

**L'alternance des deux langues arabe/français dans le processus
d'enseignement/apprentissage de la lecture : une perspective cognitive**
**The alternation of the two Arabic/French languages in the process of
teaching/learning to read: a cognitive perspective**

Dr. Berbaoui Nacer¹, Dr. Saidani Touhami²

Université Tahri Mohamed, Béchar, Algérie¹, berbaoui_n@yahoo.fr¹

Ecole Normale Supérieure de Béchar, Algérie², saitou.1759@gmail.com²

Reçu le:19/03/2022

Accepté le:07/10/2022

Publié le:28/12/2022

Résumé: Dans cette étude, nous nous mettons en exergue la notion de littératie considérée comme une capacité de lire et écrire dans les différentes langues d'enseignement, notamment les deux langues, arabe/français auxquelles les apprenants sont exposés dans les classes d'immersion. Mais à observer les élèves, il semblerait que leurs capacités lectorales et scripturales en langue française surtout sont en deçà des attentes fixées dans les objectifs. 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 : littéracie, lecture, langue, lectorale, enseignement, apprentissage

Jel Classification Codes: ..., ..., ...

Abstract: In this study, we highlight the notion of literacy considered as an ability to read and write in the different languages of instruction, in particular the two languages, Arabic / French, to which learners are exposed in immersion classes. But to observe the students, it would seem that their reading and writing skills in French especially are below the expectations set in the objectives. The objective is to measure their learning to read in L1 and L2 and to try to understand the reasons that block the transfer of reading skills to L2. We will proceed by an analysis of the difficulties encountered by these arab readers learners confronted with the learning of the French language . Finally, we present the results of the study.

Keywords : literacy, reading, language, reading teaching, learning.

***Auteur correspondant**

1. Introduction:

L'un des aspects principaux de cette communication, c'est de mettre en exergue les passerelles pédagogiques que cette alternance permet de créer entre deux langues d'enseignement : arabe/français dans le processus d'enseignement/apprentissage de la lecture. Le cadre théorique de cette étude s'inspire en amont des travaux de recherche en psychologie cognitive et en sociolinguistique, notamment les approches qui proposent des modèles efficaces de lecture.

Une réflexion rigoureuse issue de la recherche en lecture comme activité cognitive pivot sera consacré en aval, ainsi que les implications pédagogiques préconisées par les chercheurs eux-mêmes et destinées à être utilisées dans la classe du FLE.

2. Description de la situation d'immersion

Nous considérons d'abord la classe comme un lieu d'immersion par excellence pour mettre l'apprenant en contact avec les langues à apprendre dans les différentes structures scolaires (primaire, moyen, lycée). Et L'une des situations pédagogiques délicates est l'apprentissage de la lecture dans les deux langues : l'arabe - première langue d'enseignement et le français - langue seconde ainsi que la méthode préconisée dans leurs manuels respectifs.

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.

2.1. Enseignement de la lecture dans les deux langues : l'arabe et le français

En fait, 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 Dabène (Dabène L., 1991), 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 orthographique respectifs. Pour paraphraser Anne-Sophie Besse (Besse A.-S., 2009), 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.

Entrez ici le contenu du texte du deuxième sous-titre, Entrez ici le contenu du texte du deuxième sous-titre Entrez ici le contenu du texte du deuxième sous-titre Entrez ici le contenu du texte du deuxième sous-titre Entrez ici le contenu du texte du deuxième sous-titre Entrez ici le contenu du texte du deuxième sous-titre

3. Notion d'opacité orthographique

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 (Baccouche T. , 2003) (cas de l'arabe). Le degré d'irrégularité que peuvent revêtir ces correspondances a amené certains chercheurs à postuler que les orthographe transparentes facilitent la reconnaissance des mots par la médiation phonologique / 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 orthographe 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 (Corder S. , 1980) 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 particulier de déchiffrement chez l'apprenti lecteur.

4. Stratégies de lecture et la question du transfert

Ainsi, apprendre à lire dans des langues autres (Bahloul N. , 2009) que les leurs peut donc constituer un défi de taille pour nos élèves allophones. Dans cette analyse, nous évoquerons les problèmes que peuvent rencontrer ces élèves apprenant à lire en français langue seconde (L2) (La didactique du français langue seconde/langue étrangère : entre idéologie et pragmatisme, 2001), notamment celui des transferts des savoirs-faire dans les différentes situations problèmes. En effet, une déficience de la conscience phonologique (Goigoux, Développer les compétences phonologiques , 2004) montre que certaines différences existent bel et bien entre d'une part le groupe d'apprenants arabophones et le groupe d'élèves à tendance linguistiques francophones.

Il faudrait rappeler d'abord que les élèves issus des différentes structures sociales viennent tous avec un bilinguisme précoce développé de manière informelle dans leurs milieux familiaux respectifs. Dans leur vie quotidienne, ces jeunes apprenants baignent dans un bilinguisme où l'arabe algérien côtoie un nombre incalculable de mots empruntés à la langue française.

L'arabe langue première d'enseignement et le français langue seconde et leurs Les didactiques d'enseignement respectives vont servir de piste principale pour éclairer notre réflexion. Toutes les deux émanent de travaux de recherche menés sur le terrain et qui se proposent d'observer des élèves-lecteurs usant de stratégies d'apprentissage en pleine action dans des situations d'apprentissage de la lecture.

Pour définir le concept de stratégie nous disons comme P. Riley (Vergon, 1998) « le terme de "stratégie" est devenu un des mots-clés 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 beaucoup plus les activités de compréhension et d'expression n'échappe pas à la didactique des langues étrangères, voire celle de la langue arabe. De tout l'arsenal didactique réservé à la méthodologie, nous retenons deux réflexions : la première est de constater que l'apparition de la notion de stratégie est considérablement liée à l'émergence d'une approche constructiviste (Kerzil, 2009) dans la compréhension des textes. Une telle approche met l'élève au cœur de l'action pédagogique consacrée à l'enseignement/apprentissage cherche à comprendre comment il procède pour donner du sens à ce qu'il apprend dans les deux langues (arabe/français). La deuxième est que cette notion qui est empruntée à des jargons variés n'a pas de définition pédagogique 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.

5. Développement de la conscience phonologique

En fait, la maîtrise de la lecture exige de bonnes compétences dont la connaissance de la structure phonémique de la langue : la syllabe et sa composante. 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 difficiles à prononcer. Leur détection est quasiment impossible sans l'œil veillant du pédagogue-enseignant qui est chargé de communiquer à l'enfant les règles usuelles de prononciation. Il semble alors réaliste d'accorder à la conscience phonologique une

place de choix dans l'explication des différences individuelles en lecture. Car 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. Cette habileté de lire est en elle-même un indicateur de réussite de la tâche de lire.

L'installation d'une telle compétence crée chez l'élève une sorte de réflexe automatique qui va lui permettre à prendre conscience des unités qui constituent le langage, et avec un bon entraînement, ils arrivent à segmenter les mots en unités plus petites (phonèmes), à les isoler et par la suite à les manipuler, et c'est de cette façon que se voit installer la compétence lecturale, voire scripturale.

6. La langue française étrangère et la question du transfert négatif

Dans une approche purement actionnelle, il conviendra de dire aujourd'hui que l'enseignement/apprentissage de la langue française devrait mettre en œuvre les mêmes processus que ceux utilisés en langue arabe. Seulement voilà, l'utilisation de la langue étrangère est une situation contraignante qui demande beaucoup plus d'efforts cognitifs. 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 en L2 constaté chez les apprenants s'explique par un degré de maîtrise linguistique inférieur à celui de la L1. Le problème de transfert des stratégies (Moffet, 1995) de L1 vers L2 perdure, car devant un texte en langue étrangère, nos élèves se fient trop au décodage linguistique qui n'est pas instantané. Ils n'arrivent pas à user des mêmes stratégies de lecture déployées en L1. Du coup il n'y a pas transfert des stratégies compensatoires de l'arabe vers le français.

Il est important de souligner aussi 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. 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 accusent certes un retard des acquisitions qui traduit la faible performance de lecture en langue française. C'est cette incompétence qui laisse parfois prédire un échec de scolarité. Par exemple, le tâtonnement en lecture constaté chez ces apprenants lecteurs est l'indice d'un mauvais déchiffrement. 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 de problème en écriture. ils sont généralement pris en charge en séance de rattrapage par une équipe d'enseignants chargée de les soutenir pédagogiquement. A noter ici que les séances de rattrapage consacrées à la remédiation scolaire demeurent insuffisantes vu le nombre important de difficultés rencontrées par ces mêmes élèves. Les parents ont dû se tourner vers des logiciels d'apprentissage ou encore payer carrément des cours de soutien privés susceptibles d'aider.

7. 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 Frith en l'absence de dysfonctionnement cérébral cognitif, les différents degrés de compétences observés chez les élèves licitement inscrits dans les écoles peuvent s'expliquer par des différences environnementales.

Les enseignants qui connaissent bien leurs élèves nous affirment tous que parmi les meilleurs résultats obtenus à l'examen de 6^{ème} AP arrivent facilement en tête ceux des élèves qui ont des acquisitions en lecture. Leur apprentissage de la lecture n'est pas seulement l'effet de la classe, il reste aussi liée à l'origine sociale de l'élève. 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. 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 familial, et le développement de ses compétences en littératie. En effet, les enfants entrent à l'école avec des habiletés langagières qui relève 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). Des chercheurs comme Duncan, Raz et Bryant ont montré que des enfants en difficultés de lecture, qui entrent à l'école avec un retard significatif dans différentes composantes de littératie précoce, sont issus pour une grande majorité d'entre eux de milieux socio-économiques défavorisés. Plusieurs facteurs peuvent expliquer le faible niveau de lecture en français des enfants dont les parents sont illettrés ou ne possèdent qu'une connaissance très superficielle de la langue arabe encore moins pour le français. 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.

8. Conclusion

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, socioculturel, 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.

L'apprentissage de la lecture reste la tâche la plus délicate et dont la réussite promet un succès scolaire. Mais, l'une des causes principales du dysfonctionnement de l'activité de lecture chez les apprenants est la difficulté à développer la conscience phonologique.

Celle-ci peut être entraînée et cet entraînement permet aux élèves de prendre conscience des unités qui constituent le langage. Du coup, ils s'entraîneront à segmenter les mots en unités plus petites (phonèmes), à les isoler et par là même à les manipuler, ce qui leur permettra en temps voulu à lire et à écrire efficacement.

Il faut rajouter que cette difficulté d'apprentissage de la lecture est amplifiée par le degré d'opacité de l'orthographe française. En effet, le français, est doté d'un système graphique assez complexe bien que 80% des graphèmes du français soient des phonogrammes. Il 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 phone [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 », « ait » 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.

Et on sait que la lecture dans une langue seconde peut conduire chez chaque lecteur à l'émergence d'un système phonologique idiosyncrasique, fondé en grande partie sur le système de la langue maternelle. C'est-à-dire que l'usage de stratégies analogiques est la source du problème. En effet, le transfert des connaissances et des stratégies qu'utilisent les élèves pour lire et comprendre en arabe ne les aident pas toujours 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 les mots écrits comme ils ont tendance à le faire en arabe.

Dire enfin que ce qui est frappant et consciencieux 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 individus 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?

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.

Baccouche, T. (2003). *La langue arabe: Spécificités et évolution*. Rennes.

Bahloul, N. (2009). L'arabe dialectal, un outil pour une intercompréhension en classe de langue. *Synergies Algérie n° 4*, pp. 255-263.

Besse, A.-S. (2009). *L'apprentissage de la langue écrite*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Besse, H. e. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Didier.

Corder, S. (1980). La sollicitation de données d'interlangue. *Langages*, pp. 29-38.

Coste, D. G. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.

Dabène, L. (1991, août-septembre). Enseignement d'une langue. *Le français dans le monde*, pp. 57-65.

Goigoux. (2004). *Phono : développer les compétences phonologiques*. Paris: Hatier.

Karine, D. (2000). *LDossier professionnel Concours*. Paris: Seuil.

Kerzil, J. (2009). *Constructivisme*. Toulouse: Érès.

La didactique du français langue seconde/langue étrangère : entre idéologie et pragmatisme.

(2001). *Éla. Études de linguistique appliquée*, p. 5.

La didactique du français langue seconde/langue étrangère : entre idéologie et pragmatisme.

(2001). *Études de linguistique appliquée*, p. 5.

Rivera, H. B. (1990). *l'introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE international.

Vergon, C. (1998). Notion de stratégie d'apprentissage: analyse comparative de définitions.

BULAG, pp. 69-114.