

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

**Dr. SaidaniTouhami
Université de Béchar**

Résumé : cet article traite de 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, stratégie, conscience phonologique, situations diglossique, littératie.

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.

Et d'abord c'est quoi lire ?

Lire n'est pas une oralisation d'un texte écrit, c'est une reconstitution active de la signification¹. En effet, la compréhension d'un énoncé, oral ou écrit, nécessite l'élaboration de la signification d'un ensemble structuré d'informations (micro-structurelles, niveau des phrases et macro-structurelles, niveau thématique). Pour paraphraser Golder nous dirons que la compréhension est une interprétation, car comprendre, ce n'est pas extraire la signification d'un texte lu, mais la reconstruire activement.

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

¹Ceci s'inscrit aussi dans le projet scolaire qui consiste à apprendre à lire. Jean Foucambert (La manière d'être lecteur, 1976), parle de projet de lecturisation, c'est-à-dire faire des gens des lecteurs potentiels.

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 sémasiologique. Autrement dit le lecteur, en identifiant une tournure syntaxique, qui servira de garde-fou, arrive à cerner un sens possible.

Le sens s'exprime à travers des formes (mots) entrant dans une hiérarchie syntaxique qui aboutit à la phrase. La compréhension de la phrase est fonction de son environnement linguistique : syntaxe et sémantique

Ainsi, la dimension de compréhension suivant une démarche sémasiologique de l'écrit, a recourt à des connaissances conceptuelles, à des habiletés d'inférences, de sélection des informations pertinentes, de stockage en mémoire, etc.

Apprendre à lire ne peut se limiter à la seule capacité de déchiffrer des mots ni d'ailleurs à celle des représentations¹ 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. 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

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 littératie² inférieures à celles de l'arabe.

Et la famille?

Des recherches pédagogiques plus étendues laissent croire que l'implication des parents est importante, surtout quand il s'agit de comprendre les finalités sociales qui découlent de l'enseignement des langues en général et l'apprentissage de la lecture dans ces mêmes langues.

1La sémiologie, terme utilisé par F. de Saussure.

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

L'éducation familiale a certes un impact sur le comportement de l'enfant. Le milieu familial dans lequel est élevé l'enfant ainsi que son environnement peuvent avoir une influence sur l'acquisition de la lecture. D'après Morton et Frith l'absence de dysfonctionnement cérébral cognitif, les différents degrés de compétences observés chez les élèves licitement inscrits dans les écoles peuvent s'expliquer par des différences environnementales.

Les enseignants qui connaissent bien leurs élèves nous affirment tous que parmi les meilleurs résultats obtenus à l'examen de 6^{ème} AP arrivent facilement en tête ceux des élèves qui ont des acquisitions en lecture. Leur apprentissage de la lecture n'est pas seulement l'effet de la classe, il reste aussi liée à l'origine sociale de l'élève. En effet, la tendance montre que les redoublants appartiennent majoritairement à des catégories socioprofessionnelles bien déterminées où les parents n'interviennent pas directement pour aider leurs enfants à la maison. Ce sont généralement des enfants dont les parents n'ont pas une conception positive de l'éducation et/ou en harmonie avec celle de l'école. Et par conséquent ils 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 socio-culturel 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 informel. Ces acquisitions s'avèrent importantes lors du passage à l'enseignement formel des deux langues (l'arabe et le français). Des chercheurs comme Duncan, Raz et Bryant ont montré que des enfants en difficultés de lecture, qui entrent à l'école avec un retard significatif dans différentes composantes de littératie précoce, sont issus pour une grande majorité d'entre eux de milieux socio-économiques défavorisés. Plusieurs facteurs peuvent expliquer le faible niveau de lecture en français des enfants dont les parents sont illettrés ou ne possèdent qu'une connaissance très superficielle de la langue arabe encore moins pour le français. Certains enfants nous ont même révélé qu'à la maison leur parents les poussent à faire leurs devoirs sans pouvoir les aider à comprendre les questions. Le handicap de la langue chez les parents est la cause de l'inhibition de l'interaction entre les parents et l'enfant. Selon Gest, Freeman, Domitrovich et Welsh, l'effet de l'activité de lecture partagée sur le développement

des compétences en littératie dépend de la qualité des interactions parent-enfant ; celles-ci permettent des gains plus ou moins importants pour la compréhension du langage oral et pour l'enrichissement du vocabulaire. Les parents lecteurs peuvent apporter un soutien considérable à leurs enfants en leur lisant des contes ou encore leur faisant réciter des comptines, car cela joue favorablement le développement de la sensibilité phonologique. Ainsi, les parents participent au développement des habiletés en 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.

Lecture et spécificités de la langue enseignée

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

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

Aujourd'hui le constat est établi par les didacticiens, la maîtrise de l'écrit et l'acquisition de la lecture vont de pair¹. 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

¹Coirier et al. parlent de transfert des processus de haut niveau. GAONAC H, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère.

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.

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

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

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 compromettent la compréhension.

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 Blanc :

" Ensemble de comportements et usages langagiers auquel le bilingue a accès, ces comportements langagiers varient sur un continuum qui recouvre les divers codes linguistiques du bilingue."

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

a. La situation de Béchar: son répertoire langagier

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

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

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

Ex : Kirakou (Comment allez-vous ?), Kirak (Comment vas-tu ?), Salamaalikou (Que la paix soit avec vous)

Le cas des pronoms

Ex : antou au lieu de antoume (vous tous) ou antouma (vous deux)

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 y a 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 conséquent, une souplesse structurelle plus étendue dans le mot et une possibilité d'intégration des emprunts et des néologismes.

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

l'arabe littéral classique utilisé dans les écrits religieux et certains recueils littéraires de niveau oratoire ;

l'arabe littéral moderne représenté par la langue journalistique, les livres scientifiques ; il est le plus utilisé dans l'enseignement ;

le dialectal populaire (familier) qui véhicule les besoins quotidiens ;

le dialectal intellectualisé qu'on retrouve dans les conversations des lettrés et des émissions radiophoniques et télévisées. Ce niveau de dialectal se définit par l'utilisation d'un lexique littéral et les emprunts mais en gardant toute la structure du dialectal.

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

Les situations de communication quotidiennes sont encore plus riches et plus complexes 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.

b. 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 registres n'ont pas la même fonction :

1. le Chleuh par exemple représente un parler qui marque culturellement et linguistiquement un groupe ethnique bien déterminé se regroupant dans les communes environnantes. Ce parler est exclusivement oral et sert de moyen de communication et d'expression à une littérature faite surtout de poèmes, de dictons et de proverbes. Certains d'entre eux sont même traduits en arabe algérien. Dans sa relation diglossique avec l'arabe standard enseigné à

l'école, le dialecte de Béchar demeure une variété basse. Il est acquis dans le milieu familial et dans le voisinage. C'est le moyen de communication par excellence dans les contextes informels : famille, quartier, lieux publics (café, restaurants, cybercafé). Au sens courant du terme, le parler de Béchar est beaucoup plus un vernaculaire qu'un lingua franca¹.

2. L'arabe standard² 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 supra-nationale par son statut idéologique.

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

Ainsi, l'objectif est d'enseigner une langue à finalité technique plutôt qu'une culture littéraire, philosophique et autre.

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

« l'école fondamentale est 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 peuples.

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

L'arabe dialectal

L'arabe dit dialectal demeure le registre utilisé par excellence et dont on fait usage pour l'expression de la vie quotidienne locale. Il constitue en ce sens la langue vernaculaire de l'ensemble des Algériens. Les dialectes arabes sont les langues maternelles des populations des différents pays arabes, et ces formes linguistiques sont parfois très différentes d'une région à l'autre. Acquis dès la petite

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

2 Par rapport à l'arabe littéral moderne.

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 الفلاج منين وصلنا عند الجيدو شفنا اكصيدا فيها 3مبليسيين جات لميلونس و

داتهم لسيطار

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

" de اكصيدا " vient de " Jet d'eau ", " الجيدو phonétiques. Par exemple le mot "

"de لسيطار " de "l'ambulance", " لميلونس " de "blessés", "مبليسيين "accident "»,

"l'hôpital "cette relation de cause à effet crée une dynamique qui enrichit le lexique de l'arabe dialectal. Alors que le lexique de l'arabe standard est beaucoup plus figé. Or, même si l'arabe dialectal s'est constitué un lexique propre avec parfois

sont جات فيه، وصلنا، عند، فيه، جات des glissements de sens¹, de nombreux mots comme

toutefois assez similaires entre les deux registres, du fait de leurs bases linguistiques communes.

Néanmoins, de nombreuses différences formelles subsistent. Le système phonologique de l'arabe dialectal est beaucoup plus altéré que celui de l'arabe standard. Ces changements touchent particulièrement les voyelles (changement de timbre, de la durée, prosodèmes). De nombreuses marques flexionnelles comme les désinences verbales et les formes duelles disparaissent. Ceci limite les possibilités d'agencement des mots dans la phrase, qui sont très diverses en arabe standard. Aussi la syntaxe de l'arabe dialectal est simplifiée par rapport à celle de l'arabe standard. Mais, les sociolinguistes considèrent les deux langues comme étant différentes. En effet l'arabe standard correspondant à une langue non maternelle apprise à l'école et sa maîtrise se fait par fréquentation des différentes structures scolaires allant du primaire jusqu'à l'université. L'arabe dialectal correspond plus à la langue apprise dans le milieu familial. En dépit de leurs statuts, les deux registres s'apparentent de fait au bilinguisme et/ou plurilinguisme. Les deux registres entretiennent des relations de dépendance plus

1 Le sens dicté par le texte.

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 récapitulant les 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 /	/ vilɔʒ /	française
الجيدو	Jet d'eau	/ zido /	/ zɛdo /	française
لسبيطار	L'hôpital	/ lasbitɔr /	lɔpital	française
اكصيذا	Un accident	/ laksida /	/ œnaksidɔ̃ /	française
مبليسين	blessés	/ mablisjin /	/ blese /	française

Manuel scolaire et méthodologie

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

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

Apprendre à reconnaître le nom des lettres

L'apprentissage d'au moins une année de la dénomination des lettres (la connaissance des lettres) a son incidence sur le développement de la conscience phonémique. Notre raisonnement s'inspire de la logique de compréhension et d'utilisation du principe alphabétique au service d'une représentation phonologique. Pour ce faire, nous avons vérifié la capacité de ces élèves à reconnaître les lettres de l'alphabet des deux langues. Vu les résultats obtenus en arabe, nous sommes parvenus à l'idée que la connaissance du nom des lettres

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

Pourtant les mêmes apprenants ne font pas preuve des mêmes habiletés en français et cela malgré leur parfaite connaissance de l'alphabet français. L'observation de ces élèves nous a révélé qu'ils n'usaient pas des mêmes stratégies ou tout simplement il n'y avait pas transfert de ce savoir qui consisterait à exporter leur expérience en arabe (appliquer et mettre en œuvre les mêmes stratégies phonologiques)¹ 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

¹Les morphogrammes concernent à la marques morphologiques souvent en fin de mots, souvent non Prononcées.

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.

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). Il ressort de cet exercice de compréhension que les difficultés de compréhension constatées chez ces élèves 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.

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 déchiffrer, 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.

Les élèves 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.

L'analyse de la dynamique des réponses fournies par ces apprenants est très constructive sur la lecture¹ et donc du sens et des valeurs qu'ils attribuent à cette tâche. Nous remarquons alors que dans les propos revient très souvent l'idée de besoin, moment et nécessité et que celle de la frustration que Yacine, élève de

1 La lecture développe l'esprit et nourrit l'âme selon les confessions de J.J. Rousseau.

5^{ème} année primaire, n'arrive pas à exprimer. Et puis dans ses réponses, Yacine superpose les expressions lire mal et mal réussir un examen ou obtenir une note décevante en français.

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

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 lié 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'école¹ 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.

¹Par opposition au temps libre.

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 lectorale 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 appartient 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 lecture¹.

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 BarrèdeMiniac 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, il 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 situations problématiques.

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.

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

1 Il s'agit des textes prétextes choisis pour mener les activités de la classe.

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'échec¹. 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.

Bibliographie

Abdellah-Preteuille 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.R.I.O., Sablé/Sarthe, n046 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.

¹ cas d'inhibition chez les élèves en classes.

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.

