

L'Apprentissage de la lecture en langue arabe à l'école primaire :
Quelles difficultés pour les jeunes dyslexiques ?
Learning to read in Arabic in primary school:
What difficulties for young dyslexics?

<i>Salima AMRANI*</i>	<i>Salim OUNIS</i>
<i>Université de Batna 1 (Algérie)</i>	<i>Université de Khenchela (Algérie)</i>
<i>amranisalima@hotmail.com</i>	<i>ouniss@hotmail.com</i>

Reçu: 30/04/2022

Acceptatio 28/09/2023

Résumé

Cette étude est une synthèse de travaux effectués au niveau des établissements scolaires de la wilaya de Batna sur les enfants scolarisés dyslexiques ayant des difficultés plus ou moins apparentes dans la lecture et l'écriture en langue arabe. L'objectif principal est de cerner les particularités linguistiques de la langue arabe capables de perturber ou de bloquer son acquisition. Les résultats obtenus montrent clairement que ces difficultés sont directement reliées aux aspects consonantiques et phonologiques de l'arabe. Les expérimentations arborent aussi que certaines erreurs de la chaîne parlée se manifestent sous l'influence de l'arabe parlé tels que l'interversion et le déplacement des phonèmes. Il en est de même pour les omissions et les substitutions de phonèmes qui peuvent se rencontrer dans un groupe consonantique où l'absence de voyelle entraîne une difficulté de prononciation.

Mots clés : Langue arabe, dyslexie, système linguistique, aspects phonétiques et phonologiques.

Abstract

This study is a synthesis of works carried out on school children who suffer from dyslexia with more or less obvious difficulties in reading and writing in Arabic language in Batna city. The main objective is to identify the linguistic features of the Arabic language that are capable of disabling or preventing its acquisition. The results obtained clearly show that these difficulties are directly related to the consonant and phonological aspects of Arabic. The experiments also show that some errors in the connected speech appear under the influence of spoken Arabic, such as the inversion and displacement of phonemes. The same is true for phonemes omissions and substitutions that can occur in a consonant group where the absence of a vowel leads to difficulty in pronunciation.

Keywords: Arabic language, dyslexia, linguistic system, phonetics and phonological aspects

1. Introduction

Avec sa forme interrogative, le titre de cet article suggère que nous savons peu de choses sur les difficultés que présente l'acquisition de la lecture en langue arabe chez les élèves à l'école primaire.

En effet, la maîtrise de la langue et particulièrement celle de la lecture est « l'acte vital » par excellence qui permet à tout individu de s'adapter au milieu dans lequel il évolue. L'école en a fait et fait toujours son affaire en s'engageant à assurer sa réussite et son accomplissement car elle sait d'emblée l'intérêt de cette activité initiale et essentielle à tout apprentissage.

En Algérie, comme dans toute autre société développée, l'enseignement public obligatoire dès l'âge de 6 ans - avec ses lois et décrets exécutifs - a permis l'émergence de citoyens lecteurs et scripteurs (selon les ressources de l'Atlas Sociologique Mondial 75,13% des 15 ans et plus sont alphabétisés or, les 24,87% restants sont pratiquement illettrés et sont incapables à lire, comprendre et écrire une phrase). (UIS Data Centre, 2017)

Effectivement, l'enfant scolarisé, de 5-6 ans à environ 16 ans, passe des années entières à ne rien faire d'autre qu'à apprendre : apprendre à lire, écrire, calculer, etc.

Les retombées de la réussite sont immenses puisqu'elles vont depuis les preuves de satisfactions des parents, de l'enseignant jusqu'à celles de la société ; de même que les sanctions de l'échec sont terrifiantes puisqu'elles consistent en une exclusion scolaire et peut être même sociale et plus que cela, culturelle.

Et, pourtant, et à la lumière des constatations faites dans de nombreuses écoles ; il résulte que la lecture n'est pas ou peu acquise à la fin de la 5^{ème} année primaire (à l'âge de 10-12ans) par la moyenne des élèves. Ces derniers ne réussissent pas à apprendre à lire et par là même à écrire, des souffre - douleurs d'un trouble nommé « DYSLEXIE ¹» qui peut à son tour être à l'origine d'autres pathologies langagières comme la dysorthographe. En effet, ce trouble constitue selon l'OMS, le trouble d'apprentissage le plus courant.

Ces théories explicatives sont abondantes, nous citons en guise d'exemple : la théorie génétique avec le leader du constitutionnalisme en France, P. Debray (1979) ; la théorie visuelle magnocellulaire (Pringle Morgan 1896, Ortan 1937 et J. Stein 2001) ; la théorie cérébelleuse (A. Fawcett 1996, R. Nicholson 2001) ; la théorie phonologique (U. Frith 2000, M. Snowling 2000) que nous retiendrons pour notre étude car la Dyslexie est avant tout un déficit typique qui relève des représentations phonologiques. Pour certains cas, on rencontre une constellation de troubles sensoriels et/ou moteurs.

¹ Morgan, W.P - A case of congenital wordblindness- British Medical Journal- London- 1896- p.1378. La première fois que le trouble Dyslexie a été découvert remonte au début des années 1900 par les médecins anglais, dont le docteur Pringle Morgan et Ortan, S.T.

Le débat sur la mise en cause de l'école, du programme, des méthodes de lecture et les démarches d'enseignement qui les mettent en œuvre, la formation des enseignants, etc. devient alors l'objet de longues controverses stériles. Aucune ne s'est intéressée à l'aspect même de la langue à enseigner et aux difficultés qu'elle peut, en tant que système linguistique à part entière, plus ou moins compliqué et complexe, présenter.

Cette réverbération a pris raison de notre esprit et nous a poussées à réfléchir à l'impact que pourraient avoir les caractéristiques de la langue arabe sur l'apprentissage de la lecture et plus encore de l'écriture, d'une part. D'autre part, à examiner de près les difficultés inhérentes à la dyslexie en rapport avec ces mêmes caractéristiques : le fait d'écrire de droite à gauche, les signes diacritiques, etc.

Ceci dit, cet article se veut une entame d'une longue analyse du système linguistique de la langue arabe, de ses spécificités et plus précisément de ses difficultés qui pourraient entraver la scolarisation normale du jeune apprenant algérien en langue arabe. Car, tout au long des études que nous avons effectuées, nous avons pu constater que la maîtrise de la langue peut favoriser ou compliquer les apprentissages scolaires pour la bonne raison que ces derniers ne sont pas inscrits dans les gênes comme nos comportements instinctifs.

Ces savoir – faire sont des accommodements « sociétales » qui s'inscrivent dans le processus des apprentissages cognitifs, moteurs et gestuels et qui permettent l'insertion de l'enfant dans son milieu ordinaire. Notre but est d'éclairer la nature de ces savoir-faire, tout en exposant les petites anicroches ou les grands obstacles susceptibles de perturber le cours normal de l'apprentissage de la lecture et en analysant les altérités du système linguistique arabe qui sont susceptibles de présenter des obstacles réels aux cas d'élèves dyslexiques à l'école primaire.

a- la problématique

Le langage est fondamental pour la vie humaine, il en est son noyau central. L'homme vit émerger dans le langage. Il l'utilise pour structurer ses pensées, pour communiquer et interagir avec les autres. Son omniprésence paradoxalement le rend ardu à approcher comme objet d'étude scientifique.

La problématique de «handicap du langage » liée aux spécificités du système linguistique en question – la langue arabe, dans ce cas précis- est un sujet à débat pour la communauté scientifique en neurosciences cognitives. En raison de la difficulté à établir un lien fiable et valide entre les deux.

L'objectif de cet article réside dans le fait d'établir ce lien, de dégager les caractéristiques de cette arme linguistique nécessaire à tous et susceptible de faire perdre le combat à certains. Car, les relations de causalité et d'interdépendance entre les déficits cognitifs, tel que la dyslexie et les spécificités de la langue ne sont pas encore clairement établies.

De cette problématique s'ensuivent les questions suivantes :

- La richesse et la complexité de la langue arabe serait-elle à l'origine même de la dyslexie pour certains élèves ? Autrement dit, les spécificités du système linguistique arabe, pourraient-elles entraver l'apprentissage normal de la lecture chez des enfants dyslexiques ?

Pour répondre à ces questions, nous avons émis l'hypothèse de travail suivante :

- La langue arabe dans sa diversité, sa richesse et sa complexité serait à l'origine du trouble de la dyslexie chez certains élèves prédisposés cognitivement. En d'autres termes, l'apprentissage normal de la lecture serait autant difficile quand la langue représente des caractéristiques linguistiques compliquées.

Notre travail vise par conséquent à étudier dans quelle mesure un écart existe entre le cadre officiel de pose de diagnostic de la dyslexie et l'impact du système linguistique arabe.

En effet, toute langue est acquisition et apprentissage, en ce sens que « La langue... n'est certainement pas le véritable instinct, car chaque langue doit être apprise. Ça diffère cependant largement de tous les arts ordinaires, car l'homme a une tendance instinctive à parler, comme nous le voyons dans le babillage de nos jeunes enfants, mais aucun enfant n'a une tendance instinctive à cuisiner, brasser ou écrire.» (Darwin, 1871) et les caractéristiques d'un système linguistique donné peuvent rendre difficile comme facile son apprentissage.

2. La langue arabe dans son aire linguistique

L'Algérie, dans sa diversité linguistique, dispose d'une langue officielle qui sert à la communication écrite, et, dans certains cas, à la communication orale. Cette langue appelée communément arabe littéral est surtout utilisée devant un auditoire anonyme (la télévision, par exemple), dans certaines réunions officielles et/ou scientifiques. (Amrani S., 2007, pp. 180-182)

Ainsi, l'arabe littéral et les différents dialectes coexistent, non sans exercer les uns sur l'autre et vice versa et à des degrés divers de fécondes interférences.

L'arabe littéral, grande langue de culture, de civilisation et de communication dans le monde d'hier et d'aujourd'hui, est enseigné dans nos écoles et pour nos enfants dès leur scolarisation. Son enseignement a pour finalité d'inculquer ce système linguistique dans les esprits des élèves dès leur bas âge, de leur donner cette capacité de penser, de comprendre et de s'exprimer dans cette langue avec clarté, oralement et par écrit.

C'est de là qu'elle acquiert son importance pour toutes les autres disciplines enseignées : mathématiques, histoire et géographie, éducation civique, etc. outre son rôle formateur. Beaucoup d'avantages lui sont attribués et est la matière la plus essentielle ! Réussir l'acquisition de la langue arabe au primaire équivaut à la réussite dans les autres matières car tout se base sur la

lecture, la compréhension et les autres capacités cognitives des jeunes apprenants dans un groupe classe. Ce dernier est souvent hétérogène par sa composante humaine.

Cette hétérogénéité tient d'abord à la différence des rythmes de travail et des vitesses d'apprentissage, ensuite à la diversité des intérêts affectifs et intellectuels, des acquisitions et de la culture enfin aux différences des capacités et aptitudes des élèves.

2.1 Description du système linguistique arabe

Dans l'acte de parole, il y a deux éléments nécessaires et suffisants pour la production du son ou du bruit : l'expiration du souffle des poumons et l'articulation buccale, étant bien entendu le résonateur buccal peut changer de forme et de volume à volonté. Deux autres éléments peuvent manquer ou se surajouter au deux premiers : la vibration des cordes vocales et la résonance nasale (suivant que le voile est relevé ou abaissé).

Le classement essentiel à établir à l'intérieur du système des sons simples du langage est celui en consonnes et en voyelles.

Une consonne est caractérisée par la création d'un obstacle par l'individu parlant dans l'appareil phonatoire et le franchissement de cet obstacle par le souffle expiratoire. Par contre la voyelle a pour spécificité l'absence d'obstacle dans l'appareil phonatoire de sorte que le souffle sonore passe librement.

Les consonnes peuvent être classées suivant le point où se forme cet obstacle « point d'articulation », suivant la plus ou moins grande importance de cet obstacle « degré d'aperture » et suivant les différentes particularités qui l'accompagnent « mode d'articulation ».

La langue arabe est ainsi dotée d'un système alphabétique qui comporte :

- vingt-huit consonnes et six voyelles (trois voyelles longues et trois voyelles courtes) et quelques réalisations vocaliques.

2.2 . Les consonnes

Elles sont au nombre de vingt-huit (28) et sont classées suivant plusieurs critères : consonnes articulées avec une vibration des cordes vocales et consonnes n'engendrant pas une vibration des cordes vocales, d'autres variétés de sons peuvent apparaître grâce au franchissement.

On relève deux groupes de consonnes arabes :

- Quatorze (14) consonnes solaires qui assimilent le (Ā) de l'article :

ن - ل - ظ - ط - ض - ص - ش - س - ز - ر - ذ - د - ث - ت .

- Quatorze (14) consonnes lunaires qui n'assimilent pas le (Ā) de l'article :

ي - و - م - ه - ك - ق - ف - غ - ع - خ - ح - ج - ب - أ .

a. Classement des consonnes de la langue arabe selon Jean CANTINEAU

- L'ordre de l'alphabet arabe (Cantineau, 1960, pp. 10-11)

Les consonnes sont d'abord présentées dans l'ordre de l'alphabet arabe :

Tableau N°1. Consonnes sourdes

API	Lettres	SOURDES										
		Occlusive glottale	Occlusive dentale	Fricative inter dentale	Spirante pharyngale	Fricative post vélaire	Sifflante dentale	Chuintante pré palatale	Fricative labio dentale	Occlusive post palatale	Occlusive uvulo vélaire	Spirante glottale
ʔ	ء	+										
t	ت		+									
t	ث			+								
h	ح				+							
h	خ					+						
s	س						+					
ʒ	ج							+				
F	ف								+			
k	ك									+		
q	ق										+	
h	ه											+

Source : Cantineau, 1960, pp. 10-11. Adapté par l'auteur de l'article.

Tableau N°2. Consonnes sonores.

API	Lettres	SONORES											
		Occlusive bilabiale	Affriqués Pré palatale	Chuintante Pré palatale	Occlusive dentale	Fricative Inter dentale	Vibrante Apicale alvéolaire	Sifflante dentale	Fricative pharyngale	Fricative post vélaire	Fricative latérale	Constrictive bilabio vélaire	Constrictive médiopalatale
b	ب	+											
g	ج		+										
ʒ	ج			+									
d	د				+								
d	ذ					+							
r	ر						+						
z	ز							+					
ʔ	ء								+				
g	غ									+			
l	ل										+		
w	و											+	
y	ي												+

Source : Cantineau, 1960, pp. 10-11. Adapté par l'auteur de l'article.

Tableau N°3. Consonnes vélarisées (sourdes/sonores) et nasales sonores.

API	Lettres	Vélarisées sourdes		Vélarisées sonores		Nasales sonores	
		Sifflante dentale	Occlusive dentale	Fricative Latéro-interdentale	Fricative Inter dentale	Occlusive bilabiale	Occlusive dentale
s	ص	+					
t	ط		+				
d	ض			+			
ḍ	ظ				+		
m	م					+	
n	ن						+

Source : Cantineau, 1960, pp. 10-11. Adapté par l'auteur de l'article.

Commentaire : Le classement des consonnes de la langue arabe permet de comparer les résultats du système linguistique étudié avec celui d'autres langues et facilite l'analyse des différentes difficultés de la lecture.

b. Classement des consonnes d'après le point d'articulation

O = occlusive ; C = constrictive.

Table N°4. Classement des consonnes d'après le point d'articulation.

Consonne	Orale	Emphatique	Nasale
Labiale (O.) sonore	ب		م
Labiodentale (C) sourde	ف		
Dentale (O.) sonore	د		ن
(O.)sourde	ت	ط	
Inter dentale (C) sonore	ذ	ظ	
(C) sourde	ث		
Dentale sifflante (C) sonore	ز		
(C) sourde	س	ص	
Pré palatal chuintant			
(C) sonore	(ج ž)		
(C) sourde	ش		
Pré palatal affriquée sonore	(ج ğ)		
Alvéolaire vibrante apicale (C) sonore	ر		
Latérale (C) sonore	ل		
(Latéro-interdentale)			
(C) sonore		ض	
Médio palatale (C) sonore	ي		
Bi labio-vélaire (C) sonore	و		
Post palatale (O.) sourde	ك		
Post vélaire (C) sonore	خ		
(C) sourde	ق		
Uvulo-vélaire (O.)sourde	ق		

Source : (Cantineau, 1960, pp. 10-11.)

Tableau N°5. Consonnes d'après le point d'articulation.

L A R	Pharyngale	(C) sonore	ع		
		(C) sourde	ح		
Y N					
G A L E	Glottale	(C) sourde	ء		
		(O.) sourde	ء		

Source : (Cantineau, 1960, pp. 10-11.)

Commentaire : les élèves confondent souvent entre les pharyngales sonores et les pharyngales sourdes à l'écrit comme à l'oral. Pour les dentales, les inter dentales et les dentales sifflantes les confusions sont orales alors que pour les alvéolaires vibrantes apicale, les médio palatales, les post palatales, etc. Les problèmes rencontrés diffèrent d'un cas à l'autre et sont oraux et/ ou écrits.

c. Classement selon le degré d'aperture

1- aperture nulle : consonnes occlusives (س-ق-ك-د-ت-ب-ء)

2- aperture très faible, appareil phonatoire incomplètement fermé, obstacle assez considérable : consonnes fricatives ou spirantes (appelées aussi constrictives) (ع-غ-خ-ج-ش-ز-س-ذ-ث-ف) intermédiaire entre occlusive (1ère partie de l'articulation) et spirante (fin) les consonnes affriquées de certains parlers arabe : [ت-ج] [ts]

3- le souffle passe par le nez : consonnes nasales (م-ن).

4- D'aperture moyenne, la langue laissant largement passer l'air : consonnes liquides (ل-ر).

5- Aperture importante avec passage de l'air encore plus grand : semi voyelles (و-ي).

6- Aperture maxima : consonne aspirée (ه).

d. Classement selon les modes d'articulation (particularités d'articulation)

d.1- Consonnes géminées : elles consistent dans la répétition immédiate de la même consonne qui devient ainsi double et n'est pas simplement le signe d'une consonne longue. Toutes les

consonnes arabes y compris le waw (و), le yâ (ي) et le hamza (ء) peuvent être gémées et le sont souvent.

La graphie arabe indique la gémation par le signe du tašdid : shadda (ّ) (Blachère, 1958, pp. 20-21) ; c'est en effet une jonction à rétablir dans la chaîne verbale en relation avec le style, le débit, la sémantique et la grammaire. la meilleure preuve en est que le jeu des formations morphologiques peut amener à séparer ces deux consonnes, par exemple le diminutif de : 'aṭṭār (عطار) « vendeur de parfum » : 'uṭayṭīr. La gémation n'est pas un élément accessoire, négligeable. Par sa présence, elle détermine un sens et joue un rôle structural dans le développement morphologique nominal et verbal. «Ce signe prolonge la durée d'une articulation consonantique environ de moitié et en augmente l'intensité.» (Dubois, 1973, p. 225)². Exemple : « [θumma], le /m/ redoublé est accentué par le shadda». (Hasanat, 2007, p. 216)

d.2 - Consonnes sonores : les cordes vocales vibrent pendant leur articulation :

b- d – g – d – z – ž – ġ – ģ – m – n – l – r – w - y et les consonnes sourdes dépourvues de ces vibrations glottales : **t – k – ʔ - f – t – s – š – h - h.**

d.3- Consonnes emphatiques : elles sont caractérisées par un rétrécissement du canal pharyngal. La radiographie met en évidence une articulation complexe : le point d'articulation du phonème de base est respecté, mais l'arrière langue se creuse tendant à boucher le canal pharyngal (pharyngalisation). Cette articulation entraîne parfois une forte tension des organes phonateurs : **ṭ – ṣ - d – q**

Selon Ghazali (Ghazali, 1981, pp. 251-277), les consonnes emphatiques se caractérisent par une articulation antérieure primaire et une articulation postérieure secondaire. En effet, il y a un rapprochement entre la pointe de la langue et le palais dans l'articulation antérieure primaire ; et, un rapprochement de la racine de la langue au pharynx au niveau du 2^{ème} disque de la colonne vertébrale dans l'articulation secondaire, en plus de cela nous avons un aplatissement du dos de la langue sur la mâchoire inférieure.

2.3 . Les voyelles

La langue arabe classique ne possède que trois voyelles :(**a**), (**i**), (**u**) qui forment un système triangulaire à trois points d'articulation : antérieur (**i**), central (**a**) et postérieur (**u**).

Les besoins de l'enseignement ou la nécessité de fixer la prononciation exacte d'un mot ou d'un texte ont amené à les exprimer par des signes extérieurs écrits au-dessus ou en dessous des consonnes : fatha (') pour a, la kasra (◌ِ) pour i et la damma (◌ُ) pour u. Les grammairiens arabes ont noté aussi le sukūn (◌ْ) quand il y a absence de haraka (un diacritique) après le harf (la lettre).

² Dubois Jean- Dictionnaire de linguistique- Larousse-Paris- 1973- p.225.

La durée de l'émission doit être considérée et de ce fait, les voyelles arabes sont brèves ou longues : a – ā, i – ī, u – ū. Cet état phonétique est très important (Fleisch, 1961, p. 59) non seulement il range l'arabe classique parmi les langues à rythme quantitatif, mais il donne à la flexion interne, dans cette langue, un de ses plus puissants moyens : l'opposition des quantités. Ainsi le système vocalique de l'arabe se définit à partir de trois traits articulatoires seulement (le lieu d'articulation, l'aperture et la durée).

2.4 Les diphtongues

L'arabe comporte deux diphtongues : [j] et [w] qui ne sont que les variantes devant ou après voyelle de [i] et [u]. Toutefois les difficultés que pose cette question sont telles que l'on pourrait nier, dans de nombreux cas, l'existence de vraies diphtongues en langue arabe.

3. Autres caractéristiques de la langue arabe

Nous présentons ici et de façon brève quelques spécificités relevant de la lecture et de l'écriture de la langue arabe objet de notre étude :

- la langue arabe s'écrit de droite à gauche par opposition aux langues Française et Anglaise ;
- C'est une langue syllabique, plutôt qu'alphabétique. Un son consonne est toujours présenté avec une voyelle ; par exemple, le son consonne «ب» n'est jamais pris indépendamment des voyelles « ب », « ب », « ب » ; c'est à dire, que nous trouvons : [ب : ba], [ب' : bu], [ب : bi] mais non [ب : b] seul.
- La discrimination voyelle/consonne est moins nette en arabe qu'en français, ainsi « ا, ي, و » peuvent être voyelles ou consonnes.
- Un certain nombre de graphèmes se différencient par le nombre et la place des points : « ب \ ح - » « ن \ خ \ ز-ج \ ر ». Cette caractéristique exige pour le jeune apprenant en situation de lecture, un balayage visuel tout à fait différent de celui du français. Par un seul mouvement oculaire de gauche à droite, se fait la lecture en langue française. Les accents, le point du « i », la barre du « t » n'ont pas de valeur discriminative.

Alors que pour la langue arabe, le lecteur est censé déplacer un mouvement oculaire horizontal de droite à gauche en plus d'un balayage de haut / bas, nécessaire pour appréhender les points, puisque de leur position et de leur nombre dépend la prononciation juste, outre le sens du signe linguistique. Le balayage se fait aussi pour les voyelles brèves (-)

- L'écriture arabe est déficiente, c'est à dire que tous les signes nécessaires ne sont pas reproduits ce qui devrait permettre au lecteur de suppléer des signes à d'autres (ce qui n'est pas toujours le cas pour les élèves du primaire).

- L'écriture arabe ne comporte pas de majuscules, mais les lettres ont une forme différente selon qu'elles se trouvent en position initiale, médiane ou finale.

Nous constatons de ce bref inventaire que certaines caractéristiques de l'arabe -d'ailleurs, comme n'importe quelle autre langue- présentent des difficultés pour le jeune cerveau en situation d'apprentissage, lesquelles difficultés n'ont pas été exploitées pour répondre à telle ou telle théorie précitée sur la dyslexie ou encore n'ont pas fait l'objet de ces mêmes théories.

Il est primordial d'attester que la nécessité de la possibilité psychophysiologique d'attention et de stabilité se trouvera réalisée à certaines conditions permettant à l'enfant de s'intéresser efficacement aux activités qu'on lui propose.

Il s'agit tout d'abord d'une bonne organisation de la représentation spatio temporelle sans trouble d'orientation. La conscience de son schéma corporel lui permettra de s'orienter dans l'espace et d'orienter sa perception. Il doit pouvoir situer un point en haut, en bas, à droite, à gauche par rapport à lui-même et à une référence à son propre corps (Sprenger-Charolles, 2021, pp. 57-70).

Ainsi pourrait-il différencier les lettres telles que : / ف-ق-ث-ت-ب / ج-ح-خ , etc. Il doit aussi avoir conscience d'un ordre d'écoulement et de succession dans le temps : avant/après, qui rejoint sur le plan de la lecture la conscience de la correspondance espace-temps : droite gauche / avant après.

Notons que les perceptions dites visuelles et/ou et auditives doivent être authentiques pour éviter l'interférence de deux représentations, l'imprécision, l'inhibition ou la précipitation.

Les deux notions de nombre et d'organisation de l'espace sont en relation étroite. Elles sont indispensables pour la différenciation de nombreux phonèmes, zéro, deux, etc. il se trouve aussi que la perception exacte de la durée soit à la base de l'identification des voyelles brèves vs des voyelles longues. Une imprécision de cette perception peut causer une confusion lexicale et une incompréhension du mot lu.

Elle intervient en partie pour le redoublement consonantique marqué par le signe (ّ).

Il faut bien sûr une certaine rapidité d'analyse et de décision, la faculté de symbolisation et une faculté de mémorisation et d'évocation immédiate suffisante pour permettre à l'enfant d'identifier et de reconnaître rapidement les mots déjà étudiés, et faciliter ainsi l'identification des autres. En effet la redondance des données linguistiques peut permettre la lecture malgré les difficultés analytiques. Mais tous les enfants et particulièrement les dyslexiques ne parviennent pas à l'utiliser.

Les manifestations les plus souvent observées en sont le zézaiement, le /ġ/ (ج) est remplacé par /z/ (ج), par exemple. Ceci peut introduire des confusions dans le système phonétique des constrictives. Quant au retard de la parole, c'est dans la mauvaise intégration d'un système

d'oppositions qu'il apparaît, par exemple, l'absence ou l'insuffisance de la sonorisation, phonème unique : /k/ (ك) pour /q/ (ق) ; et de permutations de phonèmes d'une syllabe à l'autre.

4. Méthodologie

Nous avons procédé selon la méthodologie expérimentale en sciences humaines tout en tenant compte du contexte local de la ville de Batna et des conditions actuelles des institutions scolaires algériennes. L'échantillonnage est fait par choix raisonné (J, 1963) « échantillonnage volontaire » - ou purposive sampling en anglais -, c'est-à-dire qu'on a choisi seulement les élèves qui ont montré des difficultés de lecture en langue arabe durant le test de dépistage. L'unité statistique étudiée est l'élève de 5ème année primaire des années scolaires 2018 – 2019/ 2019-2020. Les écoles ont été sélectionnées par la direction de l'éducation de Batna en fonction de la localisation, de l'acceptabilité par les directeurs et de la progression du programme scolaire.

4.1 Population concernée

Nous avons commencé notre étude avec quatre écoles (04), deux en plein centre-ville de la ville de Batna et deux en périphérie. Toutefois certaines conditions de travail (grèves répétées des enseignants, disponibilité des chercheurs, covid19, etc.) nous ont obligé à limiter la recherche à deux écoles. Pour assurer la confidentialité des écoles, leurs noms sont remplacés par des lettres « école A » et « école B ». Les élèves concernés par l'étude sont ceux des classes de 5ème année primaire.

4.2 Tests

Une anamnèse et une batterie de tests standardisés consacrés à l'évaluation du niveau de conscience phonologique, à divers aspects de la mémoire - particulièrement à l'évolution de l'empan mnésique, et à la rapidité de dénomination et à la vitesse d'articulation, ont été réalisées pour évaluer les difficultés de lecture en langue arabe.

4.2.1. Compétence phonologique

Elle consiste dans le fait que certains enfants n'ont pas la capacité requise à prendre conscience des différentes composantes de la parole et à analyser celle-ci en segments de différentes dimensions et en unités phonologiques.

4.2.2. Mémoire de travail

La deuxième capacité est celle de la mémoire de travail liée, semble-t-il, à l'habileté avec laquelle les enfants sont capables ou non de procéder au recodage phonétique de l'information.

Plusieurs chercheurs (Cohen, 1982 ; Mann et Liberman, 1984 ; Lecocq, 1988 ; etc.) dans ce domaine ont pu aboutir à des résultats qui suggèrent l'existence d'un rôle causal de l'efficacité de la mémoire de travail dans l'acquisition de la lecture.

4.2.3. Rapidité et précision de dénomination

Le troisième domaine est celui de la rapidité et la précision dans la dénomination d'objets ou d'images, dans la prononciation des non-mots et dans la récupération des mots dans le lexique mental. Beaucoup de données ont révélé chez l'enfant dyslexique des difficultés de dénomination de pseudo-mots, des noms d'objets, de couleurs, de chiffres et des lettres par comparaison à l'enfant normo lexique.

Ces trois facteurs invoqués rendent compte de la dyslexie développementale (Wagner et coll., 1987 ; Wagner 1988 ; Lecocq, 1991).

Les objectifs étant la détermination du degré de conscience de l'écrit en langue arabe qu'ont les élèves dépistés en tant que dyslexiques outre leurs capacités de mobiliser leurs connaissances afin de pouvoir gérer les stratégies d'apprentissage dans les autres matières.

Nous présentons dans les tableaux qui suivent les caractéristiques de l'échantillon selon le sexe et le nombre d'élèves dyslexiques pour chaque école :

Tableau N°6. Caractéristiques de l'échantillon

Echantillon	École A	École B	Total
Nombre de filles	29	32	61
Nombre de garçons	26	27	53
Total	55	59	114

Source : (Auteur de l'article, 2022, page.12)

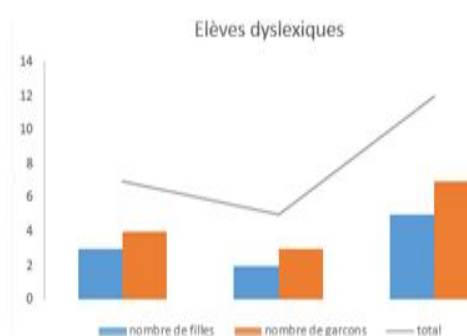
Parmi les 114 élèves testés, 61 sont des filles contre 53 garçons. Que ce soit pour l'école A ou l'école B, le nombre des filles est supérieur à celui des garçons.

Figure N° 2. Élèves dyslexiques

Echantillon d'élèves dyslexiques	Ecole A	Ecole B	Total

Nombre de filles	03	03	05
Nombre de garçons	04	03	07
Total	07	05	12

Table N° 7. Élèves en difficultés de lecture.



Source : (Auteur de l'article, 2022, page. 13)

Nous constatons que le nombre des élèves qui ont des difficultés réelles et durables de lecture en langue arabe donc dyslexiques sont presque de l'ordre de 10%. Ce chiffre est très représentatif de ceux donnés par l'OMS (OMS, 2022) (8 à 10 %). Le nombre de garçons l'emporte sur celui des filles avec un pourcentage de 06%.

5. Analyse et commentaire

Comme nous l'avons montré précédemment, le système d'écriture arabe utilise une série de signes pour refléter les unités spécifiques de la langue de manière systématique. Le but est à la fois la communication d'un message et son décodage par quiconque connaît la langue en question et ses règles d'écriture. Les chercheurs se sont entendus sur le fait que ce système n'est qu'une adaptation du script nabatéen qui est lui-même une évolution du système d'écriture araméen.

Ces vingt-huit lettres représentent des consonnes. Sa morphologie fonctionne le plus souvent sur le principe de radicaux à trois consonnes. Les différentes formes de flexions verbales et nominales, etc. sont formées par les voyelles.

Pour pouvoir analyser les difficultés que présente ce système, nous utiliserons trois approches correspondant aux types de difficultés relatives aux dyslexiques : les difficultés de perception auditive, de perception visuelle et d'orientation.

5.1 Difficultés en relation avec la perception auditive

L'enfant apprend à parler par imitation. Dès son jeune âge, ses premières vocalisations vont évoluer vers des jeux avec les sons : activité organisée d'auto-imitation. De nouveau, quand l'adulte s'introduit, la coexistence de ces jeux continue. Il s'agit alors d'hétéro-imitation. Ses premiers essais sont très imparfaits, mais petit à petit, les corrections successives apportées par les parents qui proposent et favorisent un tri dans le stock phonétique lui permettront de se perfectionner (SU, 2020, p. 100767).

Il s'essaie également, avec la complémentarité des verbalisations de l'adulte, à différents actes de langage et à des conduites qui préfigurent certaines catégories de grammaire (Bruner, 1983, pp. 117-118) (montrer, désigner, nommer, deixis, etc.).

Le contrôle auditif favorisera ces corrections et conduira l'enfant peu à peu à maîtriser les formes et les emplois de la langue comme le dit si bien (Maister, 1968, p. 25) : « *c'est au moyen du contrôle auditif que l'enfant, par tâtonnements successifs, ajuste la position des organes phonateurs pour produire le son convenable. Le résultat n'étant pas atteint d'emblée, des déformations subsistent plus ou moins longtemps dans le langage infantin* ».

Le système linguistique arabe présente des confusions possibles sur le plan de la parole, et plus tard sur le plan de l'écrit car si les difficultés ne sont pas surmontées dans la langue orale, elles ne peuvent l'être dans sa forme écrite, qui font que pour un jeune apprenant, les erreurs de lecture sont assez répandues au début de leur apprentissage (allant jusqu'à la fin de la première année). Ces confusions résultent d'une mauvaise intégration des différentes oppositions entre les différents phonèmes (Agnès Piquard-Kipffer, 2021, pp. 3-18):

*Absence d'opposition du point d'articulation :

- seul le trait occlusif est perçu : le /k/ (ك) remplace /q/ (ق)

- seul le trait constrictif est perçu : le /z/ (ز) remplace /ǧ/ (ج)

*Absence d'opposition du mode d'articulation :

- seul le caractère occlusif est perçu : le /b/ (ب) et le /m/ (م)

le /d/ (د) et le /n/ (ن)

- seul le point d'articulation est perçu : le /n/ (ن) et le /l/ (ل)

*Opposition sourde sonore : le /ʕ/ (ع) remplace /h/ (ح)

Le /t/ (ت) remplace /d/ (د)

Le /h/ (خ) remplace le /ǧ/ (ج)

*Opposition phonème simple – phonème emphatique :

- le /t/ (ت) remplace /t. / (ط)

- le /d/ (د) remplace / d. / (ض)

- le /s / (س) remplace /s. / (ص)

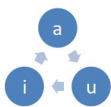
*Opposition portant sur le trait inter dental :

- le / T/ (ت) remplace / t/ (ط)

- le / d. / (ض) remplace /d. / (ظ)

Ces différents traits sont liés à la réalisation même des voyelles qui pose aussi problème en langue arabe.

Ainsi, comme nous l'avons déjà expliqué, en se référant à l'écriture de la langue arabe classique, on trouve le triangle phonologique de base des trois voyelles



Ces voyelles présentent les oppositions classiques de timbre, aperture et postériorité mais aussi de quantité. Ceci introduit une nouvelle série d'oppositions entre voyelles brèves et voyelles longues, soit : a ou ā, i ou ī, u ou ū.

Leur prononciation se modifie dans la chaîne parlée en fonction de l'entourage phonique, par exemple dans : / kataba / (كَتَبَ) et / kutiba / (كُتِبَ), on parlera de changement du timbre de la voyelle en fonction de la distribution, et on aura :

/k/ + /' /+t/ +/' /+b/' / par opposition à /k/ +/' /+t/+' /+b/' /

Ceci porte sur l'antériorisation ou la postériorisation de l'articulation de telle voyelle, suivant l'antériorité ou la postériorité du phonème consonantique.

Voici résumé la variation du timbre en fonction de leur environnement :

Table N°8. Variation du timbre en fonction de l'environnement des voyelles

Phonème antérieur	Phonème médian	Phonème postérieur
ā – a – è	a	â (è ni fermé, ni ouvert)
ī – i – i	é – è	èi (-ee ni ouvert, ni fermé) ; (-èi : tendance à la diphtongaison)
ū – u – u		oe – e – a

Source : (Auteur de l'article, 2022, page15.)

Ces tendances se retrouvent sous une forme atténuée pour les voyelles brèves, avec toutefois, l'introduction d'une voyelle intermédiaire pour le /a/ et le /i/, neutre en quelque sorte mais portant un léger timbre qui la différencie de la voyelle neutre /ə/ du français.

A partir de ce bref aperçu des difficultés que peut rencontrer l'enfant dans sa lecture des phonèmes, à ne parler que de celles qui peuvent être la conséquence d'une mauvaise intégration du système phonologique arabe, nous présenterons dans ce qui suit celles qui peuvent résulter d'un défaut d'orientation dans l'espace ou d'une imprécision de la perception visuelle associée à l'exactitude de la perception du nombre.

5.2 Difficulté de perception visuelle et d'orientation

Le classement des signes graphiques, symboles des phonèmes, est effectué en fonction des types de facteurs en cause pour leur identification.

- a. Perception du nombre et orientation : Nous proposons dans le tableau ci-dessous la situation des signes diacritiques (points) qui correspondent à chaque phonème par rapport à une forme de base qui leur est commune.

Table N°9. Position des signes diacritiques.

Formes de base	Emplacement du signe diacritique				Nombre de phonèmes concernés par les oppositions
	0	3	2	1	
ا	_____	5
ب				_____	3
ك				_____	2
د				_____	2
و				_____	2
ط و ر د				_____	2(x6)
ظ				_____	

Source : (Auteur de l'article, 2022, page. 16)

Nous constatons à partir de ce tableau des graphies voisines qui peuvent poser des défis aux dyslexiques en raison de similitudes formelles. Par exemple, les lettres (ha) ح et (kha) خ ont des formes similaires, mais la position du point en dessous les distingue.

Ces graphies voisines sont :

ع / غ

ح / ج / خ

ش / س

ص / ض / ظ / ط

ز / ر

ذ / د

ل / ك

ق / ق / م

ع / ء / غ

ث / ت / ن / ب

ق / ف / و

b. Formes et situation dans le mot : L'écriture est le moyen de communication symbolique et complémentaire du langage articulé, réalisé à l'aide de diverses sortes de signes graphiques, reflétant d'une manière ou d'une autre le langage articulé et servant à la transmission de ce langage et à sa fixation dans le temps. Elle se manifeste à travers divers systèmes d'écriture propres à chaque langue.

Les caractéristiques du système linguistique arabe nous permettent d'affirmer que la langue arabe est l'unique langue à avoir conservée intact le système consonantique sémitique primitif (28 consonnes sur 29). Les consonnes sont ce squelette muet et impersonnel (et imprononçable) de l'idée, écrites obligatoirement en noir alors que les voyelles en sont sa personnalisation et sa vivification.

L'obscurité de la langue arabe, dans la forme moderne des auteurs contemporains, tient uniquement à une circonstance externe : un système de graphie anachronique, dont les inconvénients surclassent de très loin toutes les obscurités des plus célèbres fantaisies orthographiques. Ainsi, cette écriture est considérée comme une plaie pour la lecture, pour l'enseignement, et pour tout usage pratique de la langue.

Car ses particularités, autrement dit, les formes des lettres initiales, médianes et finales, la présence des « ligatures » posent des problèmes au jeune cerveau ; d'autant plus que certaines lettres changent complètement de formes et peuvent de ce fait l'induire en erreur.

Nous retiendrons ici certaines modifications apportées à la forme de la lettre : ه/ه/ه, ي/ي, ة/ت, ص/ص, ك/ك, ع/ع, م/م, etc.

c. Typographie : Elle dépend de l'éditeur. L'élève est habitué à un certain mode de représentation, celui du manuel scolaire. Or, il est obligé de retrouver la correspondance des éléments s'il veut lire autre chose et doit tenir compte de l'orientation haut/bas dans l'association de certains phonèmes, par exemple : إلى - الى , في - فى

De plus, le souci de composition typographique peut amener à des déplacements diacritiques dans certains cas.

Ces difficultés, auxquelles on attache peu d'importance, peuvent provoquer des défaillances dans l'accomplissement de certaines activités (lecture et écriture) car nous pensons que l'apprentissage global d'un mot, faisant appel surtout à la mémoire, doit s'accompagner de la possibilité de déchiffrer et de comprendre un mot nouveau. De tels obstacles briment l'envie et la volonté d'apprendre pour le jeune enfant en difficulté de lecture et rendent difficile toute analyse intervenant lors du processus complexe d'apprentissage/acquisition des activités principales : lecture/écriture.

d. Orientation d'une séquence : comme nous l'avons déjà mentionné, la langue arabe est une langue dont les signes graphiques s'écrivent et se lisent de la droite vers la gauche.

Le conditionnement de cette orientation perceptive doit être géré par l'éducateur afin d'aider l'enfant à mieux appréhender l'acte du lire et de l'écrire. Certes « la tendance à l'inversion est un phénomène normal, bien que relativement rare chez les écoliers de six ans. Elle est graduellement surmontée à mesure que le contrôle de l'activité perceptive se développe. » (Malmquist, 1973, pp. 213-214) , de même que la progression du regard doit être apprise.

Or l'enseignant peut rencontrer des difficultés à établir cette orientation lesquelles difficultés sont le contrecoup d'épisomes, notamment le retard dans la prise de conscience du schéma corporel et de l'établissement de la latéralisation.

La prise de conscience du schéma corporel participe à l'élaboration d'une sorte de « schéma spatial » où tous les éléments s'orientent par rapport à une référence qu'est le corps propre de l'enfant, le déplacement de cette référence à un objet puis à autrui. Ce schéma spatial s'élabore pour l'enfant en même temps que son « schéma corporel ». Mais l'espace vécu est inséparable du temps vécu et s'orienter dans le temps implique l'évaluation du mouvement dans le temps, ensuite la situation des moments du temps les uns par rapport aux autres.

Ceci n'est possible qu'à partir de l'âge de 5 ans. Certains de nos enfants scolarisés (élèves de 1ère année surtout) présentent un retard certain dans les aspects psychomoteurs qui se manifeste par une motricité élémentaire pauvre et un schéma corporel mal structuré (problème de latéralité, paratonie, rapidité, etc.). L'intégration des données spatiales et temporelles, ne se faisant pas ou se faisant mal, explique ce problème d'orientation et défavorise certains élèves plus tard.

L'apprentissage ne peut se faire sans que soit installée l'orientation perceptive qui en est sans doute un facteur fort important ; nous sommes appelés, de ce fait, à aider l'enfant avant sa

scolarisation à construire « son univers orienté » : à l'amener tout simplement à percevoir les rapports entre différents aspects des objets et à orienter les parties ou les détails de ces objets, les uns par rapport aux autres et aussi par rapport à soi.

e. Les types d'erreurs dans la chaîne parlée : l'arabe est une langue consonantique et phonologique, son écriture est une transcription relativement fidèle. Certaines erreurs de la chaîne parlée se manifestent sous l'influence de l'arabe parlé tels que l'interversion et le déplacement des phonèmes ; aussi au lieu de lire / šamsun/ (شمس), l'enfant lit /sems/ (سمس) ou encore / sems/ (سمش).

Il en est de même pour les omissions et les substitutions de phonèmes.

Elles peuvent se rencontrer dans un groupe consonantique où l'absence de voyelle entraîne une difficulté de prononciation. Pour surmonter cette difficulté, l'enfant tentera soit de supprimer l'une des consonnes ou d'en ajouter une autre ;

Par exemple : /tar(a) sum / (ترسم), / tašbu/, (تشب) etc.

Certains phonèmes sont transcrits différemment selon leur fonction grammaticale, tel que le son /t/ à la fin d'un mot (ة / ت) : l'enfant, quand il écoute ce sont, se trouve confronté à une situation très difficile étant donné que l'apprentissage de la grammaire ne se fera qu'à partir de la troisième année et avant cela il ne saura pas si on parle de verbes ou de noms.

D'autres difficultés peuvent survenir lors de l'acte de lire :

← / ʾ / dans (ال) n'est pas lu quand il est suivi de consonnes telles que : / š / (ش), / ṭ / (ث), / n / (ن), etc. exemple, / fi ddari/ au lieu de /fi al dari/.

← / ʾ / dans / -وا / (marque de la troisième personne du pluriel pour un verbe) n'est pas aussi lu ; ainsi : on lit /zaru/ pour /زاروا/.

L'enfant doit parfois faire appel à une mémoire d'un niveau plus complexe d'organisation mettant en jeu des composantes visuelles et d'attention sans pouvoir se fier à sa perception auditive.

6. Conclusion :

A travers ce bref aperçu sur le système linguistique arabe, nous estimons qu'avec toutes ses spécificités et ses difficultés, la langue arabe peut entraver et altérer l'apprentissage de la lecture qui, généralement, est facilitée par le caractère phonologique de son écriture.

Ces difficultés normalement surmontables ne deviennent pathologiques que lorsqu'elles persistent au-delà de la première année scolaire. Elles seront augmentées pour les élèves présentant les troubles instrumentaux associés à la dyslexie, il en résultera des enfants avec des

troubles scolaires (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie). Certains peineront à surmonter leurs difficultés et seront confrontés à l'échec scolaire et peut être même socioprofessionnel.

Nous recommandons vivement la prise en considération des caractéristiques de l'arabe, langue d'apprentissage par les spécialistes et le corps enseignant afin d'éviter le pire pour les enfants scolarisés en l'absence de dépistage précoce et de toute prise en charge.