



Revue TDFLE

N° 73 | 2019

Langue(s) première(s) et apprentissages en langue(s) seconde(s)

Apprendre l'écrit du français L2 après une entrée dans l'écrit en arabe

fondements psycholinguistiques et pratiques de classe

Colette Noyau

Édition électronique :

URL :

<https://revue-tdfle.fr/articles/revue-73/82-apprendre-l-ecrit-du-francais-l2-apres-une-entree-dans-l-ecrit-en-arabe>

DOI : 10.34745/numerev_1297

ISSN : 2553-5994

Date de publication : 29/10/2019

Cette publication est **sous licence CC-BY-NC-ND** (Creative Commons 2.0 - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification).

Pour **citer cette publication** : Noyau, C. (2019). Apprendre l'écrit du français L2 après une entrée dans l'écrit en arabe. *Revue TDFLE*, (73). https://doi.org/10.34745/numerev_1297

Résumé :

Ce travail provient d'une étude sur le terrain dans les écoles mauritaniennes, et analyse les problèmes auxquels font face les élèves jusqu'en fin de primaire pour maîtriser l'écrit du français, qui constitue pourtant leur seconde langue de scolarisation, langue dans laquelle outre la langue française il apprennent les mathématiques et les sciences (Noyau 2009). C'est en français qu'ils passeront les examens de fin du primaire en mathématiques et en sciences, à côté de l'arabe littéral, qui constitue le médium principal d'enseignement et de certification (Noyau 2011). A partir d'observations de classe conduites en arabe et en français, et de l'analyse de productions écrites des élèves en français, nous caractérisons les parcours cognitifs qui leur sont ménagés par l'école, pour tenter de comprendre la nature de ce blocage, de façon à suggérer des changements d'ordre didactique pour l'entrée dans le français écrit, auxquels former les maîtres, qui permettraient de redresser la situation.

Ce texte présente successivement : 1. le contexte plurilingue mauritanien, sociolinguistique et scolaire ; 2. un regard psycholinguistique contrastif sur l'entrée dans l'écrit selon qu'elle s'effectue en arabe ou en français ; 3. les rapports oral-écrit implicites et explicites construits dans les pratiques de classe en arabe et en français ; 4. l'analyse des difficultés à partir des traces écrites des élèves en français ; 5. des hypothèses explicatives sur les processus de traitement de l'écrit mis en jeu et leurs conséquences pour l'appropriation de l'écrit du français ; 6. une ouverture sur des contenus de formation des maîtres à un enseignement efficace de l'écrit en arabe puis en français.

Mots-clés : Mauritanie, français écrit, enseignement des sciences en français, pratiques de classe, formation des maîtres, primaire

Abstract :

This work comes from a field study in Mauritanian schools, and analyses the problems faced by students up to the end of primary school to master the written French language, which is their second language of schooling, a language in which, in addition to French, they learn mathematics and science (Noyau 2009). It is in French that they will take the end-of-primary school-leaving examinations in mathematics and science, alongside literal Arabic, which is the main medium of instruction and certification (Noyau 2011). On the basis of class observations conducted in Arabic and French, and the analysis of the pupils' written productions in French, we characterize the cognitive paths that the school provides them with, in an attempt to understand the nature of this blockage, so as to suggest changes of a didactic nature for the entry into written French, to which teachers should be trained, which would help to rectify the situation.

This text presents successively: 1. the plurilingual Mauritanian, sociolinguistic and school context; 2. a contrastive psycholinguistic view of entry into the written word according to whether it is in Arabic or French; 3. the implicit and explicit oral-written relationships built up in classroom practices in Arabic and French; 4. the oral-written relationship between the two languages; 5. the oral-written relationship between the two languages; and 6. the oral-written relationship between the two languages. 4. Analysis of difficulties based on pupils' written traces in French; 5. Explanatory hypotheses on the processes of processing the written word and their consequences for the appropriation of written French; 6. An opening on the content of teacher training for the effective teaching of the written word in Arabic and then in French.

Keywords : Mauritania, written French, science teaching in French, classroom practices, teacher training, primary education.

Colette Noyau - Université Paris Nanterre

colette.noyau@free. fr

Apprendre l'écrit du français L2 après une entrée dans l'écrit en arabe : fondements psycholinguistiques et pratiques de classe

Colette NOYAU¹

MoDyCo UMR 7114 CNRS,

Université Paris Nanterre

colettenoy@icloud.com

Résumé

Ce travail provient d'une étude sur le terrain dans les écoles mauritaniennes, et analyse les problèmes auxquels font face les élèves jusqu'en fin de primaire pour maîtriser l'écrit du français, qui constitue pourtant leur seconde langue de scolarisation, langue dans laquelle outre la langue française il apprennent les mathématiques et les sciences (Noyau 2009). C'est en français qu'ils passeront les

examens de fin du primaire en mathématiques et en sciences, à côté de l'arabe littéral, qui constitue le médium principal d'enseignement et de certification (Noyau 2011). A partir d'observations de classe conduites en arabe et en français, et de l'analyse de productions écrites des élèves en français, nous caractérisons les parcours cognitifs qui leur sont ménagés par l'école, pour tenter de comprendre la nature de ce blocage, de façon à suggérer des changements d'ordre didactique pour l'entrée dans le français écrit, auxquels former les maîtres, qui permettraient de redresser la situation.

Ce texte présente successivement : 1. le contexte plurilingue mauritanien, sociolinguistique et scolaire ; 2. un regard psycholinguistique contrastif sur l'entrée dans l'écrit selon qu'elle s'effectue en arabe ou en français ; 3. les rapports oral-écrit implicites et explicites construits dans les pratiques de classe en arabe et en français ; 4. l'analyse des difficultés à partir des traces écrites des élèves en français ; 5. des hypothèses explicatives sur les processus de traitement de l'écrit mis en jeu et leurs conséquences pour l'appropriation de l'écrit du français ; 6. une ouverture sur des contenus de formation des maîtres à un enseignement efficace de l'écrit en arabe puis en français.

Mots-clé : apprentissage de l'écrit, arabe L1 / français L2, passage oral - écrit, Mauritanie

0. Introduction

Les recherches sur l'acquisition de l'écrit ont progressé ces dernières années, et évoluent, en entreprenant des comparaisons interlangues (Gombert 2009). Les processus généraux du lire-écrire ont été modélisés : assemblage et adressage pour la lecture des mots, voies ascendante et descendante pour la compréhension de textes, allocation de l'attention aux différents niveaux de traitement, interactivité des composantes du traitement. Mais la typologie des langues amène à formuler des hypothèses sur des différences ou des spécialisations dans le traitement de l'écrit en fonction de la langue (Fayol & Jaffré 2008). De ce point de vue, la confrontation de deux langues comme l'arabe et le français est particulièrement instructive : bien qu'il s'agisse de deux langues alphabétiques, le traitement de l'écrit en arabe et en français sollicite des stratégies différentes, et des degrés d'attention différents alloués aux divers aspects du traitement (Ammar 2002; Boukadida 2008).

Lorsque le même sujet passe du traitement de l'écrit dans une L1 à l'apprentissage de l'écrit dans une autre (L2), pour parvenir à la compréhension du message écrit en L2, il doit découvrir de nouvelles règles du jeu, et développer de nouvelles stratégies

efficaces dans la L2. Selon les couples L1-L2 impliqués, il sera plus ou moins possible de transférer des aspects de la compétence de lecture et écriture développée en L1 à la L2 en cours d'apprentissage. Les études tant sur les lecteurs experts dans ces langues que sur les apprentis lecteurs de chacune doivent aider à gérer les situations d'apprentissage de l'écrit en contexte plurilingue.

Nous avons rencontré sur le terrain¹ une situation d'éducation où des élèves sont confrontés aux systèmes d'écriture de l'arabe puis du français, dans un contexte pluriglossique complexe. Nous avons constaté dans les écoles mauritaniennes les grandes difficultés auxquelles font face les élèves pour accéder à l'écrit du français. Le présent travail souhaite approfondir l'analyse de ces difficultés, en s'appuyant sur les avancées de la psycholinguistique du traitement de l'écrit en contexte multilingue, à partir du réexamen des données recueillies et des observations de classe.

Ce texte s'organise en 6 étapes : 1. le contexte plurilingue mauritanien, sociolinguistique et scolaire ; 2. un regard psycholinguistique contrastif sur l'entrée dans l'écrit selon qu'elle s'effectue en arabe ou en français ; 3. les rapports oral-écrit implicites et explicites construits dans les pratiques de classe en arabe et en français ; 4. l'analyse des difficultés à partir des traces écrites des élèves en français ; 5. des hypothèses explicatives sur les processus de traitement de l'écrit mis en jeu et leurs conséquences pour l'appropriation de l'écrit du français ; 6. des suggestions pour former les maîtres à un enseignement efficace de l'écrit en arabe puis en français.

1. La problématique de l'accès à l'écriture en français seconde langue de scolarisation en contexte mauritanien.

1.1. Contexte sociolinguistique

La Mauritanie est un pays qui connaît un plurilinguisme complexe, étudié de façon approfondie par C. Taine-Cheikh (notamment Taine-Cheikh 1988, 1994, 2002). L'arabe littéral y est langue officielle, avec une situation pluriglossique, où se parle une variété d'arabe dialectal servant de véhiculaire, le hassaniyya, ainsi que quatre autres langues nationales : le zenaga, variété de berbère en situation récessive, et trois langues

négroafricaines, pulaar, soninké et wolof, dans les régions du sud bordant le fleuve Sénégal (20 à 40% de la population selon les sources). Le hassaniyya : langue la plus parlée, mais non écrite, est un dialecte arabe de type bédouin, très conservateur, donc relativement proche de l'arabe littéral (Taine-Cheikh 1988), bien qu'il manifeste des spécificités aux plans phonique, morphologique, lexical. Le français a la fonction de 'langue de travail', il est peu présent hors de l'école, mais est très prisé pour l'accès aux métiers 'modernes' (avantage des francisants sur les arabisants sur le marché du travail). L'étude a porté sur la zone hassanophone (capitale et alentours). Le taux net de scolarisation était de 57% (Unicef 2008), et le taux d'alphabétisation des adultes de 52% (H : 62, F : 35). Pour plus de détails sur la situation sociolinguistique et sur les enquêtes de terrain, cf. Noyau 2009.

1.1.1. Le bilinguisme scolaire spécifique à la Mauritanie, dans le contexte de la pluriglossie mauritanienne

La réforme de 1999 a mis fin au double système scolaire antérieur du primaire au lycée : arabophone avec français langue matière / bilingue francophone avec langues nationales négroafricaines au primaire, selon les régions (voir dans Taine-Cheikh 1994 un historique des politiques linguistiques mauritaniennes). Cette réforme a installé, avec généralisation immédiate, une filière unique dite «bilingue» arabe / français pour tous : tout se fait en arabe littéral dès la première année de l'enseignement fondamental (désormais 1AF), première langue d'enseignement (L1e), qui est une seconde langue déjà pour les élèves, les L1 qu'ils maîtrisent étant soit le hassaniyya, soit le soninké, le pulaar, le wolof ou le zenaga. L'initiation au français oral commence en 2AF, le français d'abord langue matière devient la seconde langue d'enseignement (L2e) pour les mathématiques dès 3AF, et les Sciences s'enseignent en français dès 5AF. Au secondaire, le français est la langue d'enseignement des matières scientifiques, l'arabe celle des domaines 'sciences humaines' et 'formation de la personne'. Le curriculum suit de près l'approche par compétences (APC) préconisée par les experts internationaux à travers l'Afrique.

Le constat de départ, source du questionnement de notre étude, est le grave échec de l'accès à l'écrit du français et, en particulier, de l'accès au principe alphabétique en français chez les élèves mauritaniens, avec comme conséquences un taux d'échec élevé en fin de primaire (une partie des élèves n'ayant pas pu accéder au principe alphabétique en français au bout des 6 années d'école), et un taux de couverture du programme (globalement) «à 40%» selon les expertises internationales récentes du système éducatif. Nous avons souhaité mieux comprendre les facteurs de ce blocage à la conquête de l'écrit du français. Si on laisse de côté les facteurs généraux qui pèsent sur le rendement scolaire (moyens dont dispose l'École, qualité de la formation des enseignants), facteurs qui se retrouvent à travers toute l'Afrique subsaharienne, quels

aspects de la situation linguistique et éducative spécifique à la Mauritanie peuvent contribuer à entraver à ce point les apprentissages de l'écrit en français L2e ?

Cette étude, de nature exploratoire, vise à établir les données du problème d'un point de vue psycholinguistique, à partir d'observations de classe au long de l'enseignement fondamental (6 années) et de matériaux de production écrite d'élèves (échantillons de traces écrites en français dans les cahiers de 3e, 4e année, lots de copies d'examen en fin de 6e année).

Quelle complémentarité s'établit entre les langues d'enseignement ? Dans le système 'bilingue' généralisé depuis 2000 (cf. Mint-Mohamed Vall 2015, Noyau 2009), curricula et pédagogie sont conçus de façon séparée pour l'arabe et le français - malgré le cadre commun de l'approche par compétences (APC). Les maîtres arabisants sont majoritaires, les maîtres francisants en nombre insuffisant (avec un recrutement palliatif d'enseignants expatriés des pays francophones voisins), très peu de maîtres sont 'bilingues', c'est-à-dire capables d'enseigner dans les deux langues, leur maîtrise de l'une et/ou de l'autre langue d'enseignement étant souvent insuffisante. Ce qui entraîne une absence de mise en relation entre L1 d'enseignement et L2 d'enseignement, ou entre langues d'enseignement et les L1 du milieu parlées par les élèves.

2. Entrée dans l'écrit en arabe et en français

L'arabe comme le français sont des langues réputées à l'orthographe difficile, c'est-à-dire relativement distante d'une représentation graphophonologique transparente (écarts par rapport au principe phonologique, représentation incomplète de l'oral, codage d'informations grammaticales ou lexicales non prononcées). Cependant, ces difficultés ne sont pas du tout similaires dans une langue et dans l'autre. Avant d'en arriver aux questions d'acquisition, il nous faut inventorier les différences typologiques entre les deux langues en ce qui concerne leurs systèmes d'écriture, pour en tirer des implications sur les types de traitement psycholinguistiques exigés par chacun des deux systèmes orthographiques. Le tableau I ci-dessous synthétise ces différences quant aux dimensions suivantes : écriture manuscrite / imprimée, tracé des lettres, correspondances graphophonologiques, orthographe grammaticale, orthographe lexicale, segmentation de l'écrit en phonogrammes, segmentation en mots, écriture et information linguistique, modalités de lecture dans l'apprentissage de l'écrit (ces éléments s'appuient notamment sur Dichy (1997, 2002) pour la structuration

morphologique des vocables de l'arabe, et sur Grainger et al. (2003) pour les processus de reconnaissance de mots écrits en arabe), ainsi que sur les travaux psycholinguistiques de : Ameer-Amokrane 2006, Besse et al. 2007, Boukadida 2008, Romdhane, Gombert & Belajouza 2003, Khateb et coll. 2014, et les études descriptives de : Neyreneuf & Al-Hakkak 1996, Roman 1974.

A ces contrastes typologiques entre systèmes d'écriture s'ajoute la situation de diglossie entre la variété orale d'arabe parlée, le hassaniya, et l'arabe formel écrit et enseigné, dont la problématique est commune aux pays arabophones (Asadi et coll. 2014, Ibrahim 2009, Ibrahim & Aharon-Peretz 2005), on y reviendra *infra*.

Les différences typologiques considérables de représentation écrite de la langue orale entre arabe et français exigent qu'un appui structuré soit conçu pour permettre aux élèves de relier L1e et L2e, en vue du transfert de compétences de lecture et d'écriture de l'arabe au français en 3AF, et pour favoriser l'installation des stratégies de traitement de l'écrit propres à la L2e.

Tableau I : Systèmes graphiques de l'arabe et du français et leurs difficultés de traitement

Abréviations : M, MM = maître(s) ; E, EE = élève(s) ; L1e = première langue d'enseignement (arabe littéral) ; L2e = deuxième langue d'enseignement (français pour les matières scientifiques) ; G, D = gauche, droite ; N = nom ; V = verbe ; SN = syntagme nominal ; TAM = temps - aspect - mode

Domaines de l'écrit	Arabe	Français
écriture manuscrite / imprimée	un seul style d'écriture, liée, pour l'écriture manuscrite comme imprimée	écriture manuscrite cursive liée ≠ écriture d'imprimerie non liée
tracé des lettres	<ul style="list-style-type: none"> • une seule casse • sens de D à G • le tracé de la lettre diffère selon la position de la lettre dans le mot graphique, initiale, médiane, finale ou isolée, et selon le tracé des lettres contiguës 	<ul style="list-style-type: none"> • deux casses : majuscule - minuscule • sens de G à D • écriture liée manuscrite à tracé fluctuant / écriture d'imprimerie à tracé séparé, stable et unique pour chaque lettre

Domaines de l'écrit	Arabe	Français
correspondances graphophonologiques	<ul style="list-style-type: none"> • prédominance des consonnes = ossature du mot • système consonantique riche : 27 phonèmes consonantiques, système vocalique réduit, 3 voyelles brèves et 3 longues : les voyelles brèves sont éventuellement marquées par des signes diacritiques (sur ou sous la ligne de consonnes) et restent le plus souvent non marquées ; les longues î, â, û sont marquées par une consonne de prolongation • les voyelles, le plus souvent non écrites, contribuent cependant à l'information grammaticale (à l'écrit non vocalisé, on doit inférer les schèmes morpho-phonologiques liés aux fonctions : déterminations, cas, tiroirs verbaux) qui se combinent avec la racine lexicale, et elles contribuent dans une moindre mesure à l'information lexicale • les consonnes se distinguent entre elles par leurs formes et par des diacritiques • difficulté pour la lecture : les diacritiques vocaliques coexistent dans les mêmes zones avec des diacritiques consonantiques • lettres muettes, le plus souvent finales (syllabes finales grammaticales non prononcées, assimilation consonantique entre mots voisins) • schèmes consonantovocaliques pour les fonctions grammaticales • nombreuses catégories morphologiques combinables + multiples variantes de marquage, et exceptions (traces de diverses couches diachroniques dans l'arabe classique) • d'autant plus difficile d'accès que la langue de compétence orale de l'apprenant est un parler moderne dialectal à morphologie allégée 	<ul style="list-style-type: none"> • statut phonographique égal des voyelles et des consonnes • système vocalique riche (14 phonèmes), système consonantique moins riche • nombreux di-trigrammes vocaliques et consonantiques • nombreuses lettres muettes à fonction lexicale ou morphologique • nombreux homophones lexicaux, distincts à l'écrit seulement
orthographe grammaticale	<ul style="list-style-type: none"> • la langue qui s'écrit ne peut être que l'arabe littéral, avec morphologie lourde suffixée et infixée, non inférable à partir de la compétence en arabe dialectal oral ni à partir de régularités perceptibles : SN : cas, genre et nombre se combinent, avec de nombreuses irrégularités ; V : accords en genre et nombre + TAM • entraînement grammatical scolaire (en L1) : phrases vocalisées à analyser □ justifier chaque diacritique ; placer les diacritiques dans des phrases non vocalisées 	<ul style="list-style-type: none"> • morphogrammes verbaux (-nt, -ez ...) et nominaux / adjectivaux (-s, -e) audibles ou muets • accords en genre et en nombre tantôt audibles (notamment indirectement via la liaison), tantôt muets

Domaines de l'écrit	Arabe	Français
orthographe lexicale	Quelques homographes non homophones là où seules les voyelles brèves alternent : ainsi un même mot graphique non vocalisé renvoie à <i>mulk</i> ('pouvoir'), <i>milk</i> ('droit de propriété'), <i>malik</i> ('roi') et <i>malak</i> ('ange')	Nombreux homophones non homographes (<i>sot, seau, ...</i>) ; quelques homographes non homophones (<i>couvent</i> (N) / <i>couvent</i> (V))
segmentation de l'écrit en phonogrammes	<ul style="list-style-type: none"> • difficile, étant donné le marquage optionnel des voyelles, la triple fonction des diacritiques suscrits et souscrits (consonantique, vocalique, morphologique) et le liage graphique entre consonnes successives qui freine l'individualisation visuelle des phonèmes consonantiques 	<ul style="list-style-type: none"> • aisée, sauf di-trigrammes vocaliques ou consonantiques, et lettres muettes lexicales ou morphologiques
segmentation en mots	<ul style="list-style-type: none"> • démarcation des mots graphiques par les formes initiales et finales des lettres • séparation des mots par des blancs, mais mot graphique ≠ mot lexical • des mots outils monosyllabiques s'accrochent au mot lexical en position préfixale (prépositions, ...) et suffixale (pronoms clitiques, ...), ce qui brouille l'identification du mot lexical dans le mot graphique • schèmes morphologiques (N, V) consonantovocaliques internes au radical + syllabes suffixales (mais qui tendent à s'amuir à l'oral, en hassaniyya et en dialectal plus généralement) 	<ul style="list-style-type: none"> • blancs délimitant les mots graphiques • démarcations occasionnelles par majuscules ou ponctuation • distributionnellement, certains groupes de lettres sont restreints à une position initiale / médiane / finale de mot □ indice indirect de segmentation pour le lecteur expert
écriture et information linguistique	<ul style="list-style-type: none"> • l'écrit donne moins d'information que l'oral : le lecteur doit restituer la vocalisation en s'appuyant sur sa compétence morphologique et sur des inférences contextuelles □ • principale difficulté d'apprentissage : la lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • l'écrit donne plus d'information que l'oral : marquages morphologiques muets, distinction d'unités lexicales homophones non homographes □ • principale difficulté d'apprentissage : l'écriture
modalités de lecture dans l'apprentissage de l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> • passage du mode logographique avec appui sur la mémorisation textuelle au mode graphosémantique (avec appui sur la morphologie et sur des inférences contextuelles) • mode graphophonologique moins central • démarche d'apprentissage usuelle : initiation aux syllabes pour installer les valeurs des signes, puis on va de la mémoire de l'oral au sens des énoncés graphiques, méthode globale 	<ul style="list-style-type: none"> • mode logographique □ mode graphophonologique □ mode graphosémantique • la capacité graphophonologique, pilier central de la lecture en fr., doit être construite sur la L2e • démarche d'apprentissage usuelle : fondée sur l'assemblage (analyse et synthèse de mots) + reconnaissance directe de mots fréquents

Comme le montrent les études expérimentales sur la reconnaissance du mot écrit en arabe par des adultes (Grainger et al. 2003) et sur le traitement du mot en français L2 par des arabophones comparés à des lusophones (Besse, Demont & Gombert 2007), on doit retenir, pour mettre en place une didactique de l'écrit en français L2e (langue à alphabet latin) après l'arabe L1e du domaine sémitique, les contrastes suivants du

traitement du mot :

- Ar. : faible sensibilité aux informations tenant à la lettre individuelle / Fr. : sensibilité au niveau de la lettre
- Ar. : une seule casse (et écritures manuscrite et imprimée similaires) : la représentation de la lettre est plus stable graphiquement donc plus liée à son tracé / Fr. : les changements de casse n'entravent pas la lecture, le niveau de représentation de la lettre est plus abstrait car très indépendant de son dessin physique (ex. a ≠ A)
- Ar. : appui sur la silhouette globale du mot (son enveloppe visuelle), ce qui réduit le rôle de la lettre individuelle / Fr. : appui impossible sur la silhouette globale du mot étant donné les changements de casse et les différences entre écriture imprimée et cursive
- Ar. : rôle important de la racine consonantique dans la reconnaissance des mots / Fr. : rôle plus important des unités infralexicales : lettre, graphème, phonème. Ainsi, le traitement du français s'appuie sur la rime phonologique des syllabes, celui de l'arabe essentiellement sur l'attaque consonantique des syllabes
- Ar. : forte sensibilité aux aspects morphologiques (schèmes, dérivations s'appliquant à la racine), notamment conscience morphodérivationnelle, qui pourrait être transférable avec bénéfice au traitement du français.

Pour Besse et al. (2007), le changement de système d'écriture fait que l'apprenti lecteur arabophone du français L2e redevient un lecteur débutant focalisé sur ses connaissances phonologiques explicites (de la L2), ce qui entrave le recours à ses connaissances morphologiques, bien établies en L1.

Le problème cognitif des élèves mauritaniens pour entrer dans l'écrit doit aussi tenir compte de la situation de plurilinguisme dans laquelle ils grandissent. Raisonnons sur la situation la plus simple et la plus fréquente, celle des enfants dont la L1 est le hassaniya (en laissant de côté les enfants des zones du fleuve dont les L1 sont le pulaar, le soninké ou le wolof, avec tôt ou tard le hassaniya comme L2 véhiculaire orale (Halaoui 1997). Ce chercheur caractérise le hassaniya comme un véhiculaire dominant mais exclu de l'aménagement linguistique. Ces enfants font à l'école l'expérience d'un bilinguisme non exprimé entre leur langue quotidienne, non écrite et non conscientisée

(l'équivalent fonctionnel de la darija en Afrique du nord), et une langue formelle, qui s'écrit plutôt qu'elle ne se parle, langue dans laquelle ils seront enseignés et seront amenés à lire et écrire, considérée par l'institution comme leur L1. Langue apparentée à leur langue première certes, mais qui en diffère au plan phonologique, morphologique et lexical, l'arabe formel servira difficilement de repère pour leurs apprentissages. Une majorité d'entre eux aura fait avant l'école l'expérience des petites écoles coraniques, lieu de récitation du texte sacré, où l'apprentissage est focalisé sur la restitution exacte dans leur forme des énoncés du Livre, sans faire l'objet d'explications ou d'élucidations. La valorisation de la restitution à l'identique devient dès lors un repère dans leur représentation de ce que c'est qu'apprendre, et une valeur en soi. Et l'enseignement reçu en première langue d'enseignement L1e, qui est déjà une L2, les amènera à supposer que leur L1 est une version altérée de la langue arabe. D'ailleurs, des recherches expérimentales récentes sur les relations entre arabe parlé et arabe littéral dans le lexique mental des adultes arabophones (Ibrahim 2009, recourant aux techniques de l'amorçage lexical) montrent bien que « malgré l'usage intensif de l'arabe parlé et de l'arabe littéral chez les adultes, et malgré l'origine commune de ces langues, elles ont un statut respectif de L1 et de L2 dans le système cognitif » (trad. par nous).

Dans cette situation de bilinguisme occulté, les enfants ne sont pas amenés à développer une conscience métalinguistique à l'oral dans leur langue, ce qui a des conséquences sur l'entrée dans l'écrit en L1e, puis, ce qui est notre propos ici, en seconde langue d'enseignement (L2e). Il ne peut alors être question de transfert des capacités à l'écrit entre la L1e et la L2e. L'écrit du français doit être accompagné de la conscientisation métalinguistique (notamment métaphonologique et métamorphologique) nécessaire à son développement – et il faut prévoir un temps d'apprentissage suffisant pour que cette entrée dans l'écrit du français inclue, pour commencer, un entraînement métaphonologique efficace.

Nous reviendrons sur ces points au § 5, après avoir examiné les parcours cognitifs oral – écrit et lecture – écriture dans des séquences de classe en arabe comme en français.

3. Les rapports O - E construits dans les pratiques de classe en L1e et en L2e

3.1. Analyse des rapports O - E dans des séquences de classe en L1e arabe

Les questions suivantes, à propos des activités didactiques et des échanges M-EE, ont guidé nos observations sur les classes en arabe :

- **Quel travail sur la langue est effectué ?**
- **Comment caractériser les comportements métalinguistiques des M et des EE ?**
- **Quels transferts de compétences pourraient être opérés vers l'apprentissage du français ?**

3.1.1. 1AF : Les couleurs

Ce cours de fin de première année de l'enseignement fondamental (1AF) est une séance d'expression orale, axée sur la désignation des couleurs. Le M sollicite par des questions adressées à la classe les désignations appropriées, sur des séries successives d'objets : des craies, les vêtements des enfants qu'il fait venir devant la classe, des dessins au tableau (dont une série de valises de 4 couleurs et un paysage qu'il y a tracés avant la séance). Les questions vont progressivement de très fermées à plus ouvertes. Puis le M écrit au tableau les phrases type donnant la couleur des objets, et les lit en pointant ; ensuite il demande à des EE de les répéter en pointant au tableau (difficile de s'assurer que les EE déchiffrent ces phrases plutôt que de les restituer de mémoire, les pointages syllabe par syllabe étant en partie erronés).

Le M centre ses rétroactions sur la désignation de couleur, les EE ajoutent d'eux-mêmes l'accord au féminin, et modifient la désignation lexicale de certains objets, qu'ils maîtrisent en hassaniyya, signe de leur appropriation de la langue ; ils s'entrecorrigent, dans le chœur des réponses de la classe, sur les accords en genre, ou les désignations d'objets, ce qui signale

également leur appropriation de la langue. Les questions partent du plus simple : des questions fermées demandant de compléter par le terme de couleur au masculin, en pointant l'objet concerné :

(1) M : *ma hadha al lawn* ? (quelle est cette couleur?) - EEE : *abyad* (blanc), *ah'mar* (rouge), *azraq* (bleu)

pour évoluer vers des questions comprenant un prédicat verbal :

(2) a) E(x) porte un sac ... ? (V = *yah'milu*)

(2) b) E(x) porte un vêtement ... ? (V = *yartadi* = porter sur soi ; N = *qamisan* pour tous les types de vêtements concernés)

puis : E(x) porte ... ?

Là, les EE répondent en choisissant le V 'porter' approprié à l'objet et selon la lexicalisation de l'objet son genre, en accordant (sauf quelques EE) l'adjectif au féminin, preuve d'une compétence morphologique déjà installée. Des EE répondent en variant d'eux-mêmes la dénomination du vêtement, et en mettant l'adjectif au genre approprié (*qamisan* ne convient pas pour le foulard de tête noir :

(3) E : *mishwa(ra)tan sawda'*

Un tricot porté par un garçon entraîne des hésitations sur la désignation de couleur : *burtukâli* (orange), un autre vêtement déclenche une réponse en français (emprunt de *rûz* 'rose' ≠ la rose, ou adj. rose = *wardî*).

Ensuite le M demande de nommer les couleurs de carrés tracés au tableau, en inscrivant une longue consigne à recopier, qui demande aux EE d'écrire (mais on ne procède pas à l'exercice écrit, ni au tableau ni sur les cahiers). Finalement, il relit en pointant avec l'équerre les phrases de type : le N [est] Adj(couleur) ou : N(élève) porte un N Adj(couleur), en demandant aux EE de répéter après lui. L'observateur se demande si ces EE savent déchiffrer par eux-mêmes ce qui est écrit au tableau. Il s'agit ici de répétition orale plutôt que de lecture, qui ne peut guère que contribuer à une imprégnation globale à l'écrit de l'arabe.

L'écrit accompagne l'oral de la façon suivante :

a) éléments déjà portés au tableau au début de la séquence (en arabe) :

Matière : expression Leçon : Les couleurs

+ dessins (4 valises carrées de couleur : rouge, jaune, bleu, blanc ; un homme près

d'un arbre, à la craie blanche).

b) Durant la leçon, le M écrit au tableau :

- les phrases complètes correspondant aux réponses produites par les EE (*Maryam porte un sac ... ? blanc*) ;

- une consigne relative au thème :

(4) *aktub amam kul lawn min al alwan al taliya al ism al ladhi yunasibuhu*

(écris devant les couleurs suivantes les noms qui leur correspondent).

Puis il trace 7 carrés avec des craies de différentes couleurs, enfin il relit la consigne en pointant les mots avec une équerre.

Attachons-nous aux comportements métalinguistiques du M :

- Le M valide les réponses acceptées, par : *jayyid* (bien), ou il répète la réponse, qu'il inscrit éventuellement au tableau, ou il passe à la question suivante sans validation. Par ailleurs il accepte sans broncher des réponses correctes sur la couleur mais au masculin avec des N féminins.

- Le M traite les réponses incorrectes en renvoyant la question à la classe, ou en laissant fluctuer la marque de genre entre divers EE, tout en écrivant au tableau la phrase correcte. Il ne corrige pas directement, la prise de conscience de ce qui est adéquat ou non doit se faire implicitement chez les EE, sur la base des répétitions des énoncés corrects du M.

- Le M utilise un seul terme métalinguistique : *ism* (nom), dans la consigne finale (cf. ex. (4)). Notons que le nom et l'adjectif ne sont pas des classes de mots strictement séparées en grammaire arabe (cf. Neyreneuf & Al-Hakkak : 65), qui reconnaît 3 classes de mots : N (comprenant les adjectifs, pronoms, adverbes de localisation spatiale ou temporelle), V (verbe), et particule (comprenant les prépositions, les conjonctions).

Quant aux comportements des EE portant sur la langue, il s'agit plutôt de comportements épilinguistiques : 'connaissances intuitives et contrôle fonctionnel', que métalinguistiques : 'connaissances consciente et contrôle délibéré' (cf. Gombert 2000).

Des EE répètent pour eux-mêmes la bonne réponse donnée par un autre E. On entend des corrections mutuelles entre EE : pour le genre de l'adjectif, pour la désignation de vêtements : le M s'étant borné à *qamisan* ('chemise'), utilisé par lui comme un générique pour tout type de vêtement pour le haut du corps (chemise, t-shirt, blouson,

etc.), alors que des EE introduisent des termes plus précis et appropriés. Certains EE font des variations autonomes dans leurs réponses : ainsi, devant le M qui montre une ardoise (noire) pour solliciter la seule désignation de couleur, un E répond :

(5) *lawh'un aswad* (une ardoise noire)

L'alternance de genre (M / F) sur ces adjectifs de couleur met en œuvre un schème morphologique régulier du genre de l'adjectif, qui semble maîtrisé par les EE :

abyad / bayda' (blanc) Obs. : un E produit un féminin erroné : *abyada'*

ah'mar / h'amra' (rouge)

azraq / zarqa' (bleu)

asfar / safra' (jaune)

aswad / sawda' (noir)

akhdar / khadra' (vert).³

Le bilan de cette séquence de travail sur la langue en ce qui concerne les relations O - E et l'apprentissage explicite de la langue arabe en fin de première année d'école est le suivant : les EE ont déjà une certaine maîtrise de l'oral en arabe littéral (lexique approprié, alternances de schème vocalique pour le genre), et se concentrent volontiers sur le lexique des désignations de couleur mises en situation. Ils répètent après le M les énoncés situationnels et les consignes métalinguistiques tracées par le M au tableau, sans qu'on soit sûr qu'il s'agisse de lecture plutôt que de restitution de mémoire. Ils n'ont pas utilisé le cahier pour stabiliser les acquis. Le travail métalinguistique s'effectue à l'oral et sur l'oral. Qu'en est-il en fin de primaire, au moment de passer le concours d'entrée au collège ?

3.1.2. 6AF : Arabe, orthographe : *tâ marbûta*

3.1.2.1 Présentation théorique de l'objet de la leçon : *Tâ marbûta*

Ce second aperçu de l'enseignement en arabe au primaire nous amène à l'autre bout du parcours, la dernière année : 6AF, débouchant sur l'examen de fin de primaire. L'objet

de la séquence : le *tâ marbûta* (T lié, désormais T.m., féminin en arabe) désigne un phénomène graphique (variantes de tracé, lié / isolé), et/ou morphologique (marque liée au nom : suffixe d'accord de féminin).

Ainsi, d'un point de vue grammatical, le T.m. peut être étudié en lien avec la question du genre (une des marques du féminin), du nombre (s'écrit dans certains cas du pluriel). Il connaît aussi des exceptions - au sens grammatical - car le T.m. s'écrit dans certains noms au masculin. En conséquence, le T.m. est abordé, plutôt que comme marque de genre et/ou nombre, en tant que phénomène orthographique complexe puisque la consonne T peut terminer, par exemple, un verbe conjugué, et le tracé lié (une des graphies de T.m.) peut se positionner graphiquement à la fin d'un verbe.

L'occurrence de *tâ marbûta* suit une triple détermination :

- graphique : tracé lié ou isolé de la lettre correspondant à la consonne [t] ;
- morphologique : il constitue le principal suffixe de féminin des N ou Adj au cas direct (Neyreneuf & Al-Hakkak : 72), mais il peut aussi terminer des noms masculins, par exemple '*allama (-tu)* ('savant éclairé') qui a le même tracé qu'un nom féminin. Il s'agit de cas exceptionnels renvoyant à des variations sociolinguistiques ;
- lexicale : il affecte certains lexèmes en tant que tels, notamment des noms épécènes (qui gardent la même forme au masculin et au féminin). Par exemple, *al-shat* ('caprin' = chèvre + bouc) est un nom à la fois masculin et féminin.

Ce T.m. est à distinguer du *tâ maftûh'a* (isolé, littéralement : 'ouvert') du pluriel externe féminin, comme *mu'allimât* (maîtresses), pluriel du nom féminin « maîtresse » *mu'allima(-tu)*.

Selon la règle grammaticale conservée depuis la tradition, on a T. m. dans trois contextes précis :

- à la fin d'un nom ou adjectif au cas direct *al-fath'a* « -a » ;
- à la fin d'un mot après un alif long (phénomène du double alif : lorsque deux alif se suivent, le second s'écrit horizontalement au-dessus du premier) ;
- à la fin d'un mot qui admet le phénomène d'*al-waqf* (la pause, c'est-à-dire l'ellipse orale de la syllabe finale), il se prononce alors *-ha*.

Comme on le voit, la difficulté cognitive à se représenter le T. m. comme une entité

grammaticale définie est triple : d'une part, il est fait référence à trois niveaux linguistiques (phonographique, morphologique, lexical), d'autre part, il peut être prononcé ou non, enfin, il peut s'écrire lié ou séparé, tout en conservant le nom de T.m. (T lié).

3.1.2.2. Déroulement de la séance

Le M sollicite des règles, des exemples, pour récapituler les trois cas d'usage de T.m., il les écrit au tableau, glisse sur les réponses erronées, relie l'objet de la leçon à d'autres règles d'orthographe par analogie graphique. Ses réactions aux réponses des EE sont indirectes : face aux exemples erronés donnés par les EE il relance la question ou passe à la suite ; face aux exemples acceptables, il les reprend en écho, ou en inscrit certains au tableau. Les EE donnent des exemples de mots (dont certains vocables complexes de la langue formelle antérieurement mémorisés), décrivent des contextes d'emploi, emploient des termes métalinguistiques, mais n'écrivent pas.

Le M demande pour commencer : si le T était isolé, ça ressemblerait à quoi ?

Rép. E : *al-sifr* (le zéro).

Puis le M demande quels sont les cas où l'on écrit Tâ marbûta.

Réponse d'une E : 3 cas.

1) après une voyelle [a] (*al fath'a* : la voyelle -a brève) au cas direct. Un E donne la réponse, la leçon semble être une révision. Exemples donnés par les EE : *midrasatun* (une école), *madinatun* (une ville), *makhbazatun* (une boulangerie), *çah'afatun* (une presse).

Les EE précisent par un terme métalinguistique le premier cas: T.m. intervient après *al-fath'a*.

2) Le M demande des exemples du deuxième cas, les EE repèrent ce cas : a allongé et séparé 'zéro', et donnent des exemples : *shâtun* (chèvre), *zakâtun* (aumône), *mir'âtun* (miroir), *çalâtun* (prière) qui sont des mots terminés par T.m. après le phénomène de *al-madd* de alif ('alif allongé). Et dans ce cas-là le T.m. s'écrit en tracé isolé. NB : pour le lecteur, le tracé rond du T indique que l'alif qui précède doit être allongé.

Par ailleurs, un E donne l'exemple de : '*adawâtun* (outils), qui est en fait un pluriel externe féminin de '*adât* et il comporte un Tâ maftûha (ouvert), or c'est le singulier qui comporte un Tâ marbûta, non le pluriel cité. Le T.m. est bien le cas direct du singulier

'*adât* et non de son pluriel '*adawâtun*. On constate que l'E a du mal à séparer les niveaux de raisonnement morphologique (cas direct, nom singulier) et phonologique (là où on entend une syllabe finale [tun]).

3) Le M demande le dernier cas de l'orthographe du T.m. Un E répond : dans le féminin s'il admet la pause (*al waqf*, désignation en grammaire traditionnelle de l'ellipse de la dernière syllabe, auquel cas le T se prononce [h-], c-à-d que le son [t] disparaît). Le M explique alors que quand on efface les 2 points sur le T, il se prononce [h]. Ex. Fatima- (sans [ta])²

Le M écrit alors cette troisième règle au tableau, au moyen d'un énoncé long et complexe, semblant dépasser les capacités de lecture globale des EE, puis demande des exemples :

EE : *al-shah* (anciennement *al-shatu*, = chèvre), *mihna* (métier), *h'ajah* (besoin).

Réponse erronée d'un E : *fawqahu* (au-dessus de lui), *niçfahu* (la moitié de lui), car la finale *-hu* ici est un clitique de 3e personne du singulier qui s'écrit comme T.m. sans les deux points, et il ne s'agit pas d'un T.m. mais du graphème correspondant à [h-] final.

Bilan :

L'observation de cette séance d'une leçon d'orthographe permet un certain nombre de remarques sur la tâche cognitive des EE :

a) Le choix pédagogique reflété ici est de fonder l'apprentissage de la langue arabe sur la langue littéraire, qui existe en tant que corpus écrit, et non la langue dialectale. Ici, la langue orale du M en classe s'en tient à l'arabe littéral sans y faire place à des variations dialectales. Et l'objectif de la leçon est de permettre aux EE d'apprendre à orthographier en respectant les cas particuliers de la graphie qui s'appuient sur des traits morphologiques ou lexicaux sans correspondre à des faits phonologiques.

b) Le vocabulaire métalinguistique utilisé comprend :

- des désignations de sons : [h] *ha* [t] *tâ* et de phénomènes phoniques : *al-waqf* ('pause', c-à-d. ellipse de la syllabe finale du mot)

- des désignations de lettres, et de variantes graphiques de lettres : *tâ* (*marbûta* / *maftûha*), *âlif*

- des désignations de classes de mots : *kalima* (mot), *ism* (nom)

- des désignations de notions grammaticales : féminin, pluriel externe, pluriel brisé, *alif al-madd* (a allongé), *al-fath'* ([a] bref ET cas direct).

Ce vocabulaire métalinguistique n'est pas sans obscurité du fait de sa multiplicité de fonctions et de l'imbrication des niveaux linguistiques dans les désignations de grammaire traditionnelle. Ainsi, les rapports entre le pluriel, le féminin et les faits graphiques ne vont pas de soi. Néanmoins, il s'agit bien d'une leçon d'orthographe, qui n'est pas présentée par le M en tant que phénomène grammatical. La leçon se concentre sur les différentes façons d'écrire le T.m. tout en établissant des liens avec d'autres règles (le pluriel). Il existe ici une séparation entre l'apprentissage de l'écriture de certains faits de langue, et leurs fonctions grammaticales, seulement évoquées en arrière-plan.

Inventorions les comportements métalinguistiques du M dans sa démarche : il sollicite des exemples correspondant à des règles explicites ; il écrit au tableau des règles d'emploi ; il ne rectifie pas les réponses erronées, mais détourne l'attention vers d'autres questions (cf. sur *niçfahu*) ; il relie le thème à d'autres phénomènes : par analogie graphique : ex. quand on efface les deux points au-dessus du ta', le résultat se prononce -ha (il s'agit en fait une autre consonne).

Quant aux comportements métalinguistiques des EE, ceux-ci donnent des exemples de mots appropriés à une règle — particulièrement des mots complexes de la langue formelle : *jumhûriyatun* (république), *maddatun* (matière), *hijratun* ((é-)migration), *h'ad'aratun* (civilisation), qui sans aucun doute leur ont été donnés en exemple antérieurement, tant il est peu vraisemblable qu'ils aient eu à les intégrer à leur vocabulaire expressif. Ils décrivent des contextes d'emploi : ex. après *al-fatha* (= voyelle a) ; ils utilisent des termes métalinguistiques : féminin, singulier, *al-fatha*, *jam al-taksir* (pluriel brisé) ; ils ne prennent pas de notes sur leurs cahiers.

On peut inférer, à partir de l'observation de cette séquence de classe, quelques aperçus sur la culture grammaticale en arabe classique : les désignations traditionnelles des phénomènes linguistiques semblent souvent fonctionner comme noms propres de ces phénomènes, fondés sur des images ou métaphores spécifiques, qui ne sont pas reliés de façon univoque au niveau phonique / graphique / grammatical / lexical, et doivent être retenus chacun en soi et pour soi. Par ailleurs, les phénomènes sont définis majoritairement en termes de graphie, accessoirement en termes de prononciation (ou non) d'une lettre. On pourrait dire que ce type de culture grammaticale renvoie à des phénomènes singuliers de représentation graphique à inventorier, à des règles sur ces éléments singuliers qui sont à mémoriser individuellement, donc à des usages singuliers à enregistrer et assimiler, les visées principales étant la lecture à haute voix et le tracé graphique exact.

Le travail sur ce thème de Tâ marbûta laisse supposer que le respect des deux graphies de Tâ est objet d'évaluation dans la notation de l'écrit aux examens quelques mois après. Or certains arabisants (communication orale d'un lettré moyen-oriental) estiment que c'est un détail d'érudition, peu exigible en fin de primaire de nos jours. Les élèves mauritaniens de fin de primaire, eux, auront eu à affronter ce point de l'arabe écrit. Restera à le maîtriser par des applications et entraînements à l'écriture.

3.1.3. Parcours entre l'oral et l'écrit en arabe

L'écrit est le point de départ et la visée : la langue arabe existe en tant que langue écrite, et les connaissances à construire visent à ce qu'elle soit lue, indépendamment de la connaissance de la langue orale de communication. Les phénomènes identifiés comme relevant de l'écrit sont présentés de façon à faire retenir leurs combinatoires, d'où on pourra tirer des conditions de réalisation à la lecture à haute voix. Les paradigmes morphologiques sont décrits en tant que paradigmes écrits, puis on précise leurs conditions de réalisation à l'oral.

Les signes diacritiques vocaliques sont marqués de façon optionnelle : ils le sont de façon exhaustive dans la langue sacrée du Coran, et on les marque aux débuts de l'apprentissage de la langue dans une visée pédagogique. En dehors de ces cas, ils ne sont pas marqués, et l'activité de lecture - l'oralisation en classe aussi bien que la lecture pour la prise de sens — requiert un appui sur la connaissance des règles morphologiques, et sur des inférences contextuelles pour l'identification des mots lexicaux.

Mais les relations entre cet arabe formel et la langue du quotidien, le hassaniya, sont occultées, et on observe dans la parole des enseignants en classe, et dans les entretiens, le recours fluctuant à une assez large portion du continuum hassaniyya - arabe littéral, selon nos témoins (Noyau 2009, II.1.1.), soit à des fins stylistiques, soit que les enseignants croient parler l'arabe littéraire de référence en parlant plutôt une variété proche du dialecte hassaniyya, comme plusieurs interlocuteurs l'ont suggéré à propos des écoles visitées. Cela soulève toute la question de la variété de langue qui sert d'input à l'acquisition de la L1 d'enseignement par les élèves, l'arabe littéral n'étant la langue maternelle d'aucun locuteur. Cette question semble, étonnamment, traitée de façon plutôt naïve et peu sociolinguistique par les cadres éducatifs auxquels la question a été posée lors de nos entretiens :

« le petit maure qui parle hassaniyya est plus perturbé par la parenté entre l'arabe et le hassaniyya qu'autre chose. Ca n'est pas un avantage. Le petit soninké ou peul n'a aucune langue qui le perturbe pour l'arabe, n'a aucune langue de référence ! il n'est pas lui perturbé par cette parenté. » (interview d'un inspecteur)

Or, si le modèle de langue de la L1 d'enseignement, celle dont les élèves sont censés s'être construits une image stable et structurée, loin d'être un modèle solide, est construit sur du bougé et de l'incertitude, l'acquisition de la L2 d'enseignement en pâtit également, en effet la L1e fluctuante freine l'acquisition de la conscience métalinguistique requise pour entrer dans l'écrit. L'écrit de la L2e, le français, ne peut alors s'appuyer par transfert sur une représentation claire des relations entre sons et lettres (le principe alphabétique). Ce principe devra être compri et assimilé sur le français émergent en cours d'acquisition.

3.1.4. Pratiques du passage entre l'oral et l'écrit et conscience métalinguistique en arabe

Par ailleurs, la reconnaissance des mots lexicaux dans la chaîne écrite de l'arabe est opacifiée par les mots outils et morphèmes monosyllabiques accolés avant et après le lexème (avant : préposition, article ; après : pronoms clitiques, flexions suffixales). De fait, le mot graphique est une entité complexe, à distinguer du mot comme unité lexicale (cf. Dichy 2002). L'absence de l'information vocalique à l'écrit est compensée par les marqueurs pré- et postlexicaux qui servent d'indices de la classe du mot, permettant au lecteur de compléter la représentation du mot oral par les voyelles d'un schème morphologique connu : il faut s'appuyer sur la connaissance morphologique des schèmes et des flexions pour prononcer le mot graphique (cf. Dallasheh-Khatib et al. 2014 ; Asadi & Ibrahim 2014 ; Mutlak-Abu Dahud et al. 2015).

Or l'arabe parlé possède sur l'arabe littéral des avantages cognitifs (mis en évidence expérimentalement) dont l'éducation pourrait se saisir : a) l'appui sur la morphologie dans le traitement linguistique est plus fiable en arabe parlé qu'en arabe littéral tout au long du primaire (Asadi & Ibrahim 2014) ; b) l'empreinte sémantique du lexique est plus forte en arabe parlé (Ibrahim &

Aharon-Peretz 2005).

3.2 Analyse des parcours cognitifs sur la langue dans les séquences de classe en L2e français

3.2.1 Les parcours O - E en classe (français)

Nous avons aussi scruté ce qui se passe du point de vue des rapports entre oral et écrit et du travail sur la langue française (L2e), dans un ensemble de séquences de classe enregistrées en vidéo, de langue et de mathématiques ou sciences en français entre la 2^e année et la 6^e année du fondamental (2AF à 6AF)¹² :

- **initiation au français oral en 2AF ;**
- **passage à l'écrit du français et leçons de mathématiques en français en 3AF ;**
- **leçons de français en 4AF, 5AF, 6AF ;**
- **leçons de sciences en 5AF.**

Nous caractérisons brièvement dans ce qui suit les parcours entre oral et écrit dans ces différentes séquences de classe¹².

3.2.2 Expression orale en français : entraînement au dialogue oral (1AF)

En cette première année d'initiation au français, on assiste à la présentation par le M, dans une démarche audio-orale typique, d'un petit dialogue oral, suivi de sa répétition phrase par phrase par le groupe classe entier. Le support est un dessin situationnel tracé au tableau. Dans un second temps, des groupes de 2 EE successifs viennent au tableau et répètent devant la classe le dialogue oral. Bien qu'il s'agisse avant tout d'une tâche de mémorisation et reproduction à l'identique du dialogue, certains EE, sans doute exposés au français en dehors de l'école, manifestent leur compréhension ou leur appropriation du dialogue, soit par des intonations expressives, soit par des variations de la formulation. L'écrit est totalement

absent à ce stade.

3.2.3 Vocabulaire et déterminants (Français 4AF)

Un mini-texte est porté au tableau. Le M en effectue une lecture modèle (élocution lente, en détachant les syllabes, voix sonore), puis il invite des EE successifs à venir au tableau le relire, en pointant avec une règle les segments lus. Immédiatement après la lecture modèle du M, ces brefs énoncés sont restitués de mémoire plutôt que lus, comme le montrent les pointages erronés de plusieurs EE. Suivent des questions fermées pour susciter la restitution de fragments nominaux de ces énoncés (ex. M : Je viens pour visiter ... ? E : La Mauritanie), dont on peut douter que les réponses reposent sur la compréhension, étant donné le blocage lorsque les questions ne dérivent pas directement des énoncés de départ (ex. M : Qu'est-ce que tu fais comme boulot ? EE : ??? M : Tu travailles comme quoi ? EE : ??? L'énoncé du texte était : 'Je suis médecin'. Les EE répondront à l'incitation méde- ?? EE : -cin !).

Le M attire alors l'attention sur *le / la* comme éléments placés devant le N. Il demande des noms avec *le / avec la* (hors contexte et hors thème) et les inscrit en 2 colonnes sous *le* et *la*, et les EE les copient sur leurs cahiers. Cette activité métalinguistique s'effectue sans verbalisation métalinguistique. L'écrit du français est proposé par le M au tableau et copié dans les cahiers comme ils peuvent par les EE : certains n'ont que peu ou n'ont pas encore accédé au principe alphabétique, et copient la silhouette des mots en festons approximatifs, sans que l'on puisse reconnaître les lettres composant le mot (cf. section 4.1 *infra*), ils ne pourront donc pas se relire.

3.2.4. Français 6AF: lecture, grammaire

A partir d'un ensemble de mini-textes dans le manuel consulté en groupes (2 à 4 livres par table de 6-8), l'activité débute par une lecture silencieuse accompagnée de questions de compréhension. Puis des EE lisent à haute voix ces textes. Certains ont du mal à déchiffrer, à ce que révèle leur lecture à haute voix : ex. lu [Sere]. Le M explique ensuite quelques vocables, comme : 'caresser'.

Dans un deuxième temps, un exercice d'appariement tiré du manuel, portant sur l'identification des genres textuels récit vs description (attribuer à des phrases individuelles la catégorie : narrative / descriptive) est effectué sur les

cahiers, en recopiant d'abord intégralement les phrases à catégoriser. Ensuite, un autre exercice du manuel : phrases à remettre en ordre, est effectué sur les cahiers en recopiant de même les phrases entières dans le bon ordre. Le travail de recopie éclipse le travail métalinguistique prévu.

Nous sommes en dernière année du primaire, les activités reflètent l'aboutissement du parcours de travail réflexif sur la langue. Les notions métalinguistiques (ici descriptif / narratif) ne sont pas explicitées ni commentées, seul le résultat compte, les tentatives de classement sont faites par essai et erreur, la valeur sémantique des deux termes opposés est laissée au travail inductif éventuel des EE.

3.2.5. Mathématiques en français : entre O et E

Les mathématiques de 3AF reprennent en français les contenus abordés en arabe en 1AF et 2AF, avant d'introduire des notions nouvelles. Les leçons de mathématiques de 3AF observées portaient essentiellement sur l'addition et la multiplication à un chiffre, avec écriture des opérations ou des résultats sur les ardoises. L'expression orale chez les EE y est minimale, de même que l'expression écrite, sauf lors des « situations » intégratives de calcul dont nous analysons un exemplaire sur cahier en 4.1 *infra*. La faible connaissance du français L2e lors de cette transition peut expliquer la faible contribution de l'expression orale en français des EE dans la réalisation de ces exercices.

3.2.6. Parcours O - E en français, synthèse

L'accès initial à la langue est oral (cf. séquence 2AF). On accède ensuite, en 3AF, aux lettres et graphèmes qui transcrivent les énoncés oraux, alors que parallèlement, les mathématiques deviennent enseignées en français (essentiellement les mécanismes du calcul). L'entraînement aux relations O - E s'effectue via la lecture en chœur des phrases du tableau avec pointage. On s'entraîne peu à l'écriture individuelle, sur ardoise ou sur papier, entre les interactions M-EE frontales au tableau et les micro-tâches sur ardoise, ou les tâches plus longues par groupes de 8 avec un secrétaire. La lecture est essentiellement lecture à haute voix, sauf en dernière année où l'on prépare les EE aux examens. Des règles grammaticales de formulation complexe sont données telles quelles et copiées dans les cahiers (souvent non déchiffrables ensuite pour une partie des EE - cf. 4.1.). Les EE s'acquittent des tâches collectives en s'appuyant surtout sur la mémorisation des énoncés ou groupes

de mots, mais l'appropriation de ces savoirs et savoir-faire par - et pour — un travail individuel fait défaut.

4. Analyse des difficultés de production écrite

4.1. Cahiers des élèves

Examinons ce passage d'une leçon de grammaire de 4^e année copiée du tableau dans les cahiers (cahier de niveau intermédiaire parmi ceux du groupe classe) :

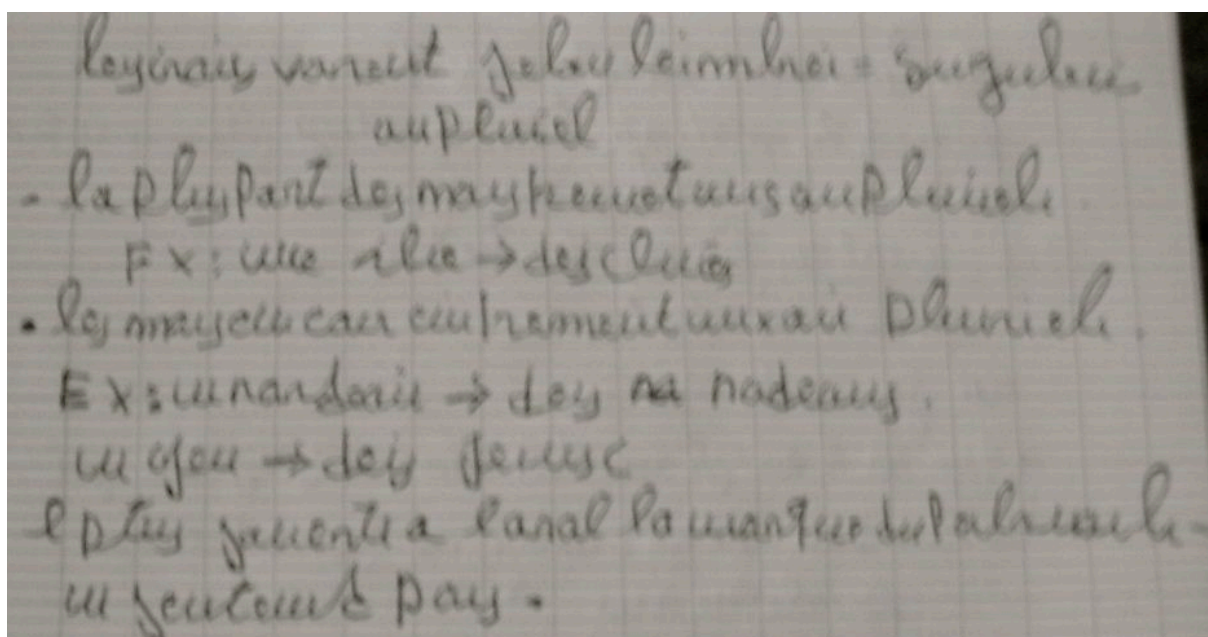


Illustration 1 : cahier de 4^e année : Grammaire : le genre des noms.

Connaissant la thématique, on peut deviner les énoncés cibles suivants : 'Les noms varient selon le nombre : singulier ou pluriel. - La plupart des noms prennent un s au pluriel. Ex : une île □ des îles - Les noms en eau au prennent un x au pluriel. Ex : un radeau □ des radeaux. Un jeu □ des jeux Le plus souvent à l'oral la marque du pluriel ne s'entend pas.' On constate que les mots sont copiés approximativement en tant que suites de tracés (jambes, festons, hampes, cercles) sans identification des lettres qui les composent, donc sans stabilité de la trace. Comparons notamment les mots

présentés au singulier et au pluriel : île, jeu, et les occurrences successives du vocable 'pluriel' (lignes 2, 3, 5, 8). On n'a pas non plus de découpage net en mots graphiques. Il ne semble pas que les consonnes soient traitées de façon plus fidèle et stable que les voyelles, conformément à l'hypothèse du traitement en deux cycles, consonantique puis vocalique, reprise pour l'arabe par Ammar (2002) à partir de Berent & Perfetti (1995) qui l'avaient formulée sur l'anglais. On peut plutôt faire l'hypothèse que certains éléments graphiques sont plus saillants et plus susceptibles d'être repris car ils ont des tracés hauts ou bas (au-dessus ou au-dessous du gabarit de la ligne) : ex. P initial, l bouclé en 2^e-3^e position et en finale pour 'pluriel', et ils correspondent à des consonnes. Inversement, les lettres s'inscrivant dans le gabarit de la ligne sont mal délimitées et subissent davantage de variations (variation du nombre de jambages et de leur forme, bouclées ou ouvertes) : ex. s - j - y, x - sc, n - m - u, r - n, r - i, a - o, ..., ces éléments graphiques contribuant aux deux domaines, consonantique et vocalique. La forte variation sur les mêmes unités lexicales ou sur des éléments clé (le 'x' des pluriels irréguliers) laisse inférer que le codage phono-graphique n'est pas - ou peu - utilisé lors de ces recopiations.

Il est peu probable que l'E soit en mesure de se relire, donc de s'appuyer sur la lecture de sa copie pour mémoriser la règle explicite. Il ne lui reste que la mémorisation de la présentation orale de la leçon.

Qu'en est-il en mathématiques, où ce qui s'écrit associe le code de la langue et le code mathématique ?

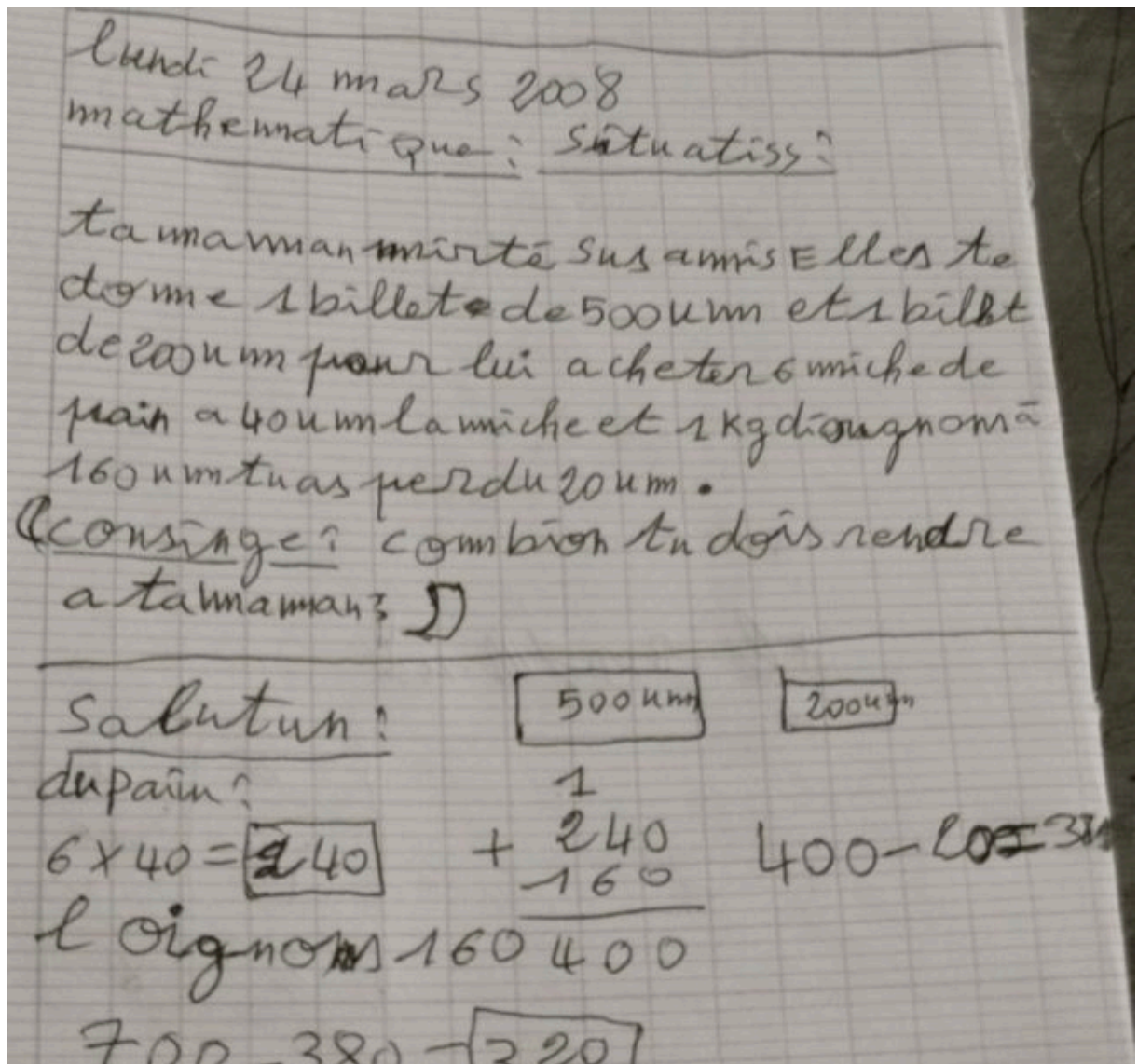


Illustration 2 : Cahier d'élève 3AF, Mathématiques : Situation - Consigne - Solution.

A partir de la 3AF, les mathématiques se font en français. Cet extrait d'une « situation » mathématique à résoudre, pris dans un cahier parmi les meilleurs de la fin du second trimestre de 3AF, montre que l'usage écrit des nombres et des opérations a été transféré de l'arabe au français. Dans les énoncés en langue française, les séquences de lettres sont transcrites assez fidèlement, même si certains mots, maîtrisés à l'oral, sont encore transcrits de façon globale approximative (ex. a invité ; solution). L'écrit ne s'appuie encore que partiellement sur le codage phonographique.

Si nous avons choisi, à cette phase clé du passage au français des mathématiques et des sciences, c'est-à-dire de l'accession du français à la fonction de langue d'enseignement, des échantillons d'écrit relativement interprétables, d'élèves parmi les meilleurs, qu'en est-il lorsqu'une promotion complète présente les épreuves de fin

du cycle fondamental ?

4.4. Examens en français en fin de primaire

Le parcours d'apprentissage du français comme langue et comme médium d'enseignement à l'oral et à l'écrit conduit au bout de six ans de scolarité à des épreuves écrites, en français et en arabe, au concours d'entrée au collège en fin de 6AF. Voyons sur des lots de 20 copies d'examen pour chaque épreuve en français l'aboutissement des apprentissages du français langue écrite⁴. Nous disposons de lots de 20 copies anonymes pour les trois épreuves : Français, Mathématiques, Sciences naturelles, dont nous analysons ci-dessous des échantillons significatifs.

a) Sciences naturelles : le sujet de l'épreuve demande d'expliquer, pour une action de sensibilisation dans son quartier, comment se protéger du paludisme.

Parmi les copies ayant reçu 0/20, l'une est une page bien remplie, mais de graffitis non déchiffrables. L'E a opté pour respecter au moins la forme globale d'une épreuve rédigée, mais aucun mot n'est reconnaissable, hormis le titre de l'épreuve : Composition en : *Sans naturel*. Même si le candidat a peut-être utilisé des mots ayant du sens pour lui dans le cours de son texte, on n'y retrouve aucun des éventuels mots-clé liés au sujet qui pourraient s'y trouver (palu, moustique, ...), ou indiquant la reprise d'éléments de l'énoncé du sujet : (sensibilisation, familles, quartier, maladie, manifestation, cause, protection).

Composition en Sciences naturelles date

La terre

1177

Les continents
 Les continents sont des terres émergées qui sont séparées les unes des autres par des océans ou des mers. Elles sont au nombre de six : l'Amérique du Nord, l'Amérique du Sud, l'Europe, l'Asie, l'Australie et l'Antarctique.

La composition de la terre
 La terre est composée de plusieurs couches. À l'extérieur, on trouve la croûte terrestre, qui est la partie la plus mince de la planète. En dessous de la croûte se trouve le manteau terrestre, qui est divisé en deux parties : le manteau supérieur et le manteau inférieur. Au centre de la terre se trouve le noyau terrestre, qui est également divisé en deux parties : le noyau externe et le noyau interne.

La croûte terrestre
 La croûte terrestre est la partie la plus mince de la planète. Elle est composée de roches solides et est divisée en deux parties : la croûte continentale et la croûte océanique. La croûte continentale est plus épaisse que la croûte océanique et est composée de roches granitiques. La croûte océanique est plus mince et est composée de roches basaltiques.

Le manteau terrestre
 Le manteau terrestre est la partie la plus épaisse de la planète. Il est divisé en deux parties : le manteau supérieur et le manteau inférieur. Le manteau supérieur est composé de roches silicatées et est divisé en deux parties : le manteau supérieur supérieur et le manteau supérieur inférieur. Le manteau inférieur est composé de roches silicatées et est divisé en deux parties : le manteau inférieur supérieur et le manteau inférieur inférieur.

Le noyau terrestre
 Le noyau terrestre est la partie la plus dense de la planète. Il est divisé en deux parties : le noyau externe et le noyau interne. Le noyau externe est composé de fer et de nickel et est divisé en deux parties : le noyau externe supérieur et le noyau externe inférieur. Le noyau interne est composé de fer et de nickel et est divisé en deux parties : le noyau interne supérieur et le noyau interne inférieur.

Illustration 3 : Épreuve de Sciences naturelles, concours d'entrée au collège, notée 0/20.

En revanche, la meilleure copie du lot (16/20) répond à la question posée de façon pertinente. Parmi les critères de l'évaluation de cette épreuve (cf. Noyau 2009, 2011 pour plus de détails), la 'Qualité de la langue' ne compte que pour 3/20.²

Si on veut ~~la~~ sensibilisation des familles de mon quartier pour les dangers des moustiques c'est des l'eau de marre qui ne sont pas propre et des pluies aussi amène aussi des moustiques éviter des lieu il y a beaucoup d'eau la cause de paludisme c'est des marre qui ne sont pas propre ~~et~~ manifestations le paludisme se transmettent par l'intermédiaire de l'annofelles. Ses manifestations qui une pique une personnes le paludisme se transmettent sur la personnes la cause la pique qui s'appelle l'annofelles on se protège chaque nuit il faut mettre les dormires ~~sur~~ les moustiquier.

Illustration 4 : Épreuve de Sciences naturelles, concours d'entrée au collège, notée 16/20

L'élève a effectivement identifié la cause précise de la maladie (*annofelles*), la localisation de sa source (*des l'eau de marre qui ne sont pas propre*), son vecteur de transmission (*moustiques*), et il a donné une mesure de protection, satisfaisant ainsi aux critères principaux de notation. La majorité des erreurs de code sont à relier à une représentation orale de la langue (*marre, annofelles, intermediere*) filtrée par la phonie de l'apprenant (*des l'eau, améné, puqure, moustiquier*), représentée à l'écrit mais sans maîtriser le code graphique conventionnel, lexical ni grammatical (marquage singulier/pluriel, *dormires*). Cependant, les redites (l.2 à l.5), la confusion entre connecteurs (l.7 : *qui* pour *quand*), manifestent une faible maîtrise du niveau textuel et une capacité limitée à relire sa production en tant que texte. L'empan de traitement est certainement très réduit chez cet élève — qui a pourtant réussi son épreuve dans le contexte scolaire analysé. Le traitement de la production écrite ici est centré sur la réalisation des correspondances phonie-graphie non encore automatisées, ne laissant pas de capacité attentionnelle disponible pour le traitement du niveau textuel.

5. Hypothèses explicatives sur les processus de traitement de l'écrit mis en œuvre par les EE

Cette étude reprend des observations outillées d'activités de classe, qui ont été

recueillies initialement dans une perspective institutionnelle d'évaluation des systèmes éducatifs (Noyau 2009), pour les revisiter avec un questionnement d'ordre acquisitionnel, en tentant de cerner la nature des tâches cognitives des enfants pour entrer dans l'écrit du français. Les données sont analysées à travers le filtre d'une linguistique acquisitionnelle structurée par une démarche comparative (Noyau 2005), mettant en relief les propriétés spécifiques des langues en question qui induisent des modalités spécifiques de traitement de l'écrit, et éclairées par des recherches psycho- et neurolinguistiques récentes sur le traitement de l'arabe oral et écrit.

La typologie orthographique contrastée de l'arabe et du français induit des relations différentes entre traitement ascendant et traitement descendant à la lecture. Ainsi, l'arabe « littéral », paradoxalement, amène à privilégier une démarche descendante (allant du sens global de la phrase à l'identification des mots), alors que le français demande de privilégier une démarche ascendante (plus littérale) par les voies phonographique et sémiographique combinées. Cette opposition entraîne des conséquences pour ce qui est du passage de l'écrit en arabe L1e à l'écrit en français L2e chez les EE.

Comme le notent Besse et al. (2007), la référence aux acquisitions préalables de L1 n'est pas toujours exploitable en L2, étant donné la distance entre les langues, certaines compétences et stratégies « se développent directement en L2 sous l'effet de son apprentissage ». Il est donc nécessaire de s'interroger plus en profondeur sur les types d'unités ou de règles construits en L1 et sur les stratégies propres à la L2 qui peuvent jouer un rôle à certaines étapes de l'acquisition de l'écrit en L2e. Sans oublier que le traitement du langage (phonologie, morphologie, accès lexical) est plus solide dans la langue première des enfants que dans la langue arabe formelle de l'école (Mutlak-Abu Dahud et al. 2015), et que c'est la L1 hassaniyya qui pourrait servir d'appui pour installer une prise de conscience métaphonologique (syllabes, sons et leurs combinaisons) en vue de comprendre ce que fait l'écrit dans une langue alphabétique.

Pour formuler des préconisations concernant l'enseinemenet de l'écrit du français à partir de ces analyses, il y a lieu de voir d'une part, les conditions favorables à ménager chez les élèves, d'autre part les conditions nécessaires chez les maitres pour pouvoir enseigner en instaurant ces conditions. Nous les indiquons sans pouvoir développer dans le cadre du présent article :

Les capacités centrales à développer chez les élèves pour l'entrée dans l'écrit du français seraient les suivantes :

- représentation phonographique appuyée sur une juste représentation phonique du français oral L2e
- analyse des syllabes en graphophonèmes
- lecture et écriture individuelles sur livre et cahier
- copier, prendre en note et se relire.

Pour assurer ces apprentissages, les capacités à développer chez les maitres seraient alors :

- mener des activités en analyse et synthèse de syllabes (segmentation et assemblage)
- détecter les blocages cognitifs des EE pour l'assemblage
- faire lire pour le repérage et la prise de sens
- fournir des rétroactions explicites sur les essais graphiques des EE (évaluation formative).

Et on laissera de côté également, pour tenir compte de l'espace de cet article, en prenant date pour prolonger ces réflexions, quelques autres paramètres sur lesquels la formation des maîtres et les conditions concrètes de la classe doivent pouvoir influencer : quels entraînements à la fluidité de lecture, à la maîtrise du geste graphique, à l'écriture cursive, proposer pour l'écrit du français ?

6. En conclusion

Nous avons vu que les EE mauritaniens qui ont été enseignés d'abord en langue seconde (l'arabe littéral L1e) ont beaucoup de mal à transférer des capacités liées à l'écrit vers le français, à accéder au principe alphabétique en français, et à développer

des représentations orthographiques stables des mots du français L2e. Les constats effectués ici nous donnent un aperçu des obstacles cognitifs auxquels font face ces élèves pour maîtriser l'écrit du français, ils permettront dans un second temps de proposer des contenus de formation pédagogique pour outiller les encadreurs pédagogiques et les maîtres de façon à leur faciliter la tâche.

Références

Ameur-Amokrane S. *L'orthographe française. Sa pratique et son enseignement en Algérie*. Thèse de doctorat Université d'Alger, 2006.

Ammar M. « L'assemblage phonologique : sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe. » *Enfance* 2002/2, pp. 155-168.

Asadi I., Ibrahim R. « The influence of diglossia on different types of phonological abilities in Arabic. » *Journal of Education and Learning* 3 :3 (2014), pp. 45-55.

Besse A.-S., Demont, Gombert J.-E. 2007. « Effet des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques et morphologiques en français langue seconde. » *Psychologie Française* 52(1), pp. 89-105.

Boukadida Nahed (2008). Connaissances phonologiques et morphologiques dérivationnelles et apprentissage de la lecture en arabe, étude longitudinale. Thèse Rennes 2 / Tunis 1.

Dallasheh-Katib R., Ibrahim R., Karni A. « Longitudinal data on the relations of morphological and phonological training to reading acquisition in first grade : the case of Arabic language. » *Psychology (SciRes OL)*, Vol. 5 n° 8 (2014), pp. 918-940. <http://www.scirp.org/journal/psych>

Dichy J. « Pour une lexicomatique de l'arabe. L'unité lexicale simple et l'inventaire fini des spécificateurs du domaine du mot. » *Meta* 42/2, 1997, pp. 291-306.

Dichy J. « Sens des schèmes et sens des racines en arabe : le principe de figement lexical (PFL) et ses effets sur le vocabulaire d'une langue sémitique. » in L. Panier et S. Rémi-Giraud (Eds.) *La polysémie ou l'empire des sens. Lexique, discours, représentations* (pp. 189-212). Presses Universitaires de Lyon, 2002.

Elimam Abdou 2003. *Le maghribi, alias « ed-darija »*. La langue consensuelle du Maghreb. Oran : Dar el-Gharb.

Fayol M. & J-P. Jaffré. *Orthographier*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

Gombert J.-E.. « Préface. Apprentissage de l'écrit : la recherche avance. » In : N. Marec-Breton, A.-S. Besse, F. de la Haye, N. Bonneton-Botté & E. Bonjour (Eds.),

L'apprentissage de la langue écrite. Approche cognitive (pp. 13-17). Rennes : Presses de l'Université de Rennes, 2009.

Grainger J., Dichy J., El-Halfaoui M. & Bamhamed M. « Approche expérimentale de la reconnaissance du mot écrit en arabe. » *Faits de langues* 22 (2003), J.-P. Jaffré (Ed.), *Dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires*, pp. 77-86.

Halaoui N. « Langue dominante, langue rejetée : le hassanya en Mauritanie. » *DiversCité Langues. Vol. I (1997)*. En ligne. Disponible à <http://www.uquebec.ca/diverscite>

Ibrahim R. « The cognitive basis of diglossia in Arabic: Evidence from a repetition priming study within and between languages. » *Psychology research and Behavior management*, vol. 2, 2009, 93-105.

Ibrahim R. & J. Aharon-Peretz. « Is Literary Arabic a Second Language for Native Arab Speakers? : Evidence from Semantic Priming Study. » *Journal of Psycholinguistic Research*, January 2005, Vol. 34, Issue 1, pp 51-70. 2005.

Khateb A., Khateb-Abdelgani M., Taha H.Y., Ibrahim R. « The impact of orthographic connectivity on visual word recognition in Arabic: A cross-sectional study. » *Read Writ OL* (2014), 24 p. DOI 10.1007/s11145-014-9499-y.

Mint-Mohamed Vall Nebghouha, Mauritanie. in : CIEP (2015): *Réussir l'éducation en Afrique : l'enjeu de langues*. Synthèse de la conférence internationale au CIEP, 27-28 mars 2014, p. 10, 2015. URL : http://www.elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/reussir_leducation_en_afrique_1_enjeu_de_langues_actes_du_colloque_de_mars_2014.pdf

Mutlak-Abu Dahud R., Ibrahim R., Shany M. « How does diglossia in Arabic affect the development of morphological knowledge throughout elementary schools? » *Journal of Advances in Linguistics*, Vol. 5, N° 2 (2015), 737-750.

Neyreneuf M. & G. Al-Hakkak. *Grammaire active de l'arabe littéral*. Paris : Librairie Générale Française 'les langues modernes', rééd. Le Livre de Poche, 1996.

Noyau C. Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde. In : *Appropriation en contexte multilingue - éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines* (K. Ploog & B. Rui, eds.), Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série Linguistique et appropriation des langues n°3, 2005, pp. 33-57.

Noyau C. *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*. Paris : OIF / Le Web Pédagogique Eds., 2009.

Noyau C. « Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires de pays du sud : conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme. » *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications* 49, janvier, 2011. 'Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures (FLS-FLE)', pp. 137-154.

Roman A. « Le système phonologique de l'arabe "classique" contemporain. » *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée* 18, 1974, pp. 125-130.

Romdhame M.-N., Gombert J.-E., Belajouza M., eds. *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives*. Presses Universitaires de Rennes / Centre de Publications Universitaires de Tunis, coll. 'Psychologies', 2003.

Taine-Cheikh C. « Le *hassaniyya* : autopsie d'un dialecte vivant. » *Matériaux arabes et sudarabiques (GELLAS)* 6 (Nouvelle série), 1988, pp. 59-93.

Taine-Cheikh C. « Les langues comme enjeux identitaires. » *Politique Africaine* 55, 1994. (*La Mauritanie : un tournant démocratique ?*), Paris : Karthala, pp. 57-64.

Taine-Cheikh C. « A propos de l'opposition "type synthétique" vs "type analytique" en arabe. » in A. Youssi & al. (Eds.), *Aspects of the Dialects of Arabic Today. Proceedings of the 4th Conference of the International Arabic Dialectology Association (AIDA). Marrakesh, Apr. 1-4.2000. In Honour of Professor David Cohen*, 2002, pp. 234-243, Rabat : Amapatril.

Wagner, D. A. *Literacy, culture and development: Becoming literate in Morocco*. New York: Cambridge University Press, 1993.

¹ L'enquête de terrain a été financée par le programme « Enseignement du français en contexte multilingue » de l'OIF, dont je remercie Amidou Maiga, le chef de projet. Un grand merci à Léda Mansour (UMR MoDyCo), pour son décryptage des leçons en arabe et ses discussions sur l'apprentissage enfantin de l'écrit en arabe. Merci également à Bayal Sy pour les repérages détaillés des vidéos des classes mauritaniennes. Je remercie Catherine Taine-Cheikh de m'avoir aidée à comprendre le contexte sociolinguistique mauritanien. Enfin, je remercie spécialement Abdou Elimam pour ses suggestions pertinentes sur le manuscrit et pour m'avoir fait connaître les travaux de Raphiq Ibrahim et son équipe sur l'apprentissage de l'écrit en arabe en contexte multilingue. Par ailleurs, ce travail a bénéficié de remarques judicieuses lors sa présentation sous différentes versions à divers colloques depuis 2010, notamment Poitiers 'L'écriture et ses pratiques' (nov. 2010), et Luxembourg 'Beyond the tyranny of writing' (mai 2014), qui m'a fait découvrir le travail pionnier de D. Wagner sur l'apprentissage de l'écrit au Maroc (1993) dont la démarche conforte celle de ce travail.

² Ce travail approfondit une étude menée en 2008 pour le programme « Enseignement du français en contextes multilingues » de l'OIF (responsable de projet Amidou Maiga). Cf. Noyau 2009.

³ Abréviations utilisées : M, MM = maître(s) ; E, EE = élève(s) ; L1e = première langue d'enseignement (arabe littéral) ; L2e = deuxième langue d'enseignement (français pour les matières scientifiques) ; G, D = gauche, droite ; N = nom ; V = verbe ; SN = syntagme nominal ; TAM = temps - aspect - mode ; 1AF, 2AF, ..., 6AF = 1e, 2e, ..., 6e année du fondamental.

⁴ Ce tableau, conçu pour des lecteurs francisants mais pas tous arabisants, développe davantage les traits comparatifs pour l'arabe.

⁵ C'est le cas dans les écoles primaires du Liban (observation L. Mansour). En Mauritanie, nous n'avons pas de telles observations.

6[□] 'Mot réel' ≠ 'mot graphique', selon Neyreneuf et al.

7[□] Notons cependant qu'il ne semble pas exister d'études expérimentales sur l'effet des variations de tracé (initial / médian / final) des consonnes dans la lecture en arabe.

8[□] Cette analyse vaut aussi pour les autres situations de scolarisation des pays arabophones, qui partagent cette mise à l'écart de la langue parlée dans laquelle grandissent les enfants au profit d'une langue formelle de l'écrit, premier obstacle cognitif à l'entrée dans le monde de l'école (Elimam 2003 ; dans ce volume ; Ibrahim & Aharon-Peretz 2005).

9[□] Sauf pour 'orange' : *burtuqâli* (invariable généralement, mais on peut aussi dire : *burtuqâliyah / liyatun* avec *tâ marbûta* (cf. § suivant), ex. *assama' al-burtuqâliya* (le ciel orange).

10[□] La prononciation du « t » disparaît aussi en arabe dialectal, voire lors de la lecture à haute voix de l'arabe classique.

11[□] Rappelons que le français est introduit oralement en 2AF, et devient langue d'enseignement à partir de la 3AF pour les maths, à partir de la 5AF pour les sciences.

12[□] Pour une présentation plus exhaustive et contextualisée de ces séquences en français, voir Noyau 2009, section II.2.2. (pp. 38-54).

13[□] Nous avons choisi cet extrait, malgré la qualité médiocre de la photo prise en classe, pour sa représentativité, et parce qu'il permet d'inférer précisément le contenu étant donné qu'il s'agit des bases de l'orthographe grammaticale.

14[□] L'analyse détaillée de ces épreuves du point de vue du système d'évaluation et pour estimer le rendement de la scolarité fondamentale est présenté dans Noyau (2009), section II.4 (pp. 74-92) et dans Noyau (2011).

15[□] Critères de perfectionnement : **4/ Qualité de la langue** (les phrases produites respectent les règles de grammaire et d'orthographe étudiées). Indicateurs : - Les phrases produites sont correctes (règles de grammaire et d'orthographe). - L'élève sépare ses réponses.