état de saturation qui est dû à une surcharge cognitive¹⁰¹.

Sous l'effet d'un enseignement axé sur la typologie des textes et leurs formes linguistiques, les élèves non natifs conservent souvent en mémoire les formes linguistiques du message au point de les réciter par cœur. Cette plus grande focalisation de l'attention orientée vers la forme qui n'est pas encore maîtrisée leur fait vite oublier le traitement sémantique. Les connaissances insuffisantes en langue étrangère poussent les apprenant à emprunter le chemin de la démarche sémasiologique, peu efficace et ne suffit pas, elle seule, à compenser l'insuffisance. Contrairement à un lecteur natif qui utilise des stratégies compensatoires, le lecteur en langue étrangère éprouve des difficultés à traiter simultanément les deux niveaux. Entre autre, le niveau d'interactivité¹⁰² (1984) entre les différentes opérations mentales restant faible à cause d'un mauvais réinvestissement procédural dans le processus de lecture. Ils traitent le texte de manière superficielle et ne parvient pas à construire du sens.

¹⁰⁰Cité par Perfetti et Lesgold

¹⁰¹ Cette notion est rattachée à l'idée que la mémoire de travail est saturée chaque fois qu'un nombre illimité d'informations entre dans le cerveau.

¹⁰²(Scarcella, 1984)

Conclusion

Ainsi et à mesure que les réformes pédagogiques prennent le pas ou continuent à se faire, la question du choix de la méthode utilisée pour l'apprentissage de la lecture devient plus cruciale et demeure la question préoccupante dans tous les débats. Existe-t-il, par exemple, une méthode d'enseignement de la lecture qui soit meilleure, plus fiable et plus adaptable à un large public que les autres méthodes ? La réponse est qu'en dépit de multiples exploits pédagogiques et techniques qui ont été menés dans le domaine didactique, rien n'est déterminant pour pouvoir dire de manière exhaustive quelle est la meilleure méthode d'enseignement de la lecture. Et ceci tient à des raisons très objectives. La plupart de ces méthodes étaient d'une portée trop limitée pour pouvoir tenir compte de tous les aspects importants du problème. Une autre raison encore, aucune étude sur les résultats escomptés à telle ou telle méthode n'a été entreprise de manière rigoureuse pour que l'on puisse attribuer avec certitude aux méthodes pédagogiques employées les vertus qu'elles méritent. Il s'agit plutôt d'effectuer un classement des méthodes selon un quelconque ordre de mérite. Les travaux effectués dans ce sens ont permis une mise en lumière des faits significatifs servant à orienter le choix des méthodes d'enseignement de la lecture. Nous citerons brièvement ci-dessous quatre remarques caractéristiques de toutes les méthodes :

Première remarque : les méthodes d'enseignement de la lecture ne donnent pas les mêmes résultats avec la langue et le milieu culturel dans lequel elles sont appliquées. Il semblerait que le rythme des progrès des élèves ne dépend pas uniquement de la méthode appliquée.

Deuxième remarque : des méthodes d'enseignement de la lecture développent des ensembles différents d'attitudes et de compétences. Par exemple, si l'on travaille à focaliser l'attention de l'élève sur le déchiffrement des mots, il sera capable de les prononcer et de suivre les lignes de façon normale, mais il ne s'intéressera guère au contenu du texte. Au contraire, si l'accent est mis principalement sur le sens, l'élève s'intéressera vivement au contenu du texte, mais il parviendra beaucoup moins vite à déchiffrer correctement les mots.

Troisième remarque : chaque méthode sert à développer certaines compétences et techniques qui lui sont spécifiques. Elle met en avant des habiletés, et relègue- en d'autres non moins importantes.

Quatrième remarque : une méthode ne peut pas fonctionner dans un sens unique, il faut qu'elle soit conforme à la tendance éclectique qui associe des

techniques visant à développer les différents types de capacités dont les élèves auront besoin pour savoir bien lire.

Que faut-il faire pour que les enseignants mettent en application la démarche éclectique sur l'apprentissage de la lecture et les savoirs sur toutes méthodes existantes ? L'idée que l'on puisse appliquer les résultats de la recherche sur les méthodes d'enseignement dans les classes est une idée fautive et si on l'appliquait on ferait des catastrophes. Il faut que les chercheurs et les enseignants se trouvent sur une même plateforme d'entente commune c'est-à-dire qu'ils travaillent ensemble en toute humilité. Les chercheurs doivent comprendre que c'est le résultat obtenu qui justifie l'action pédagogique. Et que les enseignants comprennent à leur tour que les résultats de la recherche leur permettent d'éclairer leur pratique. La vision d'un chercheur qui sort des résultats sur la ou les méthodes d'enseignement de la lecture et qui les donne aux enseignants et qui leur demande de les appliquer est une idée qui ne marche pas et qui n'a jamais marché.

Deuxième section

1. Les stratégies de lecture

La lecture est l'activité de compréhension d'une information écrite qui commence par le déchiffrement des mots jusqu'à l'opération mentale la plus complexe. *Cette information est en générale une représentation du langage sous forme des symboles identifiables par la vue, où par le toucher dans les cas d'un lecteur aveugle*. Lire, c'est aussi dégager à partir d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent, la lecture a pour but la compréhension, la dimension de compréhension n'est toutefois pas spécifique à la lecture simple, elle repose sur un certain nombre de facteurs parmi lesquels, la lecture représente le thème de cette recherche. Les définitions sont multiples et convergent toutes vers une signification commune. La lecture, c'est l'action de déchiffrer ce qui est écrit et d'en saisir le sens, un enseignement efficace de la lecture au primaire permet à l'ensemble des élèves de devenir des lecteurs et des lectures fortement motivés, saisissant le sens de leurs lectures et sachant appliquer et communiquer leurs connaissances et leurs habiletés dans différentes situations. En observant sa propre manière de lire quotidiennement, on s'aperçoit qu'elle ne se pratique pas de la même manière. Tantôt nous lisons linéairement, tantôt nous le faisons de manière diagonale, parfois nous sommes occupés à chercher une information précise ; bref selon les projets que l'on se fixe (apprendre, se distraire, vouloir s'informer, ; chercher à trouver le sommeil ...) et selon la situation, les yeux n'opèrent pas le même parcours sur le texte.

Parler de stratégies de lecture, c'est désigner la manière dont on peut lire un texte. A rappeler qu'à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture, mais plusieurs. Nous pouvons commencer par une lecture-survol et s'arrêter sur un passage qui nous attire pour le relire attentivement.

- **Une lecture studieuse**

C'est une lecture attentive pour tirer le maximum d'informations et mémoriser des éléments du texte. Elle se fait souvent avec un crayon à la main pour souligner des passages importants ou bien pour prendre des notes. Il y a des relectures et parfois oralisation du passage à retenir.

Lorsque le lecteur veut seulement prendre connaissance du texte, on parle de lecture balayage. Il s'agit de capter l'essentiel et elle exige de la part du lecteur, des stratégies d'élimination. On parle aussi dans ce cas, de lecture repérage. En effet il s'agit de rechercher des informations précises et ponctuelles. Le lecteur

doit avoir une compétence suffisante pour pouvoir éliminer très vite ce qui n'est pas utile. Cette lecture est un comportement que nous avons souvent dans notre vie quotidienne : chercher un lieu sur un plan, chercher un numéro de téléphone, un horaire, etc.

Christine Tagliante relève aussi la lecture écrémage et la lecture survol. La première consiste à trouver les mots clés significatifs de ce qui est important, intéressant et/ou nouveau. On fait des balayages successifs et on anticipe par des hypothèses sur le contenu à l'aide des titres, intertitres, paragraphes, et typographie. On repère des mots-clés à l'aide des débuts de paragraphes, des mots de liaison et des marqueurs de cohésion, des articulateurs. La vérification des hypothèses se fait par reformulation des mots clés et reconstitution du sens global..

- **Une lecture survol**

Il s'agit d'une lecture dont le but serait de comprendre l'intérêt global d'un texte long ou d'un ouvrage pour en dégager l'idée directrice, la structure d'ensemble, par exemple lorsqu'on lit pour identifier l'idée directrice par les informations données par la quatrième de couverture, les sommaires, les têtes de chapitres, la préface, l'index, etc. Lecture implique pas plus que rapidement exécutant vos yeux sur un texte à la recherche d'un renseignement particulier. D'autres fois est -il plus approfondie et vous transporte dans un autre lieu tout en peinture images descriptives dans votre tête . La raison pour laquelle que vous souhaitez lire dicte l'habileté de lecture que vous employez, qui affecte comment vous obtenir de l'information.

- **Une lecture-action**

C'est une lecture qui est mise en œuvre lorsque la personne qui lit doit aussi réaliser une action à partir d'un texte qui contient des consignes : une recette de cuisine, un mode d'emploi, etc. C'est une lecture discontinue qui se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à faire.

- **Une lecture oralisée**

Elle consiste à lire un texte à voix haute. Soit le lecteur oralise la totalité des graphèmes, par exemple lorsqu'on lit un conte à un enfant ; soit le lecteur jette simplement un regard de temps à autre sur son texte écrit qui fonctionne comme un aide-mémoire. C'est le cas de l'orateur qui lorsqu'il parle, il jette un coup d'œil sur ce qui suit, il anticipe donc les séquences écrites.

- **Une lecture de loisir et de détente**

Elle consiste à lire un texte pour se faire plaisir. Il s'agit souvent d'une lecture linéaire poursuivie ou abandonnée d'après l'intérêt du lecteur.

1.2. La lecture et la classe

En classe, le projet de lecture est essentiellement académique. On lit pour apprendre à lire en mettant en œuvre une stratégie de lecture studieuse

Les stratégies dont les étudiants se servent manquent de diversité. Le plus souvent, c'est la lecture studieuse qui est mise en place, une lecture en continu avec arrêts sur les passages incompréhensibles ou sur ce que l'enseignant a demandé de repérer.

On peut développer une lecture sélective lorsqu'on demande aux apprenants de trouver une information précise dans un journal. Ou bien, de faire parcourir des journaux ou des magazines pour dire, à l'issue de cette lecture balayage, quel est l'article qu'ils auraient choisi de lire.

Il faudrait surtout faire coïncider stratégies de lecture et type de textes. En effet, on ne lit pas de la même manière un programme de spectacles, un manuel d'histoire ou un fait divers. Les stratégies de lecture dépendent donc d'une part, du texte lui-même et, d'autre part, du projet du lecteur.

On peut vouloir faire le projet de lire pour se distraire ou passer le temps, pour s'informer, pour étudier, pour faire une action, pour raconter une histoire, pour donner une opinion, etc.

- **Une approche interactive en lecture**

Dans une telle approche l'objectif premier de la lecture est de tenter de maintenir tout au long de l'activité de lecture la motivation à lire. Il faut donc obtenir que le sujet lisant ne soit pas passif récepteur d'un sens qui lui échapperait toujours mais, au contraire qu'il coopère avec l'enseignant et avec les autres apprenants pour construire un sens.

Dans un modèle interactif de lecture, on considère que la compréhension s'établit lorsqu'il y a jonction entre la reconnaissance d'éléments du code (modèle base-sommet dans lequel la reconnaissance des items lexicaux et syntaxiques permet au lecteur de saisir le sens) et la projection des connaissances du lecteur sur le texte (modèle sommet-base selon lequel le lecteur par son expérience, sa connaissance du monde peut faire des hypothèses

sur le sens). Dans cette perspective, les activités pédagogiques de lecture sont orientées vers ce qui favorise une meilleure anticipation du sens, la mise sur pied d'hypothèses, l'activation de connaissances déjà acquises.

Compte tenu de ces éléments, on s'efforce, en classe, de mobiliser les connaissances du futur lecteur à propos de ce qu'il va lire, on lui demande ce que le titre évoque pour lui, s'il a déjà rencontré de telles expériences, afin qu'il puisse se produire une interaction entre sa connaissance du monde et ce qu'il trouve ultérieurement comme informations dans le texte. Dans la perspective interactive, on tente de réduire ce que Gaonac'h décrit comme « une paralysie du sujet » qui ne parvient plus à faire la jonction entre ce qu'il lit et ce qu'il connaît déjà.

Ce que l'on veut, c'est favoriser l'intégration des connaissances. Le déchiffrage des unités de rang inférieur, appréhendées les unes après les autres ne favorise pas l'accès au sens car il y a surcharge de la mémoire. Ce sont les éléments sémantiques qui sont envoyées en mémoire et non du matériel verbal.

Si on voulait illustrer la technique interactive par son contraire, on dirait qu'il s'agit d'une lecture diamétralement opposée au déchiffrage dans lequel le lecteur attend tout du texte, s'arrête sur les éléments inconnus, voit sa mémoire rapidement saturée et se décourage. Cela parce qu'il est alors le récepteur passif d'un texte qui le désoriente par le nombre trop grand d'inconnues qu'il comporte.

On voudrait donner à l'enseignant les moyens de construire un cours de compréhension écrite tenant compte des possibilités que possède l'apprenant-lecteur de lire activement et efficacement son texte.

2. Les compétences requises pour un savoir-faire lectural

2.1. Lecture et conscience phonologique

Identifier les mots et comprendre leur sens sont des tâches laborieuses et bien compliquées en langue. Elles nécessitent la mobilisation de facultés à la fois naturelles comme l'attention, la mémorisation, le raisonnement et linguistiques pour traiter l'ensemble des informations écrites et aboutir à la finalité de l'acte de lire qui est la compréhension.

Qu'en est-il d'abord du processus de la lecture ? La réponse à cette question nous envoie aux principes opératoires qui conduisent l'apprenant vers la reconnaissance des mots écrits et celles qui suivent cette reconnaissance. Les premiers étant spécifiques à la lecture ne servent qu'à lire. Alors que les seconds sont communs à la lecture et à la compréhension.

A la différence de l'oral dont l'acquisition se fait de manière spontanée et automatique, l'acquisition de l'écrit se fait de manière explicite et consciencieuse. En effet, si l'apprentissage du langage oral est, en partie, sous la dépendance de processus qui sont activés au contact du langage oral¹⁰³, celui de la lecture est complètement différent. Son apprentissage nécessite, de la part de l'apprenant, le développement d'une conscience explicite des structures linguistiques qui devront être intentionnellement manipulées. L'enfant apprend à parler et à comprendre le langage oral sans être contraint de connaître consciemment la structure formelle (phonologique et syntaxique) de sa langue ni les règles qu'il applique dans le traitement de cette structure. En revanche, l'apprentissage de l'écrit repose sur la compréhension et l'utilisation d'un code conventionnel : c'est le principe alphabétique. La découverte du principe du code alphabétique nécessite l'assistance de l'enseignant formé, et passe par un apprentissage systématique du code écrit. Les élèves doivent prendre conscience que les lettres qui composent les mots écrits codent les éléments constitutifs des mots oraux (les phonèmes), et que les mêmes lettres peuvent être utilisées pour écrire des mots de significations différentes. Cette découverte du principe alphabétique rend possible l'étude du code alphabétique.

Ainsi, la difficulté principale de l'apprentissage de la lecture dans un système alphabétique vient de la nécessité de comprendre que les caractères alphabétiques (les lettres) correspondent à des unités de l'oral qui ne sont pas des syllabes mais de plus petites unités, appelées, phonèmes. Pour comprendre

¹⁰³ Cf. Gombert dans "L'acquisition des codes orthographiques"

cette caractéristique fondamentale du principe alphabétique, l'apprenti lecteur doit procéder à une analyse consciente de la structure du langage oral, que l'on nomme conscience phonologique ou capacités métaphonologiques. Cette conscience permet d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques (syllabes, rimes, phonèmes) et de les manipuler intentionnellement.

2.1.1. Les pré-requis cognitifs à l'apprentissage de la lecture

Apprendre à lire consiste essentiellement à rendre automatique les procédures de reconnaissance des mots. Une fois le déchiffrement/décodage maîtrisé, le lecteur est capable de comprendre ce qu'il lit, de la même façon que ce qu'il entend. Ainsi une étroite relation entre la facilité de reconnaissance de mots écrits isolés et la capacité de compréhension en lecture, notamment chez les lecteurs débutants.

Toutes ces explications montrent que le centre d'intérêt des chercheurs est principalement orienté vers l'accès au lexique sans envisager la procédure syntaxique dans l'élaboration de la signification. Ils conviennent qu'implicitement ces mécanismes de reconnaissance des mots relèvent de l'acquisition préalable du langage oral. Il ne s'agit pas, ici, de remettre en question l'idée selon laquelle la maîtrise de l'identification des mots écrits constitue une condition nécessaire à la compréhension écrite, ni de nier que les mécanismes d'analyse syntaxique et sémantique sont mis en jeu à l'oral comme à l'écrit. Mais la maîtrise seule du décodage n'est pas suffisante. De même, il existe des différences évidentes entre l'ordre oral et l'ordre écrit pouvant affecter la compréhension particulièrement en début d'apprentissage.

Gombert et Colé distinguent entre l'oral et l'écrit à partir des traits spécifiques à chacun d'eux et ils les énumèrent ainsi :

- Le premier souligne l'importance des caractéristiques prosodiques propres à l'oral.
- Le deuxième concerne les contraintes mnésiques¹⁰⁴, plus réduites à l'oral et plus fréquentes à l'écrit du fait du caractère permanent de la trace écrite.
- Le troisième concerne les différences de délimitation des frontières des mots, dont le repérage est facilité par les traits morphologiques. C'est-à-

¹⁰⁴ Ceci concerne beaucoup plus la mémoire à court terme (mémoire de travail)

dire que, dans le processus d'identification des mots en lecture, on a recouru à la méthode alphabétique.

- Le quatrième oppose les aspects sociolinguistiques de la communication orale et écrite, liés à leur contexte de production : pour les messages oraux, les contextes situationnels et psychologiques rapprochant les interlocuteurs à un cadre de référence conceptuel commun. Le mode de communication à l'oral revêt ainsi un caractère plus naturel et plus interactif, alors que celui de l'écrit se caractérise habituellement par un mode conventionnel où le rôle du scripteur et/ou du lecteur demeure individuel et co-textuel.

La phase de préparation à la lecture est antérieure à son apprentissage effectif. La lecture exige transformations cognitives¹⁰⁵ que l'enfant aura préalablement acquies. De manière continue, les compétences vont se développer au fur et mesure que les compétences langagières de l'écrit s'installent. Ces compétences prennent parfois le nom de « *co-requis* » à l'apprentissage de la lecture. Les chercheurs en didactique ont ainsi montré que l'existence de ces pré-requis laissait présager de la réussite ultérieure en lecture et/ou que l'entraînement de ces compétences améliorerait les performances en lecture. Nous énumérons principalement ceux qui ont été étudiés.

2.1.2.L'attention visuelle

Il faut dire que les compétences visuo-spatiales ont toujours été considérées comme un pré-requis au langage écrit, mais cette idée préconçue va aujourd'hui controversée par bon nombre de chercheurs. Vellutino (2004)¹⁰⁶ par exemple, va mener une étude sur des enfants présentant des difficultés dans ce domaine et il a montré qu'ils n'avaient pas de difficultés particulières en lecture et qu'ils s'en sortaient pas mal. J.Boutreux (2002)¹⁰⁷ à son tour juge que l'attention visuelle ne joue aucun rôle dans la performance aux épreuves de lecture fin CP¹⁰⁸. Encore Bryant et Bradley¹⁰⁹ considère que la discrimination visuelle ne joue pas non plus un rôle primordial dans l'apprentissage de la lecture. Et pourtant tout cela va être discuté, car ces compétences peuvent être atteintes dans certains types de dyslexie.

¹⁰⁵ Cf. compétences de lectures

¹⁰⁶ Dans Les effets des choix pédagogiques sur la capacité à identifier les mots »,2004.

¹⁰⁷ Dans « *Contribution à l'étude du rôle du langage oral dans l'apprentissage de la lecture* ».

¹⁰⁸ Le CP correspond au premier palier du cycle primaire

¹⁰⁹ Cité par Gombert, 1990),

2.1.3. Capacités mnésiques

Pour Siegel et Ryan ¹¹⁰ l'empan mnésique est un faible prédicteur de la réussite en lecture. Pourtant, de nombreux auteurs ont montré l'existence d'une corrélation entre mémoire verbale à court terme et apprentissage de la lecture. Par exemple, Ellis et Large (1987, in Van Hout, 2001) ont trouvé une relation significative entre la mémorisation de listes de mots en maternelle et les performances en lecture en première année. Plaza (2000) a également montré une corrélation entre une épreuve d'empan chiffré en fin de grande section de maternelle et le niveau de lecture fin CP. De même Mann et Liberman (1984, in Gillet et coll., 2000) ont mis en évidence une corrélation entre la taille de l'empan verbal en maternelle et le niveau de lecture en primaire. Les difficultés de mémoire à court terme jouent en outre un rôle important chez les mauvais lecteurs. En effet, les jeunes enfants faibles en lecture ont des difficultés de mémoire verbale à court terme¹¹¹, notamment dans les tâches de mémoire de travail.

En conclusion, disons que la mémoire visuelle est considérée dans la littérature comme une prédisposition à l'apprentissage de la lecture. La mémoire verbale à court terme, quant à elle, semble jouer un rôle important dans le développement de la lecture, avec un rôle particulier de la mémoire de travail chez les enfants en difficultés.

2.1.4. Capacités langagières

Forrest-Presley et Waller (1984, in Gombert, 1990) ont constaté que les mauvais lecteurs sont moins habiles en langage oral que les autres. Il convient de détailler cependant le rôle que peut jouer chacune des composantes du langage oral dans l'acquisition de la lecture.

2.1.4.1. L'articulation

Comme le sait aujourd'hui, la connaissance des lettres et la capacité de découpage phonémique sont une condition sine qua non pour assurer la maîtrise du décodage. En fait le lien entre l'articulation qui est une manipulation des phonèmes et la conscience phonologique est réciproque. En effet, l'accès à la perception et la manipulation des sons développe chez l'apprenant lecteur une conscience phonologique. Elle correspond à la capacité de produire la totalité des phonèmes de la langue. On ne trouve pas d'étude dans la littérature

¹¹⁰(cité par Gombert, 1990),

¹¹¹(Liberman et Shankweiler 1985, in Liberman et Shankweiler, 1989)

qui montre la nécessité de maîtriser tout le tableau articulatoire pour apprendre à lire. Cependant, les auteurs s'accordent à dire qu'il est préférable de corriger les troubles de l'articulation avant l'entrée au CP. En fait, il existe probablement un impact différent des troubles d'articulation qui consistent en une déformation d'un phonème (par exemple le sigmatisme interdental, c'est-à-dire le « zozotement ») et de ceux qui induisent le remplacement d'un ou plusieurs phonèmes.

2.1.4.2. La Parole

Elle est la capacité à enchaîner les phonèmes à l'intérieur des mots afin d'en donner une prononciation correcte. La précision articulatoire joue un rôle clé dans l'apprentissage de la lecture. Bouteux (2002) a trouvé en effet une corrélation significative entre une épreuve de répétition de mots difficiles début CP (Khomsî, 2001) et une épreuve d'identification de mots écrits fin CP. Une production phonologique précise aiderait donc l'identification précise des mots à l'écrit et constituerait même la principale contrainte linguistique s'exerçant sur elle.

2.1.4.3 Le lexique

L'établissement du lien de causalité entre le vocabulaire et compétence de lecture remonte aux travaux de Sprenger-Charolles et Khomsî¹¹². Ils ont montré que l'existence d'un quotient orthographique important chez les apprenants était un bon prédicteur de réussite. En effet, les élèves qui ont appris un nombre important de mots réussissent mieux leurs écrits que ceux qui en ont moins. Les mauvais lecteurs ont en effet un vocabulaire plus pauvre que celui des bons lecteurs, nettement meilleurs.¹¹³ Bouteux précise que cette richesse du vocabulaire joue un rôle dans le débit de lecture chez les élèves.

2.1.5. La dénomination rapide

Il s'agit d'un moyen d'accéder très rapidement au lexique¹¹⁴. Elle s'évalue par des tâches de dénomination chronométrées de séries d'images de vocabulaire courant et maîtrisé par l'enfant. De nombreuses études sur ces pré-requis au langage écrit ont mis en avant l'importance de cette capacité pour la lecture.

¹¹²Revue Française de Pédagogie, n° 130, 2000

¹¹³Pour Stanovich et coll. (1988, in Gombert, 1990),

¹¹⁴(Wolf et coll. 1986, in Van Hout, 2001c).

2.1.6. La morphosyntaxe

La morphosyntaxe est la variable linguistique importante qui accompagne le plus l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes jusqu'à la fin du cycle primaire¹¹⁵. A ce niveau scolaire, le rôle de la compréhension orale serait important. Les chercheurs Lecocq et coll.¹¹⁶ ont montré que l'enseignement de l'oral qui normalement se fait simultanément avec celui du code écrit pouvait faciliter ce dernier, mais il n'est plus déterminant pour le niveau de lecture dans le primaire.

2.1.7. Modalités auditive, visuelle et haptique

L'une des étapes cruciales de l'apprentissage de la lecture consisterait en la mise en correspondance entre les représentations graphémiques et les représentations phonologiques correspondantes. Cette mise en correspondance exige l'établissement de connections entre langage oral et langage écrit et plus précisément nécessite de l'enfant une attitude analytique envers le langage écrit comme envers le langage oral. Le principal travail cognitif de l'enfant consiste en la prise de conscience de la segmentation des mots en plusieurs unités phonologiques (phonèmes) non signifiantes et combinables entre elles. Pour comprendre ce mécanisme de transcription, l'enfant doit développer une capacité appelée « conscience phonémique » qui lui permet de concevoir les mots parlés comme une combinaison particulière de phonèmes. La plupart, sinon la majorité, des données publiées suggèrent que les connaissances métalinguistiques, définies par Gombert¹¹⁷ comme « *une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation* », des constituants phonologiques des mots sont primordiales pour la maîtrise d'une écriture alphabétique.

L'idée que la maîtrise de la lecture exige de bonnes compétences dans la connaissance de la structure phonémique de la langue est très confirmée. Comme le pense De Gelder, le phonème serait considéré comme l'interface entre le langage oral et écrit. Ainsi, le caractère abstrait des phonèmes et leur succession dans une chaîne parlée les rendent difficile à prononcer. Leur détection est quasiment impossible sans l'œil veillant du pédagogue qui est chargé de communiquer à l'enfant les règles usuelles de prononciation.

¹¹⁵Boutreux

¹¹⁶ Cités par Domonique Crunelle dans « pré-requis à l'apprentissage de l'écrit »

¹¹⁷(1990 ; p.11)

Malgré les divergences sur une même dénomination de l'objet¹¹⁸, il semble réaliste d'accorder à la maîtrise phonologique une place de choix dans l'explication des différences individuelles en lecture

2.1.8. Initiation à la phonologie

Dans l'arsenal des définitions proposées du terme phonologie, nous retiendrons celle proposée par Liberman et Shankweiler¹¹⁹. Pour eux, la phonologie constitue le système de représentation avec lequel les humains produisent et mémorisent un nombre infini de mots avec seulement un nombre fini d'éléments abstraits et dépourvus de sens, les phonèmes. Ces unités du langage articulé ou encore ces mots sont médiatisées par des sons sans être eux-mêmes des sons, mais des catégories abstraites du langage. Dans un système d'opposition phonologique, ces unités discrètes permettent de distinguer les différents mots d'une langue donnée¹²⁰. Cela dit, le phonème n'a pas de sens en lui-même, mais son changement par un autre phonème altérera le sens du mot voire de la phrase.

La conscience phonologique comme capacité métalinguistique particulière, Gombert la définit comme « la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée ». Ces unités phonologiques renvoient à des segments sans signification de la langue orale, tels que les syllabes et les phonèmes, et à des unités infrasyllabiques entre la syllabe et le phonème, comme l'attaque et la rime. Le tableau définitoire ci-après illustre ces cas.

¹¹⁸ Les auteurs utilisent successivement les termes de phonémique, phonologique ou encore phonétique. la phonémique est surtout utilisée pour désigner les spécificités phonétiques d'une langue étrangère.

¹¹⁹ Psychologues américain

¹²⁰ (Gombert & al., 2000).

L'unité	La définition
La syllabe	c'est un groupe de sons qui se prononce en une seule émission de voix. Elle peut être décomposée en deux unités intermédiaires : l'attaque et la rime. Elle peut constituer un mot (dans ce cas on parle de mot monosyllabique comme pour « chat ») ou un élément d'un mot.
L'attaque	c'est la partie consonantique initiale de la syllabe.
La rime	elle est constituée par la voyelle et les éventuelles consonnes qui la suivent.
Le noyau vocalique	Il correspond à la voyelle de la rime.
Le coda	consonne ou groupe consonantique qui suit la voyelle de la rime
Le phonème	C'est la plus petite unité phonologique qui permet de distinguer deux mots.

Tableau n°1 récapitulant les unités syllabiques et infrasyllabiques ¹²¹

On a souvent recours à des tests d'évaluation pour juger des capacités métaphonologiques des apprenants et s'assurer de leur niveau de conscience phonologique. Ainsi plusieurs tâches choisies sont utilisés pour arriver à cette fin. Les différences entre ces tâches portent sur la nature des unités linguistiques impliquées (syllabe, rime, phonème) ainsi que sur le type de traitement demandé à l'élève. La sensibilité phonologique, considérée comme un construit unifié se manifeste dans une multitude d'exercices.¹²²

Pour évaluer la conscience phonologique. Ecalle¹²³ propose une analyse à trois niveaux : rime, syllabe et phonème.

¹²¹ Ecalle J ,Magnan A « traitements épiphonologique et métaphonologique et apprentissage de la lecture »,2002.

¹²² Ecalle et Magnan, 2007.

¹²³ Dans « L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement Cognitifs ».2002.

2.1.9. Les tâches de phonologie entreprises en lecture

Généralement, pour cerner ces différentes tâches on se réfère à Lewkowicz ¹²⁴. Il existe la tâche de reconnaissance de rime ou de détection d'intrus de rime. Pour évaluer la capacité à manipuler les sons, des exemples de tâches sont proposées à des apprenants par des enseignants. Nous les énumérons comme suit :

- la tâche d'appariement son-mot, requiert que l'enfant reconnaisse un phonème donné dans un mot donné,
- la tâche d'appariement mot-mot, dans laquelle l'enfant est appelé à se prononcer si les deux mots présentés partagent le même son initial, final ou la même voyelle centrale,
- la tâche d'isolement du son initial, central ou final, consiste à donner le phonème occupant la position désignée dans le mot donné,
- la tâche de segmentation en phonèmes, où il est demandé à l'enfant de donner tous les phonèmes contenus dans le mot présenté,
- la tâche de comptage de phonèmes, où il est demandé à l'enfant de compter le nombre de phonèmes contenus dans un mot donné,
- la tâche d'assemblage, requiert la synthèse de phonèmes présentés de manière isolée,
- la tâche d'omission d'un phonème, où l'enfant doit donner ce qui reste du mot après qu'un phonème donné ait été retiré,
- la tâche d'identification de phonème exige le repérage du phonème qui a été omis entre deux mots donnés,
- la tâche de substitution de phonème où il est demandé à l'enfant de produire un nouveau mot après avoir remplacé un phonème d'un mot donné par un autre phonème.

Ces tâches serviront dans une large mesure à tester la capacité des élèves apprenant la lecture d'utiliser les règles reflétant leurs connaissances épilinguistiques. Celle-ci est un bon indice de réussite de l'apprentissage de la

¹²⁴Lewkowicz (1980, cité par Bodé

lecture. Et c'est justement cette connaissance encore instable chez les apprenants en classe de langue qui semble être la source du problème de lecture en français.

2.1.10. Développement cognitif en phonologie

La chronologie développementale des connaissances phonologiques semble être éclairée par Bryant¹²⁵. Il est accoutumé aujourd'hui de parler de trois niveaux de connaissances phonologiques (syllabique, intrasyllabique et phonémique) qui exigent des facultés cognitives différentes. Certaines d'entre elles se développent avant l'apprentissage de la lecture, d'autres se feront au contact du système alphabétique. Les études sur la conscience phonologique menées auprès d'enfants, ont montré qu'ils n'éprouvaient pas de difficultés à manipuler des unités phonologiques supérieures au phonème dont la manipulation deviendrait possible plus tard et dépendrait d'un apprentissage systématique.

2.1.11. Niveaux du traitement phonologique.

Pour le cas de l'arabe, les enfants qui ont fait le préscolaire (le préparatoire) ont un niveau de conscience phonologique en arabe supérieur à celui du français qu'ils commencent à apprendre en troisième année primaire. Ils sont en mesure de manipuler des unités linguistiques comme la syllabe. Cette sensibilité apparaît de façon précoce et spontanée dans le développement linguistique à partir de l'exercice de la langue orale. Ce n'est qu'après avoir accompli quelques progrès à décomposer correctement les mots en phonèmes que les élèves commencent à lire et écrire. La conscience phonémique nécessite alors un enseignement explicite de la structure phonémique de la langue orale. L'élève du primaire doit apprendre à considérer la langue comme un objet de connaissance sur lequel s'exercent des contraintes qu'il doit, de plus en plus, être en mesure de contrôler¹²⁶. Dans le même ordre d'idée, Stanovich explique que la sensibilité à la structure phonologique du langage oral passe progressivement d'un niveau de développement superficiel à un niveau plus profond. Autrement dit, il s'agit de distinguer la sensibilité aux unités larges (la rime) de l'analyse explicite des petites unités phonologiques (le phonème).

¹²⁵"Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental psychology*" 1990

¹²⁶(Ziarko, De Koninck & Armand, 2003).

Ainsi plusieurs recherches ont montré que dès leur plus jeune âge, les enfants sont capables de manipuler les syllabes¹²⁷. Les deux chercheurs, Fox et Routh montrent que 60% d'enfants âgés entre de 3 et 4 ans sont capables de restituer au moins une syllabe dans un mot bisyllabique. D'autres comme Gombert, Gaux et Demont ont trouvé, que le taux de réussite des enfants des classes préparatoires exposés à des tâches de suppression de la syllabe finale ou initiale était de l'ordre de 31,7%. Ce qui explique que la syllabe est donc présentée comme une unité phonologique qui demeure facilement opérable par l'enfant.

Selon Alegria, Mousty et autres, la capacité phonologique apparaît comme une compétence plus complexe qui est développée à partir d'une collection de compétences organisées et ayant une influence les unes par rapport aux autres. Ces mêmes chercheurs ont montré aussi qu'il existe une gradation dans les compétences phonologiques. Certaines d'entre elles apparaissent avant l'acquisition même de la lecture comme la conscience de la syllabe, d'autres sont plus tardives et nécessitent un apprentissage systématique, le cas du phonème. Parmi toutes les unités phonologiques, le phonème demeure le plus difficile à manipuler et se développe ultérieurement. Ils proposent de distinguer différents niveaux de la conscience phonologique correspondant chacun à des degrés différents de la segmentation phonétique. Morais, lui va décrire quatre niveaux de conscience phonologique que nous présenterons ici, selon l'ordre de leur complexité :

1. la conscience phonémique correspondant au plus haut niveau d'abstraction.
2. la conscience des chaînes phonologiques permettant à l'enfant de repérer l'intonation.
3. la capacité à repérer les rimes des mots sans tenir compte de leur signification;
4. la conscience syllabique

A faire remarquer aussi que l'identification des phonèmes ne s'appuie pas seulement sur les propriétés physiques du stimulus sonore, mais également sur la mise en relation des unités lexicales. Le phonème est une unité qui n'est pas facilement accessible à la conscience pour des raisons de coarticulation. On ne lit pas un mot comme on lit un sigle (le mot « régler » est prononcé /rég/lé/ et

¹²⁷(Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz & Tola, 1988 et Vellutino & Scalon, 1987)

non /r+ é+ g + l +é /)¹²⁸. Selon Caron « Il n'a y a pas de correspondance terme à terme entre les données acoustiques objectives, et les unités phonétiques que nous percevons ».

2.1.12. L'acquisition de la conscience phonémique chez les apprentis-lecteurs

Depuis que l'enseignement formel existe, les questions pédagogiques n'ont pas cessé d'attiser la curiosité des chercheurs pour essayer de mettre sur pied une manière efficace d'apprendre à lire aux enfants. La réponse fait unanimité chez ces mêmes chercheurs qui confirment que, pour réussir l'apprentissage de la lecture, l'enfant doit procéder à une analyse consciente de la structure du langage oral. En fait, la difficulté principale de l'apprentissage de la lecture dans un système alphabétique vient de la nécessité de comprendre que les lettres correspondent non pas à des syllabes mais à des unités plus petites, appelées phonèmes.

Une fois installée, cette conscience permet d'aller progressivement vers l'identification des composants phonologiques des unités linguistiques supérieures (syllabes, mots) et de les manipuler avec une certaine aisance.

Sprenger-Charolles avance dans une conférence tenue en France que la relation conscience phonologique et réussite en lecture est une relation de cause à effet, surtout dans une pédagogie centrée sur l'écrit. Le principe de déchiffrement consiste à prononcer les sons des mots correspondant aux lettres, symboles utilisés pour transcrire graphiquement ces sons¹²⁹. L'enseignement de la lecture dès le primaire passe nécessairement par la découverte de ce même principe permettant à l'enfant d'utiliser une procédure de lecture phonologique, qui consiste à traduire la séquence de lettres d'un mot lu en une séquence de sons correspondants.

Apprendre à lire n'est pas chose facile. C'est l'une des tâches les plus complexes qui met en jeu des habilités cognitives et langagières complexes. En effet, l'accès à l'écrit dans un système alphabétique est un processus complexe qui mobilise des habilités à manipuler les composantes phonologiques du langage ainsi que des habiletés de compréhension et d'expression.

¹²⁸(Sprenger-Charolles & Colé, 2006)

¹²⁹Principe des systèmes d'écriture alphabétique

En s'inspirant des travaux de Sprenger-Charolles et Casalis, Nahed Boukadida¹³⁰ pense qu'à la différence du français, en arabe « L'écriture alphabétique est essentiellement phonocentrée : les unités graphiques représentent des unités non signifiantes de la langue orale. Il est donc légitime de penser qu'un certain niveau de sensibilité aux unités de l'oral, qui servent à la transcription graphique, peut faciliter l'apprentissage de la lecture. »

Comme il est maintenant connu, l'apprentissage de la lecture passe nécessairement par la mise en correspondance entre les représentations graphémiques et les représentations phonologiques correspondantes. Cette mise en relation nécessite un savoir faire cognitif qui permet de mettre coude à coude l'écrit et l'oral. Le principe du travail cognitif consiste en la prise de conscience de la segmentation des mots en différentes unités phonologiques dépourvues de sens et combinables entre elles. L'appréhension de ce principe de transcription amène les enseignants à intervenir auprès des élèves pour leur faire prendre conscience de ce phénomène.

Trois chercheurs Florence Bara, Edouard Gentaz, Pascale Colé s'appuient sur des arguments pour étayer leur position en faveur de la conscience phonologique comme condition sine qua non à l'apprentissage de la lecture. Le premier argument se justifie par les études qu'ils ont menées auprès des enfants scolarisés. Ils sont arrivés à l'idée que le niveau de conscience phonologique de ces apprenants constitue un bon prédicteur de réussite des tâches scolaires dont l'activité pivot demeure la lecture. En effet, les résultats scolaires ultérieurs de ces élèves obtenus au collège, au lycée, voire université correspondent à leur niveau de conscience phonologique. Le second argument est justifié par des études, menées auprès d'élèves en difficulté de lecture et d'écriture. Il a été constaté que ces élèves présentaient des retards en lecture dus aux problèmes phonologiques importants. Enfin, le troisième argument s'appuie sur l'importance d'entraînement phonologique et son impact sur l'apprentissage de la lecture.

Alors que certains chercheurs comme Florence Bara, Edouard Gentaz, Pascale Colé sont venus appuyer le rôle prédictif de la conscience des phonèmes, d'autres ont insisté sur l'importance des unités supérieures au phonème. Goswami, lui insiste sur l'importance d'identification de la syllabe

¹³⁰ Dans « Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe » (Etude longitudinale).

comme unités plus longues et supérieures au phonème, dans l'apprentissage de la lecture. Quelques études se sont intéressées spécifiquement à la question de la longueur des unités linguistiques déterminantes pour l'acquisition de la lecture¹³¹. Ces recherches concluent que seules les capacités métaphonémiques constituent un bon prédicteur des performances en lecture. Ainsi, Muter¹³² montre que les performances en lecture des syllabes ne permettent pas de prédire les habiletés en lecture et en orthographe à la fin de la première année de primaire alors que les habiletés phonémiques les prédisent. L'effet de la conscience des rimes est uniquement observé sur les capacités orthographiques à la fin de la deuxième année de primaire. Ces résultats suggèrent que la conscience phonémique est importante pour la compréhension du principe alphabétique dans les premières étapes de la mise en place de la procédure phonologique. Ce serait seulement avec l'automatisation de cette procédure que l'enfant serait en mesure d'utiliser des unités de recodage plus larges que les phonèmes. Il semble donc que la conscience phonémique soit une compétence fiable pour l'apprentissage de la lecture. Le développement de cette conscience conduit l'enfant à concevoir que les mots à l'oral sont constitués d'une séquence de sons, puis lui permet par la suite de comprendre que les sons les plus élémentaires (les phonèmes), correspondent à l'écrit à des lettres ou à des groupements de lettres (les graphèmes).

2.1.13. Développement des habiletés phonologiques

A rappeler alors que, même si certaines séances d'entraînement sont incluses dans le volume horaire des élèves du primaire, il n'en est pas moins important de souligner que l'évaluation des performances des élèves en lecture est déplorable ou quasi-inexistante.

Ces entraînements permettent une amélioration certaine des performances aussi bien en lecture qu'en écriture. Les investigations menées auprès d'un certain nombre d'élèves dont les résultats scolaires (de la 3^{ème} jusqu'à la 6^{ème} année français et de la 1^{ère} jusqu'à la 6^{ème} année) sont comparés confirment que tous ceux qui ont développé la conscience phonémique font preuve d'une bonne acquisition de la lecture.

Aujourd'hui, les études en psychologie cognitive ont permis de mettre en exergue un bon nombre de facteurs qui modulent l'effet des entraînements phonémiques, comme

¹³¹(Høien, Lundberg, Stanovich, & Bjaalid, 1995 ; Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, 1998)

¹³²Idem.

a. Le choix des tâches proposées aux apprenants¹³³: parmi les principales tâches qui permettent de développer la conscience phonémique sont évoquées les suivantes :

- Exercice de repérage auditif des phonèmes dans un mot.
- Exercice de repérage visuel des graphèmes dans un mot.

- Item 1: Isolement de phonèmes

Consigne1: quel est le premier/dernier son du mot « rat » ?,

- Item 2 : Segmentation phonémique

consigne2 (ex : quels sons entends-tu dans le mot « rat » ?),

-Item 3 : fusion de phonèmes

Consigne 3 (ex : le mot château est épelé phonème par phonème /ʃ/ /a/ /t/ /o/ et l'enfant doit reconnaître le mot),

-Item 4: identification du phonème manquant

Consigne4 (ex : quel son entends-tu dans le mot « rare » qui manque dans le mot « rat » ?),

Item 5 :ajout et suppression de phonèmes

Consigne 5(ex : si je dis « pull », tu me dis « ull », si je dis « pain », tu me dis « ain », que me dis-tu si je dis « poule » ?),

Item 6 : Détection d'intrus

Consigne 6(ex : quel mot est différent des autres : ballon, banane, chapeau,bougie ?),

Item 7 : identification de phonèmes

Consigne 7 (ex : quels mots commencent/finissent par le même son : roue, riz, chien?).

Les performances dans deux de ces tâches semblent particulièrement liées à la réussite de l'apprentissage de la lecture : la fusion de phonèmes (qui aide à décoder les mots non familiers) et la segmentation de mots en phonèmes (qui aide à orthographier les mots non familiers et à retenir l'orthographe en mémoire).

¹³³ Apprentissage de la lecture et dyslexie Par Pierre Lecocq

b. Le type de mesure utilisée pour évaluer le niveau de compréhension du principe alphabétique

L'oralisation des mots est jugée importante dans l'apprentissage de la lecture chez les apprenants lecteurs. La différence de performance entre les groupes d'enfants entraînés (préparés) et des groupes contrôlés (non préparés) est dû au fait que celui-là a subi un apprentissage par phonème lors de son entraînement. L'effet est beaucoup plus important avec des tâches de choix forcé entre deux prononciations pour un même mot écrit¹³⁴.

c. Le niveau d'expertise en lecture

L'objectif de l'exercice en lecture est bénéfique aussi bien plus pour les lecteurs doués que pour les lecteurs en difficulté, mais il s'avère encore plus important pour les lecteurs à risque. Ce qui nous intéresse de dire, c'est qu'il y a une forte probabilité que les élèves lisant mal sont des cas qui montrent une certaine faiblesse de performances dans les tâches qui relèvent de la conscience phonologique. C'est ce que nous avons tenté de vérifier dans la partie expérimentale. C'est d'ailleurs pourquoi les entraînements plus efficaces en matière de prévention de l'apparition de troubles ou d'en remédiation sont cruciaux.

d. L'âge et le niveau de scolarisation

Vu que l'enseignement du français ne débute qu'à la troisième année du cycle primaire, il rendrait moins efficace l'entraînement. Du coup l'apprentissage formel de la lecture est retardé et devient plus contraignant et difficile à réaliser. Ce qui n'est pas toujours le cas en arabe où les enfants subissent déjà un entraînement de familiarisation aux lettres arabes.

e. La transparence de l'orthographe :

La question de l'opacité ou la transparence des langues, nous l'aborderons au chapitre 3, dans l'analyse comparative entre le français et l'arabe dans. Rappelons-le, les langues se différencient à plusieurs niveaux du point de vue des régularités entre graphèmes et phonèmes. C'est certainement l'une des raisons qui explique le problème de l'orthographe constaté chez bon nombre d'élèves surtout en français et des différences dans les procédures de

¹³⁴(Byrne & Fielding-Barnsley, 1991)

traitement utilisées par les lecteurs. Bref une langue est qualifiée de transparente si à chaque phonème correspond un seul graphème. La facilité d'apprentissage de la lecture dépend du degré de transparence de l'orthographe¹³⁵. Les résultats comparés en lecture entre l'arabe et le français sont nettement distincts quant au débit et la facilité avec lesquelles les élèves lisent en arabe. La lecture est moins aisée chez les apprenants qui lisent dans une orthographe opaque comme le français ou l'anglais et meilleurs pour les langues transparentes comme l'arabe et l'espagnol. L'avantage d'un entraînement phonémique est plus important pour les langues opaques. Ce type d'entraînement se justifie donc bien pour le français qui demeure moins transparent que l'arabe.

f. La taille du groupe

Pour plus d'efficacité, l'entraînement doit se réaliser en petits groupes (de cinq ou six enfants) et non qu'en individuel et qu'en classe entière. En effet, avec les petits groupes, les élèves sont plus attentifs et cela les motive socialement. C'est le caractère interactif des relations entre éducateur/ enfants et entre les pairs qui assure un gain plus important de cet entraînement.

g. La durée de l'entraînement

La durée optimale des entraînements est fixée entre cinq heures et dix-huit heures par semaine, réparties en plusieurs séances de 20 à 30 minutes.

h. Le statut de la personne qui conduit l'entraînement :

La question d'encadrement pédagogique de qualité est l'une des questions houleuses qui revient souvent dans les débats. Les performances en lecture sont meilleures quand l'entraînement a été mené par le chercheur-pédagogue. Cependant, les enseignants en formation initiale ou en cours d'emploi doivent bénéficier d'une formation spécifique relative au programme d'entraînement. On invitera alors enseignants et chercheurs pour la démultiplication des échanges.

¹³⁵(Seymour, Aro, & Erskine, 2003)

i. La visualisation des lettres

L'utilisation d'un moyen didactique qui permet de visualiser les lettres caractérise plus l'entraînement phonologique. Celui-ci met en exergue le lien entre les sons et les lettres et demeure différent de l'entraînement strictement phonologique. En dépit de l'impact du développement de la conscience phonémique sur l'apprentissage de la lecture, il faut noter que, pour certains, le lien entre conscience phonémique et apprentissage de la lecture peut donner lieu à plusieurs formes d'interprétations. Ainsi, selon Castles et Coltheart (2004), le principe selon lequel la conscience phonémique est une habileté langagière en langue étrangère qui facilite directement l'accès à la lecture peut être remis en question. En effet, ce lien peut s'expliquer par une relation de cause à effet entre la conscience phonémique et l'apprentissage de la lecture. Morais, Alegria, et Content (1987), ces trois chercheurs ont avancé l'hypothèse alternative d'un lien de « causalité réciproque » entre ces deux facteurs. D'une part, ils ont démontré que les habiletés phonémiques ne se développeraient pas de manière informelle et spontanée, mais par stimulation spécifique indépendamment de l'apprentissage de la lecture. Dans le même ordre d'idées, ils ont montré que des adultes illettrés manifestent des performances très faibles quant aux tâches de suppression et d'ajout de phonèmes. Alors qu'ils les réussissent avec des syllabes ¹³⁶. D'autre part, ils ont aussi montré que, même si ces capacités ne se développent pas spontanément, elles peuvent être développées avant le dispositif de l'apprentissage de la lecture, par le biais de certaines activités en classe et qui peuvent avoir un effet sur son apprentissage. Ainsi, la capacité de segmentation phonémique et l'acquisition des habiletés de lecture s'influenceraient de manière réciproque. Enfin, Castles, Holmes, Neath, et Kinoshita (2003) expliquent que l'existence du lien entre conscience phonémique et apprentissage de la lecture résultent d'un apprentissage de l'orthographe qui sert à résoudre le problème phonologique. De même, Ehri et Wilce (1980) ont remarqué que le nombre de lettres contenu dans le mot écrit influence le jugement sur le nombre de phonèmes. Ainsi, Castles et Coltheart (2004) et après être assuré des conditions indispensables pour arriver à un résultat confirment que l'entraînement porte uniquement sur le développement de la conscience phonémique, que les effets devraient être observés sur la lecture et non sur les habiletés phonémiques. Ces mêmes chercheurs suggèrent que la conscience phonologique n'intervient pas directement dans l'amélioration des performances en lecture mais permet de préparer efficacement les enfants à cette tâche. Ce n'est que lorsqu'elle est associée à l'apprentissage des lettres et des associations lettres sons que la conscience phonémique peut avoir un impact plus direct sur l'apprentissage.

¹³⁶(Morais *et al.*, 1979).

2.1.14. Le déchiffrement

Les études des dernières décennies montrent que l'assimilation par les élèves des lettres de l'alphabet constitue un bon présage du niveau ultérieur des élèves en lecture ¹³⁷. En effet, le support visuel des lettres qui est une transcription graphique des sons de la parole, favoriserait l'apprentissage de la segmentation phonémique ¹³⁸ et permettraient aux enfants de mieux comprendre le principe alphabétique et d'apprendre plus facilement les associations lettres-sons ¹³⁹.

L'apprenant lecteur n'arrive pas à déchiffrer un mot à partir de sa forme écrite s'il ignore sa structure phonologique. Le déchiffrement requiert donc la maîtrise des correspondances graphophonologiques. Dans leur début d'apprentissage, les enfants apprennent à utiliser de manière exclusive le décodage graphophonologique. Cette stratégie leur permet de lire un nombre important de mots courts composés de cinq lettres maximum et moins de mots longs (12 lettres maximum) ¹⁴⁰. L'importance de l'apprentissage des associations graphophonologiques a été soulignée dans les travaux de recherche de Goigoux qui, lui, compare deux méthodes de lecture, la méthode idéovisuelle, basée sur un accès direct à la représentation orthographique du mot et la méthode phonique qui met l'accent sur la connaissance des règles de conversion graphèmes-phonèmes. Nous avons fait remarquer qu'en fonction de leur titre de latéralisation, les élèves auditifs adoptent facilement la méthode phonique et ceux qui sont visuels la méthode idéovisuelle. Mais à la fin du cycle primaire, les élèves qui ont subi la méthode phonique réussissent mieux dans des tâches d'identification de mots écrits ainsi et aussi en compréhension, que ceux qui ont suivi la méthode idéovisuelle. Cela ramène à dire que la conscience phonémique et la connaissance des lettres ont certainement un effet positif sur l'apprentissage de la lecture, mais leur efficacité n'est certaine que lorsqu'ils sont combinés dans un entraînement. Ce type d'entraînement sert ainsi, d'une part à développer des représentations phonologiques et orthographiques des lettres et, d'autre part, à établir des passerelles entre ces deux types de représentations. C'est justement Byrne et Fielding-Barnsley ¹⁴¹ qui, après une étude de cas menées auprès d'enfants de 4 ans et demi confirment que ces enfants manifestent de meilleures performances dans des tâches

¹³⁷(Blatchford, Burke, Farquhar, Plewis, & Tizard, 1987 ; Blatchford & Plewis, 1990 ; Bradley & Bryant, 1991 ;

¹³⁸(Hohn & Ehri, 1983)

¹³⁹(Treiman, Tincoff, & Richmond-Welty, 1996)

¹⁴⁰(Sprenger-Charolles, Siegel, & Bonnet, 1998)

¹⁴¹ Cités par Margaret W. Maltin dans « cognition : une introduction à la psychologie cognitive ».

métaphonémiques après un entraînement associant des exercices destinés à favoriser la conscience phonémique et un travail sur l'identification des lettres et sur la connaissance des associations lettres-sons. Ils rajoutent que ces enfants parviennent même à décoder des mots écrits nouveaux ou des pseudo-mots (inventés).

Dans la même perspective, Defior et Tudela¹⁴² ont comparé différents entraînements de lecture et sont arrivés à l'idée que les enfants qui ont suivi un entraînement phonologique associé à la manipulation de lettres sont ceux qui obtiennent les meilleures performances aussi bien en lecture qu'en écriture. Cela montre clairement qu'un enseignement des correspondances lettres-sons seul ne peut être aussi efficace que lorsqu'il est associé à un travail de segmentation phonémique¹⁴³. Pour certains auteurs, la conscience phonémique ne se développerait pas sans la connaissance des lettres. En effet, les enfants qui n'ont aucune connaissance des lettres échouent de manière systématique dans les tâches métaphonémiques¹⁴⁴. Dans le même ordre d'idée, Mann et Wimmer ont mené une étude interlinguale dont la cible était de comparer les capacités métaphonémiques d'enfants de maternelle, le préparatoire de chez nous, américains et allemands. Cette étude a montré qu'à la différence des enfants allemands, les correspondances entre les lettres et les sons sont enseignées aux enfants américains avant l'apprentissage formel de la lecture. Les auteurs constatent que les enfants américains font preuve de meilleures performances que les enfants allemands sur des tâches de conscience phonémique. Selon Morais *et al.*, la maîtrise du code alphabétique (à savoir, la connaissance des lettres et des sons et la compréhension des règles de conversion graphophonologiques serait une bonne indication de la présence des habiletés de segmentation phonémique. Hatcher, Hulme, et Ellis avancent l'hypothèse d'un « lien phonologique », qui se traduit par le fait qu'un entraînement phonologique est plus efficace lorsqu'il est réalisé dans un contexte de lien explicite entre les représentations orthographiques et phonologiques. L'entraînement à l'analyse phonémique et l'apprentissage des associations lettres-sons jouent un rôle de complémentarité : comprendre le principe alphabétique, c'est acquérir ces deux compétences.

Pour conclure ici, nous disons que réunir les conditions optimales et favorables à l'acquisition et au développement du décodage graphophonologique et donc de la lecture, c'est combiner intentionnellement à la fois des activités de segmentation et de fusion des phonèmes avec l'identification des lettres et leurs correspondances aux sons.

¹⁴² Dans « enfance » p 395

¹⁴³ (Ball & Blachman, 1991).

¹⁴⁴ (Johnston, Anderson, & Holligan, 1996 ; Stahl & Murray, 1994 ; Wimmer *et al.*, 1991).

Dire aussi que l'apprentissage de la lecture demeure un labeur pour les enseignants qui s'investissent pleinement, mais aussi pour les élèves qui ne parviennent que difficilement à saisir la logique du principe alphabétique.

3.2. Processus de lecture :

3.2.1. Identifier et comprendre des mots

Aujourd'hui, on convient que lire est synonyme de comprendre. Et lorsque nous observons les prestations des enfants en classe, nous nous rendons compte que les difficultés de lecture ne sont généralement pas dues à des problèmes de compréhension. C'est le cas d'un nombre important d'élèves du primaire à qui nous avons rendu visite. Ils comprennent un texte qu'on leur lit à haute voix, alors que ce même texte n'est pas compris quand ils le lisent tout seul. Ces apprenants présentent à l'évidence des difficultés qui ne relèvent pas de problèmes de compréhension et qui, de ce fait, apparaissent comme propres à la lecture. Il s'agit d'un déficit des mécanismes spécifiques à la lecture, les mécanismes d'identification des mots écrits. Les recherches en psychologie cognitive permettent de dire que ce sont les mécanismes d'identification rapide des mots qui font la différence entre les bons lecteurs des mauvais lecteurs.

Il est bien noté dans les instructions ministérielles¹⁴⁵ que la mission première de l'école est d'apprendre à l'élève à lire, écriture et effectuer des opérations de calcul. L'approche préconisée aujourd'hui dans l'enseignement en général, mais spécialement pour les langues rend essentiellement compte de la notion de littératie¹⁴⁶. Ainsi l'accent est mis sur l'enseignement d'une langue étrangère dont l'objectif est d'installer et développer des compétences chez l'apprenant pour favoriser son insertion sociale et professionnelle.

De même, l'apport considérable des travaux de recherche sur la lecture, c'est d'avoir réussi à rendre bien distincts et complémentaires les processus d'identification des mots et les processus de compréhension de l'écrit. Nous citerons à titre d'exemple le modèle de Gough¹⁴⁷, car il illustre parfaitement cette distinction. Selon lui, la compréhension en lecture comporte deux composantes : l'identification des mots et la compréhension du langage oral. Chacune de ces composantes est nécessaire mais aucune n'est suffisante en elle-même pour permettre la lecture. Cette approche décrit clairement le processus de reconnaissance des mots comme étant la seule composante spécifique de la lecture, alors que celui de la compréhension appartenant à l'écrit est estimé, en première approximation, le même que celui identifié dans la compréhension du langage oral. Et c'est comme cela que Gough justifie leur

¹⁴⁵ L'ordonnance du 16 avril 1976 sur l'organisation de l'éducation et la formation en Algérie.

¹⁴⁶ Ce terme renvoie au développement des compétences essentielles en écriture et en lecture ;

¹⁴⁷ Cité par Marie Josée Berger, Alain Desrochers dans « L'Évaluation de la littératie », 2011.

indépendance. Pour illustrer la relative indépendance des deux composantes, il fait référence à une anecdote : « John Milton, devenu aveugle dans sa vieillesse, souhaita néanmoins relire ses classiques grecs et latins. Pour ce faire, il enseigna à ses filles à décoder le grec et le latin afin qu'elles puissent oraliser un texte qu'il était le seul à pouvoir comprendre. Les deux processus peuvent donc être théoriquement dissociés mais la présence d'un seul d'entre eux ne permet pas la lecture, c'est-à-dire la compréhension du langage écrit. L'observation des élèves pendant les séances de lecture/compréhension nous a permis de classer les élèves-lecteurs en quatre types bien distincts :

- 1^{ère} catégorie de lecteur : ceux qui lisent et comprennent bien. →10 %
- 2^{ème} catégorie de lecteur : ceux qui lisent mal mais comprennent bien. →25 %
- 3^{ème} catégorie de lecteur : ceux qui lisent bien mais ne comprennent pas bien. → 45 %
- 4^{ème} catégorie de lecteur : ceux qui ne lisent pas bien ne comprennent pas bien →15 %

Le premier de ces profils ne pose pas de problème particulier aux enseignants puisqu'il concerne des élèves qui apprennent à lire aisément, par contre les trois autres profils présentent des lecteurs en difficulté qu'il faut prendre en charge de façon différenciée. Car chaque cas est particulier. Le suivi des élèves dans des situations d'apprentissage scolaire visant le langage écrit et/ou oral devrait permettre aux enseignants d'établir ces profils et d'apporter dès les premiers apprentissages les régulations nécessaires en prévoyant des ateliers de lecture par exemple.

3.2.2. Conscience phonologique et conscience phonémique

Commençons par distinguer les deux appellations du moment où chacune est dénotative d'un sens distinct. Considérée comme base importante pour apprendre la lecture, la conscience phonémique est un sous-ensemble de conscience phonologique dans laquelle celui qui écoute est capable d'entendre, distinguer et manipuler des phonèmes.

Ainsi les connaissances linguistiques constituent pour autant un soubassement théorique pour les élèves ou encore une prise de conscience du fonctionnement interne de la langue afin de pouvoir l'utiliser correctement et selon le besoin. Autrement dit, il s'agit d'asseoir chez ces apprenants une

conscience phonologique au service d'une « compétence communicative ». Savoir décoder pour savoir lire¹⁴⁸

Nous pouvons définir la compétence communicative comme étant les savoirs qui concourent à la mise en œuvre des habiletés de compréhension et d'expression dans des situations de communication réelles¹⁴⁹.

Dans notre cas et du fait même que les langues enseignées à l'école sont pratiquées seulement en classe (un nombre important d'élèves du primaire, soit la moitié, nous ont confirmé qu'ils n'utilisent le français qu'en classe). Cela rendrait leur acquisition essentiellement indépendante des facteurs socioculturels, même si elles sont quasiment présentes dans l'environnement de l'enfant.

En matière de recherche psycholinguistique, la standardisation permet une généralisation des théories d'apprentissage de la lecture dans les langues d'enseignement. Ainsi et vue la variabilité et la diversité des langues, les psycholinguistes cherchent à mieux cerner les similitudes dans l'acquisition du langage et de distinguer des aspects propres à chacune des langues enseignées. L'enseignement de la lecture est un processus qui s'inspire de plusieurs méthodes existantes dans l'arsenal didactique. Toutes ces méthodes traduisent les différentes variantes qui entourent la conception de l'acte de lire.

Aujourd'hui dans leur conception de l'acte de lire, les chercheurs envisagent plusieurs types de traitement permettant à la fois la reconnaissance des mots, l'intégration syntaxique et l'évocation du sens. Deux chercheurs Gough et Tunmer¹⁵⁰ ont représenté la performance en lecture comme la résultante de la combinaison de deux variables, la reconnaissance des mots (R) et la compréhension orale (C) soit l'équation:

$$L = R \times C$$

L'identification des mots écrits et la compréhension constituent les deux principaux piliers sur lesquels repose l'acte de lire. Ainsi identifier un mot consiste à lui retrouver ses deux facettes, son signifiant et son signifié. Ces

¹⁴⁸ Ici, le savoir lire mobilise les habiletés de compréhension et d'expression

¹⁴⁹ Cf. Français standard.

¹⁵⁰ Dans « Difficultés de lecture et d'écriture » de Marie-Catherine St-Pierre, Véronique Dalpé, Pascal Lefebvre, Céline Giroux, Marie-Catherine St-Pierre.

deux composantes signifiant/signifié participeraient de façon réciproque à la réussite en lecture. C'est d'ailleurs le point de vue des enseignants pédagogues qui observent les élèves dans leur tâche scolaire et qui laissent entendre que ces apprenants réussissent mieux leur scolarité quand ils font preuve de bonnes performances en lecture. .

Il est à remarquer aussi que généralement les stratégies de compréhension chez les élèves du primaire, est tributaire de l'identification des mots écrits. Lecocq et coll. ont en effet montré que la plus grande part de variance de la compréhension écrite était expliquée par la rapidité et la précision du décodage." Les bons lecteurs sont donc également ceux qui comprennent le mieux ce qu'ils lisent" (Freebody et Gates 1992, in Morais, 1999).

Réciproquement donc, l'apprentissage de la lecture consiste à développer des procédures automatiques d'identification des mots écrits afin d'atteindre un niveau de compréhension écrite équivalent à celui de l'oral. Et pourtant, certains auteurs comme Gérard Chauveau (2002) sont très sceptiques sur cette question. Pour eux, la compréhension écrite se démarque nettement de l'oral. Lorsque nous lisons, il n'y a pas d'effet de voix pour guider la compréhension, même si celle-ci demeure intérieure à chaque individu. Par contre, nous retrouvons des signes de ponctuation qui donnent des indices sur la façon dont le texte et les phrases s'organisent morphologiquement. En plus, la lecture exige plus d'autonomie et une prise en charge par soi-même. Pour Gombert¹⁵¹, " le langage écrit nécessite également une approche plus explicite ». En effet, à la différence de l'oral où l'auditeur a la possibilité d'interrompre le locuteur pour lui demander des explications s'il ne comprend pas, le lecteur est seul et ne peut communiquer qu'avec ou dans le texte. Le langage écrit requiert donc un plus haut niveau de conceptualisation abstraite et un savoir-faire spécifique à cet effet.

Il faudrait dire que, même si les recherches conviennent que les performances de lecture chez un lecteur sont égales aussi bien à l'oral qu'à l'écrit pour la compréhension d'un même énoncé, nous considérons qu'en réalité les types conversationnels sont spécifiquement différents de ceux des communications écrites et/ou des textes qu'on est amené à lire. L'ordre écrit

¹⁵¹ « Le développement métalinguistique ». Paris : PUF, 1990.

possède ses propres codification si bien que dans un sens Colé et Fayol¹⁵² affirment que « *apprendre à lire, c'est aussi apprendre une autre forme de communication* ». D'autre part, la confrontation à l'écrit nous offre l'occasion aux élèves d'apprendre à aborder un type de rencontrer des phrases et des textes régis par une syntaxe beaucoup plus complexe que celle de l'oral.

De nombreuses études comme celle par exemple menée par Tina Kanta et Emmanuel Blanco ont démontré l'efficacité des pratiques basées sur la conscience phonologique. Celle-ci représente une aide précieuse aux lecteurs débutants pour apprendre à lire et écrire. Parmi les études les plus récentes, on citera celles de Bradley et Bryant¹⁵³. Selon ces deux chercheurs, les apprentissages axés sur la conscience phonologique permettent aux apprenants de développer des habiletés de réflexion et de manipulation des aspects phonologiques du langage oral. Du coup ces mêmes apprenants comptent parmi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats. Les expériences menées par ces mêmes chercheurs sur des enfants à la conclusion que les déficiences en lecture sont dues aux déficits dans la conscience phonologique.

3.2.3. Capacités de visualiser et mémoriser les lettres

Les élèves du primaire qui ont une lecture défectueuse sont qualifiés d'apprenants ne sachant pas lire correctement. Un bon nombre d'entre eux se trouvent confrontés au problème de visualisation des mots. Ils lisent mal les mots qui pourtant contiennent les lettres qu'ils connaissent bien. Et ceci fait bien évidemment perdre le fil conducteur au sens; et là où le bât blesse, c'est quand ils n'arrivent pas à appréhender le sens. Il s'agit d'apprenants en difficultés d'apprentissage de la lecture. En effet, ces derniers ont une compréhension du langage oral et des capacités de mémoire faibles. Ils lisent sans pratiquement rien comprendre, mais sont capables de répéter ce qu'ils entendent à voix haute. Cette catégorie d'élèves est assimilée par les chercheurs à celle des enfants dyslexiques qui rencontrent généralement des difficultés d'identification des mots écrits. Ils ne disposent pas toujours de connaissances linguistiques stables. Ces cas sont considérés comme élèves dyslexiques ayant le déficit sélectif de l'identification des mots écrits.

¹⁵²« Activité de lecture et activités associées », 1992.

¹⁵³Cités par F. HIMBAUT dans « Exercices de conscience phonologique et d'activités métalinguistiques »

Notre objectif, ici, est de démontrer la relation réciproque établie entre l'acquisition des connaissances phonologiques et l'apprentissage de la lecture. En fait, lorsque nous évoquons le concept de conscience phonologique en lecture nous ne pouvons ne pas revenir et parler des connaissances morphologiques et orthographiques. En effet, elles sont importantes et nécessaires à l'apprentissage de la lecture. Depuis les années 70, nombreux sont les travaux qui ont manifestement montré l'importance d'asseoir une compétence phonologique pour réussir l'apprentissage de la lecture. Elle est la pierre angulaire dans le processus de la mise en relation de l'écrit et l'oral. A ce propos, Gombert¹⁵⁴ explique que l'acquisition des savoirs et savoir-faire qui consistent en la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les réinvestir de manière intentionnelle est la preuve qu'il y a réellement apprentissage de la lecture.

Nous proposerons une définition de l'expression "conscience phonologique. Le terme graphologie couvre l'idée de graphème et de phonème. Celui-ci est défini comme la plus petite unité linguistique dépourvue de sens"¹⁵⁵.C'est un son du langage humain permettant de distinguer phonologiquement les unités porteuses de sens appelées "morphèmes». En effet, les morphèmes sont des unités supérieures aux phonèmes qui eux restent des unités inférieures. Un exemple, le mot "polar" est composé de cinq phonèmes:/p/,/o/,/l/,/a/,/R/. Cette suite de phonèmes représentent des unités minimales de la deuxième articulation du langage d'André Martinet¹⁵⁶.Ce sont des unités segmentales et discrètes représentant le système phonétique d'une langue. Le graphème est la transcription graphique du phonème. Reprenons l'exemple du mot "table», lest constitué de cinq graphème représentant chacun une lettre : [t],[a],[b],[l],[e].Une des subtilité de la langue française est que le graphème n'est pas toujours représenté par une seule lettre. C'est le cas par exemple des sons dont la graphie est composé de plus d'une lettre (ch) ou encore (sch).

Aux deux cas précédents s'ajoute la syllabe. Celle-ci est une unité distinctive de la langue. Elle représente une dimension articulatoire

¹⁵⁴Jean-Émile Gombert, « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », Acquisition et interaction en langue étrangère, 1996.

¹⁵⁵Jean Dubois», dictionnaire de linguistique.

¹⁵⁶Cf. Clefs pour la linguistique de Georges Mounin.

importante ; c'est une suite de sons combinés, articulés et prononcés en une seule émission de voix. Elle peut être facilement isolée sur le plan acoustique. En effet elle est marquée par des traits prosodiques tels que l'intensité, la hauteur et la durée. La syllabe peut être décomposée en deux unités médianes appelées respectivement : l'attaque dite aussi l'amorce et la rime. L'attaque est la partie initiale de la syllabe représentée par une consonne ou d'un groupe de consonnes, par exemple, dans les mots "succès, star, **structure**, les syllabes en gras indiquent différentes attaques. Elles sont composées respectivement d'une consonne(CV), de deux consonnes(CCV) ou de trois consonnes(CCCV).La rime est la voyelle qui suit la (les) consonne(s) d'attaque; et les éventuelles consonnes qui la suivent sont appelées coda. Reprenons l'exemple ci-dessus, dans la syllabe l'attaque « **struc** »,l'attaque est /**str**/ ,la rime est /**u**/ et le coda est /**c**/.L'idée est que, pour pouvoir lire dans un système alphabétique comme le français, il est fondamentalement important de savoir représenter les phonèmes des mots parlés à l'aide de symboles que sont les graphèmes. Et inversement, il faut savoir décoder les graphèmes des mots écrits à l'aide de symboles qui sont les phonèmes. Ainsi, l'appréhension de ce mécanisme de codage ou de décodage par l'apprenant va lui permettre d'utiliser une méthode de lecture phonologique et/ou syllabique. Elle consiste en la traduction d'une séquence de lettres d'une suite de mots en une séquence de sons équivalents. Ce processus d'activation du code phonologique des mots lus est à l'origine de l'activation du code sémantique correspondant et demeure stocké dans le lexique mental de l'élève. Il faudra dire qu'au début de leurs apprentissages du français les arabophones ont des difficultés à surmonter l'obstacle de la compréhension en l'absence de cette connexion entre le code phonologique et le code sémantique des mots qu'ils n'ont pas suffisamment développé au cours de l'acquisition de l'oral. Dans une étude menée par Share¹⁵⁷(1995), il a démontré que le processus phonologique utilisé en lecture participerait implicitement à développer une codification orthographique des mots rencontrés dans un texte pendant la lecture. Ici, la méthode est dite phonologique, car l'élève apprend à lire en ayant recours à cette méthode phonologique. Elle est développée à partir de deux procédures à savoir l'adressage et l'assemblage.

La procédure d'adressage ou orthographique, c'est ce qui est qualifié antérieurement de voie directe. Celle-ci est plus lexicale puisque l'élève

¹⁵⁷Share, D.L. (1995) Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition.

identifie le mot tout en l'associant à son orthographe emmagasinée dans sa mémoire. La procédure d'assemblage, les mots sont codés à partir de l'association graphie/phonie.

Ainsi nous conviendrons que tout principe alphabétique reposerait sur une procédure d'analyse de la structure du langage parlé. Ainsi, la conscience phonologique est la condition sine qua non, une exigence sans laquelle il ne peut y avoir identification consciente des composants phonologiques des unités linguistiques. Elle va guider l'apprenant dans sa conception des séquences de sons associés à leurs mots (Ici, les unités ne sont pas des mots à sens plein, mais des segments dépourvus de sens, comme les syllabes et les phonèmes)

Ainsi, l'apprenant découvrira en fin de parcours que les phonèmes sont transposés phonétiquement à partir d'un système d'écriture alphabétique composé de graphèmes qui peuvent être monogrammes, "k", "m", "p" ou digramme, "au", "pp", "mm" ou encore trigramme, "eau", "aim".

Cette capacité à segmenter les unités lexicales (monèmes) en unités plus petites est importante pour aider l'apprenant à découvrir les correspondances graphiques et phonologiques et de se les approprier. L'élève du primaire, qui est censé avoir un titre de latéralisation en arabe, dispose donc d'une représentation des sons ou du moins d'un crible phonatoire de la langue première d'enseignement. Et c'est à partir d'une prise de conscience des sons indispensable de la L2, distingués de ceux de L1 que l'élève peut développer les compétences métaphonologiques, condition requise pour apprendre à lire. Ces compétences phonologiques désignent les connaissances acquises par l'apprenant et qui traduisent le comportement du lecteur. C'est-à-dire qu'il est question ici de notions à partir desquelles l'apprenant réfléchit son acte de lire. Gombert va qualifier ces capacités de connaissances mentalisées et intentionnellement appliquées. Il les oppose d'ailleurs aux connaissances dites "épilinguistiques" qui semblent être effectuées sans contrôle conscient relevant le plus souvent de l'expérience personnelle. Et c'est souvent cette tendance qui explique un peu l'attitude réticente de nos élèves chaque fois qu'ils sont appelés à lire un texte.

Selon Gombert¹⁵⁸ toujours, les compétences métalinguistiques permettent l'exécution de la tâche de lecture dans son cadre formelle. En effet, l'élève ne peut réellement apprendre à lire que s'il s'approprie explicitement les structures linguistiques et les manipule intentionnellement.

Dans une perspective comparative Gombert distingue la capacité métaphonologique de la capacité épiphonologique. Selon lui, la première se développe de manière explicite, elle correspond à la «capacité d'identification phonologique et de manipulation délibérée des unités linguistiques»¹⁵⁹. La seconde, elle relève de l'expérience langagière, elle s'acquiert de manière implicite du fait que l'apprenant vit régulièrement des situations de communication où tout naturellement il développe ce genre de capacité. Elle servira par la suite de plateforme, sorte de pré-requis, qui, à l'aide des activités d'apprentissage menées en classe, faciliteront l'installation et le développement de compétences linguistiques comme le lexique, la grammaire, la phonétique au service des tâches en lecture et écriture ou encore à d'autres plus complexes.

Les études menées par Ecalle et Magnan¹⁶⁰ soutiennent l'hypothèse selon laquelle les capacités épiphonologiques seraient à la base du développement des capacités métaphonologiques. En effet, l'observation du comportement des élèves du cycle primaire nous révèle l'absence d'une conscience métaphonologique qui nous montre que ces élèves ne sont que rarement exposés à des situations d'écrits ou d'écriture dans leur vécu quotidien. Du coup, cela va ralentir le processus d'acquisition des connaissances phonologiques implicites. Et inversement, c'est aussi cela qui explique l'absence d'une capacité épiphonologique.

Les chercheurs en didactique comme Henri Besse, Porquier, Giacobbe, Jorge et d'autres sont pratiquement tous d'accord pour dire que l'acquisition des connaissances phonologiques est indispensable à l'apprentissage de la lecture. Ils ont pu démontrer que cette conscience phonologique avait un impact sur l'activité de décodage en lecture. En effet, ce n'est qu'avec des activités spécifiques aux habiletés phonologiques que la capacité des élèves à

¹⁵⁸Jean-Émile Gombert, « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1996.

¹⁵⁹ « Le développement métalinguistique ». Paris : PUF, 1990.

¹⁶⁰Traitements épiphonologique et métaphonologique et apprentissage de la lecture. 2002

reconnaître les mots va certes s'améliorer. Morais et al¹⁶¹. distinguent entre discrimination phonologique et conscience phonologique. Cette distinction sépare d'une part les connaissances implicites et opérationnelles qui servent au fonctionnement de la langue et d'autre part, les connaissances métaphonologiques, connaissances explicites sur la langue. L'apparition de ce dernier type de connaissances serait stimulée par l'enseignement formel de la langue écrite. Ces deux niveaux de connaissances sont intimement liés et ne peuvent fonctionner séparément : les apprentissages implicites sont responsables des automatismes de lecture, alors que les connaissances explicites sont primordiales dans l'évolution de ces apprentissages.

Cette approche phonologique s'inspire d'un modèle de développement métalinguistique plus large¹⁶². Dans ce modèle, il existe un ordre développemental qui s'articule en quatre phases successives :

- La première phase correspond à l'acquisition des premières habilités linguistiques. A ce stade, les associations entre des formes linguistiques et le contexte pragmatique, dans lequel elles ont été positivement renforcées, sont stockées en mémoire.
- La seconde phase correspond à l'acquisition de la maîtrise épilinguistique. Elle est initiée par la nécessité de résoudre de nouveaux problèmes de communication, et se traduit par une réorganisation des connaissances linguistiques sous un format multifonctionnel. Ces connaissances demeurent inaccessibles à la conscience.
- La troisième phase correspond à l'acquisition de la maîtrise métalinguistique qui exige la maîtrise épilinguistique. Celle-ci doit être contrôlée intentionnellement par l'enfant. Cette phase est tributaire des influences environnementales. Ainsi le prérequis de cette prise de conscience est la maîtrise épilinguistique.
- La quatrième et dernière phase concerne l'automatisation des métaprocessus ou processus interne. L'automatisation des processus métalinguistiques résulte de l'utilisation répétée des traitements linguistiques, qui auparavant exigeaient un contrôle conscient. Les

¹⁶¹ Dans "The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy : An interactive view".1987

¹⁶²(Gombert, 1990)

processus automatiques peuvent être de 2 sortes : les épiprocessus et les processus automatisés. Dans les deux formes, le travail cognitif est inconscient. Mais dans le cas des processus automatisés, ils peuvent être remplacés par des métaprocessus, dont ils sont issus, si un obstacle se présente et gêne le déploiement automatique du traitement ou quand le sujet tente de prêter une attention particulière à la réalisation de la tâche en cours.

Selon Gombert, l'enfant doit être cognitivement préparé à la maîtrise métaphonologique pour apprendre à lire. Une fois installée, cette compétence métaphonologique permet d'identifier et de manipuler de façon intentionnelle les composants phonologiques des unités linguistiques. Elle permet la prise de conscience de la structure sub-lexicale de la parole (les syllabes, unités intrasyllabiques, les phonèmes).

L'essentiel de ce modèle est que la mise en place de la conscience phonologique, qui est une condition à l'apprentissage de la lecture, dépend à la fois de l'existence préalable d'une connaissance implicite du système phonologique et de l'influence de l'environnement. L'enseignement de la lecture pousse l'enfant à fournir un effort cognitif nécessaire à cette prise de conscience phonologique. A ce niveau, il y a lieu de s'interroger sur le rôle des connaissances épilinguistiques construites spontanément lors des interactions langagières orales dans un registre qui est différent de celui utilisé dans l'apprentissage de la lecture.

3.2.4 Les compétences de lecture en langue étrangère

Nous paraphrasons Taillefer¹⁶³ et nous disons que le niveau de connaissance linguistique en langue étrangère demeure une composante importante et déterminante pour les habiletés de compréhension écrite. Selon Sophie Moirand¹⁶⁴, l'habileté-synthèse en lecture peut découler de trois types de compétences:

3.2.4.1. La compétence linguistique¹⁶⁵ : elle consiste en la connaissance des systèmes syntaxico-sémantiques de la langue d'enseignement.

¹⁶³ Taillefer, G. dans « Les difficultés de lecture de l'anglais, langue étrangère chez des étudiants en sciences sociales ».

¹⁶⁴ « Une approche communicative de la lecture », 1980, le FDM n°153.

¹⁶⁵ Conception Chomskyenne.

3.2.4.2. La compétence discursive : elle aussi dénommée compétence textuelle ou compétence typologique .Et c'est l'appropriation des différents types d'écrits et de leurs dimensions pragmatiques.

3.2.4.3.La compétence référentielle: c'est la connaissance des références extralinguistiques du texte. En fait il s'agit de l'encyclopédie du lecteur¹⁶⁶ (ce qu'il sait sur le thème, son (expérience du monde).

Ces différentes compétences décrites comme un bagage de base pour une lecture performante traduisent des habiletés acquises aussi bien en compréhension qu'en expression¹⁶⁷. Elles représentent les finalités d'un programme d'enseignement d'une langue communicative¹⁶⁸.

Ainsi sous des étiquettes variées, le concept de compétence couvre l'idée de savoirs et savoir-faire requis pour savoir lire¹⁶⁹. D'un point de vue purement cognitif, nous pouvons distinguer les processus de bas niveau (connaissance linguistique) des processus de haut niveau (connaissances discursive et référentielle).

3.3. Effet de la pédagogie appliquée à l'enseignement de la lecture

Il convient de souligner au départ que les méthodes de lecture dès le début des années 80 sont très majoritairement non syllabiques et apparentées à la méthode globale. Selon des études statistiques récentes, plus de 20 % de méthodes globales et 80 % de méthodes semi-globales ou mixtes seraient en usage dans les établissements scolaires, notamment les lycées ce qui signifierait que 92 % des méthodes de lecture seraient non syllabiques. Elles semblent être confirmées par l'étendue massive des difficultés de l'orthographe qui est en relation avec la généralisation des méthodes employées et les sérieuses lacunes de celles-ci.¹⁷⁰

Par ailleurs, il est indéniablement juste de dire aujourd'hui que la méthode choisie pour l'enseignement de la lecture peut avoir une incidence sur la réussite ou l'échec d'un apprentissage. Dans des conférences tenues un peu partout dans le monde, Sprenger-Charolles (1992) a souvent souligné cet effet sur tous les enfants aussi bien francophone qu'anglophone. De même, Vellutino

¹⁶⁶ Denise Lussier dans « évaluer les apprentissages

¹⁶⁷ Francine Cicurrel parle d'habiletés-synthèses en compréhension en expression.

¹⁶⁸ Les finalités de l'approche communicative de la langue.

¹⁶⁹ Francine Cicurrel dans « lecture interactive »

¹⁷⁰ Dans un rapport de Bernard Wermague, intitulé « méthodes de lecture et effets indésirables »

et Scanlon¹⁷¹ soulignent que la plupart des difficultés de lecture proviennent « d'un déficit lié à l'expérience, l'idéologie, les procédures et les techniques employées par les instituteurs ». Et c'est également l'opinion de tous les enseignants de français du primaire que nous avons interrogés. Selon eux, les méthodes en vogue notamment celle à départ global seraient responsables des difficultés du langage écrit de nombreux élèves. » « Autrefois, on apprenait plus facilement à lire avec les bonnes méthodes syllabiques » nous dit un enseignant. En fait, il existe un rapport de causalité direct entre les méthodes de lecture préconisées dans nos établissements scolaires et les difficultés d'orthographe constatées dans les productions des élèves depuis l'application de ces méthodes.

A cet égard, Il convient surtout de comprendre la manière dont les méthodes non syllabiques entraînent les difficultés d'orthographe. Une hypothèse est formulée et justifiée selon laquelle ces méthodes ne sont pas conformes aux mécanismes qui sous-tendent les fonctionnements du cerveau, de la cognition et surtout des langues dites alphabétiques comme le français écrit.

Une explication nous est donnée par le linguiste et méthodologue Bernard Wemague¹⁷² sur la manière dont le cerveau et la pensée procèdent à la reconnaissance des mots écrits, l'ignorance du fonctionnement des mots écrits, et plus exactement de leur composition en lettres et syllabes, rendent particulièrement délicate leur reconnaissance. Bernard Wemague émet l'hypothèse selon laquelle les mécanismes de base de l'apprentissage sont construits et la lecture est acquise. Il explique : « L'activité de lecture commence par la perception des mots sur le support visuel (ceci implique qu'en matière d'apprentissage de la lecture, l'oral intervient seulement après l'écrit qui correspond au visuel). La perception possède une instance parfaitement automatisée, très rapide et complètement inconsciente. Lorsque le mot envisagé se présente à la perception, l'instance analyse les propriétés physiques des lettres qui le constituent et distingue ces lettres les unes des autres. Puis, l'instance active les représentations mentales abstraites des lettres discriminées ; elle associe les représentations des séquences de lettres aux représentations des séquences de sons correspondantes (ce qui s'appelle *principe alphabétique*) ; les représentations des séquences de sons sont combinées pour donner lieu à la forme auditive du mot et, par-là, parvenir à la forme phonique de ce dernier.

¹⁷¹ Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223-238. (2000).

¹⁷² Commentaire de « apprentissage de la lecture » de Bernard Wemague. b.wemague@wanadoo.fr

La réussite en lecture des mots requière la connaissance préalable des lettres et de leurs assemblages qui sont les syllabes. Or, dans la généralité des cas, les méthodes appliquées à l'enseignement de la lecture ne consacrent pas assez place aux lettres et à leurs combinaisons en syllabes qui sont des invariants distributives par rapport à la composition de l'ensemble de tous les mots de la langue française (et qui, à ce titre, se doivent d'être apprises et connues). On imagine alors aisément les difficultés du cerveau et de la pensée à effectuer au mieux le travail qui leur est demandé. Les informations pertinentes pour la lecture ne sont pas disponibles en mémoire et l'attention au cours de cette activité est mobilisée bien plus par ce qui est écrit que par la recherche de son sens ».

Paradoxalement donc, le choix des méthodes de lecture à très forte dominance globale ne coïncide pas avec l'objectif premier qui est d'enseigner d'abord une langue écrite très directement concernée par l'apprentissage d'une langue écrite. Or les méthodes de lecture préconisées sont caractérisées par une forte dominance orale, sous prétexte que celui qui parle la langue est motivé pour l'écrire. Cet argument pourrait servir pour valider les bases de l'apprentissage du FLM et non celui du FLE. A ce sujet Bernard Wemague ajoute : « Ces méthodes audio-orales partent des textes oraux, des phrases orales, des mots oraux pour aller vers la discrimination des sons dans la parole qu'il est de coutume d'identifier erronément à phonèmes. Le travail est finalement axé sur les sons du français parlé. Puis, on associe les phonèmes aux sons dans une relation de correspondances sons-phonèmes (alors que le système des phonèmes n'est pas enseigné ni celui des sons ... !), lesquels sons sont supposés connus (ce qui est contestable). Les choses se passent comme si le français était transcrit phonétiquement (phonologiquement) et comme s'il y avait une relation naturelle et objective entre les sons et les phonèmes, ce qui n'est pas du tout le cas. Toujours est-il que le cerveau va tenter, quoique très difficilement, de mettre en place les relations de correspondance entre les sons et les phonèmes, et c'est une méthode phonétique de lecture qui, sans que l'on en prenne conscience, est installée chez les enfants, celle-là qu'ils vont appliquer spontanément à l'orthographe à l'encontre de la norme habituelle.....

A l'étape suivante, les enseignants s'inspirent des méthodes de lecture consistant à associer aux phonèmes ce que l'on a appelé graphèmes représentatifs des lettres de l'alphabet usité et les groupes de lettres de l'alphabet usité (comme le système phonologique, le système alphabétique et le système syllabique n'ont pas été ni ne sont pas enseignés). Ici, les relations entre les éléments sont plus complexes encore : à un phonème correspond le

plus souvent plusieurs lettres de l'alphabet. Intellectuellement, le principe s'avère particulièrement compliqué à mettre en place ! C'est parce qu'il repose sur des bases scientifiques mal fondées ; c'est également parce que, faute d'enseignement surtout explicite et intégral, les enfants ne maîtrisent ni le système des sons, ni celui des phonèmes, ni celui des lettres de l'alphabet, ni surtout celui des syllabes qui conditionne de façon nécessaire et suffisante le déchiffrage et l'identification des mots écrits. Ces profondes carences condamnent irrémédiablement les enfants aux résultats en demi-teinte de l'apprentissage de la lecture que l'on constate et à la grave crise d'orthographe que l'on traverse. »

C'est donc à juste titre que certains pédagogues imputent aux méthodes globales de lecture le malaise orthographique dont souffrent aujourd'hui nos jeunes étudiants. Finalement, nous adoptons l'idée d'un bon nombre de pédagogues qui pensent que la pédagogie de type global est bien une "nuisible au bon fonctionnement cérébral". En effet, elle a causé des dysfonctionnements en pratique de l'écrit. André Inizan, professeur émérite des universités, rejette en bloc l'ensemble des courants de la méthode globale pour des raisons qu'il justifie : « Elles se résument à travers les résultats fort décevants de l'apprentissage de la lecture et les fondements théoriques sous-jacents. N'en déplaise, un système pédagogique qui exclut l'exposé ou la transmission des connaissances et conséquemment le concept de règle en matière d'apprentissage scolaire donne dans le dérapage. »

Le bilan complètement négatif, de l'avis général, de l'apprentissage de la lecture depuis plus de 30 ans est une profonde remise en cause des méthodes de lecture en vigueur dans les systèmes scolaires, c'est-à-dire de la méthode globale et des méthodes mixtes, ou méthodes à départ global, et, par voie de conséquence, une profonde remise en cause de la pédagogie active et, par-delà, de la conception de la science correspondante, surtout par comparaison avec la pensée scientifique post-moderne.

3.4. La famille et la lecture

A l'heure actuelle, tous les éducateurs, enseignants et inspecteurs, plus étendus 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.

L'éducation familiale a certes un impact sur le comportement de l'enfant. Le milieu familial dans lequel il est élevé ainsi que son environnement peuvent avoir une influence sur l'acquisition de la lecture. D'après Morton et Frith¹⁷³ 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 sociale¹⁷⁴ de l'élève. Ce sont généralement des enfants dont les parents n'ont pas une conception en harmonie avec celle de l'école. Et par conséquent leurs enfants éprouvent énormément de difficultés pendant leur parcours scolaire.¹⁷⁵ Tandis que ceux dont les parents montrent une certaine compréhension 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 socioculturel 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

¹⁷³(1995, in Valdois, 2000),

¹⁷⁴La 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.

¹⁷⁵La diversité des troubles de la lecture : étude de cas.de Braibant, J.M. (1996).

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 formel ou informel. Ces acquisitions s'avèrent importantes lors du passage à l'enseignement formel des deux langues (l'arabe et le français)¹⁷⁶. Des chercheurs comme Duncan, Raz et Bryant¹⁷⁷ 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. Lors de l'entretien, 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 Welsh¹⁷⁸, 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 conscience phonologique¹⁷⁹. Ainsi, les parents des élèves interrogés participent au développement des habiletés en littératie, 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.

Des chercheurs comme Adams¹⁸⁰ considèrent que l'expérience préalable de l'enfant avec l'écrit est un indicateur prédictible d'un bon niveau de préparation à la lecture. C'est ce niveau de préparation à la lecture qui serait le véritable facteur de l'apprentissage de la lecture. La relation prédictive entre connaissance du nom des lettres¹⁸¹ et lecture pourrait s'expliquer aussi en

¹⁷⁶ Cf. Murray, Stahl et Ivey, 1996.

¹⁷⁷ Cités par Florence Bara dans son article intitulé « Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières, paru dans la revue *Revue des sciences de l'éducation*

¹⁷⁸ Dans "Shared Book Reading and Children's language comprehension skills".

¹⁷⁹ Cf. Maclean, Bryant et Bradley

¹⁸⁰ Dans "Beginning to read: Thinking and learning about print", 1990.

¹⁸¹ Cette connaissance des lettres est incluse dans le programme de l'arabe des classes préparatoires dans les écoles primaires algériennes.

termes d'intervention du milieu familial. Certains parents apprennent le nom des lettres à leurs enfants pour les préparer à l'école élémentaire et les mêmes parents aident leurs enfants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école élémentaire. Et là on le voit clairement, la relation entre la connaissance du nom des lettres et l'apprentissage de la lecture serait en fait un effet de l'éducation familiale avant et pendant l'apprentissage de la lecture.

Il convient de dire que la relation prédictive entre l'apprentissage préscolaire du nom des lettres et l'apprentissage de la lecture pourrait s'expliquer, au moins en partie, par le rôle que les parents jouent dans le développement de la conscience graphémique des enfants.

3.5. La formation des enseignants : maîtrise de la langue et connaissance d'approches didactiques

Les instructions officielles¹⁸² insistent sur la qualité d'encadrement pédagogique et révèlent plusieurs facteurs qui attestent de l'importance de la formation des enseignants en ce qui concerne, d'une part la maîtrise de la langue et les connaissances du développement de l'enfant et d'autre part être conscient du fait que certaines approches didactiques aboutissent à de meilleurs résultats. La condition en est que les enseignants doivent recevoir une formation pédagogique appropriée soutenue par des stages de formation leur permettant de s'initier aux nouvelles approches méthodiques ayant toutes une relation avec l'utilisation interactive de la langue entre enseignants et élèves. Cette posture de l'enseignant vis-à-vis de la langue cible est ainsi définie pour répondre aux différents besoins des apprenants ainsi qu'à leurs différents intérêts.

Aujourd'hui, la tendance est de dispenser l'enseignement du français, langue étrangère, à partir de la troisième année du cycle primaire au lieu de la deuxième année¹⁸³. Beaucoup d'arguments controversés sont avancés quant au niveau scolaire à partir duquel l'enfant est capable d'entamer l'apprentissage d'une deuxième langue. L'argument plausible est le manque d'un d'encadrement pédagogique disponible. En fait les mêmes enseignants qui s'occupaient des classes de troisième année devraient le faire pour les classes de deuxième année. Du coup un grand besoin d'enseignants formateurs se

¹⁸² Loi n° 08-05 du 16 Safar 1429 correspondant au 23 février 2008 modifiant et complétant la loi n° 98-11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998 portant loi d'orientation et de programme à projection quinquennale sur la recherche scientifique et le développement technologique 1998-2002. J.O n°10.

¹⁸³ L'expérience d'enseigner le français en 2^{ème} année a été menée en 2002/2003, puis arrêtée en 2004.

faisant ressentir. On était loin d'être en mesure de couvrir les besoins en matière de didactique spécifique de l'enseignement précoce des langues étrangères.

Conclusion

Il est important de souligner dans un premier temps que la réussite de l'apprentissage de la lecture dépendrait d'abord d'un enseignement intensif de la langue enseignée. Dans l'explication de la réussite ou l'échec de l'apprentissage de la lecture, la place centrale du système de traitement des sons de la parole peut être due au fait que l'oral précède l'écrit dans toutes les civilisations. Il me semble qu'un bon apprentissage de l'écrit nécessite une bonne audition compréhensive. Et l'écrit se met progressivement en place par un apprentissage systématique. Du coup, le langage oral précède le langage écrit. Ce point est essentiel. Faut-il aussi rappeler que dans la plupart du temps, l'enfant s'appuie d'abord sur son répertoire oral pour apprendre à lire de l'écrit, et ce d'autant plus que le recours au décodage est peu coûteux pour la mémoire : il suffit en effet de mémoriser un nombre limité d'associations régulières entre graphèmes et phonèmes, pour lire. En fait, la réussite de la lecture dépend des compétences de littératie précoce, développées chez les enfants ayant fréquenté la classe préparatoire ou encore l'école coranique des zaouïas où l'on apprend à lire et mémoriser le Coran dès l'âge de quatre ans avant même l'entrée en primaire. D'ailleurs cet apprentissage préscolaire permet d'expliquer pourquoi les enfants développent plus vite des compétences en arabe qu'en français. Ils optent plus vite pour l'anglais au collège. Il permet également de comprendre le dysfonctionnement à l'écriture constaté à l'occasion des productions écrites, conséquence de l'asymétrie des relations graphème-phonème et phonème-graphème, beaucoup plus en français qu'en anglais. Il ne faut donc pas confondre dysorthographe qui est demeurée rattachée à une dyslexie et problème d'orthographe qui découle d'une mauvaise maîtrise de l'écriture des mots, car même un bon lecteur peut faire des fautes d'orthographe. Il permet aussi de dépister le symptôme dyslexique chez les enfants qui accusent un retard scolaire. En effet, l'enfant qui apprend à lire dans une écriture alphabétique - quelle qu'elle soit - et qui ne s'est pas construit des catégories précises pour chacun des phonèmes de sa langue, va difficilement pouvoir relier les graphèmes aux phonèmes correspondants, ce qui semble être le cas des dyslexiques.

Dans le même ordre d'explication, nous ajoutons que, même si la conscience phonémique reste indéniablement la condition de la réussite ou l'échec de l'apprentissage de la lecture, elle n'est pas suffisante à elle seule pour que l'enfant acquière des capacités de décodage. Le décodage est le mécanisme de base de l'apprentissage de la lecture puisqu'il consiste à transformer des unités orthographiques en unités phonologiques. Donc cette capacité est nécessaire pour que les enfants puissent reconnaître et nommer les

lettres qui constituent les mots. Dans ce sens, on constate que les enfants en difficulté de lecture connaissent un nombre plus réduit de lettres que leurs pairs qui en connaissent plus.

Puis vient le rôle des parents, la réussite scolaire des enfants n'est pas seulement une affaire de l'État, mais aussi une des préoccupations majeure de la famille. Les familles dans lesquelles l'école reste un sujet de conversation souvent abordé à l'intérieur ou à l'extérieur, et qui se montrent inquiets à l'égard de la continuation des études de leurs enfants ont une posture favorable vis-à-vis des jeunes et des moins jeunes de la famille. Chez ce genre de familles, l'enfant est alors accompagné puis convaincu à occuper son temps libre d'une manière susceptible d'être valorisée à l'école, il aura plus de chance de réussir la lecture puisqu'il sera aidé, contrôlé et encouragé par ses parents dans son travail scolaire que parmi ceux qui n'auront aucun soutien. Même quand les parents ne sont pas bien instruits ou peu diplômés, mais attachent de l'importance à l'école, leurs enfants réussissent mieux leur acte de lire.

Troisième section

1. Description linguistique des deux langues

Ce troisième chapitre théorique est consacré à la lecture ainsi qu'aux spécificités linguistiques de chacune des deux langues enseignées, l'arabe et le français. Dans une perspective comparative, nous procéderons à la description des systèmes d'écriture des deux langues arabe et français. En effet, les recherches en bilinguisme sur l'apprentissage de l'écrit 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 des variantes entre les deux langues en question et de leurs conséquences sur l'apprentissage de la lecture ne peut être menée sans décrire précisément leurs caractéristiques linguistiques spécifiques 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 comme Louise Dabène¹⁸⁴, 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 [ɛ]. 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.

¹⁸⁴ Cité par Christiane Perregaux .

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 orthographes transparentes facilitent la reconnaissance des mots par la médiation phonologique / orthographique, 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 dans les écoles algériennes, c'est de tenter d'appliquer la même procédure d'assemblage en français en lecture avec laquelle ils réussissent d'ailleurs 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 orthographes sont profondes ou transparentes, notamment pour le français et l'arabe. En effet, en comparant la facilité avec laquelle les arabophones lisent à la difficulté éprouvée pour la même tâche en français, ou encore la rapidité d'acquisition de la lecture en arabe, résultat de la transparence de son système orthographique face la lenteur ou la difficulté en français.

Dans le domaine de l'identification des mots écrits, la perspective interlangue est encore au stade de la comparaison entre des langues alphabétiques indo-européennes pour lesquelles le développement de la conscience phonologique est primordial. Les langues écrites comme l'arabe ont toujours constitué un centre d'intérêt pour les chercheurs en sciences de l'éducation, faisant intervenir de façon privilégiée d'autres dimensions. Dans l'écriture sémitique où la structure morphosyntaxique du mot est renforcée par la présence de signes diacritiques ajoutés aux mots, nous permet d'observer un fonctionnement particulier¹⁸⁵ de déchiffrement chez l'apprenti lecteur.

¹⁸⁵ La lecture d'un mot se réalise même en l'absence des signes diacritiques.

1.1. la diglossie et le bilinguisme

1.1.1. la diglossie

Le concept de diglossie reçoit aujourd'hui plusieurs acceptions qui parfois donnent lieu à un rapprochement avec celui du bilinguisme. Nous retiendrons une définition que propose Ferguson¹⁸⁶ traduite par L.F. Prudent¹⁸⁷ : "La diglossie est une situation linguistique relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes premiers de la langue (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux) il existe une variété superposée très différente, rigoureusement codifiée (souvent plus complexe du point de vue de la grammaire), qui le support d'un recueil imposant et considérable de textes littéraires provenant d'une époque antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère, qui est largement apprise par le biais de l'école et qui est utilisée par la plupart des textes écrits et des discours formels, mais qui n'est jamais utilisée-dans quelque segment de la société-pour une conservation ordinaire".

Si nous essayons de faire coïncider cette définition avec la réalité de la ville de Béchar, située au Sud-ouest algérien, nous serions amenés à penser plutôt à un bilinguisme (arabe/français) et un plurilinguisme, vu le nombre de parlars restreints existant dans la banlieue et ses alentours: le parler dit « bécharia » et ses variantes le chelha (genre de berbère), le français, l'espagnol etc.

1.1.2. Le bilinguisme

Pour ce concept du bilinguisme, Jean Baptiste Marcellesi¹⁸⁸ propose la définition suivante :

" En réalité ce dont nous nous occupons ici n'est pas tout ce que peut recouvrir l'étiquette « bilinguisme »: aptitude d'un individu à utiliser couramment deux (ou plusieurs langues différentes), politique d'un pays dans lequel deux ou plusieurs langues sont officielles, système d'éducation tendant à assurer une maîtrise égale de deux langues différentes. Il s'agit pour nous de ce que l'on pourrait appeler « bilinguisme de masse », c'est-à-dire pratiqué par tout une population de deux ou plusieurs systèmes linguistiques. Une remarque

¹⁸⁶(1959)

¹⁸⁷(1981) p.22

¹⁸⁸(1981) p.5

s'impose ici : bi dans bilinguisme implique seulement « deux ». A diverses reprises, nous avons dit « deux ou plusieurs » : c'est que dans les cas de « plurilinguisme » il y a toujours « bilinguisme » et que dans celui-ci se posent (sans doute de manière différente mais toujours exemplaire) tous les problèmes du « plurilinguisme » " .

Dans la même lignée de pensée, Marcellesi rajoute : « D'une certaine manière, la question du bilinguisme de masse est banalisée. Tout concourt en effet à trouver du bilinguisme partout dans la mesure où, suivant ainsi les conclusions de Gumperz, on ne fait pas un sort particulier à ce qui relève des « langues différentes » par rapport aux oppositions de variétés " .

1.2. La notion de répertoire :

L'expression « répertoire verbal » a été mise en exergue par J. Gumperz en 1964. Nous nous contenterons d'évoquer les définitions proposées par Hamers et Blanc¹⁸⁹/

" 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."

Dans d'autres pages, ces mêmes auteurs expliquent à l'aide d'exemple la complexité de cette notion de répertoire qui, eux-mêmes, ont tirée de Pandit (1970) :

" Le comportement langagier typique d'un homme d'affaires qui fait le commerce des épices à Bombay : sa langue maternelle est le *gujarati*; il parle probablement un dialecte *kathiawari* de la péninsule du Gajarat dans sa vie domestique (les *kathiawaris* entrepreneurs se sont installés à Bombay à la fin du XIXe siècle. Le marathi étant la langue régionale et celle des aventures, il utilisera une variété familière de celui-ci au marché. Il parle une forme d'hindoustani à la gare du chemin de fer de banlieue où il prend tous les jours le train de 9 h 35 pour Bombay (l'hindoustani est la lingua franca¹⁹⁰ la plus utilisée dans les contextes pan-indiens, sauf entre membres de la classe privilégiée, où c'est l'anglais qui est employé). Sur son lieu de travail, il se sert du *kachchi*, langue du commerce des épices. Le soir, il ira au cinéma voir un film qui, étant

¹⁸⁹1987, p.456

¹⁹⁰C'est langue d'intercommunication entre des communautés parlant des langues différentes

du domaine pan-indien, sera probablement en hindoustani, il lira un journal en gujarati standard non littéraire et s'il a une éducation secondaire, il regardera un film en anglais à la télévision ou écoutera à la radio le commentaire en anglais d'un match de cricket. S'il est assez riche, il enverra ses enfants dans une école où l'enseignement se fait en anglais "

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, 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 et syrien.

1.2.1. La situation linguistique à Béchar

La situation linguistique à Béchar est caractérisée par une diversité dialectale et littéraire¹⁹¹ 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 (textes littéraires, articles de presse, circulaire administrative etc. Cette langue est essentiellement écrite et lue et secondairement parlée par la population.

Toutefois 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

Exemple : " Kirahou "(Comment vont- ils ?)

" Kirakou " (comment allez-vous ?)

" Kirak " (comment vas-tu ?)

¹⁹¹ Par rapport à l'arabe littéral moderne.

" Salamaalikou " (Salut !)

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]	[ʒe:]
Le ciel	[sama:a]	[sma:]
L'eau	[lma:]	[ma:]
médecin	[tbib]	[tabib]:
mariée	[ʕarus]:	[laʕrusa]
malade	[mari:d]	[mri:d]
garçon	[wala d]	[wal d]

La dynamique et l'influence réciproque exercée par chaque registre sur l'autre favorisent l'émergence de niveaux intermédiaires. Baccouche ¹⁹² distingue dans chacun de ces registres quatre 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.

¹⁹²"Norme grammaticale et description linguistique : le cas de l'arabe ",2007.

D'une façon générale l'arabe dialectal se distingue de l'arabe classique par une syntaxe simplifiée, un lexique plus riche en vocables étrangers et une phonologie altérée. Les différences phonologiques entre le dialectal et le standard portent essentiellement sur le système vocalique de la langue, les consonnes restent généralement intactes (Cantineau, 1960).

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 arabe¹⁹³ en Algérie. Pour plus de précision, disons qu'il est aussi considéré comme bilingue celui qui comprendrait l'arabe standard dans sa vie quotidienne ou professionnelle, même s'il n'a pas coutume de le parler. L'enseignant qui utilise deux langues dans les situations formelles ou 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. Le professeur d'anglais qui donne ses cours en anglais, discute en réunion en arabe et lit le journal en français est considéré comme une personne trilingue.

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.

1.2.2. Rapport entre les différents répertoires

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

1. le "Chleuh" par exemple représente un parler qui marque culturellement et linguistiquement un groupe ethnique bien déterminé. Ce parler est exclusivement oral. Il sert de moyen de communication quotidienne et d'expression à une littérature faite surtout de légendes et de proverbes. Certains récits sont aujourd'hui traduits en arabe algérien. Dans sa relation diglossique avec l'arabe standard enseigné à l'école, le dialecte de Béchar une variété basse¹⁹⁴. Il est acquis dans le milieu familial et dans le voisinage. C'est le

¹⁹³Que l'arabe est beaucoup plus varié et parlé

¹⁹⁴Il ne s'agit pas d'un parler de prestige.

moyen de communication par excellence dans les contextes socio-informels (famille, quartier, lieux publics (café, restaurants, cybercafé). Au sens courant du terme, le parler de Béchar est beaucoup plus un vernaculaire qu'une lingua franca qui, elle, est implantée suite à une forme d'acculturation.

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 culturelle au sein de la communauté arabe. Elle est supranationale 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 structuration¹⁹⁵ pédagogique différente aux deux précédentes (hebdomadaire et mensuelle). On est passé de l'organisation pédagogique du travail mensuel (unité didactique) 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 au 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.

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 chargée 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 »¹⁹⁶

¹⁹⁵ Terme évoqué par Phillippe Mairieu

¹⁹⁶ (Programme 2003, p.19)

2. Description des deux systèmes de langues : l'arabe et le français

2.1. La langue arabe

L'arabe appartient à la famille des langues sémitiques qui constituaient un groupe de langues parlées depuis l'antiquité. Etymologiquement, Le terme sémitique provient du mot "Sem", fils de Noé, l'ancêtre du peuple parlant ce même groupe de langues. Ce terme a été employé pour la première fois à la fin du XVIIIe siècle pour désigner l'arabe, l'hébreu et l'araméen. Au XXe siècle, plusieurs langues, comme l'éblaïte et l'ougaritique, ont été découvertes, dans la même zone géographique, et ont été englobées sous le terme de langues sémitiques.



Arbre linguistique des langues sémitiques. Figure 1.¹⁹⁷

¹⁹⁷ <http://www.geneattic.com>

Ainsi comme langue sémitique, l'arabe se reconnaît par des caractéristiques morphologiques spécifiques et très contrastées par rapport à la langue française appartenant à l'indo-européen. Ces contrastes ne sont pas seulement d'ordre morphologie. Pourtant, peu d'études comparatives qui tiennent compte de l'arabe standard¹⁹⁸ sont trop limitées dans les recherches scientifiques. Ce qui n'est pas le cas pour le français. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons aux caractéristiques de l'arabe enseigné ainsi que l'impact des variations interlinguales sur l'apprentissage du français, langue étrangère ou langue seconde. Ainsi, nous proposerons, dans un premier temps, une description des systèmes d'écriture de la langue arabe, puis celui de la langue française.

Lorsqu'on évoque la question de l'enseignement des langues en Algérie où les variantes linguistiques sont une réalité omniprésente pour les élèves, les discussions sur la situation diglossique vont bon train. A l'école, la première caractéristique à signaler concerne la situation de diglossie ou encore la confrontation de deux langues, français/arabe. La langue d'enseignement prioritaire est celle à laquelle la communauté s'identifie culturellement par rapport à son appartenance ethnique, géographique ou encore sa conception politique. L'enseignement du français est essentiellement lié aux objectifs qui lui sont assignés dans la discipline¹⁹⁹. Mais dans les situations de communication ordinaire, les deux langues, l'arabe et le français, génétiquement et structurellement bien distinctes, sont complémentaires. En plus du berbère qui demeure restreint aux alentours de Béchar, deux registres coexistent en arabe : l'arabe dialectal dit bas et l'arabe standard. Ces deux idiomes sont tous deux utilisés dans des circonstances différentes. L'arabe dialectal, essentiellement oral, est pratiqué dans les conversations quotidiennes. Le terme "dialectal" recouvre plusieurs variantes, qui diffèrent d'une région à l'autre (l'algérois, le "béchari", le constantinois, l'oranais, le sahraoui). Alors que l'arabe dit standard, pratiqué dans les situations officielles et formelles, est la langue de l'écrit. C'est aussi la langue des médias locaux ou nationaux, de la culture en général.

Dans le contexte social actuel, l'analyse du cas linguistique de tout apprenant subissant l'apprentissage de plusieurs langues laisse voir que ces derniers partagent le même vernaculaire à quelques différences près et que la langue française ne peut être pour eux qu'une langue étrangère apprise à l'école. Dans leur relation affective avec les langues, les gens parlent en ce

¹⁹⁸ ABU-HAIDAR, L. (1991), «Variabilité et invariance du système vocalique de l'arabestandard ». Thèse N.R. Université de Besançon

¹⁹⁹ Voir les compétences visées par l'enseignement du français dans les différentes structures scolaires

sens d'une langue de chez « nous » opposée à une langue d'ailleurs. En fait, dans le contexte social « Béchari » actuel, les dialectes parlés des parents le chleuh du bled, l'arabe présenté par un vernaculaire du sud-ouest algérien subissent une forme de standardisation importante qui est souvent en corrélation avec les migrations des gens et la durée de leur séjour dans la région, y compris les gens venus du Nord et qui se sont installés définitivement. À ce propos, il est important de souligner que, dès leur arrivée, les parents de nos élèves venant des autres régions intègrent à leur répertoire l'essentiel du vernaculaire qui leur sert d'outil de communication pour comprendre et se faire comprendre. Il est vrai que ce vernaculaire porte les traces du français parlé par les colons d'autrefois et à l'intérieur duquel des mots et des structures syntaxiques se côtoient, s'entremêlent et fusionnent.

Aussi, nous avons constaté qu'au cours des apprentissages, l'arabe dialectal interfère avec l'acquisition de l'arabe enseigné qui est beaucoup plus une langue écrite, mais ne l'altère pas. Il faut dire qu'à la différence des autres parlers régionaux, celui du Sud est proche de l'arabe standard. Ceci va servir de passerelle pédagogique entre les deux langues (l'arabe dialectal/ l'arabe standard). Alors, même si la distance, notamment phonologique, entre les deux variétés est perçue comme étant à l'origine de nombreuses difficultés d'apprentissage de la lecture et l'écriture, elle l'est à un degré moins chez les gens du Sud. Au contraire, le parler des villes métropoles est riche en mots étrangers, il réduit cet écart phonologique entre le parler dialectal et le français. Et les difficultés d'apprentissage de la lecture sont toujours constatées chez les élèves, mais à un degré moins dans le Nord. Quoi qu'il en soit, le système linguistique de l'arabe standard, dont la maîtrise sous-tend l'acquisition de la lecture sera au centre de notre problématique.

Pour ce qui est des pratiques langagières des élèves, un nombre important d'apprenants, que nous avons interrogés, ont un profil sociolinguistique beaucoup plus favorable à l'implantation de l'arabe que l'anglais ou encore l'anglais que le français. Cette situation nous amène à être quelque peu pessimistes quant à la promotion du français dans le Sud algérien. En effet, un grand nombre d'élèves interrogés nous ont affirmé qu'ils se détachent complètement du français, une fois sortis de la classe. Ajouter à cela ceux qui restent comme même en contact avec la langue. Nous avons enregistré 25 % des usages du français qui ont lieu en d'autres milieux « éducatifs » et seulement 10 % en milieu familial. Or les personnes qui ont déclaré qu'ils parlent cette langue avec les membres de leur famille, sont dans leur majorité des gens instruits dans les deux langues. Par conséquent, ce qui est considéré comme une pratique langagière familiale ici n'est qu'un usage occasionnel et informel de la langue française.

Nous pouvons dire au sujet de ces apprenants, que l'usage de la langue française reste limité ou utilisé seulement en classe et encore moins chez les élèves qui s'expriment entre eux en arabe. Les élèves que nous avons interrogés parlent l'arabe algérien avec bien entendu ses variantes. C'est donc dans la manière de gérer leur répertoire linguistique que nous allons tenter de saisir et comprendre la dynamique de la langue arabe comme langue d'enseignement. Dans leur pratique langagière, les élèves font usage de différentes langues. C'est fait étonnants pour des écoles dont le défit est de promouvoir la langue arabe.

En effet, les particularités étudiées auprès des élèves scolarisés nous permettent d'affirmer qu'ils n'ont pas une pratique courante du français.

A la question : « quelle langue parlez-vous généralement ? », nous remarquons que leur réponse relève d'un état d'inconscience qui échappe à la réalité. Ils associent le parler arabe à d'autres langues comme le français et l'anglais, quoique ces dernières ne soient pas usitées dans leur quotidien, ni d'ailleurs dans leurs familles respectives,

Il ressort de cette enquête menée dans les établissements scolaires que les élèves scolarisés n'ont pas le français comme langue privilégiée de communication, mais la langue vernaculaire couramment utilisée par ces élèves.

Dans les régions du Sud, le français est une langue moins pratiquée dans le quotidien que l'arabe. Ce qui est frappant, c'est la tendance beaucoup plus arabophone déclarée dans cette région. Et quand on sait que l'arabe est la principale langue d'enseignement dans les écoles, il n'est pas étonnant que plus de 60 % affirment ne communiquer en français dans leur quotidienneté.

Le profil de ces élèves ainsi que leurs pratiques suscitent notre curiosité compte tenu de la spécificité des écoles où ils sont insérés. En effet, l'arabe est la principale langue d'enseignement. Le volume horaire consacré à l'enseignement du français n'est pas très important surtout dans les trois premiers paliers où il n'occupe que 20% du volume horaire des programmes. En plus, ceux qui enseignent en arabe dans les différentes structures scolaires ont le plus souvent de faible compétence en français, leur niveau d'études ne dépassant pas celui de l'A1²⁰⁰.

²⁰⁰ Le niveau de langue défini par le Cadre européen commun de référence

2.1.1. Les différents registres de langues en arabe

Dans le cas de l'Algérie, la notion de diglossie s'avère intéressante pour décrire la situation du bilinguisme l'arabe et le français ou encore l'arabe et le berbère. Alors que dans le paysage linguistique, on parle de trois registres de langue en arabe : l'arabe du Coran, l'arabe enseigné à l'école et l'arabe dialectal.

2.1.1.1. L'arabe classique

Cette appellation désigne la langue arabe dans sa forme la plus classique et la plus ancienne dont la première grammaire a été rédigée par Sibawahi²⁰¹. La tentative de fixer la grammaire se faisait surtout dans le but d'éviter tout risque de corruption de la parole divine pouvant résulter de la manipulation de la langue par les nouveaux convertis à l'Islam d'origine non arabophone. L'objectif de la standardisation de la langue arabe est donc, à l'origine, d'assurer 'la pureté linguistique' du texte sacré.

2.1.1.2. L'arabe standard dit moderne

L'arabe standard est appelé aussi arabe littéraire pour désigner les écrits littéraires classiques. Avec le temps, cette dénomination prend divers qualificatifs (l'arabe moderne, l'arabe institutionnel, l'arabe standard). on s'est stabilisé sur ce dernier qui désigne les écrits de l'environnement médiatique, scolaire, administratif, car il conserve ainsi le monopole dans toute la vie officielle. Elle demeure le moyen d'intercompréhension entre les pays de culture arabe. C'est aussi la langue des discours officiels nationaux et supranationaux que deux locuteurs arabophones 'cultivés' d'origines dialectales différentes sont susceptibles de se comprendre.

Au niveau linguistique, l'arabe standard ne se distingue de l'arabe classique dont il a conservé l'intégralité morphosyntaxique²⁰² que par de nouvelles formes. La formation des mots lexicaux est régie par la loi de la dérivation Le lexique — fortement 'contrôlé' et régi par des contraintes. sa morphologie a été peu modifiée mais il a énormément évolué sur le plan lexical ; sur le plan syntaxique, l'évolution est bien plus importante que ce que les "puristes" veulent bien admettre

²⁰¹ Grammairien du VIII^e siècle, auteur du livre de la grammaire arabe, appelé *al-Kitāb*, « le Livre ».

²⁰² Cité par Marçais,

2.1.1.3.L'arabe dialectal

L'arabe est dit dialectal, car il n'a pas le statut officiel d'une langue. Dans ce sens Maâmouri souligne: « Il y a même au niveau de presque tous les Arabes, sans exception, un certain aveuglement et un manque flagrant de prise de conscience linguistique qui fait que le statut des langues dialectales qui forment l'ensemble du continuum linguistique arabe n'est jamais reconnu. On ne leur reconnaît même pas une structure grammaticale codifiable et performante »²⁰³. Et pourtant, il 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 اكصيذا فيها 3مبليسييين جات لمبيلونس و داتهلوسبيطار

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 " , " اكصيذا " de " accident " , " مبليسييين " 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 en empruntant des mots dont le sens est parfois complètement changé , surtout dans le parler des jeunes adolescents qui se sont appropriés un lexique propre avec parfois des glissements de sens. Par exemple, le mot " normal " signifie " pas de souci ». Alors que le lexique de l'arabe standard est beaucoup plus figé. Les mots réutilisés ne perdent pas leurs sens contextuels²⁰⁴. Or, de nombreux mots

²⁰³ (Maâmouri, 1990, p. 5).

²⁰⁴ Le sens dicté par le texte.

comme (وصلنا, عند, فيها, جات) sont toutefois assez similaires entre les deux registres, l'arabe dialectal et l'arabe moderne, du fait de leurs bases lexicales et linguistiques communes.

Néanmoins, de nombreuses différences formelles subsistent. Le système phonologique de l'arabe dialectal est beaucoup plus changeant 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, dans une vision prototypique, les deux langues ont des statuts bien distincts. 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 à la langue maternelle acquise 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.

Tableau 1 Récapitulatif des mots empruntés à la langue française

Mot ou expression	Traduction en français	Prononciation en arabe	Prononciation en français	Origine du mot
للفلاج	au village	/ lɛlvilɛʒ /	/ vilɑʒ /	française
الجيدو	Jet d'eau	/ ʒido /	/ ʒɛdo /	française
لسبيطار	L'hôpital	/ lasbitɑr /	lɔpital	française
اكسيذا	Un accident	/ laksida /	/ œnaksidɑ̃ /	française
مبليسيين	blessés	/ mablisjin /	/ blese /	française

2.1.2. Le système d'écriture de l'arabe

2.1.2.1. Aspect orthographique

A l'instar des autres variantes arabes, l'arabe standard algérien se caractérise par un système alphabétique dont l'écriture et la lecture se font de droite à gauche et exclusivement écrit en caractères cursifs, sans majuscules. Son alphabet comporte 28 lettres. La plupart d'entre elles, change de forme selon leur position dans le mot (initiale, médiane, finale) et suivant les règles d'attachement de la lettre qui la précède : Un mot arabe s'écrit avec des consonnes accompagnées de quatre signes diacritiques jouant le rôle de voyelles. Les voyelles sont ajoutées au-dessus ou au-dessous des lettres (ـَ, ـِ, ـُ, ـٌ). Toutes les lettres sont attachées entre elles sauf 6 lettres (: و, ز, ر, ذ, د, ل) qui ne se joignent pas à gauche. Elles se singularisent, en effet, par une absence de lien graphique à la lettre suivante, de sorte que même au milieu d'un mot, une lettre peut s'écrire sous sa forme initiale ou isolée. Certaines de ces lettres ne se distinguent que par des points placés en dessous ou en dessus de la lettre ب, ت, ذ, ز). Une autre caractéristique, la fin de certains mots sont marqués par des formes graphiques particulières, telles que le 'alif maqsura (ى ; [-α.]), sorte de 'alif courbé qui indique, un prolongement de la voyelle [-α] ; le t.' marbû.a (fermée)(ة) : [-α] ou [-ατ]) dérivé de la lettre t.' (ت) : porté exclusivement par des substantifs, il marque souvent la fin des noms féminins. En cas d'ajout d'un suffixe, sa forme est identique au t.' en position médiane.

L'alphabet arabe est essentiellement consonantique, il est complété de signes diacritiques, placées au-dessus ou en dessous des lettres. Ce sont eux qui jouent un rôle proche des voyelles en français.

Nous en citerons les principaux :

- la chadda « شدة " (ـّ) », sorte de gémation marquant oralement le doublement de la consonne ou semi-consonne qui le porte,

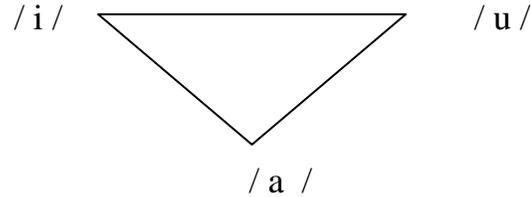
- le soukoun : « سكون - ْ » il correspond à l'absence de voyelle après une consonne ou silence. il est nommé 'voyelle zéro'.

,- la fatha « فتحة - َ » elle permet de coder la prononciation de la voyelle brève [a],

- la kasra « كسرة - ِ » elle permet de coder la prononciation et correspond à la voyelle brève /i/.

• la damma, « ضمة - ُ » elle permet de coder la prononciation et correspond à la voyelle brève [o].

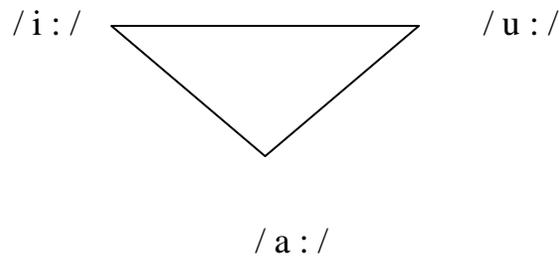
- Schématisation par les triangles vocaliques suivant :



Et les voyelles longues correspondantes

Les voyelles longues sont les suivantes:

- a) (ا) "alif" pour la prolongation de la consonne ayant comme voyelle courte fatha, ex. ما /ma:/
- b) (و) "waw" pour la prolongation de la consonne ayant comme voyelle courte d'amma ïà, ex. مو /mu:/.
- c) (ي) "ya|" pour la prolongation de la consonne ayant comme voyelle courte kasra ðà, ex. مي /mi:/.



Ainsi, l'arabe emploie seulement trois timbres vocaliques ([a], [i] et [u]) orthographiés, lorsque le système d'écriture est complet, par des signes diacritiques discrets. Or, ces trois voyelles peuvent être allongées, on les appelle alors des voyelles longues (sorte de prolongement vocalique). Celles-ci auront une existence graphique rendue respectivement par l'écriture des lettres ا, dans [a :da] عادي dans عيد [i :du] et و dans يعود [jau :du] à la suite de celle correspondant à l'attaque consonantique. En effet, les syllabes commencent obligatoirement par une consonne et sont dominées par l'alternance consonne voyelle. Le système syllabique de l'arabe standard est ainsi réduit à quelques structures syllabiques du type CV, CVV, CVC et dans quelques cas CVVC. L'aspect discret et même déficitaire des voyelles par rapport aux consonnes, tant phonologiquement que graphiquement, est à mettre en relation avec les caractéristiques morphologiques spécifiques aux langues sémitiques et la richesse de cette dimension dans la production lexicale.

Plusieurs éléments issus de la description du système d'écriture arabe permettent d'appréhender l'ambivalence de ce système, pouvant s'écrire avec ou sans signes diacritiques. Compte tenu du fait que ces signes codent essentiellement les vocalisations, l'on parle généralement d'écriture vocalisée ou non vocalisée. L'écriture vocalisée, utilisée en début d'apprentissage est orthographiquement très transparente. Mais non vocalisée, elle est utilisée comme norme standard et se caractérise en revanche par son opacité. Le système dérivationnel se scindant en une racine consonantique et un schème vocalique, fait en effet apparaître de nombreux homographes sémantiquement et phonologiquement ambigus en écriture non vocalisée (par exemple, كتب peut correspondre à [καταβα] = il a écrit, [κατταβα] avec gémation du t = il a fait écrire, [κυτυβ] = livres ou [κυτιβα] = il a été écrit). De même, les flexions casuelles الاعراب et d'autres éléments morphosyntaxiques sont absents, limitant ainsi les informations disponibles pour identifier les mots et leurs fonctions. Le système non vocalisé est introduit progressivement dans l'enseignement scolaire.

Dans l'usage courant de la langue écrite, les voyelles brèves restent facultatifs puisque la norme d'écriture employée communément ne note, à quelques rares exceptions près, que le squelette du mot, formé des lettres consonantiques. Il faut dire aussi que ces signes diacritiques ne sont présents que dans les textes destinés à ceux qui sont soumis à un apprentissage systématique de la lecture, les mêmes textes apparaîtront sans ces signes. leur reconnaissance dépendrait plus de la fonction syntaxique des mots. Prenons un exemple : المعلم « èl-moualim » « l'enseignant » ► sujet : المعلم « èl-moualimo », ► SN(cod) : المعلم « èl-moualima » , ► SP : المعلم « elmoualimi » Mais il existe une forme neutre utilisée à l'oral qui consiste à prononcer « soukoun » السكون en final d'un mot « ° الاب ° » « المعلم ». Ajouter aussi que le mot est pris isolément peut être une source de confusion. Prenons un autre Le tableau ci-dessous illustre, à l'aide des signes diacritiques, les différentes significations peuvent recevoir les mots مدرسة et كتب ayant pourtant la même représentation.

Tableau 2 Exemple de désambiguïisation syntaxique et lexical

Mot sans voyelles	1 ^{ère} Interprétation		2 ^{ème} Interprétation		3 ^{ème} Interprétation	
	كتب	كُتِبَ	il a écrit	كُتِبَ	Il a été écrit	كُتُبُ
مدرسة	مَدْرَسَةٌ	école	مُدْرَسَةٌ	enseignante	مُدْرَسَةٌ	enseignée

Ce tableau illustre l'écriture sans les signes diacritiques qui pourraient être une source d'ambiguïté. Le lecteur expert n'aura pas de difficulté à lire les mots sans voyelles. Ce sont les contextes syntaxique et lexical qui le guideront.

Toutefois, pour comprendre ce phénomène de suppression d'informations visuelles, et en particulier d'une majorité des éléments vocaliques, une description des systèmes phonologiques et morphologiques de l'arabe standard est nécessaire.

2.1.2.2. Aspect phonologique

Comme nous l'avons déjà souligné, Le système phonémique de l'arabe se caractérise par un consonantisme riche et un vocalisme pauvre. En effet, il existe 26 phonèmes consonantiques en arabe contre trois signes diacritiques remplissant la fonction vocalique. Chaque consonne est représentée par un seul graphème²⁰⁵ dont l'écriture est variable selon son emplacement. A noter aussi que, par rapport au français qui demeure la seconde langue enseignée, l'absence de quelques phonèmes comme [p] et le [v], provoquant, à l'occasion, des interférences phonétiques²⁰⁶ et l'abondance de consonnes postérieures prononcées vers l'arrière (. La pharyngale (ح) [ħ], la gutturale (ع)[ʔ], les emphatiques(ص) [sʕ], (ط)[tʕ],(ض)[dʕ],(ظ)[zʕ]. Par ailleurs, deux lettres (waw و[w] et yā. ي[j]) sont nommées semi-consonnes. Chacune d'elles peut ainsi apparaître dans les deux seules diphtongues de l'arabe [aw] et [aj], comme consonne, ou encore comme le signe d'un allongement vocalique.

²⁰⁵ La relation graphème/phonème est biunivoque.

²⁰⁶ L'exemple des prononciations fautives des élèves comme « valise » prononcé /baliz/ ou encore le mot « par » prononcé /baR/

	Bila biale	Labio - denta le	Denta le	Alvéola ire	Post- alvéola ire	Palata le	Vélai re	Uvu - laire	Phary n gale	Glo- ttale
Occlusive	b		t t	d d	dʒ		k			ʔ
Nasale	m		m							
Fricative		f	θ ð ð	s z ʃ				χ	ħ	ʕ
Approxi.			R			j	w			
Latéral approxi.			l							

Tableau 3 : Mode et point d'articulation des différents phonèmes

Tableau4²⁰⁷. Liste des lettres de l'alphabet arabe leur transcription et leur forme

isolée	initiale	médiane	finale	nom	Transcription phonétique
ء	أ, إ, و, ئ			hamza	ʔ
ا	—			'alif	a:
ب	ب	ب	ب	bā'	<u>b</u>
ت	ت	ت	ت	tā'	<u>t</u>
ث	ث	ث	ث	ṯā'	<u>θ</u>
ج	ج	ج	ج	ǧīm	<u>dʒ</u>
ح	ح	ح	ح	ḥā'	<u>h</u>
خ	خ	خ	خ	ḫā'	<u>x</u>
د	—			dāl	<u>d</u>
ذ	—			dāl	<u>ð</u>
ر	—			rā'	<u>r</u>
ز	—			zāy	<u>z</u>
س	س	س	س	sīn	<u>s</u>
ش	ش	ش	ش	šīn	<u>ʃ</u>
ص	ص	ص	ص	ṣād	<u>sʕ</u>
ض	ض	ض	ض	ḍād	<u>dʕ, ðʕ</u>
ط	ط	ط	ط	ṭā'	<u>tʕ</u>
ظ	ظ	ظ	ظ	ẓā'	<u>zʕ, ðʕ</u>
ع	ع	ع	ع	'ayn	<u>ʔʕ</u>
غ	غ	غ	غ	ǧayn	<u>ɣ</u>
ف	ف	ف	ف	fā'	<u>f</u>
ق	ق	ق	ق	qāf	<u>q</u>
ك	ك	ك	ك	kāf	<u>k</u>
ل	ل	ل	ل	lām	<u>l</u>
م	م	م	م	mīm	<u>m</u>
ن	ن	ن	ن	nūn	<u>n</u>

²⁰⁷ fr.wikipedia.org/wiki/Alphabet_perso-arabe

هـ	هـ	هـ	هـ	hā'	<u>h</u>
و	—		و	wāw	<u>w</u> ou <u>u</u> :
ي	ي	ي	ي	yā'	<u>j</u> ou <u>i</u> :

2.1.2.3. Aspect morphologique

Une des spécificités de la morphologie des langues sémitiques est l'existence d'unités morphologiques discontinues, c'est-à-dire d'éléments séparés par différents matériaux et qui constituent une unité d'analyse atomique. Au premier rang de ces unités est la *racine* d'une forme qui est composée le plus souvent de trois consonnes appelées consonnes radicales.

A l'instar des langues sémitiques, l'arabe a un système morphologique qui se caractérise par une structure bidimensionnelle composée d'une racine (correspondant à un morphème lexical et d'un schème qui serait une "base phonétique". En général, la racine est composée de trois consonnes qualifiées de séquence trilitère. Celle-ci code une signification générale dictée par la base phonétique [K T B] كتب qui se rapporte à l'écrit. La notion de racine trilitère a une grande importance en arabe. C'est à partir de la racine que les mots sont traditionnellement classifiés et répertoriés dans les dictionnaires. Cependant, le squelette consonantique isolé n'a aucune existence lexicale. La formation des mots du lexique arabe nécessite donc l'ajout d'un schème à la racine. Le schème contient des informations sémantiques et syntaxiques particulières. Son application dicte ainsi la forme lexicale et grammaticale du mot en complétant le sens générique de la racine. Il s'agit d'un pattern dérivationnel interne principalement composé de voyelles. Ainsi donc c'est le schème qui véhicule les signes diacritiques absents en écriture non vocalisée. Il peut également contenir des consonnes et des voyelles longues, marquées graphiquement. La tradition des grammairiens arabes veut que l'on prenne comme modèle pour la dérivation des racines trilitères une racine, [فعل] existant en arabe (qui signifie faire) ; ils reprennent aussi la distinction essentielle en arabe entre la catégorie verbale et nominale.

Théoriquement donc, tous les mots en arabe sont rattachés,

- soit à une racine, le plus souvent trilitère,
- soit à un thème ou un schème qui en précise le sens.

Ainsi, dans l'exemple du tableau ci-dessous), les noms (كاتب) [Ka : TiB] ; celui qui écrit et (مكتبة) [maKTaBatoun] ; celui de librairie ou bibliothèque sont formés par l'application du schème nominal du participe actif ainsi que le lieu d'action, désignant respectivement celui qui fait l'action

et le lieu de l'action, à partir de la racine كتب [KTB].

Dans la transcription phonétique des deux mots, les lettres en majuscule (Ka, Ti, B) désignent les syllabes qui composent la racine. Les voyelles (a :, i, u..) désignent les voyelles ; les consonnes en minuscule (m,t,n..) sont des consonnes de dérivation utilisées dans les schèmes.

Mot	Transcription phonétique (API)	Traduction	Schème appliqué ¹	Valeur ²	Type
1 كَتَبَ	[kɑtɑβɑ]	il a écrit	فَعَلَ [-ɑ-ɑ-ɑ]	Forme simple (inaccompli)	Schèmes verbaux
2 كَتَّبَ	[kɑttɑβɑ]	il a fait écrire	فَعَّلَ [-ɑ-ɑ-ɑ]	Forme II (valeur factitive)	
3 كَاتَبَ	[kɑʔɑβɑ]	il a écrit à quelqu'un	فَاعَلَ [-ɑʔ-ɑ-ɑ]	Forme IV (valeur transitive)	
4 كِتَابَةٌ	[kɪtɑʔβɑtʃ]	écriture	فِعَالَةٌ [-ɪ-ɑʔ-ɑtʃ]	Nom d'action	Schèmes nominaux
5 كَاتِبٌ	[kɑʔtɪβ]	écrivain	فَاعِلٌ [-ɑʔ-ɪ-]	Participe actif	
6 مَكْتَبَةٌ	[mɑktɑβɑtʃ]	bibliothèque, librairie	مَفْعَلَةٌ [mɑ-ɑ-ɑtʃ]	Lieu de l'action	
7 كِتَابٌ	[kɪtɑβ]	livre	فِعَالٌ [-ɪ-ɑ-]	Nom permettant l'action	Schèmes flexionnels ³
8 كُتِبَ	[kʊtʊβ]	livres	فُعُلٌ [-ʊ-ʊ-ʊ]	Pluriel	
9 كُتِبَ	[kʊtɪβɑ]	Il a été écrit	فُعِلَ [-ʊ-ɪ-ɑ]	Passif (inaccompli)	

Tableau 5 récapitulant la structure morphologique des mots arabes à

partir de la racine [κτβ] كتب²⁰⁸

La lecture de ce tableau laisse voir que le nombre des schèmes verbaux est inférieur à celui des schèmes nominaux. Il existe de nombreuses formes verbales dérivées dont les plus fréquentes sont comptées en une dizaine. Chaque forme exprime des modalités d'énoncé différentes telles que l'intensivité, la réciprocité, le but, le factitif, la réflectivité, qui peuvent être plus ou moins nuancées. Par contre les schèmes nominaux sont très variés. On retrouve aussi les formes de dénomination comme les noms d'action, les noms d'instrument de lieu et les participes actifs et passifs, etc. Il existe également des schèmes flexionnels, qui n'appartiennent pas à proprement parler à la morphologie dérivationnelle, mais considérés comme les vecteurs de la structure interne du mot C'est le cas des pluriels internes et du passif. Voir ci-dessous les exemples :

كِتَابَةٌ ↓ « écriture » (action) مَكْتَبَةٌ ↓ « bibliothèque » (lieu) كِتَابٌ ↓ « livre » (instrument)

Cette structuration en racine triconsonantique/schème vocalique est une caractéristique lexicale de l'arabe. Les exceptions sont souvent des mots empruntés aux langues étrangères, car leur est, soit latine, soit grecque à laquelle on adjoint des affixes : *alhamettes* (كبريت) qui est un mot traduit.

La conjugaison verbale est relativement pauvre comparée à celle du français. En effet, le verbe arabe n'a que deux paradigmes de base de conjugaison distinguant l'aspect accompli ou inaccompli. Les formes verbales composées n'existent pas non plus en arabe.

La conjugaison des verbes dépend de plusieurs facteurs :

- l'aspect (accompli, inaccompli).
- Le nombre du sujet (singulier, duel, pluriel).
- Le genre du sujet (masculin, féminin).
- La personne (première, deuxième et troisième)
- Le mode (actif, passif).

Par exemple : ك ت ب [K+T+B] donne le verbe ... *KaTaBa*. (écrire). Dans tous les mots qui dérivent cette racine, on trouvera ces trois lettres K, T, B.

²⁰⁸ Anne-Sophie BESSE, p.54.

La conjugaison des verbes se fait en ajoutant des préfixes et des suffixes, un peu comme en français. La langue arabe dispose de trois notions qui indiquent le temps : le passé, le présent et l'impératif. Alors qu'il n'en possède que deux pour indiquer l'aspect.

- L'accompli : correspond au passé et se distingue par des suffixes (par exemple pour le pluriel féminin on écrit... [KaTaBna], (*elles ont écrit*) et pour le pluriel masculin on écrit [KaTaBu] ;(*ils ont écrit*).

- L'inaccompli présent : présente l'action en cours d'accomplissement, ses éléments sont préfixés (pour le singulier féminin on écrit [taKTuBu],

Ainsi, les flexions préfixées ou suffixées apportent généralement des informations sur le genre (masculin ou féminin) et le nombre (singulier, duel ou pluriel) des trois personnes distinguées (1e, 2e, 3e), de sorte qu'une conjugaison peut comporter jusqu'à 13 formes différentes. Les flexions portées par les noms et les adjectifs (et également par de nombreux pronoms) peuvent être des marques de genre (féminin ou masculin), de nombre (singulier, duel et éventuellement pluriel si celui-ci n'est pas un pluriel interne), de cas (sujet, direct, indirect) et de détermination. Ces marques, exclusivement des suffixes, s'intègrent les unes aux autres, nécessitant parfois quelques transformations. Pour illustrer cela, on emprunte donner un exemple de la déclinaison des noms :

- Le féminin singulier: On ajoute le ta' marbûta (ة) exemple "grand (كبير) devient كبيرة (grande).

- Le féminin pluriel : De la même manière, on rajoute pour le pluriel les deux lettres ات, par exemple pour le mot " كبير " (grand) on obtient " كبيرات. " (grandes)

- Le masculin pluriel : Pour le pluriel masculin on rajoute les deux lettres "ون" ou "ين" en fonction de la position du mot dans la phrase (sujet ou complément d'objet), exemple " المعلم " (enseignant) devient. " المعلمين ou. المعلمون "(enseignants).

- Le Pluriel irrégulier: Il suit une diversité de règles complexes et dépend du nom. Exemple : " un enfant" devient " أطفال" des enfants".

2.1.2.3.1. Le système des pronoms

Le pronom arabe est représenté par deux formes soit isolé soit affixe.

2.1.2.3.2. Les pronoms personnels isolés (détachés)

Ils ont une forme isolée ayant une valeur absolue, ils ont la fonction de sujet dans la phrase.

	Singulier	Duel	Pluriel
1ère pers.masc.et fém	أنا /ana/ (je)	نحن / na ḥnu / (nous deux)	نحن / na ḥnu / (nous)
2ème pers. masc.	أنت / anta/ (tu)	انتما / antumā/(vous deux)	انتم /Antum/ (vous)
2ème pers. fém.	انتِ /anti/ (tu)	انتما / antumā/(vous deux)	انتنAntunna (vous)
3ème pers. masc.	هُوَ / huwa/ (lui)	هما / humā/ (eux ,les deux)	هم / Hum/ (eux)
3ème pers.fém.	هيَ / hiya/ (elle)	هما / humā/ (elles ,les deux)	هن / Hunna/ (elles)

Tableau 6.récapitulant les différents pronoms personnels isolés.

2.1.2.3.3 Les pronoms personnels affixes

Les pronoms personnels affixes sont des particules qui s'emploient uniquement en dépendance. Elles sont attachées aux verbes, et en font partie intégrante afin d'exprimer le complément direct.

	Singulier	Duel	Pluriel
1ère pers.masc.et fém	نِي /nī/ (me)	نا /na:/ (nous deux)	نا / na:/ (nous)
2ème pers. masc.	كَ / ka / (te)	كما / kuma : / (vous deux)	كم / Kum / (vous)
2ème pers. fém.	كِ / ki / (te)	كما / kuma : / (vous deux)	كن /Kunna/ (vous)
3ème pers. masc.	هُ /hu / (lui = le)	هُمَا / humā/ (eux ,les deux)	هُم / Hum/ (eux)
3ème pers.fém.	هَآ / ha:/ (lui=la)	هُمَا / humā/ (elles ,les deux)	هُن / Hunna/ (elles)

Tableau 7 récapitulant les différents pronoms personnels affixé

2.1.2.3.4. Les pronoms possessifs déterminants

Le rapport de possession est exprimé par l'adjonction des pronoms possessifs annexés aux noms, ils font partie intégrante. Exemple /*kita :b*/ (livre) peut donner /*kita :bi*/ (mon livre), lorsqu'il est attaché à un pronom possessif.

	Singulier	Duel	Pluriel
1ère pers.masc. et fém	كِتَابِي <i>kita :bi</i>	كِتَابِنَا / <i>Kitābuna :</i> / (notre livre, à nous deux)	كِتَابِنَا / <i>Kitābuna :</i> / (notre livre)
2ème pers. masc.	كِتَابُكَ <i>/kitābuka/</i>	كِتَابِكُمَا / <i>Kitābukuma :</i> / (votre livre à vous deux)	كِتَابِكُمْ <i>/kitābukum/</i> (votre livre)
2ème pers. fém.	كِتَابُكِ / <i>Kitābuki</i>	كِتَابِكُمَا / <i>Kitābukuma :</i> / (votre livre à vous deux)	كِتَابِكُنَّ <i>/kitābukunna/</i>
3ème pers. masc.	كِتَابُهُ <i>/kitābuhu</i>	كِتَابَهُمَا / <i>Kitābuhuma :</i> / (leur livre ,tous les deux)	كِتَابُهُمْ <i>/kitābuhum</i>
3ème pers.fém.	كِتَابُهُنَّ <i>/kitābuh</i> <i>ā</i>	كِتَابُهُنَّ / <i>kitābuhumā</i> / leur livre ,toutes les deux)	كِتَابُهُنَّ <i>/kitābuhunna/</i> (leur livre à elles)

Tableau 8 récapitulatif des différents pronoms possessifs.

2.1.2.4. Aspect syntaxique

La grammaire arabe s'intéresse à la classe des mots constituant les parties du discours. Elle étudie les relations entre les mots dans une phrase donnée afin de déterminer leur terminaison selon leur fonction grammaticale. C'est-à-dire qu'en arabe, l'identification et la description morphologique des mots dans la phrase est déterminante pour la fonction syntaxique de ces mots et non leur emplacement.

En arabe, les mots sont classifiés en plusieurs groupes :

- la classe des mots qui expriment l'action : le verbe, *fi'l* (الفعل).
- la classe des mots qui expriment la qualité : le complément et l'adjectif, *šifa* (الصفة).
- la classe des mots qui indiquent les circonstances dans lesquelles l'action a lieu : l'adverbe, *hâl* (الحال) .

2.1.2.4.1. Les catégories du discours

Sibawayh²⁰⁹ a analysé la partie du discours en la divisant en trois catégories : la catégorie du nom (*ism*), la catégorie du verbe (*fi'l*) et la catégorie de la particule (*harf*) (الحرف)

2.1.2.4.2. La catégorie du nom [*ism*](اسم)

Elle comprend les mots simples ainsi que les phrases et les modalités. Elle désigne 'celui qui a fait l'action'. Selon Sibawayh, le participe passé est considéré comme un nom *ism*, puisqu'il a la même distribution que le nom et peut être substitué à ce dernier.

La description de Sibawayh de la catégorisation du nom *ism* est parallèle à la notion du syntagme nominal employé dans l'analyse de constituant immédiat. Selon cette théorie une phrase est considérée comme enchâssée alors que Sibawayh la considère comme un nom. De plus, pour que la partie du discours soit substituée par un *ism* adéquat, Sibawayh a établi un ensemble de sous classes du nom telles que *ism alfa'el*, *mašdar* et *šifa* où tous ces éléments possèdent le même principe²¹⁰ de distribution dans une phrase donnée.

²⁰⁹Grammairien d'origine perse considéré comme l'un des fondateurs de la grammaire arabe, avec son livre « El-kitab » qui demeure une référence bibliographique importante pour les linguistes arabes.

²¹⁰Il s'agit toujours du principe morphologique qui permet de classifier le mot.

2.1.2.4.3. La catégorie du verbe [fi'l] (فعل)

Elle correspond au verbe fini dans la linguistique européenne. A la différence de la description distributionnelle de l'*ism*, Sibawayh définit cette catégorie d'un point de vue sémantique et dérivationnel. Il met l'accent sur l'importance de l'infinitif des verbes à partir desquels les formes verbales sont dérivées pour exprimer l'action ou l'état.

2.1.2.4.4. La catégorie de la particule [harf] (حرف)

Elle comprend les conjonctions, les prépositions et les particules. Comme son nom l'indique, elle est constituée de mots dépourvus de sens mais contribuant à la définition des fonctions des mots. Sibawayh décrit cette catégorie en l'excluant des catégories de noms et de verbes.

2.1.2.4.5. La flexion

Une des caractéristiques de la langue arabe est la flexion. Les marques flexionnelles sont ajoutées à chaque élément afin de déterminer sa fonction grammaticale dans la phrase.²¹¹

Pour illustrer cette manifestation, examinons cette phrase :

يكتبُ التلميذُ الدرسَ cela correspondrait à :

écrit l'élève la leçon.

↓ ↓ ↓
V S COD

Dans cette phrase en arabe, le mot /at'tilmidu/ (l'élève), possède la flexion (la damma, ضمة « ُ », /o/, qui marque sa fonction de sujet. S'il avait la flexion la fatha, فتحة « َ », /a/, cela voudrait dire que /at'tilmida/ est devenu l'objet sur lequel est exercée l'action, il est complément d'objet direct.

Donc cela explique qu'en arabe, ce n'est pas l'ordre des mots dans la phrase qui détermine la fonction et par voie de conséquence il n'altère pas le sens. C'est le phénomène de la flexion qui exprime la fonction des mots et permet ainsi, dans la mesure du possible, leur mobilité (caractère d'être déplaçable).

Grâce à la flexion, nous pouvons déterminer « qui a fait quoi ? ». La flexion se définit par l'ensemble des formes finales distinctes se rattachant aux mots afin de préciser leurs fonctions grammaticales. Mais la syntaxe des flexions

²¹¹ Cela ressemblerait à

dépend aussi de la fonction des mots dans la phrase. On aura en arabe trois cas:

1. Le nominatif (المرفوع) /*marfū*/

La flexion du cas nominatif est marquée par la voyelle courte damma « ضمة », « ' » (/u/), pour un nom au singulier, afin d'indiquer le sujet réel de la proposition.

Ex : تعددت الاسباب (se sont multiples les causes)

Les causes se sont multiples

Le mot /*al'asba :bu*/ (الاسباب) est au nominatif et marqué par la voyelle /u/ (') la *damma*

2. L'accusatif (المنصوب) /*mansūb*/

L'accusatif désigne le complément d'objet direct marqué à la fin du mot par la voyelle courte /a/ (◌) la *fathā*, comme dans la phrase suivante :

Ex : « مثّخى je t'ai expliqué la شرح لك درس »

Le mot *aldarsa* (الدرس) est à l'accusatif et ainsi marqué par la voyelle courte /a/ (◌) la *fathā*

3. Le génitif (المجرور) /*majrūr*/

Le génitif marque le cas d'un mot précédé d'une préposition et sera attaché à une voyelle courte /i/ (◌) *kasra* (جَ◌◌◌), comme dans la phrase suivante :

Ex :

« تجول الرجل في البستان s'est promené l'homme dans le jardin » (l'homme s'est promené dans le jardin). Comme génitif, le mot /*albusta :n i*/ (البستان) subit lui aussi la loi de la flexion et donc marqué par la voyelle courte /i/ la *kasra*, « ◌- »

Le génitif sert à désigner aussi le « complément du nom », المضاف اليه, qui reste attaché au signe diacritique *kasra* (◌)

A faire remarquer que La flexion des cas est ainsi appliquée aux noms en fonction du genre et du nombre (voir les tableaux ci-dessus)

2.1.2.4.6. La phrase en arabe

La phrase en arabe, elle est de deux types: la phrase verbale et la phrase nominale.

2.1.2.4.7. La phrase verbale

En arabe, une phrase verbale est constituée d'au moins deux éléments ; le sujet (*fā* : 'il et le verbe' (*alfi'l*). Elle exprime une action qui a eu lieu à un moment donné, produit par un sujet et conduit, s'il y a lieu, vers un certain objet. Le

verbe est l'élément essentiel de la phrase verbale sans lequel il ne peut y avoir phrase. Un verbe constituant la phrase est déterminé par des désinences ou des préfixes afin de marquer aussi bien son aspect que son genre, son nombre et la personne du sujet

La phrase verbale est composée d'un verbe, d'un sujet et d'un complément d'objet direct.

Remarques sur le complément d'objet direct (COD)

La phrase sera constituée par un verbe, un sujet et un complément d'objet direct. Ainsi l'ordre de ces constituants n'est pas figé comme c'est le cas en français. Il est possible de trouver le COD précédé ou succédé par le sujet. L'ordre importe peu et ce sont les flexions des deux éléments qui détermineront les fonctions de chacun.

Ex (1) : يَأْكُلُ الطِّفْلُ التُّفَاحَةَ

↓ ↓ ↓

COD + S + V ← sens de la lecture

Ce qui signifie en français : mange l'enfant la pomme

Ex (2): يَأْكُلُ التُّفَاحَةَ الطِّفْلُ

↓ ↓ ↓

COD + V + S

Ex (3): الطِّفْلُ التُّفَاحَةَ يَأْكُلُ

↓ ↓ ↓

V + COD + S

2.1.2.4.8. La phrase nominale

A la différence de la phrase nominale en français, la phrase en arabe est nominale sans que le verbe ne soit transformé en nom. La grammaire arabes considère que la phrase nominale est constituée de deux éléments principaux, le thème *almutbad'a* (المبتدأ) et le propos *khavar* (الخبر), sans qu'ils soient liés l'un à l'autre par un verbe.

Ex : الدخول المدرسي (la rentrée scolaire)



La phrase nominale a la fonction d'exprimer une qualité, une attitude ou un état appartenant à quelqu'un ou à quelque chose. En revanche, elle ne peut pas exprimer le temps car elle est dépourvue de verbe.

L'ordre des mots dans la phrase arabe n'est donc pas libre. En revanche les constituants de la phrase peuvent se déplacer mais selon certaines contraintes. Un nom commun à la troisième personne au singulier peut être permuté devant le verbe et l'objet. Grâce à la marque de flexion, une distinction de différents éléments est possible. Par contre, si un sujet se trouve dépourvu de marque de flexion, la permutation devient agrammaticale.

2.1.2.4.9. Les inférences

Cette description morphosyntaxique faite de la langue arabe nous permet de retenir ce qui suit :

1. En arabe la déclinaison du nombre est en trinôme : le singulier, le duel et le pluriel, Morphologiquement et contrairement au français, le duel ne prend pas la marque du pluriel. Celui-ci marque trois entités et plus. Schématiquement cela s'expliquerait ainsi :

En français, le pluriel égale deux et plus.

En arabe, le pluriel égale trois et plus

2. En arabe, la phrase nominale n'est pas le résultat d'une opération de nominalisation. Il suffit que la phrase nominale commence par un nom pour qu'elle soit nominale. La langue arabe répartit les phrases en deux types : la phrase nominale et la phrase verbale. La première est composée de deux

éléments principaux à savoir : le thème, correspondant au sujet et le propos qui est le commentaire du thème. La phrase nominale a pour fonction d'énoncer une attitude ou un état appartenant à quelqu'un ou à quelque chose. Sa particularité est que le thème et le propos ne sont pas liés par un verbe, phénomène inexistant en langue française. La phrase verbale quant à elle est composée d'au moins deux éléments essentiels : le verbe et son sujet. Ce type de phrase correspond en effet à la structure des phrases françaises constituées du verbe, du sujet et du complément.

3. A la différence du français, l'ordre syntaxique des mots dans la phrase est changeant et n'altère pas le sens. Cependant, l'ordre canonique des mots dans les phrases verbales est l'ordre V+S+O **يَأْكُلُ الطِّفْلُ التُّفَاحَةَ** = (mange la pomme l'enfant.). C'est d'ailleurs sur ce modèle que les élèves calquent celui des phrases produites en français.²¹²

4. Quoique cet ordre n'ait pas d'impact sur le sens en arabe, il reste néanmoins important pour l'accord verbe/sujet dans les phrases conjuguées à la 3e personne. En effet, le verbe ne s'accorde alors pas en nombre mais seulement en genre avec un cas particulier lorsque le sujet est un nom inanimé pluriel. Par ailleurs, il faut noter que l'omission régulière des pronoms personnels sujets limiterait la possibilité d'identifier le genre et le nombre de l'agent aux seules marques verbales.

5. Etant donné que les notions de temps et modes restent un peu ambiguës²¹³ en arabe, on utilise de nombreuses particules pour exprimer ses nuances, de même que pour exprimer la négation. Ces particules qui se fixent généralement devant le verbe, peuvent parfois en modifier la conjugaison. Ce phénomène d'agglutination n'est d'ailleurs pas spécifique aux particules temporelles. Par exemple, certaines prépositions s'accrochent également au mot qui les suit. Il en est de même pour l'article défini **ال** qui a aussi la particularité d'être invariable, de sorte que seules les marques flexionnelles des noms ou adjectifs et les accords entre les constituants permettent, par exemple, d'identifier le genre ou le nombre. Bref, il convient de souligner la richesse mais aussi la complexité des règles syntaxiques de la langue arabe sans omettre la très grande régularité de leur application.

²¹² Cas de transferts négatifs désignés par le terme « interférence ».

²¹³ Les trois repères temporels (الماضي, المضارع, الامر) expriment-ils la notion de mode ou de temps ?

2.2. La langue française

2.2.1. Le système d'écriture du français

Le système graphique français contient 26 lettres et 5 marques diacritiques (accent grave, accent aigu, accent circonflexe, la cédille sous le c et le tréma sur les voyelles) pour donner un total de 37 graphèmes. Parmi ces graphèmes, 17 constituent le système vocalique [a – à – â – e – é – è – ê – ë – î – ï – î – o – ô – ü – û – ù – y] et 20 constituent le système consonantique [b – c – ç – d – f – g – h – j – k – l – m – n – p – q – r – s – t – v – x – z].

Il est constitué également par les groupes de lettres pouvant être lus comme un seul phonème. Ce sont les diagrammes (ex : ai – au – un – en – ou – eh –, etc.) et les trigrammes (ex : eau – ain – ein, etc.). Un phonogramme peut être constitué d'une seule lettre « b », de deux « am » dans *ampoule*, « ll » dans *sauterelle* ou trois (*eau*). Lorsqu'elles transcrivent un seul phonème, les consonnes doubles ne sont pas dissociées (comme dans *femme*), mais le sont lorsqu'elles en transcrivent deux (comme dans *immortel*, où le " m " du préfixe négatif se distingue de la première lettre de l'adjectif *mortel*).

Le nombre total de graphèmes, définis par N. Catach²¹⁴ « *comme la plus petite unité de la chaîne écrite ayant un correspondant phonique et / ou sémique susceptible d'une analyse linguistique* », représente quelque 130 unités sans compter les graphèmes dits xénogrammes empruntés aux autres langues ou excentriques tels que « ee » et le « ing » de *meeting*, « oo » de *football*, etc..

La distorsion qui existe entre le nombre de phonèmes et celui des graphèmes explique le caractère polygraphique de ce système. Cette polygraphie implique la possibilité pour un seul et même phonème de s'écrire de plusieurs manières. Ainsi tous les phonèmes vocaliques et consonantiques, exceptés /p/, /b/, /d/, /m/ et /n/) comportent plusieurs correspondants graphiques. Pour C. Blanche-Benviniste et A. Chervel²¹⁵, « *une telle redondance souligne une fois de plus qu'un système alphabétique lacunaire est composé en français par une inflation de combinaisons phonographiques* ».

D'autre part, à l'inverse, un même graphème peut avoir plusieurs correspondants phonématiques. Toutefois, selon R. Ducrocq-Honvault (1984), « *le nombre de phonèmes ambigus dans la relation à l'oral (un graphème*

²¹⁴ « L'orthographe, 1995 a, PUF, coll. Que sais-je ?

²¹⁵ Idem

/plusieurs phonèmes possibles) est très inférieur à celui des phonèmes ayant plusieurs correspondants graphiques (un phonème / plusieurs phonèmes possibles) ». En fait, selon N. Catach, il n'y a que les deux lettres (j et v) qui sont restées biunivoques. Cela s'explique par le fait qu'il s'agit de deux graphèmes modernes puisqu'ils sont entrés dans l'alphabet français il y a environ deux siècles et n'ont pas subi de changement que d'autres ont connus. En plus du caractère non biunivoque de la correspondance entre phonèmes et graphèmes. Catach ajoute qu'on « s'entend en général aujourd'hui pour reconnaître à l'orthographe française le caractère d'un compromis : ce n'est pas (ce n'est plus) un système d'écriture qui fonctionne en gros sur le seul plan de la notation des sons ; suivant le classique principe alphabétique ».

Certaines oppositions se neutralisent à l'oral standard : le cas le plus connu est celui des nasales comme "in" et "un", la voyelle, la plus fréquente, s'imposant au détriment de la voyelle, ainsi que celui des voyelles orales / [a]/ et /ɑ/, la voyelle /a/, la plus fréquente, s'imposant au détriment de la voyelle /ɑ/. Certaines enquêtes (par exemple, C. Blanche-Benveniste et André Chervel²¹⁶ concluent également à la neutralisation en cours entre les voyelles mi- ouvertes et les voyelles mi- fermées telles que le /e/ et le /ɛ/, le /o/ et le /ɔ/.

Dire aussi que Le système orthographique français détermine le rapport phonétique orthographe et permet le lien biunivoque entre les phonèmes et les graphèmes qui les transcrivent dans un mot donné :

Ex : *enfan t s* : [ã f ã] ; (les) *b a t eau x* : [bato] ; *h o mm e* : [c m]

Cette analyse nous permet de dire que :

- les graphèmes fonctionnent comme phonogrammes qui interviennent effectivement dans la réalisation orale (le " t " et le " s " de *enfants* sont ainsi exclus car non réalisés) ;
- certains graphèmes ne transcrivent un son que dans certains contextes, par le jeu des liaisons (*les idiots*) [l e z i d j o]
- un phonogramme peut être constitué d'une seule lettre " p " dans *potable*, de deux (" on " dans *constant*, " ll " dans *jumelle*) ou trois (*eau*). Les consonnes doubles ne sont pas dissociées lorsqu'elles transcrivent un seul phonème (comme dans *homme*), mais géminés, elles le sont lorsqu'elles en transcrivent

²¹⁶ « Histoire de la grammaire scolaire », 1977.

deux (comme dans *immortel*, où le " m " du préfixe négatif se distingue de la première lettre de l'adjectif *mortel*).

Un même phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes (ex [o] transcrit par " -o -" dans *pot*, " -au " dans *tuyau*, " -eau " dans *bateau*, " oo " dans *zoo*, etc.), le nombre des phonogrammes est sensiblement plus élevé que le nombre des phonèmes, dont on sait qu'il varie entre 32 et 36 selon les régions.

Quant aux morphogrammes lexicaux, ils marquent l'appartenance à une série de mots. Dans la transcription graphique d'un morphème lexical comme *petit*, on identifie quatre phonogrammes (p, e, t, i) et une consonne muette finale(e) (ou *morphogramme*) qui devient phonogramme dans la dérivation suffixale (formation de mot par adjonction d'un suffixe : *petitesse*), et la flexion (*petite*).

La complexité du fonctionnement de ces morphogrammes est graduelle selon le degré de stabilité qu'ils offrent lorsqu'on passe de la forme simple à la forme dérivée ou flexionnelle :

- les plus stables, subsistent tels quels (ex. *fine* → *finesse*) ;
- d'autres impliquent la transformation régulière du morphogramme dans les séries comme (ex. " -x », " -s -" *peureux* → *-euse* ; " c », " ch " dans *franc* → *franchise*) ;
- une troisième catégorie, relativement fournie, regroupe des séries irrégulières où la consonne évitant le hiatus entre le radical et le suffixe ou la désinence est sans rapport avec la lettre muette quand elle existe (*chaos* □ *chaotique* ; *caoutchouc* □ *caoutchouteux*, *abri* □ *abri-t-er*). Ces séries, qui n'ont le plus souvent d'autre justification qu'historique, présentent peu d'intérêt sur le plan didactique : le temps consacré à la mémorisation de ces fonctionnements aberrants serait plus utilement employé à l'observation de fonctionnements réguliers et fréquents.

Il convient de remarquer que certains mots possèdent deux consonnes muettes finales. Parfois, chacune d'elles peut être réinvestie dans un dérivé, l'autre s'effaçant : ex. *corps/corporel/corset* " vêtement ajusté au corps ".

Quant aux morphogrammes *grammaticaux* sont constitués par des

marques graphiques ajoutées à la forme de base et porteuses *d'informations grammaticales* relatives :

. au genre, en l'occurrence le graphème " -e " du féminin des adjectifs (et des noms) terminés par une voyelle dans la forme de base : ex. *joli /jolie* ;

. au nombre, en l'occurrence le graphème " -s " (plus rarement " x ") du pluriel des noms (et adjectifs) : ex. *enfant/ enfants ; bateau / bateaux* ;

. aux désinences verbales : par ex. " -s " des 2^e personne du singulier et 1^{ère} personne du pluriel, éventuellement de la 1^{ère} du singulier (*tu joues ; nous jouons ; je pars*) ; " -t " de la 3^e personne du singulier (*il peint*), " -z " de la 2^e personne du pluriel (*vous jouez*) ; " -nt " de la 3^e personne du pluriel (*ils jouent*).

L'identification des phonogrammes et des morphogrammes d'un corpus écrit, nous a permis de constater que :

. Certains signes n'appartenant ni à l'une ni à l'autre de ces catégories n'étaient maintenus que dans le but de distinguer visuellement des homophones : c'est le cas par exemple du " h " dans *haire* " chemise grossière portée en signe de mortification ", distinct de *aire* " surface ".

. Un même phonème (en général une voyelle) pouvant souvent être transcrit par plusieurs phonogrammes, la langue gère cette concurrence de manière, là encore, à éviter l'ambiguïté graphique lorsqu'il y a ambiguïté phonique (ex. *aire - ère*).

Ainsi, pour un monosyllabe composé de deux phonèmes comme [□R], le jeu des unités distinctives permettait de discriminer à l'écrit : *air, aire, haire, ère, hère (un pauvre), ers (" plante herbacée ")*, *erre* (forme du verbe *errer*), *-r-* (nom de la lettre).

Bien entendu, la gestion de ces signes ne résulte pas de décisions ou de " règles " artificielles, mais d'une régulation opérée par le système linguistique à partir de matériaux hérités de l'histoire : le " h - " de *hère* est d'origine germanique (cf. all. *Herr*), tout comme celui de *haire* (cf. all. *Haar*, angl. *hair*, " cheveux ").

Par ailleurs, si certaines unités ne justifient leur maintien que dans le but de distinguer visuellement deux homophones (c'est le cas du " h- " dans *haire-aire ; hère-ère*), beaucoup d'autres peuvent être en même temps :

. Un phonogramme : *aire* – *ère*, visuellement deux homophones (c'est le cas de " -h " dans *haire* - *aire* ; *hère*- *ère*), beaucoup d'autres peuvent être en même temps :

. un phonogramme : *aire* - *ère*

. Un morphogramme lexical : *doigt* - *doit* (du verbe *devoir*)

. Un morphogramme grammatical : *sont* - *son* (adjectif possessif).

Le terme morphogramme est construit à partir de morphème : " La plus petite unité significative de la chaîne orale, porteuse donc de signification, d'ordre lexical ou grammatical ".

Nina Catach ²¹⁷ propose aux morphogrammes la définition suivante : " notations de morphèmes, surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identiques qu'ils soient prononcés ou non (dans les liaisons en particulier) ".

On distingue deux types de morphogrammes :

- les morphogrammes grammaticaux, porteurs d'une signification morphosyntaxique : c'est le cas du graphème -s- dans les graphies de noms ou d'adjectifs, du graphème -nt- dans (*ils*) *aiment*.

- les morphogrammes lexicaux, porteurs d'une signification lexicale (établissant ainsi un lien visuel entre les formes fléchies d'un même mot, entre les radicaux et les dérivés) : c'est le cas du graphème -s- dans *français*, du graphème -t- dans *petit*, du graphème -g- dans *rang*.

La catégorie des morphogrammes contribue pour une large part à décrocher l'écrit de l'oral. C'est la raison pour laquelle la mise en œuvre de ces morphogrammes pose - et de manière durable - de lourds problèmes aux apprenants.

On notera enfin qu'à la différence des morphogrammes grammaticaux, les morphogrammes lexicaux ne constituent pas un système rigoureux : c'est ainsi que l'on écrit *abri* malgré *abriter*, *tabac* malgré *tabatière* (et *tabagie* !).

²¹⁷ « L'orthographe, 1995 a, PUF, coll. Que sais-je ?

2.2.2 Aspect orthographique

Le français s'écrit et se lit de gauche à droite. L'alphabet français comporte 26 lettres dont vingt consonnes et six voyelles. On retrouve 130 graphèmes et/ou phonogrammes qui représentent toutes les occurrences graphiques des différents sons. Les correspondances graphèmes/phonèmes sont régulières et largement prédictibles. (k → /k/) tandis que les relations phonèmes/graphèmes le sont moins (/k/ex : k, qu, c, ch) ex : chœur. À l'oral, les frontières des mots ne sont pas toujours facilement perçues; ce qui peut entraîner des difficultés d'identification des mots écrits.

Dire tout simplement que les correspondances ne sont pas biunivoques entre l'ordre oral et son codage écrit.

Le français, est doté d'un système graphique assez complexe bien que 80% des graphèmes du français soient des phonogrammes. En effet, le français pose essentiellement des problèmes liés au passage de la phonie à la graphie du fait de la pluralité des transcriptions potentielles. Un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes (simples ou complexes) ; par exemple, le phonème [f] peut correspondre à deux graphèmes bien différents : « f » et « ph » ; le phonème /e/ peut également correspondre à plusieurs graphèmes : « è », « ais », « est », « aient », « ê », « et » ex : « net » ou encore « brevet », la lettre « c », suivie d'un « a », d'un « e » ou d'un « h », ne donnera pas le même son. etc.

A remarquer aussi la polyvalence des graphèmes ; une graphie donnée peut correspondre à plusieurs réalisations phonémiques ou encore ne pas être prononcé.

Ex : « et » correspond aux phonèmes : -[e] ex : « et » conjonction.

On signalera également, à propos de certaines graphies, l'existence de lettres muettes pour marquer les différences d'écriture de certains mots qui sont différents sémantiquement (cas des homophones et des homographes) ex : set (un set), cet/cette (dét.), sept (chiffre), (couvent = verbe et couvent = nom) et d'autres éléments morphologiques pour marquer le nombre, le genre, le temps etc. Ces graphèmes sont propres à l'écrit et non à l'oral. Les cas les plus fréquents sont le « s », « t », « e », « ent »

Exemples de distorsions existant entre phonie et graphie, (phonogramme, morphogramme, logogramme etc.)

• **Les phonogrammes ou graphèmes chargés de transcrire les sons :**

u → [y]

ouu → [u]

eauu → [o]

• **les morphogrammes ou graphèmes prononcés ou non :**

Le "d" et le "s" dans "je prends"

Le "s" du pluriel dans "les choses"

Le "p" dans "sculpture"

Le "z" dans "rez" et "nez"

Le "e" du féminin dans "poésie"

• **les logogrammes :**

Aussi de nombreuses lettres changent de prononciation suivant le contexte et la position tels que :

"g" dans garage et faubourg,

"c" dans conscience, second, porc et parc,

"e" dans effectivement,

"t" dans partition et tort,

"x" dans xylophone, six, sixième et heureux,

"s" dans maison et sous, etc.

Pour paraphraser N. Catach, nous dirons que l'oralisation de l'écrit est une tâche qui consiste à transposer des graphèmes du plan graphique au plan phonique. Alors que l'oral est une tâche beaucoup plus laborieuse de production orale.

Ainsi la lecture est rendue moins facile en français, due à la subtilité orthographique des graphies non phonographiques. Ce phénomène, J.-P. Jaffré

²¹⁸ le souligne d'ailleurs très bien, dans un passage où il dit : « il semble bien que la maîtrise de l'orthographe du français doive impérativement passer par une phase alphabétique mais, en même temps, la plupart des formes graphiques qui en résultent ne sont pas conformes à la norme orthographique et les règles de conversion phonème-graphème ne permettent pas d'écrire la moitié des mots ». Un article publié dans la revue *Glottopol*²¹⁹ souligne justement la position des Algériens et des Marocains sur la question de la réforme de l'orthographe française : « Les Algériens et les Marocains justifient leur position essentiellement en soulignant la complexité du système et la difficulté qu'il y a à le maîtriser. Ceci doit être mis en relation avec la situation du français dans leur pays : l'apprentissage qu'ils en ont fait ou en font est celui d'une langue seconde, et il doit faire face simultanément aux multiples difficultés du français oral comme du français écrit ».

Tableau 9. Ce tableau comparatif résume les principales subtilités existantes dans les deux systèmes de langue et qui sont à l'origine des difficultés d'assimilation des performances en lecture dans les deux langues : l'arabe et le français.

En français	En arabe
Existence des digrammes ou trigrammes(sons transcrits à l'aide de 2 ou 3 lettres) : eu / ou / eau / ain / ch / gn ; les voyelles nasales comme on / an, etc.	Cas inexistant.
à l'inverse, la consonne graphique x correspond à deux consonnes orales [ks / gz]	Cas inexistant.
une lettre peut correspondre à des sons différents : c = [k / s] ; s = [s / z]	A chaque lettre correspond un son
un son peut s'exprimer par des lettres différentes : [o] = o / au / eau / ô / oo	Cas inexistant.

²¹⁸Jaffré J.-P., *Orthographe*, PUF, 2008, collection

²¹⁹Revue de sociolinguistique en ligne n° 19 – janvier 2012

(alcool) / oa (goal)	
une lettre peut être muette, surtout en fin de mot ; ex : le t dans forêt, le x dans chevaux, le p dans sculpture	Cas inexistant.

Dans leur raisonnement analogique, les enseignants que nous avons interrogés pensent toujours comme c'est le cas en arabe, au principe de correspondances biunivoques entre la langue orale et son codage en langue écrite. Ce qui n'est malheureusement pas aussi simple qu'on le pense, car en arabe le système de correspondances phonographiques octroie la possibilité d'une perfection qu'on ne pourrait pas trouver en français.

Dire aussi que le français avec ses variations des phonogrammes, se démarque de la langue arabe dans laquelle, au contraire, cette variabilité est limitée, et dont le système d'écriture est visuel (pas d'opacité). C'est là la caractéristique prépondérante de la langue arabe. Dans ce sens Sabine Lesenne dit « Bon nombre de lettres ne se prononcent pas et ce, en fonction de marques grammaticales ou lexicales, ou pour des raisons plus ou moins obscures. Ces arguments sont (entre autres) utilisés, pour justifier une relation exclusivement visuelle à la langue écrite. Mais, un système d'écriture qui n'est pas totalement basé sur les correspondances graphophonétiques n'est pas pour autant un système essentiellement visuel. Elle rajoute « Reprenons les choses autrement : notre système alphabétique est organisé selon des valeurs phoniques différentes que prennent les lettres, elles sont soit vocaliques, soit consonantiques, (ou semi-consonantiques) ou en tout cas organisées selon ces deux valeurs possibles. Nous définissons par exemple l'écriture arabe comme une écriture « consonantique », les consonnes définissant la racine sémantique du mot ; les différentes déclinaisons se font selon l'ajout de voyelles de deux sortes : longues ou courtes. »

Chez nos élèves qui apprennent la langue arabe écrite dès leur première année de scolarité, la notion de consonnes et de voyelles n'a pas réellement de sens pour un arabophone manipulant la langue écrite ; ceci peut sembler complètement évident, puisque l'arabe étant une langue dite « consonantique », les voyelles n'ont pas vraiment de sens pour eux.

Il faut dire aussi que cette relation entre phonographie et morphographie rend la maîtrise de l'écriture/lecture un peu difficile en français. En effet, certaines marques morphologiques n'ont pas de correspondants à l'oral. F. Estienne souligne parfaitement le caractère tributaire dans la relation existante entre l'orthographe et la lecture ; allant dans ce sens, « *si l'orthographe semble jouer un rôle déclencheur dans l'accès à la stratégie alphabétique, le fait que la lecture assume une responsabilité particulière dans l'apprentissage des représentations orthographiques ne fait aucun doute* ».

- **voyelles orales** : [ɛ] [i][e][a] [y][œ] [ø][œ][u] o][ɔ][ɑ]
- **semi-voyelles (ou semi-consonnes)** : [ɥ], [w], [j].

La langue française n'est pas purement phonétique, du fait même qu'il y a beaucoup plus de phonogrammes que de graphies. Nous le remarquons surtout entre la valeur absolue et la valeur relative d'une lettre ? et le changement que peut avoir cette dernière dans la syllabe. Prenons l'exemple de la lettre « a » comme valeur absolue; à celle-ci correspondent plusieurs valeurs relatives ex : le (a) on le retrouve dans → a,ai,au,an,am,ia,ay,ain,aim,eau etc.... Quand chaque son n'est pas transcrit par un seul caractère et quand chaque caractère n'est pas transcrit par un seul son, le système est n'est pas facilement assimilable.

Le tableau 10 propose le système alphabétique du français, avec une transcription de la langue française et, à chaque valeur absolue correspondent, une ou des valeurs relatives. (Bernard Wemague ,2004)

Valeurs phonétiques des lettres du système alphabétique	
Valeurs absolues (sans contexte)	Valeurs relatives (avec contexte)
a	taureau, chaise, français
b	plomb, gibbon
c	second, carapace, porc, chose, chorale, occupation
d	nid, bond, bord, addition
e	baleine, feu, pigeon, statue, verger, effectivement
f	cerf, buffet
g	gong, garage, poing, zigzag, agneau, aggraver
h	technique, téléphone, rhume
i	oiseau, baleine, chaise
j	juteuse, djellaba
k	drakkar, kadi, khan,
l	fils, outil, ville
m	plomb, camp, gomme
n	maison, agneau, colonne, intentionnellement
o	cou, poire
p	coup, téléphone, champ, compter, appeler
q	
r	verger, beurre
s	saison, sous, cuisson
t	tort, tabouret, statut, attraper, initiative
u	taureau, cou, feu
v	véreux,
w	wagon
x	doux, six, sixième, soixante,

y	pyjama
z	nez, puzzle

2.2.3. Aspect phonologique

2.2.3.1. Le système phonétique du français

Le graphique du français comprend 26 lettres. Le français d'aujourd'hui compte environ 36 sons fondamentaux (16 voyelles, 18 consonnes et 3 semi-voyelles).

Au niveau intonatif, les voyelles sont classées selon deux traits: aigu/grave;tendu/lâche.

- En l'absence du phénomène de diphtongaison, les voyelles françaises sont toutes tendues. En effet il n'existe pas de diphtongues en français. Le timbre est net.
- Le classement des voyelles aiguës et graves est en correspondance avec la grandeur de la cavité buccale. Plus la cavité est petite, plus le son est aigu, plus la cavité est grande, plus le son est grave.

2.2.3.1.1. Le système vocalique

2.2.3.1.1.1. Les voyelles orales:

Elles sont classifiées sur la base de deux grands critères :

2.2.3.1.1.1.1. Le lieu articulation

Ce critère permet de distinguer :

- Des voyelles antérieures, il y en a **quatre**(4) en français.

Son	Lettre	Réurrences
[i]	i, y, ee, î, î	lit stylo, île, mais, meeting
[e]	e, er, ez, ed, ée, ers, ei	télévision Parler, nez, pied, messieurs, poignée, volontiers, enseigner
[ɛ]	e, e, et, ais, âi, ay, ei, ê, ë, ey	règle chienne, merci, jouet, mais, maître, payer, treize, être, Noël, volley

[a]	a, à, e	sac à, femme
-----	---------	--------------

- Des voyelles **centrales**, il y en a **quatre**(4) en français.

Son	Lettre	Réurrences
[y]	u,û,eu	lune sûr, eu (avoir au passé composé)
[ø]	e	je, cadenas
[ø]	Eu,oeu,eû	feu noeud, jeûne
[œ]	eu,oeu,u	fleur coeur, club

- Des voyelles postérieures, il y en a **quatre**(4) en français.

Son	Lettre	Réurrences
[u]	ou,où,oû,oo,aoû	poule où, goûter, football, août
[o]	o,au,eau,ô	vélo landau, bateau, drôle
[ɔ]	o,u,oo,ü	pomme album, alcool, capharnaüm
[ɑ]	â	pâte

2.2.3.1.1.2. Le degré d'aperture²²⁰ :

Il est déterminé par les mouvements verticaux de la langue et mesuré par la distance entre la langue et la voûte palatine à l'endroit du gonflement maximal de la langue. On sélectionne ainsi :

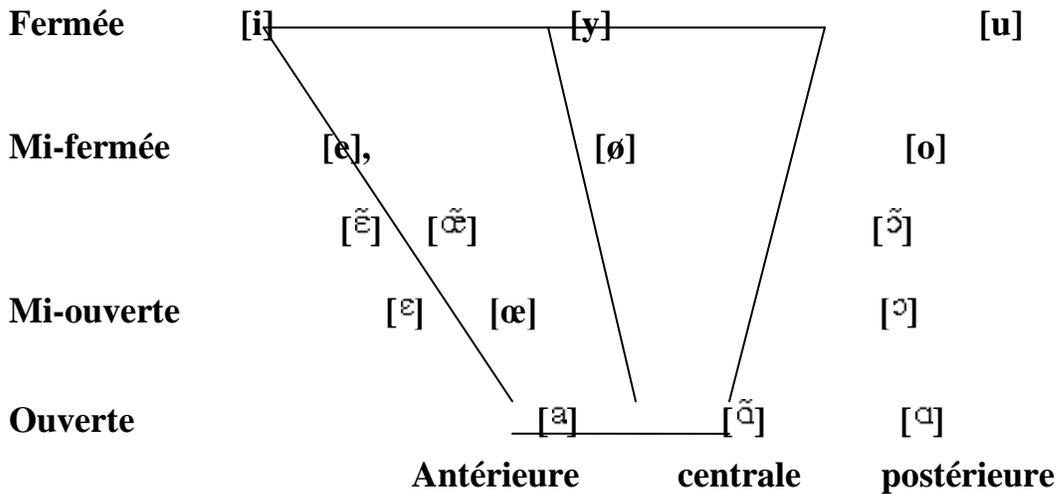
Premier degré d'aperture : voyelles fermées : [i], [y], [u]

Second degré d'aperture : voyelles mi- fermées : [e], [ø], [o]

Troisième degré d'aperture : voyelles mi- ouvertes : [ɛ], [œ], [ɔ], [ẽ], [œ̃], [õ]

Quatrième degré d'aperture : voyelles ouvertes: [a], [ɑ], [ã]

Trapèze vocalique représentant le lieu d'articulation des voyelles françaises avec les différents degrés d'aperture.



²²⁰ C'est le degré d'ouverture de la bouche.

2.2.3.1.2. Les voyelles nasales

Des voyelles **nasales**, il y en a **quatre** (4) en français.

Son	Lettre	Réurrences
[œ̃]	un,um	lundi, parfum
[ɛ̃]	in,en,ain,ein,aim,im,yn,ym	lapin chien, pain, peinture, daim, imparfait, syndicat, sympa
[ɑ̃]	an,en,am,em,aon,aen	gant dent, jambe, empereur, paon, Caen
[ɔ̃]	on,om,un	ballon ombre, punch

2.2.3.1.3. Les semi- voyelles

Elles représentent des sons transitoires entre les voyelles et les consonnes. Elles peuvent avoir le statut de consonnes, comme par exemple dans le mot "soir" /s^hw^hɔ̃ʀ/, la structure syllabique est CCVC .elles possèdent aussi certains traits des voyelles et certains traits des consonnes, p.ex. Ils sont tous sonores (comme les voyelles), mais ils ne peuvent pas former de syllabes (à l'instar des consonnes).

Il existe **trois** (3) semi-voyelles (appelées aussi semi-consonnes) en français.

Son	Lettre	Réurrences
[j]	ie,y,eil,ail,aïlle,yè,ï	pied crayon, soleil, paille, hyène, païen
[ɥ]	ui,ue,ua,uy	huit sueur, suave, ennuyeux
[w]	oi,oua,w,ua,oe,oê,oî,eoi,oin	doigt ouate, wallon, équateur, moelle, poêle, croît, asseoir (+ nasale : loin)

--	--	--

2.2.3.2. Le système consonantique

2.2.3.2.1. Des consonnes occlusives, il y en a **dix** (10) en français

	Son	Lettre	Récurrences
Bilabiales	[p]	p,pp	pôle appartenir
	[b]	b,bb	bol, abbé
	[m]	m, mm	mûr femme
Dentales	[t]	t,tt	tête, dette
	[d]	d,dd	dé, addition
	[n]	n,nn	nul, annuel
	[ʒ]	Gn,ni	signe manière
Vélaires	[k]	C,qu,k,cc,ch,ck,q	cahier quatre, ski, accord, orchéologestre, ticket, cinq
	[g]	g,gu,gg,c,gh	goal, morgue, agglomération, second, ghetto
	[ŋ]	ing	joking

2.2.3.2.2. Des consonnes fricatives, il y en a **six** (06) en français

	Son	Lettre	Réurrences
Labi-dentales	[f]	f, ff, ph	Flux, phone, affaire
	[v]	v,w	valse, wagon
Dentales	[s]	S,ss,c,ç,t,sc,sth,x	seul, mission, cycle, maçon, initial, science, asthme, six
	[z]	s,z,x,zz	saison zoologie, sixième, blizzard
Palatales	[ʃ]	Ch,sh,sch,sc	Cher, shopping, schème, fasciste
	[ʒ]	j,g	Juge,gerbe

2.2.3.2.3. Des consonnes vibrantes, il y en a deux(02) en français

Son	Lettre	Réurrences
[l]	l,ll	lire, sentinelle
[R]	r,rr	rôle, beurrer

2.2.4. La syllabation

Il existe deux sortes de syllabes, les syllabes ouvertes qui se terminent par une voyelle (CV) et les syllabes fermées qui se terminent par une consonne (CVC).

il ya une forte tendance pour les syllabes ouvertes. Celles-ci sont beaucoup plus fréquentes que les syllabes fermées: il y en a 80 % contre 20 %

Les tableaux ci-dessous récapitulent les différentes structures syllabiques existantes en français.

2.2.4.1. Syllabes ouvertes

Structure	Exemple	Transcription en API
V	eau	/o/
CV	tu	/ty/
CCV	trop	/tʁo/
CCCV	structure	
CCCCV	J'crois	/ʒkʁwa/

2.2.4.2. Syllabes fermées

Structure	Exemple	Transcription en API
VC	art	/aʁ/
VCC	autre	/otʁ/
CVC	sert	/sɛʁ/
CCVC	Croute	/kʁut/
CVCC	certes	/sɛʁt/
CCVCC	Presque	/pʁɛsk/
CCCVC	croire	/kʁwaʁ/
CVCCC	Perdre	/pɛʁdʁ/
CCCVCC	j'tremble	/ʒtʁɑ̃bl/
CCCCVC	j'croise	/ʒkʁwaz/
VCCC	ordre	/ɔʁdʁ/

2.2.4. Aspect morphologique

Considérée comme une partie de la grammaire, la morphologie concerne directement les unités de forme et de sens, qu'on appelle les morphèmes et/ou les mots. Elle opère les changements de formes que subissent les parties du discours dans la phrase. Elle contrôle la forme adéquate du mot dictée par le lien dialectique entre la catégorie grammaticale et la valeur grammaticale²²¹.

Les mots de la langue française sont répartis en 9 classes dont cinq (5) regroupent les mots variables et quatre (4) les mots invariables. Ces classes sont elles-mêmes divisées en sous-classes.

Dans la plupart des cas, la nature d'un mot reste toujours la même.

2.2.4.1 Les mots variables

1. Le nom

Le nom commun, il désigne une classe d'objets.

Ex : livre, table, bois...

Le nom propre, il désigne une telle personne, un tel animal, une telle ville .Il s'écrit avec une majuscule. Les noms propres servent à désigner aussi les peuples, les pays et autres unités géographiques. A la différence des noms communs, les noms propres s'emploient sans article ou avec l'article défini.

Ex : Jean, Snoopy Vanuatu, Rome, les Algériens, la Tunisie, la Saoura, les Thénardier, Tour Eiffel...

2. Le déterminant, il précède le nom pour former un groupe nominal et s'accorde avec lui sauf pour les numéraux cardinaux et « vingt », « cent » dans certains cas. Il en existe de nombreuses sortes.

- l'article défini : le, la, les, l'
- l'article indéfini : un, une, des...
- l'article partitif : du, de la , au...
- le déterminant indéfini : quelques, tout...
- le déterminant numéral : trois (cardinal), le dixième (ordinal)...
- le déterminant interrogatif : quel, quelle...
- le déterminant exclamatif : quel, quelle...
- le déterminant possessif : mon, ton, ses, leur...

²²¹Fonction grammaticale d'un mot dans la phrase.

- le déterminant démonstratif : ce, cette, cet, ces...

3. Le pronom, il remplace un nom ou un groupe ou désigne des interlocuteurs.

- personnel : vous, moi, je, il...
- relatif : qui, que, dont...
- indéfini : quelques-uns, certains...
- interrogatif : lesquelles, qui...
- possessif : la mienne, les tiens...
- démonstratif : celui-ci, cela...

4. L'adjectif qualificatif, il caractérise le nom et s'accorde en genre et en nombre avec lui.

Ex : un être humain, un être âpre au gain, des cheveux noirs, une moto rouge...

5. Le verbe, il indique un état ou une action. Il se conjugue et varie en personne, nombre, temps et mode.

- les auxiliaires : être, avoir
- les verbes du 1er groupe : passer, manger...
- les verbes du 2ème groupe : finir, grandir...
- les verbes du 3ème groupe : partir, entendre...

4.2.4.2. Les mots invariables

1. L'Adverbe :

- L'adverbe interrogatif : il sert à former une proposition interrogative, directe ou indirecte.

Ex : pourquoi, où, comment...

- les autres adverbes : ils modifient le sens d'un verbe, d'un adjectif ou d'une phrase.

Ex : bien, très, ne...pas, lentement, dessous, ici, non...

2. La Préposition :

C'est un mot de liaison qui introduit un groupe nominal, un pronom, un verbe à l'infinitif, un adverbe, en le faisant dépendre d'un autre groupe de la phrase : à, de, pour, sans, avec, chez...

Ex : le cour d'anglais

3. La Conjonction :

- la conjonction de coordination : elle relie deux mots ou groupes de mots ou propositions de même classe grammaticale ou de même fonction.

Ex : mais, ou, et, donc, or, ni, car

- la conjonction de subordination : elle introduit une proposition subordonnée conjonctive, reliée à la proposition principale.

Ex : comme, quoique, si, si bien que.

4. L'interjection :

- l'onomatopée : elle imite des bruits ou des cris

Ex : Hélas ! Zut ! Hé !

- les autres interjections : elles manifestent l'affectivité dans l'énonciation.

Ex : Eh ! Aïe ! Oh !

4.2.4.3. La ponctuation et la lecture

Les signes de ponctuation (point, virgule, point-virgule, point d'exclamation, point d'interrogation, points de suspension, deux points, guillemets, tirets, parenthèses) sont des marques qui indiquent les modalités d'énonciation, type de phrase (déclaratif, interrogatif, exclamatif). La ponctuation rend explicite le sens de la phrase. Elle a une fonction prosodique (indication des pauses et des intonations pour la lecture à haute voix). Sans oublier la fonction syntaxique dont le but est de faciliter la lecture visuelle (séparation entre les mots, entre les groupes syntaxiques par des virgules, entre les phrases par des points, etc.). D'autres indications typographiques sont aussi importantes pour l'organisation de la phrase ou celle du texte. Comme les blancs entre les mots, les retours à la ligne, les alinéas, les changements de police de caractères, l'organisation en paragraphes, en chapitres, etc. Les conventions ne sont pas toujours fixées et l'on se fie le plus souvent aux usages.

Les signes de ponctuation peuvent séparer des groupes fonctionnels et, quelquefois, éviter des confusions de sens. Par exemple, la suite de mots ci-dessous, pour recevoir une signification, peut être ponctuée différemment.

« L'enseignant de langue lui donne de bonnes notes au devoir. »

« L'enseignant de langue, lui, donne de bonnes notes au devoir. »

Dire aussi qu'au-delà de la description morphologique de la phrase, l'enseignement de la ponctuation est une aide précieuse à la structuration et à la lecture d'un texte. Dans les séances consacrées à l'apprentissage de la lecture, les élèves apprennent à repérer les signes de ponctuation pour dépasser la lecture mot à mot et découvrir automatiquement la phrase et son découpage en groupes syntaxiques. Les premiers apprentissages se font au primaire et seront poursuivis au collège²²² puis au lycée avec un degré de complexité plus ou moins élevé. Arrivés au lycée, les élèves sont censés avoir appris à se servir de la ponctuation lorsqu'ils écrivent, en particulier l'utilisation des signes comme le point, la virgule, le point d'interrogation etc.

En fait, tout scripteur doit veiller à délimiter ces phrases par la ponctuation afin de pouvoir guider le lecteur dans le cheminement de sa pensée. La difficulté est donc d'amener les élèves à changer de point de vue pour adopter, lorsqu'il écrit, celui du lecteur. Tous les exercices de révision mettant en jeu la

²²² « le moyen », c'est l'appellation courante de chez nous.

lecture par un camarade contribuent à cette décentration. On peut également provoquer des situations d'écriture sous contrainte, par exemple, on peut demander d'inventer un texte présentant la même ponctuation qu'un texte donné, etc.

2.2.4.4. La formation des mots

La plupart des mots français constituant la nomenclature lexicale entretiennent entre eux des relations de forme et de sens.

Ces mots sont morphologiquement complexes, c'est-à-dire qu'ils sont formés de plusieurs unités formelles que l'on peut distinguer. Ces mots comportent un radical, susceptible de variations *aller, je vais, j'irai*, et des adjonctions qui peuvent être de trois types : des dérivations, des compositions et des flexions. La nominalisation met en jeu la dérivation.

2.2.4.4.1. Relations de forme

2.2.4.4.1.1. Dérivation :

Préfixe "re " + radical "tour" → retour

Suffixe "age" + radical "mari" → mariage

Préfixe "re " + radical trouv + suffixe aille → retrouvailles

2.2.4.4.1.2. Composition

2.2.4.4.1.2.1 Composition par juxtaposition

Ex : portefeuille, porte-avion, abat-jour, tournevis

2.2.4.4.1.2.2. Composition par coordination

Ex : va-et-vient, trente et un

2.2.4.4.1.2.3. Composition par subordination

Ex : rez-de-chaussée, pomme de terre

2.2.4.4.2. Relations de sens

2.2.4.4.2.1. Synonymie

Pardoner = excuser

Forte = solide

Aérodrome = aéroport

2.2.4.4.2.2. Antonymie

Fort = faible

Sympathique = antipathique

Bon = mauvais

2.2.4.4.2.3. Homonymie

L'homophonie → ces, ses, c'est, sait, sais, s'est.

Ou encore le cas de l'homographie → couvent (établissement) et couvent (verbe couvrir)

2.2.4.4.2.4.Paronymie

Illusion/allusion

Eminent/imminent

Emigré/immigré

A faire remarquer aussi que la maîtrise de l'ensemble du système de ponctuation est loin d'être admise à l'issue de l'enseignement moyen, voire l'enseignement secondaire. En effet, les élèves utilisent que peu ou maladroitement la ponctuation dans leurs écrits, ignorant eux-mêmes que cette ponctuation est essentielle pour se faire comprendre et se faire comprendre

2.2.5. Aspect syntaxique

2.2.5.1. La phrase

Concernant la description syntaxique, nous nous limiterons à celle de la phrase et plus précisément à l'agencement des mots dans la phrase qui semble être pertinent et plus important en français qu'en arabe. En effet, l'ordre est un critère important dans la détermination des fonctions syntaxiques des mots dans la phrase française.

Par définition, La phrase est une construction syntaxique²²³ et dont le sens de chacun participe à former un sens général qui est celui de la phrase même. Si l'on compare les deux types de constructions existantes dans les deux langues arabe/français, on se rend compte qu'elles sont différentes. En arabe, par exemple, la construction de la phrase se réalise par mots isolés. C'est-à-dire qu'elle a pour caractère l'emploi de chacun des mots qui la composent séparément de celui qui le précède ou de celui qui le suit, et généralement muni d'une désinence finale qui en détermine la fonction grammaticale. En arabe, la fonction de chaque mot de la phrase est déterminée par des signes diacritiques particuliers. Il en résulte que, dans la construction par mots isolés, l'ordre des mots est à peu près libre. Alors qu'en français, la construction de la phrase se réalise par mots composés. Quoiqu'elle soit sémantiquement fonctionnelle, la désinence ne sert pas à déterminer la fonction des mots dans la phrase, mais à caractériser le genre et le nombre des mots. Le sens d'un certain nombre de mots français ne peut être distingué que par la marque du genre ou du nombre. Par exemple, le mot pendule reçoit deux significations selon qu'il n'est au masculin ou au féminin : **le** pendule = balancier, **la** pendule = l'horloge. Un autre exemple, le mot amour reçoit aussi des significations selon que le mot est au singulier ou au pluriel; on en retient au moins deux : **un** amour = passion, **des** amours = expériences affectives.

Il faut dire que la construction phrastique en français obéit à une combinaison où les marques extérieures des mots (terminaisons) ne servent aucunement à indiquer la fonction grammaticale. C'est l'ordre à peu près invariable des mots dans la construction française qui indique le rôle grammatical. En français, on met d'abord le sujet, puis ses subordonnés, puis le verbe et l'attribut avec toutes leurs dépendances. Cet ordre des mots qui, comme nous l'avons déjà dit, peut servir à exprimer les rapports grammaticaux

²²³ Assemblage de mots liés syntaxiquement où la construction de la phrase est faite par mots composés.

est choisi et mis surtout au service du sens. L'ordre des mots dans la phrase sert essentiellement à exprimer l'ordre des idées.

2.2.5.1.1. Description de la phrase

2.2.5.1.2. Définition

La phrase est une suite de mots construite selon un ordre grammatical correct et qui permet la transmission d'une information. Elle est l'unité de communication d'une langue. Elle exprime un jugement, une pensée sur un être, sur une chose. Cette information ne peut être transmise que si la phrase a un sens ; la suite des mots est ordonnée selon des règles précises.

Pour être acceptable, toute phrase doit être grammaticale et sémantique correcte. En langue écrite, la phrase commence par une majuscule et se termine par un point, un point d'exclamation, un point d'interrogation ou trois points de suspension. Elle peut parfois ne comporter qu'un seul mot ou même encore être constituée de plusieurs phrases simples coordonnées ou juxtaposées. *La vie est belle.*

La phrase verbale est celle construite autour d'un verbe. "*Julie mange une pomme*".

Construite autour d'un autre mot, elle s'appelle phrase nominale. "*Rentrée des classes, le mois de septembre*".

2.2.5.1.3. Structures de la phrase de base

- P -> GNS + V (verbe intransitif)
- P -> GNS + V + GN (verbe transitif direct)
- P -> GNS + V + + GP (verbe transitif indirect)
- P -> GNS + V + GN + GP (verbe doublement transitif)
- P -> GNS + V. copule + (adj) – (GN) – (GP) (verbe d'état)
- Phrase impersonnelle-> IL + V. impersonnel + Complément du verbe. impersonnel – Ø
- Phrase à présentatif -> Présentatif + Complément du présentatif – Ø
- Phrase nominale

2.2.5.1.4. Les types de phrase

On dénombre quatre types de phrase :

Phrase déclarative : *Il mange du chocolat.*

Phrase interrogative : *Mange-t-il le chocolat ?*

Phrase exclamative : *Quel bon chocolat !*

Phrase impérative : *Mange ton chocolat !*

2.2.5.1.5. Les formes de phrase

- Il y a deux formes :

Forme affirmative : *Mon petit frère mange du chocolat.*

Forme négative : *Mon petit frère ne mange pas de chocolat.*

- Elle peut être active : *Mon petit frère mange du chocolat.*
ou passive : *Le chocolat est mangé par Mon petit frère.*

Au choix de celui qui parle, la phrase est constituée de trois constituants obligatoires accompagnés ou pas de trois autres facultatifs. (Dont l'un est obligatoirement présent et qui ne peuvent fonctionner ensemble)

2.2.5.1.6. Les constituants obligatoires

a) l'énonciatif ou déclaratif ; constituant par excellence de la P de base. *Pierre mange une pomme.*

b) l'interrogatif :
(qui porte sur toute la phrase(inter. totale))

- la réponse est alors soit oui, soit non
- "Est-ce que" + P ? *Est-ce que Pierre mange une pomme ?*

L'inversion (attention au trait d'union entre le verbe et le sujet pronom ainsi que le T intervocalique en cas d'hiatus (deux syllabes différentes qui se succèdent))
Prends-tu une pomme ? Mange-t-il une pomme ?

- la reprise pronominale *Pierre mange-t-il une pomme ?*
- l'intonation montante dans la version orale. *Pierre mange une pomme ?*
(qui porte sur une partie de la phrase et accompagné d'un marqueur interrogatif
- (inter partielle):
 - pronoms interrogatifs : qui, à qui, de qui, pour qui ? *Qui mange une*

pomme ?
- adverbess interrogatifs : combien, quand, pourquoi ? *Pourquoi Pierre mange-t-il une pomme ?*

c) L'impératif :

- Emploi du mode impératif sans sujet exprimé.
- Intonation particulière. *Regardons ce journal inconnu.*

2.2.5.1.7. Les constituants facultatifs

Ils peuvent fonctionner ensemble et toujours avec l'un des constituants obligatoires.

a) le négatif : cette information nie une affirmation.

- La négation porte sur le verbe : *Pierre ne mange jamais de pomme.*
- La négation porte sur le sujet ou le complément : *Personne ne mange de pomme*

b) Le passif

- A l'actif : *Pierre mange une pomme.*
- Au passif : *Une pomme est mangée par Pierre.*

c) l'emphatique : mise en évidence d'un ou plusieurs mots de la phrase

- Emploi de la simple exclamation : *Je viens !*
- Déplacement d'un complément : *Aujourd'hui, Pierre mange une pomme.*
- Déplacement avec reprise pronominale : *Cette pomme, il la mange avec cœur*

Conclusion

Aujourd'hui, tous les chercheurs en didactique conviennent que La conscience phonologique est la condition sine qua non à l'acte de lire. Grâce à leurs efforts, les chercheurs parviennent avec certitude à l'idée que le développement des capacités phonologiques reste le meilleur prédicteur de la réussite de l'apprentissage de la lecture. Les activités de déchiffrement constituent déjà un seuil de réussite puisqu'elles permettent à l'apprenant de développer la capacité à segmenter la parole en unités plus petite qui est le phonème. A travers différents chercheurs, il est évident que la conscience phonologique entretient des liens de causalité réciproque avec l'apprentissage de la lecture. Mais la capacité de décodage, ne suffit pas pour désigner un lecteur. Elle doit être secondée à la capacité de comprendre. Et chaque fois que les deux capacités ne sont pas réunies, nous tombons soit sur une catégorie d'élèves qui déchiffrent bien sans pouvoir se faire une représentation de ce qu'ils lisent, soit sur celle d'élèves capables de comprendre tout en étant mauvais décodeurs.

En fait, ce n'est pas la méthode alphabétique en elle-même qui fait obstacle à la compréhension, mais le manque de stratégies de lecture qui normalement doit apprendre à l'élève d'être attentif au sens du texte. Certes, au début de l'apprentissage de la lecture, le processus d'identification des mots n'est encore au stade d'automatisation. C'est la raison pour laquelle le lecteur débutant y consacre toute son attention et oublie le texte. Mais avec le temps, il doit apprendre à élaborer une représentation mentale globale de l'ensemble des informations contenues dans le texte pour pouvoir le comprendre.

De même, et quel que soit la langue dans laquelle on lit, La compréhension passe nécessairement par deux types de traitements interactifs: une connaissance morphosyntaxique et une intégration sémantique. Et tous les problèmes de compréhension que rencontrent les apprenants viennent de là : problèmes liés aux connaissances du domaine qui peuvent aider le lecteur à interpréter le texte ou encore des problèmes de décodage qui compromet la compréhension.

Quatrième section

Partie expérimentale

1. Population expérimentale

Pendant l'année scolaire 2007/2008, nous avons mené notre étude auprès de six groupes de l'école primaire de la région de Béchar. Tous sont testés à lire en arabe et en français. Par commodité, nous les appellerons respectivement groupes LA1, LA2, LA3, en référence aux niveaux de l'arabe et LF3 LF4 LF5 en français. Nous avons obtenu la permission des chefs d'établissements et des enseignants de tous les élèves qui ont participé.

Notre étude est menée auprès de six classes du primaire dans la wilaya de Béchar. Trois en milieu urbain situées dans des quartiers populaires et trois autres en milieux ruraux situés à 5 km, 16 jusqu'à 85 Km de la ville de Béchar. Toutes ces classes apprennent à lire avec une méthode mixte à départ global ou semi-global. Par commodité, nous les appellerons dans la suite du mémoire respectivement classe A3, A4, A5 en référence aux niveaux scolaires correspondants.

Les élèves de 3^{ème} année primaire

Les classes des quatre niveaux primaires sont respectivement situées au centre-ville, dans des quartiers populaires et dans les environs de Béchar. Ces classes expérimentées comptent 143 élèves dont 74 filles et 69 garçons. Parmi eux 10 élèves redoublants.

Niveau Arabe français	1^{ère} année 3^{ème} année L.A	2^{ème} année 4^{ème} année L.A	3^{ème} année 5^{ème} année L.F	4^{ème} année 6^{ème} année L.A+ L.F	4^{ème} année 5^{ème} année L.A	4^{ème} année 5^{ème} année L.F
sexe	G/ 9 F/ 10	G/ 10 F/ 12	G/ 11 F/ 14	G/ 10 F/ 10	G/ 13 F/ 12	G/ 16 F/ 16
Les écoles	→Ecole e Rahal youb (debdaba) →Ecole e Tourabi (Abadla))	→Ecole pasteur (centre ville) →Ecole Laoufi (wakda)	→Ecole pasteur (centre ville) →Ecole Rezzoug (kenadza))	→Ecole (castor) → Ecole Hartani Houcine (ex triangl e)	→Ecol e métèò →Ecol e Sahel Miloud (la barga)	→Ecole Chakroun(de bdaba) →EcoleTaleb Abdellah(cent re ville)
Langue d'enseigne ment	L'arabe Le français	L'arabe Le français	L'arabe Le français	L'arabe Le français	L'arabe Le français	L'arabe Le français
Langue(s) parlée(s) avec les parents	Arabe dialectal /berbère :kabyle ou chleuh	Arabe dialectal /berbère :kabyle ou chleuh	Arabe dialectal / berbère : kabyle ou chleuh	Arabe dialectal / berbère : kabyle ou chleuh	Arabe dialectal /berbère :kabyle ou chleuh	Arabe dialectal / berbère : kabyle ou chleuh
Langue(s) parlée(s) Avec les camarades et amis de la classe	Arabe dialectal /	Arabe dialectal /	Arabe dialectal /	Arabe dialectal /	Arabe dialectal /	Arabe dialectal /

N.B Les initiales LA et LF désignent successivement langue arabe et langue française.

Le tableau ci-dessous donne la liste des enfants en précisant leur âge, leur sexe, le niveau d'études de leurs parents et le nombre d'enfants dans leur fratrie. Les niveaux d'études des parents ont été classés en 3 catégories : inférieur ou égal au baccalauréat, niveau baccalauréat et niveau supérieur au baccalauréat.

Les enfants de la classe 3^{ème} année primaire

Enfant	Age	Sexe	Niveau d'études du père	Niveau d'études de la mère	Nombre d'enfants Par famille
Zohra	9 ans	F	Etudes supérieures	Etudes supérieures	4
Walid		G	Bac	3 ^{ème} AS	5
younes	8 ans	G	Etudes supérieures	Bac	3
Hadel	9 ans	F	Bac	Bac	2
Nardjess	9 ans	F	Bac	Bac	3
Soumia	9 ans	F	Etudes supérieures	Etudes supérieures	4
Mohamed	9 ans	G	Bac	Bac	3
Ikram	9 ans	F	Etudes supérieures	Bac	2
Zeïneb	9 ans	F	3 ^{ème} AS	3 ^{ème} AS	4
Fouia	9 ans	F	Etudes supérieures	Etudes supérieures	2
Yamani	9 ans	G	Etudes supérieures	Bac	3
Malika	9 ans	F	niveau fondamental	niveau fondamental	2
Hicham	8 ans	G	Etudes supérieures	3 ^{ème} AS	4

Les renseignements ont été recueillis grâce aux fiches techniques des élèves disponibles aux niveaux des établissements scolaires. Les informations concernant la fratrie ont pu être récoltées auprès des élèves. Celles concernant le niveau d’instruction se sont réalisées auprès des parents. Afin de conserver l’anonymat des familles des enfants, nous leur avons caché les patronymes.

Le nombre moyen d’enfants dans la fratrie est de 3 enfants, soit 2 frères et soeurs pour tous les élèves des trois niveaux. Si on considère le niveau le plus élevé des deux parents, on compte 8 enfants dont les parents ont un niveau inférieur ou égal au baccalauréat, 2 un niveau baccalauréat et 2 un niveau supérieur.

Les enfants de la classe 4^{ème} année primaire

Enfant	Age	Sexe	Niveau d’études du père	Niveau d’études de la mère	Nombre d’enfants Par famille
Faiçal	10 ans	G	Etudes supérieures	Etudes supérieures	4
Ahmed	10 ans	G	Bac	Bac	5
Imane	10 ans	F	Etudes supérieures	Bac	3
Yacine	10 ans	G	3 ^{ème} AS	3 ^{ème} AS	2
Lahcène	10 ans	G	Bac	Bac	3
Myriem	10 ans	F	Etudes supérieures	Etudes supérieures	4
sawsane	9 ans	F	Bac	Bac	3
Halima	10 ans	F	Etudes supérieures	Bac	2
abdelwaheb	10 ans	G	3 ^{ème} AS	3 ^{ème} AS	4
Sanaa	10 ans	F	Etudes supérieures	Etudes supérieures	2
kaoutar	10 ans	F	Etudes supérieures	Bac	3
Amal	10 ans	F	niveau fondamental	niveau fondamental	2

Les enfants de la classe 5^{ème} année primaire

Enfant	Age	Sexe	Niveau d'études du père	Niveau d'études de la mère	Nombre d'enfants Par famille
Taïb	11 ans	G	Etudes supérieures	Etudes supérieures	4
Nadir		G	Etudes supérieures	Etudes supérieures	4
Mohanad	11 ans	G	Bac	3 ^{ème} AS	5
Manel	11 ans	F	Etudes supérieures	Bac	3
Smaïl	11 ans	G	niveau fondamental	Bac	2
Morad	11 ans	G	Etudes supérieures	Bac	3
Aïcha	11 ans	F	Etudes supérieures	Etudes supérieures	4
Amina	11 ans	F	Bac	Bac	3
Fadwa	11 ans	F	Etudes supérieures	Bac	2
mohamed	11 ans	G	3 ^{ème} AS	3 ^{ème} AS	4
Wahiba	11 ans	F	Etudes supérieures	Etudes supérieures	2
Halima	10 ans	F	Etudes supérieures	Bac	3
Fadhila	11 ans	F	niveau fondamental	niveau fondamental	2

1.1. Caractéristiques personnelles des élèves

D'une façon générale, l'ensemble des élèves se distingue par des caractéristiques individuelles, familiales et sociodémographiques. Dans cette partie nous allons analyser les caractéristiques propres des élèves, de leur famille et leur répartition.

1.1.1. La répartition des élèves par sexe

Les tableaux laissent voir 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 diffèreraient 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.

Paradoxalement, 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.

1.1.2.L'origine sociale des élèves

La plupart des études menées sur les causes de la réussite scolaire des élèves comme d'ailleurs celles de l'échec insistent sur le déterminisme social. En effet, les enfants, appartenant à des couches sociales différentes et qui sont matériellement beaucoup plus soutenus que psychologiquement, ont plus de chance de réussir. Mais nous nous sommes intéressés à deux variables qui nous permettent d'analyser les caractéristiques socioprofessionnelles des parents, il s'agit de la profession et du niveau d'instruction du père et de la mère.

Dans notre représentation commune, nous avons tendance à considérer la communauté de Béchar et ses croyances comme un groupe homogène ayant des pratiques culturelles et linguistiques identiques. Cependant, la réalité en est tout autre, avec l'ère de standardisation ²²⁴ l'observation du mode de vie de ce

²²⁴Le type de société de consommation dicte des modèles de vie standard auxquels un groupe restreint d'individus

même groupe montre qu'il existe une forme disparate de culture communautaire. Dans la région de Béchar, les représentations culturelles des ethnies et tribus sont perpétuées et transmises de génération en génération. Le parcours et le vécu engendrent autant de comportements dissemblables liés à l'âge des élèves, à la profession des parents ou par rapport à la situation familiale.

Ainsi, ces nombreuses disparités qui existent au niveau du statut socio-économique voire culturel des familles jouent un rôle prépondérant dans le mode de pensée auquel les élèves, ces petits lecteurs, adhèrent. Et par conséquent dans les comportements scolaires²²⁵, ces disparités nous permettent de les subdiviser en trois sous-groupes : « le groupe aisé », « le groupe moyennement aisé » et « le groupe défavorisé ». En dépit de cette catégorisation, le comportement est un état d'être conscient ou inconscient, qui dicte la latitude d'agir ou ne pas agir. D'ailleurs ceci nous amène à évoquer l'importance de la motivation dans l'apprentissage des langues ; et qui est en très étroite relation avec l'usage ou non que l'on fait essentiellement de l'arabe et du français dans les foyers familiaux.

Concernant l'usage de la langue française, nous distinguons essentiellement quatre types de locuteurs :

- Les natifs : pieds-noirs qui sont restés, quelques personnes ayant côtoyé la communauté française coloniale de près ou de loin.
- Les inspecteurs et les professeurs de langue française.
- Les écrivains, les médecins, journalistes et quelques personnalités politiques....
- Les écrivains publics.

Concernant l'usage officiel de la langue arabe, nous en distinguons aussi quatre types:

- Les professeurs universitaires,
- Les journalistes correspondants avec des agences de presse nationales,
- Les écrivains, les médecins et quelques personnalités politiques....
- Personnes de tendance religieuse conservatrice dans leurs foyers.

peut être branché.

²²⁵13- le comportement signifie à la fois affectivité de l'élève et son parcours scolaire, il se traduit par la réussite ou l'échec scolaire.

2. Manuel scolaire et stratégie pédagogique

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 apprend à écouter de petits textes lus ou des histoires racontées. Elles 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 à la forme des mots, (décomposition des mots en syllabes, analyse phonétique et usage du dictionnaire)²²⁶.

Pour les premières années d'enseignement de la lecture, la méthode préconisée utilisée 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. Les manuels de français proposés sont 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 de noms célèbres et moins célèbres. 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 sont opérées dans le manuel :

1. Une écoute
2. Mémorisation de répétition de structures
3. Des exercices oraux pour s'entraîner à communiquer
4. Une préparation à la lecture
5. La lecture proprement dite du texte accompagné d'illustrations
6. Des activités de lecture permettant de développer la conscience phonémique chez les apprenants
7. Un atelier d'écriture
8. Une situation problème
9. Récitation d'une comptine

²²⁶ Guide du maître français 5^{ème} année primaire.

En première année par exemple, l'enseignant présente oralement la saynète proposée dans le livre. Il lit le texte propos à haute voix pour toute la classe. Les enfants écoutent et répètent puis mémorisent des structures phrastiques. Des mots et des groupes de mots sont appris en global dans le but de constituer un capital de mots et d'expressions reconnaissables visuellement. Il s'agit des noms propres, de noms communs, de tout un groupe de mots formant un champ notionnel inhérent au thème choisi.

La manipulation d'une structure particulière de la langue orale est proposée. Le manuel propose ensuite l'étude d'une ou deux relations lettre/son. Les lettres sont présentés dans les deux écritures : cursif et script. Des illustrations proposent des exemples de mots dans lesquels apparaît le (s) son (s) étudié (s). Des mots écrits contenant la graphie sont également présentés. Les enfants s'appliquent à écrire la ou les graphies étudiées ainsi qu'une petite phrase en rapport avec le texte étudié. Après, ils apprennent à combiner avec les mêmes lettres des syllabes et lisent des mots contenant ces syllabes mais aussi d'autres lettres qui ne sont pas forcément connues.

Au début de l'année, les mots sont reconnus de façon globale uniquement puis ce type de stratégie est peu à peu abandonné au profit de l'utilisation des connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes. Une fois le principe alphabétique compris, les enfants sont à même de découvrir seuls d'autres correspondances lettres-sons. Ils comprendront le principe de formation des phonogrammes et apprendront à lire comme un seul phonème les diagrammes (ex : ai – au – un – en – ou –etc.) ou les trigrammes (ex : eau – ain –ein, etc.). Parallèlement aux leçons de lecture, des travaux d'écriture sont proposés en utilisant le vocabulaire global au début, puis en exerçant la combinatoire et les correspondances graphèmes-phonèmes étudiées.*

Pour la 4ème année primaire, les projets sont au nombre de trois ; chaque projet est composé de trois (O3) séquences. Les projets 1 et 2 se présentent de la manière suivante : les deux premières séquences se terminent par une « pause-évaluation » et un atelier de lecture. À la fin de chacun de ces deux projets, il est proposé :

- une évaluation-bilan,
- une situation d'intégration,
- un atelier de lecture.

Dans chaque séquence d'apprentissage est indiqué un type discursif autour duquel sont articulées toutes les activités d'apprentissage présentées dans un ordre chronologique telles qu'elles sont opérées dans le manuel :

1. Une séance d'oral où « un acte de parole » est proposée pour entraîner l'élève à prendre la parole.
2. des activités de phonologie et d'orthographe qui correspondent au moment où on installe chez l'apprenant la graphie des différents sons.
3. un atelier de lecture/écriture où l'enfant découvrira :
 - des textes à lire pour s'entraîner à lire et à accéder au sens du texte,
 - apprendre à écrire et s'entraîner à écrire des mots, des phrases, des textes pour encore mieux écrire.
 - des productions écrites pour mieux communiquer.

Toutes les activités de la séquence sont déclinées par une évaluation des acquisitions pour savoir s'il y a eu vraiment apprentissage.

Pour la 5^{ème} année primaire

Les projets, ils sont au nombre de quatre ; chaque projet est composé de trois (O3) séquences d'apprentissage.

Dans chaque séquence d'apprentissage est indiqué un type discursif autour duquel sont articulées toutes les activités d'apprentissage présentées dans un ordre chronologique telles qu'elles sont opérées dans le manuel :

1. J'écoute et je comprends (activité de compréhension orale)
2. Je lis et je répons oralement (activités d'oralisation et d'expression orale)
3. J'apprends en vocabulaire (étude du lexique thématique)
4. J'apprends en grammaire (analyse d'un point de langue inhérent à la situation de communication)
5. Je lis et je répons par écrit (activités d'oralisation et d'expression écrite)
6. J'apprends en conjugaison (étude morphologique des verbes)
7. J'apprends en orthographe
8. Je me prépare à écrire (phase de préparation à la production écrite)
9. Je produis un texte (phase de production écrite)
10. Je découvre une longue histoire
11. Bilan et auto-évaluation

3. Présentation des corpus

Notre travail d'investigation s'appuie sur trois corpus :

- des réponses obtenues à partir de deux tests destinés aux élèves.
- Un entretien semi-directif établi avec respectivement des élèves et des enseignants.(cinq de français et cinq d'arabe) sur les activités de lecture pratiquées en classe).
- Un enregistrement vidéo de trois séances simulées consacrées à la lecture d'extraits de textes inédits de 300 mots proposés dans les deux langues arabe/français.

3.1. Analyse des corpus

3.1.1. Test d'évaluation des élèves

Il s'agit ici de la première démarche entreprise qui consiste à utiliser des épreuves en lecture afin d'évaluer la conscience phonologique des apprenants aussi bien en arabe qu'en français.

Nous avons testé les trois niveaux scolaires du primaire, dont deux classes des trois niveaux (3,4 et 5) sont situées en milieu urbain et trois autres situées dans les alentours de Béchar.

L'objectif premier de ces tests est d'évaluer, en premier lieu, les acquisitions phonologiques de la première année d'enseignement des deux langues, soit la première année pour l'arabe et la troisième année primaire pour le français. Cette expérience va nous permettre de comparer les performances des élèves dans les deux langues concernant leurs connaissances phonologiques et morphologiques.

La première épreuve qui est un exercice d'identification des lettres est destinée aux élèves de première de français. C'est un exercice de repérage des voyelles dans différents contextes. La seconde épreuve qui est une lecture à haute voix d'une série de mots est réservée au niveau de quatrième année. La troisième épreuve consiste à faire lire et comprendre un texte du genre récit aux apprenants de cinquième année.

Selon Gombert et Colé, la conscience phonologique désigne l'habileté intentionnelle à manipuler des unités non significatives de la langue orale (attaque, rime, syllabe, phonème) constituant un mot parlé.

Parmi les habiletés visées, nous avons voulu tester les capacités des groupes LA1 et LF3 à reconnaître les graphèmes et leurs sons respectifs en arabe et en français. Pour tester ces capacités métaphonologiques, nous avons choisi les

graphèmes/phonèmes s'inspirant du modèle d'exercices proposés dans le livre de l'élève. C'est-à-dire les phonèmes déjà vus dans les cours. Ainsi le premier test vise les connaissances phonémiques et morphémiques. Nous leur avons proposé des morphogrammes dans les exemples les plus fréquents (ex. " c " → " ci " dans exercice ; " ce " dans cette ; " ca " dans cartable ; " cai " dans caisse ; " ch " dans cheval.

Les remarques faites sont que le groupe LA1 s'est montré plus performant que le groupe LF1 quant à la connaissance des morphogrammes, puisque le nombre d'élèves du groupe LA1 qui a réussi demeure le plus élevé dans ce genre de tâche. Le LA1 réussit une réponse sur deux, alors que le LF1 une réponse sur trois à la tâche d'identification des lettres en fonction des récurrences graphiques. D'une façon générale, Le score des LF1 est clairement plus inférieur que celui observés chez les LA1. Ceci explique qu'au niveau du décodage des lettres la tâche semble être encore plus compliquée en français avec les récurrences graphiques nombreuses.

Les performances des deux groupes, LA1 et les LF1 quant au repérage des graphèmes isolés ne sont pas significativement différentes. Ils repèrent tous les lettres avec une certaine aisance. Toutefois, les performances les moins réussies chez les LF1 sont pour les consonnes qui changent de prononciation devant les voyelles [i], [a], [an] et [en] . Nous avons relevé quelques exemples, le cas de la syllabe où l'attaque est constituée des consonnes [c] et [g] suivie de voyelles comme dans " ci " citron , " ca " carré , " con " content, " cen " cent , " cein " , " gens " gens, " geons " mangeons ceinture . En langue arabe qui est représentée par un système à dominance consonantique, le problème ne se poserait pas, car les signes diacritiques qui remplacent un peu les voyelles, n'ont aucune influence phonémique sur la consonne qu'ils accompagnent. Le rôle de ces signes est fondamentalement syntaxique²²⁷. L'hypothèse de l'opacité orthographique est vérifiée. En fait un système à prédominance consonantique comme celui de l'arabe ne poserait guère de problème aux élèves, car, il s'agit d'un système d'écriture qui est totalement basé sur les correspondances graphophonétiques²²⁸ et pour autant dire un système essentiellement visuel. Mais ce qui se produit généralement en lecture chez les apprenants des classes de 4^{ème} et 5^{ème} années du primaire, c'est de tenter d'appliquer la même procédure d'assemblage avec laquelle ils réussissent bien en arabe, mais sans efficacité en français.

²²⁷ Le cas des langues flexionnelles.

²²⁸ Dédution faite par Sabine Lesenne dans « exploration sémiologique de l'apprentissage comparaison enfant/adulte », 2002.

Il faut dire qu'en français la difficulté est double. Non seulement la relation entre graphèmes et phonèmes n'est pas aussi transparente que celle existante en arabe, mais le graphème qui est unité de base du système d'écriture en français, n'est pas toujours la lettre. Un graphème est défini comme le correspondant orthographique d'un phonème. Ainsi, si l'on considère le phonème /o/, ce dernier est relié en français aux graphèmes suivants : o, au, eau. Ainsi il peut être composé de plus d'une lettre, contrairement à l'arabe où les graphèmes sont quasiment représentés chacun par une seule lettre. Et c'est là aussi où le bât blesse, un degré moins d'apparence dans l'écriture française.

Les séquences écrites des mots français comportent un nombre incalculable de graphèmes composé de plus d'une lettre, le cas des digrammes et des trigrammes (an/am,en/em,on/om,un/um,in/im,ym,ein,qu,ck,ch,sh,sch,ch,ph),qui correspondent à un seul phonème. En revanche, les apprenants lecteurs en arabe ayant souvent recours à la représentation phonologique du mot écrit inhérente à la transparence du système orthographique de la langue arabe, tentent inlassablement d'utiliser le même principe en lisant en français. Du coup, ils rencontrent des difficultés pour lire les mots comportant des digraphes ou des trigrammes.

En français, les élèves sont confrontés à un double défi dans leur manipulation phonémique, manipulation des phonèmes consonantiques et vocaliques. Ce double défi est pratiquement inexistant en arabe. En effet, l'écriture du graphème arabe obéit à une seule règle : son emplacement dans le mot (initial, médium ou final). En plus l'arabe ne compte que 26 phonèmes consonantiques dont les récurrences graphiques demeurent stables et régulières. Contrairement au français où l'on retrouve 130 graphèmes et/ou phonogrammes qui représentent toutes les occurrences graphiques.

3.1.1.1. Processus d'identification des lettres des mots

L'identification des mots est l'une des deux composantes dans le traitement de l'écrit. Elle intéresse les processus spécifiques à la lecture²²⁹. Élisabeth Demont et Jean-Émile Gombert s'appuient sur cet argument, ils pensent que : « Il est en effet impossible d'accéder à la signification d'un texte sans identifier au moins une partie des mots qu'il comporte... Il ne saurait donc exister de bons lecteurs qui soient inhabiles à reconnaître les mots ». Pour vérifier l'acquisition de ce processus, nous avons mesuré les habitudes de lecture des apprenants de 4^{ème} dans les deux langues. Nous avons utilisé une liste de 22 mots parmi lesquels onze (11) sont repris du livre et onze autres (11) censés être inconnus. C'est une épreuve de lecture à voix haute où l'élève dispose de cinq minutes pour lire la première série et sept minutes pour la deuxième. Ces durées représentent une modalité de passation du test.

3.1.1.2. L'objectif d'Utilisation du test MIM

L'objectif est de pouvoir connaître et comparer la procédure utilisée par les apprenants pour l'identification des mots dans les deux langues. La lecture des mots connus ou déjà vus et la facilité avec laquelle les apprenants l'exécutent montrent clairement le bon fonctionnement de la voie d'adressage qui semble bien marcher dans les deux langues. Cette habileté à lire des mots fréquents atteste de la bonne imprégnation orthographique de ces mots censés être déjà vus auparavant. Ils ont facilement reconnu les mots français que nous avons expressément choisis et étaient même capables de nous donner leurs significations en arabe. Cette stratégie est parfaitement réussie aussi bien en arabe qu'en français. Par contre, la lecture des mots inconnus semble poser un problème. Les mêmes élèves changent de stratégie et optent pour la procédure phonologique. En effet, ils n'arrivent pas à lire les mots avec la même performance dont ils avaient fait preuve lors de la lecture des mots connus.

²²⁹ Alegria et Morais, 1989, cité par Élisabeth Demont et Jean-Émile Gombert.

3.1.1.3. Epreuve métaphonologique ²³⁰

Consigne donnée : Entourer les mots dans lesquelles le son est entendu, puis le souligner.

Cette épreuve de discrimination auditive comprend les phonèmes étudiés dès la première année de français pour lesquelles l'enfant doit opérer deux mots parmi quatre proposés et les associer à un sens. L'enfant dispose de 2 minutes pour répondre à la consigne. Cette épreuve est donc sensible à un large éventail d'habiletés incluant l'identification de mots et la compréhension.

Le son entendu	Les mots
[a]	livre, abeille, , poisson, nuage
[y]	lune panier manger tortue
[f]	Farine, chiffres éléphant avion
[v]	vache voile frère fois vingt
[e]	bébé écureuil, panier manger, et
[u]	coucou loup hibou moule
[w]	oiseau voiture toit trois
[s]	sapin ananas serpent sorcière six garçon cinq ciseaux
[z]	poison lézard maison deuxième phrase
[ã]	ambulance éléphant pente calendrier dents plan septembre
[õ]	bonbon ballon addition pompon dragon

²³⁰Lobrot, M. (1980) Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture (D-OR-LEC).

[k]	cartable couteau quitter queue sac
[g]	garçon galette aiguille guitare baguette bague tigre
[ʒ]	girafe jeudi janvier juin gymnastique jouets jupe cage
[ʃ]	cheveux douche bouchon shampoing chocolat chat
[ʎ]	chèvre mer brouette terre sept fête
[ɛ̃]	pain lapin peinture faim train timbre
[j]	abeilles soleil feuille travail bouteille famille yeux crayon
[ɲ]	oignon poignée cygne signature champagne

Les résultats de cette épreuve démontrent que les apprentis lecteurs en langue française reconnaissent en grande partie les sons [a] [f] [v] [e] [u] [s] [z] [ã] [k] [g] [ʒ] [ʃ] [ɛ̃] et désignent les lettres correspondantes, soit 85% de bonnes réponses obtenues. Les sons qui semblent poser un problème d'identification sont [j] [ɛ̃] [õ] [y] [ʎ], [ɲ], soit 84% de mauvaises réponses obtenues. Les arabophones semblent réussir encore mieux les lettres prises isolément, avec un taux de réussite qui atteint les 95% de bonnes réponses contre 20% de mauvaises réponses.

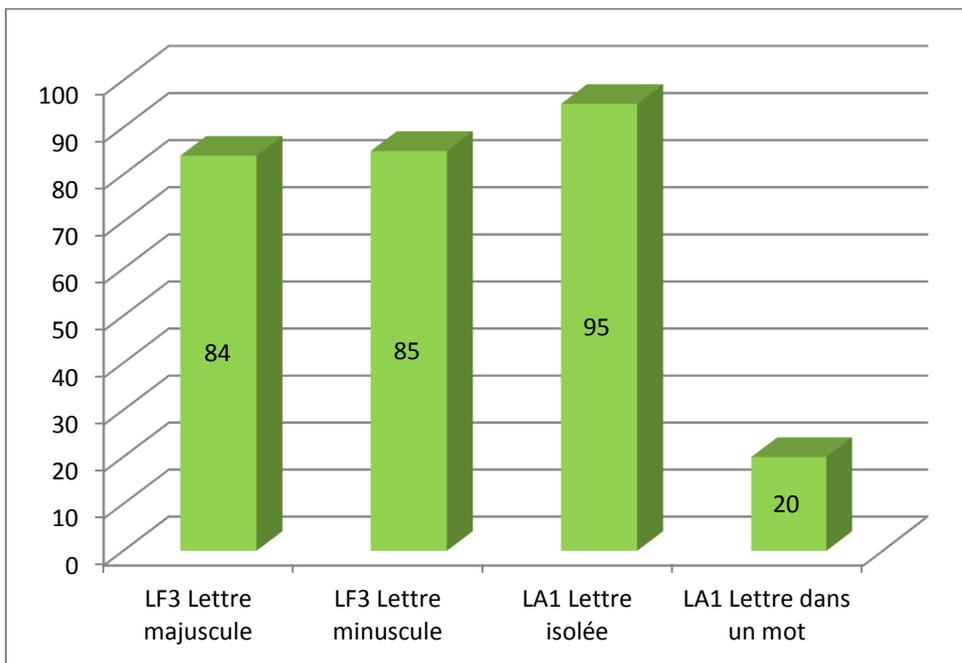


Fig.1. Résultats de l'épreuve d'identification des graphèmes français (majuscules et minuscules) et ceux de l'arabe pris isolément.

Mais si l'on tient compte des individualités, nous remarquons que seulement cinq ou six élèves par classe en LF3 se démarquent particulièrement des autres en ayant un nombre de réponses correctes qui atteint les 90%.

Les types d'erreurs les plus courants pour l'identification des sons des lettres dans le test proposé sont les phonèmes dont la récurrence graphique est variée, le cas des digrammes ou des trigrammes, comme par exemple le « ue » de **bague**, **peinture**, etc.. ;. Les enfants ont des difficultés avec les lettres présentant une symétrie verticale ou latérale telles que le *b*, le *d*, le *p* et le *q*. Les erreurs les plus fréquentes sont de type phonologique, parmi lesquelles nous avons retenu l'interversion des lettres, oi→io, ou encore la confusion entre le *s* et le *z*, paysan prononcé /pɑisɑ̃ / ou encore entre le *g* et le *j* *gitan* prononcé /ɡitɑ̃ / . Il se peut que les apprenants lecteurs qui éprouvent des difficultés à lire en français soient tout simplement concentrés sur la consonne comme ils ont tendance à le faire en arabe. L'analogie ici qui signifie transfert négatif d'un savoir-faire pourrait être une source de difficulté car les apprenants lecteurs tentent d'appliquer le principe selon lequel une consonne est une lettre, la voyelle équivaut à un signe diacritique et donc n'est pas une lettre. C'est-à-dire qu'ils perdent de vue la différence entre la voyelle en français qui est une lettre et le signe diacritique qui n'est pas une lettre et ce dont on peut se passer. Selon certains auteurs comme Johnston, Anderson, et Holligan ²³¹ sans une connaissance préalable des lettres, les enfants ne peuvent réussir les tâches métaphonémiques. Selon Morais *et al.*(1979) la maîtrise du code alphabétique (à savoir, la connaissance des lettres et des sons et la compréhension des règles de conversion graphophonologiques) serait une indication suffisante de la présence des habiletés de segmentation phonémique.

L'observation des apprenants soumis au test d'identification des mots laisse voir qu'ils ont compris le lien entre la graphie des lettres et les sons correspondants une connaissance phonémique aussi bien en arabe qu'en français. Mais ces mêmes sujets semblent avoir une conscience syllabique²³² inférieure et/ou faible en français. En effet, bon nombre d'élèves du groupe LF3 n'ont pas su lire la suite "lait», mais une fois séparées, les lettres / **l-a-i-t**/ont pu être identifiées facilement. Ainsi, tous les apprenants ont acquis la conscience phonologique du phonème, mais pas celle de la syllabe, étant donnée qu'ils ont réussi avec un taux de 70% pour les lettres et seulement 20 %avec les syllabes en français surtout.

²³¹1996). Dans "Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers", 1996

²³² C'est la capacité que possède l'élève à distinguer les sons d'un mots

Une différence entre les deux groupes LF et LA s'installe également quant aux types d'erreurs effectuées. Sur le nombre total des erreurs commises en arabe, plus de 50% s'explique par un mauvais repérage graphique et phonétique des syllabes.

Aussi, la comparaison du taux de réussite à lire des mots réguliers par rapport à celui des mots irréguliers nous dévoile un écart de taille. Et nous pouvons déduire et dire que c'est cette irrégularité des mots français qui rend la tâche complexe. Sur des listes constitués de 95 mots réguliers et 35 mots irréguliers, le groupe LF3 est parvenu à lire 79 % des mots réguliers présentés et seulement 14 % des mots irréguliers avec temps de lecture extrêmement élevé par rapport à celui consacré à la lecture des mots réguliers. Nous proposons ici, quelques unes des erreurs commises en lecture par un nombre important d'élèves : "banc" lu / bānk/, sept → /sept/, « monsieur » → /mōsjøR / De plus, le groupe LA a réussi à identifier tous les mots réguliers que le LF. Du coup, il n'est pas étonnant de constater que les apprenants lecteurs en arabe ont commis moins d'erreurs de type phonologique. Pour le même type de mots, le groupe de LF procède par une lecture alphabétique, mais commet des erreurs de confusion entre les graphèmes qui sont proches phonologiquement ("valise " lu " falise " par exemple).

Pour ces élèves du primaire, l'habileté langagière spécifique à la lecture s'installe progressivement et se développe au fur et à mesure qu'ils avancent dans les cycles ultérieurs (collège et lycée). Indépendamment de la langue, ils s'appuient principalement sur la procédure sublexicale puisque leur savoir orthographique n'est pas assez développé. Pourtant les performances des élèves qui lisent en arabe prennent le dessus. En effet, comme nous l'avons souligné dans le chapitre III, c'est le degré de transparence du système orthographique arabe qui rend la régularité des relations graphème-phonème facilement opérable. Par contre en français, cette régularité n'est pas de mise pour prédire, à partir de la connaissance des lettres, la prononciation des mots. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle des mots comme "femme", "chœur", "faisant", "exact", "sept", "pays", etc. ne peuvent donc pas être lu correctement sans l'utilisation de la procédure lexicale. Ce que nous pouvons dire au sujet de la procédure sublexicale, c'est qu'elle est la première à être utilisée et maintenue fortement chez les enfants jusqu'à la fin du primaire, voire dans certains cas le moyen (le collège).

Un fait est certain, c'est que les apprentis-lecteurs en arabe sont nettement en avance quand on mesure leur niveau d'efficacité de lecture par rapport à celui du français. Ainsi ce constat nous permet d'avancer que les progrès des

apprenants sont meilleurs et rapides chaque fois que les relations entre graphèmes et phonèmes sont transparentes. C'est justement le cas de nos apprenants exposés à deux langues, l'arabe dont l'orthographe est nettement transparente comparativement à celle du français qui l'est moins.

Du moins dans le cycle primaire, le progrès des élèves en lecture dépendraient largement de la régularité des mots contenus dans les textes. En effet, les mots réguliers sont lus et écrits facilement que les irréguliers (79 % de réponses correctes des mots réguliers contre 14 % des mots irréguliers).

Mais d'importants changements commencent à s'opérer chez l'apprenant à partir de la 6^{ème} année. En effet, les élèves, déjà familiarisés à un certain nombre de mots sous l'effet de la fréquence, changent de stratégie en lecture (53% de réponses correctes pour les mots fréquents en lecture ont été données contre 70% en arabe. Ces pourcentages montrent que ces apprenants ont progressivement recours à une procédure lexicale, surtout en lecture. Mais Cette elle ne remplacera pas en définitive la procédure sublexicale, car les élèves restent éclectiques sur les deux (sublexicale et lexicale).

Au début de leur apprentissage de la lecture en arabe, les apprenants lecteurs développent des habitudes de lectures que l'on peut qualifier de stratégies. Ils s'appuient sur les lettres, et non sur les graphèmes, puisqu'en arabe la lettre est toujours représentée par une seule graphie qu'elle soit au début, au milieu ou à la fin d'un mot. En français la contamination n'est pas de mise. En effet, la présence de digraphes en français a une incidence négative sur leurs performances en lecture : par exemple "*mama*" sera facilement lu que "*maman*"...En fait c'est la reconnaissance des graphèmes qui reste insuffisamment développée chez l'élève. Mais une fois développée, cette conscience devrait lui faciliter la tâche en lecture et en écriture. Il y a en effet, d'une part, moins d'éléments à transcoder dans "*magnifique*" que dans "*cartable*" (7 contre 8).

Il faudrait que les enseignants de français en prennent conscience afin de pouvoir mener au mieux leurs tâches pédagogiques. Celles-ci peuvent être envisagées sous forme d'activités visant une remédiation aux difficultés rencontrées. Ils doivent comprendre que le graphème, unité de la procédure sublexicale par excellence, n'est pas toujours facilement assimilable à la lettre. Une fois la conscience graphémique développée, l'apprenant pourraient progressivement s'initier, tout au moins en français, aux unités syllabiques aussi bien graphique que phonétique.

Toutes les études conviennent aujourd'hui que la phonologie a une incidence sur l'apprentissage de la lecture. La procédure sublexicale de lecture s'avère très efficace pour l'acquisition de la lecture, mais aussi, pour l'acquisition de l'orthographe. Elle est encore plus efficace pour les non natifs puisqu'elle les aide à lire tous les mots réguliers, qu'ils soient ou non connus. L'efficacité de cette procédure est telle que l'on peut être même sûr de lire correctement en utilisant les correspondances graphème-phonème et pouvoir corriger ensuite les erreurs. Par exemple, si on lit le mot "*précédemment*" en utilisant les relations graphophonémiques les plus fréquentes, on obtient la prononciation /pʁesedemã / qui est fautive en français. Dans la mesure où un mot fréquent de prononciation voisine existe //pʁesedamã/ / .ainsi par inférence, on comprend que le « e » de *précédemment* doit être lu /a/. En fonction de la fréquence des correspondances graphophonémiques et de celle des mots, des associations fortes entre les unités orthographiques et phonologiques peuvent ainsi se créer, tant au niveau sublexical (entre graphèmes et phonèmes), qu'au niveau lexical (entre représentations orthographiques et phonologiques du mot).

Le rôle de la procédure sublexicale dans la construction du lexique orthographique ²³³ a été incontestablement démontré dans des études comportant des entraînements spécifiques. Elles confirment que les premiers apprentissages qui utilisent la phonologie sont les plus efficaces. Ainsi, au tout début de l'apprentissage, des enfants incapables de décoder même des mots très simples apprennent plus facilement les mots associés à des indices phonologiques que lorsqu'ils sont associés à des indices visuels. Des résultats similaires ont été obtenus avec des enfants plus âgés. D'autres évidences proviennent d'études longitudinales (cf. ELDEQ) qui montrent que les lecteurs qui ont au départ les meilleurs scores en lecture de pseudomots ²³⁴ sont ceux qui progressent le plus, y compris pour la lecture de mots irréguliers. Dans d'autres études, les expérimentateurs ont observé des relations entre réponses correctes et production d'erreurs phonologiques. Sprenger-Charolles fait remarquer qu'en français, les enfants qui, au début de l'apprentissage de la lecture, font beaucoup d'erreurs de régularisation sur les mots irréguliers - c'est-à-dire ceux qui utilisent le plus la procédure sublexicale - sont aussi ceux qui produisent le plus de réponses correctes. • l'inverse, ceux qui font peu d'erreurs de régularisation produisent peu de réponses correctes .

²³³ (Ehri et Wilce, 1985 ; Laing et Hulme, 1999 ; Rack, Hulme, Snowling et Wightman, 1994).

²³⁴ Mots inexistant et dont la forme est analogiquement semblable aux mots du dictionnaire ;

Nous avons posé la question²³⁵ sur le progrès des élèves aux enseignantes qui les accompagnaient dans les classes supérieures pendant les trois années de français. Elles étaient pratiquement toutes affirmatives pour dire qu'à la fin de chaque année (4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années) les performances de ces apprenants en lecture de mots fréquents et réguliers s'étaient nettement améliorées. Ces progrès sont le fruit d'un enseignement intensif de la lecture. En lecture en langue arabe, ces mêmes élèves apprennent mieux et vite lire du fait que les relations grapho-phonologiques sont quasiment transparentes. C'est d'ailleurs pourquoi la procédure sublexicale s'y adapte parfaitement et joue donc un rôle moteur dans l'apprentissage de la lecture et son efficacité dépendrait de la consistance des correspondances grapho phonémiques. Toutefois, si cet apprentissage dépendait uniquement de la consistance interne au système d'écriture, nous comprenons parfaitement les raisons qui expliquent l'ampleur des difficultés rencontrées par ces élèves à apprendre à lire en français. En effet ils sont exposés à un système d'écriture relativement opaque à cause des irrégularités orthographiques. Une autre explication est donc nécessaire. L'établissement des relations graphophonémiques dépend sans doute également de la qualité des représentations phonémiques de l'apprenti-lecteur, qui seraient déficientes chez le dyslexique²³⁶. Cette hypothèse phonologique assez plausible permet de prédire que la procédure sublexicale ne devrait pas se mettre correctement en place chez eux, ni par voie de conséquence la procédure lexicale.

L'enquête menée auprès des élèves nous permet de dire qu'il est quasiment certain que la réussite de l'apprentissage de la lecture dépend essentiellement de la force des associations qui peuvent exister entre graphèmes et phonèmes et non pas entre lettre et son, en fonction de la langue et du niveau de représentation phonémiques des élèves. Cette remarque est essentielle, car elle découle de l'observation des apprenants dans les deux langues. Elle permet d'expliquer justement les raisons qui font que les apprenants apprennent à lire juste en arabe qu'ils ne le font en français. L'enseignement préscolaire²³⁷ assure déjà un apprentissage des lettres en arabe qui a déjà une influence sur l'apprentissage de la lecture dans le cycle scolaire. C'est justement cet enseignement précoce de l'écrit qui expliquerait la supériorité des capacités de dénomination des lettres chez les lecteurs apprentis en arabe par rapport à leurs pairs en français. Et cela permet également de comprendre le retard de

²³⁵ Une question du type : « A quel moment jugez-vous que les élèves progressent dans leurs apprentissages ? »

²³⁶ cf. pour une synthèse Snowling, 2000.

²³⁷ Le cas des classes préparatoires.

l'écriture sur la lecture, dû à cette subtilité asymétrique dans les relations graphophonémiques du système français. Mais une question demeure posée concernant une minorité d'apprenants qui n'arrivent pas à progresser dans leurs apprentissages de la lecture dans les deux langues. Est-elle représentative des cas que l'on qualifie de dyslexique ? A rappeler que la dyslexie est considérée comme un trouble d'apprentissage. C'est-à-dire que l'élève qui en est atteint souffre de problème de décodage de mots, d'interversion des lettres, de compréhension...

3.1.1.4. La connaissance du nom des lettres est une véritable prédiction de la réussite de l'acte de lecturisation²³⁸

L'objectif de cette question est de vérifier chez les apprenants²³⁹ 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 la valeur phonique identique sont identiques. Le cas du Y où le son / i / se trouve en position initiale du nom de cette lettre, bisyllabiques cette fois-ci /i g r ε k/. 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 / b e /. 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 /εf/. Toutes les consonnes sont formées avec une structure phonologique Voyelle-Consonne (VC) ou /ε/ + C, à l'exception de la consonne X formée sur une structure phonologique VCC (/i k s/). Il reste

²³⁸ Néologisme créé par Foucambert pour traduire le mot literacy qui désigne une action permettant d'acquérir une compétence de lecteur.

²³⁹ Les apprenants en question ont été soumis aux tests d'identification des lettres.

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 /d u b l ə v e/. 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 /ʃ/, qui se trouve être également le phonème final du nom de la lettre (/a ʃ/). Les deux dernières consonnes de notre alphabet, C (/se/) et G (/ʒ e /), possède 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'iconicité 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 lettres²⁴⁰ .

²⁴⁰Durell, 1958 ; Ehri, 1983.

Tableau récapitulatif des voyelles

Lettre	Nature	Son	Structure syllabique	Type syllabique
a	V	a	V	monosyllabique
e	V	ə	V	monosyllabique
i	V	i	V	monosyllabique
o	V	o	V	monosyllabique
u	V	y	V	monosyllabique
y	V	/igrək/	VCCVC	bisyllabique
b	C	/be/	CV	monosyllabique
d	C	/de/	CV	monosyllabique
j	C	/ʒi/	CV	monosyllabique
k	C	/ka/	CV	monosyllabique
p	C	/pe/	CV	monosyllabique
q	C	/ky/	CV	monosyllabique
t	C	/te/	CV	monosyllabique
v	C	/ve/	CV	monosyllabique
z	C	/zəd/	CVC	monosyllabique
f	C	/ɛf/	VC	monosyllabique
l	C	/ɛl/	VC	monosyllabique
m	C	/ɛm/	VC	monosyllabique
n	C	/ɛn/	VC	monosyllabique
r	C	/ɛR/	VC	monosyllabique
s	C	/ɛs/	VC	monosyllabique
x	C	iks	VCC	monosyllabique
w	C	/dubløve/.	CVCCVCV	trisyllabique
h	C	ach	VCC	monosyllabique
c	C	/ʒe/	CV	monosyllabique
g	C	/ʒe/	CV	monosyllabique

Pourtant les mêmes apprenants ne font pas preuve des mêmes habiletés de lecture en français et cela malgré leur parfaite connaissance de l'alphabet français. L'observation des élèves de première et deuxième année de français 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.

La facilité avec laquelle les élèves du primaire acquièrent la graphie arabe s'explique par la morphologie de l'écriture arabe elle-même. Elle comporte deux composantes essentielles : les consonnes qui constituent la charpente pour la racine et les signes diacritiques) pour la flexion interne et qui remplacent les voyelles. En plus, l'orthographe arabe dans sa forme vocalisée se caractérise par des correspondances phonographiques strictement régulières, permettant ainsi aux apprentis-lecteurs d'appliquer facilement les règles de conversion des graphèmes en phonèmes. A ce niveau d'analyse, il ressort que l'apprenant-lecteur suit indifféremment le processus de segmentation phonologique préconisé en arabe. Mais en français, l'instabilité orthographique des mots ne lui rend pas la tâche facile. Du coup, l'émergence d'une conscience syllabique qui est le signe même d'un début d'une prise de conscience phonologique va tarder à se développer.

Pendant le test, l'observation de ces élèves en lecture des mots isolés laisse voir une performance moins satisfaisante que celle prouvée en arabe. En effet, ils usent de stratégies semblables à celles utilisées en arabe ²⁴¹. Ils devraient avoir des difficultés à traiter des voyelles qui accompagnent les consonnes. Autrement dit la difficulté des apprenants réside dans le fait de ne pas se rendre compte que la syllabe est une entité discrète composée d'une attaque (consonne ou groupe de consonnes initiales) et d'une rime (voyelle suivie ou non de consonnes).L'enfant lit par exemple le mot « papa » en commençant d'abord par dénommer la lettre « p », il dira « pé », puis « pa »(il donne le nom de la lettre et non sa valeur phonique , et il finira par lire la deuxième syllabe par analogie à la forme de la première.

²⁴¹Le modèle de double voie réussit parfaitement bien en arabe quant à l'application du processus d'assemblage phonologique.

Grâce au test de prononciation des mots à voix haute, nous avons pu constater qu'un grand nombre d'élèves arrive à lire les consonnes, soit 80 % lisent correctement les consonnes (LCC = lecture correcte consonne). En revanche, 20 % des élèves lisent mal les voyelles (LIV où L = lecture, I = incorrecte, V = voyelle). Ils ne se trompent quasiment jamais dans la prononciation des consonnes, mais souvent dans la prononciation des voyelles Français/ arabe

Ces données chiffrées sont calculées sur la base du nombre global des élèves testés.

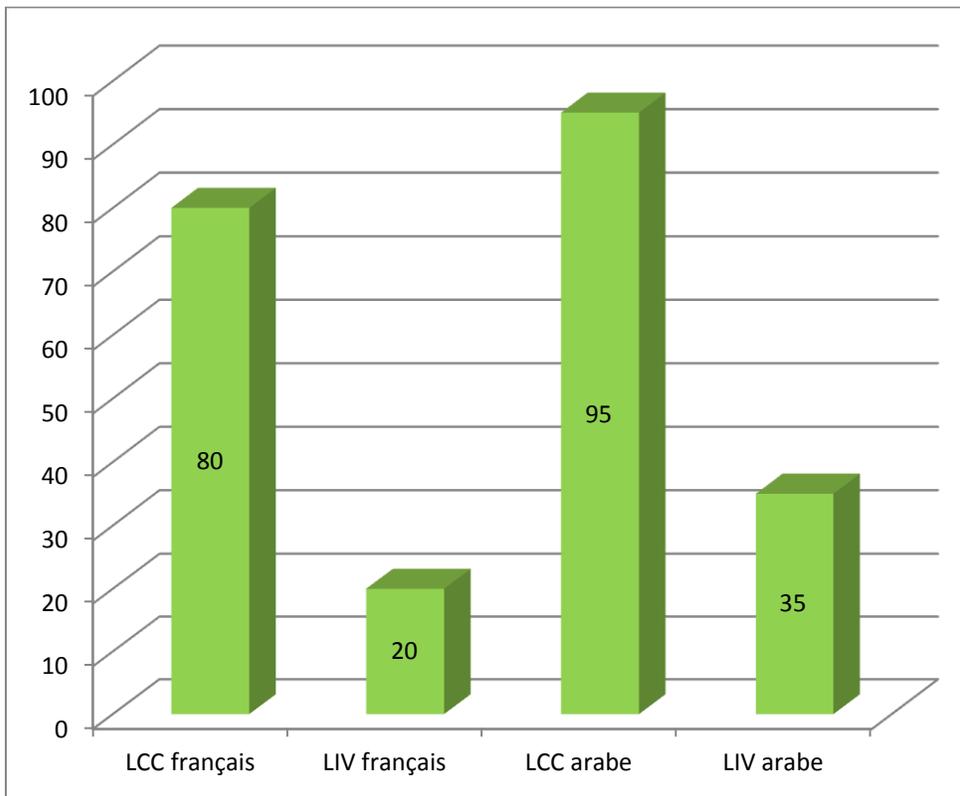


Fig. 2. — La prononciation des mots

Le vécu dans les classes auprès de ces apprenants lecteurs dans les deux langues montre qu'ils ne s'appuient pas sur les voyelles en français, et s'appuient fondamentalement sur le squelette consonantique pour identifier les mots écrits comme ils ont tendance à le faire en arabe. Pour l'arabe, l'identification de la syllabe se fait à partir de la consonne même si à la base le signe diacritique se substitue à la voyelle. Contrairement au français où la syllabe se compose d'un noyau, la voyelle, auquel peuvent être associées une ou des consonnes se situant avant ou après la voyelle. Par exemple, le mot « sortir » se compose de la séquence de phonèmes: /s o r t i r/, laquelle peut se décomposer en deux syllabes : /sor-tir/. Nous en comprenons parfaitement les raisons. Il s'agit d'une contamination de l'arabe non-vocalisé. En effet, une fois le processus de lecturisation installé, les élèves ne s'appuient plus sur les signes vocaliques pour lire en arabe. Cette stratégie ne peut en aucun cas être transférée en français. Et quand les élèves tentent de faire, ils lisent mal. Mais l'information vocalique procurée par les signes diacritiques n'est pas pour autant ignorée par ces élèves pendant leur lecture à voix haute. Du moins on pourrait penser également que les enfants utilisant des stratégies d'assemblage phonologique mettent en œuvre un processus de décomposition morphologique pour lire les mots par analogie.

Jusqu'ici, nous avons tenté de comprendre le comportement lectural des élèves sous les auspices du modèle de double voie. Mais un éclairage nous vient d'une étude menée par Mohamed Ammar²⁴² où il montre ce modèle de double voie n'est pas toujours efficace pour expliquer les erreurs faites par les sujets portant quasi exclusivement sur les voyelles au cours de la lecture des mots. Comme ce chercheur essaie d'expliquer ce comportement en disant que : « l'enfant témoigne ici d'une situation de surcharge cognitive, car il est amené à procéder à plusieurs vérifications orthographiques à la fois. Ces vérifications semblent se dérouler en premier lieu au niveau du squelette consonantique et en second lieu au niveau des signes vocaliques. Vu l'importance des ressources cognitives requises par les opérations de décodage du squelette consonantique, le sujet s'avère incapable d'allouer suffisamment d'attention aux signes vocaliques ». Un sujet lecteur dans plusieurs langues use de stratégies analogiques. C'est justement le cas de nos classes bilingues où les élèves ont des difficultés à faire usage des mêmes stratégies pour lire en arabe et en français. Même si la stratégie logographique fait partie intégrante des méthodes mixtes à départ global, elle est vite abandonnée au profit de la méthode syllabique ou synthétique.

²⁴² Cf. "l'assemblage phonologique : sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe", P.U.F. | Enfance, 2002.

Test MIM – effet de familiarité et de non-familiarité au groupe LF4.

Mots connus		Mots inconnus	
elle		maussade	
chat		communauté	
avant		optimiste	
manger		Faune	
dimanche		Goujon	
fantôme		Renouveler	
boulangier		nuire	
corbeau		Ventouse	
grand		Escalope	
classe		Diurne	
Durée	5 minutes	Durée	7 minutes

Test MIM – effet de familiarité et de non-familiarité au groupe LA2

كلمات غير مالوفة		كلمات مألوفة	
	المناظرة		هو
	لؤلؤ		امي
	القاموس		مدرسة
	ترجمة		صغير
	الميلادي		محفظة
	طريقة		المطبخ
	متخصصة		الاسرة
	الاحتكاك		المائدة
	معلومات		المعلمة
	الألفبائية		سيورة
7 دقائق	المدة	5 دقائق	المدة

Il faudrait le rappeler, l'apprentissage de la lecture se fait de manière formelle. Son apprentissage²⁴³ exige le développement une compétence

²⁴³ Sans acquisition il ne peut pas y avoir apprentissage ou progrèsion.

linguistique au sens chomskyen. Contrairement à l'oral qui s'apprend spontanément et automatiquement²⁴⁴, l'écrit exige plu de rigueur et nécessite un apprentissage systématique et formelle. « L'enfant apprend à parler et à comprendre le langage oral sans être contraint de connaître consciemment la structure formelle (phonologique et syntaxique) de sa langue ni les règles qu'il applique dans le traitement de cette structure. En revanche, l'apprentissage de l'écrit repose sur la compréhension et l'utilisation d'un code conventionnel, le principe alphabétique »²⁴⁵. L'imprégnation du système linguistique (connaissance du code écrit) passe nécessairement par un apprentissage systématique et assisté par un adulte. Les élèves apprendront à connaître les lettres qui composent les mots écrits, les repérer dans différents contextes et les prononcer aussi.

Les mêmes élèves testés dans les deux langues montrent également un léger avantage dans la lecture de mots en arabe que lorsqu'il s'agit de le faire en français. En mesurant la durée consacré à la lecture des mots, ceux qui sont connus et familiers sont lus plus rapidement que les mots inconnus. En général, les LF4 consacrent plus de temps à lire des mots inconnus que les LA2 pour faire la même chose. Si l'on mesure le temps consacré à la lecture des mots, ceux qui sont déjà vus sont lus plus rapidement que ceux inconnus. Dans une relation de cause à effet, nous avons remarqué que l'effet de familiarité avec les mots connus est plus important chez les élèves des classes supérieures et leur permet de reconnaître les mots par un traitement des configurations orthographiques visuelles sans recours systématique à la conversion phonologique. C'est-à-dire que les élèves ont progressivement recours à la procédure d'adressage au fur et à mesure qu'ils passent dans les classes supérieures. Et c'est là même l'indice d'un début d'automatisation du processus de la lecture. Mais un petit nombre d'entre eux, soit 1/3 semble souffrir d'un problème de mémorisation et que l'on ranger dans la catégorie des apprenants à risque. En effet, ils ne rappellent pas les mêmes mots vus en classe à trois reprises.

A faire remarquer aussi que même les élèves les plus habiles en déchiffrage par stricte application des correspondances graphophonologiques se trouvent parfois bloqués devant certains mots dont l'irrégularité orthographique et/ou phonétique rend difficile la tâche de décodage. (Ex, faisant, piaillant, agenda..). Ainsi, la procédure phonologique, appelée

²⁴⁴Bryant, 1993.

²⁴⁵ J.E. Gombert dans « activités métalinguistiques et acquisition d'une langue ».

procédure alphabétique utilisée lors de la lecture de mots inconnus contenant plusieurs syllabes n'est plus fiable. Elle redevient même une source de difficulté qui ralentit le débit de lecture, ce qui fait augmenter le temps de lecture.

Si l'on établit une relation entre le niveau scolaire et l'orthographe des mots, cette relation laisse voir que les causes de défaillance liées à la complexité orthographique sont beaucoup plus importantes en lecture des mots français au cours des deux premières années d'apprentissage. Ces causes sont beaucoup plus réduites en lecture des mots arabes. Les élèves des deux premières années d'apprentissage de l'arabe arrivent à lire en moyenne environ 70 % des mots irréguliers en arabe, contre seulement 30 % en français.

3.1.1.5. Test sur l'inconsistance des graphies et leur prononciation : le cas des lettres muettes

Certes la conscience phonémique est incontournable pour la compréhension du principe alphabétique, mais elle reste insuffisante pour permettre à l'apprenant d'acquérir la capacité de décodage. Celle-ci demeure à la base de tout apprentissage de la lecture. En effet, l'élève qui fait preuve de cette capacité doit être capable de reconnaître les morphogrammes et surtout ceux qui sont représentés par des lettres muettes.

Justement, l'objectif de ce test est de vérifier l'idée que les faibles habiletés de lecture sont dues à l'insuffisance des connaissances morphémiques²⁴⁶ de ce type. Celles-ci s'apparentent à la complexité du système et la difficulté qu'il y a à le maîtriser.

Nous avons voulu examiner les différences individuelles entre les élèves dans la prononciation des mots avec lettres muettes et non muettes. Pour ce faire, nous avons soumis aux groupes LF5 et LF6 une liste de mot répartie en quatre catégories les trois premières contiennent chacune une lettre muette : (1) des mots contenant la lettre muette "l" (par ex., pied), (2) des mots contenant la lettre muette " t " (par ex., beaucoup), (3) des mots contenant la lettre muette "d" (par ex., coût) et la quatrième (4) des mots dont les lettres sont toutes prononcés .

²⁴⁶ Cela concerne plus les morphogrammes que les phonogrammes.

Grille appliquée au groupe LF5

Mots avec lettre muette (l)	Réponse correcte	Mots avec lettre muette (t)	Réponse correcte	Mots avec lettre muette (d)	Réponse correcte	Mots sans lettre muette	Réponse correcte
fil	10%	aimant	30%	rond	15%	maison	80%
outil	4%	souvent	60%	d'abord	60%	seul	60%
gentil	9%	devant	80%	froid	85%	partir	60%
fusil	10%	chant	50%	quand	70%	sortir	60%
appareil	10%	chat	99%	piéd	25%	ouvrir	50%
persil,	3%	tricot	70%	bavard	30%	mur	30%
sourcil	0.5%	souhait	20%	chaud	90%	finir	86%
		partout	77%	lézard	13%	chemin	40%
		saut	60%	fond	20%	mal	85%

Grille appliquée au groupe LF6

la lettre muette (l)	R/correcte	La lettre muette (t)	R/correcte	la lettre muette (d)	R/correcte	Mots sans lettre muette	R/correcte
fil	10%	aimant	50%	rond	15%	maison	80%
outil	4%	souvent	80%	d'abord	80%	seul	70%
gentil	9%	devant	80%	froid	85%	partir	65%
fusil	10%	chant	70%	quand	77%	sortir	60%
appareil	10%	chat	100%	piéd	27%	ouvrir	56%
persil,	3%	tricot	80%	bavard	50%	mur	40%
sourcil	0.5%	souhait	20%	chaud	90%	finir	86%
fil	10%	partout	80%	lézard	13%	chemin	40%
		saut	60%	fond	50%	mal	90%

Les deux tableaux représentant les données en %, permettent de mettre en évidence l'écart entre de réponses correctes(RC) et celui des réponses incorrectes (RI) aussi bien en 5^{ème} année qu'en 6^{ème} année.

La comparaison des deux grilles laisse voir que la performance en lecture des lettres muettes ou non dans les mots proposés est faible en 4^{ème} année et s'est améliorée en 5^{ème} année. Cependant, la maîtrise des graphies contextuelles n'est pas généralisée en 4^{ème} année, elle ne concerne qu'un nombre réduit, soit à peu près le 1/3 de tout le groupe LF4 puisque seuls 20% des élèves testés atteignent un score maximum. Le reste ne sait pas que la (les) lettre(s) muette(s) fait partie de l'orthographe de ces mots qu'il ne sait pas écrire correctement. Et par conséquent il est impérativement conseillé de les apprendre aux enfants dès leur jeune âge.

Les résultats confirment l'hypothèse de l'opacité orthographique de la langue française. Les mots sans lettres muettes sont les plus facilement lus (70% de ces mots sont lus correctement), les mots ayant une lettre muette dérivable ; (ex. grand → grandeur) constituent un piège et sont moyennement réussis (20% de ces mots étaient épelés correctement), et les mots ayant une lettre muette indériverable ;(ex. fils → petit fils) sont les plus difficiles (26% de ces mots étaient épelés correctement).De plus, il y avait des différences entre les mots ayant une lettre muette dérivable. Ainsi, les mots que l'on peut mettre au féminin (par ex., froid→ froide ou chaud → chaude) sont plus facile que les mots ayant des dérivés plus obscurs (par ex, fusil et fusillade).paradoxalement, il existe des cas de mots ayant une lettre muette indériverable qui étaient facilement lus. Ce n'est l'effet du hasard, mais certainement, ce sont des mots que les apprenants avaient visualisés et mémorisés auparavant.

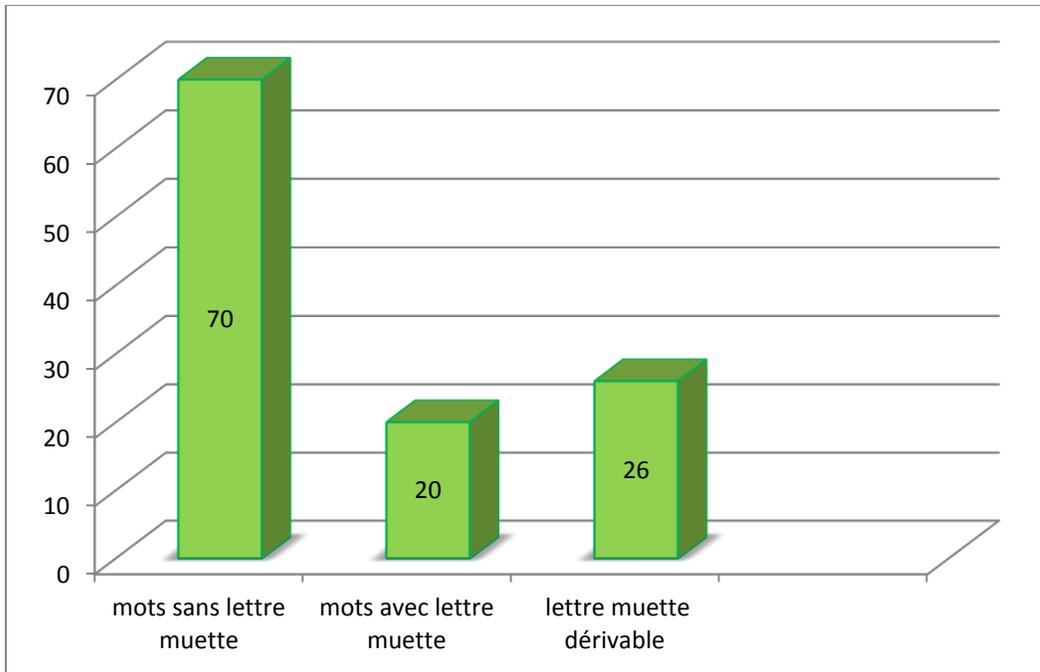


Fig. 3. — La prononciation des mots avec ou sans lettre muette

Dans le groupe LF5, les erreurs les plus fréquentes pour les mots avec lettres muettes sont liées à la prononciation de la lettre muette (par ex., fils prononcé / fils / , fusil lu / fyzi / ou encore l'ajout d'un e à la fin du mot (par ex., chant est lu chante, saut → saute). Tandis que l'erreur la plus fréquente pour les mots sans lettres muettes est l'ajout d'un e caduc normalement inexistant au milieu du mot (par ex., ouv(e)rir).

La performance des élèves de 6^{ème} année, soit 60% des mots sont prononcés correctement, est supérieure à celle des élèves de 5^{ème} année, soit 25% des mots sont lus correctement). Cependant, le degré de difficulté entre les mots était le même aux deux niveaux scolaires. Cette évolution est très caractéristique quant au temps de lecture, les élèves des deux paliers, 1 et 2, sont plus lents à lire des mots irréguliers que les réguliers.

Les données chiffrées des deux grilles montrent que la performance pour les graphies stables et régulières sont nettement meilleures que celles pour les

graphies inconsistantes et irrégulières. Pour les graphies inconsistantes, nous avons constaté que les difficultés rencontrées par les élèves de 4^{ème} année sont la conséquence directe de la complexité de la langue à laquelle les apprenants sont exposés. Ce comportement traduit principalement le faible développement des représentations orthographiques de ces élèves encore en stade d'apprentissage primaire. Mais nous pouvons déjà constater que ce n'est qu'à partir de la 5^{ème} que l'augmentation du nombre de réponses correctes (R.C) qui atteste l'évolution des performances des élèves en lecture des mots. Alors que les mêmes performances en arabe sont déjà élevées en 3^{ème} année pour les mots qui sont pratiquement tous réguliers. Ces constatations induisent donc que la prononciation correcte des mots dépend du nombre de fois que l'élève a rencontré ces mots contenant ou pas des lettres muettes, et pas uniquement par simple application de la règle phonologique.

Pour les mots contenant les lettres muettes et/ou morphogrammes ²⁴⁷, leur appréhension ne peut être assurée par une simple application systématique des règles de correspondance lettre/son ou encore phonème/graphème. L'existence en français d'irrégularité aussi bien phonographique que morphographique ne permet pas d'utiliser de règle unique, comme c'est le cas en arabe où justement la régularité des mots permet l'application quasi systématique de la règle dominante pour les tâches de lecture ou d'écriture. Devant des mots irréguliers, l'élève ne parvient pas à s'en faire une représentation phonologique. Ceci inhibe le processus d'accès au lexique mental nécessaire à l'interprétation des mots.

Voici un tableau qui laisse dévoiler l'écart de performance en lecture dans les deux langues. Il résulte d'une évaluation faite sur la base des tests proposés aux mêmes élèves attester le niveau requis dans les structures scolaires primaire.

En arabe	En français
30% % des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base, c'est-à-dire qu'ils sont incapables de reconnaître des mots courants, de déchiffrer les mots inconnus, de comprendre un texte simple.	50 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base, c'est-à-dire qu'ils sont incapables de reconnaître des mots courants, 70 % sont incapables de déchiffrer

²⁴⁷ Les morphogrammes concernent à la marques morphologiques souvent en fin de mots, souvent non Prononcées.

30 % sont incapables de déchiffrer les mots inconnus, 50 % sont incapables de faire une représentation sémantique de mots inédits.	les mots inconnus, 70 % sont incapables de faire une représentation sémantique de mots inédits.
50 % « maîtrisent uniquement les compétences de base ».	30 % « maîtrisent uniquement les compétences de base ».
10 % des élèves maîtrisent les compétences approfondies, c'est-à-dire qu'ils sont capables de retrouver des informations simples contenues de manière implicite dans un texte.	4 % des élèves maîtrisent les compétences approfondies, c'est-à-dire qu'ils sont capables de retrouver des informations simples contenues de manière implicite dans un texte.
20% comprennent un texte en mettant en relation les informations qu'il contient ».	9. 5% « comprennent un texte en mettant en relation les informations qu'il contient ».

Ce tableau, que nous avons-nous-même dressé, laisse révéler une nette différence quant à la capacité de lire dans les deux langues arabe/français. Par une sorte d'adéquation, il est clair que ces élèves éprouvent encore plus de difficultés à lire en français que lorsqu'ils le font en arabe. Mais en général, même si le quart de ces élèves lit bien les trois quarts d'entre eux ne lisent pas ou ne maîtrisent que les compétences de base. Dire aussi que si à peu près 30% du total déchiffrent plus ou moins bien, ils ne peuvent accéder au sens que pour les textes dits fabriqués pour des fins purement pédagogiques. Chez les élèves en situation d'échec les choses s'aggravent par le fait que cela suscite chez eux un désinvestissement qui les démotive dans l'acte d'apprendre. Du coup, des attitudes défavorables s'installent (lois du moindre effort, inhibition, réactions impulsives).

3.2. Analyse de l'entretien

L'entretien conduit dans le cadre de cette recherche est entrepris auprès d'une vingtaine d'élèves choisis des six écoles déjà mentionnées avant. Cette partie rend compte des discours élaborés respectivement par ces mêmes élèves et leurs enseignants à propos de l'activité de lecture menée dans un cadre aussi bien intrascolaire qu'extrascolaire. Nous voulons comprendre la place de la lecture du temps qui lui est consacré, des finalités que les deux partenaires enseignant/élève lui assignent. Nous disposons de deux heures de l'après-midi de tous les mardis pendant tout le mois de février 2010. Le parcours de la moitié de ces élèves (10 élèves) est marqué par des difficultés d'apprentissage. Trois d'entre eux changent régulièrement d'établissement

Cet entretien vise à mettre en évidence les discours des élèves et de leurs enseignants. D'abord pour savoir comment les élèves se représentent l'acte de lire et sur leur pratique personnelle de la lecture, puis les enseignants et leurs pratiques pédagogiques de la lecture.

Lire pour apprendre la langue

A remarquer que la nature des questions citées ci-dessous est intentionnellement simplifiée pour en faciliter l'appréhension et stimuler l'expression la plus spontanée possible, elles seules peuvent éventuellement permettre de réaliser un discours que l'on souhaite le plus authentique possible, bien que l'on sache à l'avance que rien n'est gagné dans la mesure où tout discours échappe inconsciemment à son locuteur.

1. Aux deux questions : lire te sert à quoi ? Et quand est-ce que tu le fais ?

Manel, élève de 5^{ème}, répond : « *ça m'aide à apprendre des choses...à lire en classe* »

La réponse de l'élève (une fille de 10 ans) met en exergue l'apport cognitif de la lecture en classe, lire pour apprendre et comprendre un texte. Ces propos sous-tendent 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 ».

Faiçal, un élève de 3^{ème} « ...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 réponses laisse voir qu'en lecture, le facteur du temps et de l'utilité sont étroitement liés. Certainement la nécessité du temps contraignant, celui que les apprenants passent en classe.

3.Moment de la lecture : une situation contraignante

Considérant qu'une première étape était déjà franchie et suivant le but de l'enquête qui est de comprendre l'idée que les élèves se font de l'activité des, 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

4. D'accord, et penses- tu bien lire en arabe ou en français ?

A cette question, l'élève semble être un peu sceptique sur le fait.

kaoutar « ...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 signifiant de cet entretien du fait même qu'elle réalise la chose. Il s'agit d'un moment où la dynamique se lit comme suivant :

L'élève entretenue nous fournit de nouveaux éléments de réponses en rapport avec la prise de conscience sur la qualité de ses lectures dans les deux langues et par conséquent de l'envie d'être une bonne lectrice en français. A l'évidence leur lecture est moins bonnes en français.

Wahiba « 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'une prise de conscience 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 eux-mêmes.

5. Est-ce qu'il t'arrive de lire en français à la maison ?

Wahiba toujours « *Je lis oui...quand l'enseignant nous donne un exercice...mais je lis les petites histoires en arabe... »*

Dans cette réplique, apparaissent parallèlement le facteur temps et la situation contraignante dans laquelle l'élève se trouve obligé de lire : la classe. Pas pour le plaisir, mais surtout par la force des choses.

L'élément de réponse fourni ici invite à la formulation de la question sur les projets de lecture pour savoir si les apprenants associent l'activité lecturale aux compétences qu'ils sont sensés développer.

« *Je lis (silence)...parce que j'ai besoin d'avoir des renseignements pour l'exposé.... »*

Pour plus de précision

A quel moment tu le fais ?

Aïcha : « *après l'école, je choisis le soir..quand je fais le devoir je lis beaucoup et je ne sors pas »*

Puis elle rajoute

« *Quand je termine, je regarde la télévision »*

On enchaîne avec la question :

6. Et tu fais quoi d'autres pendant les autres moments ?

L'élève Fadwa répond : « *Je joue, mais il ne reste pas beaucoup de temps juste pour dormir....* »

Il ressort de ces propos que le temps consacré à la lecture plaisir est pratiquement inexistant. La durée consacrée à la lecture « documentaire » appartient à la situation contraignante, intérieure ou extérieure à la classe, et qui crée le besoin de lire par nécessité. Certes l'élève essaie de se justifier en expliquant l'origine de l'insuffisance.

Halima : » « *Je ne lis pas assez..je vais à l'internet...le prof dit que ce n'est pas la solution.. qu'il faut lire des livres si on veut apprendre beaucoup de choses..* »

Il apparaît nettement que « lire un texte » est transformé en « consulter un site internet ». Nécessité oblige , le moment de prendre un livre est remplacé par la navigation sur internet.

Il est à remarquer aussi que le besoin de lire et le temps pour lire vont de pair. Dans les propos recueillis cette remarque se confirme dans les propos suivant :

Mohamed :« *oui,je lis...mais pas asse...c'est le temps...* » En fait un certain nombre de propos se construit autour de la notion de temps

Mohamed toujours :« *je ne sais pas lire parce que je ne lis pas toujours....c'est parce que je n'ai pas de temps....* »

On comprend clairement ici que les élèves ne consacrent que peu de leur temps pour lire et qu'ils pourraient le prendre sur autre chose ;à regarder un peu moins la télévision par exemple.

Il est ainsi possible de mettre en évidence l'importance des réponses contenant toutes l'item moment reformulé de façon très variée.

Morad :« *ça dépend des moments.....*

« *parfois je lis* »

« *il m'arrive de lire comme même ...* »

La question sur le moment choisi pour effectuer des lectures est posée aux élèves pour les inviter à être plus clairs.

7. A quel moment de la journée vous lisez ?

Yacine répond

« le soir quand je termine de jouer, je lis pour faire l'exercice ;...je lis aussi des histoires

Puis à la question « les autres moments que faites-vous ? »

Yacine construit la réponse

Euh ...les autres moments je n'ai pas de temps...il me reste le temps pour manger, dormir, jouer du foot avec les camarades..

Il ressort que la représentation de la notion de temps est clairement différente chez les enfants surtout. Il ne s'agit plus du moment de lecture, la durée consacrée à la lecture appartenant au facteur du temps mais plutôt de la situation contraignante où la nécessité de lire est ressenti comme un besoin. Certes tous les élèves ont essayé de répondre pour qualifier d'insuffisantes leurs lectures en français et que cela ne les encourage pas. En tout cas, les élèves se montrent plus rusés, ils abandonnent la question de la lecture et reviennent sur leurs difficultés éprouvées à lire en français.

Halima : *« J'ai des problèmes quand je lis, je ne comprends pas, peut-être le texte, moi je veux apprendre beaucoup de choses.. »*

« Moi-même quand je ne comprends pas je lis...euh je veux apprendre des choses.. »

Il apparaît clairement que le temps consacré à la lecture est transformé en difficulté à lire. Ce changement de sens permet d'orienter le discours vers une vision beaucoup plus pragmatique corolaire d'un besoin de lire efficacement. A faire remarquer que, pendant la conversation, nous avons ressenti un état de manque chez un élève frustré qui désire obtenir de bonnes notes en lecture.

C'est le cas de Nadir : *« quand je lis mal, j'ai peur, surtout avec les autres qui lisent bien »*

« a l'examen, quand je lis je ne comprends pas le texte pour répondre bien aux questions et avoir une bonne note..... »

Dans ces propos, c'est l'idée de réussir un examen qui domine. En effet l'élève met en jeu un rapport de cause à effet. Il justifie la nécessité de réussir par le besoin d'apprendre à bien lire.

La conversation est close sur ce point, l'entretien continue et on passe à un autre thème sur le choix de ce qu'on aime lire.

L'analyse 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 des apprenants, 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 désespérante. En fait, cette prise de conscience des élèves sur la valeur de la lecture est très représentative de la mission délicate confiée aux enseignants à leur apprendre à lire et à bien le faire. Nous pouvons admettre aussi que c'est dans leurs propos qu'apparaît la signification de la lecture et de son importance à l'école.

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 l'application d'une grille préétablie mais elle évolue en spirale.

Pour conclure cette première séquence, nous dirons que le raisonnement qui en découle conserve une sorte de dichotomie entre lire comme nécessité et réussir un examen n'est pas facile. L'opposition nette entre ces deux conceptions confirme l'idée de la frustration, résultat d'une insaisissable occasion qui est d'apprendre la langue par l'apprentissage de la lecture.

L'internet : une désaffection du livre

8. A la question : c'est quoi lire pour toi ? La réponse dévoile une manière de faire. Un élève de «3^{ème} année moyenne répond :

Nadir : « *...nous avons internet à la maison, quand je veux lire, mon père me fait des photocopies tirées d'internet pour préparer les exposés...* »

Une réaction très légitime d'un autre élève du même niveau scolaire : « *je veux lire, mais le livre est cher...* »

Ces réponses montrent que l'affectivité ou la socialisation des élèves est nettement marquée par les contraintes économiques et sociales. Le livre est presque délaissé et laisse place à l'hypertexte car son utilisation ne se fait pas sans le moindre coup et dans un laps de temps plus ou moins long. Le discours est amalgamé, les élèves assimilent le texte à l'hypertexte.

9. Pourquoi l'internet et pas le livre ?

Fadhila : *« ça me plait...c'est plus facile l'internet... je n'ai pas le temps d'aller à la bibliothèque...je vais à la salle d'interne... il y a pas de bibliothèque à l'école...je lis les livres d'histoire...pourquoi je ne sais pas je ne veux pas*

Cette réponse met en évidence que dans ces propos l'évocation de l'activité de lecture est subséquente à la manipulation des outils informatiques imposée au niveau de tous les établissements scolaires. La lecture d'une page « facebook » est assimilée à la consultation d'un livre. Cette observation du comportement fait ressortir que l'objectif de la vocation en lecture est beaucoup plus chosifié et matérialisé et se démarque de l'acte lectural qui était beaucoup plus spirituel.²⁴⁸

De même l'affectivité est très marquée dans ces propos. En effet, le livre n'est pas apprécié à sa juste valeur comme moyen de culture et de loisir. Ainsi face à l'animation audio-visuelle, il est devenu un objet « non-aimé » bien qu'il suscite la convoitise de certains gens.

De plus ces propos montrent que la désaffection du livre est synonyme de l'impossibilité de le posséder. C'est-à-dire que lire qui est la raison première qui fonde l'intérêt du livre s'efface au profit d'une nouvelle habitude sociale. Le livre est devenu un objet de consultation du second degré, un objet de décoration attirant par la belle couleur de sa couverture.

Dans les propos de Fadhila, le livre est également associé au lieu comme espace de consultation. En effet, la bibliothèque est le pôle vers lequel se dirigent les élèves lecteurs. On le voit très clairement dans les propos l'élève qui évoque la bibliothèque comme lieu où l'on peut trouver le livre. Il y a donc un glissement de sens qui fait que livre et bibliothèque sont assimilés. Ne peut pas lire dans un espace autre que la bibliothèque ?

²⁴⁸ La lecture développe l'esprit et nourrit l'âme selon les confessions de J.J.Rousseau.

10. vous lisez souvent ?

Fadhila : « *Et bien je vais déjà vous dire que je ne lis pas tout le temps. Je lis les textes de la classe, le journal « El-khabar » qu'achète mon père, j'achète quelquefois le journal hebdomadaire « el-moumtaz » pour jouer aux mots fléchés... »*

On le voit clairement, l'évocation du moment de lecture chez les jeunes est liée à leurs modes de vie. Le temps de lecture est caractérisé par la mise en relation des moments de la vie familiale et/ou scolaire des élèves avec un type de lecture. (Lire pour préparer un exposé, faire des exercices etc.). Les propos indiquent aussi les pratiques de lecture des journaux qui font partie de la lecture quotidienne réservée surtout à une tranche d'âge, les adultes fonctionnaires surtout.

Il en résulte que l'évocation des écrits lus ou non se confond avec celle des moments de lecture. La mise en relief du moment de la lecture intègre la conception du livre dans celle du déroulement temporel. L'intermittence de l'activité de lire chez les élèves nous permet d'affirmer leur désintéressement à l'égard du livre.

Ainsi la pratique de la lecture s'inscrit dans un temps circonscrit à des périodes bien déterminées (préparation des examens -concours, baccalauréat-préparation des exposés etc..) orienté vers de documents bien précis. Enfin l'indication de la période qui est révélatrice de l'intermittence des pratiques lectorales sert également de cadre discursif à l'évocation des endroits où les jeunes se procurent les livres.

En dehors de l'entretien, un jeune du lycée nous disait : « *j'ai l'habitude d'aller à la bibliothèque communale parce que ma sœur travaille là-bas.....j'ai appris à lire des romans, mais au bout de quelques semaines j'ai abandonné car je ne trouvais toujours le temps pour y aller puis il n'y a pas beaucoup de jeunes à la bibliothèque.. »*

De ces propos il ressort que l'activité de lire est aussi soumise au temps de travail²⁴⁹ associé à une aide familialement favorable. Le lycéen allait à la bibliothèque où travaillait sa sœur qui l'encourageait certainement à y aller. La

²⁴⁹Par opposition au temps libre.

description de ces circonstances dans lesquelles l'on apprend à s'y mettre pour lire un livre participe à la construction d'une représentation sociale du livre comme un objet que l'on manipule et qu'on peut facilement abandonner. Cela dit, le livre pour ne pas dire l'activité de lecture tend à ne plus être ancrée dans les mœurs sociales. De même, la tendance fait que le livre n'est jamais conçu comme un objet à regarder, mais un texte à lire. Ainsi les réponses fournies par les élèves envisagent le livre dans son aspect uniquement informationnel et documentaire qui alimente l'esprit et non comme un objet qui ne stimule pas l'imaginaire faute d'illustrations.

Un autre aspect aussi important, celui de l'intérêt porté aux histoires vraies, genre biographique ou autobiographique. Ainsi le contenu du livre est apprécié en fonction de leur adéquation avec la réalité scolaire et dont le besoin est ressenti immédiatement. En fait, les livres destinés à la vulgarisation scientifique continuent à être lus même si l'existence du livre demeure toujours niée.

11. De part les textes de vulgarisation scientifique, ne lisez-vous pas des contes ou des fables ?

Amina : « On lit les livres de sciences parce que ça nous aide pour comprendre mieux les cours, et puis ça peut arriver des fois, le roman de Mohamed Dib. J'en ai lu un extrait de « l'incendie »

Cette question est posée pour évoquer la lecture d'ouvrages de fiction. Mais cette fois-ci nous repérons dans les propos un autre verbe d'action pour décrire l'activité de lecture : c'est le verbe « comprendre ». Il s'agit de confirmer encore une fois le genre de texte à lire dans le but d'entreprendre une action scolaire²⁵⁰. Quant aux extraits de romans lus, cela est rattaché à un passé scolaire où l'apprenant garde des réminiscences de lecture sans savoir si c'était pour le plaisir ou autre chose.

Dans sa réponse, l'élève fait allusion au titre d'un roman d'écrivain algérien bien connu. Les livres de fiction sont complètement niés par les jeunes, car ils ne sont pas connus. Dans les programmations scolaires, les textes de fiction sont quasiment absents, si ce n'est peut-être les quelques extraits proposés timidement pour une lecture documentaire.

²⁵⁰ Il s'agit des textes prétextes choisis pour mener les activités de la classe.

En réalité cette conception du livre comme apport scientifique fiable génère des propos tenus par un nombre important d'élèves qui sont tous d'accord sur la fonction essentielle du livre : apporter un plus d'informations.

Amina : « Je prends un livre et je lis, pas pour le plaisir, je suis pour les livres qui parlent de la vérité scientifique, j'aime bien les choses qui m'apportent quelque chose... »

Dans ces propos tenus par un lycéen, nous comprenons tout de suite que la lecture des livres est synonyme d'activité de recherche de documents ou encore comme une source de connaissance. Cette recherche documentaire s'explique par le désir de savoir plus quand on phase de préparation pré-universitaire, le cas du lycée où les élèves assidus cherchent à obtenir de bons résultats aux examens du baccalauréat.

Une collègue enseignante qui me disait : « mon fils, il passe cette année le BEM, il a envie d'apprendre à rédiger correctement des paragraphes, pour cela il lui faut la série « Robert et Nathan » finalement l'école ne lui a apporté grand-chose surtout en langue étrangère le français, il n'avait pas bien enregistré tout ce que l'école lui a appris

Quoique la place du livre soit vraiment bousculée par le multimédia, il continue à être l'objet aimable puisqu'il est étroitement lié au savoir. Et en plus de cette relation lecture/savoir, les propos de la dame mettent implicitement en exergue l'activité de lire à l'école comme une activité pivot permettant ainsi l'acquisition du savoir. Le livre est considéré comme moyen pour remédier aux insuffisances de l'école. Cette conception du livre et de la lecture s'inscrit dans une dynamique sociale où le livre reste malgré tout le moyen par excellence de s'approprier le savoir.

Nous constatons que d'emblée les propos de cette enseignante, qui est avant toute chose une mère de famille, constituent une parole assez stéréotypée dans notre société d'aujourd'hui, mais qui vont servir de point d'ancrage pour déterminer la place du livre aussi bien dans la description scolaire que familiale.

Aujourd'hui, nous n'assistons pas à un renversement de tendance, mais plutôt à un changement des habitudes de vie. Le débat sur le livre est en train de construire une conception essentiellement matérialiste de la lecture. Celle-ci a

pour fonction essentielle de rendre compte d'un savoir en rapport direct avec les apprentissages des élèves. Le livre assure alors la médiation entre la discipline et le savoir, le savoir et les savoirs etc.

12.Ça vous plaît, les textes que vous lisez en classe ?

De manière générale, les apprenants du cycle primaire produisent un discours positif sur les textes et les extraits lus en classe. Ils manifestent leur intérêt pour les récits et les comptines surtout même si certains d'entre eux éprouvent des difficultés à dire avec précision ce qui leur plaît ou ne leur plaît pas.

Ahmed, un élève de 4^{ème} année, a du mal à expliquer comment cela se passe en classe, mais il arrive à porter un jugement sur les textes abordés en classe

« J'aime les récits comme « dans la forêt », » « la pendule », on parle de la forêt et du danger qui coupe la forêt... »

Dans ces propos, l'évocation de tout texte se réduit au récit. Une confusion est faite entre un récit et une comptine. Par contre, d'autres élèves arrivent à mieux dire ce qui leur plaît en lecture comme texte.

Brahim, un élève de 5^{ème} année exprime son intérêt d'apprendre le vocabulaire par le biais de la lecture : *« J'aime bien lire surtout les textes qui racontent des histoires, et les mots que je trouve dans le texte, ça me plaît aussi, je ne peux pas les utiliser mais quand je répond je les utilise, comme le mot fougère qui signifie arbre... »*

Il semble donc que quelle que soit l'approche mise en œuvre, les propos tenus des élèves de primaire s'attachent à décrire les textes qu'ils lisent et jugent intéressants. Et ce n'est pas le cas dans les discours produits par tous les élèves.

13. 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.

14. 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...

Je lis un livre de géographie ou un roman en arabe...

15. A la question, comment vous faites pour choisir un livre ?

Smaïl : *« Je lis les livres qui traitent ce que je cherche »*

Le livre est décrit selon une approche référentielle. Du coup il est choisi en fonction de son contenu qui répond à un besoin pédagogique. Dans cette optique, le livre est considéré comme une source de savoir, il apporte des faits réels et la lecture devient une activité par laquelle l'apprenant tente de s'appréhender le monde qui l'entoure.

La dénomination retenue dans les propos des élèves sur les livres lus permet de les catégoriser selon les types d'écrits. Ceux qui ont trait au savoir procédural viennent en premier lieu, puis en second, les écrits sur l'actualité et la fiction occupent le dernier rang.

Les livres sont sélectionnés par le genre auquel ils appartiennent. Ainsi, un peu plus de la moitié des propos des lycées se réfèrent aux documents pédagogiques tels que les manuels d'histoire et de philosophie, les guides, le bordas, l'atlas de géographie etc. Il faut noter ici que cette catégorisation prend appui sur l'évaluation de la capacité des élèves lecteurs à lire les textes. Ainsi, le choix du livre se fait par rapport à l'effet positif produit sur l'élève.

16. Qu'est-ce que vous faites en lecture dans votre classe ?

L'analyse des réponses fournies par les élèves est révélatrice de la manière dont ils

Considèrent la lecture parmi les activités qui leur sont proposées en classe. Cette manière de se représenter la chose participe à la construction de leur conception de la lecture dans le cadre scolaire.

La description de la lecture intègre cette activité scolaire dans son cadre spatio-temporel. Ainsi dans un groupe d'élèves, les ressemblances dans les réponses sont très remarquables. La majorité des élèves envisage la lecture comme un moment déterminé et repéré dans l'organisation temporelle de l'emploi du temps. Les propos recueillis mettent en évidence cette dimension temporelle.

Sawsane. « On fait de la lecture le dimanche ,pour apprendre le vocabulaire et le mercredi, on lit dans le livre.. »

Sanaa « .le dimanche matin, après la récréation on lit, on ait des ateliers de lecture.. »

Le mode de lecture est associé au moment de la lecture. Pour ainsi dire le mode de lecture n'est pas lié au type de texte, mais à l'organisation hebdomadaire. Puis vient l'énumération des ateliers et des activités que les apprenants définissent comme une organisation de la classe. Celle-ci représente pour les élèves un espace dans lequel ils s'exercent à lire.

Sanaa. « En classe on fait des petits groupes et à chaque groupe on fait des activités lecture orthographe, lecture silencieuse... »

Ainsi l'évocation des ateliers de lecture est associée à une description de l'organisation de la classe. La ressemblance des réponses des élèves laisse voir

que la lecture est d'abord vue comme situation dans laquelle temps, espace et groupe d'élèves sont harmonieusement organisés.

La lecture et l'apprentissage des deux langues arabe/français

La tradition scolaire a toujours fait de l'activité de lecture un moyen d'apprendre la langue. Cependant, les différents avis des élèves ne suivent pas cette tradition et n'établissent pas de lien systématique entre les activités de lecture et les activités sur la langue. Cette observation nous amène à poser la question : comment les élèves perçoivent-ils les deux disciplines arabe/français.

Les réponses à la question "qu'est-ce que vous faites en arabe et en français ?" montrent que les élèves ne voient pas dans l'activité de lecture le rapport avec l'apprentissage des langues. L'énumération des activités fait état des séances d'orthographe, de grammaire d'étude de texte sans lien avec la lecture.

Sanaa : « *Oui on fait l'analyse de la phrase ...on fait de l'orthographe et la dictée, on a fait le complément d'objet direct...* »

Enfin, d'autres élèves nous ont décrit les activités mises en œuvre pendant les leçons d'arabe en se référant aux différentes séances selon la terminologie utilisée à l'école : نحو (syntaxe), املاء (dictée), تربية مدنية (éducation civique) etc. La matière des deux langues se trouve structurée en différentes sous-disciplines : la grammaire, orthographe, le vocabulaire, la conjugaison.

Sanaa. « *En arabe on fait la conjugaison des temps passé et le présent, l'enseignante nous fait aussi l'explication des mots, la récitation* »

17. Est-ce que tu penses que tu es un bon élève ou plutôt un élève moyen ?

Cette question un peu délicate a généré timidement des réponses du type : je ne sais. Dans leurs réponses, les élèves ne prennent pas position. Mais devant notre insistance, les élèves finissent par s'évaluer objectivement. « je suis moyennement bon », nous dit Ahmed, un élève de 5^{ème} année. En fait, toutes ces hésitations montrent que c'est difficile pour un élève de situer son niveau scolaire, d'évaluer ses réussites et ses échecs ou encore de dire ce que l'on pense objectivement de soi.

Dans les discours recueillis des apprenants, nous avons retenu deux manières utilisées pour cette évaluation : les notes obtenues et la comparaison avec les pairs, souvent en procédant par classement qui semble être un moyen fiable pour comparer et mesurer le niveau des élèves.

Brahim. « L'année passée, j'étais classé cinquième, cette je vais faire des efforts pour être bien classé.... »

Le fait de parler des notes et de l'évaluation, cela génère des tensions. Les propos des élèves les mettent en évidence. Nous avons le cas de Brahim pour qui être classé cinquième signifie être un élève moyen puisqu'il ne figure pas parmi les trois premiers. Cette façon de se représenter les choses engendre souvent des déceptions²⁵¹ et des frustrations. Par ailleurs être le meilleur peut paradoxalement être quelqu'un d'exceptionnel.

Les mêmes tensions sont exprimées par ceux qui réussissent bien leurs études, mais qui ne compte pas sur la note. C'est le regard des autres qui compte.

Brahim. « Quand on travaille bien, on peut avoir de la valeur en classe.. »

Du moins ce qui est certain, c'est que l'évaluation n'est pas chose facile pour les élèves, surtout lorsqu'il s'agit d'appliquer le processus d'évaluation. C'est pour cela que les apprenants procèdent à des évaluations subjectives basées sur des comportements et non pas sur des performances reconnues comme telles.

Une fois qu'on aura compris qu'évaluer des performances est formellement difficile pour les élèves, il sera possible de regarder autrement ce qu'ils considèrent comme bien lire. *Est-ce que tu fais des progrès en lecture et d'après toi pourquoi ?* Ainsi, la réponse à ce pourquoi permet aux élèves de rendre critérielle leur évaluation des compétences lectorales satisfaisantes.

Il faut rappeler d'abord que bien lire veut dire bien oraliser un texte écrit, c'est-à-dire lire sans hésiter avec fluidité et comme disent les apprenants sans buter sur les mots. En effet, la lecture à voix haute est considérée comme une activité permettant à la fois l'amélioration de la lecture orale et son évaluation.

Un autre critère est noté chez les élèves pour évaluer la compétence en lecture est celui du nombre de documents ou de livres lus : lire continuellement et beaucoup.

Sanaa : « je ne fais pas d'effort, je ne lis pas beaucoup... »

Un autre critère d'évaluation est utilisé communément par les élèves consiste à mesurer la vitesse avec laquelle ils lisent. Bien lire, c'est lire rapidement. Ce

²⁵¹ Cf. cas d'inhibition chez les élèves en classes.

cliché, nous le trouvons même chez les intellectuels, consiste à penser que pour être expert en lecteur il faut lire vite.

Ahmed : « mon camarade lit mieux que moi, il lit vite parce qu'il est émigré.. »

Pour paraphraser les propos des élèves, nous dirons que bien lire, c'est lire à voix haute avec aisance, lire suffisamment et lire vite. Il est évident alors que ces évaluations essaient de s'appuyer sur des critères observables et quantifiables. Ainsi, lire bien, c'est faire preuve de persévérance.

En guise de conclusion, on peut dire qu'au fur et à mesure que les apprenants avancent dans leur cursus leur conception de la compétence se développe. En effet, ils utilisent et se réfèrent à des critères beaucoup plus quantifiables qu'observables. Ils intègrent également un troisième beaucoup plus subjectif qui est de persévérer devant la difficulté rencontrée en compréhension. Enfin, en règle générale, les discours sur la performance en lecture s'intéressent plus au lecteur, à ses goûts et ses attitudes qu'à la note attribuée et qui atteste d'une performance de lecture développée.

Pour comprendre le discours des enseignants sur la pratique de la lecture dans leurs classes, il nous semble important de connaître l'environnement discursif dans lequel leurs discours s'insèrent et plus particulièrement le discours scientifique sur la question de la lecture. Nous leur avons posé la question suivante :

18. Quel type de lecture vous faites faire à vos élèves ?

A cette question, les réponses des enseignants sont pratiquement toutes anonymes. Il s'agit des activités traditionnelles telles que la lecture silencieuse, lecture magistrale, lecture suivie.

L'enseignant Mimoun : « Nous effectuons des lectures de textes proposés dans le manuel scolaire de l'élève, les textes sont indiqués avec le contenu des programmes, nous utilisons le livre scolaire, »

« En activité de lecture nous suivons les fiche pédagogiques, nous apprenons à lire aux élèves et nous vérifions cette capacité de lire et de comprendre. »

Il faut dire que la lecture à voix haute n'est pas toujours pratiquée dans les classes. En effet le rythme très lent avec lequel les élèves lisent fait que le temps de la lecture empiète sur celui de la compréhension du texte.

« Malheureusement cette lecture ne peut pas être préparée à la maison ! », nous disait une enseignante du moyen. »

Une enseignante : « Ils ne lisent pas chez les textes du manuel, certains d'entre eux ne savent même pas où l'on s'est arrêté la dernière fois, je suis obligé de leur rappeler où on en était. »

Enfin comme on le voit dans les propos, la lecture silencieuse est évitée et remplacée par une lecture magistrale du maître accompagnée à la fin de la séance d'une lecture à voix haute des élèves.

Les enseignants du primaire déplorent tous l'absence de bibliothèque dans leurs écoles. Du coup aucune activité n'est proposée aux élèves en dehors de la classe. Dans leur emploi du temps aucune séance n'est mentionnée qui soit réservée à la bibliothèque même dans celui des lycéens. Pour ce qui est de la lecture en classe, les enseignants du moyen mentionnent tous ce qu'ils appellent lecture collective du texte. De manière générale, le texte lu figure dans le manuel scolaire et les élèves les lisent paragraphe par paragraphe. Ce moment de lecture est accompagné d'un échange portant sur les mots non compris et plus essentiellement sur la thématique développée dans le texte.

Une enseignante nous a décrit le travail réalisé avec ses élèves :

Noria. « j'indique aux élèves la page du livre, ils vont lire le texte en silence, je fais de la compréhension écrite, je notes toutes les idées retenues sur le tableau, on lit toutes les phrases écrites puis je ferme le tableau et je leur demande ce qu'ils ont lu, ce qu'ils ont entendu, ce qu'ils ont retenu sur le plan du texte »

Cette description s'articule autour de deux pôles : la lecture collective d'un texte écrit et la compréhension/mémorisation.

Autre exemple d'activité réalisée dans une séance de cours d'arabe, celle mise en place dans la classe d'Atika intitulée « projet lecture loisir » dans une classe de 5^{ème} année. Les élèves sont invités à communiquer leurs lectures à d'autres en simulant la table ronde, ce qui suppose un travail de préparation qui

se fait en classe et dont l'essentiel consiste dans l'élaboration d'un résumé du texte qui sera présenté oralement par un élève aux autres.

Atika explique : « le but d'un tel travail est justement de sortir les élèves de la situation de lecture scalaire où on lit parce qu'il faut lire...arriver dans une situation qui soit une véritable situation de communication... donc lire sans contrainte des choses et pouvoir les communiquer aux autres dans un face à face, ce n'est plus le programme ,c'est tout simplement être capable de raconter pour montrer qu'on est capable de le faire ça les intéresser ou pas....

Ce genre d'activités n'est pas tant original par le type d'exercices qu'il propose aux élèves que par le fait que les enseignants le présente comme leur projet personnel.

On retrouve dans les propos recueillis des enseignants du moyen la description d'activités semblables à celles mises en pratique à l'école primaire avec la 5^{ème} et 6^{ème} année activités de lecture expliquée. Ces mêmes enseignants décrivent le travail réalisé en lecture comme une lecture suivie

Safia. « Quant à moi personnellement ce que je fais, je m'en tiens aux instructions officielles, c'est-à-dire que je fais lire le maximum de textes pendant l'année pour la lecture, mais disons que j'essaie de choisir quelque chose si c'est possible qui m'a passionné et qui risque de passionner mes élèves. »

La lecture compréhension est l'activité principale dans les deux langues arabe/français même quand elle s'avère difficile avec des classes de niveau insuffisant. L'activité de lecture est souvent décrite comme une lecture expliquée que certains qualifient d'étude de texte.

Khadra : « Cette année au premier trimestre, j'ai fait de l'étude de texte parce que je trouve ça peut-être plus facile et plus proche des classes de 5^{ème} j'ai commencé par des exercices de compréhension avant d'entamer le programme par la même occasion j'ai proposé un conte d'accès très facile avec les élèves, on l'a fait en lecture suivie assez détaillée et ça a bien marché... »

Dans le travail sur le texte, les enseignants du primaire signalent qu'à part le texte du livre aucun autre support didactique audio-visuel n'est utilisé à l'école ou en dehors de l'école.

Hafsa :« ici il n'ya rien ni bibliothèque, ni magnétophone, avoir un magnétoscope et un luxe qui peu attendre...

En revanche, et à la différence de ce que disent les enseignants de primaire, aucune activité originale et propre à chaque enseignant n'est signalée dans leur propos. On pourrait donc dire et admettre que tous les propos recueillis des enseignants du primaire sont construits sur la base d'une description des activités plus homogènes que les propos des enseignants du moyen.

19. Sur quelle base vous choisissez votre texte pour pouvoir les rendre plus scolaires et plus motivants ?

Sur cette question, le discours des enseignants de primaire est varié. Il met en œuvre différents modes de scolarisation du texte à partir de quatre critères discursifs à savoir :

- La typologie des textes
- L'adaptation matérielle du texte
- La dichotomie texte littéraire vs texte documentaire
- Les critères mis en œuvre pour évaluer les textes

Concernant le choix des textes à lire en classe, les propos des enseignants décrivent le texte du manuel scolaire comme étant un outil fabriqué ou un extrait issu d'un ouvrage authentique. Ils considèrent les textes du manuel comme la source principale de la documentation à partir de laquelle l'enseignant prépare ses leçons.

20. Que lisent vos élèves à l'école ?

Dans leurs propos sur les lectures des élèves des enseignants se montrent un peu réticents à répondre. Il y a à ce sujet comme une sorte de silence manifestant une ignorance qui s'accompagne d'une incompréhension

Samira sort du silence et nous dit : « Ils lisent tout ce qui a trait aux leçons, les textes et les passages du livre scolaire. Parfois je leur procure des photocopies de la documentation que j'ai à la maison ou carrément je reprends certains dans les anciens manuels surtout pour les examens. »

Ainsi l'évocation des textes utilisés en classe génère une forme de catégorisation de ces textes inhérents à l'activité de lecture définie dans les objectifs terminaux d'intégration. En effet, les enseignants s'attachent à définir

les activités en lecture mises en œuvre en classe, et c'est en fonction de ces activités qu'ils évoquent les textes exploités à cette fin. Ainsi la catégorisation des textes a pour fondement la définition des activités. Dire tout simplement que la description de chaque activité de lecture correspond à un moment précis dans l'emploi du temps des classes et à laquelle correspond une catégorie de textes. L'évocation par exemple de l'activité de lecture magistrale génère la catégorie de texte à appréhender, le type de lecture génère la catégorie de texte à lire.

Les différents avis des enseignants illustrent la construction de cette catégorisation textuelle en fonction de l'activité de lecture mise en œuvre dans les classes des différents niveaux scolaires. L'enchaînement de la séquence de lecture met en évidence que le choix des textes proposés aux élèves, définis comme des extraits, prend appui sur la description préalable des modalités de lecture effectuées en classe.

Ainsi les discours des enseignants de primaire classent les textes en trois catégories : textes fabriqués tirés d'ouvrages pédagogiques, textes authentiques et textes de la bibliothèque. Ces propos mettent en œuvre une sectorisation du champ textuel en fonction des activités pédagogiques.

21. Le livre s'adapte-t-il aux besoins des élèves ?

Dans ce processus de pédagogisation du texte que décrivent les enseignants de primaire deux types d'adaptation du texte sont évoqués : la fabrication des textes et l'extraction des textes. En effet, les enseignants font état du fait que le livre mis à la disposition des élèves est loin d'être attirant pour les élèves à cause de la qualité des illustrations et la qualité du papier utilisé. En fait, le livre de l'élève est découpé en parties représentant chacune un projet. Les enseignants respectent ce découpage, le temps prévu pour la lecture en classe ainsi que les instructions ministérielles. Les recommandations officielles faites aux enseignants représentent une validation de la méthode appliquée à l'enseignement de la lecture. Dans les manuels, quel qu'il soit le niveau scolaire, les critères de découpage du manuel en projet didactique répondent un critère purement organisationnel, c'est la progression. En fait, la répartition du manuel en plusieurs projets doit permettre un travail que les élèves sont capables de réaliser en autonomie qui est présentée dans les finalités des programmes d'enseignement.

Ainsi utilisé par tous les enseignants, le livre est décrit comme un objet spécifiquement scolaire : mis en application et utilisé selon des objectifs pédagogiques et des critères d'organisation scolaires. « Un manuel scolaire ne vaut que par l'utilisation qu'on en fait ! »

22. Le texte que vous utilisez est-il scolaire ou non ?

Les propos des enseignants sur cette question demeurent divergents. Certains d'entre eux enseignants qualifient de texte scolaire les textes prétextes utilisés pour les activités de la classe : lecture/déchiffrage, lecture/compréhension, vocabulaire, alors que les textes non scolaires sont ceux qu'ils recommandent aux élèves de lire pour préparer des exposés ou pour une lecture libre d'un roman ou un extrait de roman.

Samira : « C'est-à-dire que les textes, on travaille sur les textes du livre pour travailler les mots, le vocabulaire, mais au niveau des exercices ça manque de variété, c'est-à-dire il y a comme une monotonie des textes scolaires... »

Ce qui caractérise le livre, c'est cette tendance des textes fabriqués consacrés à la lecture strictement scolaire d'où justement l'expression d'une volonté ressentie chez les enseignants de vouloir proposer autre chose à lire aux élèves.

La même enseignante nous explique : « il y a quelques années j'avais proposé au chef d'établissement l'idée d'avoir un abonnement annuel au FDM, la revue " français dans le monde", que les enseignants pourraient exploiter en classe surtout avec la cassette audio, pour sortir des sentiers battus

Nous comprenons parfaitement que la lecture extrascolaire des revues est vue comme une solution pour sortir la lecture de son aspect scolaire. On retrouve ainsi exprimée par les enseignants la représentation que la lecture scolaire est essentiellement limitée à des textes tantôt fabriqués tantôt choisis. Il est important de souligner que le fait de travailler sur la technique de la lecture en exploitant l'intrascolaire et l'extrascolaire est une façon de mettre les élèves dans la vie sociale ; cet éclectisme permet socialement la formation de l'individu bien évidemment.

Ainsi concernant l'exploitation des textes, les jugements portés sur les textes utilisés en classe à partir desquels les enseignants distinguent les textes qu'ils choisissent d'utiliser en classe demeurent partagés. Les critères qui justifient le choix des textes dans les deux manuels arabe /français, constituent l'une des

manières propres de décrire le texte comme objet scolaire. Ces critères prennent en considération le choix du thème, les objectifs d'enseignement qui déterminent les activités pédagogiques.

Le premier critère d'ordre thématique revient dans les propos des enseignants. Ils disent reprendre un nombre important de textes proposés dans les manuels proposés aux élèves. A ce titre, leur discours est orienté vers le choix des textes. Ils laissent entendre que les textes semblent plaire aux élèves. Mais leurs discours sur les textes patents l'aspect subjectif de la lecture et l'implication du maître dans ce qu'il fait ou ce qu'il choisit.

Le second critère concerne les objectifs²⁵² d'enseignement assignés à la langue. Les enseignants affirment prendre en considération le critère de la langue surtout. Pour cela le livre doit être facilement abordable et en même temps d'un apport langagier suffisamment riche.

Tahar. Un instituteur qui me disait : « je dois franchement que les textes proposés dans le manuel sont tous intéressants, seulement voilà il arrive que certains ne soient pas vraiment motivants pour les élèves... »

En fait les enseignants partagent tous l'idée que le texte doit être choisi selon un point de vue linguistique puis stylistique, avec l'exigence de ce qu'on pourrait appeler la qualité discursive : style, lexique et une certaine lisibilité pour les élèves pour rendre la lecture facile et bénéfique.

Le troisième critère relève d'une approche purement pédagogique. Les enseignants utilisent ce critère pour évaluer les textes qu'ils utilisent. Dans ce sens, le bon manuel est celui qui permet de réaliser des apprentissages sur la langue enseignée.

Dans les propos recueillis des enseignants, nous pouvons lire un idéal, c'est-à-dire qu'ils souhaitent avoir entre les mains un livre qui corresponde aux besoins réels des élèves et qui soit possiblement exploitable. Le bon livre est donc celui qui est chargé d'une certaine efficacité pédagogique et qui permet de répondre à l'activité proposée aux élèves.

²⁵² Les objectifs servent à définir les compétences en compréhension et expression visées dans les programmes.

Dans le discours de Tahar, nous avons relevé un désir de trouver un livre scolaire que les élèves peuvent facilement appréhender. Ce qui laisse supposer que certains manuels aussi bien dans le primaire que le moyen ne sont pas toujours accessibles aux apprenants. Le texte devient alors un prétexte à faire un exercice et n'a plus d'existence pour lui-même en tant qu'objet à lire. Ainsi les avis des enseignants mettent clairement en évidence que le livre sera en priorité un objet d'étude.

En conclusion, nous pouvons dire que les discours des enseignants mettent en œuvre une sorte de réduction du champ textuel, dans la mesure où la description du texte est construite à partir de la description des activités scolaires. De ce fait, le texte se trouve réduit à être celui qui convient pour mener l'activité prévue dans le programme, à être transformé pour entrer dans le mode organisationnel scolaire et catégorisé en fonction des normes scolaires. Le discours des enseignants montrent que le rapport établi entre le texte et son appropriation scolaire ne tente pas de résoudre le problème du type de texte, mais plutôt celui du texte trouvé pour réaliser l'activité prévue. Ainsi, c'est bien la mise en application de l'activité qui détermine l'approche faite du texte.

Par ailleurs, il est important de faire remarquer que le texte n'est pas évoqué par les concepteurs en fonction de ce qu'il permet de faire en matière d'apprentissage de la lecture, mais il décrit comme un objet permettant aux élèves d'apprendre à inférer et à repérer les informations qu'il faut retenir en mémoire.

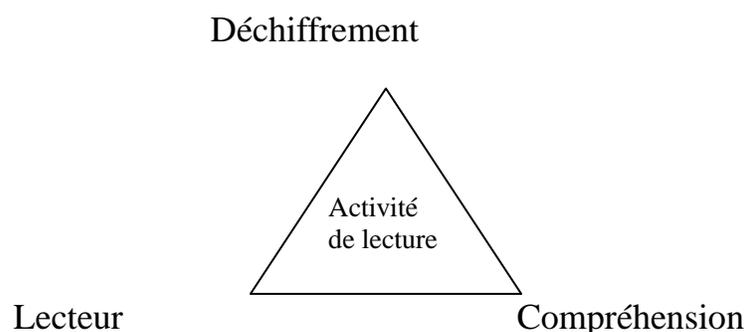
23. Que pensez-vous de la manière de lire de vos élèves ?

Après avoir présenté une analyse sur le discours des enseignants concernant le choix des textes exploités en classe, il s'agit maintenant d'évoquer ce qu'ils pensent de leurs élèves lecteurs.

A ce sujet, les avis des enseignants de primaire sont essentiellement évaluatifs. Les maîtres des deux langues classent les apprenants en trois groupes : les bons, les moins bons et les mauvais. Cette classification procède selon plusieurs critères à savoir :

- Critère qui prend en compte ce que font les élèves (leur participation effective en classe).
- Critère qui prend en compte ce que lisent les élèves (leur manière de lire et ce qu'ils lisent aussi).
- Critère qui prend en compte ce que sont les élèves (leur manière d'être entre pairs).

Pour le premier, les enseignants pensent que l'activité de lecture des élèves se concrétise à partir d'un cycle interactif : l'élève lecteur, déchiffrement et compréhension.



Aux yeux des enseignants, un élève demeure quelqu'un qui sait répondre à des questions et produire un paragraphe, on oublie qu'on est devant lecteur potentiel. Ce que nous avons qualifié de bon lecteur est désigné par les enseignants de bon élève. En effet, les maîtres d'école assimilent évaluation de la lecture et évaluation des compétences mises en œuvre pour réussir des exercices scolaires.

Pour Tahar : *« être bon en lecture, c'est être capable de répondre à des questions de compréhension , car cela implique la compréhension en lecture....de toute façon s'ils comprennent ce qu'ils lisent je pense c'est parce qu'ils cherchent à comprendre quand ils lisent , ce n'est que vers la fin du primaire que les élèves commencent à sortir de la lecture l'essentiel ou le thème*

On le voit très clairement ici, ce qui permet d'évaluer la capacité des élèves en lecture, c'est plutôt la compréhension de l'essentiel de ce qu'ils lisent (leur capacité d'inférer une information). Comprendre est rattaché donc à l'habileté de pouvoir restituer l'essentiel de l'information véhiculée dans un texte, le résumé. Enfin et en dépit du mode d'évaluation, les avis des enseignants mettent en évidence que la compréhension trouve sa signification dans l'exercice scolaire habituel au point de confondre entre évaluer l'activité et évaluer la compréhension qui en est la finalité.

Quant aux habiletés *déchiffrer* et *comprendre*, elles demeurent attachées l'une à l'autre selon les enseignants. Le déchiffrement est qualifié de compétence minimale de lecture. Elle est le premier problème dont souffrent les élèves des premières années du cycle primaire.

C'est ce que Wassila, institutrice à l'école Hartani Houcine essaie de nous expliquer : *« Il y en a qui ont des problèmes de lecture, des problèmes de déchiffrage, problème de prononciation des lettres, confusion des lettres, ils lisent lentement et ne comprennent pas... »*

Le constat fait par cette institutrice est plus clinique que pédagogique. En effet, ce genre de diagnostic est proche de celui de quelqu'un qui souffre de dyslexie. Celle-ci s'explique par un trouble du langage reconnu par des symptômes comme l'inversion des lettres ou des chiffres aussi en lecture qu'en écriture.

Aux yeux des enseignants, ces élèves sont des individus capables de déchiffrer et ils sont évalués en fonction de leur compétence à oraliser un texte. Ici le rapprochement entre déchiffrement et compréhension est tout de suite établi. En effet, certains discours retenus des enseignants laissent entendre que pour être un bon compreneur, il faut être un bon liseur. Alors que d'autres enseignants ne sont pas du même avis. Ils considèrent que pour être bon compreneur, on n'est pas obligé d'être bon déchiffreur.

A la question : qu'est-ce que c'est pour vous un élève qui a un bon niveau de lecture ? Tahar répond : *« c'est un élève qui déchiffre qui lit tant bien que mal, sans trop de difficulté et est capable de comprendre ce qu'il lit.. »*

Alors que d'autres établissent un rapport étroit entre l'oralisation et la compréhension. Pour eux un mauvais liseur est un mauvais compreneur.

Wassila nous confirme : « ils font les deux, en règle générale ceux qui lisent s'en sortent en déchiffrant. »

La problématique du déchiffrement et de la compréhension met en exergue la priorité accordée au déchiffrement : être un bon lecteur, c'est d'abord savoir bien déchiffrer. Il semble que les enseignants assimilent conjointement les notions de déchiffrement et de lecture à voix haute.

En revanche, en présentant la compréhension à la fois comme la deuxième étape du processus d'apprentissage de la lecture et qui en est la finalité de cet

apprentissage, les enseignants semblent être catégoriques. Ils distinguent entre les élèves qui comprennent et ceux qui ne comprennent pas. Cette catégorisation permet de mettre en évidence les deux catégories de lecteurs : ceux qui ne réfléchissent pas et qui sont incapables de répondre aux questions de compréhension et ceux qui s’y mettent pleinement et qui ont des facilités en lecture et en compréhension. A rappeler ici que les compétences de lecture des élèves sont citées comme des états de fait. Et c’est justement cet état de fait qui fonde et valide cette catégorisation en bon ou mauvais lecteur. Par conséquent l’élève-lecteur n’est pas envisagé comme un apprenant dont la compétence est en voie de développement, mais comme un lecteur qui est capable de comprendre ou non.

Ainsi dans leur propos les enseignants évoquent deux manières de classer des élèves. La première classification est faite à partir de la manifestation de l’acte de lire, c’est-à-dire être liseur à voix haute ou silencieusement. Cette manière associe ce qui relève du processus d’apprentissage de la lecture et ce qui est inhérent aux activités scolaires de lecture. La seconde classification est réalisée à partir de l’évaluation de la l’une des compétences communicatives, la compréhension. En effet, il y a des élèves capables de comprendre et d’autres qui font preuve du contraire.

24. Lire pourquoi faire ? Ou encore pour quoi faire ?

Tahar qui me confie son idée : « la lecture pour moi est l’activité pivot qui permet aux élèves de réussir leurs apprentissages. »

Cette question est évocatrice de la problématique des objectifs fixés pour la lecture. Jusqu’à maintenant la lecture est définie comme objet d’apprentissage. Apprendre quoi ? Apprendre à lire. Or les enseignants du moyen et même certains du primaire envisagent aussi la lecture comme un outil d’apprentissage permettant ainsi d’acquérir les savoirs. Nous avons posé cette question aux maîtres d’école qui ont parlé des formes d’activités qu’ils entreprennent en classe. Ces activités découlent d’une conception de la lecture considérée comme un outil d’apprentissage et non comme objet seulement. Les enseignants décrivent les activités de lecture qui prennent pour support des textes choisis du livre de l’élève et qui sont répertoriées dans leurs emplois du temps.

Dans cette perspective, la lecture est décrite comme moyen au service de la mise en place d’autres apprentissages. Les dix enseignants arabophones que nous avons interrogés développent cette conception de lecture comme outil

d'apprendre les matières programmées en arabe. Ils distinguent la lecture outil de la lecture objet.

Une enseignante de langue arabe nous déclare : « nous nous investissons à apprendre dans un premier temps aux élèves à lire puis un peu plus tard ,on passe à la lecture technique pour enseigner les matière comme l'éducation civique .. ;

Ces propos de l'enseignante mettent clairement en évidence la nécessité de développer des capacités en lecture pour permettre les apprentissages d'autres objets autre que le langage. Ainsi tous les enseignants sont d'accord pour dire que la lecture n'est pas exclusivement une activité de lecture pure, mais qu'elle se fait pour apprendre les matières enseignées. En ce sens, son apprentissage est envisagé comme moyen d'accéder aux différents savoirs. Et le texte devient la source première de la connaissance et la lecture a pour fonction essentielle de s'approprier les connaissances.

Mais la lecture demeure l'outil par excellence pour apprendre la langue. Chakib, un enseignant du lycée, fait remarquer que la lecture des textes est une invitation des élèves à observer les faits linguistiques.

Chakib : « En séance de français, on fait de a grammaire en même temps du vocabulaire et de la lecture, on aborde globalement tout, on fait des remarques de grammaire ,sur la vocabulaire parce que quand ils écrivent ils auront besoin de réutiliser tout ça.. »

25. Quel rapport y a-t-il entre la lecture et l'expression orale de vos élèves ?

L'oralisation des textes en séance de lecture est une activité de lecture à voix haute. Et c'est aussi une occasion offerte aux élèves d'apprendre à transmettre un message oral.

Chakib : « il me semble important de leur faire de la lecture à voix haute et cela pour plusieurs raisons, la lecture se fait sur plusieurs plans, on fait lire à tour de rôle chacun des élèves un petit passage dont ils vont être obligés de suivre ce que dit le camarade pour pouvoir enchaîner, cela crée une interaction qui libère l'expression des élèves »

Ainsi, les propos des enseignants laissent entendre que l'apprentissage de la lecture demeure associé aux autres apprentissages et la considèrent comme une activité pivot qui permet dont la maîtrise garantit la réussite des acquisitions..

Une simple comparaison des propos des enseignants des langues arabe en arabe montre que leurs activités de lecture menées en classe découlent d'une même conception de la lecture envisagée comme outil d'apprentissage des activités langagières. Les activités entreprises en classe débouchent sur d'autres activités telles les productions langagières orales et écrites qui placent la lecture au centre du dispositif de l'apprentissage d'une langue d'enseignement.

Cependant les collègues enseignants de français associent la lecture à la langue comme objet en soi. C'est l'enseignement du français et non en français. La lecture n'est mise en rapport qu'avec les apprentissages spécifiques à la langue. La dimension fonctionnelle de la lecture apparait tôt dans le discours tenu par les arabophones que dans celui des enseignants francophones.

Quelles que soient les lignes de forces qui se dégagent des propos des enseignants des deux langues, il semblerait qu'ils sont tous centrés sur l'élève envisagé à la fois dans son développement personnel et son développement intellectuel.

Nous déduisons que les textes sélectionnés du manuel sont soumis à l'école primaire à une sorte de pédagogisation qui en fait un objet propre à l'école et que l'activité de lecture est d'abord envisagée comme une activité scolaire. A rappeler que les enseignants ne peuvent pas choisir d'autres manuels que celui qui leur est proposé.

Pour conclure, nous pouvons dire que les enseignants des deux langues sont conscients du lien entre les différentes manières d'aborder la lecture en classe et leurs finalités. De ce fait, le problème prioritaire est celui de la scolarisation de l'acte de lire. Les quelques petites divergences s'expliquent par la différence des deux langues qui traite de la spécificité disciplinaire de la lecture. Cependant, il est important de dire aussi que cette tendance disciplinaire prend forme sur la prise en compte de la dimension psycho-socio-culturelle de la lecture.

Ainsi, certains enseignants décrivent les activités spécifiques aux deux langues en se référant aux objectifs intermédiaires (acquisition des éléments syntaxiques, phonologiques et lexicaux qui doivent être mis en service de la lecture).

Les apprenants à leur tour parlent du travail effectué en classe de langue en citant pratiquement les mêmes objectifs.

Par ailleurs, les discours des enseignants précisent les objectifs pédagogiques de toutes ces activités. Il s'agit pour eux d'améliorer les compétences langagières des élèves aussi bien à l'oral qu'à l'écrit : savoir parler et écrire.

Nous remarquons qu'à travers ces discours on cite jamais la lecture comme activité pratiquée pourtant dans les deux langues. Cela montre clairement qu'il y a un détachement de la lecture de l'ensemble des activités liées à l'apprentissage des deux langues et aux compétences langagières respectives. De ces discours se dégage une représentation de l'activité langagière considérée comme une activité de production et non comme une activité de réception. Ainsi se développe chez l'élève un comportement qui le pousse à agir toujours comme un sujet parlant ou écrivant et non comme un sujet recevant la parole d'autrui en écoutant ou en lisant. Dans ce contexte là, la lecture n'a pas sa place.

Pour mieux comprendre comment les élèves conçoivent les activités de lecture, il est important de prendre en considération la manière à évaluer leur niveau. On peut supposer que l'image que chaque élève a de lui peut avoir une influence sur le discours qu'il produit sur la lecture. Nous avons incité des élèves de produire des discours sur la manière dont ils se perçoivent en tant qu'élève lecteurs à l'école. Alors le premier constat est la difficulté qu'éprouvent les élèves à s'évaluer. Il faudrait mettre en regard avec, d'une part la difficulté aussi pour l'enseignant à porter un jugement sur sa méthode, et d'autre part l'émergence de discours évaluatifs à propos du système éducatif.

26. Lire à l'école, cela sert à quoi ?

Dans le cadre de la pédagogie du contrat, cette question est expressément posée pour savoir comment les apprenants appréhendent l'activité de lecture et comment ils perçoivent les objectifs d'apprentissage définis par les enseignants.

Manifestement certains élèves sont restés silencieux un bout de temps pour enfin avouer qu'ils n'en savent rien. Ceux qui ont pu répondre ont avancé des hypothèses pour les activités de la classe. Et les propos recueillis sont le fait aussi bien d'élèves apprenant à lire en arabe et en français. En fait, ce qui fait défaut chez les apprenants, c'est le métalangage ou tout simplement les mots pour dire les finalités assignées à la lecture en classe.

Une enseignante nous explique : « *les activités de lecture conçues pour la classe servent à installer des compétences en lecture et les améliorer.* »

Brahim. « *on apprend la lecture pour bien lire et comprendre les textes..avant,on savait pas lire. »*

Si l'on suit le raisonnement fait par les élèves à travers leurs discours nous comprenons que leurs enseignants leur proposent des activités de lecture pour améliorer la maîtrise de la compétence en lecture. Cette affirmation nous est confirmée par les enseignants eux-mêmes.

Cependant, issue de la même logique les discours font état d'exercices de lecture visant à faire comprendre les textes lus. Ainsi, les questions posées aux élèves lors d'une compréhension aident les élèves à trouver des réponses pour apprendre à comprendre un texte.

En réalité, les réponses fournies par les élèves demeurent dépendantes de la conception que chaque élève se fait de la lecture. En effet, on peut penser que l'incapacité de donner une réponse à la question posée, est révélatrice d'une incapacité à décrire l'acte de lire. Alors que d'autres ont preuve d'un état de conscience duquel nous découvrons en eux une conception adéquate de l'apprentissage de la lecture : lire, c'est comprendre, lire ,c'est savoir répondre à des questions, lire, c'est apprendre à écrire. Il apparaît que la signification accordée à l'activité de lecture menée en classe est intimement lié à la compréhension que les élèves ont du processus de lecture.

Dans le même ordre d'idée, les activités menées en classe servent à mettre en œuvre des activités intellectuelles : réfléchir par exemple un texte.

Sanaa. « *Les questions que nous pose l'enseignant nous aident à trouver les idées du texte. »*

Il semble que les discours d'élèves insistent tous sur les finalités des activités de lecture menées en classe selon qu'il s'agit de la lecture en arabe ou en français. Pour les élèves, les exercices de lecture visent à améliorer la compétence en lecture et à une meilleure maîtrise des deux langues. Ces finalités sont clairement mises en relation avec les valeurs du monde de l'école dont dépendent les réussites scolaires et professionnelles²⁵³. Il s'agit donc d'une conception suffisamment développée chez certains apprenants qui sont très sensibles aux objectifs de la maîtrise de la langue écrite d'abord. Ainsi tous les apprenants construisent une représentation assez développée sur l'apprentissage

²⁵³ Cf. la littératie.

de la lecture en lui associant l'apprentissage du vocabulaire, de la syntaxe et de l'orthographe.

27. La lecture à voix haute, est-ce une tentative de compréhension ou d'évaluation ?

Les réponses à cette question nous ont permis de saisir deux modes de travail de la lecture à voix haute. L'évocation des activités de lecture à voix haute est associée dans le discours des enseignants au paradigme de la compréhension suivi d'une évaluation.

Ainsi, le discours de certains enseignants décrit la lecture à voix haute comme étant une activité à un double objectif : faciliter la compréhension d'un texte et saisir l'occasion pour corriger les déformations orales. Mais cette idée n'est pas toujours partagée par les élèves.

Wassila qui nous dit : *« ça me plaît la lecture à voix haute et je comprends bien »*

Sanaa, elle, pense le contraire : *« quand je lis dans ma tête, je comprends mieux que lorsque je lis à voix haute »*

De ces deux discours, se dégage un antagonisme qui montre que pour les élèves l'essentiel demeure la compréhension malgré la préférence des uns pour la lecture à voix haute et la lecture silencieuse pour les autres.

Cependant ils éprouvent manifestement la difficulté d'expliquer les mécanismes mis en œuvre pendant l'activité de lecture, d'où justement la distinction faite par les élèves entre lire soi et lire pour les autres. Ainsi, la compréhension du texte lu se trouve subordonnée à la modalité de lecture. L'oralisation est envisagée comme un élément facilitateur de la tâche ou au contraire un élément qui fait obstacle à la construction du sens.

Lire à haute voix, c'est lire pour les autres. Cette conception envisage la lecture dans sa dimension sociale et plus précisément communicative. L'oralisation d'un texte permet l'extériorisation de l'acte de lire en direction des pairs et c'est là la création d'une sociabilité enrichissante pour l'enfant ou l'élève lecteur.

Wassila qui lit très bien affirme que : *« j'aime bien lire à voix haute parce que j'aime discuter avec mes camarades. »*

Mais le cas de wassila est différent des autres. Pour certains l'oralisation pourrait être une source de malaise pour ceux qui oralisent mal. C'est le cas d'Ahmed qui nous affirme qu'il aime pas lire à voix haute, car il lit mal.

Ahmed : *« je préfère lire dans ma tête, je n'aime pas trop lire à voix haute. »*

Ainsi, l'activité de lecture à voix haute quand elle pratiquée sans gêne, elle est positive et devient à la fois un mode de communication et d'appropriation d'un texte et non comme une activité qui débouche sur une évaluation qui pourrait parfois tourner en ridicule.

Ahmed : *« je n'aime pas lire à voix haute, je n'arrive pas bien à lire parce que des fois il y a ils se moquent de moi. »*

De ce discours d'Ahmed se dégage implicitement deux idées parallèles : la pratique de la lecture oralisée qu'il n'aime pas et la lecture licencieuse qu'il apprécie. Il met effectivement en opposition deux finalités qui en découlent : lire silencieusement pour comprendre et lire à voix haute pour être ridiculisé par les autres. En fait, Ahmed affirme qu'il n'aime pas lire à voix haute et justifie cette affirmation par l'attitude moqueuse de ses camarades de classe et par ses difficultés à déchiffrer malgré l'accompagnement et l'encouragement de son maître.

En revanche une enseignante de langue arabe nous affirme que lire à voix haute sert à modifier les attitudes. Cette posture de l'enseignante provoque un changement dans les comportements qui facilite la pratique de la lecture à voix haute et fait d'elle non pas un obstacle à la compréhension, mais bien une aide précieuse. Alors faut-il imputer l'attitude moqueuse des élèves à la pratique de la classe et à l'enseignant qui l'accompagne ?

En tout cas, le discours de la majorité des enseignants insiste sur la pratique de la lecture à voix haute dans l'apprentissage de la parole et met en exergue l'importance de l'appropriation orale dans le processus de compréhension.

En plus, le fait d'écouter l'enseignant lire permet de saisir l'occasion pour comparer la pratique de la lecture personnelle à celle effectuée par le professeur.

Nous pouvons enfin dire que ce que dévoilent les différents propos, c'est la différence entre la lecture faite par les élèves eux-mêmes où l'objectif est

d'apprendre à communiquer avec le texte et les autres et celle faite par l'enseignant perçue comme un éclaircissement du texte et de l'acte de lire

3.3. Analyse de la vidéo

Nous avons procédé à l'enregistrement auprès d'un échantillon d'élèves représentatif de trois établissements différents des niveaux scolaires 5^{ème} et 4^{ème} années primaires. Après l'accord des enseignants et de leur chef d'établissement, les groupes sont filmés dans des séances simulées de lecture.

La réalisation de cette vidéo a pour objectif d'observer les élèves en train de lire. Les trois groupes composés d'un effectif de quatorze garçons et dix-sept filles sont respectivement choisis dans trois écoles situées dans trois quartiers différents établissements.

Cet enregistrement vidéo a pour but d'observer la réaction ou l'interaction des élèves face à un texte²⁵⁴. Il est révélateur d'un certain nombre de faits. Il montre qu'au cours de leur lecture, les apprenants sont très occupés par le processus de décodage de la langue qui n'est pas encore automatisé. Soucieux de cette activité qui est essentielle à la découverte du texte, ces apprenants sont confrontés aux systèmes d'écriture des deux langues dans lesquelles ils lisent. On se rend compte de l'ampleur de la tâche surtout en français où les irrégularités qu'il y en a en arabe. En français, les relations entre ce qui est écrit et ce qui est prononcé ne sont pas toujours régulières. Du coup, la complexité de lire des mots contenant des digraphes rend le déchiffrement plus difficile. En effet, le français écrit comporte un nombre important d'unités graphiques de plus d'une lettre (par exemple, : « ou », « in », « an », « ai », « on », « ch », « sh », « ph »...), qui correspondent à une seule unité phonique.

L'expérience vécue auprès des apprenants permet d'observer que malgré leurs acquisitions des graphèmes et des phonèmes, les élèves en difficultés font preuve d'incapacité de remaniement de ces acquisitions d'où justement le problème du transfert négatif.

En établissant le lien entre les trois pôles : élève, école et famille, il est toujours possible d'expliquer sociologiquement les causes des difficultés. (Masson, 1997).

Quant à la tâche de compréhension, nous avons prévu un questionnement oral qui accompagne le texte pour guider les élèves dans la recherche des informations contenues dans le texte lu. Il ressort de cet exercice de compréhension que les difficultés de compréhension constatées chez ces élèves

²⁵⁴ Les textes supports choisis sont du genre histoire comme par exemple le conte de Grim « le petit chaperon rouge ».

sont d'ordre linguistique directement liées à une lecture où les apprenants s'arrêtent ou se trouvent bloquée face à un mot qu'ils ignorent. En effet, ils ignorent la stratégie leur permettant de comprendre globalement le texte. Nous avons relevé les quelques mots qui semblent affecter leur compréhension.

Mots inconnus	Nombre de fois
eût su	31
Chaperon	20
galette	17
bûcherons	28
dangereux	24
envoie.	14
Demeure	20
Par-delà	29
chemin	10
force	11
chevillette	30
dévora	29
Ensuite	09
cueillir	12
nous verrons	28
heurter	30
bobinette	25

Lorsque nous prêtons attention à ces élèves et à leurs manières de lire, nous remarquons tout de suite qu'ils se présentent grosso modo en trois grands groupes : le premier est celui des élèves qui savent déchiffrer et comprendre. Ils possèdent de bonnes capacités de lecture et de compréhension de l'écrit. Le second est celui des élèves qui déchiffrant, mais ne comprennent pas et le troisième représenté par les élèves qui manifestement souffrent de problème de déchiffrage et de compréhension. Et c'est souvent cette incapacité d'identification des mots écrits qui en est la cause.

Excepté le premier groupe d'élèves dont le nombre reste très réduit, les deux autres montrent généralement une capacité à oraliser un texte et le comprendre qui est encore à un stade balbutiant. En effet, les difficultés en matière d'expression orale semblent constituer un sérieux obstacle à l'apprentissage de la lecture rencontrées chez ces apprenants. Du coup la gestion des groupes est une invitation à se rendre compte de l'énergie

débordante qui explique l'emportement des élèves aux questions posées et la passivité et la timidité qui traduisent l'absence d'une réelle participation aux apprentissages. Ce manque d'implication et d'efforts pour dire leur inférence accroît davantage leur timidité. A observer de près ces apprenants, on se trouve face à des sujets sans voix. Leur silence pourrait venir des problèmes à s'exprimer en langue étrangère, de leur comportement face au nouvel apprentissage influencé par le type de relation qu'entretiennent ces apprenants avec cette langue.

.

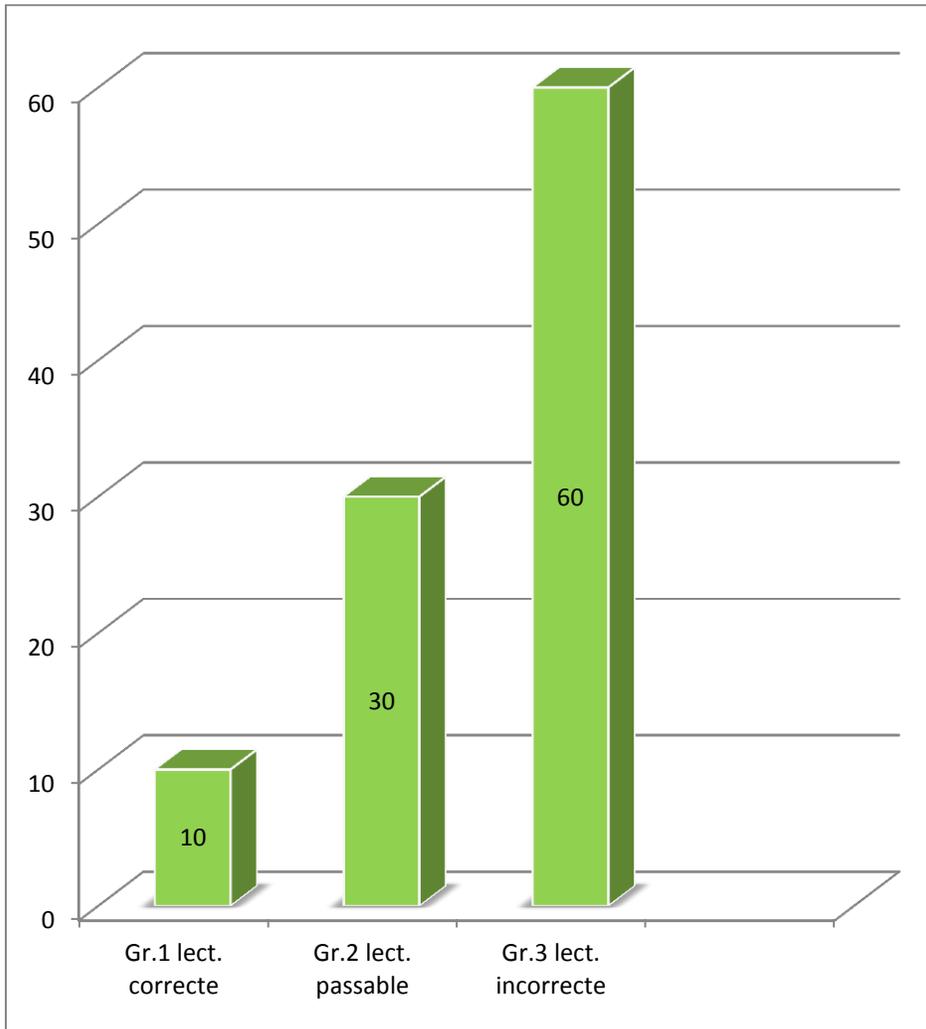


Fig. 4. Représentant la manière de lire en français des trois groupes

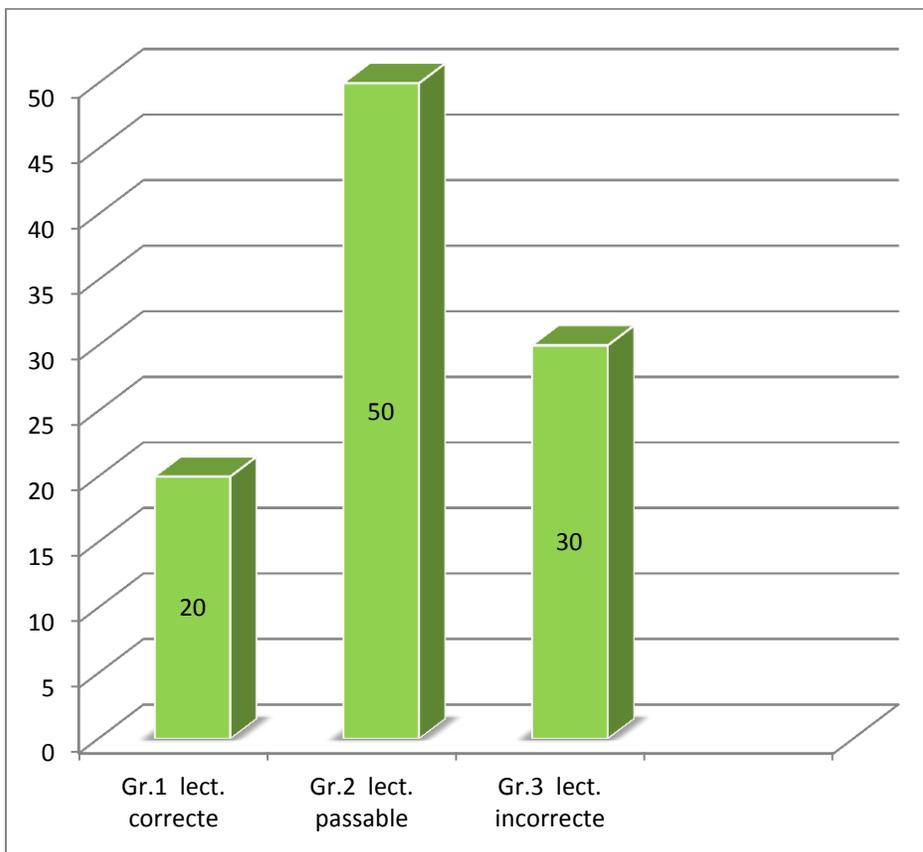


Fig. 5. Représentant la manière de lire en arabe des trois groupes

Une simple comparaison des deux figures laisse clairement voir la réussite de lire en arabe. En effet, les mêmes élèves lisent le texte en arabe avec plus de facilité qu'en français.

Dans leurs pratiques de classe, les enseignants appliquent bel et bien les modèles à double voie de lecture pour apprendre aux élèves à identifier les mots écrits et à en saisir le sens afin d'atteindre l'objectif d'enseignement qui est la compréhension des phrases et des textes.

La procédure ou voie lexicale est bel et bien présente en classe. Elle permet de traiter les mots dont l'orthographe et la signification sont mémorisées par l'apprenant. Ici, l'élève perçoit le mot dans sa globalité orthographique et le visualise²⁵⁵ tout en mémorisant sa prononciation. En retour, la lecture d'un mot conduit l'élève à se rappeler la forme orthographique du mot écrit qui lui fait rappeler la forme orale correspondante en une seule étape. Quand elle n'est pas rappelée, l'élève bute sur le mot qu'il n'arrive pas à lire.

L'incompréhension est une difficulté qui résulte d'un état de manque, c'est-à-dire d'un manque de vocabulaire usuel censé permettre aux élèves d'appréhender ou d'interpréter un texte. Bon nombre d'élèves ne trouvent pas les mots les plus rudimentaires pour construire une phrase correcte.

Les difficultés d'oralisation d'un texte constatées chez les apprenants sont liées à:

- Problèmes de prononciation,
- Problèmes liés au rythme et à l'intonation,
- Problèmes liés à l'affectif et à l'attention,
- La grammaire de l'oral,
- aux supports inédits.

Dans leur tentative de décodage des mots, les erreurs de substitution sont souvent nombreuses et consistent souvent à substituer un son pour un autre, notamment lorsqu'ils sont phonologiquement proches (confusions p/d, t/d, k/g par exemple).

²⁵⁵ Ici, c'est beaucoup plus la mémoire visuelle qui est mobilisée.

Le tableau 11 ci-dessous offre un petit échantillon des difficultés rencontrées chez différents élèves

Cas fréquents	Exemples de mots dans lesquels sont opérées les confusions	Niveau scolaire
i / u	“plus“ est lu “pli“	(élèves de 6° année)
d /b et b/d	“balade“ est lu “balabe“ “douche“ est écrit “bouche“	(élèves de 6° année)
Ce / sse	Glace est écrit classe	(élève de 4° année)
p/q et p/b	“soupe“ est écrit “souqe,	(élève de 4° année)
s / ss,	“poison“ est lu “poisson“	(élève de 5° année)
ge / gue	“longue“ est lu “longe“	(élèves de 6° année)
e= ent	La terminaison “ent“ du <u>verbe</u> au pluriel est prononcé [ã] par assimilation à celle de l' <u>adjectif</u> ex : le précédent / ils précèdent	Les trois niveaux 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année

Outre la difficulté à percevoir les sons, il y a la mauvaise perception des lettres. Ce sont des erreurs visuelles résultant de la confusion entre les lettres prochesleur inversion.

Le tableau 12*ci-dessous offre un petit échantillon de ces difficultés :*

Cas fréquents	Exemples de confusions	Niveau scolaire
ca / sa	S achet est écrit c achet	4 ^e année
Ou / on	Jaloux est écrit jalon	6 ^e année
d / b	“ chaud “ est écrit “ chaub “	4 ^e année
ion / oui	Addition est écrit aditoui	5 ^e année
Arb abr	Arbre est écrit arbe	4 ^e année
Aéro / aréo	Aéroport est écrit aréroport	6 ^e année

Des inversions de syllabes ou de lettres, oralisation de voyelle nasale, assourdissement de voyelle sonore, omission des lettres, inventions de mots ne sont pas encore contrôlées.

le tableau 13 ci-dessous offre un exemple confusions auditives et inversion des lettres

Cas fréquents	Exemple de mots	Niveau scolaire
in / ine	Lap in est prononcé lap ine , dénasalisation de la nasale "in"	4 ^e année
g vs k	gl ace est écrit cl asse	5 ^e année
[i] / [é]	Médic am ent est lu médéc am ent	4 ^e année
[ou] / [o]	Cou ff in est lu coff in	4 ^e année
[t/ [d]	Fau t e est lu fau d e	6 ^e année
[i] / [u]	Con fit ure est lu con fit ire	4 ^e année
aéro → aréo	A éroport de Béchar est lu ar éoport de Béchar	6 ^e année
pro → por	Prop r e est lu por p re	4 ^e année
P → b		6 ^e année
tra → tar	tart e est lu trat e	6 ^e année

Ces difficultés rencontrées peuvent avoir des incidences au niveau de l'écriture. Très souvent, les apprenants qui n'arrivent pas à reconnaître les formes sonores des mots, sont confrontés aux problèmes de transcription orthographique.

A préciser aussi que les élèves qui souffrent de problèmes d'identification des mots ne présentent pas des cas pathologiques. Au contraire, ils font preuve d'une bonne audition à l'oral. L'application de la procédure analytique semble être efficace et s'adapter à leurs latitudes d'apprendre la lecture. Mais ces mêmes élèves ne parviennent pas à acquérir des connaissances lexicales. La lecture est lente et oisive et les mots sont toujours décodés comme s'ils étaient vus pour la première fois même quand ils sont très courants et devraient être familiers à l'enfant. Là où le bas blesse, c'est quand ces élèves rencontrent dans le texte des mots irréguliers ²⁵⁶Les difficultés se manifestent surtout lors de la lecture des mots irréguliers (cf. voir les exemples ci-dessus). En fait, ces enfants ne parviennent pas à mémoriser la forme orthographique des mots ce qui les empêche de les reconnaître d'emblée lorsqu'ils les rencontrent en lecture et entraîne un trouble majeur de l'orthographe d'usage.

²⁵⁶ Des mots dont l'orthographe est subtile(des mots prononcé différemment)

Conclusion générale

Au terme de cette étude nous pouvons d'abord dire que la lecture en deux langues, pour les deux partenaires enseignant et élève, est un lieu de tension et de divergence. C'est une pratique complexe qui est liée à de multiples problèmes d'ordre cognitif, psychopédagogique, linguistique, socio-culturel, dont la résolution ne tient qu'à un petit déclic qui favorise la lecture comme acte social. Dans cette pratique de la lecture, les deux partenaires sont complices dans l'accomplissement de la tâche qui consiste à construire du sens pour soi et pour les autres, et cela par la maîtrise de l'objet qu'est la langue ou les langues apprises à l'école. Cette nécessité d'apprendre à lire est ancrée dans nos mœurs et constitue aujourd'hui l'une des préoccupations majeures définies dans les orientations de notre système éducatif voire un défi des temps modernes. Cette nécessité de la lecture qui est le point de mire de tous les responsables de l'éducation.

Or, il semble que les enseignants, alors qu'ils posent cette nécessité comme primordiale, tentent au même temps de la négocier avec leurs élèves parce que selon eux c'est une tâche qui demeure aussi bien délicate que lourde. Ce faisant, ils mettent en évidence que nécessité ne rime pas toujours avec facilité et que les deux s'inscrivent dans une logique contrastive. Ainsi, ce contraste dans la logique procédurale n'apparaît pas dans le vécu de la classe où il s'agit plutôt d'un consentement entre les enseignants et les élèves. Et c'est à ce niveau que les convergences entre les objectifs fixés et par l'enseignant et par l'apprenant se maintiennent.

Cette tension intéresse beaucoup plus le pédagogue et le didacticien. Elle marque la frontière entre la lecture à l'école comme situation contraignante et la lecture en dehors de l'école et qui reste facultative. De ce fait les propos des enseignants et des élèves n'utilisent pas les mêmes mots pour parler de la lecture et des textes lus selon que cette activité est pratiquée dans un cadre formel ou informel.

Ce qui est mis en jeu dans la lecture à l'école et en dehors de l'école, c'est une sorte de passerelle entre les deux lieux, une sorte de mise en juxtaposition qui admet que c'est la lecture à l'école qui déclenche celle effectuée à la maison ou au contraire elle la bloque. Celle-ci s'avère dangereuse, car elle peut conduire à une opposition qui pourrait affecter ou empêcher le développement d'une compétence lectorale.

Ce qui est retenu de cette formulation dichotomique, c'est la construction du sens même de cette activité de lecture en termes de fonction, de culture et de place dans la vie de l'individu. Un autre sens se construit et qui établit un rapport entre le lecteur et la lecture duquel dépend fortement la compétence lectrice et sa motivation. Du moins pour l'apprentissage de la lecture, il y a tout un programme, allant du primaire jusqu'au lycée que l'institution va mettre en pratique afin de pouvoir objectiver l'activité de lecture en termes de fonction et de sens pour l'individu, le groupe, la société à laquelle appartiennent l'élève et l'enseignant, mais aussi aux sociétés qui accordent à la lecture et l'écrit de manière générale des places et des fonctions très variées.

Dire enfin que ce qui est frappant dans les propos des élèves et leurs enseignants, c'est cette vision des choses qui considère la lecture comme un moyen de réussite scolaire et professionnelle. Nous pouvons facilement trouver la motivation de ces discours dans la conjoncture actuelle et les discours qui l'accompagnent. Il est certain que l'école fait des inconnus des individus connus d'un point de vue identitaire et culturel en leur fournissant les éléments de base : savoir lire, écrire et compter. Mais serait-il judicieux de limiter la mission de l'école à ce savoir primaire et de considérer la formation de l'individu comme une insertion professionnelle et/ou sociale? Serait-il judicieux de considérer l'accès à l'information comme moyen de décrocher un diplôme qui « permette de gagner des sous »? Il y a certainement un retentissement dans le discours des adultes qui incitent leurs enfants à bien travailler à l'école pour réussir leur scolarité d'abord. A ce discours d'adultes s'adjoint celui des enseignants qui confirment que la lecture serait la clé de voûte de la réussite scolaire. Cette vision purement pragmatique de la lecture ou de la réussite scolaire est à l'origine de la pression exercée sur les élèves et les enseignants. En effet, elle réduit la finalité de la lecture au domaine de la réussite professionnelle qui occulte à la lecture son sens symbolique et spirituel. Le retour vers cette symbolique nécessite un travail de taille pour sortir de cette vision opaque.

Quant à la qualité de formation, il importe de considérer l'apport personnel de chaque enseignant. Les discours sur la lecture sont construits à partir de la description de l'expérience personnelle. La lecture n'est pas un savoir en soi, mais une pratique, un vécu marqué culturellement et socialement, une compétence qui s'installe et se développe continuellement pour toute une vie. A ce titre cette compétence ne s'enseigne pas, elle se pratique dans des situations où les élèves ont réellement quelque chose d'authentique à lire et à

comprendre. C'est ce qui explique que les enseignants ont souvent recours à leurs petites expériences pour mettre en pratique l'activité de lecture.

Cette particularité de l'enseignement/apprentissage de la lecture doit être travaillée en formation des maîtres qui, en matière de lecture, consiste à présenter des modèles descriptifs de lecture issus de la psychologie cognitive et des différentes méthodes d'apprentissage de la lecture. A cela s'ajoute l'apport des enseignants eux-mêmes en tant qu'êtres humains socialement et culturellement marqués quand ils choisissent les activités à proposer aux élèves. Ceci dit, ils doivent réfléchir les situations pédagogiques qu'ils auront à gérer chaque fois qu'ils s'engagent à entreprendre les actions en lecture. Et ce n'est que de cette façon que soit soulevée la question du sens de l'acte de lire dans sa dimension socioculturelle, à l'intérieur de l'école ou à l'extérieur. Dans le même ordre d'idée Barréde Miniac précise que les penchants des enseignants (goûts et attitudes) qui marquent leurs pédagogies peuvent « être utilisés comme facteur de dynamisme et de diversification des pratiques pédagogiques », à la seule condition que pendant la formation ses penchants ne soient pas travaillés « indépendamment de la définition des objectifs à atteindre par les élèves ».

Par ailleurs, les propos recueillis des enseignants ne font que peu référence aux théories sous-jacentes à la pratique de la lecture en classe. Même si la simple application des résultats de la recherche théorique dans les classes engendrerait des catastrophes, il n'en demeure pas moins qu'ils les connaissent toutes . Pour paraphraser Alain Bentolila, on dira qu'il est nécessaire que les chercheurs et les enseignants se retrouvent sur un terrain commun d'entente, c'est-à-dire qu'ils travaillent ensemble en toute humilité. D'un côté, les chercheurs doivent comprendre que c'est le terrain qui a le dernier mot dans une action pédagogique, et de l'autre côté les enseignants comprennent que les résultats de la recherche permettent d'éclairer leur pratique pédagogique. C'est pour cette raison qu'en matière de formation, ils serait bénéfique de proposer aux enseignants des stages de courte durée pour les doter d'outils leur permettant d'actualiser leurs connaissances et d'analyser ce qui se passe dans leur classe avec leurs élèves pour justement redresser d'éventuelles situation problématique.

Au sujet de l'entretien que nous avons utilisé dans notre recherche, il semble que c'est un bon outil de formalisation des propos recueillis qui pourrait être utilisé aussi par les enseignants qui restent à l'écoute de leurs élèves .Un dispositif mis en place permettant des échanges verbaux entre enseignants eux-

mêmes, enseignants et élèves ou encore élève et élève devrait permettre des sentiers battus .Ce faisant, l'acte de lire sera scolaire.

La vidéo laisse voir que les difficultés d'apprentissage de l'écriture et la lecture vont de pair. Les élèves en difficulté adoptent généralement un comportement négatif au cours de leur apprentissage du français en tant que première langue étrangère enseignée dans tous les établissements scolaires. En classe, ils s'abstiennent de tout effort de peur d'être ridiculisé par leurs pairs. Et c'est cette cause qui amplifie les difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage. Indépendamment de leur quotient intellectuel jugé indéniable, ces apprenants présentent certes un retard des acquisitions qui traduit la faible performance de lecture en langue française. C'est cette incompétence qui laisse parfois prédire une scolarité vouée à l'échec. Par exemple, le tâtonnement en lecture constaté chez ces apprenants lecteurs est la cause de leur échec. Mais, il y a une certaine réciprocité quant aux deux activités de lecture et d'écriture. En effet, les élèves en difficultés d'apprentissage de la lecture représentent majoritairement des cas d'échec en écriture : normalement ils sont pris en charge par une équipe d'enseignants chargée de les soutenir pédagogiquement. A noter que les séances de rattrapage réservées à la remédiation scolaire demeurent insuffisantes vu le nombre important de difficultés rencontrées par ces élèves. Les parents ont dû se tourner vers des logiciels d'apprentissage ou encore payer carrément des cours de soutien privés susceptibles d'aider leurs enfants à surmonter leurs difficultés.

Lorsqu'on parle de la phonétique, on pense essentiellement à la transcription orale des sons des différentes langues. Et pour transcrire fidèlement l'ensemble des sons qui permettent de rendre compte des prononciations, on a recours exclusivement aux règles d'écriture. Or en français et, c'est le cas qui nous intéresse ici, les distorsions existantes entre la prononciation et l'écriture sont conséquentes. Les raisons qui justifient cette distance sont d'ordre beaucoup plus orthographique. En français, il n'y a pas de correspondance systématique entre les unités sonores et les signes graphiques. Des mots d'orthographe différente peuvent avoir la même prononciation (thym, teint, tin, tain). Inversement, des mots d'orthographe identique que nous devons prononcer de façon différente (le couvent, elles couvent, verbe). Ce changement ou encore cette variété qui caractérise la langue française est à l'origine des bizarreries orthographiques et phonétiques que nous constatons aujourd'hui chez les apprenants de différents niveaux scolaires.

Le niveau intellectuel peut aussi être à l'origine des difficultés des apprentissages notamment celui de la lecture. L'enfant qui fait preuve de capacités intellectuelles limitées est sujet à risque qui connaîtra beaucoup plus d'échec que de réussite. En réalité, un élève qui, manifestement a un niveau intellectuel faible n'aura de problème à identifier les mots, mais souffrirait de problème de représentation intellectuelle.

Parmi les cas enregistrés, se trouvent les élèves en difficultés d'apprentissage de la lecture. Celles-ci s'expliquent par le fait que ses derniers sont incapables de lire des mots écrits. La raison liée à cette incapacité explique le déficit phonologique constaté chez ces mêmes élèves : incapacité d'identifier des sons à l'intérieur des mots d'une chaîne parlée. En fait, le plus gênant dans tout cela, c'est quand les élèves inversent les lettres ou les confondent. Ceci compromet les mécanismes d'oralisation qui vont à leur tour bloquer le processus de compréhension du texte. Et c'est à cause de cela entre autre que les élèves ont manifestement du mal à comprendre le texte.

En début d'apprentissage de la lecture en français, un bon nombre d'élèves du primaire éprouvent beaucoup de difficultés à décoder des mots inconnus sous leur forme écrite. Comme cela est dit précédemment, du moment où la procédure analytique qui pourtant est inhérente au développement des connaissances lexicales, s'avère dysfonctionnelle pour cette catégorie d'élèves. Ils n'acquerront que tardivement ces connaissances. On sait par ailleurs que les difficultés que ces apprenants rencontrent au primaire peuvent avoir des séquelles qui les accompagnent jusqu'au lycée, voire l'université pour certain.

En classe, ces élèves sont souvent timides, très sereins et sont moins emportés par la l'activité de lecture que les autres. Quand on leur demande de lire, ils le font avec beaucoup de réticences à cause de leur décodage des mots jugé défaillant et dont ils sont conscients. Ennuyeuse, l'erreur sera psychologiquement tellement gênante qu'ils l'oublieront ou la négligeront sans chercher à la comprendre, car ils se trouvent dans l'incapacité de lutter contre elle. Et de peur d'être ridiculisés par leurs camarades, ils se tuent et préfèrent l'abandon.

Les relations en classe entre pairs n'aident pas les élèves à prendre la parole. En effet, un climat de méfiance ne peut que défavoriser l'expression des élèves qui souhaitent participer mais n'osent pas à cause de la prudence, de la peur de se tromper ou tout simplement de l'indifférence des autres. Il semble que certains élèves essaient de participer mais n'arrivent pas à s'imposer comme les autres. Et donc se résignent au silence. Parler en classe devient alors un défi, car le nombre des apprenants est très limité et c'est l'enseignant qui parle le plus possible sous prétexte d'être contraint de donner des explications, de poser des questions ou de les reformuler.

Le cas échéant, certains d'entre eux pourraient avoir des problèmes de vue et de l'ouïe, cas très fréquent dans nos classes d'aujourd'hui. Ces élèves ont du mal à recopier correctement dans leurs cahiers ce qui est écrit au tableau. Encore moins lorsqu'il s'agit de lire de l'écrit. En effet, ils confondent les graphies (entre "u" et "a" ou encore "r" et "c")

Dans une relation de causalité, nous comprenons parfaitement le lien entre ces problèmes et le faible niveau du langagier constaté chez eux. Et les conséquences ne tardent pas à faire surface à travers leur comportement en classe : faible participation en classe, fatigabilité, manque d'attention. Tout cela rendrait mal aisé l'apprentissage de la lecture. De la même façon, des troubles visuels légers peuvent avoir les mêmes conséquences, surtout en tâche d'écriture

Les enseignants du cycle primaire sont parfaitement renseignés sur le milieu dans lequel évoluent leurs élèves et qui peut avoir de l'influence sur le comportement de ces derniers. En effet, et à quelques exceptions près, les enfants convoqués pour la séance de lecture sont issus de différents milieux socio-culturel. Ceux des milieux moins favorisés souffrent beaucoup plus de problème dans l'apprentissage de la lecture que leurs congénères issus de milieux favorisés²⁵⁷. Les raisons qui expliquent ces difficultés d'apprentissage

²⁵⁷ L'indication du milieu nous a été révélée discrètement par certains enseignants.

sont d'ordres multiples : désaffection et démotivation vis-à-vis de la langue, représentation sociale et surtout insuffisance cognitive. Ce dernier aspect semble cependant déterminant : ces enfants présentent souvent un niveau de vocabulaire très limité et des connaissances syntaxiques pauvres et instables. Leur attitude face à un texte reste défavorable. L'activité de lecture ne les motive guère. Ils lisent sans comprendre et quand on les interroge sur le texte, ils en inventent le sens. Ils représentent le profil exact d'élèves mauvais lecteurs.

Quant au titre de latéralisation²⁵⁸, ne faudrait-il peut-être pas se poser aussi la question sur la manière propre à ces élèves de percevoir consonnes et voyelles dans les deux langues ? Des recherches menées par le Dr T. Tsunoda de l'Université de Tokyo ont révélé des différences assez considérables dans le cerveau des Japonais. Ce professeur pense que c'est l'apprentissage de la langue maternelle (la langue japonaise est à base de voyelles) qui conditionne les différences existantes entre l'apprentissage de cette langue maternelle et celui d'une langue étrangère, le cas de l'anglo-saxon américain pour les japonais.

Le professeur Tsunoda, conscient que la langue japonaise est phonétiquement différente des langues occidentales et beaucoup plus riche en voyelles, fit une étude comparative des zones de l'encéphale responsables de la perception de différents sons chez les Japonais et les Occidentaux. Il a remarqué que l'hémisphère gauche des Japonais capte, comme cela est bien connu, les sons du langage, mais aussi les sons de structure similaire qui bruissent dans la nature: bruits des vagues, de la pluie, du vent, d'un ruisseau..., c'est-à-dire des sons non harmoniques. L'hémisphère droit capte, quant à lui, les sons harmoniques de la musique que produisent le piano, la contrebasse ou le violon. La commutation entre les deux hémisphères est assurée par le tronc cérébral, situé sous le cortex. Les expériences ont révélé que la fonction de commutation est déterminée, jusqu'à l'âge de neuf ans, par la manière dont l'enfant est exposé aux sons du langage dans une langue déterminée: chez les Occidentaux, les sons perçus par l'hémisphère gauche sont limités aux syllabes comportant des consonnes, alors que les voyelles et les cris d'émotions (oh!, ah!) sont perçus par l'hémisphère droit. Chez les Japonais, qui utilisent beaucoup de voyelles pour s'exprimer, c'est l'hémisphère gauche, celui du langage, qui perçoit les cris d'émotion. Autrement dit, la voyelle "a", prononcée isolément, est perçue à gauche du cerveau par un Japonais et à droite par un Occidental.

²⁵⁸ Le terme sert à désigner le processus par lequel les deux hémisphères se spécialisent depuis l'enfance. Ce processus détermine une latéralité qui peut être gauche ou droite.

Justement en faisant le rapprochement entre les deux situations d'apprentissage des deux langues arabe/français et bien qu'elles soient toutes les deux représentatives de systèmes alphabétiques, leurs caractéristiques s'opposent : l'arabe est une langue à base consonantique, le français, une langue à dominance vocalique.

En comparant les groupes LF et LA, il ressort clairement que celui-ci semble avoir une conscience syllabique plus développée²⁵⁹. Cela est attribué au fait que les élèves dont la langue maternelle est l'arabe dialectal ,proche de l'arabe enseigné sont plus habitués au rythme de la parole de cette langue. En effet, un arabophone sur deux a réussi la tâche qui consiste à segmenter et fusionner les lettres, tandis qu'aucun des sujets francophone n'a réussi à avoir un taux de réussite identique.

Actuellement en Algérie, la mouvance de la mondialisation est le point d'ancrage faisant sentir le besoin de développer l'enseignement des langues étrangères qui sont devenues des langues de vulgarisation scientifique par excellence, et l'option d'une deuxième langue au minimum n'est pas fortuite; elle est tributaire de quelques facteurs qui peuvent être choisis ou imposés.

Aujourd'hui, la langue française occupe une place importante dans tous les secteurs notamment le secteur du système éducatif. Il est aussi intéressant de remarquer que l'Algérie est comptée parmi les premiers pays maghrébins utilisant la langue française comme langue étrangère.

L'enseignement de la langue française en Algérie commence entre huit ans et neuf ans.Cela signifie que notre jeune apprenant subit plus de dix ans d'enseignement extensif de la langue française avant d'entamer la formation universitaire.

Au sein de la classe l'enseignant et l'apprenant auront besoin d'un savoir faire et non pas d'un savoir abstrait et théorique, c'est la préoccupation de l'approche communicative qui s'intéresse plus à la fonction de la langue qui est plus importante que la structure elle-même. Autrement dit, il est plus important de pouvoir réagir dans des situations communicatives quotidiennes que de maîtriser la grammaire.

Ainsi, la lecture loin d'être qu'un simple geste machinal de feuilletage

²⁵⁹A rappeler qu'en arabe la description de la syllabe est complètement différente de celle de la syllabe en français. En arabe, elle est forte ou faible.par contre en français, elle est ouverte ou fermée.

d'un livre ou de tout autre support, loin d'être aussi un simple décodage d'un ensemble de signes linguistiques agencés les uns auprès des autres et de comprendre un texte, elle est beaucoup plus importante, car c'est une activité intellectuelle dont son statut et sa valeur est différent d'une société à une autre et d'une communauté à une autre²⁶⁰.

Au moment où la lecture est devenue non appréciée chez la majorité des jeunes qui préfèrent la lecture sur écran, elle reste toujours la nourriture de l'âme et l'élément fondamental chez d'autres. En d'autres termes « *la lecture est cruciale pour le développement d'un enfant et sa capacité de faire un lien avec le monde qui l'entoure* »²⁶¹ c'est pourquoi la lecture est importante pour les jeunes qui préfèrent jouer aux jeux vidéos plutôt que de lire un livre. A travers les informations précédentes nous remarquons que la maîtrise de la langue et particulièrement celle de la lecture a toujours été la grande affaire de l'école qui applique plusieurs réformes dans le système éducatif afin d'arriver au but destiné.

La nouvelle réforme scolaire de l'enseignement en Algérie propose aux enseignants une approche basée sur la notion de compétences. A partir de cette approche, nous comprenons que la dynamique de l'enseignement de FLE a bien changée. Cependant, l'apprentissage de cette langue laisse peu de place au plaisir de la lecture qui reste un élément indispensable. Ainsi lire, ce plaisir qui nous permet d'évoluer, de construire notre connaissance, de subvenir à nos besoins, de former notre savoir et enfin notre personnalité et notre avenir. Seulement comment développer ce plaisir, et devenir un bon lecteur maîtrisant l'outil de lecture ?

Mais il s'agit ici d'une lecture dans l'apprentissage d'une langue étrangère qui est la langue française. Ce problème touche en premier lieu l'apprenant qui est éventuellement un lecteur se trouvant dans une situation nouvelle ; celle d'une langue qui lui est étrangère à lui, à son environnement, à ses compétences acquises en arabe, etc.

Comme la lecture doit être acquise par l'élève dès son jeune âge, il lui faudra appréhender la réalité de lire et son intérêt. Ainsi la lecture enrichit le vocabulaire et les capacités linguistiques du lecteur. Il ne faut pas négliger son rôle, du fait même que son apprentissage devient utile dans le sens où l'on

²⁶⁰ - *Les origines du désintérêt des étudiants du FLE à la lecture en langue française*, thèse de magistère 2007/2008, P12, école doctorale de Batna

²⁶¹ - Maclean, Steve astronaute canadien de l'ASC (agence spatiale canadienne)

utilisera de L'intérêt de la lecture pour les élèves.celui-ci aura appris les principes de l'enseignement du français en tant que langue étrangère en 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années primaires, il aura déjà acquis les notions de base pour ce qui est de la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, etc. Cela lui permettra probablement de maîtriser la langue comme outils indispensable à la lecture des textes.

Bibliographie

Abdellah-Pretceille M. (1990) « Vers une pédagogie interculturelle », *Homme et société*, n° 12, publication de la Sorbonne, deuxième édition, juin 1990.

Alegria, J. et Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben et C. A. Perfetti (Eds), *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel et Paris.

Alegria J. – (1995) « Evaluation, remédiation et théorie: Le cas de la lecture. » *GLOSSA, UN.AD.RI.O., Sablé/Sarthe*, n°46 et 47, p. 52-62.

Astington, J. W. (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée*. Paris : Retz.

Baccino T, P. Colé la lecture experte -, PUF, coll. Que sais-je n°3005.

Baccouche, Taieb (2003). « La langue arabe: Spécificités et évolution ».-. In M. N. Romdhane, J. E. Gombert & M. Belajouza (Eds.), *L'apprentissage de la lecture: Perspectives comparatives* (pp. 377-386). Rennes: PUR.

Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M. & Ruffier, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.

Bianco, M. (2010). La compréhension de texte : Peut-on l'apprendre et l'enseigner. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 229-256). Bruxelles : De Boeck.

Bianco, M., Lima, L. & Sylvestre, E. (2004). Comment enseigner les stratégies de compréhension. In E. Gentaz & P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages et enseigner : Apports des sciences cognitives* (pp. 48-68). Paris : Dunod.

Blachère R., M. Gaudefroy-Demombynes (1975) « Grammaire de l'arabe classique », Maisonneuve & Larose. Paris..

Besse Henri (1995) « Méthodes et pratiques des manuels de langue », collection dirigée par Françoise Lapeyre, Didier.

- Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte, S/la direct. de Serge Carbonnel

Blouet, N. & Marin, B. (2010). Des effets d'une pédagogie explicite sur l'élaboration d'inférences par des élèves faibles lecteurs. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 31-46.

Bryant, P.E. (1993). « Conscience phonologique et apprentissage de la lecture ». In Jaffre, J.P., Sprenger-Charolles, L., FAYOL, M. (Eds), *Lecture-Ecriture : Acquisition*. Les actes de la Villette. Paris : Nathan Pédagogie.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2010). Réduire les difficultés lexicales des adolescents en situation de lecture. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 47-59.

Cèbe, S., Goigoux, R. et Thomazet, S. (2003). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. In *Enseigner le Français en Classes Relais*. CD Rom édité par la prévention judiciaire de la jeunesse (Ministère de la Justice) et la direction de l'enseignement scolaire (Ministère de l'Education Nationale).

Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Milan Education.

Cicurel Francine (1991) « Lectures interactives en langue étrangère », collection F dirigée par Sohie Moirand, Hachette, Paris.

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 : Kail M. & Fayol M. *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Chapitre 5. Presses Universitaires de France, Paris, pp 151-182

Cousin, C. (2007). *Enseigner en EGPA. Adolescents en difficulté scolaire grave et durable*. Paris : Delagrave. Pédagogie et formation.

- **Cuche T. et Sommer M** -. (2004) « Lire avec Léo et Léa ». Paris : Belin

Dabène Louise, 1994, « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues » -. collection F dirigée par Sohie Moirand, Hachette-Livre Paris.

Dabène Louise (1987) « Langue maternelle, langue étrangère », Quelques réflexions,,*Langues modernes*, n° 1,
Demont Élisabeth et Jean-Émile Gombert « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », **Enfance** 3/2004 (Vol. 56), p. 245-257.

De La Haye-Nicolas, F. & Bonneton-Botté, N. (2010). Apprendre à déduire le sens d'un mot à partir du contexte : effets d'un entraînement en Segpa. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52, 61-71.

Deleau, M. (2008). Le développement de la « théorie de l'esprit ». In J. Lautrey (dir) : *Psychologie du développement et de l'éducation*. (pp. 87-116). P.U.F.

Demont Élisabeth et Jean-Émile Gombert « L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite », **Enfance** 3/2004 (Vol. 56), p. 245-257.

Ehri, L. C. (2005). « Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues ». *Scientific Studies of Reading*. 9(2), 167-188.

Estienne, F. (2002), *Orthographe, pédagogie et orthophonie* », Masson, Paris.

Fayol Michel et Morais José (2004). « La lecture et son apprentissage ». In *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, p. 13-60.

Fayol, M., David, J., Dubois, D. & Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture*. Observatoire National de la Lecture. Odile Jacob. CNDP.

Ferreiro E. 2000 « *L'écriture avant la lettre*. Paris, Hachette.

Foucambert Jean. (1976) « La manière d'être lecteur » Paris : Hatier

Foucambert Jean (2002). « Recherche en lecture, le spectre de la globale... ». *Les Actes de lecture*, n° 80, p. 28-32.

Fayol, M, Gombert. J.E. Lecocq P (1992) « Psychologie cognitive de la lecture », Sprenger-Charolles L et Zagar D..Paris,PUF

Galisson R (1980) « D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères ».. Ed. Clé International. Paris.

Galisson Robert et Daniel Coste, « Dictionnaire de didactique des langues », Paris: Hachette, 612 p.

Giasson Jocelyne (1983), « Apprentissage et enseignement de la lecture », Éditions Ville-Marie,. - 385 p.

Giasson Jocelyne (2004), « La lecture, de la théorie à la pratique » « *Outils pour enseigner* », de Boeck,

Gombert.J.E, (1995) « Les activités cognitives en œuvre dans la lecture et son acquisition ». In F.Andrieux,J-M.Besse, B.Falaize(eds),Illetrismes :quels chemins vers l'écrit ? Paris, Magnard.

Gombert, J. (1990). Le développement métalinguistique. Paris : PUF.

Gombert,J. et M. Belajouza (2003).L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives (pp. 19-34). Rennes : PUR, collection « Psychologies ».

Jousse M. (1974) « l'anthropologie du geste »Gallimard.

Hamaïde A. (1966) La méthode Decroly. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé

Hymes D,(1984) « Vers la compétence de communication » .,Paris, Hatier-Crédif,.

Isdey Cohen et Annick Mauffrey, Ed.Armand Colin, (1983), « Vers une nouvelle pédagogie de la lecture »Paris.

Jaffre, J.-P. (1989), « Les recherches en didactique de l'orthographe », in L'Ecole des Lettres I, n° 12.

Johnston, R. S., Anderson, M., et Holligan, C. Knowledge. (1996). « of the alphabet and explicit awareness of phonemes in prereaders »: The nature of the relationship. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 8, 217-234.

Khomsy A.(1990) – « *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture, lecture de mots et compréhension* ». Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris,

Landier Jean-Claude, Varier Michelle. (1992), « Les sept clés pour lire et pour écrire ». - Hatier, Paris.

Lecocq P. (1991) *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Bruxelles, Editions Mardaga.

Lecocq P.- (1996) « *Une épreuve de compréhension syntaxicosémantique* ». Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq,.

Lobrot Michel, (1983), « Lire »avec la collaboration d'Edith Adnet-Piat, les éditions ESF, , Paris

LobrotMichel.(1983) « *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture* »).Collection Science de l'Education. Les Editions E.S.F. et O.C.D.L., Paris,

Maisonneuve Luc. (2002) *Apprentissage de la lecture. Méthodes et manuels* ». Tome 1. L'Harmattan, Paris

Milet H, (1985), « Pratiques langagières et identité culturelle des enfants d'origine maghrébine en contexte scolaire ».,thèse, Grenoble III,.

Mohamed Ammar ,«l'assemblage phonologique : sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe »,P.U.F. | Enfance, 2002. Vol. 54, n° 2, p. 155-168

Moirand Sophie,(1990), » « Enseigner à communiquer en langue étrangère »,éd.Hachette, Paris.

Moirand Sophie,(1979), « Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère ». Edition Hachette .Paris.

Morais J (1994) *L'art de lire*. Paris, Editions Odile Jacob.

Poslaniec Christian,(1990), « Donner le goût de lire »,. Editions du Sorbier, Paris.

Sabine Lesenne, 2002 dans « exploration sémiologique de l'apprentissage comparaison enfant/adulte », Tome 1.

Smaali-D D., Cherrad-Benchefra Y. Louvain, Duculot, , (2002) « Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues ».-Comptes rendus.Revue française de linguistique appliquée Pub. Linguistiques.

Snowling, M.J. (1981). « Phonemic deficits in developmental dyslexia ». *Psychological Research*, 43, 219-234.

Snowling, M.J. (1987). *Dyslexia: A Cognitive developmental perspective*. Oxford, England: Basil Blackwell

Sternberg, R.J. & Powell, J. (1983). « Comprehending verbal comprehension ». *American Psychologist*, 38, 878-893.

Sprenger-Charolles, L., & Casalis, S. (1996). « Lire. Lecture et écriture: Acquisition et troubles du développement ». Paris: Presses Universitaires de France.

Sprenger-Charolles L et Fayol, M « Lecture – écriture : Acquisition » les actes de la villette, Paris, Ed. Nathan

Sprenger-Charolles, L. (1992). « L'évolution des mécanismes d'identification des mots ». In M.Fayol, J-E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 141-193). Paris: Presses Universitaires de France.

Sprenger-Charolles, L., et Bonnet, P. (1996). New doubts on the importance of the logographic stage. *Current Psychology of Cognition*, 15, 173-208.

SPRENGER-CHAROLLES (L) (1989)« L'apprentissage de la lecture et ses

difficultés :

approche psycholinguistique », *Revue Française de Pédagogie* n°87 (p 77-106).

Sprenger-Charolles L. et Casalis s. - *Lire. Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement.* PUF, Paris, 1996.

Sprenger-Charolles L., Lacert P. et Bechenec D. – « La médiation phonologique: au coeur de l'acquisition et des difficultés de lecture/écriture. » *CLOSSA, UN.AD.R.I.O., Sablé/Sarthe*, 1995, n049, p. 4-16.

Yanni.Emmanuelle. (2001), « Comprendre et aider les élèves en échec : L'instant d'apprendre », Paris, ESFEdition, Collection Pédagogies.

Pain Sara. (1980), « Les difficultés d'apprentissage : diagnostic et traitement », Berne, Peter Lang, Collection Exploration Recherches en sciences de l'éducation.

Picoche, Jacqueline, (1993) « Didactique du vocabulaire français », Paris: Nathan Université, coll. "Linguistique", 206p.

Fayol, M. & Gaonac'h, D. (2003). La compréhension, une approche de psychologie cognitive. In D. Gaonac'h & M. Fayol (dir) : *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia.* (pp. 5-72). Paris : Hachette Education.

Fayol, M. & Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage. In *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans.* (pp. 13-59). Paris : Observatoire National de la lecture.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture.* Paris : De Boeck Université.

Goigoux, R. (1998). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés.* Suresnes : CNEFEI.

Lima, L., Sylvestre, S. & Bianco, M. (2006). Lectures partagées et acquisition de stratégies de compréhension au cycle 3. In P. Dessus & E. Gentaz (Eds.), *Apprentissage et enseignement* (pp. 25-42). Paris : Dunod.

Thommen, E. (2007). Le développement des théories de l'esprit. In A. Blaye et P. Lemaire (dir): *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. (pp. 65-94). Bruxelles : De Boeck.

Documents annexes

Annexe1 : Fiche de lecture

Annexe2 : Questionnaire

Annexe3 : Test MIM – effet de familiarité et de non-familiarité au groupe LF4.

Annexe4 : Epreuve métaphonologique

Annexe 5 : Concept de représentation

Annexe6 : Le Programme de français de 3e AP

Annexe7 : Les tests

Annexe8 : Evaluation qualitative de la lecture

Annexe9 : MIM et REGUL – Belec (Mousty et al., 1994)

Annexe10 : Test de Mesure de l'Identification de Mots
(Test MIM) de Jesus Alegria (Université Libre de Bruxelles)

Annexe11 : M.I.M

Annexe 12 : L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie

Annexe13 : Définitions de quelques concepts

Annexe 1

Fiche de lecture

1/ Références bibliographiques

Document : livre, 190 p , paru en 1994.
Titre du document : Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues
Auteure : Louise Dabèbe Collection dirigée par Sophie Moirand, professeur à L'université de la Sorbonne Nouvelle.
Editeur : maison Hachette

2/Fiche documentaire

Thèmes : 1- plurilinguisme et enseignement ,chapitre III 2-orientations méthodologiques pour une gestion d'une situation du plurilinguisme, chapitre IV
Contenus : 1- les problèmes posés en situation d'apprentissage bilingue 2- l'environnement, le répertoire communicatif des apprenants pp.105/128

Résumé

Il s'agit surtout d'une réflexion faite aujourd'hui sur l'enseignement des langues dans des contextes sociaux variés. L'auteure se pose un tas de questions sur l'impact des outils pédagogiques tant aux finalités assignées à cet enseignement. Dans ce même ouvrage, elle met en exergue la fiabilité du domaine de la sociolinguistique dans les orientations et les éclairages qu'il peut apporter à la didactique. D'autre part, et par une analyse lucide elle essaie de surpasser les sentiers battus de la terminologie jugées un peu complexe et déroutante du fait qu'elle fonctionne toujours par dichotomie, langue maternelle vs langue étrangère, langue source vs langue cible...Aussi elle essaie de montrer que ,par une action réciproque entre didacticien et pédagogue surtout, l'utilisation logique et réfléchie des méthodes comme réponse à des situations éducatives pourrait être la garantie pour la réussite scolaire.

Annexe 2

Questionnaire

- 1. Aux deux questions : lire te sert à quoi ? Et quand est-ce que tu le fais ?**
- 3. D'accord, et penses -bien lire en arabe ou en français ?**
- 4. Est-ce qu'il t'arrive de lire en français à la maison ?**
- 5. Et tu fais quoi d'autres pendant les autres moments ?**
- 6. A quel moment de la journée vous lisez ?**
- 7. A la question : c'est quoi lire pour toi ?**
- 8. Pourquoi l'internet et pas le livre ?**
- 9. vous lisez souvent ?**
- 10. De part les textes de vulgarisation scientifique, ne lisez-vous pas des contes ou des fables ?**
- 11.Ça vous plaît, les textes que vous lisez en classe ?**
- 12. Vous lisez les textes du manuel ou autres documents ?**
- 13. Mais que vous apporte-t-il,le livre dans votre entourage par exemple ?**
- 14. A la question, comment vous faites pour choisir un livre**
- 15. Qu'est-ce que vous faites en lecture dans votre classe ?**
- 16. Est-ce que tu penses que tu es un bon élève ou plutôt un élève moyen ?**
- 17.Quel type de lecture vous faites faire à vos élèves ?**
- 18. Sur quelle base vous choisissez votre texte pour pouvoir les rendre plus scolaires et plus motivants ?**
- 19. Que lisent vos élèves à l'école ?**

- 20. Le livre s'adapte-t-il aux besoins des élèves ?**
- 21. Le texte que vous utilisez est-il scolaire ou non ?**
- 22. Que pensez-vous de la manière de lire de vos élèves ?**
- 23. Lire pourquoi faire ? Ou encore pour quoi faire ?**
- 24. Quel rapport y a-t-il entre la lecture et l'expression orale de vos élèves ?**
- 25. Lire à l'école, cela sert à quoi ?**
- 26. La lecture à voix haute, est-ce une tentative de compréhension ou d'évaluation ?**

Annexe 3

Test MIM – effet de familiarité et de non-familiarité au groupe LF4.

Mots connus		Mots inconnus	
elle		maussade	
chat		communauté	
avant		optimiste	
manger		Faune	
dimanche		Goujon	
fantôme		Renouveler	
boulangier		nuire	
corbeau		Ventouse	
grand		Escalope	
classe		Diurne	
Durée	5 minutes	Durée	7 minutes

Test MIM – effet de familiarité et de non-familiarité au groupe LA2

كلمات غير مألوفة		كلمات مألوفة	
	المناظرة		هو
	لؤلؤ		امي
	القاموس		مدرسة
	ترجمة		صغير
	الميلادي		محفظة
	طريقة		المطبخ
	متخصصة		الاسرة
	الاحتكاك		المائدة
	معلومات		المعلمة
	الألفبائية		سيورة
7 دقائق	المدة	5 دقائق	المدة

Annexe 4

Epreuve métaphonologique ²⁶²

Consigne donnée : Entourer les mots dans lesquelles le son est entendu, puis le souligner.

Cette épreuve de discrimination auditive comprend les phonèmes étudiés dès la première année de français pour lesquelles l'enfant doit opérer deux mots parmi quatre proposés et les associer à un sens. L'enfant dispose de 2 minutes pour répondre à la consigne. Cette épreuve est donc sensible à un large éventail d'habiletés incluant l'identification de mots et la compréhension.

Le son entendu	Les mots
[a]	livre, abeille, , poisson, nuage
[y]	lune panier manger tortue
[f]	Farine, chiffres éléphant avion
[v]	vache voile frère fois vingt
[e]	bébé écureuil, panier manger, et
[u]	coucou loup hibou moule
[w]	oiseau voiture toit trois
[s]	sapin ananas serpent sorcière six garçon cinq ciseaux
[z]	poison lézard maison deuxième phrase
[ã]	ambulance éléphant pente calendrier dents plan septembre
[õ]	bonbon ballon addition pompon dragon

²⁶²Lobrot, M. (1980) Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture (D-OR-LEC).

[k]	cartable couteau quitter queue sac
[g]	garçon galette aiguille guitare baguette bague tigre
[ʒ]	girafe jeudi janvier juin gymnastique jouets jupe cage
[ʃ]	cheveux douche bouchon shampoing chocolat chat
[ʎ]	chèvre mer brouette terre sept fête
[ɛ̃]	pain lapin peinture faim train timbre
[j]	abeilles soleil feuille travail bouteille famille yeux crayon
[ɲ]	oignon poignée cygne signature champagne

Annexe 5

Concept de représentation

Remarque

La notion de représentation présentée ici recouvre celle de construction circonstancielle élaborée en mémoire de travail. Pour une discussion des autres interprétations du terme, se reporter à la fiche d'introduction aux "connaissances et représentations".

2. Définition

Les représentations sont des constructions circonstancielle faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques. La construction d'une représentation est finalisée par la tâche et la nature des décisions à prendre. Elles sont par nature transitoires: une fois la tâche terminée, elles sont remplacées par d'autres représentations liées à d'autres tâches. Elles sont élaborées en mémoire de travail et constituent la mémoire opérationnelle.

3. Explication

Les représentations prennent en compte l'ensemble des éléments de la situation et de la tâche: elles sont donc très particularisées, occasionnelles et précaires. Si la situation change, si un élément non remarqué de la situation est pris en compte alors qu'il ne l'était pas auparavant: la représentation va être modifiée.

On peut distinguer trois formes de représentations:

1. Les représentations propositionnelles ou conceptuelles.
Elles expriment les structures prédicatives caractéristiques du langage.
Elles comprennent:
 - Les concepts qui sont désignés par les mots du langage.
 - Les relations entre ces concepts qui contribuent à leur définitions (relations élément/collection; partie/tout etc..).
 - Les réseaux complexes formés des interconnexions entre concepts (réseaux sémantiques, schémas et scripts).
2. Les représentations imagées.
Le code imagé (voir aussi Denis, 1979,1989) retient un certain nombre des propriétés perceptives de l'objet ou de la scène, plus que le code verbal. Quelles sont les caractéristiques du code imagé (Richard, 1990,Traité 2)?
 - Le code imagé conserve outre les formes des objets leurs propriétés topologiques.
 - Le code imagé n'est pas lié à une modalité perceptive déterminée.
 - Un code imagé n'est pas décomposable en partie, à l'opposé d'une image physique.

- Le codage imagé peut, grâce à ses propriétés spatiales, servir à organiser des informations qui n'ont pas un caractère spatial .
- 3. les représentations liées à l'exécution des tâches ou "liées à l'action". Cette forme de représentation est liée à l'exécution de procédures et en contrôle le déroulement. Elle concerne les activités motrices mais aussi les habiletés cognitives de nature symbolique. C'est le cas des règles de jeu bien connus comme la bataille navale ou la pétanque. Cette forme de représentation précéderait dans la genèse les deux autres iconique et symbolique. Ces représentations sont appelées "énactives" par Brunner (1966) (cf. traité2).

4. Exemple

1. Les représentations imagées:
Il est impossible de compter les colonnes du Parthénon sur une image mentale du monument si le nombre de colonnes n'est pas connu.
Inversément, si l'on peut dénombrer les fenêtres d'un appartement, c'est par la pratique de l'appartement , les images de fenêtres viennent l'une après l'autre.
2. Les représentations liées à l'action:
L'explication des règles de la pétanque, à l'instar de bien d'autres jeux et sports, se fait en jouant, en montrant l'application des règles dans des situations concrètes. L'exposé des règles en est par contre souvent incomplet, toujours très difficile.

5. Utilisation

- Les représentations langagières sont une forme de représentation conceptuelle. Elles ont un modèle privilégié: le modèle prédicatif. C'est la structure la plus simple à laquelle on puisse attribuer la valeur "vrai" ou faux". Il est aussi utilisé pour l'analyse du contenu de textes.
- Les représentations liées à l'action sont peu communicables, d'où la difficulté de l'enseignement des savoirs-faire. Il est difficile d'extraire les connaissances liées à une activité très automatisée. Seul un fort ralentissement de l'exécution peut permettre d'observer les résultats de l'exécution et de prendre conscience de l'agencement des actions.
- La représentation des connaissances a un sens précis en informatique: c'est un moyen d'exprimer les connaissances sous une forme exécutable par une machine.

Annexe 6

Le Programme de français de 3e AP

Compétences et objectifs d'apprentissage

Oral /compréhension (écouter)	Oral /expression (parler)	Ecrit /compréhension (lire)	Ecrit /expression (écrire)
Construire le sens d'un message oral en réception.	Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.	Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots.	En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en oeuvre deux actes de parole.

	Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage
ORAL / compréhension (écouter)	Construire le sens d'un message oral en réception. C1	Maîtriser le système phonologique. C1-1	-Discriminer les phonèmes de la langue. OBJ-1 -Discriminer des unités de sens. OBJ-2
		S'approprier le système prosodique. C1 -2	-Distinguer les différentes intonations. OBJ-1 -Repérer les rythmes de la chaîne parlée. OBJ-2
		Connaître les actes de parole. C1 -3	-Identifier les actes de parole. OBJ-1 -Mémoriser le lexique relatif aux actes de parole. OBJ-2

		Donner du sens au message oral.	-Identifier les interlocuteurs et leur statut. OBJ-1 -Identifier le thème général. OBJ-2
--	--	---------------------------------	---

		C1 -4	-Retrouver le cadre spatio-temporel. OBJ-3 -Déduire un sentiment, une émotion à partir d'une intonation. OBJ-4 -Interpréter le non- verbal. OBJ-5
ORAL / expression (parler)	Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. C2	Dire pour s'approprier la langue. C2-1	-Reproduire un énoncé de façon intelligible. OBJ-1 -Produire un énoncé en respectant le schéma intonatif. OBJ-2 -Associer le verbal et le non verbal dans une situation d'élocution. OBJ-3 -Restituer un message. OBJ-4
		Parler de soi. C2-2	-Se présenter, présenter son environnement (famille, école, loisirs...). OBJ-1 -Se situer dans le temps et dans l'espace. OBJ-2 -Exprimer des sentiments, des préférences, des goûts. OBJ-3
		Prendre sa place dans un échange. C2-3	-Répondre à une sollicitation par le verbal et/ou le non verbal. OBJ-1 -Formuler une question simple. OBJ-2
ECRIT / compréhension (lire)	Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots. C3	Maîtriser le système graphique du français. C3 -1	-Connaître la présentation du texte. OBJ-1 -Identifier les graphèmes de la langue. OBJ-2 -Etablir la correspondance graphie /phonie. OBJ-3
		Séquentialiser la chaîne	-Connaître les signes de ponctuation qui déterminent l'unité phrase. OBJ-1

		écrite.	-Connaître les signes de
--	--	---------	--------------------------

			ponctuation utilisés à l'intérieur d'une phrase. OBJ-2
		C3 -2	
		Construire du sens. C3 -3	-Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur la silhouette des textes. OBJ-1 -Utiliser les illustrations pour retrouver des éléments du texte (lieu, thème, personnages...). OBJ-2 -Identifier le thème général en s'appuyant sur les mots connus et les mots outils. OBJ-3
		Lire à haute voix. C3 -4	-Réaliser une bonne prononciation/articulation. OBJ-1 -Réaliser une bonne prosodie (rythme, pause, intonation...). OBJ-2 -Assurer la qualité sonore nécessaire pendant la lecture. OBJ-3
ECRIT / expression (écrire)	En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en oeuvre deux actes de parole. C4	Maîtriser les aspects grapho-moteurs du français. C4 -1	-Reproduire des lettres en respectant les normes d'écriture : forme des lettres, proportions, sens du traçage, ordre des étapes de réalisation. OBJ-1 - Reproduire les différentes graphies. OBJ-2
		Activer la correspondance phonie/graphie. C4 -2	-Associer à un même phonème différents graphèmes. OBJ-1 - Utiliser la ponctuation. OBJ-2
		Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture. C4 -3	-Copier des mots, des phrases, un énoncé. OBJ-1 - Utiliser des ressources linguistiques pour écrire. OBJ-2 - Produire des énoncés pour

			se présenter, demander, raconter, décrire... OBJ-3
--	--	--	--

Annexe 7

Les tests

Apprentissage de l'identification des mots écrits

- _ Procédure d'assemblage graphèmes-phonèmes
- _ Etape nécessaire pour apprendre à lire de nouveaux mots

ex. « s » → /s/ , « a » → /a/ , « b » → /b/ , « l » → /l/

→ Moteur de l'apprentissage (Share, 1999) : les mots ou parties de mots décodés à plusieurs reprises seront stockés en mémoire (représentations orthographiques)

ex. « m » → /m/ , « a » → /a/ , « r » → /r/ « teau » → /to/ « râteau »

Plan

- Evaluation de la lecture
- Evaluation des compétences prédictives du langage écrit
- Evaluation de l'orthographe

Eléments théoriques

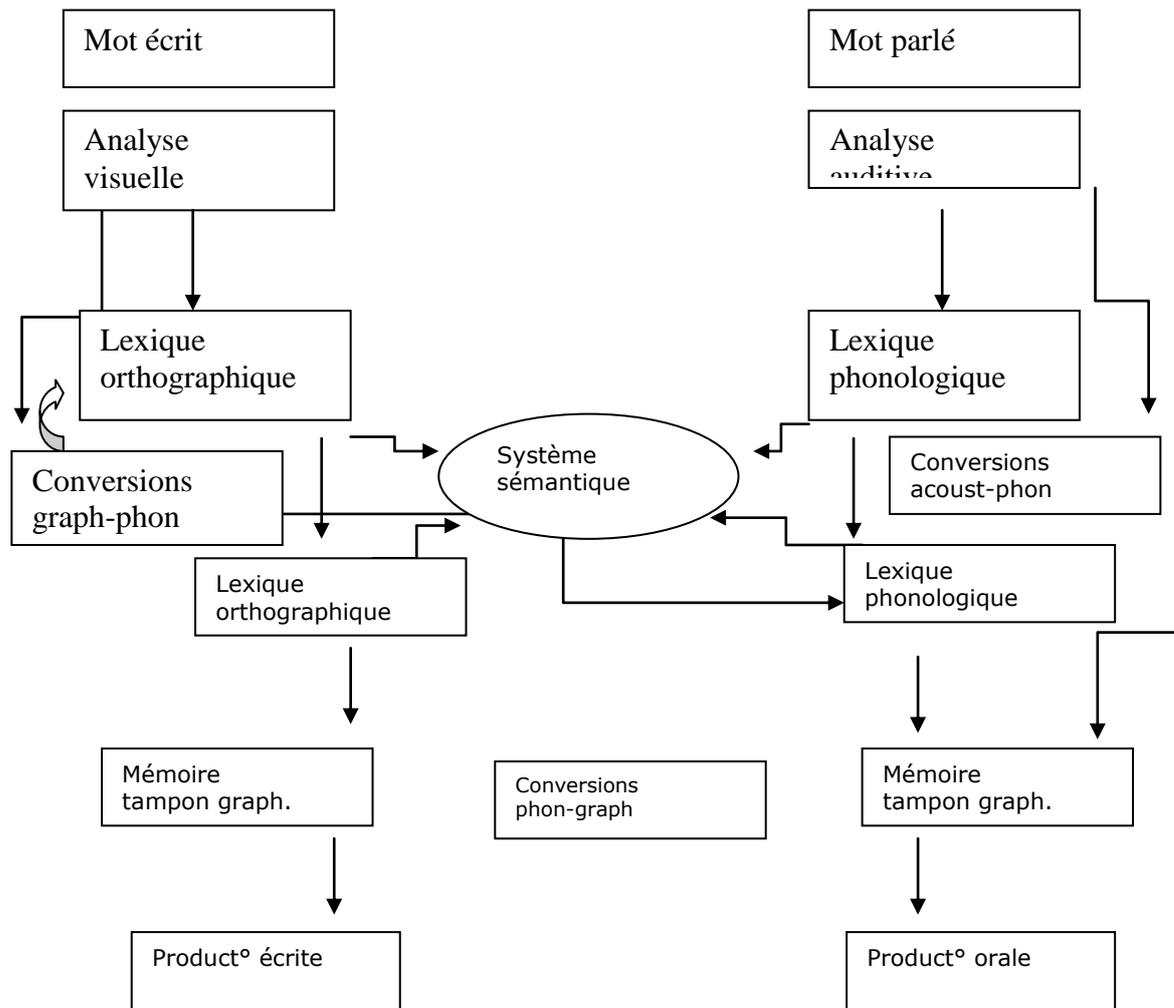
_ $L = I \times C$

Lecture = Identification des mots écrits X Compréhension

Annexe 8

Evaluation qualitative de la lecture

- Evaluer le fonctionnement des deux stratégies de lecture
 - En proposant des stimuli spécifiques
- Pseudo-mots → voie d'assemblage
- Mots irréguliers → voie d'adressage



Alouette-R (Lefavrais, 1965, 2005)

Tâche : Lecture de texte

Lire le plus de mots en trois minutes

Normes : anciennes (1965): âge de lecture

nouvelles (2005) : moyenne et ET

CP, CE1, CE2, CM1, CM2, 6è, 5è, 4è, 3è, 2è, 1è

Critiques:

_ Passation rapide

_ Nouvelles normes : indice vitesse et indice précision de

lecture

- _ Permet d'évaluer le niveau de lecture lorsque l'enfant peut se rattacher à un contexte
- _ Observation des erreurs (mots « pièges »)

Evaluation qualitative de la lecture

- Evaluer le fonctionnement des deux stratégies de lecture
- En analysant les erreurs commises

« blume » lu /plum/ « porc » lu /pork/

« pallé » lu /balè/ « écho » lu /écho/

- lexicalisations _ régularisations
- Voie adressage utilisée Voie d'assemblage utilisée
- Erreurs omission, substitution, inversion, auditives

Amine, 11 ans

- Déficience de la voie d'assemblage
 - Effet de lexicalité : les pseudo-mots sont moins bien lus que les mots
 - Erreurs de type phonologique : “ténor” lu /denor/
 - Connaissance des lettres et des graphèmes : 23/26
 -

Mais amine utilise sa voie d'assemblage

- Effet de longueur : les mots courts sont mieux lus que les mots longs
- Erreurs de régularisation : “fils” lu /f i l s /

Annexe 9

MIM et REGUL – Belec (Mousty et al., 1994)

Critiques:

Bases théoriques solides, approche cognitive de la lecture et de ses troubles

Explore la précision et la vitesse de lecture

Evalue les effets de lexicalité et régularité mais aussi fréquence et longueur

Batterie évalue également la conscience phonémique,

la répétition de pseudo-mots et la mémoire phonologique à court terme et mettre en lien les compétences phonologiques et celles en lecture

Deux listes parallèles, pour retester

Normes belges : 2ème et 4ème année

Compréhension de phrases

L3 (Lobrot, Orlec, 1988)

Tâche : complétion de phrases avec choix multiple en 5 min

Normes : 7 à 12 ans (quartiles)

Belec (2è et 4è)

Pierart & Gregoire (2004) Langage et l'homme

Critiques: passation rapide

distracteurs phonologiques (balai- palais),sémantiques

Compréhension de phrases

Ecosse (Lecocq, 1996)

Tâche : désignation, choisir l'image qui va avec l'énoncé écrit

Normes : écrit : 7 à 12 ans (moyennes et ET)

Oral : 4 à 12 ans

Critiques: passation longue (30 min)

Seconde ligne (ligne de base pour la rééducation)

Différents niveaux de complexité

Distracteurs lexicaux et syntaxiques

Annexe 10

Test de Mesure de l'Identification de Mots (Test MIM) de Jesus Alegria (Université Libre de Bruxelles)

Ce test fait partie d'une ensemble d'épreuves, "BELEC", orientées vers le même objectif : évaluer l'état d'avancement de l'automatisation du déchiffrement chez un enfant en fin de cycle 2. Dans ces tests d'origine, les résultats des performances donnent lieu à une interprétation fine et détaillée qui n'est pas reprise ici.

Ici l'épreuve est destinée à quelques élèves de cycle 3 qui ont des résultats faibles partout aux quelques diagnostics simplifiés.

Question en jeu : la faiblesse des résultats est-elle due à une insuffisante maîtrise du déchiffrement ?

Il est inutile de faire passer cette épreuve aux bons ou moyens compreneurs.

Structure du test :

Trois types de variables agissent sur les mots proposés :

- la longueur : les mots peuvent être courts (1° série) ou longs (2° série)
- la combinatoire : ils peuvent être simples (1) ou complexes (2)
- la fréquence : ils peuvent être : très fréquents (FF), peu fréquents (BF), ou de fréquence nulle (LO : mots inventés, ou logatomes).

Passation de l'épreuve

Elle dure de dix à vingt minutes. Elle doit être interrompue au bout de ce temps. L'enfant devra lire à haute voix des mots regroupés par séries, dans l'ordre vertical de chaque colonne. On lui signalera que dans les deux dernières colonnes de chaque tableau, il s'agit de mots "qui n'existent pas".

On pointera dans chaque série le nombre de mots sur lesquels l'enfant a buté.

On fera la différence entre :

- a) échec
- b) hésitation + rattrapage fait par l'élève lui même (sans aide du maître).

Evaluation et interprétation

1) Pour chaque colonne : il y a succès dans les cas suivants :

- 6 réussites
- 5 réussites + 1 échec ou une hésitation
- 4 réussites + 2 hésitations

2) On interprétera les résultats à partir des tableaux figurant en fin de ce document.

1. A la suite de passations expérimentales dans certaines classes de l'Académie d'Aix-Marseille, nous avons décidé de remplacer deux mots du test original de Jésus Alégria : motif (au lieu de métis) et lien (au lieu de tiers).

Annexe 11

M.I.M

Mots courts

<i>Forte fréquence</i>		<i>Moindre fréquence</i>		<i>Pseudo-mots</i>	
<i>Simple</i>	<i>Complexe</i>	<i>Simple</i>	<i>Complexe</i>	<i>Simple</i>	<i>Complexe</i>
carré	froid	motif	preux	torel	bloud
voler	soeur	rural	lien	émène	toeur
élève	jouet	cirer	jauge	onire	niain
canal	nuage	tordu	rieur	posbu	cleux
école	grain	obèse	bègue	ronal	glain
étude	sport	ovale	brève	olème	bloux
1	2	3	4	5	6

Mots longs

<i>Forte fréquence</i>		<i>Fréquence moindre</i>		<i>Pseudo-mots</i>	
<i>Simple</i>	<i>Complexe</i>	<i>Simple</i>	<i>Complexe</i>	<i>Simple</i>	<i>Complexe</i>
intéresser	sympathique	malédiction	contagieux	lompertation	gandaincre
affirmation	vieillesse	déversement	autographe	mentiventail	habsanieux
informati on	brouillard	dramatiser	saignement	sobervaser	ranloquenc e
abandonner	conséquence	désamorcer	bourguignon	attirnation	brancaphone
observatio n	parfaitement	alpiniste	soixantième	tacabulter	badouillir
sentiment al	connaissance	aventurier	mannequin	ratilbuction	rynlothique
7	8	9	10	11	12

Interprétation globale simplifiée du test MIM de Jesus Alegria

	CE2	CM1
Problèmes sérieux	Score inférieur aux performances ci-dessous	
Des difficultés résiduelles	2 échecs à 4,5 ou 6 et 3 échecs de 7 à 12	1 échec à 4,5 ou 6 et 2 échecs de 7 à 12
Pas de difficultés	Pas plus d'1 échec dans chaque tableau.	

Interprétation qualitative

Une interprétation qualitative tiendra compte des paramètres qui président à l'élaboration des tests : longueur, fréquence, complexité du décodage grapho-phonologique. Par exemple, une performance acceptable aux mots rares simples et aux pseudo-mots simples, associée à une mauvaise aux complexes, indique un déchiffrement insuffisamment maîtrisé.

Deux repères peuvent être indiqués :

- **Une bonne performance aux pseudo-mots indique une maîtrise du déchiffrement.**
- **Une mauvaise performance aux mots fréquents, longs ou courts, indique un déficit lexical.**

Discrimination phonologique (Adlard & Hazan, 1998)

Discrimination entre une paire de phonèmes variant d'un trait articulatoire

Ex. voisement : « pa – ba » ; « fa – va »

Ex. lieu d'articulation : « ta – pa »

Discrimination entre une paire de phonèmes au sein d'un groupe consonantique

Ex. « bra – pra » ; « frou – flou »

L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie

« L'enseignement du français vise en premier lieu, à donner à tous les enfants et adolescents la capacité de communiquer avec aisance et clarté, oralement et par écrit dans la langue d'aujourd'hui »

1. LE CYCLE PRIMAIRE : ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

L'école algérienne représente toujours le milieu favorable d'un effectif apprentissage .le système éducatif travaille pour la réalisation des objectifs qui concernent la réorganisation de l'enseignement du français. Il prend en considération son : « orientation, programme et sa gestion » et de nombreux efforts sont faits pour élaborer de nouvelles méthodes selon les nouvelles tendances en didactiques des langues étrangères adaptées au contexte socioculturel algérien.

Pour le cycle primaire, l'objectif terminal d'intégration étant défini : au terme de la 5^{ème} année primaire où l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication, le profil de sortie de l'élève est défini dans ces termes :

A l'oral l'élève doit être capable de :

- S'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;
- Prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne ou donner un avis ;
- Produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer ;
- Lire des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques ;

A l'écrit l'élève doit être capable de :

- Exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture ;
 - Lire pour chercher des informations ;
 - Lire d'une manière expressive (relation phonie /graphie, rythme, ton et intonation) ;
 - Identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent) ;
- Donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu;

a-Démarche pédagogique pour les classes de la 5^{ème} AP :

En 5^{ème} AP, année de consolidation des apprentissages, la démarche pédagogique retenue dans le programme s'appuie essentiellement sur les acquis des apprenants :

- L'apprentissage, à l'oral et à l'écrit, s'organise toujours autour de la réalisation d'actes de paroles sélectionnés dans le programme.

-L'écrit comme instrument de communication, trouve une place importante dans le programme de 5^{ème} AP, notamment au vu de l'évaluation finale de fin de cycle.

-les apprentissages linguistiques sont envisagés dans le cadre d'une approche communicative ; ils sont conçus de façon progressive (on est passé d'un enseignement implicite à un enseignement explicite depuis la 4^{ème} AP). Les éléments linguistiques sont au service de la compréhension et de la production. Ils sont en relation avec les actes de parole et les thèmes étudiés.

2- LE MANUEL SCOLAIRE COMME SUPPORT D'APPRENTISSAGE

Lorsqu'on parle d'un volume imprimé de nombre assez grand de pages, à l'exclusion des périodiques on parle surtout d'un livre qui est un instrument de culture, ce dernier peut être un bouquin, un album, un livre religieux ou un livre de classe appelé aussi manuel scolaire.

En 5^{ème} AP, l'objectif principal est de donner aux apprenants le goût de lire puisque la lecture est le point de départ pour l'écriture/production. L'interaction lecture-écriture est la base de toute approche en langue, à cet effet l'élaboration des programmes d'enseignement dans le système éducatif algérien est basée sur le contenu du manuel scolaire.

- Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?

Le manuel scolaire est du latin *manus* qui veut dire la main, désigne un ouvrage qui présente les connaissances définies par les programmes d'enseignement pour une discipline, un niveau ou une section données. Restant les outils de base de l'enseignement, les manuels scolaires sont constamment soumis à des mises à jour.

Tout au long de l'année scolaire, les livres scolaires constituent un trait d'union entre les programmes officiels et leur application en classe. Les manuels scolaires sont maintenant illustrés et conçus de façon à être attractifs et complets. Généralement organisés en chapitres, ils peuvent contenir, en plus des documents nécessaires pour appuyer le cours du professeur où on découvre des activités d'oral, de lecture, de production écrite et des activités d'étude de la langue qui donnent les moyens de comprendre et de s'exprimer en langue française.

Le manuel scolaire comme support d'apprentissage transmet des connaissances qui permettent le développement des capacités et des compétences de l'apprenant, ainsi c'est un moyen de consolidation des acquis, qui peut aider à les intégrer et de les évaluer, et comme une

référence il est au service de l'éducation sociale et culturelle des apprenants.

3- Classe de 5^{ème} Année Primaire et problèmes de lecture

Dans le système éducatif qui est le nôtre le manuel du français demeure encore dans le cycle primaire plus particulièrement, mais la question posée : est-ce que ces manuels actuels répondent aux besoins des apprenants ? Alors qu'on trouve toujours des enfants en difficultés d'apprendre la lecture.

Les enfants même s'ils n'ont pas fait l'objet d'une prise en charge particulière, ont souvent eu des difficultés avant la lecture, dans d'autres domaines en particulier celui du langage oral.

Les connaissances actuelles sur l'acquisition de la lecture montrent que l'apprentissage de cette dernière repose sur le développement de deux types de procédures : une analytique reposant sur l'acquisition des correspondances grapho-phonologiques et une lexicale reposant sur la mémorisation de la forme orthographique des mots en relation avec leur phonologie et leur sens.

Alors, si on parle de difficulté d'apprentissage, il faut compter les troubles du langage écrit et surtout les troubles spécifiques des apprentissages (dyslexie, dysphasie, dyspraxie et l'hyperactivité)

a)- Les différentes difficultés d'apprendre la lecture

Les difficultés d'apprentissage de la lecture peuvent avoir des origines multiples, parmi les sources de ces difficultés on peut retenir plusieurs origines comme :

*** origine environnementale :**

Les enfants de milieu socioculturel défavorisé risquent d'avoir un retard dans l'apprentissage de la lecture que les enfants de milieux plus favorisés, il s'agit des raisons profondes qui combinent des aspects affectifs et motivationnels ainsi que des dimensions langagières. Ces enfants ont souvent une syntaxe pauvre et un niveau de vocabulaire restreint car ils ont rarement bénéficié de l'oralisation des textes écrits (lecture d'histoires par les parents). Ils sont capables d'apprendre comme les autres enfants, s'ils rencontrent dans leur environnement les stimulations nécessaires à l'acquisition d'un niveau du langage compatible avec les exigences scolaires.

*** origine sensorielle:**

D'autres facteurs comme un trouble sévère de la sphère auditive ou visuelle peuvent être diagnostiqué avant l'âge de l'apprentissage de la lecture, et ces enfants bénéficient généralement d'un enseignement spécialisé. D'autre part, un trouble auditif ou visuel léger peut passer inaperçu mais il influence sur le langage oral de l'enfant, une fatigabilité, des maux de tête et une gêne visuelle entraînant des difficultés d'apprentissage.

*** origine cognitive :**

Les enfants ayant des capacités intellectuelles limitées ont toujours des problèmes d'apprentissage non seulement en lecture mais aussi dans tous apprentissages

b)-Les troubles spécifiques et l'apprentissage de la lecture

1)- Troubles d'apprentissage :

Ils désignent un ensemble hétérogène de troubles qui manifestent par des difficultés importantes de l'acquisition et de l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement et des habiletés mathématiques. Les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture confondent les lettres à cause de leurs formes : h/n/r- f/t ; de leurs orientations : p/q - d/b ainsi que la lettre qui précède ou suit et encore ils butent sur les sons complexes par exemple : ou, oi, ouin, ain,.. ; et des fois même ils oublient des mots ou des lignes.

2)- Définitions et difficultés :

***Dyslexie :** Selon LAROUSSE dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, la dyslexie est un déficit de la lecture, caractérisé par des difficultés dans la correspondance entre des symboles graphiques, parfois mal reconnus, et des phonèmes, souvent mal identifiés. Le trouble intéresse de façon prépondérante soit la discrimination phonétique, soit la reconnaissance des signes graphiques ou la transformation des signes écrits en signes verbaux.

***La dysphasie :** chez l'enfant, la dysphasie est un trouble de la réalisation du langage, dont la compréhension est peu atteinte, et qui est consécutif à un retard dans l'acquisition et le développement des diverses opérations qui sous-tendent le fonctionnement du langage.

***La dyspraxie :** Etymologiquement le mot dyspraxie date depuis 1926 d'origine grec, composé de deux mots, le préfixe dys du grec *dus* exprimant l'idée de difficulté et *praxis* «action». En médecine la dyspraxie représente une difficulté à effectuer des mouvements coordonnés, à se rendre compte de la situation de son propre corps dans l'espace, en l'absence de toute lésion organique (→ **apraxie**).

Spécialement chez l'enfant, c'est un trouble évolutif d'ordre psychomoteur et parfois affectif, souvent accompagné de difficultés d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. → **dyscalculie, dysgraphie, dyslexie, dysorthographe.**

***L'hyperactivité :** L'hyperactivité date depuis 1900, il s'agit d'une activité intense ou excessive. En médecine l'hyperactivité infantile présente un trouble du comportement. Cet état d'activité constante et d'instabilité de comportement s'accompagnant de difficultés d'attention pose une grande difficulté d'apprendre à lire car l'enfant hyperactive est incapable à rester en place et à se tenir à une activité.

Définitions de quelques concepts

La phonologie est une discipline scientifique qui traite de l'aspect phonique d'une langue déterminée et qui étudie le fonctionnement du matériel phonique dans cette langue (analyse fonctionnelle des sons de la langue).

La phonétique, elle, traite des caractéristiques physiques du signal phonique ainsi que des conditions de sa production et de sa réception (analyse physique des sons de la parole).

Exemple : l'opposition entre /p/ et /b/ a une fonction dans la communication puisqu'elle permet de distinguer « pas » de « bas » ou « peau » de « beau ». En revanche, l'opposition entre « r » roulé et « r » non roulé n'a pas de fonction dans la mesure où dans un mot elle renvoie à une même signification. L'analyse fonctionnelle invite à faire de /p/ et /b/ des phonèmes différents,

et du « r » roulé et « r » non roulé, des réalisations phoniques d'un même phonème /r/.

La phonologie décrit les systèmes de sons d'une langue et leurs règles d'agencement. Elle ne se préoccupe pas explicitement des aspects sémantiques, mais de ce qui différencie les mots du point de vue sonore. Tout énoncé linguistique peut être segmenté :

- à un premier niveau (la première articulation), en unités ayant à la fois une face formelle

(*Le signifiant*) et une face significative (*le signifié*) : phrase, syntagme, mot, monème ;

- à un second niveau (la seconde articulation), en unités plus petites n'ayant pas de sens, mais participant à la distinction du sens : syllabe, phonème. La phonologie s'intéresse à ce second niveau de segmentation. Il existe différentes unités phonologiques.

La conscience phonologique (ou compétence métaphonologique) est la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée (J.E. Gombert).

Cette capacité est distincte de la capacité à discriminer les mots qui est une analyse non consciente, automatique et obligatoire dans les activités habituelles de perception et de compréhension du langage oral. Les habiletés métaphonologiques permettent l'analyse explicite et réfléchie du discours parlé et le contrôle délibéré des composants phonologiques.

Les différents niveaux de développement de la conscience phonologique

:

les habiletés plus intuitives (sensibilité phonologique) :

- jouer avec les sons de la parole de manière implicite : savoir scander les rimes dans les comptines,

- regrouper ou contraster des mots qui ont une fin ou un début semblables ou différents,
- les habiletés plus conscientes (conscience phonologique) :
 - fusionner et segmenter les mots en syllabes,
 - segmenter en phonèmes,
 - manipuler les phonèmes (retirer, ajouter...).

Vers 3 ans, les enfants prennent conscience que le discours oral est composé de mots (même si la segmentation n'est pas encore correcte). Ils peuvent, dans des jeux vocaux, expérimenter de façon active les caractéristiques phonologiques du langage : distinguer un son appartenant au langage d'un autre son, produire des rimes... mais ces activités n'exigent ni une attitude réflexive sur la composante phonologique, ni la conscience de manipuler des éléments de la chaîne parlée. Il s'agit plutôt de manipulations d'objets sonores que de décomposition d'objets symboliques. Avant 5 ans, l'enfant est capable de discriminer et de contrôler de manière intuitive les composantes phonologiques de la langue. Il peut identifier des rimes ou compter le nombre de syllabes dans un mot, mais ils ont peu conscience de l'existence des phonèmes.

Pourquoi les activités métaphonologiques sont-elles difficiles ?

Les enfants de 5-6 ans qui ne savent pas analyser consciemment la structure sonore des syllabes d'un mot, savent discriminer intuitivement les phonèmes de la langue, par exemple ils ne confondent pas « château » et « chapeau », mais ils n'ont pas pris conscience avec suffisamment de précision de leur existence et ils ne savent pas porter leur attention sur la forme sans tenir compte du sens.

- Si le découpage syllabique est assez facile, parce que la syllabe est l'unité naturelle de la segmentation des mots, les phonèmes ne peuvent pas être physiquement isolés. Ils se suivent et fusionnent sans pauses facilement identifiables, se modifiant sous l'influence des sons adjacents (coarticulation).

La relation entre lecture et conscience phonologique

Cette relation a longtemps été débattue en termes de dichotomie impliquant la causalité :

- La conscience phonologique précède le savoir-faire en lecture et contribue à la réussite de l'apprentissage de la lecture. Elle est inhérente au développement général de l'enfant et se met en place spontanément vers 5 ans. Des recherches ont attesté le non fondé de cette hypothèse.
- La conscience phonologique est une conséquence de la maîtrise de l'écriture. Des observations contredisent cette hypothèse. Il semblerait que

la conscience phonologique et l'acquisition de la lecture soient en causalité réciproque (cause et conséquence) et se développent en interaction : la conscience phonologique contribue au succès de la lecture, de même que l'apprentissage de la lecture contribue au développement de la conscience phonologique. Certaines études suggèrent que la capacité à manipuler les composants syllabiques des mots parlés et à décomposer la syllabe, à concevoir l'existence d'unités internes à la syllabe (les unités intrasyllabiques : le début, l'attaque, la rime, la voyelle, la coda) est une condition nécessaire à l'apprentissage de la lecture. Par contre, la prise de conscience des phonèmes serait, dans une certaine mesure, concomitante de l'apprentissage du langage écrit et plus particulièrement de l'orthographe. De même, il semble que les habiletés de fusion seraient un préalable à l'acquisition de la lecture alors que les activités de segmentation en seraient la conséquence. Ainsi, certaines habiletés métaphonologiques seraient causales et d'autres des effets.

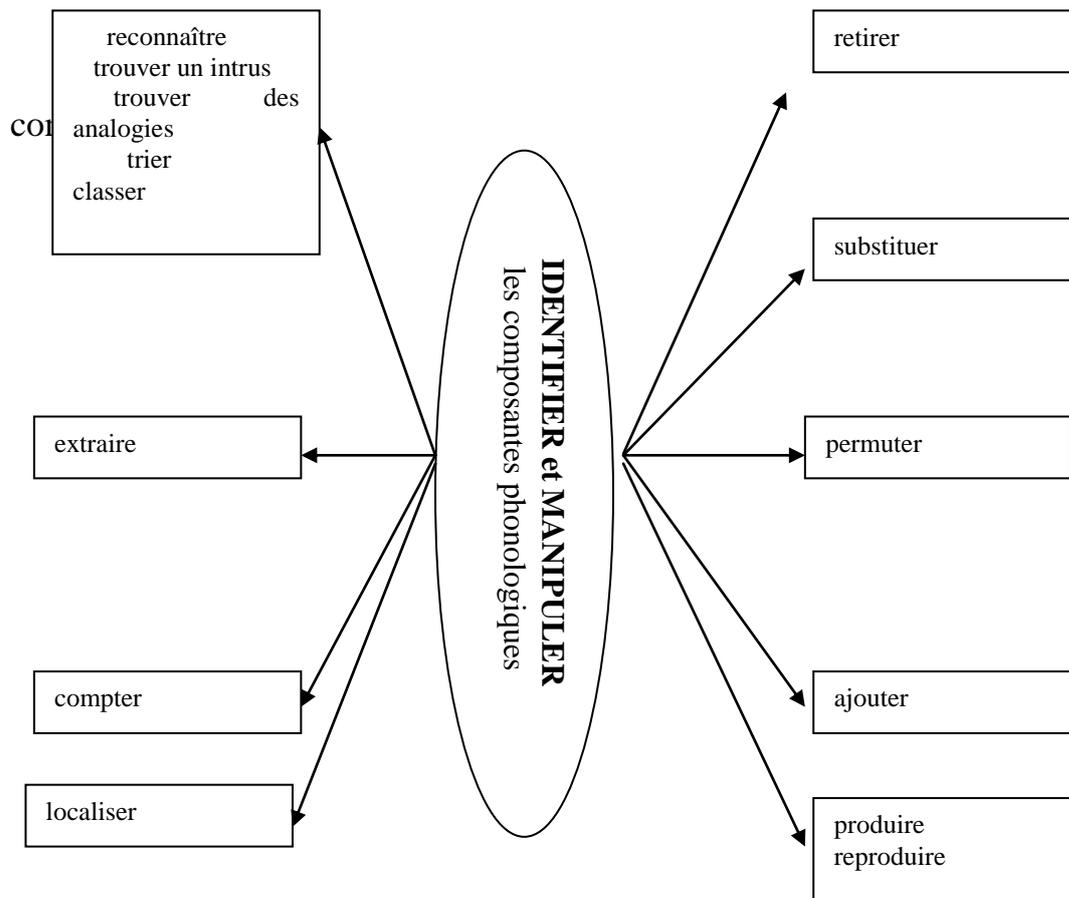
Comment développer la conscience phonologique ?

A l'inverse de ce qui se passe pour l'apprentissage de la langue orale, la segmentation emprunte le chemin inverse, en partant de la phrase du discours oral, segmenté d'abord en mots, puis en syllabes, puis en unités intrasyllabiques (rime, attaque, voyelle...) pour arriver au phonème.

Proposer des activités pour développer l'écoute :

- écouter une histoire, une oeuvre musicale, une histoire musicale
- Proposer des activités pour développer la sensibilité auditive :
- jouer avec le monde sonore : les bruits et les sons
- Proposer des activités pour développer la sensibilité phonologique :
- jouer avec les phrases et les mots

- jouer avec les mots et les rimes
- Proposer des activités pour développer l'analyse syllabique :
- jouer avec les syllabes (analyse intersyllabique)
- jouer avec les syllabes (analyse intrasyllabique)
- Proposer des activités pour développer l'analyse phonémique :
- jouer avec les phonèmes



Une progression générale

Au cycle 1 (PS/MS) : développer la sensibilité auditive (bruits et tous sons) et phonologique (sons langagiers) :

- développer les capacités de discrimination auditive, c'est-à-dire les capacités à distinguer et sélectionner les informations à traiter pour accomplir une tâche ; cette opération n'est pas un simple filtrage visant à réduire les bruits parasites, mais plutôt une séparation des informations pertinentes des autres ;
- développer le contrôle attentionnel volontaire, c'est-à-dire les capacités à focaliser et soutenir l'attention volontaire et à résister à la distraction pour organiser de façon cohérente les conduites dans la réalisation d'une tâche ;
- parallèlement introduire l'alphabet.

Au début du cycle 2 (début GS) : conforter la sensibilité phonologique et mettre en place la capacité d'analyse phonologique :

- passer de la sensibilité phonologique implicite à la conscience phonologique explicite (du discours oral à la phrase, de la phrase au mot, du mot à la syllabe, de la syllabe à l'intrasyllabe : rime, attaque, voyelle) ; sonores du langage pendant quelques secondes et de les traiter ;
- associer progressivement l'analyse phonologique à la reconnaissance des mots écrits (différencier les mots, prendre conscience de la permanence du mot, de sa longueur, savoir qu'un mot a un début et une fin, prendre conscience des composants des mots et de l'importance de leur place...), introduire et utiliser l'écrit quand une tâche est maîtrisée à l'oral.

● Au milieu du cycle 2 (fin GS / début CP) : intégrer explicitement les capacités d'analyse phonologique dans l'apprentissage de la lecture-écriture :

- développer l'analyse phonémique (l'analyse segmentale en phonèmes : de la syllabe au phonème) en l'accompagnant de la correspondance grapho-phonémique.
- associer explicitement l'analyse phonologique et l'identification des mots écrits (analyse de la graphie, apprentissage du fonctionnement du code alphabétique) ;

-

● A la fin du cycle 2 (CP / CE1) : accompagner l'automatisation de l'utilisation du code alphabétique :

- centrer l'attention sur la variété des orthographes ;
- montrer l'importance de la prise en compte de la morphologie.

Quelques principes généraux

proposer des activités visant à développer la conscience phonologique régulièrement et systématiquement ;

- proposer des activités sous une forme ludique ;
- proposer des formats d'interaction enseignant-élèves ou élèves-élèves cohérents et stables : consignes, organisation du déroulement, tâches...
- expliciter les raisons d'une activité et nommer les notions acquises (phrases, mot, syllabe, rime, phonème...) ;
- guider systématiquement le fonctionnement intellectuel des élèves dans le traitement des tâches ;
- centrer l'attention sur la procédure et non sur le résultat ;
- utiliser d'abord un matériel connu et épuré : des mots familiers ; en MS et en GS , les prénoms de la classe ou le nom de personnages de récits entendus sont des supports privilégiés, facilitant le maintien en mémoire ;
- utiliser ensuite des mots inventés pour mettre en évidence l'existence d'un niveau formel indépendant de la signification ;
- dans les tâches où sont proposés plusieurs mots, utiliser un support imagé pour favoriser leur mise en mémoire à court terme ;
- différencier : proposer les tâches d'abord collectivement ou en groupe puis les reprendre en petit groupe ou individuellement en fonction des besoins des élèves ;
- ne passer au support papier que lorsque l'élève est suffisamment familiarisé oralement à la tâche ;
- intégrer les activités de conscience phonologique à l'enseignement de la lecture-écriture : les exercices de manipulation phonologique n'ont d'intérêt et ne sont efficaces que si le lien entre ceux-ci et les caractéristiques de la langue alphabétiques est explicite ; d'écriture ou de production d'écrits, ce qui permet de donner du sens aux exercices métaphonologiques ;
- proposer des tâches de difficulté progressive par rapport à la nature des unités linguistiques, à leur position et à leur structure, à la nature du lexique, et à la nature des activités.

La progression dans la difficulté des tâches

L'utilisation de plusieurs modalités sensorielles peut aider (jetons, images) ;

- la fusion (la recombinaison d'un mot à partir d'éléments) est plus facile que la segmentation (le découpage du mot), mais elles peuvent être travaillées en même temps ;
- reconnaître la présence ou l'absence d'une unité est plus facile que rajouter ou retirer,
- la segmentation et la fusion sont plus faciles que la manipulation (par

exemple : faire un nouveau mot en ôtant un phonème) ;

- effectuer une suppression et recombinaison est plus facile qu'effectuer une suppression et remplacer parmi d'autres éléments ;
- pour segmenter un mot en phonèmes, il est plus facile de le segmenter d'abord en syllabes puis les syllabes en phonèmes ;
- supprimer une syllabe dans un mot familier est plus facile que dans un mot rare.

Les modèles interactifs de lecture en FLE

Ces changements de statut et de rôle de la lecture en apprentissage du FLE sont concrétisés par l'apparition des matériels pédagogiques et des ouvrages théoriques spécialisés. Parmi les ouvrages théoriques, deux livres ont marqué et marquent encore la didactique de la lecture en français langue étrangère : *Situations d'écrits* (1979) de Sophie Moirand et *Lectures interactives* (1991) de Francine Cicurel. À la fin des années 70 et début des années 80, *Situations d'écrits* (1979) révolutionne la didactique de l'enseignement de la lecture/compréhension de textes en FLE en proposant une approche de lecture globale contraire à la lecture linéaire préconisée par des approches antérieures. Une dizaine d'années plus tard, *Lectures interactives* (1991) nous démontre l'importance des démarches fondées par l'Approche globale des textes. Le livre de Francine Cicurel renforce ainsi l'influence que cette approche a exercée et exerce encore dans la didactique de l'enseignement de la lecture en FLE. Dans des ouvrages et des articles récents on remarque encore la forte influence de concepts et de démarches présentées par *Situations d'écrits* (1979) et *Lectures interactives* (1991).

L'Approche globale des textes

Situations d'écrits (1979) est paru en 1979. Dans ce livre Sophie Moirand présente un nouveau modèle de lecture : l'Approche globale des textes. Pour un apprenant adulte qui lit déjà dans sa langue maternelle la lecture ne se fait pas graphème par graphème, elle se fait par des saisies globales, on aperçoit les mots globalement. La lecture globale de Sophie Moirand consiste donc à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède déjà dans sa langue maternelle : perception globale des mots et des phrases et construction du sens à travers le repérage de l'architecture du texte, les savoirs extra-linguistiques du lecteur ainsi que ses intentions de lecture. Cette approche propose alors une alternative à la lecture linéaire, à la tendance de vouloir déchiffrer chaque mot d'un texte : pratique qu'on ne fait pas en langue maternelle. Le texte doit être perçu dans sa globalité, comme

une image. L'Approche globale permet alors de travailler des documents écrits

authentiques même avec des étudiant débutants, car on leur demande d'appréhender le sens global même s'ils sont encore incapables de comprendre tous les mots du texte. Cette défaillance linguistique sera atténuée par d'autres compétences que possède l'apprenant-lecteur. Sophie Moirand définit alors la compétence de lecture comme la capacité de trouver l'information que l'on cherche dans un texte, de le comprendre et l'interpréter de manière autonome. Cette compétence serait formée par trois compétences: la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence référentielle ou culturelle. Dans cet ouvrage, Sophie Moirand souligne aussi l'importance

d'observer et de prendre en compte les stratégies cognitives que le lecteur utilise dans sa langue maternelle afin d'essayer de les transposer dans la lecture en langue étrangère. La lecture en langue étrangère doit donc se rapprocher le plus possible de la lecture en langue maternelle, c'est-à-dire qu'il faut essayer de rendre moins artificielle la lecture en classe. Pour cela Sophie Moirand souligne l'importance qui doit être donnée à la situation de communication dans

laquelle le document a été produit, ainsi qu'aux objectifs de lecture de l'apprenant-lecteur. Pour Sophie Moirand, un texte ne peut être compris ou interprété sans la prise en compte de sa situation de production (qui écrit, à qui,

pourquoi...). Comme dans la lecture en langue maternelle, notre interprétation est très souvent modelée par la connaissance de ces données. Un texte ne peut pas être considéré comme un élément autonome à être déchiffré, beaucoup d'informations sur sa situation de production sont fournis par le contexte, l'entourage ou le support dans lequel le texte est publié. Idéalement un texte utilisé en classe ne devrait jamais être privé de son contexte, comme dans la vie réelle. Pour des questions pratiques les documents utilisés dans les manuels, même s'ils sont authentiques, ils sont très souvent découpés de leurs contextes. Pourtant ces informations écrites ou iconographiques sont des indices très significatifs dans la découverte du sens. Un autre point très important aussi pour Sophie Moirand est de prendre en compte les motivations et les intentions de lecture, car celles-ci vont aussi influencer directement la façon dont le lecteur va donner du sens à un texte. Dans la vie quand on lit volontairement un

Les indexes

Acteur/constructeur.....	p15
Activités lectorales.....	p8
Allophones.....	p11
Alternance des deux langues.....	p12
Anthropologie sociale.....	p15
Apprentis lecteurs.....	p10
Approche épistémologique.....	p12
Approche « contrastive ».....	p15
Béhaviorisme.....	p16
Bilinguisme.....	p12
Conscience phonologique.....	p12
Conscience phonémique.....	p12
Conscience phonographiques.....	p12
Cursus.....	p12
formation.....	p16
Désaffection.....	p11
Enseignant accompagnateur.....	p8
Enseignement/apprentissage.....	P8
Femmes au foyer.....	p11
Français informel.....	p12
Habilités phonologiques.....	P3
Institutionnelles.....	p8
Conscience phonémique.....	P3
Lecture.....	p 8
Lecturalisation.....	p15
L'insertion.....	p8
L'apprentissage.....	p8
L'école.....	p8
L'ethnologie.....	p12
Méthode globale.....	P3
Modèles de lecture.....	p16
Motivation.....	p10
Nature segmentale.....	p9
orientations épistémologiques.....	p16
Pédagogiques quotidiennes.....	p9
performances.....	P10
Positions épistémologiques.....	p15
Pratique linguistique.....	p11
Principe alphabétique.....	p8
Processus d'identification.....	p8
Processus de lecturalisation.....	p15
Psychopédagogique.....	p16
Scolarisation.....	p10
Psychopédagogie.....	p12
Sociolinguistique.....	p12
Stratégies.....	p15

Stratégies de lecture.....	p8
Structures scolaires.....	p10
Soutien pédagogique.....	p11
Triglossique.....	p12
visuelle et haptique.....	p3