

Didactique convergente de la lecture en classe d'EB1 (CP)

Wajiha SMAILI^()*

Introduction

Dans les classes primaires au Liban l'enfant est amené à apprendre à lire dans deux langues (langue maternelle, l'arabe et une langue étrangère le plus souvent le français ou l'anglais). A partir de la classe d'EB1 (CP) il a au programme deux cours: قراءة (lecture) en arabe et Lecture en français. Il s'agit le plus souvent de deux matières différentes, qui ont leurs propres manuels, démarches et qui sont à la charge d'enseignants et de coordinateurs qui souvent n'échangent pas pour harmoniser leurs programmes.

Or pour savoir lire dans une langue donnée, les compétences nécessaires sont parfois dépendantes de la langue dans laquelle on lit et parfois des techniques, savoirs et savoirs faire indépendants de la langue. Ces derniers sont nécessaires pour maîtriser et comprendre quelque soit la langue utilisée.

Afin d'articuler les enseignements et de proposer une démarche cohérente, cette étude a été menée dans la perspective d'expérimenter une didactique convergente des deux langues. Par didactique convergente nous entendons une démarche qui consiste à concevoir des contenus de programme de deux langues en harmonisant leur progression, mettre en œuvre des activités de comparaison traitant du même thème dans les deux langues. Cette didactique se base sur les lieux de convergence dans l'apprentissage de l'arabe et du français afin de faciliter cet apprentissage.

Notre travail a consisté dans un premier temps à déterminer les facteurs, conditions, et compétences nécessaires dans la démarche d'enseignement/apprentissage de la lecture en classe d'EB1. Parmi les compétences nécessaires pour lire nous avons distingué celles qui dépendent de la langue utilisée et celles qui sont transversales. Une revue de la littérature sur ce sujet est présentée pour baser notre démarche expérimentale. Une deuxième partie a été consacrée à la

(*) Maître de conférences au département des langues à la faculté de pédagogie section 1.

présentation du contexte linguistique libanais en guise d'éclairage sur le cadre dans lequel se réalise notre expérience.

Dans un troisième temps, nous avons conçu une unité d'enseignement, composée de deux séquences, une pour un enseignement de la langue arabe écrite et une autre pour celui du français pour la classe de CP en utilisant un support authentique, l'album pour enfants et en préparant des activités d'exploitation pédagogique complémentaires et articulées dans les deux langues.

Ensuite, nous avons procédé à l'application des outils pédagogiques préparés avec une même classe d'EB1, dans une école officielle de Tripoli en classe d'EB1(CP) avec 24 élèves, les séances de cours ont été filmées ainsi que des séances précédant l'expérience. Nous avons utilisé l'observation et l'analyse des transcriptions comme méthodes pour évaluer l'efficacité de l'expérience. Ainsi nous avons observé l'efficacité de cette démarche aux niveaux de la motivation, du développement de la dynamique du groupe et de la communication, de la mutualisation des stratégies d'enseignement et l'optimisation de l'investissement de l'effort cognitif pour apprendre à lire.

Mots-clés

Didactique convergente - Didactique intégrée - Pédagogie de la lecture - Plurilinguisme.

1. L'apprentissage de la lecture en L1 et L2

La vision traditionnelle de la lecture la réduisait à une activité visuelle, une identification des lettres et une simple maîtrise de la combinatoire à savoir le système de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes d'une langue. Dans le petit Robert «lire c'est suivre des yeux en identifiant des caractères, une écriture». Dans le dictionnaire du français contemporain, «Lire c'est identifier des lettres et les assembler pour comprendre le lien qui existe entre ce qui est écrit et la parole».

Selon cette conception on pourrait penser que l'œil balaie la ligne et perçoit successivement chacune des lettres la composant. Or, Emile Javal (1905) et Jean Foucambert (1976) ont démontré que l'œil du lecteur se déplace par bonds rapides entrecoupés de brèves fixations. C'est au cours de ces fixations que l'il enregistre un certain nombre de signes. Comme la durée de ces arrêts est la même pour tous, force est bien d'admettre que les signes ne sont pas identifiés

successivement mais perçus globalement dans des ensembles égaux ou supérieurs aux mots.

Ainsi on a démontré que lire n'est pas déchiffrer des lettres, ni des syllabes, ni même des mots. C'est une activité intellectuelle plus complexe. Ce n'est pas selon Foucambert (1976) oraliser mais comprendre avec les yeux.

En réalité, le lecteur sélectionne les informations visuelles en fonction d'hypothèses qu'il se donne sur le contenu du texte et opte pour une signification. Le bon lecteur selon Charmeux (1975) ne fait pas de l'enregistrement mais du traitement de l'information. Lire c'est construire du sens sur un message.

Lors de cette construction, Goodman (1980) et Smith (1986) soulignent une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (linguistiques et conceptuelles) qui le conduisent à développer un horizon d'attentes vis - à-vis du texte, selon le contexte de lecture.

Plus concrètement, cette activité, selon les chercheurs, passe par deux étapes: d'abord, le lecteur utilise des repères grapho-phonétiques qui lui permettront de deviner les mots grâce à un minimum d'informations visuelles, le plus souvent, la longueur des mots ou la première lettre. Ensuite, viennent les indices syntaxiques et les indices lexicaux (mots familiers et d'autres identifiés en fonction du sens déjà construit au départ d'une information limitée). Ces indices lexicaux renseignent le lecteur sur la pertinence de sa prévision.

Cette présentation de l'acte de lire met en avant l'activité du lecteur et le processus intellectuel qu'il utilise et dans un deuxième temps vient le rôle de la langue utilisée pour passer le message écrit. Dans ce processus le lecteur vit une situation de communication. Il est actif, il manipule, compare, rassemble, cherche, analyse, discute, réfléchit.

Pour résumer, nous retenons la définition de la lecture donnée par Giasson (2004, P.6) dans son imposant ouvrage sur la pédagogie de la lecture «La lecture est un processus plus cognitif que visuel, un processus actif et interactif, un processus de construction de sens et de communication. Ce processus met à l'œuvre des mécanismes de prédiction, de confirmation et d'intégration des indices graphiques, syntaxiques et sémantiques».

Suivant cette conception, l'enseignement/apprentissage de la lecture fait appel à l'ensemble des compétences suivantes:

1.1 La compétence de prédiction et d'inférence

Le lecteur est amené, avant ou en cours de son activité, à anticiper le contenu. Il émet des hypothèses et les vérifie en lisant. Giasson (2007), «distingue deux grandes catégories de prédictions: les prédictions fondées sur le contenu du texte et les prédictions fondées sur la structure du texte». Les premières s'appuient sur les connaissances que possède le lecteur sur le sujet du texte, les secondes sur les connaissances sur la structure des textes. Irwin (1986) propose une liste de sources possibles de prédictions en lecture. Selon lui, à partir des textes narratifs le lecteur prédit les événements fondés sur le caractère et la motivation des personnages, les caractéristiques de la situation, les indices présents dans le texte et notamment les illustrations et le titre. Il prédit à partir des connaissances sur le genre littéraire et la grammaire du récit. A partir des textes informatifs, le lecteur anticipe en se basant sur les connaissances antérieures sur le sujet, les connaissances concernant la causalité (physique, politique, psychologique,). La structure des textes informatifs est aussi source de prédiction, les indices proviennent de l'en-tête, du titre, de l'introduction, des mots de transition, des tables, des figures

Une autre compétence est aussi importante dans la lecture, c'est l'inférence. Faire de l'inférence selon Cunningham (1987), c'est dépasser la compréhension littérale et aller plus loin de ce qui est présent en surface du texte. Dans son modèle conceptuel Cunningham distingue deux grandes catégories d'inférence: les inférences fondées sur le texte appelées inférences logiques et celles fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur, nommées inférences pragmatiques. Pour illustrer la différence entre ces deux catégories, l'auteur donne l'exemple suivant: si dans un texte la phrase «les Indiens se dirigeaient vers le soleil couchant» est interprétée «les indiens se dirigeaient vers l'ouest», il s'agit d'une inférence logique où le lecteur s'est appuyé sur le texte pour parler de l'ouest. Dans le cas où un lecteur interprète la même phrase ainsi «les Indiens se dirigeaient à cheval vers le soleil couchant», il s'agit d'une inférence pragmatique car cela vient du lecteur.

Afin d'apprendre à lire, il est nécessaire de développer chez les apprenants, même très jeunes, ces deux compétences. Il est vrai que les deux capacités de prédire et d'inférer augmentent avec l'âge, mais elles commencent très tôt. Certaines stratégies pédagogiques permettent de les améliorer aidant l'enfant à organiser ses démarches d'interprétation dans la lecture.

Les deux compétences de prédiction et d'inférence ne dépendent pas directement des caractéristiques de la langue qu'on lit, ce sont principalement les connaissances du lecteur et l'entraînement à anticiper et à déduire qui sont en jeu quel que soit la langue utilisée.

1.2 La compétence grapho-phonologique

C'est le déchiffrement du code écrit et la maîtrise du lien entre les graphèmes et les phonèmes de la langue. La découverte du principe alphabétique, pour les deux langues arabe et français, est fondatrice de l'entrée dans le code. Viendra ensuite la manipulation de la fusion (des unités constitutives de l'oral) et de la combinatoire (des unités constitutives de l'écrit). Autrement dit la connaissance du nom des lettres et la saisie des relations de correspondance graphèmes-phonèmes qui existent entre l'écrit (avec ses graphèmes, par exemple les graphies «s», «on», «ph» en français et «ت», «غ», «ش» en arabe) et l'oral (avec ses phonèmes qui sont des unités abstraites formalisées par des sons de la langue quand on parle comme [j] [s] [m]). Le plus souvent, l'enfant n'a pas conscience de ces variations phonologiques à travers sa seule pratique de l'oral. Il faut donc l'y sensibiliser très tôt, par divers jeux de sonorités et d'oral. L'enfant doit saisir ensuite qu'aux phonies correspondent des graphies plus ou moins régulières - et vice versa. Lorsqu'il a compris le principe, il pourra expérimenter et générer à son tour les combinaisons acceptables avec de nouveaux éléments de codes et de correspondances. A terme, il fera le tour de toutes les combinaisons possibles du français et de l'arabe grâce à une progression construite et réfléchie par le professeur tenant compte autant que possible de la fréquence et même de la régularité des phonies, des graphies et de leurs correspondances. C'est la connaissance du code, dont l'objectif est de disposer, en fin d'année de CP (EB1) ou de CE1 (EB2), de l'éventail des unités et de leurs combinaisons.

La compétence grapho-phonologique est étroitement liée aux caractéristiques de la langue utilisée dans la lecture. Bien que les deux langues en question dans notre recherche sont des langues alphabétiques mais elles ne partagent pas le même système orthographique et phonétique. Malgré la différence, les spécialistes soulignent le rôle des compétences métacognitives qui sont transférables d'une langue à une autre pour le traitement des éléments grapho-phonologiques lors de l'activité de lecture (Cummins et Swain (1987) Lucchini (2002).

1.3 La compétence grammaticale: morphologique et syntaxique

C'est la connaissance explicite et implicite de la structure de la langue. Elle concerne, entre autres connaissances, la formation des mots, la morphologie. Le lecteur cherche à reconnaître une racine, un préfixe, un suffixe, une terminaison pour faire des hypothèses sur la façon dont on lit un mot et pour le comprendre. Elle concerne également la fonction et l'ordre des mots, la syntaxe. Dès le début de l'apprentissage, il faut entraîner les élèves à construire oralement des énoncés selon les structures de la langue. Cela permettrait d'anticiper les mots qu'on lit.

Dans une recherche et une analyse linguistique minutieuse, White et al. (1989) estiment que cinq ou six leçons sur les affixes et les racines, à partir de la quatrième année, amélioreraient la capacité des élèves à analyser des mots nouveaux. Les travaux de Demont et Gombert (1996) et de Nocus et Gombert (1997) confirment la relation entre lecture et compétences morpho-flexionnelles dès le CP.

Dans une série d'expérience Colé et al., (2003), Marec-Breton (2003) et Marec-Breton et al., (2005), ont clairement montré que dès le CP (EB1), les enfants tiennent compte de la structure morpho dérivationnelle des mots pour les lire. En effet, et de façon globale, les mots ou pseudo-mots construits sont mieux lus (plus vite et avec moins d'erreur) que les mots non construits ou les pseudo-mots ne faisant apparaître qu'un seul élément morphémique. Par ailleurs, les expérimentations menées à l'aide du paradigme d'amorçage⁽¹⁾ montrent que la présentation de la base facilite la reconnaissance des mots complexes dès le CP (Colé, 2004; Colé et al., 2003; Royer, 2004).

D'autre part, Gaux et Gombert (1999) confirment l'importance des connaissances syntaxiques, en particulier sur la compréhension chez des élèves de 6e année collège.

Ces dernières études, permettent de conclure que les connaissances grammaticales, d'abord peu contrôlées, puis de plus en plus explicites, peuvent jouer conjointement un rôle dans la lecture.

(1) En psychologie cognitive, **amorçage** désigne une famille de paradigmes expérimentaux basés sur la présentation préalable d'un stimulus (l'amorce) pour influencer le traitement d'un autre stimulus (la cible). Il y a un effet d'amorçage quand, par exemple, la cible est reconnue plus rapidement par les personnes exposées à l'amorce.

A l'instar de l'aspect grapho-phonologique, les deux langues français et arabe ont des caractéristiques morpho-syntaxique très différentes. On peut citer notamment en langue arabe, la présence de flexions verbales préfixées, l'existence du duel, de flexions casuelles et de plusieurs formes fléchies indiquant la détermination. Au niveau syntaxique, nous notons la complexité des règles syntaxiques mais une très grande régularité de leur application.

Malgré des systèmes très contrastés, les chercheurs (Besse, 2007) affirment que lors de la lecture en langue seconde, le lecteur mobilise ses connaissances morpho-syntaxique l'aidant à mieux lire.

1.4 La compétence idéographique

C'est la compétence de reconnaissance visuelle qui fait appel à la capacité de mémorisation visuelle et de stockage de vocabulaire visuel.

Développer une compétence de reconnaissance visuelle permet d'augmenter la rapidité de lecture indispensable à l'accès au sens. C'est ainsi que lit le lecteur confirmé: en photographiant des groupes de mots. Il est nécessaire quand on apprend à lire de savoir reconnaître un stock de mots sans passer par un fastidieux déchiffrement.

En effet, l'activité de déchiffrement est coûteuse en temps et en énergie pour le lecteur débutant. L'enfant risque vite d'être en surcharge cognitive et de ne plus pouvoir mettre en œuvre les autres compétences nécessaires à la lecture. Concrètement, lorsqu'un enfant lit une phrase de cinq ou six mots, en hésitant sur chaque syllabe, il n'est plus disponible pour essayer de comprendre ce qu'il déchiffre et de toute façon, arrivé à la fin de la phrase, il en a oublié le début.

Le stockage lexical doit tenir compte des fréquences d'emploi: mots outils (très fréquents d'où l'urgence de l'apprentissage) et noms (objets désignés) les plus fréquents.

Dans le cas d'un changement d'alphabet, cette compétence est d'autant plus nécessaire et difficile à acquérir.

Les mécanismes de reconnaissance et de stockage qui sont activés pour lire dans une langue sont les mêmes à utiliser dans la lecture en L2.

1.5 La compétence fonctionnelle et la grammaire textuelle

Il s'agit de la connaissance des supports et des types d'écrits ainsi que des

stratégies de lecture adoptées par le lecteur pour une lecture efficace. S'il ne perçoit pas les indices textuels pertinents pour mettre en œuvre une stratégie de lecture adaptée, le lecteur peut se lancer dans la lecture linéaire d'un dictionnaire, dans une inefficacité totale!

Il faudra donc dans un premier temps faire prendre conscience aux élèves que tous les écrits ne sont pas identiques:

- * ils n'ont pas tous la même forme (affiches, tracts, lettres, catalogues, albums, annuaires, etc.), on parle de types d'écrits sociaux.
- * ils n'ont pas tous la même fonction: des histoires pour distraire, des articles de presse pour informer. C'est une typologie des textes semblable à la typologie des discours oraux par les actes de parole.
- * ils n'ont pas tous la même organisation: chaque type de texte a une superstructure propre: organisation chronologique (ex: recette), organisation spatiale (textes descriptifs), logique (textes argumentatifs), passage d'un état d'équilibre à un état de résolution de conflit (récit)
- * chaque type de texte peut être subdivisé en sous catégories qui se caractérisent chacune par des lois de construction et un univers de référence propres. C'est l'intertextualité qui donne les genres du récit (conte merveilleux, policier), les genres descriptifs (le portrait, la fiche technique descriptive)

Les élèves devront prendre conscience qu'il existe une grammaire textuelle. Beaucoup des points communs existent sans doute entre cette grammaire pour l'arabe et le français. Le transfert des acquis entre les deux langues à ce niveau est très envisageable. Cependant il y a sûrement quelques différences entre les codes culturels français qui régissent types et genres de textes et ceux des textes en arabe. Il se peut en effet que, d'une culture à l'autre, les caractéristiques d'un type de texte soient différentes, ce qui peut être à l'origine d'activités interculturelles très enrichissantes.

1.6 La compétence culturelle

Un obstacle à la compréhension d'un texte en langue étrangère est la méconnaissance des mots du texte qui obligent à s'arrêter et perdre le fil de la lecture. Comprendre à quoi réfèrent les mots d'un texte, c'est faire appel à

l'entrée sémantique. Or c'est elle qui sépare le plus, l'apprentissage de la lecture en langue maternelle et en langue étrangère.

Pour comprendre un texte en langue étrangère, les enfants doivent non seulement apprendre des mots nouveaux correspondants à des objets qu'ils connaissaient dans leur culture maternelle (un mot de la langue cible associé à un objet de culture d'origine), mais encore apprendre des mots nouveaux correspondants à des objets nouveaux (un mot en L2, associé à un objet C2).

Pour Francine Cicurel (1992) dans «Lectures interactives», souligne que la non compréhension d'un texte peut être liée à:

- * l'allusion à un événement inconnu ou non reconnu (un événement historique constitutif de l'identité nationale, décrit et non désigné explicitement par exemple),
- * la description d'une structure sociale caractéristique de la société, essentielle pour comprendre l'organisation des relations des personnages d'un récit,
- * des expressions elliptiques qui comptent sur le savoir encyclopédique du lecteur qui doit lui-même déduire les implications entre deux éléments,
- * des institutions non reconnues,
- * la référence à des usages sociaux spécifiques: si un texte met en scène un personnage qui mange une langouste, il faut tenir compte du fait qu'il s'agit en France d'un met luxueux.

1.7 La compétence tactique

Il s'agit de faire fonctionner tous les savoir faire en même temps.

Il paraît donc clair qu'une grande partie des compétences mises en jeu dans l'activité de lecture sont transférables d'une langue à une autre. La pédagogie convergente de la lecture peut profiter de très nombreuses similitudes pour une didactique plus efficace.

La mise en place de cette didactique ne peut se faire indépendamment du contexte dans lequel il va être appliqué. Une présentation du contexte scolaire plurilingue libanais est nécessaire pour justifier les choix que nous avons fait dans cette étude.

2. Le bilinguisme libanais et l'enseignement de la lecture

Dans le système éducatif libanais le bilinguisme (arabe français ou arabe anglais) commence au niveau du préscolaire. Il se décline ensuite au niveau des disciplines scientifiques qui sont dispensées en langue 2 et s'impose dans le cursus universitaire.

L'arabe est langue nationale et officielle, le système scolaire lui confère une place de langue de scolarisation pour une partie des disciplines: l'histoire, la géographie, l'éducation civique. La langue 2 (français ou anglais) est langue de scolarisation pour les disciplines scientifiques.

Dans toutes les écoles, on consacre un nombre important d'heures aux activités en langue 2. Plus que la moitié du temps scolaire dans beaucoup d'écoles et notamment celles du secteur privé. Dès la maternelle, une initiation à la langue écrite est menée dans les deux langues. La familiarisation avec les lettres et la correspondance oral/écrit constituent des objectifs principaux du programme scolaire des classes de grande section et de CP (appelé EB1 dans le système libanais).

Bien que les deux langues ne soient jamais pratiquées de la même manière par l'élève dans sa vie quotidienne, l'école introduit la langue écrite arabe et française simultanément et cible l'apprentissage et la maîtrise du déchiffrement dans les deux langues à la fin d'EB1. Pour y arriver l'outil le plus utilisé est le manuel.

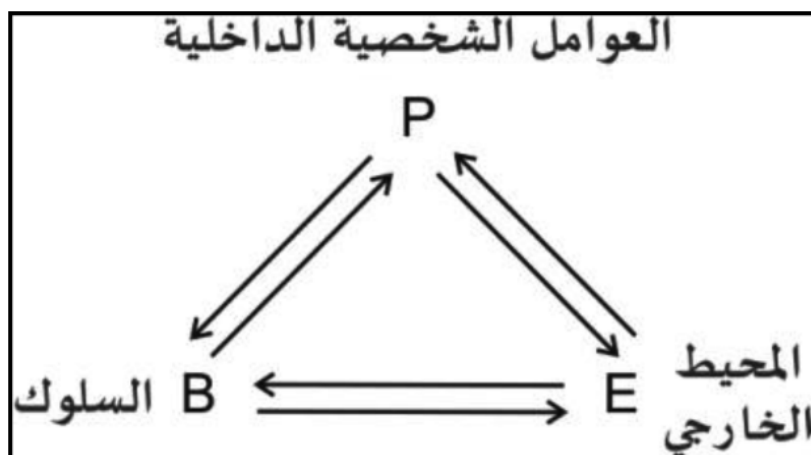
Selon une analyse que nous avons menée sur les manuels de français et d'arabe de la classe d'EB1, les plus utilisés actuellement dans les écoles, ils peuvent être classés en trois catégories:

- 1- Les manuels français édités en France et conçus pour des enfants français, ils sont utilisés dans les écoles homologués et dans beaucoup d'écoles privées nationales, la construction didactique part de la langue orale avec des activités qui développent la communication. On passe ensuite à la découverte de la langue écrite: on part du texte au mot et ensuite à la lettre et au son avec des exercices qui servent à l'observation et la conceptualisation des structures de la phrase. Le volet culturel a une place dans l'unité didactique, on cherche à présenter des textes variés appartenant à une culture de la langue écrite et à la littérature de la jeunesse.

Ces manuels ont l'avantage de se baser sur une conception de l'apprentissage de la langue qui lie l'oral à l'écrit, la lecture à l'écriture. Au niveau de l'enseignement de la lecture, elles suivent la méthode mixte, globale d'abord et ensuite synthétique. Dans ces manuels, le grand inconvénient est de ne pas être lié au vécu de l'élève libanais et à son niveau en langue.

- 2- Le manuel libanais pour la langue française utilisé à l'école publique en classe d'EB1 démarre avec des mots, suivis par des courts textes fabriqués, souvent des dialogues (langue orale) entre les personnages d'une histoire composée en épisodes au nombre des unités du manuel. On ne distingue pas l'oral de l'écrit. On ne propose pas une démarche bien claire pour apprendre à lire. Les textes proposés présentent des structures grammaticales à manipuler par les élèves à la manière des méthodes structurales. Le seul point fort de ces outils est l'appel à un contexte et des personnages proches des élèves libanais et de leur vécu.
- 3- Les manuels libanais de la langue arabe suivent dans leur grande majorité la même démarche de conception didactique: l'unité s'ouvre sur des illustrations suivies par des questions à poser aux élèves en guise d'introduction au thème par l'expression orale. Suite à cette introduction un texte (le plus souvent) fabriqué, est proposé à lire, c'est l'enseignant qui donne l'exemple en lisant à haute voix le texte, puis une ou deux phrases sont retenues, on propose de les analyser en observant d'abord les mots et ensuite une lettre dans ses différentes formes (début, milieu ou fin de mot).

Pour adopter un manuel, choisir des supports pédagogiques et préparer les cours, rares sont les écoles qui mettent en place une coordination entre les enseignements des deux langues. Selon une enquête que nous avons menée en 2011 auprès d'un échantillon de 120 enseignants, représentatif des enseignants de français au primaire dans les écoles de toutes les régions libanaises, en réponse à la question: avez-vous des échanges et des coordinations avec les enseignants d'arabe? Nous avons obtenu les résultats représentés dans le graphe suivant:



D'après ce graphe, il paraît évident que dans la grande majorité d'écoles, on mène un enseignement cloisonné de chacune des deux langues. Les rares initiatives d'intégration sont encore dans une phase de projet. Parmi ces projets: une initiative de didactique convergente soutenue par l'OIF a été mise en place pour réaliser des formations à la problématique et aux fondements de la didactique convergente, des ateliers ont été organisés pour élaborer un plan d'action et préparer un guide pratique en didactique convergente français / arabe (Rifai, 2008). Une autre initiative se fait dans le cadre de la rénovation des programmes scolaires et des manuels sous la direction du CRDP⁽¹⁾ libanais et du BIEF⁽²⁾.

La didactique convergente de la lecture a été citée parmi les objectifs de ces projets mais on n'a pas encore exploré ce sujet de sorte à aboutir à des conclusions pratiques et des démarches à suivre pour une application de la didactique convergente en lecture et notamment à l'école primaire. Notre étude va se situer dans ce cadre, elle vise à contribuer à la réflexion sur ce sujet à partir de l'analyse d'une expérience pratique.

3. Une démarche de didactique convergente de la lecture

L'idée à la base de notre travail est de concevoir une démarche didactique convergente pour l'enseignement/apprentissage de la lecture dans deux langues l'arabe et le français. Par didactique convergente nous entendons une démarche

(1) CRDP Centre de recherche et de documentation pédagogique

(2) BIEF Bureau international de l'édition française.

qui consiste à concevoir des contenus de programme de deux langues en harmonisant leur progression, mettre en œuvre des activités de comparaison traitant du même thème dans les deux langues. Cette didactique se base sur les lieux de convergence dans l'apprentissage de l'arabe et du français afin de faciliter cet apprentissage. Cette démarche doit mettre en place une pédagogie de la langue écrite suivant les principes les plus récents de l'enseignement/apprentissage de la lecture. Une pédagogie favorisant l'interaction et la communication, développant les capacités de réflexion et de compréhension et faisant appel à l'action.

Le support de base de notre unité d'enseignement est une œuvre de la littérature de jeunesse, une adaptation pour jeune enfant d'une *fable de la fontaine* «le lion et la souris» présentée sous forme d'album avec des images. L'œuvre est considérée aussi comme appartenant à la culture littéraire arabe faisant partie de «kalila wa doumna» de ibn almoukafa'. Le texte est rédigé en français et en arabe (voir l'annexe 1).

Nous avons utilisé également des courts textes documentaires dans les deux langues sur le lion et la souris, en plus de deux fiches pour des activités pratiques.

3.1 Présentation de l'unité d'enseignement

A partir des supports que nous venons de décrire, nous avons construit une unité didactique constituée en quatre parties:

3.1.1 Etape de compréhension

Il s'agit lors de cette étape d'entraîner les élèves à la compréhension du texte écrit dans chacune des deux langues et cela en activant d'abord la compétence de prédiction par la formulation d'hypothèse sur le contenu et le déroulement de l'histoire et cela à partir de la couverture et des images de l'album. Pour aider les élèves l'enseignant pose des questions, note les prévisions sous les images qu'il colle au tableau au fur et à mesure de l'activité. L'activité d'anticipation est aussi une activité d'expression orale qui se fait en langue maternelle, elle facilite l'expression en L2 car le contenu est déjà connu et les idées exprimées, il ne reste qu'à les transférer en L2. Dans la séance de français les élèves formulent leurs prévisions de l'histoire en langue française.

Suite à l'activité d'anticipation dans la séance d'arabe et à la formulation des événements de l'histoire dans la séance de français, le texte en arabe et en

المركزية والتشتت	فاعلية الذات المدركة
N Valid عدد الطلاب	228
Mean المتوسط الحسابي	74.22
Median الوسيط	76.00
Mode المنوال	83
Std. Deviation الانحراف المعياري	9.292
Range المدى	76
Percentiles 25 الربع الأدنى	67.00
Percentiles 50 الربع الأوسط	75.00
Percentiles 75 الربع الأعلى	81.00

3.1.2 Etape de découverte et de structuration

Durant cette deuxième étape, on propose aux élèves des activités de découverte (voir annexe 2) à la fois des indices caractérisant l'écrit comme la ponctuation et les éléments qui structurent l'écrit et aident le lecteur à construire du sens. On le sensibilise également à la structure du récit par un exercice de mise en ordre des différentes parties de la narration. Plusieurs objectifs sont fixés pour la séance d'arabe et sont également visés dans la séance de français: sensibilisation sur les signes de ponctuation et le lien sujet - verbe ou personnage - action, mise en ordre des éléments du récit et activité sur le lien entre graphème et phonème. Le même type d'exercice est travaillé dans les deux langues, nous pensons que la répétition va consolider les acquis et montrera aux élèves la similitude qui existe entre les deux langues.

التحصيل الأكاديمي	Frequency	Valid Percent
Valid Low منخفض	75	33.0
High مرتفع	153	67.0
Total المجموع	228	100.0

3.1.3 Pratique d'autres types de lecture

Le documentaire et la fiche technique: lors de cette étape l'élève est amené à s'exercer à d'autres types de texte et d'autres stratégies de lecture. Deux extraits de texte documentaire, un sur la souris en arabe et un autre sur le lion en français sont les deux premiers supports de cette étape. Identification des mots et comparaison avec le texte de récit sont les objectifs des premières activités. Ensuite, à partir de la lecture des fiches techniques, les enfants se mettent à construire deux maquettes de souris et de lion.

المتغيرات	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
فاعلية الذات المدركة	120.603	227	.000	74.219	73.01	75.43
التحصيل الأكاديمي	53.363	227	.000	1.670	1.61	1.73

3.1.4 Constitution des réseaux de texte

Cette étape n'est pas à réaliser nécessairement à la fin de l'unité mais peut se faire régulièrement au cours de la séquence. Le maître peut choisir d'autres textes autour du même thème, dans chacune des deux langues, il lit à haute voix aux enfants les livres choisis.

		فاعلية الذات المدركة
التحصيل الأكاديمي	Pearson correlation	.587
	sig. (2-tailed)	.000
	N	228

3.2 Démarche et résultats de l'expérience

L'ensemble des supports pédagogiques préparés ont été expérimentés dans une école publique en classe d'EB1 au mois d'avril 2013 à l'école officielle des jeunes filles de minaa, Tripoli. Préalablement à l'expérience nous avons filmé deux séances de lecture, réalisées par les deux enseignantes qui ont mis en application notre démarche. Ce corpus nous permettra de pouvoir mener une comparaison entre les pratiques en cours et celles de la didactique convergente. Ensuite une longue séance en présence de deux enseignantes (d'arabe et de français) a été consacrée à la présentation de la démarche et de l'unité. Un échange a eu lieu pour partager les expériences et les pratiques de chacune des participantes. Les cours ont été filmés et les discours transcrits.

L'objectif principal de notre expérimentation est d'observer l'effet d'une didactique qui lie l'enseignement de la langue maternelle à l'enseignement de la deuxième langue. Il s'agit plus particulièrement de voir si telle approche est faisable et quelles mesures à prendre pour l'appliquer dans le contexte libanais. Nous avons également voulu observer si cette approche permet d'améliorer les conditions qui favorisent l'apprentissage des deux langues. Nous nous sommes intéressés surtout à voir son effet sur la motivation, sur la communication en classe et sur les stratégies et les pratiques d'enseignement.

3.2.1 Effet sur la motivation

Afin de pouvoir mesurer l'impact de notre démarche sur la motivation, nous avons observé l'implication des élèves dans les activités proposées et cela d'une part par l'attention qui se manifeste à travers le regard et une attitude de concentration sur les activités. D'autre part par la sollicitation pour prendre la parole et l'expression du désir de participer à la communication et aux activités proposées.

Le film des séances que nous avons réalisé, permet de constater une plus grande motivation durant l'application de notre séquence et surtout par rapport aux séances précédentes avant notre expérimentation.

Les deux photos ci-dessous illustrent l'attitude très motivée des élèves:

	فاعلية الذات المدرسة
Chi – Square	99.482
df	36
Asymp. sig.	.000

Cette motivation très remarquable pendant les séances ne s'expliquent pas seulement par l'application d'une didactique convergente des deux langues, il nous semble qu'elle est du aussi à la nature des activités proposées.

3.2.2 *La communication en classe*

Afin de mesurer l'impact de notre démarche sur la communication en classe, en se basant sur la transcription des discours nous avons calculé le nombre des répliques des élèves durant la première séance de l'expérience (50 minutes) et de le comparer avec une séance précédente de cours de lecture avant notre expérience.

	التحصيل الأكاديمي
Chi – Square	26.119
df	1
Asymp. sig.	.000

La communication et la participation en classe constitue sans doute un indicateur pour juger de l'efficacité d'une démarche et de son impact sur l'apprentissage. Notre démarche a permis d'améliorer la participation langagière des apprenants.

3.2.3 *Effet sur les stratégies d'enseignement*

Une démarche de didactique convergente conduit les enseignants à s'échanger les stratégies et à réfléchir ensemble à la démarche et à mettre un plan de travail cohérent. Lors des réunions de préparation et des séances préalables à l'application de notre unité didactique, l'enseignante d'arabe nous a présenté une stratégie très originale et amusante pour les élèves pour leur apprendre les lettres de l'alphabet arabe: le س a des dents le ش a un chapeau, le ج a un point dans le ventre. Les lettres sont personnifiées pour être retenues. L'enseignante de français a recours aux gestes et aux jeux de rôle pour expliquer.

Appliquer une didactique convergente c'est être amené à partager des stratégies d'enseignement, à réfléchir ensemble aux problèmes rencontrés, à avoir un regard différent sur la classe à notre charge.

3.2.4 *Economie au niveau cognitif et didactique*

Le grand avantage de la didactique convergente des langues est la possibilité de prendre appui sur des apprentissages réalisés dans une langue

pour les transférer dans une autre langue. Lors de notre expérience cela a été valable à plusieurs reprises. L'effort déployé pour formuler des hypothèses à partir des images et à les exprimer en L1 lors de la première partie de notre séquence est investie dans la formulation à l'oral en L2 des événements de l'histoire. L'élève concentre ses efforts sur la recherche des mots et structures en L2 pour exprimer des idées déjà trouvées. Comprendre la valeur de la ponctuation dans une langue est transférable rapidement dans une autre puisque les notions sont les mêmes. Lire une fiche technique pour faire une réalisation dans une langue, permet d'acquérir les stratégies pour rechercher l'information nécessaire à une autre réalisation à partir d'une fiche rédigée dans une autre langue. Tout cela réduit le temps nécessaire à l'explication des consignes et de la démarche et réduit l'effort cognitif nécessaire pour apprendre et utiliser une nouvelle langue.

Etant donné la courte durée de notre expérience nous ne pouvons pas faire des constats sur l'effet de cette démarche sur l'apprentissage et particulièrement sur les acquis des élèves, pour mesurer tel effet, il faut mener une étude longitudinale en comparant des groupes qui suivent une didactique convergente avec d'autres qui apprennent dans un système classique sans coordination entre les cours.

Conclusion

Notre étude a montré la faisabilité et l'efficacité d'une approche nouvelle dans la didactique des langues: la didactique convergente de la lecture où deux langues, l'arabe et le français, sont associés, articulés et traités ensemble. Les activités proposées ont été motivantes pour les élèves, elles ont contribué à optimiser la communication et à développer la dynamique du groupe. La coordination entre les enseignants des deux langues, condition indispensable de cette pédagogie, a permis d'échanger les stratégies d'enseignement et de réfléchir ensemble aux problèmes rencontrés. Cette démarche permet une économie au niveau cognitif et pédagogique; beaucoup des compétences sont communes dans l'activité de lecture, elles sont transférables d'une langue à une autre.

Même si les résultats de notre expérience sont très positifs, nous pensons que nos choix ne sont pas les seuls possibles. Avoir recours à un support de base en deux langues doit rester une alternative et pas une règle. On trouve parfois des supports très intéressants écrits uniquement dans une seule langue, on peut

les adopter comme supports pour la langue 1 et avoir recours à d'autres supports de la deuxième langue à exploiter au cours de l'unité. Notre démarche a privilégié la lecture et la grande partie des activités a ciblé l'entraînement à la lecture, on peut très bien envisager des séquences qui donnent autant d'importance à l'écriture comme à l'oral.

Cette étude mérite d'être menée d'une part à plus long terme pour mesurer plus précisément son impact sur l'apprentissage, d'autre part à plus grande échelle sur l'ensemble du programme d'une année, d'un cycle et aussi de l'ensemble du curriculum.

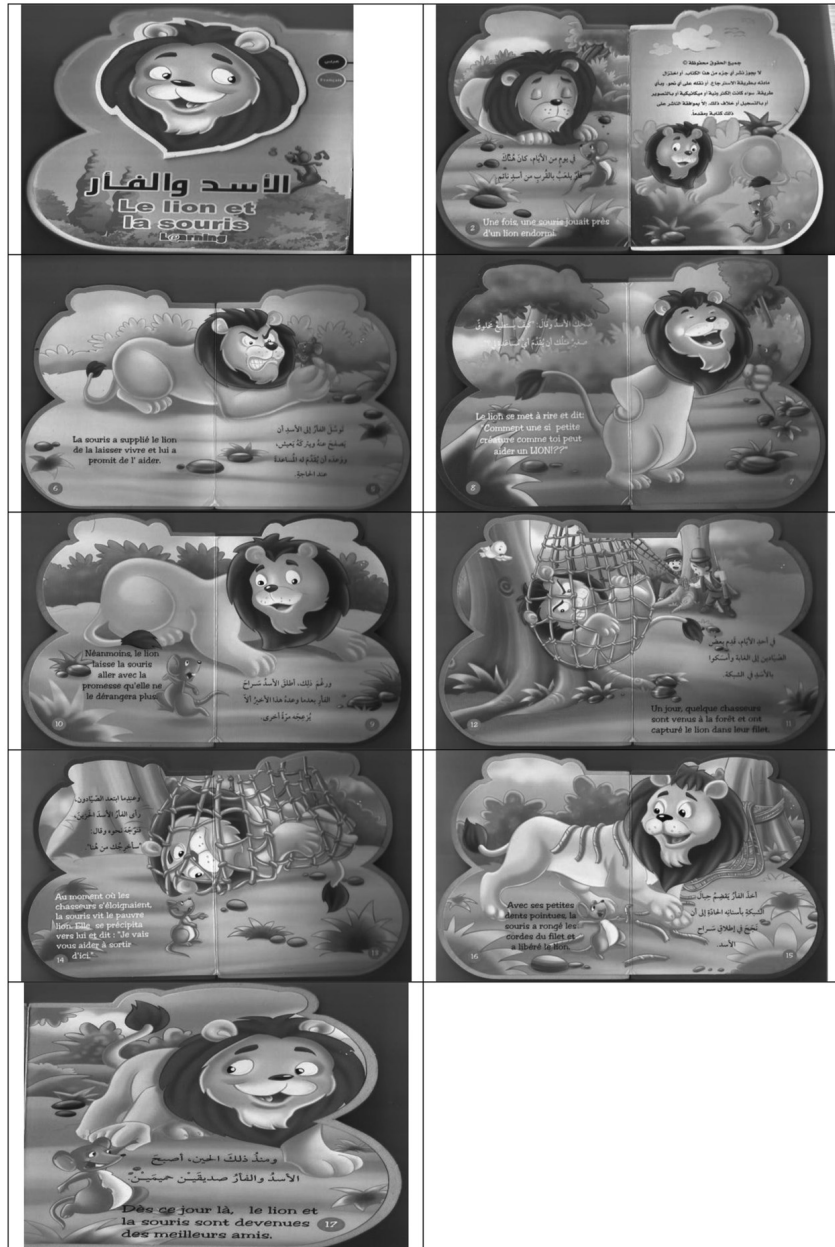
Bibliographie

- Besse, A-S. (2007) Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde. Thèse de doctorat. Université de Rennes 2.
- Charmeux, E. (1975) la lecture à l'école, Paris: CEDIC.
- Cicurel (1992). Lectures interactives. Edition Hachette. Paris.
- Colé, P. (2004). Le traitement des mots morphologiquement complexes au cours de L'acquisition de la lecture: Des données préliminaires. In L. Ferrand, J. Grainger & J. Segui (Eds.), *Psycholinguistique cognitive* (pp. 307-328). Bruxelles: De Boeck Université.
- Colé, P., & Fayol, M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture: Rôle des connaissances morphologiques. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (Vol. 2, pp. 151-181). Paris: Presses Universitaires de France.
- Colé, P., Beauvillain, C., & Segui, J. (1989). On the representation and processing of prefixed and suffixed derived words: A differential frequency effect. *Journal of Memory and Language*, 28(1), 1-13.
- Colé, P., Magnan, A., & Grainger, J. (1999). Syllable-sized units in visual word recognition: Evidence from skilled and beginning readers of French. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 507-532.
- Colé, P., Marec-Breton, N., Royer, C., & Gombert, J. E. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Rééducation Orthophonique*, 213, 57-73.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). Bilingualism in education. London: Longman
- Cunningham, J (1987) Toward pedagogy of inferential comprehension and

creative response. In R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (Eds). *Understanding Reader's Understanding*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, P. 229-255

- Demont, E., & Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66(3), 315-322.
- Foucambert, J. (1976) *La manière d'être lecteur*, Paris: SERMAP.
- Gaux, C., & Gombert, J.-E. (1999a). La conscience syntaxique chez les préadolescents: Question de méthodes. *L'année Psychologique*, 99(1), 45-74.
- Giasson, J. (2004). *La lecture de la théorie à la pratique*. Bruxelles: Deboek et Larcier.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Deboek. Bruxelles.
- Goodman, K.S. (1980) Reading is natural, *Apprentissage et socialisation* 2, 107-123.
- Irwin. J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.
- Javal, E. (1905) *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, Paris: Félix Alcan.
- Lucchini, S. (2002). *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Belgique: Cortil-Wodon.
- Marec-Breton, N. (2003). *Les traitements morphologiques dans l'apprentissage de la lecture*. Doctorat de Psychologie, Université Haute-Bretagne Rennes 2, Rennes.
- Marec-Breton, N., Gombert, J.-E., & Colé, P. (2005). Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis lecteurs. *L'année Psychologique*, 105(1), 9-45.
- Nocus, I., & Gombert, J. E. (1997). Conscience morpho-syntaxique et apprentissage de la lecture. *Revue de psychologie de l'éducation*, 2, 71-102.
- Smith, F (1986). *Devenir lecteur*, Paris: Armand Colin.
- White, T., Power, M. et White, S. (1989) *Morphological Analysis: Implications for Teaching and Understanding Vocabulary Growth*. *Reading Research Quarterly*, vol. XXIV, n 3, P.283-305.

Annexe 1



Le texte de l'album **le lion et la souris**

page 2	في يوم من الأيام، كان هناك فأر يلعب بالقرب من أسد نائم. Une fois, une souris jouait près d'un lion endormi.
Page 3-4	فجأة إستيقظ الأسد غاضباً، فأمسك الفأر في قبضته وهدده أن يأكله. Tout à coup, le lion se réveilla, prit la souris dans son poing et l'a menacée de la manger.
Page 5-6	توسل الفأر إلى الأسد أن يصفح عنه ويتركه يعيش، ووعد أنه يقدم له المساعدة عند الحاجة. La souris a supplié le lion de la laisser vivre et lui a promis de l'aider.
page 8	ضحك الأسد وقال: "كيف يستطيع مخلوق صغير مثلك أن يقدم أي مساعدة لي؟" Le lion se met à rire et dit : « Comment une si petite créature comme toi peut aider un LION !?? »
page 9-10	ورغم ذلك، أطلق الأسد سراح الفأر بعدما وعده هذا الأخير ألا يزجه مرة أخرى. Néanmoins, le lion laisse la souris aller avec la promesse qu'elle ne le dérangera plus.
page 11	في أحد الأيام، قدم بعض الصيادين إلى الغابة وأمسكو بالأسد في الشبكة. Un jour, quelques chasseurs sont venus à la forêt et ont capturé le lion dans leur filet.
page 14	وعندما ابتعد الصيادون، رأى الفأر الأسد الحزين، فتوجه نحوه وقال: "سأخرجك من هنا". Au moment où les chasseurs s'éloignent, la souris vit le pauvre lion. Elle se précipita vers lui et dit : « je vais vous aider à sortir d'ici. »
page 15-16	أخذ الفأر يقدم حبال الشبكة بأسنانه إلى أن نجح في إطلاق سراح الأسد . Avec ses petites dents pointues, la souris a rongé les cordes du filet et a libéré le lion.
page 17	ومنذ ذلك الحين، أصبح الأسد والفأر صديقين حميمين. Dès ce jour-là, le lion et la souris sont devenues des meilleurs amis.

Annexe 2

Etape 2 : Découverte et structuration

Fiche élève : Exercices

- ضع دائرة حول حرف الالف ا - أ في الفقرة التالية

في يوم من الأيام، كان هناك فأر يلعب بالقرب من أسد نانم.
فجأة إستيقظ الأسد غاضباً، فأمسك الفأر في قبضته وهدده أن يأكله.

- رتب الجمل التالية حسب تسلسل القصة

الأسد نانم والفأر يلعب بقربه	1
الأسد والفأر أصدقاء	
الصيادون أمسكو الأسد	
الأسد أطلق سراح الفأر	
الأسد أمسك الفأر	
الفأر أطلق سراح الأسد	

- اربط الشخصيات الثلاث بأفعالها

- يلعب
- إستيقظ
- أمسكو
- أخرجك
- ضحك
- قضم
- توصل

- الأسد
- الفأر
- الصيادون

FRANCAIS

ضع الكلمات التالية في المكان المناسب

وعندما - في يوم من الأيام - في أحد الأيام - ومنذ ذلك الحين - فجأة

.....، كان هناك فأر يلعب بالقرب من أسد نائم

.....إستيقظ الأسد غاضباً

.....، قدم بعض الصيادين إلى الغابة

.....إبتعد الصيادون، رأى الفأر الأسد الحزين

.....، أصبح الأسد والفأر صديقين حميمين

FRANCAIS

1- Entoure le i

Souris	rire
endormi.	Vivre
promis	dit
filet	vit
	amis

2- fois – endormi – vivre – supplié – dit – laisser – vit - jouait – promis – filet – poing – rire – amis - toi

On voit i et on entend ji	On voit i et on n'entend pas ji

3- Colorie : -en rouge lorsqu'on parle du **Lion**

-en jaune lorsqu'on parle de la **Souris**

Entoure au crayon lorsqu'on parle des chasseurs.

Une fois, une souris jouait près d'un lion endormi.
 Tout à coup, le lion se réveilla, prit la souris dans son poing et l'a menacée de la manger.
 La souris a supplié le lion de la laisser vivre et lui a promis de l'aider.
 Le lion se met à rire et dit : « Comment une si petite créature comme toi peut aider un LION !?? »
 Néanmoins, le lion laisse la souris aller avec la promesse qu'elle ne le dérangera plus.

Un jour, quelques chasseurs sont venus à la forêt et ont capturé le lion dans leur filet.
 Au moment où les chasseurs s'éloignent, la souris vit le pauvre lion. Elle se précipita vers lui et dit : « je vais vous aider à sortir d'ici. »
 Avec ses petites dents pointues, la souris a rongé les cordes du filet et a libéré le lion.
 Dès ce jour-là, le lion et la souris sont devenues des meilleurs amis.

4- Qui fait quoi

Lion •

Souris •

Chasseurs •

• Jouer

• Dormir

• Se réveiller

• Menace

• Supplier

• Rire

• Capturer

• Ranger

5- Complète le texte avec les mots qui conviennent

Au moment où - Une fois – Néanmoins - Tout à coup - Un jour - Dès ce jour-là.

.....une souris jouait près d'un lion endormi

....., le lion se réveilla,

....., le lion laisse la souris aller

....., quelques chasseurs ont capturé le lion dans leur filet

.....les chasseurs s'éloignent, la souris vit le pauvre lion. Elle se précipita vers lui et dit : « je vais vous aider à sortir d'ici. »

....., le lion et la souris sont devenus des meilleurs amis.