

# **APPRENTISSAGE DE LA LECTURE CHEZ DES ARABOPHONES ET DES FRANCOPHONES IDENTIFIÉS À RISQUE DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE**

Mylène Cloutier et Annie Leclerc

Cette étude compare les difficultés que rencontrent des apprentis lecteurs arabophones et francophones dans l'apprentissage de la langue écrite française. Il a été démontré que certaines habiletés sont acquises avant même de débiter l'apprentissage explicite de la lecture, telles que la conscience phonologique et la connaissance des lettres, qui constituent de bons prédicteurs de réussite. Nous avons ainsi évalué des apprentis lecteurs sur leur niveau de développement de ces habiletés et sur leur niveau d'acquisition des stratégies d'identification des mots écrits, selon le Modèle à double fondation de Seymour (1997). Les résultats montrent qu'aucune généralisation ne peut être effectuée pour l'ensemble des stratégies et habiletés relatives à la lecture quant aux difficultés rencontrées, mais que certaines différences surgissent entre les deux groupes linguistiques en ce qui concerne la connaissance des lettres et la conscience phonologique.

Partout dans le monde, le bilinguisme ou même le multilinguisme est une réalité culturelle omniprésente pour les enfants. Lors de leur entrée à l'école, les allophones ne parlent que peu ou pas la langue dans laquelle ils apprendront à lire. Une étude de Leclerc (2000) a démontré que jusqu'à 70 % des immigrants, peu importe leur âge, continuent à parler naturellement leur langue d'origine dans la vie de tous les jours. Apprendre à lire dans une langue autre que la leur peut donc

constituer un défi de taille pour les allophones. Dans cette recherche, nous nous intéressons aux problèmes que peuvent rencontrer les arabophones qui apprennent à lire en français, et plus particulièrement aux différences quant à ces difficultés, entre les arabophones et les francophones.

Pour ce faire, nous allons d'abord exposer quelques notions théoriques se rattachant à notre cadre d'étude. Ensuite, nous présenterons la méthodologie utilisée et nous terminerons par les résultats obtenus ainsi que l'analyse qui s'y rattache.

## **1. ÉTAT DE LA QUESTION**

Dans cette section, nous exposons brièvement quelques études antérieures sur l'apprentissage de la lecture, le modèle d'acquisition de Seymour (1997) et finalement une comparaison entre les systèmes orthographiques des langues arabe et française.

### **1.1. Études antérieures sur l'acquisition de la lecture (langue maternelle et langue seconde)**

Avant même de débiter l'apprentissage explicite de la langue écrite, les enfants acquièrent un grand nombre de connaissances implicites sur leur langue maternelle, telles que des connaissances sur les lettres et les régularités orthographiques et phonologiques (Ecalte et Magnan 2002). Certaines d'entre elles constituent de bons prédicteurs de leur future capacité à apprendre la lecture et l'écriture. En fait, depuis deux décennies, plusieurs recherches ont mis en lumière le lien étroit entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture (Adams, 1990). Ainsi, pour que l'apprenti lecteur comprenne le principe alphabétique, qui repose en fait sur l'association entre graphèmes et phonèmes, il doit pouvoir se représenter les phonèmes de sa langue. Certains travaux ont démontré la relation réciproque entre la conscience phonologique et la lecture. En

fait, la première serait à la fois cause et effet de l'apprentissage du langage écrit (travaux cités dans Cooper, Roth, Speece & Schatschneider, 2002). Les chercheurs divergent d'avis sur l'ordre d'acquisition des unités (syllabe, phonème) dans la conscience phonologique, mais ils tendent à penser que la conscience de la syllabe est acquise plus tôt que celle des phonèmes, même sous l'effet d'un apprentissage systématique.

La connaissance des lettres de l'alphabet constitue également un prédicteur de réussite à la lecture. Des études ont démontré que la connaissance du prénom écrit en maternelle est un indicateur du niveau des connaissances que l'enfant possède du code alphabétique et de la langue écrite (Ecalte et Magnan, 2002). En fait, l'enfant démontre qu'il a acquis certaines connaissances des lettres de l'alphabet et qu'il peut orthographier certaines d'entre elles. La connaissance du nom des lettres s'acquiert avant leur valeur phonémique. Cette dernière est plus difficile d'accès lorsqu'elle n'est pas incluse dans le nom de la lettre (Ecalte et Magnan, 2002). Ainsi, lorsque l'enfant apprend précocement le nom des lettres, il pourra plus aisément retenir les correspondances grapho-phonémiques.

Les études sur l'apprentissage de la lecture d'une langue seconde sont plus récentes. Plusieurs travaux portant sur le transfert linguistique ont démontré que les habiletés phonologiques acquises de la langue maternelle (L1) sont des prédicteurs de la capacité à lire dans une autre langue (L2) (travaux cités dans Geva & Wade-Woolley, 2000). En effet, Durgunoglu, Nagy & Hancin-Bhatt (1993), ont étudié un groupe d'hispanophones apprenant à lire en langue anglaise et ils ont ainsi montré que les connaissances et les habiletés que les enfants ont acquises de leur langue maternelle (L1) peuvent être transférées lors de l'apprentissage d'une langue seconde (L2). Par contre, puisque la conscience phonologique est hautement impliquée dans le succès de l'acquisition de la lecture, les apprentis lecteurs d'une L2, qui, eux, doivent restructurer leur phonologie interlangue, sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés lors de ce processus d'acquisition (Geva & Wade-Woolley, 2000).

Récemment, Diethelm et Muter (2001) ont démontré que la connaissance des lettres constitue le meilleur prédicteur de la future habileté à lire chez une population multilingue. De plus, un nombre important de travaux sur la reconnaissance de mots en L2 ont confirmé que les apprentis lecteurs dont l'orthographe de la langue maternelle est non-alphabétique, comme le chinois ou le japonais, sont moins efficaces dans le traitement de la correspondance grapho-phonémique de l'anglais que ceux dont l'orthographe de la L1 est alphabétique (travaux cités dans Wade-Woolley, 1999). Peu d'études ont été faites sur les arabophones apprenant une langue seconde, mais Brown et Haynes (1985) ont proposé que les apprentis lecteurs dont la langue maternelle est l'arabe intègrent plus rapidement les correspondances grapho-phonémiques que les Japonais, étant donné que leur système d'écriture est alphabétique.

## **1.2. Modèle d'acquisition de la lecture de Seymour (1997)**

Nous basons notre cadre théorique sur le Modèle à double fondation de Seymour (1997) puisqu'il illustre la dynamique du changement développemental. En fait, il présente l'idée d'une interactivité entre les processus de traitement de l'écrit plutôt qu'une modularité. Ce modèle, développé depuis le début des années 1990, présente « une description du développement de la lecture dans lequel un rôle central est attribué à la formation du système orthographique, défini comme le modèle interne qu'un individu alphabétisé possède de l'orthographe et de ses rapports avec la langue orale » (Ecalte et Magnan, 2000 ; 37). Cinq composantes distinctes, s'articulant en quatre phases cumulatives, sont donc présentées pour expliquer le développement de l'apprentissage du langage écrit. La phase 0 est nommée « pré-littéracie » puisqu'elle précède l'apprentissage proprement dit de la lecture et de l'orthographe. Lors de cette phase, seul le système de la conscience linguistique se met en place, laquelle comprend les consciences morphémique et phonologique, qui sont à ce moment implicites, en ce sens qu'elles sont inconscientes.

Durant la phase 1, « littéracie de fondation », les processeurs logographique et alphabétique se développent conjointement sous l'influence de l'enseignement de la lecture. Ce sont des processeurs de fondation puisqu'ils contribuent au développement de la structure orthographique. Le processeur logographique permet de reconnaître directement, sans l'apport de la médiation phonologique, des mots ou des parties de mots familiers sur la base d'indices lexicaux, partiels ou complets, et de les stocker. Le processeur alphabétique repose sur les connaissances des lettres et de leurs équivalents sonores, soit la correspondance grapho-phonémique. Ainsi, il permet de traiter de façon séquentielle des mots peu familiers qui contiennent des syllabes simples. L'acquisition du traitement alphabétique a un impact important sur le développement de la conscience phonologique métalinguistique, en particulier de la conscience des phonèmes.

Lorsque les deux processeurs de fondation ont atteint un certain niveau de développement, la phase 2, appelée « littéracie orthographique » et qui est caractérisée par le développement de la structure orthographique, se met en place. En fait, la structure orthographique est centrale dans le modèle de Seymour puisqu'elle dépend de la conscience phonologique, des formes phonologiques emmagasinées dans le lexique alphabétique et des représentations logographiques. Le processeur orthographique a pour fonction le codage des informations propres à l'orthographe avec les traits spécifiques des mots. Ainsi l'enfant peut reconnaître les lexèmes sans recours obligatoire à la segmentation séquentielle. Après avoir acquis les habiletés du stade central orthographique, les apprentis lecteurs possèdent tous les outils nécessaires à la lecture et à l'écriture de mots réguliers, irréguliers et de non-mots (Seymour, 1997). Enfin, une structure traitant des éléments morphologiques des lexèmes, soit le processeur morphographique, vient s'ajouter au système orthographique.

### 1.3. Comparaison des systèmes d'écriture de l'arabe et du français

Une brève revue des composantes internes de l'arabe s'impose pour comprendre les différences avec la langue à l'étude, soit le français. La langue arabe, qui appartient à la famille chamito-sémitique, a un système phonologique différent de celui du français, qui est une langue latine faisant partie du groupe italique.<sup>1</sup> L'arabe classique s'écrit et se lit de droite à gauche, et l'écrit des mots « est la transcription pure et simple de la prononciation à la pause » (Kouloughli, 1994 ; 7). L'alphabet arabe comporte 28 lettres, qui sont toutes des consonnes. En fait, en arabe, il n'existe que trois voyelles, représentées par des marques diacritiques notées au-dessus ou au-dessous de la consonne, soit le *Fatha* (a), le *Damma* (u) et le *Kasra* (i). Par contre, à l'exception des textes religieux, les voyelles sont absentes de l'écriture arabe classique. Seules les voyelles longues, représentées par des consonnes, s'y retrouvent.

L'alphabet français comporte 26 lettres dont vingt consonnes et six voyelles. On retrouve 130 graphèmes, qui sont les unités de base. Les correspondances graphèmes-phonèmes sont régulières et largement prédictibles (k → /k/) tandis que les relations phonèmes-graphèmes le sont moins (/k/ → k, qu, c, ch). À l'oral, les frontières des mots ne sont pas toujours facilement perçues; ce qui peut entraîner des difficultés d'identification des mots écrits.

## 2. OBJECTIFS

Premièrement, nous avons comme objectif de décrire le niveau de développement de la conscience phonologique et de la connaissance des lettres chez des arabophones et des francophones identifiés à risque dans leur apprentissage de la lecture. Deuxièmement, nous voulons décrire leur niveau de développement des processus d'identification des mots écrits, soit les stratégies, afin d'en effectuer une comparaison.

---

<sup>1</sup> Voir la comparaison des systèmes phonologiques de l'arabe et du français en Annexe 1

### 3. MÉTHODOLOGIE

Dans cette section, il sera question de la démarche expérimentale, où nous présenterons le choix des sujets ainsi que les épreuves utilisées afin d'évaluer les apprentis lecteurs.

#### 3.1. Choix des sujets

Nous avons évalué quatre élèves de première année et autant de deuxième année d'une école francophone hautement multiethnique de l'île de Montréal. Tous ces élèves sont jugés à risque dans leur apprentissage et font partie de classes spéciales appelées « ponts ». Celles-ci sont adaptées aux élèves en difficulté d'apprentissage puisqu'elles présentent un rapport élèves/professeur plus bas que la norme ministérielle. Nous avons scindé ces groupes en deux en allant chercher deux enfants francophones et deux enfants arabophones (sans distinction en ce qui a trait au dialecte). Nous utilisons la notation «A» pour les arabophones et «F» pour les francophones devant le numéro du sujet. Le tableau 1 présente les caractéristiques de nos huit sujets.

**Tableau 1.** Caractéristiques des sujets.

	Identification des participants							
	Arabophones				Francophones			
	1 <sup>re</sup> année		2 <sup>e</sup> année		1 <sup>re</sup> année		2 <sup>e</sup> année	
	A1	A2	A3	A4	F5	F6	F7	F8
Âge	6 ans	6 ans	7 ans	7 ans	6 ans	6 ans	7 ans	8 ans
Sexe	F	M	M	F	F	M	M	F
Langue(s) parlée(s) avec les parents	arabe	arabe et français	arabe	arabe	français	français	français	français
Langue(s) parlée(s) avec les ami(e)s	arabe	arabe et français	français	anglais	français	français	français	français

## 3.2. Épreuves

Nous avons sélectionné six épreuves en fonction des phases de développement du Modèle de Seymour et de ses composantes, ainsi que des prédicteurs de réussite à la lecture. Quatre épreuves sont destinées aux élèves des deux niveaux scolaires, tandis que deux autres épreuves, faisant appel à de plus grandes habiletés, ont été ajoutées pour les élèves de deuxième année. À l'exception d'une, elles ont toutes déjà été utilisées et approuvées par des chercheurs du domaine de l'acquisition du langage. Lors de la passation des tests, nous nous sommes assurées que l'enfant comprenait bien la consigne avant de commencer. En cas de doute quant à sa compréhension au cours du test, nous rappelions la consigne sans toutefois insister afin de ne pas orienter les réponses. Nous présentons les six épreuves et la justification du choix de celles-ci dans la partie suivante.

### 3.2.1. Connaissance des lettres

La connaissance des lettres étant un bon prédicteur de réussite à l'acquisition de la lecture, nous avons sélectionné deux épreuves ciblant cette habileté tant chez les élèves de première année que de deuxième année. La première, l'*Épreuve d'identification de lettres majuscules et minuscules* (adaptée de Brodeur 2002, par Godard 2003) permet de vérifier si les apprentis lecteurs sont capables de reconnaître les lettres de l'alphabet à partir de leur nom. En fait, la tâche consiste à identifier 15 lettres majuscules et 21 minuscules parmi des séries de dix lettres écrites. La seconde, l'*Épreuve d'identification de la correspondance grapho-phonémique*, Bélec (1994), teste également la connaissance des lettres, mais plus spécifiquement la correspondance graphème-phonème. Pour ce test, les élèves doivent dire quel(s) son(s) font les graphèmes. Au total, 37 graphèmes simples et complexes leur sont présentés. Il est à noter qu'étant donné que la prononciation du son que fait une lettre n'est pas une tâche aisée, même pour le lecteur expert, nous acceptons des réponses comme /bε/



pour /b/. Cette deuxième épreuve nous donnera également une idée du développement de la conscience phonologique des apprentis lecteurs.

### **3.2.2. Conscience phonologique**

Nous avons sélectionné l'*Épreuve de conscience phonologique* (adaptée de Robertson et Satler 1997, par Fauvel, Godard et Labelle, 2002) afin de tester le niveau de conscience phonologique des élèves des deux niveaux scolaires. Des tâches de segmentation, isolement et fusion de phonèmes et de syllabes leur ont donc été présentées pour vérifier leur niveau de développement de la conscience métaphonologique du phonème et de la syllabe.

### **3.2.3. Processus d'identification des mots écrits**

Les trois dernières épreuves ont été choisies en fonction des stratégies d'identification des mots écrits du Modèle de Seymour. La première était destinée aux deux niveaux scolaires, tandis que les deux autres ne s'adressaient qu'aux élèves de deuxième année. L'*Épreuve d'identification des mots écrits; association image-mot* (Laplante, 2004) nous permet de rendre compte du développement des stratégies logographique et alphabétique de reconnaissance des mots. La tâche consiste à identifier le mot qui correspond à l'image présentée, parmi quatre mots, dont trois distracteurs : phonologique, sémantique et visuel. L'*Épreuve de lecture orale de mots et de non-mots* (Laplante et al., 2003) a été utilisée afin de vérifier si les élèves ont acquis la stratégie alphabétique de reconnaissance des mots. La partie de lecture de non-mots sert de référence pour savoir si les élèves ont dépassé le stade logographique, puisque les pseudo-mots ne peuvent être lus de façon globale et directe. La tâche était de lire 60 mots ainsi que 60 non-mots obtenus en changeant une ou deux lettres des mots déjà utilisés. Les réponses acceptables pour la partie de lecture de non-mots doivent tenir compte des règles contextuelles. Finalement, l'*Épreuve de lecture orale de mots réguliers et irréguliers* (Laplante et al., 2003) a été choisie dans le but de tester le niveau

d'acquisition de la stratégie orthographique de reconnaissance des mots. Pour ce faire, les sujets devaient lire 75 mots, dont 25 réguliers, 25 irréguliers et 25 témoins.

## 4. RÉSULTATS ET ANALYSE

Dans cette partie, nous exposons les résultats obtenus aux différentes épreuves et l'analyse qui s'y rattache, en fonction de nos objectifs de recherche.

### 4.1. Connaissance des lettres

Les résultats de l'Épreuve d'identification des lettres, présentés à la figure 1, démontrent que les apprentis lecteurs connaissent le nom des lettres. En effet, six des huit apprentis lecteurs ont obtenu plus de 94% de bonnes réponses. Seuls les deux sujets arabophones de première année (A1 et A2) semblent avoir éprouvé plus de difficultés avec des taux de réussite de 89%, c'est-à-dire 32 bonnes réponses sur 36.

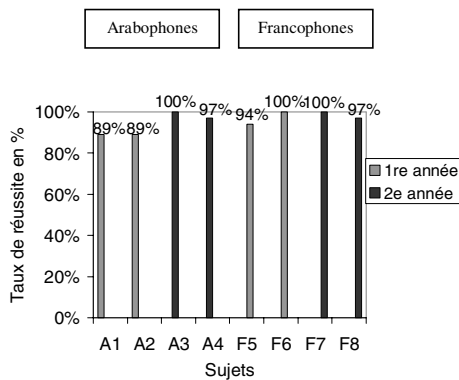
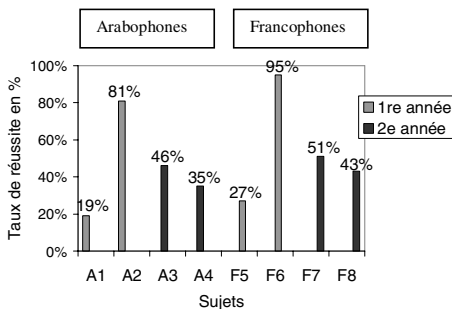


Figure 1

Résultats de l'Épreuve d'identification de lettres majuscules et minuscules

Il n'en va pas de même pour l'identification du son des graphèmes de l'Épreuve Bélec puisque seulement deux élèves (A2 et F6) se démarquent particulièrement des autres en ayant 81% et 95% de réponses correctes. En effet, la figure 2 démontre qu'à l'exception d'un élève de chaque groupe linguistique,

tous les apprentis lecteurs, tant arabophones que francophones, n'ont pas réussi à avoir un taux de réussite dépassant les 51%. Ainsi, aucune différence importante entre les deux groupes n'a pu être décelée.



**Figure 2**

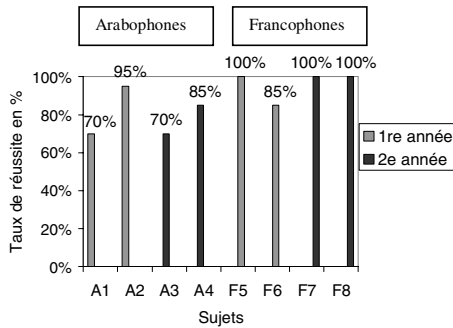
Résultats Épreuve d'identification de la correspondance grapho-phonémique (Bélec)

Les types d'erreurs les plus courants pour l'identification du nom des lettres dans le test de Brodeur ont été identifiés. Celles de type visuel démontrent que les enfants ont des difficultés avec les lettres présentant une symétrie verticale ou latérale telles que le *b*, le *d*, le *p* et le *q*. Des erreurs de type phonologique ont également été relevées, par exemple une confusion entre le *g* et le *j*. Dans l'ensemble, les arabophones ont légèrement moins bien réussi que les francophones. Pour ce qui est de la correspondance grapho-phonémique, aucune différence n'a été dénotée entre les deux groupes linguistiques; les résultats diffèrent, mais entre les niveaux scolaires. Contrairement au schéma normal d'acquisition, les élèves de première année ont mieux réussi que ceux de deuxième année. Une méthode d'enseignement favorisant l'apprentissage de la relation réciproque graphème-phonème est utilisée dans les classes de premier niveau depuis cette année. On tend de plus en plus à enseigner aux enfants dès leur entrée à l'école le son des lettres et non pas seulement le nom. Par contre, si la plupart des élèves ont obtenu de faibles résultats, c'est peut-être qu'ils ont éprouvé des difficultés de compréhension de la tâche. Mais puisque deux sujets (A2 et F6) ont saisi le but de l'exercice en ayant respectivement un taux de réussite de 81% et 95%, il est possible que les apprentis lecteurs ayant échoué ne

soient tout simplement pas capables de faire la différence entre le nom et le son des graphèmes.

#### 4.2. Conscience phonologique

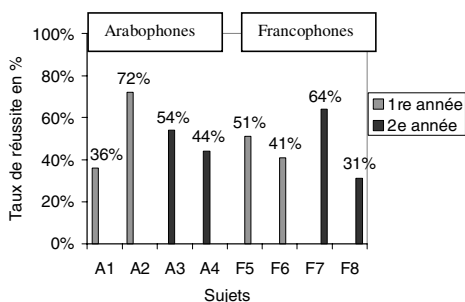
La figure 3 démontre que les francophones semblent avoir une conscience syllabique plus développée. Ce serait peut-être attribuable au fait que les élèves dont la langue maternelle est le français sont plus habitués au rythme de la parole de cette langue, qui équivaut à la syllabe. En effet, trois francophones sur quatre ont obtenu une note parfaite dans la partie « Syllabe », laquelle nécessitait de segmenter et fusionner cette unité de langage, tandis qu'aucun des sujets arabophones n'a réussi à avoir un taux de réussite de 100%.



**Figure 3**

Résultats de l'Épreuve de conscience phonologique, Partie 1 : « Syllabe »

Les résultats de la partie 2 « Phonème », présentés à la figure 4, sont beaucoup moins élevés que pour la partie « Syllabe »; ce qui laisse croire que la conscience des phonèmes tant pour les sujets arabophones que francophones est moins développée. Aucun patron ne semble ressortir de ce graphique étant donné que pour chaque sujet du groupe d'arabophones, un sujet francophone a obtenu un résultat équivalent. Tous ont probablement été exposés à un système alphabétique en même temps; ce qui fait qu'ils auraient développé une conscience phonémique au même rythme.



**Figure 4**

Résultats de l'Épreuve de conscience phonologique, Partie 2 : « Phonème »

De tels résultats pour la partie 2 ne nous permettent pas de faire une comparaison entre les deux groupes linguistiques. Le seul constat qu'il est possible de faire est que les francophones ont la conscience syllabique plus développée que les arabophones, mais qu'aucun sujet n'est en mesure de manipuler consciemment et volontairement le phonème. Ainsi, tous les apprentis lecteurs ont partiellement ou complètement acquis la conscience phonologique de la syllabe, mais pas celle du phonème étant donnée que seulement deux sujets (A2 et F7) ont un taux de réussite qui dépasse les 60%.

#### 4.3. Processus d'identification des mots écrits

Les taux d'erreurs pour l'*Épreuve d'identification des mots écrits; association image-mot*, présentés au tableau 2, sont très bas. Malgré que la différence ne soit pas importante, les francophones ont une performance légèrement supérieure aux arabophones. En effet, aucun des quatre sujets de ce groupe linguistique n'a fait plus de trois erreurs, tandis que seulement un des sujets arabophones a fait moins de trois erreurs sur les vingt mots présentés. Il est à noter qu'un des sujets arabophones de première année (A1) présente un taux d'erreurs plus élevé que le reste de la population étudiée, soit de 35%.

**Tableau 2.** Résultats de l'Épreuve d'identification des mots écrits ; association image-mot

Type (mots)	Distracteurs	Arabophones				Total	Francophones				Total
		1re année		2e année			1re année		2e année		
		1	2	3	4		5	6	7	8	
Fréquents n = 10	Visuel	1				1	2			1	3
	Phonologique	2		1		3			1		1
	Sémantique					0					0
	Pas de réponse			1		1					0
Non-Fréquents n = 10	Visuel	3	1		1	5	1	1	1	1	4
	Phonologique	1	1	2	1	5			1		1
	Sémantique				2	2				1	1
<b>Total d'erreurs sur /20</b>		7	2	4	4		3	1	3	3	
<b>Taux d'erreur en %</b>		35%	10%	20%	20%	17	15%	5%	15%	15%	10

Une différence entre les deux groupes s'installe également en ce qui concerne les types d'erreurs effectuées. Sur les 18 erreurs commises par les sujets arabophones, 7 sont visuelles, 8 sont phonologiques et 2 sont sémantiques. Mais il faut remarquer que le sujet A1 a fait à lui seul 5 des 7 erreurs de type visuel. Ainsi, en général, les arabophones ont éprouvé plus de difficultés avec les distracteurs de type phonologique. À l'opposé, les francophones ont fait plus d'erreurs de type visuel. En effet, les distracteurs visuels représentent 70% du total de leurs erreurs, tandis qu'ils comptent pour seulement 41% pour les arabophones.

De plus, les arabophones ont réussi à identifier une moindre proportion de mots non-fréquents que les francophones. Il n'est pas surprenant de constater que les arabophones ont fait plus d'erreurs de type phonologique étant donné qu'ils ont eu plus d'erreurs pour les mots non-fréquents. En effet, ce type de mots nécessite une lecture alphabétique et peut donc conduire à des confusions entre graphèmes semblables phonologiquement. Quant aux mots fréquents (davantage connus), ils sont plus susceptibles de causer des erreurs visuelles étant donné qu'ils se lisent plus facilement de manière logographique. Cela étant dit, le fait que les arabophones aient effectué plus d'erreurs de type phonologique laisse présager qu'ils seraient peut-être plus fragiles dans leur conscience phonémique,

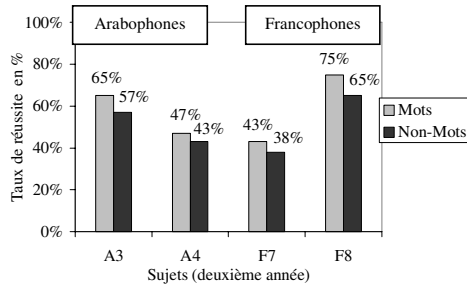
mais puisque les résultats sont semblables entre les deux groupes linguistiques pour l'Épreuve Bélec, cette hypothèse reste à vérifier à l'aide d'autres épreuves testant la conscience phonologique. Ainsi, les résultats à cette épreuve portent à croire que tous les sujets utilisent la stratégie logographique de reconnaissance des mots étant donné que les taux d'erreurs sont peu élevés, mais que de plus, ils sont en processus d'acquisition de la stratégie alphabétique. Ce constat est avancé parce que les sujets arabophones et francophones ont été distraits par les mots phonologiquement semblables. Cela démontre qu'ils ont une certaine capacité à effectuer une lecture séquentielle des mots, mais qu'ils n'ont pas intégré toutes les correspondances grapho-phonémiques qui y sont nécessaires.

L'Épreuve de lecture orale de mots et de non-mots, visant à tester la stratégie alphabétique, a moins bien été réussie en général. En effet, les résultats de la figure 5 démontrent que seul le sujet F8 a un taux de réussite supérieur à 65% pour les deux parties (mots et non mots). Il semble que ces résultats, en comparaison avec ceux de normaux lecteurs, se situent en-dessous de la moyenne normative<sup>2</sup> des élèves de première année, qui est de 63% pour les mots et de 45% pour les non-mots. Cela était à prévoir puisque tous les sujets avaient été identifiés à risque dans leur apprentissage.

Par contre, il est à noter que le sujet A3 se distingue des sujets A4 et F7 en ayant un taux de réussite supérieur, avec 65% pour les mots et 57% pour les non-mots. Ainsi, il est difficile de comparer les deux groupes linguistiques pour cette épreuve étant donné qu'un sujet de chaque groupe s'est démarqué plus que l'autre tant pour la partie mot que pour celle de non-mots. Mais il est à souligner que chaque sujet a lu un nombre plus important de mots. La raison en est fort simple: la lecture de non-mots demande de bonnes capacités à utiliser la stratégie alphabétique de reconnaissance des mots, contrairement aux mots qui peuvent être lus simplement de façon globale.

---

<sup>2</sup> Laplante, DesGagné, Gagnon et Hamel, 2003. Données préliminaires. Recherche Collaborative de l'Outaouais.



**Figure 5**

Résultats Épreuve de lecture orale de mots et de non-mots (Laplante et al., 2003)

Ensuite, l'analyse qualitative des réponses données par les sujets révèle que les difficultés rencontrées au cours de cette épreuve sont similaires pour les arabophones et les francophones. En effet, quatre erreurs typiques produites par les sujets se retrouvent à occurrences quasi égales dans les deux groupes. Tout d'abord, certaines erreurs ont été causées par le fait que les apprentis lecteurs ne tiennent pas compte des règles contextuelles. Par exemple, à plusieurs reprises, ils ont prononcé la séquence « \_\_tion » en coupant après le noyau de la syllabe écrite. Presque tous les mots comprenant cette séquence ont été lus /ti.õ/, comme le mot « attention » qui donnait la réponse erronée /a.tã.ti.õ/ à la place de /a.tã.sjõ/.

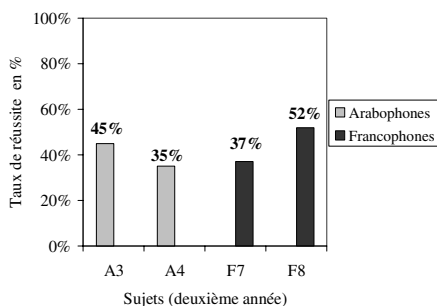
De plus, il y a apparition du *e caduc* à maintes reprises à la fin des mots. Ceci n'est pas une erreur proprement dite, mais plutôt une indication supplémentaire que les sujets considèrent la syllabe écrite au lieu de la syllabe orale, et ce, en raison du type d'enseignement qui est donné pour la lecture. Ensuite, les apprentis lecteurs ont fréquemment éliminé le phonème /ʀ/, tant en position médiane qu'en fin de mot. La syncope de ce phonème est due au fait qu'il est difficile à prononcer dans une séquence complexe.

Plusieurs erreurs concernant les correspondances grapho-phonémiques se sont retrouvées parmi les réponses émises par les sujets. Aucune régularité n'a pu



être démontrée afin de départager les difficultés rencontrées par les deux groupes linguistiques. En effet, de multiples erreurs tant pour les graphèmes simples que complexes ont été commises par les arabophones et les francophones, à part égale. De plus, un nombre plus élevé d'erreurs ont été produites avec les mots de basse fréquence, ce qui indique que les élèves utilisent davantage une stratégie de reconnaissance globale (logographique) et qu'ils ne sont parfois pas en mesure de lire un mot dont la forme n'a pas été emmagasinée auparavant dans leur lexique mental. Toutes ces informations indiquent que les apprentis lecteurs des deux groupes linguistiques sont en processus d'acquisition de la stratégie alphabétique.

Finalement, les résultats de l'Épreuve de lecture orale de mots réguliers et irréguliers présentent le même schéma que ceux de l'épreuve précédente. Comme la figure 6 le démontre, les sujets A3 et F8 se démarquent avec respectivement 52% et 45% de réussite, tandis que les sujets A4 et F7 présentent encore un taux de réussite inférieur aux deux autres.



**Figure 6**  
Résultats Épreuve de lecture orale de mots réguliers et irréguliers (Laplante 2002)

La comparaison effectuée par rapport aux résultats normatifs indique que tous les apprentis lecteurs évalués accusent un retard considérable dans le développement de la stratégie centrale du modèle de Seymour. En effet, seuls 5 ou 6 mots irréguliers ont été lus correctement par les sujets tandis que la moyenne normative est de 8,45 mots pour des élèves de fin de première année et de 12,5 mots sur 25 pour ceux de deuxième année. L'analyse qualitative des réponses

démontre que les mêmes types d'erreurs répertoriés dans la partie mot/non-mots se retrouvent dans cette épreuve également pour les deux groupes linguistiques. En plus, les apprentis lecteurs sont incapables de faire une lecture exacte des mots irréguliers étant donné qu'ils ne tiennent pas compte des traits spécifiques des mots; ils les lisent donc en donnant ce que devrait être la correspondance grapho-phonémique si elle avait été régulière. Par exemple, le mot « pollen » a été lu /po.lã/ par trois des quatre sujets, arabophones et francophones confondus. Un autre phénomène qui a trait aux mots irréguliers est le fait que les apprentis lecteurs prononcent chaque phonème de ces mots. À plusieurs reprises, les lettres finales de ces lexèmes ont été lues, provoquant ainsi une erreur, comme dans le mot « croc » qui a été prononcé /kRØk/ ou /kRØs/. Cela démontre que les sujets commencent à lire les mots séquentiellement, par la stratégie alphabétique. Il semble donc qu'aucun des sujets testés n'ait acquis la stratégie orthographique de reconnaissance des mots, et que les difficultés rencontrées sont semblables pour les groupes linguistiques arabophone et francophone.

#### **4.4. Analyse globale**

À la lumière de cette analyse, aucune différence notable n'apparaît entre les deux groupes linguistiques en ce qui concerne les difficultés reliées aux habiletés et stratégies de l'apprentissage de la lecture. Néanmoins, une petite différence se manifeste quant à la connaissance du nom des lettres chez les arabophones de première année, qui présentent un taux de réussite légèrement inférieur. Elle semble s'estomper dès la deuxième année étant donné que les sujets arabophones de deuxième année ont obtenu des résultats équivalents à leurs homologues francophones. Par contre, il semble que les arabophones ne rencontrent pas de difficultés supplémentaires en comparaison avec les francophones concernant les correspondances grapho-phonémiques, dans leur apprentissage de la langue écrite (L2) malgré le système phonologique de leur langue maternelle (L1).

Ensuite, en ce qui concerne le développement de la conscience phonologique, les deux groupes se situent sensiblement au même niveau. Malgré le fait que les francophones aient une légère avance dans l'acquisition de la conscience syllabique, tous l'ont développée. Pourtant, aucun d'entre eux n'a développé pleinement la conscience phonémique afin d'être en mesure de lire en utilisant adéquatement la stratégie alphabétique.

Finalement, l'analyse des résultats obtenus pour les épreuves voulant tester les stratégies d'identification des mots ne laisse entrevoir aucune indication que les arabophones se butent à des difficultés différentes de celles rencontrées par les francophones lors de leur apprentissage. En fait, seule une différence pour ce qui est des types d'erreurs effectués lors de *l'Épreuve d'identification des mots écrits; association image-mot* par les francophones (visuels) et les arabophones (phonologiques) semble paraître. Cela laisserait supposer que les arabophones possèdent une conscience phonologique plus fragile, mais puisque les résultats aux épreuves *Bélec* et de *Conscience phonologique* du phonème sont similaires pour les deux groupes, aucune conclusion ne peut être tirée à cet égard. Tous ont des difficultés en ce qui a trait aux correspondances grapho-phonémiques et ainsi accusent un retard considérable dans leur apprentissage des stratégies de reconnaissance des mots.

Certaines limites doivent être posées quant aux conclusions de cette recherche. Le nombre limité de sujets ne nous permet pas de faire une généralisation. Notre recherche s'est plutôt révélée une étude de cas effectuée auprès de huit sujets dans le but de dresser un portrait des différences entre les difficultés d'apprentissage de la lecture chez deux groupes linguistiques. Malheureusement, il était impossible d'utiliser suffisamment de tests afin d'évaluer l'ensemble des habiletés et des stratégies reliées à la lecture. Il pourrait donc y avoir des différences entre les difficultés, mais au niveau de certaines étapes qui n'ont pas été ciblées par les tests employés dans la présente étude. Nous suggérons donc d'effectuer d'autres tests auprès de la même population afin

d'obtenir davantage d'informations pour comprendre les différentes performances reliées à chacune des tâches.

## **5. CONCLUSION**

Cette recherche ayant pour but de découvrir s'il existe des différences entre les difficultés rencontrées par des apprentis lecteurs de deux groupes linguistiques dans leur apprentissage de la lecture, nous avons testé huit élèves jugés à risque afin de décrire leur niveau de développement de la connaissance des lettres, de la conscience phonologique et des stratégies d'identification des mots. Les résultats démontrent qu'aucune différence importante entre les arabophones et les francophones n'est observable en ce qui concerne les difficultés auxquelles ils font face dans cet apprentissage. En effet, aucun patron global n'est ressorti pour l'ensemble des épreuves. Tous ces élèves semblent réellement en retard en ce qui concerne les habiletés testées, à l'exception de la connaissance des lettres, qui, elle, se doit d'être acquise à leur niveau scolaire. En fait, tous les élèves ont une bonne connaissance des lettres. Néanmoins, une légère différence a fait surface chez les arabophones de première année ; ils présentent un léger retard comparé au groupe de francophones de la même année scolaire. De plus, il semble que la conscience métaphonologique de la syllabe soit plus développée chez les francophones. L'analyse des résultats indique que les huit sujets ont acquis la stratégie logographique de reconnaissance des mots, mais qu'ils sont en processus d'acquisition de la stratégie alphabétique, sans toutefois la maîtriser.

Dans le cadre d'une étude plus large, ces données contribueront à évaluer les différences entre les difficultés pour les apprentis lecteurs allophones. Il serait également intéressant de reprendre ces mêmes tests, mais auprès d'arabophones adultes apprenant le français (L2) afin de voir s'ils se butent aux mêmes obstacles que les francophones (L1) de la même tranche d'âge en processus d'alphabetisation.

## **Références**

- ADAMS, M.J. (1990). « Beginning to Read: Thinking and Learning about Print. »  
Cambridge, MA: MIT Press.
- BROWN T. & M. HAYNES (1985). « Literacy Background and Reading Development in a Second Language ». In H. Carr (Ed.), *The Development of Reading Skills*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 19-34.
- COOPER, D.H., F.P. ROTH, D.L. SPEECE & C. SCHATSCHNEIDER (2002). « The Contribution of Oral Language Skills to the Development of Phonological Awareness », *Applied Psycholinguistics*, vol. 23: pp. 399-416.
- DIETHELM, K. & V. MUTER (2001). « The Contribution of Phonological Skills and Letter Knowledge to Early Reading Development in a Multilingual Population. » *Language learning*, vol.51: 2, pp.187-219.
- DURGUNOGLU, A.Y., NAGY, W.E. & B.J. HANCIN-BHATT (1993). « Cross-Language Transfer of Phonological Awareness », *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, n°3, p.453-465.
- ECALLE, J., A. MAGNAN (2002). *L'apprentissage de la lecture*, Paris, Colin.
- GEVA, E. & L. WADE-WOOLLEY (2000). « Processing Novel Phonemic Contrasts in the Acquisition of L2 Word Reading. » *Scientific Studies of Reading*, vol.4: 4, pp.295-311.
- KOULOUGHLI, D.E. (1994). *Grammaire de l'arabe d'aujourd'hui*. Paris, Presse Pocket.
- LECLERC, J. «Québec » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 2000,  
[\[http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/quebecdefi.htm\]](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/quebecdefi.htm), (18 janvier 2004), 19,7 Ko.
- MARTIN , P. (1996). *Éléments de phonétique avec application au français*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

SEYMOUR, P.H.K. (1997). « Les fondations du développement orthographique et morphographique », In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti (Eds.) : *Des orthographes et leur acquisition*. Paris : Delachaux & Niestlé, pp. 385-403.

WADE-WOOLLEY, L. (1999). « First Language Influences on Second Language Word Reading : All Roads Lead to Rome. » *Language Learning*, vol.19 : 3, pp.447-471.

### **Épreuves :**

BRODEUR, M. (2002). *Épreuve d'identification de lettres majuscules et minuscules*, adaptée par L. Godard (2003), non-publiée.

LAPLANTE, L. (2004). *Épreuve d'identification des mots écrits; association image-mot*, non-publiée.

LAPLANTE, L. & al. (2003). *Épreuve de lecture orale de mots et de non-mots*, non-publiée.

LAPLANTE, L. & al. (2003). *Épreuve de lecture orale de mots réguliers et irréguliers*, non-publiée.

MOUSTY P., J. LEYBAERT, J. ALEGRIA, A. CONTENT & J. MORAI (1994). « BÉLEC : Une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles », dans J. Grégoire & B. Piérart (Eds.), *Évaluer les troubles de lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 127-145.

ROBERTSON, C. & W. SATLER (1997). *The Phonological Awareness Test*. LinguiSystem Inc., É.-U., adapté par J. Fauvel, L. Godard & M. Labelle (2002).

**Annexe 1. Comparaison des systèmes phonétiques de l'arabe et du français**

**Consonnes**

*Arabe*<sup>3</sup>

	bilabiale	labio-dentale	dentale	alvéol.	post-alvéol.	palatale	vélaire	uvulaire	pharyng.	glottale
occlusive	b		ṭ ḏ	ṣ ḏ	ḏʒ		k			ʔ
nasale	m			n						
fricative		f	θ ḏ̣	s z	ʃ ʒ			χ ʁ	ħ ʕ	h
approx.				r		j ɟ	w			
latéra. approx.				l						

Certains détails sont à préciser :

- Les phonèmes suivants sont emphatiques : ṭ ḏ ḏ̣ ṣ

- Dans certains dialectes, il y a :

Absence de : θ ḏ ḏ̣ ḏʒ

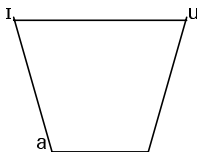
Présence de : tʃ g ʒ

*Français*<sup>4</sup>

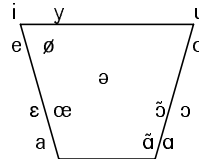
	bilabiale	labio-dentale	dentale	alvéol.	post-alvéol.	palatale	vélaire	uvulaire	pharyng.	glottale
occlusive	b p		t d				k g			
nasale	m		n				ŋ			
fricative		f v		s z	ʃ ʒ			ʁ		
approx.						j	w			
latéra. approx.				l						

**Voyelles**

*Arabe*



*Français*



Les voyelles æ, ɪ, u deviennent ɑ, e, o au contact des consonnes emphatiques

<sup>3</sup> Tiré du livre : Kouloughli, 1994. Remerciements à Mohamed Guerssel pour son aide.

<sup>4</sup> Tiré du livre : Martin, 1996