

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN FRANÇAIS : UNE ANALYSE CRITIQUE DU MANUEL SCOLAIRE ALGÉRIEN À LA LUMIÈRE DE L'APPROCHE COGNITIVE

Atfa Memai¹ et Abla Rouag²

1 Doctorante en psychopédagogie scolaire, Université Constantine II

2 Professeur de psychologie. (LAPSI). Université Constantine II

Résumé :

Cette étude porte sur l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue française tel qu'élaboré dans le manuel scolaire de troisième année du primaire, qui correspond à la première année d'apprentissage de la langue française. Il s'agit de l'unique manuel sur le marché pour ce niveau et pour cette matière. Celui-ci est utilisé dans les écoles algériennes depuis 2008. L'article confronte le contenu de ce support pédagogique aux résultats récents des recherches en sciences cognitives concernant l'apprentissage de la lecture. Ceci en s'appuyant sur une grille d'analyse qui comporte (10) dix questions dont les réponses sont réparties sur une échelle de type Likert.

Il en résulte que les grands principes et recommandations issus des recherches en psychologie et en sciences cognitives pour l'enseignement de la lecture ne sont pas respectés.

Mots-clés : approche cognitive, enseignement-apprentissage de la lecture, langue française, manuels scolaires.

Abstract

This study focuses on the teaching and learning of reading in French as elaborated in the textbook of third grade, which corresponds to the first year of learning the French language. This is the only textbook on the market for this level and for that matter. It is used in Algerian schools since 2008. The article compares the contents of this courseware with recent findings in cognitive science research on learning to read. This based on an analytical framework that includes ten (10) questions whose answers are distributed on a Likert-type scale.

we resulted that the main principles and recommendations from research in psychology and cognitive science to reading instruction are not respected.

Key words : Cognitive approach, teaching-learning reading, French langue, school textbooks.

1. Introduction et problématique de recherche

L'enseignement-apprentissage de la langue française dans le système éducatif algérien a connu de nombreux remaniements, cette matière n'a jamais cessé de reculer puis d'avancer dans les programmes scolaires, et son volume horaire de baisser puis d'augmenter au fur et à mesure des réformes. Quant à l'efficacité de son enseignement, des études révèlent un échec qui se traduit par l'arrivée à l'université d'étudiants ayant une très mauvaise maîtrise de la langue, alors que celle-ci est langue d'enseignement dans de nombreuses filières. À cause de ce décalage Khaoula Taleb-Ibrahimi estime que « les déperditions sont énormes et le taux de redoublement est particulièrement élevé » (2004).

Pour remettre à niveau les étudiants, des cours sont dispensés comme c'est le cas à l'institut des sciences médicales de l'université de Constantine, et des centres d'enseignement intensifs des langues (C.E.I.L) sont implantés à l'université, pourtant le niveau de maîtrise de la langue française par les étudiants reste une plainte récurrente chez les enseignants.

Dans le privé, on observe l'ouverture de nombreux établissements d'enseignement des langues. Celles-ci sont très convoitées malgré les prix discutables qu'elles affichent, et cela autant par les étudiants que par des écoliers. Ce qui vient appuyer l'échec de l'école dans l'enseignement-apprentissage des langues.

En effet, ce constat remet fortement en cause l'efficacité de la pédagogie utilisée, des outils didactiques et de la formation des enseignants. Dans notre étude c'est du manuel scolaire qu'il s'agira, parce que du point de vue quantitatif il n'est pas d'outil pédagogique qui égale le manuel scolaire. Celui-ci est lu quasiment par tous les élèves et utilisé par tous les enseignants (notre pré-enquête a révélé que même les enseignants qui en font une appréciation négative l'utilisent en classe). Aussi, le grand nombre des élèves par classe dans les écoles algériennes et le volume horaire restreint dédié à l'enseignement du français ne font qu'accroître le rôle de cet outil didactique et son importance.

Dans ces conditions, la qualité du manuel est cruciale et l'efficacité de l'apprentissage en dépend. C'est pourquoi celui-ci doit obéir à des normes pédagogiques et didactiques, et ses démarches méthodologiques doivent suivre les progrès de la recherche en éducation. Ceci est d'autant plus vrai pour les connaissances de base telle que la lecture.

2. Cadre théorique de l'étude

La maîtrise de la langue écrite est une priorité absolue de l'école, elle constitue l'objectif premier du cycle fondamental. Il s'agit d'une compétence de base indispensable aux apprentissages ultérieurs, et à l'accès aux autres disciplines scolaires. Son apprentissage est un processus complexe qui nécessite la coordination de diverses compétences cognitives.

L'ampleur des méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture qui existent est à l'image de l'importance de cette activité cognitive en éducation. Leur élaboration théorique s'est faite à partir des modèles de la lecture experte (ascendant, descendant et inte-

ractif), qui sont les premiers modèles à avoir été développés, bien avant les modèles cognitivistes ou développementaux (Modèle de Frith, 1985 ; Modèle « double fondation » de Seymour, 1990, 1997) et plus récemment encore les modèles connexionnistes (Seidenberg et McClland, 1989)

Nous n'allons pas présenter ici les modèles de la lecture experte dans le détail mais seulement les parcourir dans leurs caractéristiques essentielles pour arriver aux méthodes qu'elles ont inspirées, en faisant bien la distinction entre la maîtrise de la lecture et l'apprentissage de celle-ci.

Les modèles bottom-up ou ascendants : dits également du bas vers le haut. Dans ces modèles, la lecture est considérée comme un processus qui débute par la perception des données graphiques et leur assemblage pour aboutir au traitement de la signification. Selon cette perspective, la correspondance grapho-phonémique est essentielle, et la compréhension vient en aval du processus de lecture.

Ces modèles englobent les **méthodes synthétiques**, appelées également méthodes syllabiques, alphabétiques, phoniques ou phonético-syllabiques. L'enseignement de celles-ci commence par la découverte de chacune des lettres de l'alphabet et du son qui y correspond. L'enfant apprend ensuite à assembler les consonnes et les voyelles pour former des syllabes. Après cela il est capable de lire des mots et des phrases. En s'automatisant, l'activité de décodage va libérer des ressources attentionnelles qui vont être dédiées à la compréhension. La démarche suivie dans ces méthodes offre les conditions d'une lecture autonome parce que la maîtrise du code alphabétique permet la lecture de nouveaux mots. (Cuche & Sommer, 2002).

Le reproche souvent porté à l'encontre de ces méthodes est celui de favoriser le décodage et de négliger la compréhension, or « lire c'est comprendre ». Par cette critique, les pédagogues ont créé une opposition entre apprentissage du code et accès au sens, opposition qui n'a pas lieu d'être, puisque l'identification des mots ne

s'oppose aucunement à la compréhension, elle la précède et en constitue le principal pré requis.

Pour expliquer le déficit dans l'accès au sens par les apprenants, certains auteurs évoquent la pauvreté du lexique mental « Ce n'est pas le fait de déchiffrer qui est responsable d'une lecture dépourvue d'accès au sens, mais c'est le déficit du vocabulaire oral qui empêche l'enfant d'y accéder » (Bentolila, 2006, décoder et comprendre, para. 3). C'est pourquoi ils soulignent le rôle essentiel de l'école maternelle et du préscolaire dans l'enrichissement du vocabulaire oral des enfants.

Les modèles top-down ou descendants : dits également du haut vers le bas, ces modèles s'appuient sur le principe selon lequel la compréhension est un processus d'élaboration et de vérification continues d'hypothèses. La lecture se fait dans une logique de résolution de problème. D'ailleurs Goodman décrit le processus de lecture comme un jeu de « *devinette psycholinguistique* » (1967). De ce point de vue toute information environnante et contextuelle est précieuse. Il est également à noter que dans cette perspective centrée sur l'apprenant, les connaissances antérieures du lecteur sont très importantes (connaissances linguistiques, pragmatiques, syntaxiques...). Contrairement aux modèles bottom-up qui privilégient la reconnaissance des mots, c'est la compréhension qui est privilégiée ici.

Ces modèles ont inspiré les **méthodes analytiques ou globales** dont Ovide Decroly est un des pionniers. L'enseignement commence directement par les mots qui sont mémorisés globalement. La décomposition ne se fait qu'à posteriori. C'est-à-dire que la maîtrise du code est une conséquence et non une cause de l'apprentissage de la lecture. Aussi, ces méthodes requièrent l'utilisation du contexte dans le processus de lecture. Or, Nicholson (1991, cité dans Jamet, 1997) a fait la constatation d'une réduction importante du bénéfice du contexte avec l'âge. En effet, les résultats de ses recherches démontrent que ce sont les lecteurs les moins expérimentés qui utilisent le contexte. Ainsi, plus un sujet a une grande capacité de lecture et moins il a recours au contexte.

Outre ces arguments empiriques, les méthodes globales en exigeant la mémorisation de mots imposent une lourde charge cognitive qui gêne l'apprentissage.

Les modèles interactifs : La lecture est ici considérée comme un processus dans lequel intervient le texte, avec ses caractéristiques syntaxiques, graphologiques et linguistiques autant que le lecteur, avec ses intentions et ses connaissances. Les différents traitements inhérents au processus de lecture, c'est à dire le décodage et la compréhension ne se font pas de manière successive mais simultanée. Pendant l'acte de lecture, des interactions continues ont lieu entre les informations obtenues par le décodage linguistique et celles fournies par les stratégies anticipatoires. Il s'agit d'une conception résolument interactive, celle-ci est défendue notamment par Guy Dehnière.

Ces modèles correspondent aux méthodes **mixtes**, dites également **semi-globales** ou à **départ global**, en raison de ce qu'elles constituent un compromis entre les méthodes alphabétiques et globales. En suivant une démarche interactive, dans ces méthodes, l'enseignement débute par une lecture globale des mots, et introduit ensuite progressivement l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes. Les apprenants sont incités à utiliser les traitements grapho-phonologiques (décodage) autant que des traitements orthographiques et analogiques.

Dans ces méthodes, comme l'écrit Goigoux, il est question de « faire feu de tout bois », c'est-à-dire que les apprenants sont incités à utiliser toutes les procédures qui peuvent servir l'identification et la compréhension des mots.

Pour certains auteurs (Ouzilou, 2001. Cuchet & Sommer, 2002) cette démarche parce qu'elle est à départ globale transmettrait aux enfants une fausse impression, celle que la lecture est un exercice facile, et c'est ce qui empêcherait les enfants de faire dans un second temps l'effort du déchiffrage, puisqu'ils préfèrent se complaire dans l'exercice d'anticipation, moins contraignant.

Démontrer la supériorité d'une méthode sur une autre est un exercice difficile, ceci en raison des nombreux paramètres interférant dans la situation d'apprentissage (niveau socio-économique et culturel de l'élève, soutien et suivi en dehors de la classe... etc.) sans oublier l'écart qui existe entre le choix d'une démarche et son application, c'est-à-dire que deux enseignants peuvent très bien se déclarer de la méthode syllabique par exemple mais la pratiquer chacun de manière tout à fait différente de l'autre. Malgré ces obstacles, des études comparatives ont été effectuées (Chall, 1967. Evans & Carr, 1985. Foorman & Call, 1991. Ehri & coll, 2001), mais leurs résultats ont toujours été remis en cause, et leur validité contestée.

Avec le développement des sciences, le débat sur les diverses méthodes d'enseignement de la lecture connaît un nouveau tournant. Désormais il se fait sous un nouveau jour.

En effet, depuis deux décennies, la recherche scientifique sur le cerveau et la lecture a connu un bond significatif. On parle aujourd'hui d'une « science de la lecture ». Avec le développement des neurosciences, grâce notamment à l'avènement de nouvelles techniques d'imagerie cérébrale, l'on est arrivé à clarifier « la manière dont le cerveau humain reconnaît l'écriture et se modifie au fil de cet apprentissage » (Dehaene et al, 2011). Pour arriver à réaliser ce progrès, la recherche est passée par plusieurs étapes.

Vers la fin du XIX^{ème} siècle, le neurologue Joseph-Jules Déjerine décrit le syndrome d'alexie pure, c'est-à-dire l'incapacité de reconnaître les mots écrits sans trouble du langage, de l'écriture ou de la reconnaissance visuelle des objets et des visages. Des expériences ont montré que cette pathologie était liée à une lésion dans la région occipito-temporale ventrale de l'hémisphère gauche. Il a fallu attendre un siècle pour que l'IRM fonctionnelle vienne confirmer le rôle essentiel de cette région dans la reconnaissance visuelle de l'écriture (Cohen & Dehaene, 2004.). Désormais, c'est un fait avéré. Tous les lecteurs, quelle que soit leur langue, activent la région occipito-temporale ventrale gauche lorsqu'on leur présente des mots écrits.

« In 2000, using functional magnetic resonance imaging (fMRI) and event-related potentials in normal subjects and in two patients with colossal lesions, we found that reading was associated with the activation of a precise and reproducible site in the left lateral occipito-temporal sulcus.....We tentatively termed this region the visual word form area (VWFA) » (Dehaene & Cohen, 2011, p. 254).

Appelée également « letter box » par Dehaene, chez les enfants dyslexiques, cette « aire de la forme visuelle des mots » ne se développe pas normalement et est fortement sous-activée.

Dans cette continuité, Yoncheva, Blau, Maurer & McCandliss (2010, cités dans Dehaene et al, 2011) se sont penchés sur l'effet des méthodes syllabiques et globales d'enseignement de la lecture sur le cerveau. Pour cela ils ont pris deux groupes de sujets adultes auxquels ils ont fait apprendre des mots (les sujets sachant lire, les chercheurs ont dû créer un nouveau système d'écriture), les uns étaient entraînés selon la méthode globale et les autres selon la méthode syllabique. Les premiers devaient associer le caractère présenté dans son ensemble avec la prononciation y correspondant, les seconds devaient au contraire diriger leur attention sur chacune des lettres qui constitue le caractère présenté et la prononciation y correspondant.

Les résultats de cette recherche ont relevé que chez les sujets associés à la méthode syllabique, il y avait une plus grande latéralisation à gauche des activations cérébrales, en comparaison avec le groupe associé à la méthode globale qui présente une plus grande latéralisation à droite, région inappropriée et diamétralement opposée à celle de la lecture experte : « *Lorsqu'une personne apprend un alphabet nouveau, l'apprentissage varie massivement selon qu'elle distribue son attention de façon globale ou focale. Si on lui explique que les mots sont constitués de lettres qui représentent des fragments élémentaires du langage parlé, elle apprend rapidement à lire, et l'imagerie cérébrale montre une activation normale de l'aire de la forme visuelle des mots [...] Si, par contre, on lui présente les mêmes mots comme des formes globales, sans lui dire*

qu'ils sont composés de lettres, elle n'apprend guère, car sa mémoire est vite dépassée. Surtout, elle active une aire cérébrale inadéquate dans l'hémisphère droit. En adressant les informations vers ce circuit inapproprié, la stratégie d'attention globale interdit tout apprentissage efficace» (Dehaene et al, 2011, p. 42).

Constatons que la lecture constitue depuis deux décennies un secteur de recherche particulièrement prolifique, toutefois, il y a des questions plus spécifiques qui ne sont pas traitées suffisamment, c'est le cas pour la lecture en langue seconde. Gaonac'h (2000) explique cela par le fait du raisonnement erroné selon lequel : *«l'apprenant d'une langue seconde [...] a de manière générale acquis la maîtrise de la lecture dans sa langue maternelle, de telle sorte que ce qui est propre à la lecture – l'utilisation d'un code graphique pour représenter des éléments de langage – ne devrait guère poser de problème lorsque ce code repose sur les mêmes principes que celui utilisé pour la langue maternelle mais qu'il représente les éléments signifiants d'une langue seconde» (p.5).*

Mais qu'en est-il lorsque la langue maternelle et la langue étrangère ont des codes alphabétiques, orthographiques et phonologiques différents, comme c'est souvent le cas ? Des difficultés viennent s'additionner évidemment à l'effort de lecture, Gaonac'h (1990, 2000) les synthétise dans les points qui suivent :

- Le faible degré d'automatisation des processus de base ne permet pas de libérer des ressources cognitives pour le traitement des processus de haut niveau.
- Le recours au contexte et aux diverses stratégies compensatoires est gêné ou ralenti, du fait du ralentissement général de la construction de la signification.
- Le code phonologique est souvent peu disponible, les connaissances orales étant souvent minimales, d'autant plus que dans l'apprentissage d'une langue étrangère l'utilisation de l'écrit précède souvent la bonne maîtrise de la langue orale.

3. Aspects méthodologiques

L'objet d'étude et les objectifs de recherche justifient le choix d'une démarche qualitative. Notre étude est descriptive, puisqu'elle propose de découvrir le manuel scolaire utilisé par les enseignants ainsi que les élèves de 3^{ème} année primaire dans l'enseignement-apprentissage de la langue française. Aussi est-elle une étude analytique parce qu'elle entend aller au-delà de la simple présentation, et fournir un examen systématique et détaillé du contenu de ce manuel. Évaluative elle l'est également, car elle se donne pour objectif d'estimer l'adéquation/inadéquation entre le contenu proposé et le niveau des élèves, et entre la méthodologie adoptée et celle recommandée, dans le cas présent, par l'approche cognitive. Enfin, cette étude est inéluctablement critique, puisqu'elle s'attache à souligner les insuffisances présentes dans le manuel analysé.

4. Outil de recherche :

Parmi les méthodes de recueil des données, la grille d'analyse est l'outil le plus utilisé dans l'étude des manuels scolaires. Après avoir recensé un ensemble de grilles qui se rapprochent de notre problématique, nous avons élaboré notre instrument de recherche qui comprend l'ensemble des variables qui nous intéressent, elles sont énoncées sous forme de questions (10) dont les réponses sont réparties sur une échelle de type Likert avec (4) quatre possibilités de réponse. Aussi, une cellule est réservée aux observations, argumentaires, exemples à fournir... etc. La grille est ainsi flexible, ce qui nous permet de dépasser le jeu figé des questions-réponses.

5. Corpus de recherche :

Le manuel scolaire de 3^{ème} année primaire (1^{ère} année d'apprentissage du français) est intitulé « Mon premier livre de français », il comporte 125 pages et se compose de quatre (4) projets, chacun comporte à son tour trois (3) séquences subdivisées en trois (3) activités : Oral - Lecture - Écriture.

Conçu par des auteurs algériens : une inspectrice de l'éducation et de l'enseignement fondamental ; un professeur de l'enseignement secondaire ; et une maîtresse dans l'enseignement primaire, il a été homologué par la commission d'homologation et d'approbation de l'Institut National de Recherche en Éducation (INRE) en 2008, et publié par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) la même année.

6. Résultats et analyse des données

Question N° 1	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Pour l'enseignement de l'alphabet, est-ce la méthode syllabique, dite alphabétique ou traditionnelle qui est utilisée ?			x	

Tel qu'annoncé par les auteurs dans la préface du manuel : « *Tu vas d'abord écouter des énoncés et apprendre des mots nouveaux. Ensuite, tu liras de jolis textes et tu écriras des petits messages* », l'oral précède la lecture qui précède l'écrit. Dans le guide pédagogique destiné aux enseignants (es), ces différentes parties de l'acte pédagogique sont ainsi désignées : l'oral/réception, l'oral/production, l'écrit/réception et l'écrit/production.

Chaque séquence est ainsi devancée par des activités orales. L'enseignant (e) lit des dialogues, les élèves écoutent puis sont invités à répéter certains mots ou phrases courtes qui apparaissent dans le dialogue. Le but est de développer le lexique oral des élèves. S'ensuivent des exercices dans lesquelles l'enseignant (e) lit une liste de mots dans lesquels les élèves doivent repérer des lettres choisies au préalable. Exemple : j'entends « a » je lève la main. L'enseignant (e) lis : Table, Maison, Tableau, Cartable, Cahier. C'est un exercice de discrimination auditive.

La séquence débute, l'élève est invité à lire une bande dessinée, puis à répondre à des questions de compréhension. Les apprenants n'ayant encore pratiquement rien appris, il nous semble prématuré de leur poser des questions de compréhension, ils n'ont pas encore

assez de vocabulaire pour former des phrases, ils ne connaissent pas, ou du moins ne sont pas censés connaître les adverbes et les pronoms interrogatifs.

Ensuite l'élève lit de nouveau un autre texte court (en rapport avec la BD), duquel sont extraits deux mots ou plus qui vont être décomposés. Des lettres en sont extraites pour former d'autres combinaisons syllabiques.

La séquence se poursuit par des activités de discrimination visuelle, puis d'écriture.

Le document d'accompagnement même s'il insiste sur l'importance de l'oral, reste flou sur la question de la méthode de lecture. Toutefois on peut lire dans le programme ceci : « la mise en place de la lecture articulera décodage et compréhension dans une pédagogie de construction du sens par hypothèses et anticipation. L'élève sera mis directement en contact avec des textes écrits » mais la méthode n'est pas nommée. Pourtant dans le guide pédagogique il est écrit ceci : « C'est une méthode synthétique de lecture, rapide, claire et motivante », « plusieurs activités de lecture sont proposées [...] elles permettent par la discrimination visuelle de se familiariser avec les différentes graphies pour passer du son à la lettre puis au mot et à la phrase » Or c'est tout à fait le contraire que l'on retrouve dans le manuel, puisque les séquences d'apprentissages sont organisées de telle sorte que l'apprenant commence par la lecture d'un texte, puis de quelques mots qui en sont extraits, ensuite vient la décomposition de ces mots en lettres, et enfin c'est l'assemblage syllabique.

Cette méthode, qui est une méthode mixte à départ globale, dans sa pratique fait appel au lexique phonologique de l'apprenant, et cela est possible en ce qui concerne l'enseignement de la lecture en langue maternelle ou seconde, puisque l'élève avant même l'apprentissage de la lecture, dispose d'une quantité plus ou moins considérable de connaissances orales (dictionnaire phonologique), il est capable de nommer les objets qui lui sont présentés, et même de construire des phrases pour s'exprimer. Ce qui n'est pas

le cas pour l'enseignement d'une langue étrangère, en raison de la pauvreté ou parfois même de l'inexistence de connaissances orales préalables chez l'apprenant.

Le fait que des activités orales soient proposées au début des séquences, permet en effet de développer le lexique oral des élèves, et comme nous le savons, la quantité et la qualité du vocabulaire qu'un enfant possède avant l'apprentissage de la lecture est décisive (Bentolila, 2006), mais cela reste très insuffisant.

Cette double causalité, fait que l'utilisation de la méthode mixte pour l'enseignement de la lecture en français langue étrangère est inappropriée et pédagogiquement infondée.

Question N° 2	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
L'alphabet complet et en ordre est-il exposé de manière pertinente à l'élève, de telle sorte qu'il puisse connaître l'ordre alphabétique ?			x	

C'est à la première séquence du quatrième projet, à la page 85, qu'un encadré de 5 sur 3 centimètres au milieu d'une page d'activités présente l'alphabet complet et en ordre pour la première fois. Celui-ci est placé devant un exercice dont la consigne suggère de ranger un ensemble de mots par ordre alphabétique. C'est la première fois qu'il est question d'ordre alphabétique dans ce manuel. Ce même encadré est repris quelques pages plus loin, à la page 93, dans le même contexte. Ce sont là les deux seules fois où le manuel scolaire évoque l'ordre alphabétique, et expose les lettres de l'alphabet au complet et en ordre.

Question N° 3	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Dans l'ensemble des séquences d'apprentissage de l'alphabet, toutes les lettres sont-elles présentées ?			x	

Le manuel est divisé en quatre projets, chaque projet comporte trois (3) séquences. Les lettres de l'alphabet sont segmentées en

huit ensembles de 3 à 4 unités. Dans chaque séquence, un ensemble de lettres est présenté.

Dans toutes les séquences d'apprentissage de l'alphabet, aucune mention n'est faite de deux lettres, le Y et le W..

Question N° 4	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Les consonnes et les voyelles sont-elles classées séparément au moins une fois, de sorte que l'élève sache distinguer entre ces deux catégories de lettres ?				x

À aucun moment, et par aucun moyen la distinction entre les voyelles et les consonnes n'est faite, il n'est pas question de consonnes et de voyelles mais seulement de lettres.

Question N° 5	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Au vu de l'ordre de présentation des lettres, le critère de régularité grapho-phonémique est-il pris en compte (principe de progression rationnelle) ?			x	

Dans le manuel, les lettres de l'alphabet sont présentées dans l'ordre qui suit :

Séquence n°1	A	I	M	N		
Séquence n°2	E	É	T	D		
Séquence n°3	L	O	R			
Séquence n°4	U	OU	P	B		
Séquence n°5	F	V	OI			
Séquence n°6	S	Z	X			
Séquence n°7	C	K	Q	G	AM/AN	EM/EN
Séquence n°8	H	J	CH	ON/OM		
Séquence n°9	G Prononcé 'g'	G Prononcé 'j'				
Séquence n°10	AI	IN	EU			
Séquence n°11	IEL	EU	UN			
Séquence n°12	UI	GN				

L'analyse de la langue française révèle que concernant les lettres, celles dont les correspondances graphèmes-phonèmes sont les plus régulières sont les voyelles, puisqu'elles connaissent de très rares irrégularités. C'est pourquoi elles doivent être étudiées en premier. Ce qui n'est pas le cas dans ce manuel.

Le J qui est un graphème régulier, n'est abordé qu'à la 8^{ème} séquence, tandis que des graphèmes beaucoup moins réguliers sont abordés avant lui (par exemple le S, le T, le C)

Si dans les premières séquences d'apprentissage, le nombre de graphèmes présenté est raisonnable, dans les suivantes, celui-ci est excessif et les combinaisons syllabiques proposées n'obéissent à aucune logique. Par exemple dans la séquence 7, le nombre de graphèmes est exagéré et les combinaisons syllabiques sont complexes.

Question N° 6	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Toutes les combinaisons syllabiques sont-elles présentées ?			x	

L'étude attentive et détaillée de l'ensemble des séquences d'apprentissage des lettres de l'alphabet et des combinaisons syllabiques nous permet de sortir avec les observations suivantes :

- Toutes les combinaisons syllabiques ne sont pas présentées : dans certaines séquences, un graphème n'est introduit que dans deux ou trois combinaisons seulement. Toutes les voyelles n'ayant pas été étudiées en premier, les combinaisons consonne-voyelles sont restreintes, mais ceci n'est pas la raison de la pauvreté des combinaisons syllabiques, parce que même une fois étudiées, les voyelles ne seront pas nécessairement combinées avec les consonnes à étudier.
- La mobilité des graphèmes est prise en compte dans deux séquences d'apprentissage sur dix (séquence n°3, séquence n° 6).

Dans la séquence 7, toutes les combinaisons syllabiques comprenant le C, illustrent le C dur, aucune combinaison syllabique ne comprend le C doux.

Question N° 7	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
La complexité des structures syllabiques est-elle progressive ?			x	

Dans les deux premières séquences, les combinaisons syllabiques présentées sont toutes de structure consonne-voyelle (CV). À partir de la troisième séquence, des combinaisons de structures voyelle-consonne (VC) sont introduites, et à partir de la quatrième séquence, on retrouve des combinaisons de type consonne - voyelle- voyelle (CVV), consonne-consonne-voyelle (CCV) et consonne-consonne-voyelle-voyelle (CCVV).

Question N° 8	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
L'écrit est-il suffisamment abordé ?			x	

Chaque séquence d'apprentissage comporte une page dédiée à l'écriture, ceci jusqu'à la huitième séquence. Après cela, le manuel ne propose aucune activité d'écriture. En résumé dans ce manuel qui comporte 125 pages, huit (8) sont dédiées à l'écriture.

Question N° 9	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Les textes présentés (desquels sont extraits les mots et syllabes étudiés) sont-ils adaptés à l'environnement cognitif et au niveau des élèves ?			x	

Pour estimer le degré d'adaptation du contenu du manuel avec le niveau des apprenants et leur environnement cognitif, nous avons évalué le degré de difficulté (lisibilité/ intelligibilité) des textes qui leur sont proposés. Pour ce faire, nous avons d'abord opéré une évaluation quantitative, c'est-à-dire que nous avons évalué la longueur des textes en question, ce qui est un précieux indice sur la lisibilité syntaxique, puis, nous avons étudié le contenu sémantique des textes (lisibilité lexicale).

Voici les résultats (arguments) qui nous permettent d'affirmer que les textes présentés sont souvent inadaptés à l'environnement cognitif et au niveau des apprenants ;

À propos de la lisibilité syntaxique :

Les textes présentés aux apprenants sont d'une quinzaine de mots dans les premières séquences et arrivent à une quarantaine dans les dernières. Présenter à un élève dans une langue qu'il ne maîtrise pas des textes de cette abondance est inapproprié car le risque de surcharge cognitive est très fort.

À propos de la lisibilité lexicale :

En ce qui concerne le choix du vocabulaire, quelques textes ont particulièrement retenu notre attention, en raison de leur difficulté, nous avons jugé ces textes comme étant inadaptés parce que les mots les constituant sont peu usuels et/ou dont la régularité grapho-phonémique est très faible et/ou qui ne font pas partie de l'environnement cognitif des apprenants ou du moins de la majorité d'entre eux : comptine (P19), Wagon (P39), signe (P51), moineaux, vergers, greniers, champs (P59), noyau (P67), agrumes (P75), gaspiller (P83), timbale (P85), hygiène (P90), s'éteignent, brillent (P91), cailloux, cygne (P99)... etc.

Question N° 10	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Les exercices interviennent-ils sur des éléments présentés dans les leçons ?		x		

Après chaque séquence d'apprentissage des lettres de l'alphabet, diverses activités sont proposées. Dans ces exercices, sont souvent utilisés des graphèmes n'ayant pas été étudiés. Ne pouvant recenser toutes ces activités sous peine de reproduire l'intégralité du manuel, ne seront présentées ici que quelques-unes d'entre elles.

- Après la première séquence, où sont présentées les quatre lettres : A, I, M, N, et les combinaisons syllabiques suivantes : ma, mi, na, ni.

Un exercice propose de compléter les vides avec la lettre qui manque (sans préciser laquelle) :

1. Une -oto (au-dessous d'une image représentant une moto) - P13

2. Un -id (au-dessous d'une image représentant un nid) - P13

Dans le premier mot, l'image facilite la réponse, puisque l'élève en disant ce qu'il voit donne la réponse correcte (le mot faisant partie de son lexique phonologique), mais sans lecture réelle des deux syllabes qui forment ce mot : MO / TO, puisque ce sont deux combinaisons syllabiques que l'élève n'a pas encore apprises, qu'il n'a même jamais rencontrées auparavant dans le manuel.

Le deuxième mot est encore plus compliqué, d'abord parce que le fait qu'il fasse partie du lexique phonologique des élèves est beaucoup moins probable, mais aussi parce qu'il contient une lettre muette (le D). Sans oublier que l'élève ne sait pas encore décoder les articles « un » et « une », puisque ces graphèmes n'ont pas encore été étudiés.

Le manuel propose ainsi dans chaque séquence des exercices qui requièrent des connaissances jamais abordées dans le manuel, et fait systématiquement appel au lexique oral de l'élève, notamment en lui demandant de trouver ou de compléter les noms des objets présentés.

7. DISCUSSION

Ainsi, l'analyse du manuel révèle non seulement une inadéquation entre le contenu du manuel et les principes de l'approche cognitive pour l'enseignement de la lecture, mais aussi des incohérences pédagogiques et didactiques.

La méthode choisie pour l'enseignement de la lecture, dans sa pratique fait appel au lexique phonologique de l'apprenant, or cela n'est possible qu'en ce qui concerne l'enseignement de la lecture en langue maternelle ou seconde, puisque l'élève avant même l'apprentissage de la lecture dispose d'une quantité plus ou moins considérable de connaissances orales (dictionnaire phonologique), il est capable de nommer les objets qui lui sont présentés, et même de construire des phrases pour s'exprimer. Ce qui n'est pas le cas pour l'enseignement d'une langue étrangère, en raison de la

pauvreté ou parfois même de l'inexistence de connaissances orales préalables chez l'apprenant.

De même pour les activités qui font appel de manière quasi systématique au dictionnaire phonologique de l'apprenant. En proposant de telles activités, les enfants n'évoluant pas dans un milieu francophone sont désavantagés par rapport aux autres, car ils n'ont pas le bagage linguistique prérequis pour ce genre d'exercices, qui servent plus à consolider des connaissances qu'à transmettre de nouvelles informations aux élèves. Il y a là un risque de construction des inégalités scolaires.

Dans l'apprentissage de la lecture en langue française, une difficulté supplémentaire se présente pour l'élève algérien, il s'agit de l'orientation spatio-temporelle. En effet, pendant ses deux premières années de scolarisation, l'élève a appris que l'arabe s'écrit et se lit de droite à gauche, il a donc éduqué son regard et son attention spatiale dans ce sens. Avec l'introduction du français, l'élève va devoir désapprendre cet acquis pour intégrer le fait que le français s'écrit et se lit de gauche à droite.

Le geste d'écriture « oriente l'enfant dans l'espace, en lui faisant bien comprendre que la chaîne de lettres doit être lue de gauche à droite » (Dehaene et al, 2011, p. 46). C'est pourquoi les activités dédiées à l'écriture doivent être intenses, or elles sont très insuffisantes dans ce manuel.

De plus, de nombreuses recherches démontrent que l'enfant en pratiquant l'exploitation tactile des lettres et le geste d'écriture améliore sa lecture (Gentaz, É., Colé, P., Bara, F., Bara, F. 2003 ; Gentaz, É., Colé, P., Sprenger-Charolles. 2004). Car « en ajoutant un code moteur au répertoire mental des lettres, ces activités facilitent la mémoire des correspondances graphèmes-phonèmes et réduisent les ressemblances entre les lettres » (Dehaene et al, 2011, p. 86).

Concernant les textes proposés dans le manuel, ils présentent un volume lexical important, ils englobent un large champ lexical, et contiennent des mots peu usuels et/ou dont la régularité grapho-phonémique est très faible. Or comme l'écrivent Dehaene et

al « Dans la première année d'école primaire, la lecture demande à l'enfant un immense effort d'attention. Déchiffrer les mots implique de passer en revue chacune des lettres dans le bon ordre, de la gauche vers la droite, sans en oublier une seule, tout en se souvenant de leurs correspondances avec les phonèmes et en les assemblant en mémoire pour former un mot. Chaque mot est une énigme, un puzzle que l'enfant ne reconstitue qu'au prix de grands efforts » (2011, p. 48).

Ces textes requièrent une forte charge cognitive, c'est-à-dire qu'un grand effort doit être déployé pour le traitement cognitif, et cela gêne l'apprentissage. En effet « un coût [cognitif] élevé du décodage surtout pendant la phase d'apprentissage peut gêner la réalisation des traitements de haut niveau concernant l'intégration textuelle. Inversement, des difficultés de compréhension dues, par exemple, à une méconnaissance du thème évoqué par le texte peuvent altérer le décodage » (Fayol, M., Gombert, J-É et al. 1992, p. 42).

La surcharge cognitive peut induire un sentiment d'impuissance chez l'apprenant, qui mènera à un rejet de la langue. D'où la nécessité de veiller à l'accessibilité et la progressivité des textes proposés.

8. CONCLUSION

Le manuel scolaire est reconnu comme l'un des facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement, surtout dans les pays où le système éducatif manque de moyens, où les classes sont surchargées et le volume horaire dédié à l'enseignement du français est restreint comme c'est le cas en Algérie. C'est pourquoi investir cet outil et travailler à améliorer la qualité de son contenu devrait être une priorité pour éviter la mise à distance de plus en plus grande des écoliers vis-à-vis de la langue française. Notre recherche l'a démontré, le manuel de troisième année primaire nécessite une réforme. Sa conception devrait être orientée vers le respect des résultats de la recherche en éducation et en conformité avec les principes issus de ses résultats.

Notes

[1] En Algérie, l'état a le monopole sur le manuel scolaire. Il existe un seul manuel pour chaque matière et pour chaque niveau.

[2] Une récente expérience réalisée auprès de sujets non-voyants a démontré, que la lecture en braille active également la région occipito-temporale ventrale gauche (Lior Reich et Al. 2011), ce qui laisse supposer que l'appellation : aire de la forme visuelle des mots ou visual word form area (VWFA) sera remise en question.

Références bibliographiques

- Arezki, A. (2008). Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien. *Le français en Afrique*, n°23, p. 21-31.
- Bentolila, A. (2006). *Apprendre à lire*. En ligne <http://www.bienlire.education.fr>.
- Chachou, I. (2008). L'enfant algérien à l'école : du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir. *Insaniyat*, n°41, p. 27-37.
- Dehaene, S. (dir.), Dehaene-Lambertz, G., Gentaz, E., Huron, C. & Sprenger-Charolles, L. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- Dehaene, S. & Cohen, L. (2011). The unique role of the visual word form area in reading. *Trends in cognitive sciences*, 15 (6), p. 254-262.
- Dehaene, S. (n.d.). *Psychologie cognitive expérimentale : Les mécanismes cérébraux de la lecture*, Document d'enseignement. Collège de France.
- Fayol, M., Gombert, J-É., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF.
- Gaonac'h, F-M. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°13, p. 5-14.
- Gentaz, É. & Dessus, P (dir.) (2004). *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod.
- Gerard, F.M. & Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jamet, E. (1997). *Lecture et réussite scolaire*. Paris : DUNOD
- Lemaire, P. (2006). *Psychologie cognitive*. (2^e éd). Bruxelles : De Boeck.
- Lieury, A. (2008). *Manuel visuel de psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires : Guide pratique*. Paris. UNESCO.

Taleb Ibrahimi, K. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues, L'Année du Maghreb, n°I, p. 207-218.

Toualbi-Thaâlibi, N. & Tawil, S. (dir.). (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : UNESCO-ONPS.

Références du corpus

ONPS. *Mon premier livre de français*, manuel pour la 3^{ème} année primaire. Alger : ONPS. 2008.

ONPS. *Guide pédagogique, manuel scolaire de français 3^{ème} année primaire*. Alger : ONPS. 2008.

ONPS (2008). *Programme de français de la 3^o année primaire*. Alger : ONPS.

ONPS (2008). *Document d'accompagnement du programme de français de la 3^o et 4^o année primaire*. Alger : ONPS.

Annexe : Grille d'analyse

Question	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout	Observations
Pour l'enseignement de l'alphabet, est-ce la méthode syllabique, dite alphabétique ou traditionnelle qui est utilisée ?					
L'alphabet complet et en ordre est-il exposé de manière pertinente à l'élève, de telle sorte qu'il puisse connaître l'ordre alphabétique ?					
Dans l'ensemble des séquences d'apprentissage de l'alphabet, toutes les lettres sont-elles présentées ?					

Les consonnes et les voyelles sont-elles classées séparément au moins une fois, de sorte que l'élève sache distinguer entre ces deux catégories de lettres ?					
Au vu de l'ordre de présentation des lettres, le critère de régularité grapho-phonémique est-il pris en compte (principe de progression rationnelle) ?					
Toutes les combinaisons syllabiques sont-elles présentées ?					
La complexité des structures syllabiques est-elle progressive ?					
L'écrit est-il suffisamment abordé ?					
Les textes présentés (des quels sont extraits les mots et syllabes étudiés) sont-ils adaptés à l'environnement cognitif et au niveau des élèves ?					
Les exercices interviennent-ils sur des éléments présentés dans les leçons ?					

