



La méthode syllabique pour l'enseignement de la lecture en arabe le pourquoi et le pour quoi

Abdellah MERIMI

Doctorant

Faculté des lettres et des sciences humaines

Université Mohamed Premier

Langues Cultures et Communication

Maroc

Abstract

At the national level, the assessments: EGRA, PNEA, PIRLS showed a remarkable insufficiency in the reception of writing among Moroccan students; Morocco is often ranked at the bottom of the list.

In terms of strategic choices of Moroccan educational policy, Arabic and French are two languages which coexist and manifest themselves in two forms: target languages and languages of instruction.

Certainly, neuroscience recommends a syllabic approach rather than a global approach for effective learning to read, without taking sides in favor of a particular method. All research tends to show that the global approach does not activate the right neural networks and does not allow the consolidation of networks linked to reading expertise. However, no study has focused on the teaching of reading in Arabic.

This prompts us to raise the following question:

1 .To what extent is the syllabic method relevant for teaching the Arabic language to Moroccan children?

2 .Are there specific characteristics of the Arabic language and the Arabic and Amazigh speakers that could influence the practice of the syllabic method in the Moroccan context?

In order to answer the questions raised, it was necessary to conduct research in a Moroccan educational environment.



Résumé

Au niveau national, les évaluations : EGRA, PNEA, PIRLS ont montré une insuffisance remarquable au niveau de la réception de l'écrit chez l'élève marocain ; le Maroc est classé souvent en bas de liste.

Sur le plan des choix stratégiques de la politique éducative marocaine, l'arabe et le français sont deux langues qui coexistent et se manifestent sur deux formes : langues cibles et langues d'enseignement.

Certes, Les neurosciences préconisent une approche syllabique plutôt qu'une approche globale pour un apprentissage efficace de la lecture, sans prendre parti pour une méthode en particulier. Toutes les recherches tendent à montrer que l'approche globale n'active pas les bons réseaux neuronaux et ne permet pas la consolidation des réseaux liés à l'expertise en lecture. Cependant aucune étude n'a porté sur l'enseignement de la lecture en arabe.

Cela nous pousse à déclencher le questionnement suivant :

1. Dans quelle mesure la méthode syllabique est pertinente pour l'enseignement de la langue arabe aux enfants marocains ?
2. Y a-t-il des caractéristiques spécifiques à la langue arabe et au locuteur arabophone et amazighophone qui pourraient influencer la pratique de la méthode syllabique dans le contexte marocain ?

Afin de répondre aux questions soulevées, il a fallu mener une recherche dans un environnement pédagogique marocain.

Mots clés :

Lecture, fluidité, compréhension, méthode syllabique, langue maternelle, langue secondaire



Introduction

Toutes les recherches et les études menées dans le domaine de l'éducation attestent que la lecture est la pierre angulaire de l'apprentissage, c'est à travers cette discipline que l'individu sera préparé à la réussite et à la participation fructueuse à la construction de la société.

En effet, la capacité de l'apprenant à lire des textes écrits et numériques dépend de l'acquisition de diverses compétences de lecture, notamment la conscience phonologique, la correspondance grapho-phonique, le lexique, la fluidité et la compréhension, ainsi que de la capacité à appliquer ces capacités.

Ces habiletés permettent de déduire le sens du texte écrit et investir le savoir acquis dans le but de comprendre de nouvelles informations. D'autre part, la conviction des chercheurs se renforce de plus en plus sur l'importance attribuée à la lecture en tant que moyen très intéressant pour évaluer l'efficacité du système éducatif.

Menée dans 41 États, dans le cadre programme PISA (2003), une étude exhaustive de l'évaluation a publié ses résultats en décembre 2004 par l'OCDE, les enfants de la Finlande ont été classés au sommet en lecture et en science et mathématiques, et la Finlande a maintenu sa première classe en lecture de manière constante. Le succès du système éducatif finlandais, en particulier en lecture, est attribué à plusieurs facteurs :

- L'apprentissage de la lecture commence officiellement avec l'accès des enfants au préscolaire de manière exhaustive ; tous les enfants commencent leurs cours avec la lecture.
- L'appui des habiletés de la lecture est assuré par l'implication des parents ; de la société civile et des instances de la culture.
- L'école place la lecture au cœur des préoccupations des enfants, les encourageant ainsi à participer aux différentes activités de lecture proposées par les établissements scolaires.
- Les enfants lisent des textes diversifiés dans tous les domaines ce qui enrichit leurs capitaux linguistiques et développe leur vocabulaire.
- La Finlande possède un réseau de bibliothèques et de salles de lecture bien équipées destinées aux apprenants quelles que soient leurs catégories.

Afin de comprendre les facteurs de la réussite et le succès du système éducatif finlandais les chercheurs ont avancé une observation commune : le cadre curriculaire scolaire nationale de la Finlande ne définit pas les critères des apprentissages, il propose seulement les objectifs généraux et le contenu de base qui aide les enseignants à l'ingénierie pédagogique dans leurs écoles.

En Finlande, les écoles bénéficient d'une autonomie pour déterminer les critères et les niveaux de performance, ainsi que pour créer un environnement idéal pour leurs apprenants.¹

Les enseignants concentrent leurs efforts sur l'enseignement créatif. L'objectif n'est plus de préparer les enfants aux contrôles et aux examens mais plutôt d'amener les enfants à découvrir la vie et à y participer avec efficacité.

¹ Diane Ravith, *national standards in different from CCSS* :Common Core State Standards (CCSS) aux États-Unis est un exemple de l'évolution. « Les éducateurs américains font parfois référence au système scolaire finlandais pour exprimer leur soutien à l'égard du CCSS.



1. Le contexte général de l'enseignement de la lecture au Maroc.

Depuis 1999, le Maroc a lancé une réforme générale du système d'éducation et de formation. Des efforts considérables ont été déployés dans le but d'améliorer le système à tous les niveaux. De plus, un accent particulier a été mis sur l'élargissement de l'offre scolaire, garantissant l'accès à l'éducation obligatoire pour les garçons et les filles de toutes origines, tout en respectant le droit à l'éducation pour tous.²

Le gouvernement a renforcé son soutien au secteur de l'enseignement. Par conséquent, l'école a bénéficié des ressources nécessaires pour remplir son rôle en matière d'éducation et de formation. Malgré tous les efforts fournis sur le plan de l'infra structure matérielle, l'école est restée incapable de s'harmoniser avec la vision stratégique de l'état. Les chiffres et les pourcentages de la déperdition et de l'abondance scolaires en témoignent : 15% des apprenants seulement de la première année primaire arrivent à passer l'enseignement qualifiant et décrocher leur baccalauréat. 800000 enfants moins de 15 ans ne sont pas scolarisés et 107000 apprenants quittent l'enseignement obligatoire annuellement.³

La troisième année primaire représente une étape très cruciale dans le processus d'apprentissage. Les apprenants de ce niveau sont les plus susceptibles de rencontrer des difficultés scolaires. C'est pourquoi il est primordial que l'école crée un environnement riche et propice à l'apprentissage de la lecture, afin de prévenir l'abandon scolaire par les enfants.

L'étude EGRA (Early Grades Reading Assessment), menée dans 40 pays par l'Agence américaine pour le développement international, porte sur les capacités de lecture des enfants. Elle a révélé que 34 % des enfants marocains lisent en arabe de manière moyenne. De plus, l'étude a mis en lumière le fait que 33 % des enfants de la 3ème année primaire ne parviennent pas à lire un seul mot. Parmi les 773 apprenants testés, seulement 2,5 % ont répondu correctement aux cinq questions de compréhension.

De plus, nous avons également observé que dans le processus d'apprentissage, l'arabe dialectal interfère avec l'acquisition de la langue arabe enseignée, qui s'apparente plus à une langue écrite, mais ne la modifie pas. Il faut dire que, contrairement aux autres dialectes locaux, le dialecte oriental est proche de l'arabe standard. Celui-ci servira de passerelle pédagogique entre les deux langues (dialecte arabe/arabe standard). Ainsi, même si la distance entre ces deux variantes, notamment la distance phonétique, est considérée comme la source de nombreuses difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, chez les personnes des autres régions, l'écart est dans une moindre mesure. Au contraire, la langue des grandes villes est riche en mots étrangers, ce qui réduit l'écart phonétique entre les dialectes et le français. Et les difficultés d'apprentissage de la lecture sont toujours constatées chez les élèves, mais à un degré moins dans les autres régions. Quoi qu'il en soit, le système linguistique de l'arabe standard, de la lecture plus particulièrement, sera au centre de notre problématique. Une problématique qui interroge à la fois les causes de l'adoption de la méthode syllabique pour l'enseignement de la lecture et vérifie le degré de l'utilité de cette méthode dans le contexte scolaire marocain. Afin de répondre à ces questions, il a fallu mener une recherche portant sur l'enseignement apprentissage

² Le rapport annuel de 2015 du conseil économique social et écologique.

³ Secrétariat d'État chargé de l'éducation et de la formation



2. Analyse des taux de la performance de la lecture selon les paramètres de l'étude

Au mois d'avril 2020, un courrier a été adressé au directeur provincial du ministère de l'Éducation Nationale à Berkane afin d'obtenir son accord pour la passation des tests de lecture au sein des écoles primaires de la direction.

Par la suite, on a pris contact par téléphone avec plusieurs directeurs d'établissement et obtenu l'autorisation de la plupart d'entre eux. Sous réserve de l'accord des enseignants et des parents d'élèves, les directeurs nous ont alors permis d'intervenir au sein de leurs locaux et auprès des élèves scolarisés dans leurs établissements.

La nomination des participants a commencé au mois de mai 2020 avec les enseignants ayant donné leur accord. Informés des critères de passation du test, ils ont effectué une présélection des enfants pouvant intégrer notre étude. Nous avons alors adressé une lettre de demande d'autorisation aux parents concernés, ainsi qu'aux élèves eux-mêmes. Dans cette lettre, nous expliquons notre projet de la lecture par cette méthode de recherche et proposons aux enfants d'y participer en réalisant un test de lecture.

Nous avons souhaité obtenir un échantillon représentatif de la population des enfants de la 3^{ème} année primaire, en excluant cependant de notre étude ceux qui avaient un an de retard, ainsi que les enfants bénéficiant ou ayant bénéficié d'une prise en charge orthophonique, ainsi que ceux en situation de handicap souffrant de troubles d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons sollicité des écoles de l'enseignement privé et public, en milieu urbain et rural, et avons décidé d'inclure tous les paramètres de la recherche.

Du fait que la méthode syllabique s'inscrit dans la réforme du curriculum de la langue arabe depuis 2018, Nous avons opté pour une population de l'étude se constituant d'apprenants de la 3^{ème} année primaire auprès de la direction de Berkane. Il s'agit d'apprenants ayant appris la lecture grâce à cette méthode.

Soixante apprenants appartenant à six écoles sur le territoire de la direction provinciale de Berkane représentent l'échantillon de la population. En effet, les écoles incluses dans l'étude ont été soigneusement sélectionnées pour des raisons méthodologiques.

Le test qu'on a adopté est basé sur la démarche de l'évaluation « EGRA », il consiste à demander aux apprenants de lire un texte de 76 mots en une minute. Une fois la minute écoulée, la lecture est interrompue, puis nous passons ensuite au test de compréhension portant sur la partie du texte qui a été lue.

De ce fait, l'analyse portera respectivement sur les deux composantes : fluidité et compréhension.

La compréhension et la fluidité sont deux éléments importants dans l'apprentissage d'une langue seconde, mais ils sont différents. La compréhension se réfère à la capacité de comprendre et d'interpréter la langue seconde, c'est-à-dire de comprendre ce qui est dit ou écrit dans cette langue. La compréhension peut être développée par l'apprentissage du vocabulaire, de la grammaire et de la structure de la langue, ainsi que par l'exposition régulière à la langue parlée et écrite. La fluidité, quant à elle, se réfère à la capacité de parler ou d'écrire la langue seconde de manière fluide, naturelle et sans hésitation. La fluidité peut être améliorée par la pratique régulière de la production orale et écrite, ainsi que par l'écoute attentive et la répétition. Cependant, il existe une relation entre la compréhension et la fluidité dans l'apprentissage d'une langue seconde. Une bonne compréhension de la langue seconde peut favoriser l'acquisition de la fluidité, car les apprenants qui comprennent bien la langue ont plus de facilité à utiliser les structures grammaticales et le vocabulaire de manière appropriée.



| | Apprenants amazighophones | | | | | | | | | | Apprenants arabophones | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|---------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|------------------------|-------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Nombre de mots lus par minute | 12 | 36 | 70 | 46 | 62 | 56 | 55 | 48 | 76 | 68 | 45 | 36 | 76 | 15 | 8 | 55 | 32 | 46 | 76 | 45 |
| Taux de performance | 15,79 | 47,37 | 92,11 | 60,53 | 81,58 | 73,68 | 72,37 | 63,16 | 100 | 89,47 | 59,21 | 47,37 | 100 | 19,74 | 10,53 | 72,37 | 42,11 | 60,53 | 100 | 59,21 |
| Moyenne par catégorie | 69,61 | | | | | | | | | | 57,11 | | | | | | | | | |
| Moyenne générale | 63,36 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

De même, une bonne fluidité peut également favoriser la compréhension, car les apprenants qui parlent ou écrivent de manière fluide ont plus de chances de transmettre leur message avec clarté et précision.

En résumé, la compréhension et la fluidité sont deux éléments essentiels dans l'apprentissage d'une langue seconde. Bien qu'ils soient distincts, ils sont interconnectés et peuvent se renforcer mutuellement, favorisant ainsi une acquisition plus efficace de la langue.

Test de fluidité :

Langue maternelle et fluidité.

La langue maternelle des apprenants est un paramètre important dans l'acquisition de la fluidité dans l'apprentissage d'une langue seconde. Plusieurs études (Cenoz J., & Valencia G. (2000), García O. (2009), Hulstijn J. H. (2001)), ont montré que les apprenants qui ont une langue maternelle similaire à la langue seconde qu'ils apprennent ont tendance à être plus fluides dans leur expression orale et écrite que ceux dont la langue maternelle est très différente,

Cela peut s'expliquer par le fait que la langue maternelle des apprenants influe sur leur perception et leur compréhension de la langue seconde. Les apprenants dont la langue maternelle partage des similitudes avec la langue seconde ont tendance à comprendre plus facilement les structures grammaticales et les sons de la langue seconde, ce qui peut favoriser l'acquisition de la fluidité.

De plus, la langue maternelle des apprenants peut également influencer leur prononciation et leur intonation dans la langue seconde. Les apprenants dont la langue maternelle a des sons et des intonations similaires à ceux de la langue seconde ont tendance à avoir une prononciation plus fluide et naturelle.

Cependant, cela ne signifie pas que les apprenants dont la langue maternelle est très différente ne peuvent pas être fluides dans l'apprentissage de la langue seconde. Avec une pratique régulière, une bonne formation linguistique et une immersion dans la langue seconde, les apprenants peuvent développer une fluidité élevée, même s'ils ont une langue maternelle très différente.

En somme, la langue maternelle des apprenants est un paramètre important à considérer dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde, mais cela ne devrait pas être considéré comme un obstacle majeur à l'acquisition de la fluidité dans la langue seconde. Étant donné que les deux langues maternelles fréquentes au Maroc sont l'arabe dialectal et l'amazighe, la recherche se contentera de ces deux variantes.



Le tableau suivant présente les résultats des performances de 10 enfants de chaque catégorie : des apprenants amazighophones confrontés à des apprenants arabophones.

Le tableau récapitule les différentes moyennes calculées pour chaque enfant ; ces moyennes ont été converties en pourcentages pour des raisons analytiques.

L'analyse de ces résultats prouve que les enfants arabophones ont de moins bons résultats que les enfants amazighophones.

En se référant aux moyennes et aux écarts-types obtenus, les résultats suivants ont été enregistrés :

- Les apprenants de la catégorie amazighophone obtiennent une moyenne de (69,61%) supérieure à la moyenne représentant le seuil de la maîtrise (47/76 équivalent à 61,84 %)
- À l'exception de l'apprenant (1) qui n'a pu lire correctement que 12 mots sur les 76 mots du texte.
- Cela montre que les performances des apprenants amazighophones s'inscrivent avec un taux significatif dans la catégorie de la maîtrise.

À l'opposé de ces enfants, la moitié des apprenants arabophones testés n'ont pas atteint la moyenne de la maîtrise (47/76 équivalent à 61,84%) ; cinq sur 10 apprenants ont pu être classés dans la catégorie de maîtrise avec des écarts-types élevés. Les dispersions des résultats par rapport à la médiane dévoilent une hétérogénéité de l'échantillon et reflète des écarts sur les niveaux des apprenants en matière de fluidité.

L'apprenant 15 n'a pu lire correctement que 8 mots en une minute tandis que l'apprenant 19 a lu tout le texte sans aucune erreur. Les 10 apprenants arabophones ont enregistré une moyenne de 57,11 %, ce qui les inscrit dans la catégorie « en cours de maîtrise ». En se référant à la moyenne générale enregistrée dans ce test de fluidité chez les enfants arabophones et amazighophones, il s'avère que les enfants ont atteint le seuil de la maîtrise mais avec une distance très réduite de la norme : (63,36%) par rapport à la norme (61,84%).



Test de compréhension

Langue maternelle et compréhension

| | Apprenants amazighophones | | | | | | | | | | Apprenants arabophones | | | | | | | | | |
|--|---------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|-----|------------------------|-----|------|------|----|-----|-----|-----|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Nombre de mots lus par minute | 12 | 36 | 70 | 46 | 62 | 56 | 55 | 48 | 76 | 68 | 45 | 36 | 76 | 15 | 8 | 55 | 32 | 46 | 76 | 45 |
| Nombre d'items de compréhension atteints | 1 | 4 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 6 | 6 | 4 | 4 | 6 | 1 | 0 | | 3 | 5 | 6 | 4 |
| Nombre de réponses correctes | 0 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 6 | | 3 | 3 | 6 | 1 | 0 | 4 | 2 | 4 | 6 | 4 |
| Taux de compréhension sur les passages lus | 0% | 75% | 83% | 60% | 60% | 80% | 80% | 100% | 100% | 67% | 75% | 75% | 100% | 100% | 0% | 80% | 67% | 80% | 100% | 100% |
| Moyenne par catégorie | 0,71 | | | | | | | | | | 0,78 | | | | | | | | | |
| Moyenne générale | 0,74 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Selon le paramètre de la langue maternelle, nous avons souhaité vérifier si nos résultats correspondaient aux profils décrits dans la population, afin de déterminer s'il existe une différence dans la répartition des apprenants selon leurs catégories.

Dans une perspective de clarté, nous traduisons dans le tableau suivant les données enregistrées :

| | Amazighophones | | Arabophones | |
|--|----------------|--------------|-------------|--------------|
| | Effectifs | Pourcentages | Effectifs | Pourcentages |
| Bon décodeur/ bon compreneur | 4/10 | 40% | 3/10 | 30% |
| Bon décodeur/mauvais compreneur | 3/10 | 30% | 2/10 | 20% |
| Mauvais décodeur/bon compreneur | 0/10 | 0% | 2/10 | 20% |
| Mauvais décodeur/mauvais compreneur | 3/10 | 30% | 3/10 | 30% |

Il est à noter que la qualification de « bon » ou « mauvais » s'est faite selon une comparaison entre les taux enregistrés dans les deux performances (fluidité et compréhension tout en prenant en considération le seuil de la maîtrise déjà défini en 67 mots.



Il est difficile de tirer des conclusions définitives à partir de ces chiffres sans plus d'informations sur la méthode utilisée pour les collecter et sur la population étudiée. Cependant, nous pouvons noter quelques observations :

Le pourcentage de « bons décodeurs » est légèrement plus élevé chez les amazighophones (40%) que chez les arabophones (30%), tandis que le pourcentage de « mauvais décodeurs » est le même (30%) dans les deux groupes.

Le pourcentage de « bons compreneurs » est également légèrement plus élevé chez les amazighophones (30% bon / 10% mauvais) que chez les arabophones (20% bon / 30% mauvais).

Il n'y a aucun cas de « mauvais décodeur / bon compreneur » chez les amazighophones, tandis que 20% des arabophones sont dans cette catégorie.



Conclusion :

Ces observations suggèrent que les amazighophones pourraient avoir un avantage dans le décodage et la compréhension de la langue arabe, du moins dans cette population étudiée. Cependant, il est important de noter que ces résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population amazighe ou arabophone, et que d'autres facteurs tels que l'âge, le niveau d'éducation et l'exposition à la langue seconde peuvent influencer les résultats.

Annex :

إِعْتَادَ سَمِيرٌ أَنْ يَلْعَبَ أَلْعَابَ الْإِلِكْتُرُونِيَّةِ أَمَامَ حَاسُوْبِهِ لِسَاعَاتٍ مُتَأَجِّرَةً. كَانَتْ أُمُّهُ تَجِدُ صُعُوبَةً فِي إِقْنَاعِهِ بِتَجَنُّبِ هَذِهِ الْعَادَةِ. فِي صَبَاحِ أَحَدِ الْأَيَّامِ، اسْتَفَاقَ سَمِيرٌ بِالْمِ فِي عَيْنِهِ، ذَهَبَتْ بِهِ أُمُّهُ إِلَى طَبِيبِ الْعُيُونِ وَبَعْدَ أَنْ فَحَصَهُ أَكْتَشَفَ أَنَّ سَمِيرًا فَقَدْ نَسَبَهُ كَبِيرَةً مِنْ فُذْرَتِهِ الْبَصْرِيَّةِ. نَبَّهَ الطَّبِيبُ سَمِيرًا إِلَى خَطَرِ الْجُلُوسِ لَوَقْتٍ طَوِيلٍ أَمَامَ الْحَاسُوْبِ وَنَصَحَهُ بِالْإِبْتِعَادِ عَنِ الْأَلْعَابِ الْإِلِكْتُرُونِيَّةِ حَتَّى تَسْتَعِيدَ عَيْنُهُ عَاقِبَتَهَا. فِي طَرِيقِ الْعُودَةِ إِلَى الْمَنْزَلِ وَعَدَّ سَمِيرٌ أُمَّهُ بِالْتِّزَامِ نَصَائِحِ الطَّبِيبِ.

Bibliographie :

1. Cenoz, J., & Valencia, G. (2000). The role of L1 in the acquisition of L2. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(2), 87–96.
2. García, O. (2009). Beyond code-switching: The role of first language proficiency on second language development. *Language Learning*, 59(S1), S131–S152.
3. Hulstijn, J. H. (2001). First Language Influences on Second Language Acquisition Processes: A Review. *Applied Psycholinguistics*, 22(1), 1–32.
4. Kim, Y.-J. (2009). Investigating the effects of similarity between native languages on second language learning outcomes. *TESOL Quarterly*, 43(3), 497–518.
5. Larson-Hall, J., & Plonsky, M. (Eds.) (2018). *Handbook of Research on First and Second Language Acquisition*. Routledge.
6. Ziamari, K., & De Ruyter, J. J. 2015. Les langues au Maroc : réalités, changements et évolutions linguistiques. In Dupret, B., Rhani, Z., Boutaleb, A., & Ferrié, J. (Eds.), *Le Maroc au présent : D'une époque à l'autre, une société en mutation*. Casablanca : Centre Jacques-Berque. doi :10.4000/books.cjb.1068