

Enquêtes et études orthophoniques (1)

LES DIFFICULTES D'ORDRE PHONÉTIQUE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE EN MILIEU SCOLAIRE ALGERIEN

par Jacqueline ZWOBADA

La section de recherches en Orthophonie de l'Institut de Linguistique et de Phonétique de l'Université d'Alger est chargée d'élaborer des techniques de rééducation en langue arabe pour permettre la formation d'orthophonistes dans cette langue. Dans le cadre de cette section nous avons été amenée à nous interroger sur la notion de dyslexie en fonction de la réalité algérienne. La rééducation est nécessaire lorsque les processus mis en jeu dans l'acquisition de la langue orale et écrite sont perturbés entraînant une inadaptation scolaire ou sociale. L'expérience actuelle d'arabisation progressive de l'enseignement en Algérie entraîne une mise au point des programmes et méthodes d'enseignement. Il nous a semble utile, avant d'entreprendre des rééducations, de préciser les domaines des difficultés rencontrées au cours des apprentissages scolaires, d'une façon générale, dans l'ensemble de la population scolaire.

Cette étude ne se propose pas de donner à l'aide de statistiques un état circonstancié de la population scolaire actuelle. Il s'agit d'une prise de contact avec le milieu. Nous avons essayé de mettre en évidence, sur un échantillonnage limité, les caractéristiques de ce milieu se rapportant à l'environnement tant social que scolaire, pour nous assurer d'une certaine homogénéité de cet échantillonnage. De même, nous nous sommes informée d'un certain nombre de facteurs, liés à l'enfant lui-même, pouvant intervenir dans les difficultés rencontrées au cours de ses apprentissages.

L'objet de notre recherche se rapportait d'une façon précise aux difficultés de lecture et d'orthographe, difficultés que nous nous sommes efforcée le recenser en fonction de critères linguistiques et pédagogiques en nous inspirant de nos observations sur la pathologie du langage. Le questionnaire que nous avons remis aux enseignants n'était pas exhaustif, et nous nous réjouissons de leurs suggestions qui nous ont permis de compléter les informations ainsi recueillies.

Ce travail aurait été impossible sans la confiance et les facilités administratives que nous ont accordées les responsables de l'Enseignement Primaire et Secondaire, la Direction des Horaires et Programmes du ministère, Monsieur le Conseiller d'Orientation et de la Culture de la wilaya d'Alger, MM. les Inspecteurs Primaires de Circonscription, MM. et Mmes les Chefs d'établissements et tous les Enseignants qui ont participé avec confiance à cette enquête et sans lesquels elle n'aurait pu être réalisée.

*Système de transcription**Consonnes :*

' = ء (occlusive glottale).	ṣ = ص (s pharyngalisé).
b = ب	ḏ = ض (d » »).
t = ت	ṭ = ط (t » »).
ṭ = ث (interdentale sourde).	ḏ = ظ (d » »).
ǧ = ج (chuintante ou affriquée palatale sonore)	ʕ = ع (pharyngale sonore).
ħ = ح (pharyngale sourde).	ġ = غ (fricative uvulaire sonore).
ħ = خ (fricative uvulaire sourde).	f = ف
d = د	q = ق (occlusive uvulaire sourde)
ḏ = ذ (interd. sonore).	k = ك
r = ر	l = ل
z = ز	m = م
s = س	n = ن
ṣ = ش (chuintante sourde).	h = ه (fricative laryngale).
	w = و
	y = ي

Voyelles :

— brèves : a = ; u = ; i =
 — longues : ā = ; ū = ; ī =

Variantes vocaliques : a = e/ε (notées exclusivement dans l'annexe).
 u = o/u

INTRODUCTION

La dyslexie s'inscrit dans les troubles du langage. Comment définir la dyslexie, peut-on observer des enfants dyslexiques en Algérie ? Les deux questions sont liées car le terme de dyslexic est interprété suivant les auteurs en fonction de leur expérience personnelle et des caractéristiques du milieu où ils l'ont rencontrée. Nous ne proposerons pas à notre tour une définition mais essaierons de nous rendre compte, à travers les modes d'approche les plus caractéristiques de ce qui peut nous faciliter la compréhension des facteurs qui y sont liés.

L'enfant qui n'arrive pas à apprendre à lire en même temps que les autres se trouve en situation d'échec scolaire. Mais souhaite-t-il apprendre, en a-t-il les moyens ?

Certains enfants ne sont pas aptes à assimiler « normalement » les connaissances scolaires. Il s'agit de ces enfants déficients intellectuels dont le développement dans son ensemble présente un tel retard que leurs possibilités intellectuelles limitées les rendent incapables de comprendre, retenir et assimiler les bases même d'un enseignement scolaire traditionnel. Ils relèvent d'un enseignement spécialisé et les troubles du langage ne sont alors que l'un des aspects de leur déficit.

D'autres enfants que l'on appelle parfois « déficients partiels », sans tenir compte des handicapés sensoriels et moteurs, présentent des carences ou perturbations des fonctions idéatives, idéo-motrices ou psycho-motrices qui concourent à la maturation intellectuelle, affective ou à l'apprentissage fonctionnel. Ces enfants présentent à l'analyse de leurs difficultés des troubles instrumentaux qui rendent compréhensible leur échec. On remarque souvent, dans leur histoire personnelle, une mise en place difficile de la langue orale, se manifestant par un retard d'apparition du langage, la perturbation de la structure phonétique ou linguistique de la langue, la pauvreté du vocabulaire. Parallèlement, ils peuvent présenter une certaine maladresse dans l'exécution de gestes précis, accompagnée de lenteur ou d'impulsivité, une mauvaise orientation dans le temps et dans l'espace, etc... ensemble provoquant chez l'entourage des réactions le plus souvent contraignantes qui, sans apporter d'aide efficace, ne font que détériorer la situation relationnelle avec la famille d'abord puis avec le milieu scolaire. L'étude des mécanismes pathologiques de l'apprentissage de la lecture a permis de mettre en évidence les manœuvres défectueuses des conduites instrumentales et il est possible d'agir sur ces troubles fonctionnels dans le cadre d'une rééducation.

Mais la situation d'échec scolaire peut être abordée d'une façon moins mécaniste, en étudiant la relation de l'enfant à l'égard du monde extérieur. C'est par cette relation qu'il est amené à prendre conscience de lui-même et cette relation utilise le langage. Ses acquisitions, et d'une façon générale sa formation sont en étroite relation avec le langage sous toutes ses formes. S'il n'a pas établi une relation satisfaisante avec son milieu familial cela se manifestera bien souvent par des difficultés dans ce domaine, du « parler enfantin » que l'enfant prolonge pour entretenir une relation privilégiée avec son entourage au mutisme qui traduit un refus de communication. Certains se contentent d'un vocabulaire relationnel qui suffit à leurs besoins immédiats et ne peut guère évoluer. Ces enfants placés en situation scolaire ne peuvent s'y adapter. La situation d'échec accentue le trouble relationnel et les difficultés de langage s'accompagnent d'un refus d'accepter la langue écrite et les contraintes nécessaires à son apprentissage, la réussite étant le signe d'une adaptation à la société et à ses règles.

Au cours de cet aperçu sommaire des conditions de l'échec, nous avons pu remarquer l'importance de l'environnement, du milieu familial puis du milieu scolaire. Bien sûr, certains enfants, tristes et réservés chez eux, s'épanouissent à l'école qui leur offre la possibilité d'établir une relation nouvelle, sans « passé » déterminant, dans la mesure où milieu familial et scolaire sont deux mondes différents, cloisonnés, en Algérie en particulier où les parents n'ont pas encore conscience d'avoir un rôle à jouer à ce niveau. Favorable à certains par le jeu des compensations, cet état de fait est cependant regrettable pour l'ensemble et nous incite à observer avec plus d'attention l'environnement familial de l'enfant. En nous limitant à quelques observations générales, nous pouvons nous demander comment se situe la motivation scolaire. Le père souhaite voir son enfant dépasser sa propre situation. Il est conscient de sa propre infériorité, s'en remet à des spécialistes et n'intervient que lorsque l'échec est reconnu et installé. La mère ne peut le plus souvent intervenir que de façon négative, en ne permettant pas à l'enfant de s'isoler pour un éventuel travail complémentaire, en l'envoyant faire des courses, jouer dehors, etc... mesures rendues nécessaires par le contexte socio-économique, et en particulier les conditions d'habitats et certaines traditions familiales.

Qu'en est-il des difficultés relationnelles enfant-parents ? Une première constatation s'impose. Cette relation s'inscrit dans le contexte d'une civilisation déterminée et ne peut retenir a priori les critères utilisées en d'autres lieux. Certains éléments pathologiques de cette relation restent constants, l'hyperprotection par exemple, mais au lieu d'être le fait de mères anxieuses qui projettent ainsi leurs propres craintes et difficultés et empêchent l'enfant d'assumer sa situation personnelle, certains grand-mères algériennes « couvent » un de leurs petits-enfants, plus fragile, l'isolent de la communauté familiale, entraînant une situation de rivalité à son égard et l'installant dans une immaturité affective dont personne n'envisage qu'il puisse sortir un jour. Notre propos n'est pas d'étudier d'une façon détaillée la relation originale parent-enfant dans le contexte tradi-

tionnel algérien et ses variations, mais il est indispensable de souligner l'importance de cette étude, objet de recherche des psychologues et sociologues algériens. Ce milieu traditionnel n'est-il pas en évolution lui-même. Bien souvent l'exode rural a provoqué un éclatement de la structure familiale en milieu urbain et parents et enfants sollicités par un environnement nouveau ne se retrouvent plus et leur relation en est perturbée fondamentalement. Cette situation entraîne un climat d'insécurité familiale, accentué souvent par des conditions socio-économiques défavorables. L'enfant ne souhaite guère alors sortir du monde de jeu qui a été le sien jusqu'à son entrée à l'école et qu'il retrouve dès la sortie de la classe. Cette absence de motivation nous semble pouvoir expliquer un certain nombre d'échecs mais il nous est difficile d'intervenir si ce n'est lorsque l'échec scolaire s'accompagne de troubles spécifiques du langage, susceptibles d'une rééducation déterminée. Nous pouvons nous situer alors dans le jeu complexe de la relation enfant-adulte et espérer, en aidant l'enfant à surmonter ses handicaps, le sécuriser et lui permettre de s'intégrer à son milieu.

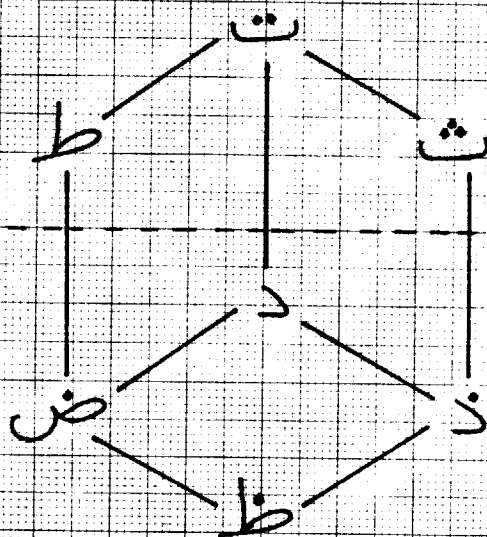
Ce milieu scolaire a-t-il des caractéristiques particulières en Algérie ? Nous n'insisterons pas sur les difficultés des enseignants face à des classes surchargées et des conditions matérielles souvent difficiles, c'est une situation et la plupart des enfants s'y adaptent. Il est une autre difficulté que certains pays connaissent partiellement et qui a pour objet la langue.

Pour une langue donnée on peut observer plusieurs niveaux de langue et la langue écrite a sa norme propre. Toutefois en Algérie, du fait des conditions particulières de l'alphabétisation, rares sont les parents qui connaissent la langue écrite, et les occasions de l'utiliser comme moyen de communication ne sont pas fréquentes. L'enfant parle un dialecte et apprend la *koïné* arabe. En fait, il s'agit de niveaux de langue très différenciés car les parlers sont issus de la vieille langue commune que les anciennes tribus arabes ont utilisées avec une plus ou moins grande différenciation dialectale. L'étude des langues nous enseigne qu'elles sont en évolution constante, et le problème du changement linguistique n'est qu'un aspect du problème de l'évolution d'un groupe humain sur le plan social, politique et culturel, et de toutes les règles qui déterminent les relations humaines. Nous ne nous proposons pas d'étudier en fonction de quels facteurs et selon quels processus la vieille langue orale s'est différenciée pour aboutir aux parlers actuels, notre propos est de mettre en évidence quelques-unes des modifications observées dans la langue orale susceptibles de perturber les acquisitions scolaires.

Chaque langue possède une structure phonétique et une structure linguistique qui lui sont propres. Cette structure repose sur un système d'oppositions pertinentes. En nous situant sur le plan phonétique, la disparition d'un phonème par exemple, entraîne une modification du système des oppositions. Ainsi *dans le dialecte algérois* le *t* (interdental) est-il remplacé par le *t* ce qui apporte une modification au tableau suivant :

emphatique

interdentale

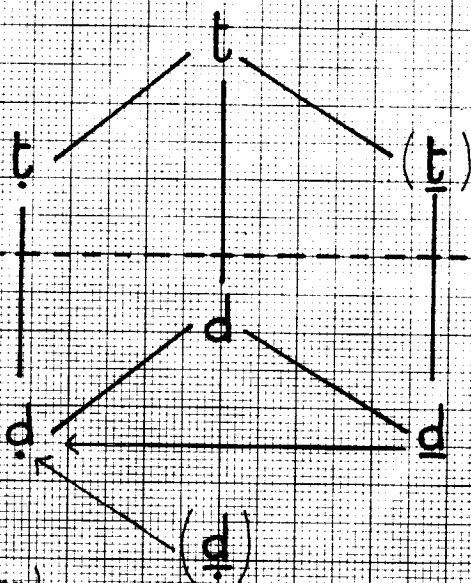


sonore

sonore

emphatique

interdentale



sonore

sonore

(transcription)

Dans la série sonore, il faut remarquer l'atténuation des caractères distinctifs des phonèmes $\underline{d}$ et $\underline{q}$ et le remplacement du $\underline{d}$ par le phonème $\underline{d}$. Nous avons observé aussi la chute systématique du ' sauf à l'initiale absolue. Ces observations seront complétées ultérieurement par des recherches diversifiées. Ainsi la géographie linguistique nous montre que l'évolution de la langue parlée en Algérie ne s'est pas faite d'une façon constante. Certaines régions n'utilisent que peu le $\underline{q}$ et lui substituent dans bien des cas $\underline{g}$ qui ne trouve pas sa place dans le système phonétique de régions voisines. Cette distinction qui n'existe pas dans la langue écrite correspond à une opposition pertinente ou alors à deux variantes combinatoires d'un même phonème. Ainsi « $\underline{q}it$ » peut être prononcé « $\underline{g}it$ » et signifie alors « j'ai trouvé » tandis que « $\underline{q}lit$ » : « j'ai frit » s'oppose à « $\underline{g}lit$ » : « j'ai rôti sur le feu (à sec) ».

Autre phénomène que l'on observe en milieu scolaire, répondant à une tendance phonétique, l'assimilation de l'article effectuée dans la parole se traduit souvent sur le plan écrit par une omission lorsque la connaissance des règles grammaticales ne vient pas aider la simple perception auditive. Nous avons remarqué aussi la prononciation particulière du phonème $\underline{g}$ dans la région algéroise entraînant parfois une transcription fidèle à l'automatisme de la perception « $\underline{dj}$ ». L'orthographe de l'enfant repose sur la transcription de sa perception auditive et sur sa mémoire visuelle. Lorsque le texte n'a pas été étudié et que les termes n'en sont pas familiers à l'enfant, celui-ci ne peut que transcrire ce qu'il entend sans tenir compte des règles particulières qu'il ignore : ainsi l'alif orthographique ضربوا ne joue pas son rôle, le « $\underline{ta}$ » et le « $\underline{ta}$ marbouta » se placent indifféremment à la fin d'un nom ou d'un verbe, et le « $\underline{ia}$ » et le « $\underline{alif}$ meksoura » ي et ى sont confondus, leur valeur n'étant pas comprise. De même l'enfant ne sait comment départager les éléments de la phrase, il saisit la particularité du morphème d'accompagnement بي et l'isole du mot dont il précise la relation.

Nous nous sommes attachée à mettre en évidence les facteurs émanant de l'environnement de l'enfant, tant familial que scolaire et le rôle du langage en tant qu'élément de cette relation, sa valeur de « témoin » en cas de difficulté. Ce langage s'exprime dans une langue donnée et nous avons essayé d'esquisser le tableau des principales difficultés que l'enfant pouvait rencontrer, dans une étude phonétique de la langue écrite, abstraction faite de la perturbation apportée par les facteurs affectifs que nous avons abordés précédemment.

Il existe encore d'autres facteurs d'échec à l'étude de cette langue, qui, n'étant plus en relation directe avec l'environnement de l'enfant, se situent en lui-même, au niveau d'un retard ou de difficultés particulières.

Pour mieux les comprendre, demandons-nous tout d'abord quelles sont les conditions nécessaires, sur le plan des opérations et des aptitudes, à un apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture. (1)

Lire suppose la possibilité de réaliser un certain nombre d'opérations. Que la méthode soit ou non analytique, l'enfant devra se placer à un moment ou à un autre de son apprentissage au niveau de la reconnaissance d'un signe. Il doit être capable d'avoir la perception globale de la forme, la perception exacte des directions, des grandeurs, du nombre, de la situation dans l'espace, de la durée. Pour la reconnaissance d'un signe interviennent également l'ordre des éléments et le souvenir de cet ordre, l'évocation auditive correspondante sans interférence de deux représentations, etc... l'émission juste du son nécessite une représentation mentale auditive exacte et la réalisation motrice de cette représentation.

Lorsque ces signes s'assemblent dans la chaîne verbale pour constituer des ensembles porteurs de signification, il est dans l'obligation de suivre le sens droite - gauche (pour l'arabe) ou gauche - droite (au moment de l'introduction du français). Il doit avoir la perception exacte des formes successives, vues dans leur ordre sans confusion ni adjonction, sans omission et sans répétition. Il ne doit pas présenter de trouble de l'articulation ou de retard de parole. Du point de vue du langage interviennent l'évocation du sens attaché au mot, les relations entre les mots lorsque ceux-ci s'assemblent en un ensemble significatif.

L'émission exacte suppose la possibilité de répéter plusieurs syllabes à la suite, le souvenir et l'émission dans l'ordre perçu, le sens de la durée de la mélodie et du rythme. Au point de vue du langage le regroupement s'effectue par ensembles significatifs et demande l'évolution de plus en plus rapide de la signification du mot (correspondance signifiant - signifié), la prise de conscience de l'organisation de la phrase en général, la perception de la chronologie des événements (récit), la suite des opérations logiques de l'esprit (raisonnement). L'émission doit se faire sans anxiété, hésitations etc..., l'enfant doit pouvoir lire en quelque sorte sans prononcer (lecture idéo-visuelle).

Quelles sont les aptitudes et l'attitude requises pour réussir l'apprentissage de la lecture ? La possibilité psychophysiologique d'attention et de stabilité indispensable se trouvera réalisée à certaines conditions permettant à l'enfant de s'intéresser « efficacement » aux activités qu'on lui propose.

Il s'agit tout d'abord d'une bonne organisation de la représentation spatiotemporelle sans trouble d'orientation. La conscience de son schéma corporel lui permettra de s'orienter dans l'espace, et d'orienter sa perception. Il doit pouvoir situer un point en haut — en bas — à droite — à gauche par rapport à lui-même et à une référence extérieure à son propre corps.

(1) Nous signalons ici un ouvrage de langue française dont nous nous sommes inspirée pour cette analyse et que nous conseillons vivement aux enseignants qui souhaitent approfondir ces problèmes — A. GIROLAMI-BOULINIER « Guide des premiers pas scolaires » Neuchâtel — Paris, Delachaux et Niestlé, 1968.

Ainsi pourra-t-il différencier les voyelles brèves — —, les lettres ت ب . خ ج - ن . Il doit avoir conscience d'un ordre d'écoulement et de succession dans le temps : avant — après, qui rejoint sur le plan de la lecture la conscience de la correspondance espace — temps : droite-gauche / avant-après.

Ses perceptions visuelles et auditives doivent être exactes pour éviter l'interférence de deux représentations, l'imprécision, l'inhibition ou la précipitation. La notion de nombre se trouve en relation avec l'organisation de l'espace indispensable pour la différenciation de nombreux phonèmes : zéro, un, deux, trois points accompagnant une forme commune.

La perception de la durée est à la base de l'identification voyelle brève - voyelle longue et une imprécision de cette perception peut entraîner une confusion lexicale.

Il lui faut bien sûr une certaine rapidité d'analyse et de décision, la faculté de symbolisation et une faculté de mémorisation et d'évocation immédiate suffisante pour lui permettre d'identifier et de reconnaître rapidement les mots déjà étudiés et faciliter ainsi l'identification des autres.

L'enfant ne doit avoir ni trouble d'articulation ni retard de parole. Les manifestations les plus souvent observées en sont : le zézaïement, le z est remplacé par un z et peut introduire une confusion dans le système phonétique des constrictives, le sigmatisme interdental où le s est prononcé en phonème interdental ce qui peut amener une interférence avec le t. Le retard de parole peut se manifester dans la mauvaise intégration d'un système d'oppositions ; absence ou insuffisance de la sonorisation, phonème unique t pour k, k pour q, s pour f etc... et des permutations de phonèmes d'une syllabe à l'autre. Le retard de langage n'entre pas vraiment dans cette étude, il faut cependant signaler l'importance de l'acquisition des notions catégorielles élémentaires intuitivement établies qui entraînent l'organisation du langage intérieur et son émission correcte.

Qu'en est-il pour l'enfant dyslexique ? Ces différentes données nous permettent d'entrevoir le trouble instrumental qui peut perturber l'acquisition de la lecture. Certains enfants présentent un retard sur le plan de l'orientation et des difficultés de perception souvent manifestes au niveau de la parole. Mais s'ils les dépassent parfois sur le plan verbal, ils restent fragiles et des difficultés facilement résorbées pour les autres enfants persistent et entraînent la mise en place d'automatismes « faussés » dans l'association signe-son en particulier. Il est possible d'intervenir à ce niveau en lui permettant de se familiariser avec les notions encore imprécises, de reprendre à la base l'élaboration d'automatismes « justes » selon une progression et une présentation adaptées au retard tant affectif qu'instrumental qu'il présente.

Les difficultés dans le domaine de l'écriture relèvent en partie des mêmes facteurs, l'accent étant mis alors sur l'aspect réalisation motrice. Il n'est pas rare de rencontrer des enfants écrivant « en miroir », c'est-à-

dire de la gauche vers la droite (pour l'arabe) en conservant le schéma intérieur de la lettre: **ب** (ب). D'autres n'ont pu analyser le mouvement nécessaire à l'exécution de telle ou telle lettre ce qui introduit une rupture dans le rythme de l'écriture et une entrave à sa bonne réalisation. Les erreurs de lecture se retrouvent habituellement dans la transcription d'un texte écrit et bien souvent certains enfants qui ont réussi à les éliminer sur le plan verbal n'arrivent que bien plus tard au même résultat dans le domaine écrit, leurs facultés d'analyse et d'attention se trouvant alors sollicitées par les difficultés propres à l'écriture.

Toutes ces considérations nous ont permis d'élaborer un questionnaire axé sur la recherche des difficultés liées soit à un trouble instrumental chez l'enfant soit à des difficultés particulièrement évidentes de la phonétique arabe dans le contexte du pluriglottisme algérien. Nous avons mentionné un certain nombre d'autres facteurs, à titre indicatif, pour vérifier la qualité de notre échantillonnage et nous proposerons en annexe quelques solutions à notre portée pour faciliter aux enseignants la maîtrise de ces difficultés.

I. — PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE

1. — LES CONDITIONS DU SONDAGE EFFECTUE EN JUIN 1972

But de l'enquête :

Permettre une approche de la dyslexie et de la dysorthographie en langue arabe.

Objet de l'enquête :

Ce sondage cherche à déterminer la fréquence des erreurs commises sur le plan de la lecture, de la copie et de la transcription des sons ; ces erreurs sont réparties en catégories différentes suivant l'origine des facteurs en cause. (Références à la pathologie du langage et aux processus d'évolution des langues).

Présentation :

1) Un fascicule de 7 feuillets s'adressant aux enseignants des 4 premières années de l'enseignement primaire, fascicule regroupant les résultats de chaque classe pour chaque maître (CP 1. CP 2. CE 1. CE 2.)

2) Le fascicule se décompose en trois parties :

- a) Une FICHE D'INFORMATIONS GENERALES concernant la classe étudiée (pourcentage d'élèves de cette classe). Nous nous sommes efforcés de mettre en évidence un certain nombre de facteurs extérieurs aux facteurs de pédagogie linguistique, facteurs qui rendraient

nécessaires une pondération des résultats obtenus ou pour le moins une orientation différente au niveau de l'interprétation ?

Ces informations comprennent :

- l'identification de la classe :
 - niveau de la classe (CP1 - CP2 - CE1 - CE2)
 - sa physionomie (avance - retard des élèves)
 - origine géographique des élèves
 - quartier de scolarisation
- le niveau socio-économique de l'ensemble des élèves
- les principales difficultés rencontrées par les élèves dans d'autres domaines.

Nous avons complété ces renseignements par le degré d'ancienneté du maître.

b) *Le Questionnaire :*

Les erreurs possibles sont regroupées selon des critères phonétiques en tenant compte des différences entre la lecture et l'orthographe, et pour la transcription, de la dictée et de la copie.

Cette classification permet non seulement une analyse systématique des fautes et des facteurs qui y sont étroitement liés (confusion de sons et défaut d'articulation par exemple) mais de prévoir une progression d'exercices propres à diminuer l'importance de ces difficultés dans un contexte scolaire normal.

- c) La troisième partie réserve la possibilité de préciser certaines informations dont les réponses chiffrées pouvaient entraîner des interprétations trop superficielles, celle de critiquer la formule de l'enquête et d'émettre des remarques complémentaires.

Conditions de l'Expérience :

1. — CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLONNAGE

a) *Détermination des niveaux scolaires :*

Nous avons choisi d'enquêter, dans un premier temps, dans les classes (les 4 premières années) où n'intervient pas d'enseignement de la grammaire.

b) *Distribution de l'échantillonnage :*

N'ayant eu connaissance d'aucune enquête de cette sorte, nous avons choisi tout d'abord, pour des raisons purement matérielles d'effectuer ce sondage dans les limites de la ville d'ALGER.

Nous nous sommes efforcée de toucher les différents niveaux socio-économiques en recherchant les écoles dans des quartiers différents, écoles de garçons, de filles ou mixtes : les choix ont été effectués, en accord avec l'Inspection d'Académie, en tenant compte des moyens matériels dont nous disposions et de l'efficacité de la collaboration que nous pouvions rencontrer dans le cadre de ces limitations.

Des formulaires ont été remis à 8 Directeurs d'Ecole Primaire (4 circonscriptions : BAB EL OUED, HUSSEIN-DEY, MUSTAPHA, EL BIAR. Les réponses ont porté sur 62 classes (60 réponses utilisables) ce qui représente une population de 2.964 enfants scolarisés.

2. — FACTEUR TEMPOREL

Les questionnaires ont été remis 3 semaines avant les congés scolaires (juin 1972) ce qui était un handicap pour les maîtres de peu d'expérience n'ayant pu étudier ces problèmes précis au cours de l'année, ou pour ceux qui étaient réquisitionnés (examens).

Cependant les horaires étant moins rigoureux à cette époque de l'année, les enseignants étaient, s'ils le voulaient bien, plus disponibles pour un travail de réflexion sur leur expérience de l'année écoulée.

D'une façon générale, nous avons reçus le 1/3 des formulaires remplis. Le questionnaire était anonyme, facultatif, et présentait de sérieuses difficultés pour un enseignant débutant.

3. — REMARQUES

Cette enquête n'était pas faite dans un but pédagogique. Elle a souvent été comprise comme telle, aussi a-t-elle donné lieu à des remarques sur des lacunes apparemment inexplicables dans cette optique (la relation enseignant — élève — parent, par exemple).

Cependant l'enthousiasme avec lequel elle a été accueillie, nous incitera à développer certains aspects pédagogiques implicites, à la fois sur le plan théorique des conclusions et dans la pratique par les recherches complémentaires qu'elle pourra entraîner.

Réserves à apporter :

1. — L'échantillonnage limité ne permet pas d'extrapoler les résultats.

2. — Nous avons demandé des réponses en pourcentages, difficulté insurmontable pour certains ou entraînant des estimations fantaisistes.

3. — La période où s'est déroulée l'enquête et le peu de temps dont les volontaires disposaient ne permettaient pas un contrôle précis des observations effectuées.

4. — Les notions abordées et les termes utilisés n'étaient pas du domaine de la langue pédagogique usuelle. Malgré nos efforts pour exprimer les notions phonétiques d'une façon simple, le facteur lexical a pu entraîner certaines confusions dans les questions posées.

Dépouillement :

1. — Notre objectif principal concernant les NIVEAUX SCOLAIRES les premiers résultats ont été étudiés à 4 niveaux :

- Cours Préparatoire Première Année (CP1 = CI)
- Cours Préparatoire Deuxième Année (CP2)
- Cours Elémentaire Première Année (CE1)
- Cours Elémentaire Deuxième Année (CE2)

2. — Nous nous proposons de tenir compte de deux autres facteurs en particulier :

a) le NIVEAU SOCIO-ECONOMIQUE (Echelle à 3 classes)

- A. — Enseignants — Fonctionnaires — Commerçants
- B. — Travailleurs (ouvriers) — Divers — Petits commerçants
- C. — Chômeurs — Indigents — % élevé de mères travaillant (dans la mesure où le niveau socio-culturel est en relation avec la profession des parents et où l'absence de la mère entraîne une perturbation du milieu familial traditionnel).

b) *L'expérience du maître :*

- 1. — Nouveau : 1ère et de 2^e année
- 2. — Expérience de 2 années et plus
- 3. — Anciens (6^e année) ou titularisés.

Il ne nous a pas semblé utile de reprendre les résultats du sondage à partir de ces facteurs car les éléments de référence dont nous disposions se rapportaient à l'ensemble d'une classe et manquaient de précision. Nous nous proposons d'effectuer des recherches en ce sens dans une enquête ultérieure qui portera sur une population plus vaste et plus différenciée, le cas de chaque élève étant étudié individuellement.

3. — Nous avons regroupé les PROPOSITIONS et SUGGESTIONS des maîtres et donné suite à celles qui relèvent de notre compétence.

2. — LE QUESTIONNAIRE (Traduction du texte arabe)

Ecole Classe Nombre d'élèves

Situation de la classe

- Niveau scolaire : bon — moyen — médiocre
- Région d'origine en % :

- Capitale Wilaya de Tizi-Ouzou Autre région
- Couple mixte : francophone — autre langue.
- Age des élèves en % :
- Normal 1 an d'avance 1 an de retard
Plus d'1 an
- Origine scolaire :
- élèves ayant effectué leur scolarité dans la même école
 - divers
- Milieu socio-économique :
- profession du père
 - profession de la mère.

Difficultés rencontrées dans les apprentissages scolaires

Difficultés liées à l'enfant lui-même :

Difficultés de concentration,
de compréhension générale,
de compréhension linguistique.

Troubles mnésiques

Instabilité

Agitation psychomotrice

Difficultés en lecture et orthographe :

1. — *Identification de certains phonèmes :*

- ث (t) n'est pas prononcé correctement en dialectal :
ت (t) → **t** ← ث (t)
- autres phonèmes

2. — *Mauvaise différenciation :*

- en relation avec une prononciation défectueuse

ڨ	(g̃) =	ز	(z)
ث	(t) =	س	(s)
ف	(f) =	س	(s)

- autres phonèmes

- en relation avec une graphie voisine (orientation ou nombre de signes diacritiques)

ب	(b) =	ن	(n)
ي	(j) =	ت	(t)
ع	(c) =	غ	(g̃)

- autres phonèmes

- phonèmes mal différenciés dans la langue parlée

ق	(q) —	ق	(g)
ت	(t) —	ث	(t̤)
ظ	(ḏ) —	ض	(ḏ)

- autres phonèmes

- mauvaise identification du son چ (č) transcrit « dj »

3. — *Position relative des phonèmes :*

- inversions — déplacements — métathèses
(sous l'influence du dialectal)

(s) س pour ش (š) cf شمس (šams)
autres exemples

- substitutions

ز (z) pour چ (č) et inversement

4. — *Erreurs concernant la durée ou l'accent d'intensité :*

- voyelles longues et voyelles brèves :

ا	pour	أ	et inverse
ي	pour	إ	et inverse
و	pour	أ	et inverse

- déplacements d'accent entraînant une confusion lexicale

بريد (barīd) pour بارد (bārd)
autres exemples

5. — *Erreurs en relation avec des règles grammaticales non assimilées :*

- omissions :

l'article
l'alif grammatical, de liaison

- substitutions

ت (t) تة (ta marbouta)

- difficultés particulières

ء au milieu du mot ʾ hamza

confusion ي , alif et alif meksoura

- décomposition des mots (préfixes — suffixes — prépositions

بي (bī)

autres exemples

Difficultés en écriture, copie — dictée :

1. — *Qualité du graphisme :*

- bon en général
- dans certaines circonstances

2. — *Difficultés d'orientation*

- inversion (écriture en miroir)
- mauvaise orientation du geste graphique pour certains phonèmes :  au lieu de 
sur les signes numériques : 9↗ 5↗ 3↗

3. — *Difficultés de reproduction de formes voisines :*

 (h)	 (m)
 (r)	 (d)
 (c)	 (h)

CONCLUSIONS

% d'élèves ayant surmonté les difficultés de ces apprentissages :

- de façon satisfaisante
- de façon moyenne mais passable
- ne les ayant que peu ou pas surmontées.

Remarques éventuelles :

- a) sur les conditions particulières d'enseignement de cette classe ou de certains de ses élèves.
- b) votre opinion sur les points abordés dans ce questionnaire
- c) autres remarques.

N.B. Nous vous remercions d'avoir bien voulu participer à notre recherche qui n'a d'autre but que de faciliter les acquisitions de vos élèves et leur permettre une meilleure réalisation d'eux-mêmes.

II. — PRESENTATION DES RESULTATS

I. — TABLEAUX.

A) Difficultés rencontrées en lecture et en orthographe

		NIVEAU SCOLAIRE			
	%	CP1	CP2	CE1	CE2
I. - Identification de certains phonèmes :					
(t) ث	Lecture = L. Orthographe = O.	16,8 20,1	4,6 1,7	6 6,6	5,2 5,2
(2)* (') ء	L. O.	14,8 ^s 40,4 ^s	5,8 ^s 0,4 ^s	12,2 ⁷ 10,6 ⁷	1 ¹ 1 ¹
* (t) ط (d) ض (d) ظ (s) ص	L. O.			15,5 ⁶ 20 ⁶	15 ¹ 15 ¹
2. - Mauvaise différenciation :					
a) Prononciation défectueuse :					
ج (ǧ) ز z	L. O.	17,4 16,3		1,1 1	5,2 8,7
ش (š) س (s)	L. O.	5,4 2,8	2,1 1,3	0,5 1	4,8 6,5
ف (f) س (s)	L. O.	3,1 2,6	2,5 1,2		3,7 4
* ك (k) ت (t)	L. O.	13 ³ 14 ³	6 ² 6 ²		
* د (d) ذ (d)	L. O.		10 ¹	5,6 ³	20 ¹ 18 ¹
* ض (d) ظ (d)	L. O.		25 ¹ 2,5 ¹	20 ¹ 30 ¹	18 ¹
b) Graphie voisine :					
ب (b) ن (n)	L. O.	15 7,3	0,2 0,4	3,2 1,6	1,4 3,4
ي (ī) ت (t)	L. O.	6,3 1,2		1 1	1,4 3,4

(2)* Les résultats exprimés en pourcentages ne concernent pas l'ensemble de la population étudiée.

Le chiffre en exposant indique le nombre d'enseignants ayant signalé cette difficulté sans que nous l'ayons proposée.

	CP1	CP2	CE 1	CE 2
غ (ġ) ع (c) L. O.	10,8 4,8	1,2	1,7 0,5	2,5 6,1
* ج (ġ) ح (h) خ (ħ) L. O.	31 ⁴ 18,7 ⁴	10 ¹	20 ² 30 ²	
* ش (š) س (s) L. O.		20 ¹ 10 ¹	20 ¹ 20 ¹	
* ز (r) ر (z) L. O.		12 ² 10		
* ténwin   L. O.		5 ²	27 ² 20,5 ²	
c) Mauvaise différenciation dans la langue parlée :				
ق (q) ق (q) L. O.	20,8	3	3,7 3	2,2 1,3
ت (t) ث (t) L. O.	9,2 14,7	6,2 1,1	6,7 2,8	3 2,2
ط (ḍ) ظ (ḍ) L. O.	18,3 10,1	0,2	5,2 5,5	2 2,2
* ص (ṣ) س (s) L. O.	5 20,8			12,1
d) Mauvaise perception pho- nétique (quantitative) :				
ج (dj) خ (ġ) L. O.	20,5 11,1	3,8 0,6	12,7 9,9	15,5
3. - Position relative des phonèmes.				
Inversions - déplacements - métathèses... ex. : ش (š) س (s) L. O.	33,7 16,4	7,3 1	14,7 14,6	12,6 12,4
Substitutions : ج (ġ) ز (z) L. O.	1,5 7,2	0,9	0,6 0,7	

	CP1	CP2	CE1	CE2
4. - Durée ou accent d'intensité :				
— (a) (ā) L. O.	12,1 7,9	6,6 1,8	16,1 15,2	13,5 23
— (o) و (ō) L. O.	9,1 10,5	5,8 1,8	7,2 12	12,1 18
— (i) ي (ī) L. O.	6,9 8,9	6,4 1,8	6,2 9,8	11,9 22
déplacement d'accent (durée) entraînant une confusion lexi- cale L. O.	12,1 5,7	4,2 1,6	8 11,8	1,1 2,2
* " (schedda) L. O.			47,5 ²	22,5 ²
5. - Règles grammaticales :				
a) Omissions (absence de support phonétique) :				
Article L. O.	20,5 15,9	0,8 0,8	7,7 19,2	20,8 11,4
(a) grammatical L. O.	8,3 10,1	0,8 1,6	6,7 15	15,1 25,8
b) Substitutions : تة L. ta et ta marbuta O.	14,7 12,4	1,4 1,9	4,6 19,3	9 26,8
c) Difficultés particulières :				
(') ʾ (hamza) L. O.	1,7 0,5	1,7 3	10,2	47,4
(ī) et (à meksura) Confusion : ي ي L. O.	1,5 1,1	3,3 5	19,4 12,2	22,8 36,4
Décomposition du mot : (bī) بي L. O.	1,5 0,9			6 3,7

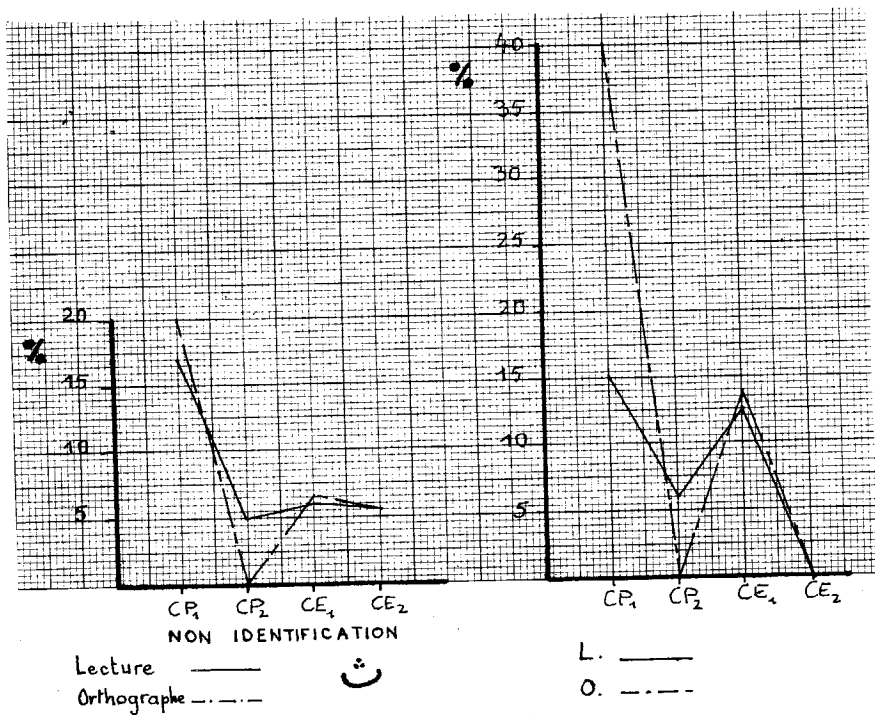
B) Difficultés rencontrées en écriture

		NIVEAU SCOLAIRE				
		CP1	CP2	CE1	CE2	M
I. — QUALITE DU GRAPHISME :						
Bon	Copie = C.	72,8	66	57,2	54,5	62,6
	Dictée = D.	51,4	43,8	38,4	39,3	48,2
Bon dans certaines circonstances.	C.	11,7	19,2	25,4	43,6	24,9
	D.	7,1	8,7	12,8	42,4	17,7
Mauvais.	C.	15,5	14,8	17,4	1,9	12,4
	D.	41,5	27,5	48,8	18,3	34
2. — DIFFICULTES D'ORIENTATION :						
Ecriture en miroir.	C.	23,1	9,6	3,2	8	
	D.	29,9	8,6	10	18,8	
Mauvaise orientation du geste.	C.	4,4	3,3	4	5,6	
	D.	14,7	1,7	5	5,8	
3. — DIFFICULTES DE REPRODUCTION DES FORMES VOISINES :						
a (h) A (m)	C.	16,7	5,7	4	12,2	9,6
	D.	13,9	3,9	3,1	9,4	7,5
, (r) 2 (d)	C.	22	7	10,7	12	12,9
	D.	32,2	4,1	12,5	6,1	13,7
c (c) c (h)	C.	12,3	4,6	1,6	7	6,8
	C.	14,4	2,1	2,9	7,2	6,6

2. — GRAPHIQUES

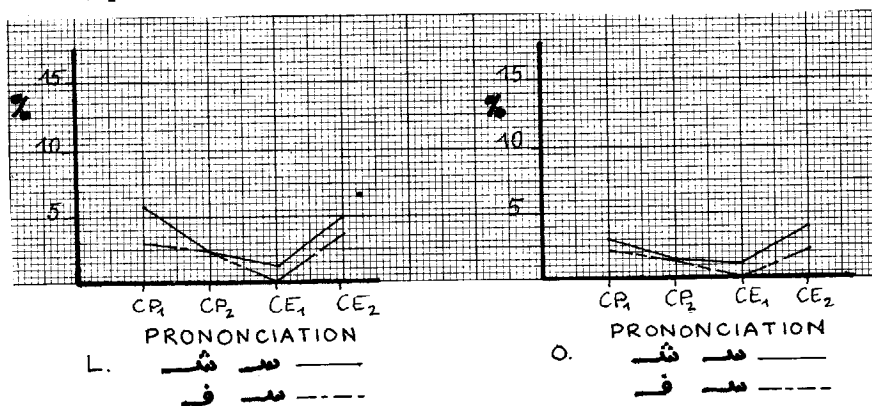
A) Difficultés rencontrées en lecture et en orthographe

1. — Identification de certains phonèmes :

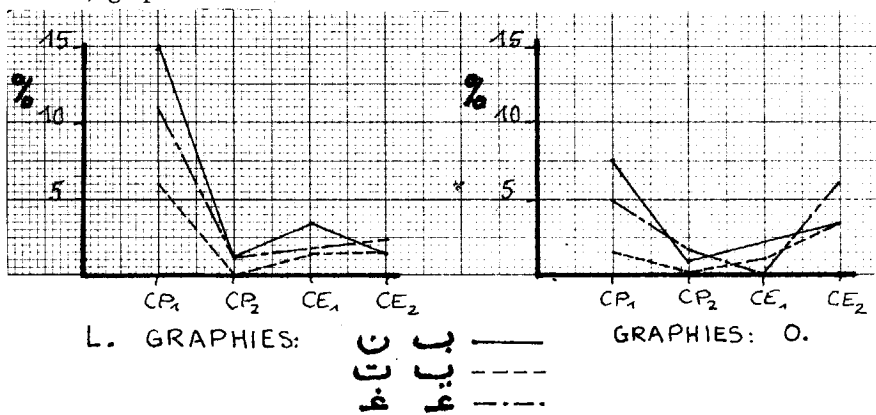


2. — Mauvaise différenciation :

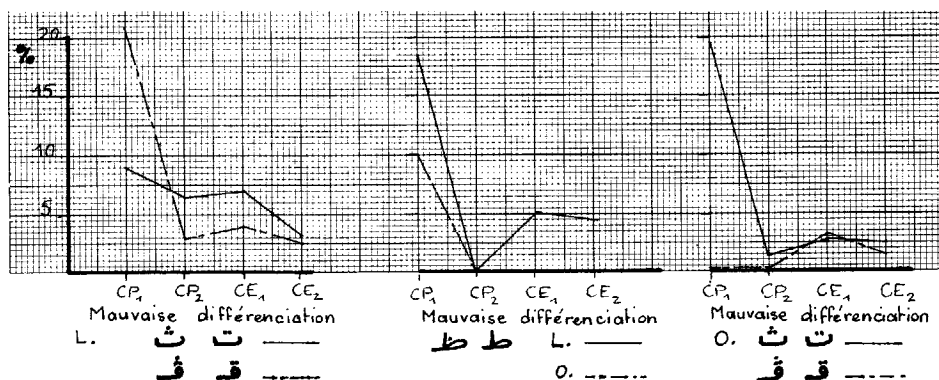
a) prononciation défectueuse :



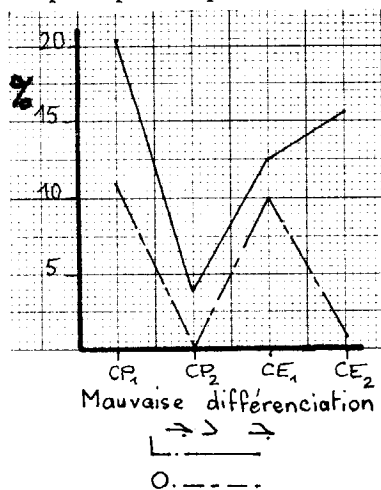
b) graphies voisines :



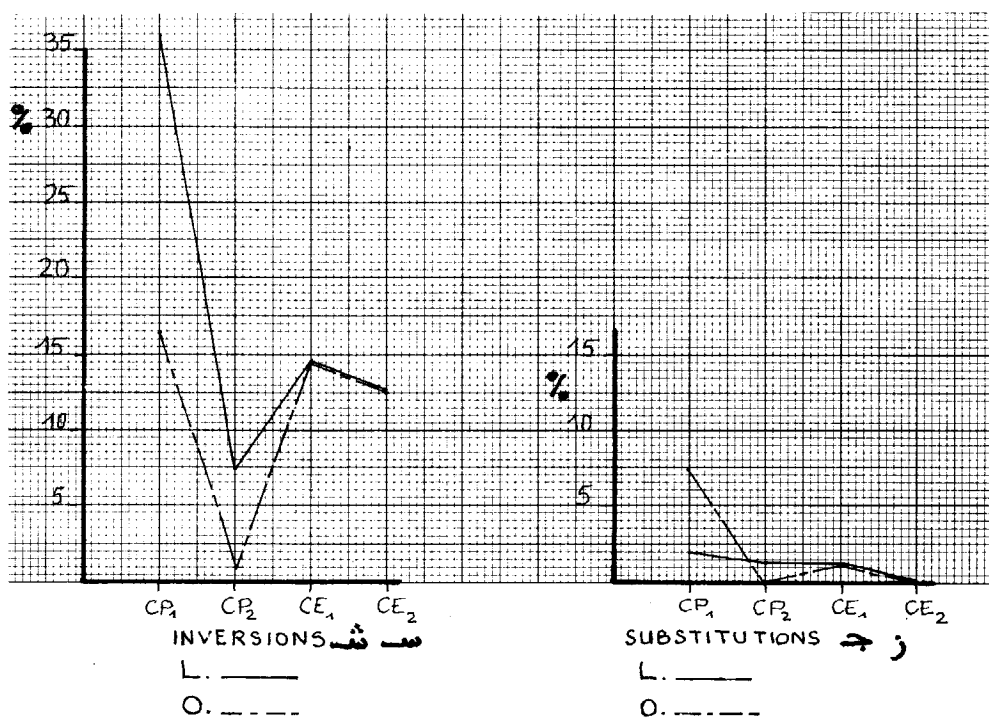
c) mauvaise différenciation dans la langue parlée :



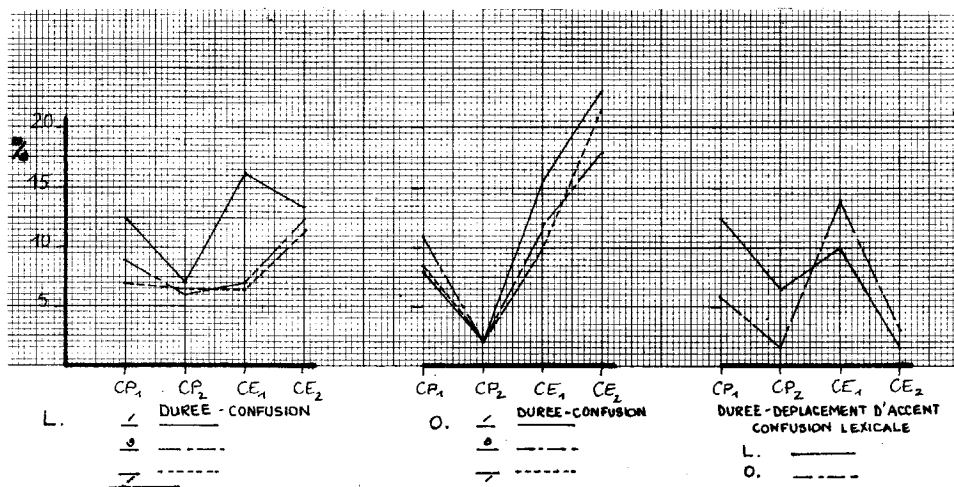
d) mauvaise perception phonétique :



3. — Position relative des phonèmes :



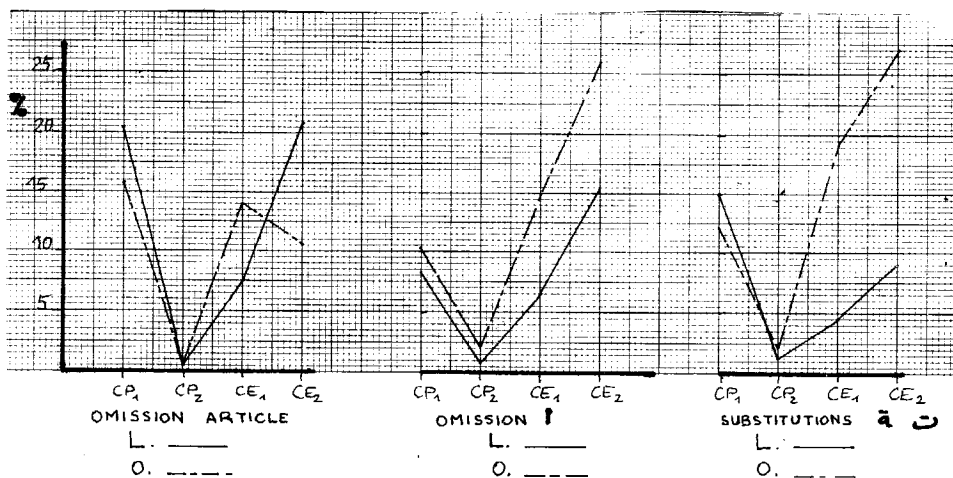
4. — Durée ou accent d'intensité :



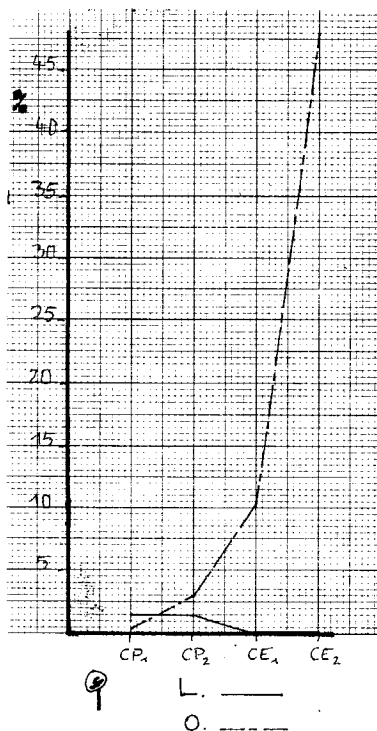
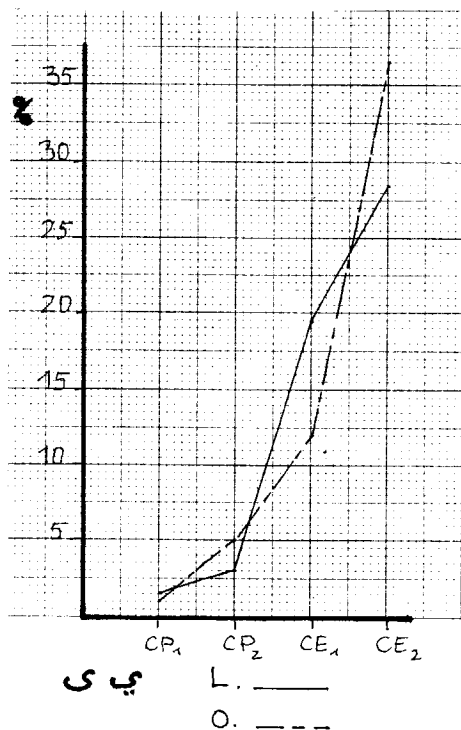
5. — Règles grammaticales :

a) omissions

b) substitutions

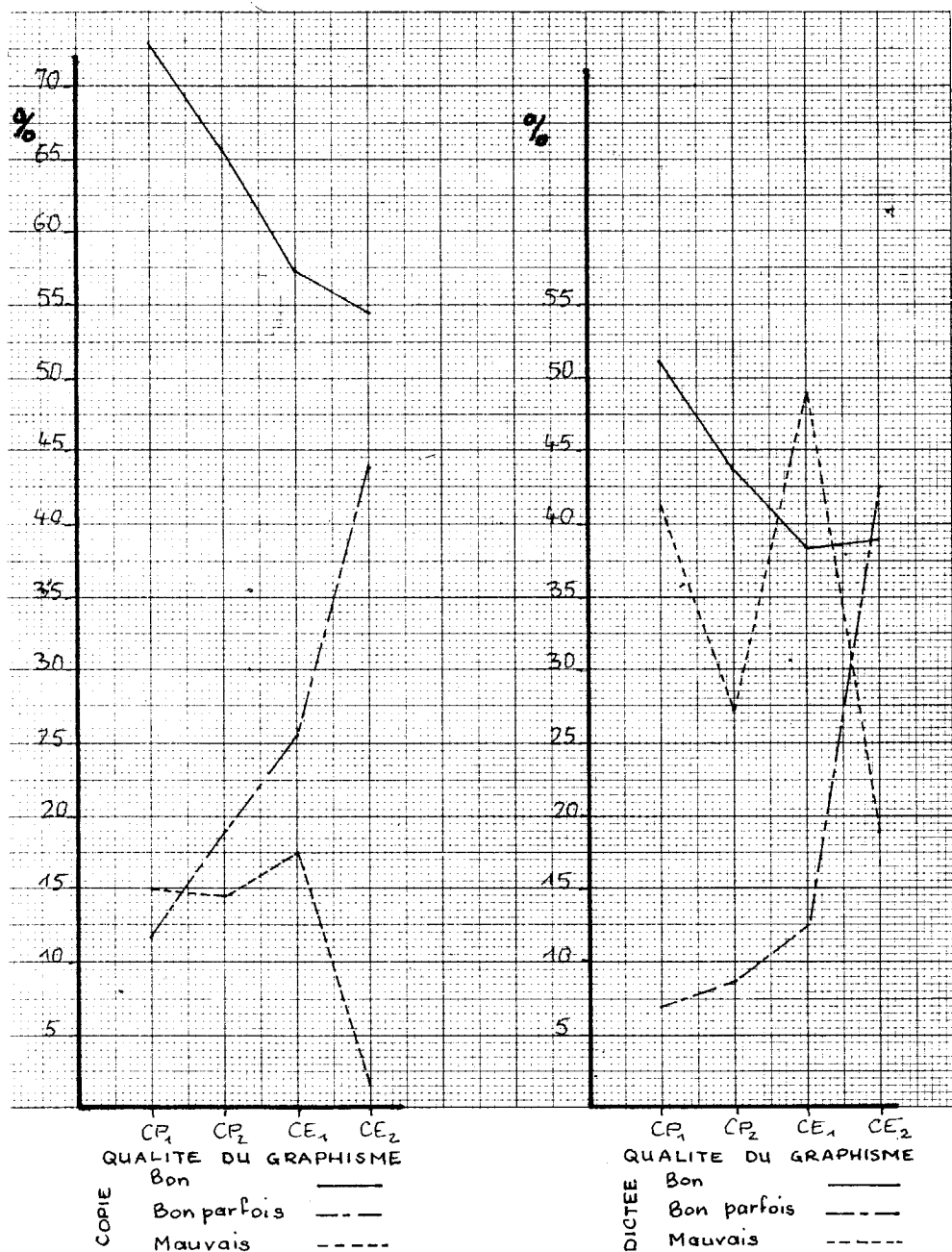


c) difficultés particulières

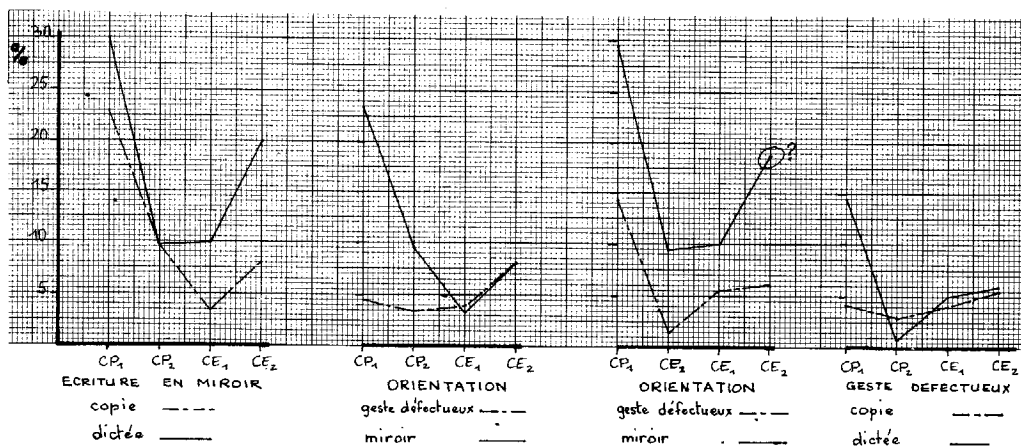


B) Difficultés rencontrées en écriture

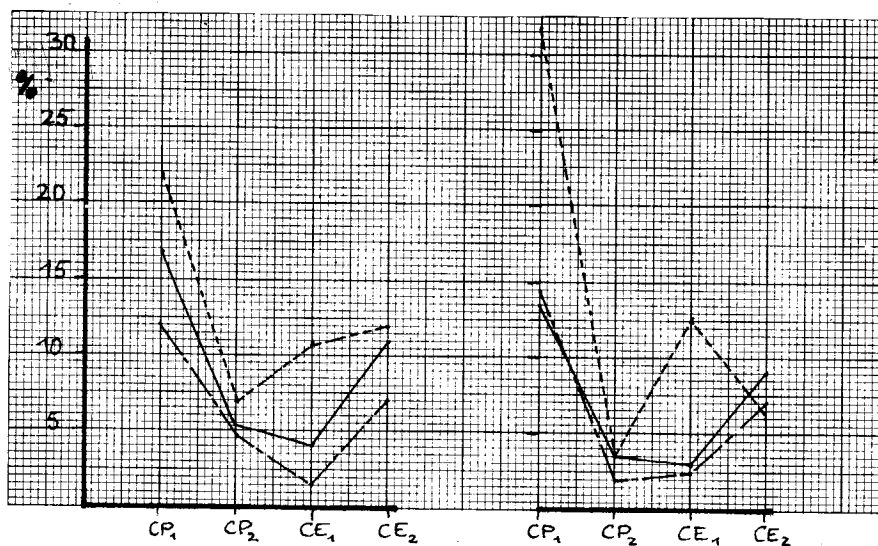
1. — Qualité du graphisme :



2. — Difficultés d'orientation :



3. — Difficulté de reproduction de formes voisines :



3. — ANALYSE DES GRAPHIQUES

A) *Difficultés rencontrées en lecture et en orthographe*1. — **Identification de certains phonèmes**

Les difficultés plus ou moins importantes en CP1 se résorbent en CP2. Il faut noter une réapparition en CE1.

2. — **Mauvaise différenciation**

a) *liée à des difficultés de prononciation* (trouble d'articulation et retard de parole)

les difficultés n'excèdent pas 5 %, ont tendance à disparaître pour revenir en CE2 (les maîtres de CE2 n'auraient-ils pas répondu à cette question en fonction de leur expérience personnelle et non de leur classe en exercice ?)

Il y a une meilleure différenciation dans le langage écrit.

b) *liée à la ressemblance de formes graphiques voisines* (facteur spatial)

la difficulté se résorbe dès le CP2 mais a tendance à réapparaître par la suite. Les lettres prêtant le plus à confusion sont
ن n ب b ء (e) ه (g)

c) *liée à une confusion ou une substitution du langage parlé* (dialectal)

la courbe est en dent de scie, départ élevé (entre 10 et 20 %) en CP1, pour 2 à 3 % en CE2.

d) *liée à une mauvaise perception phonétique* (influence du dialecte)

la courbe est en dent de scie et remonte nettement en CE2 pour la lecture, alors que la faute n'est plus commise dans le domaine écrit. L'influence de la langue parlée est alors évidente.

3. — **Position relative des phonèmes**

Le pourcentage d'inversions reste élevé (supérieur à 10 %) malgré une diminution significative des erreurs en CP2 pour les phonèmes ش (š) س (s). Il est pratiquement nul pour ج (g) ز (z)

Pour la mauvaise différenciation aussi bien que pour la position relative des phonèmes (2 et 3) il faut noter un pourcentage plus élevé pour la lecture que pour l'orthographe.

4. — **Durée ou accent d'intensité**

a) *confusion voyelle brève — longue*

les confusions régressent en CP2 mais s'accroissent surtout en orthographe jusqu'au CE2.

b) *déplacement d'accent*

courbe en dents de scie, la difficulté revenue en CE1 disparaît en CE2.

Ces difficultés de perception de la durée coïncident avec notre expérience clinique.

5. — **Règles grammaticales sans support phonétique**a) *omissions et substitutions*

elles disparaissent en CP2 pour remonter en CE2

b) *difficultés particulières*

elles ne se manifestent presque pas les deux premières années mais obtiennent des pourcentages importants en CE2 (sauf en lecture pour le ^v).

CONCLUSIONS

Nous remarquons l'importance des interférences de la langue parlée (2 c/ et d/) et écrite. Le pourcentage est plus élevé pour la lecture que pour l'orthographe (2 et 3). Beaucoup de courbes en dents de scie marquent un relâchement en CE1. Serait-ce sous l'influence de l'introduction au programme de l'étude du français ?

Les confusions liées à la prononciation sont plus fortes en lecture qu'en orthographe (2 a/ - 4). Cela nous semble se rattacher à la prononciation de l'élève dans la vie courante et peut-être à un manque de prise de conscience de cette difficulté de la part de l'enseignant. Les difficultés liées aux règles grammaticales sans support phonétique, peu importantes en début de scolarité où les formes utilisées sont connues individuellement, augmentent jusqu'à la fin du CE2 et confirment la nécessité d'une initiation à la grammaire. (Quelques instituteurs ressentent le besoin de faire pressentir certaines formes grammaticales à partir d'exercices de langage.)

B) Difficultés rencontrées dans le graphisme1. — **La qualité du graphisme**

Elle s'améliore sauf en CE1. Il faut noter en CE2, un pourcentage important d'élèves écrivant de façon irrégulière (tantôt bien, tantôt mal).

2. — **Les difficultés d'orientation**

(écriture en miroir ; geste défectueux).

Elles sont plus importantes dans la dictée que dans la copie mais sont toujours présentes et ont tendance à remonter en CE2.

3. — **La reproduction de formes voisines**

appelle des remarques identiques.

CONCLUSIONS A CETTE ETUDE

Les progrès constants du CP1 au CP2 nous montrent que les apprentissages se font bien. Cependant ils ont tendance à se détériorer lorsque l'enfant se trouve confronté dans sa propre langue, à un élargissement du vocabulaire et à un accroissement des difficultés (longueur des textes, complexité des formes étudiées, difficultés d'ordre varié présentées simultanément), et à l'introduction d'une langue étrangère.

Certaines difficultés bénéficieraient d'exercices spécifiques permettant une meilleure intégration des systèmes en cause, exercices que nous proposons en annexe de cette étude.

4. — OBSERVATIONS ANNEXES

I. — *Présentation de l'Echantillonnage*

Nous avons choisi notre population scolaire en tenant compte d'une certaine répartition du niveau socio-économique. D'autres facteurs étaient susceptibles d'exercer une influence sur les résultats que nous recherchions. Pour nous assurer de l'homogénéité de notre population, nous avons demandé un certain nombre de renseignements concernant ces différents facteurs. Nous avons obtenu ainsi la possibilité d'observer les caractéristiques de notre échantillonnage. Nous souhaitons voir ces différents facteurs approfondis au cours d'enquêtes ultérieures.

1) Identification de la classe

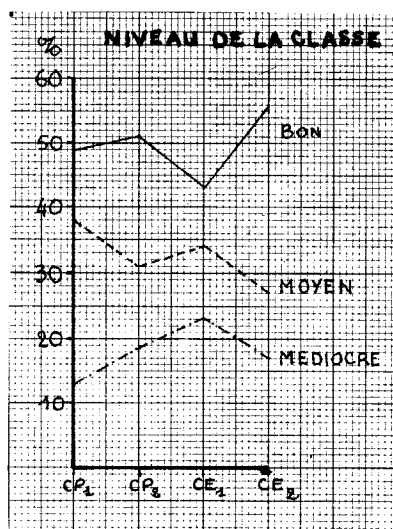
Notre fiche d'informations générales s'intéressait tout d'abord au niveau de la classe, sa physionomie, à l'origine géographique des élèves et leur quartier de scolarisation.

a) — *Niveau de la classe*

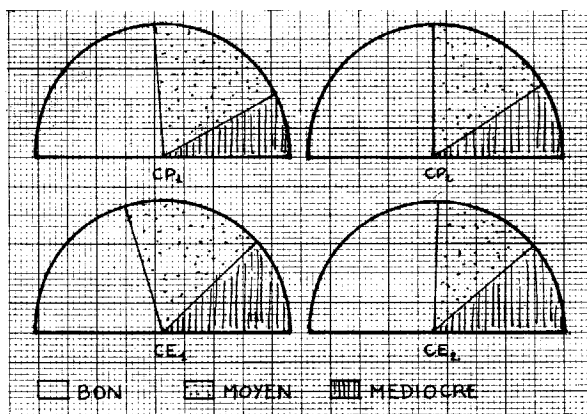
L'appréciation des enseignants indique de bons résultats pour la moitié de leurs élèves.

NIVEAU SCOLAIRE						
		CP 1	CP 2	CE 1	CE 2	M
BON	%	49	51	43	56	49,7
MOYEN		38	31	34	27	32,4
MEDIOCRE		13	18	23	17	17,7

Si nous considérons le graphique suivant, le CE 1 est la classe où les résultats sont les moins brillants, ce que confirmera le résultat du questionnaire.



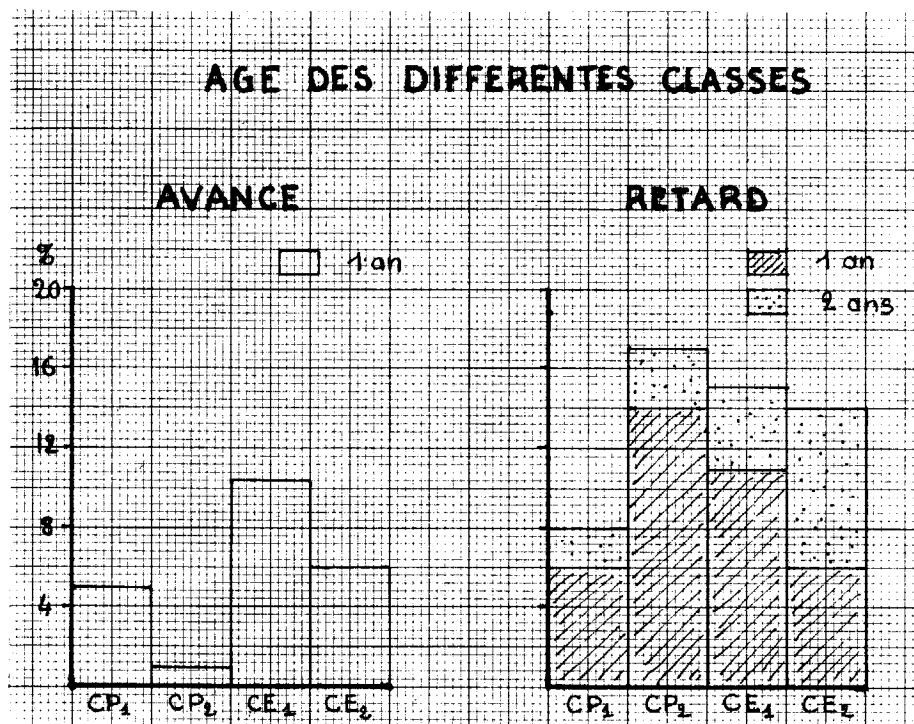
Répartition des niveaux de réussite à l'intérieur d'un niveau scolaire donné.



b) — *Age des élèves scolarisés*

		CP 1	CP 2	CE 1	CE 2	M
NORMAL	%	87	82	74,8	82	81,4
AVANCE	(1)	5	1	10,6	6	5,6
RETARD	(1)	6	14	11	8	9,7
RETARD	(2)	2	3	4	4	3,2

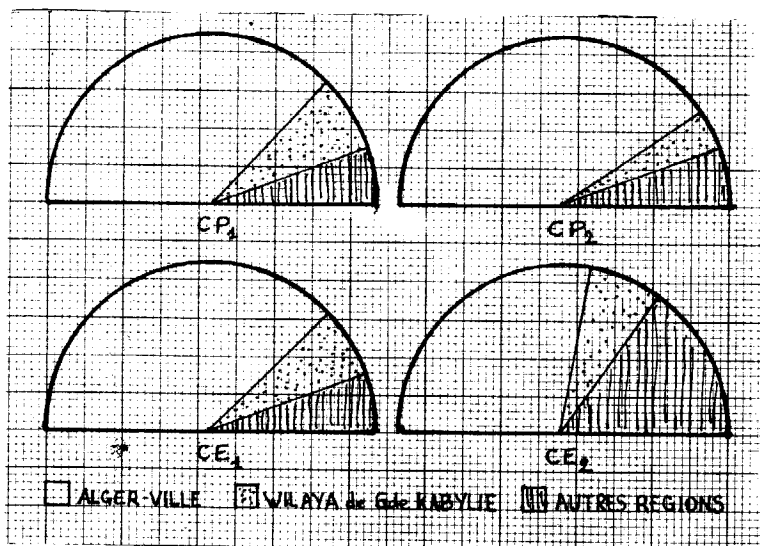
Nous avons été surprise de la proportion relativement élevée d'enfants en avance sur l'âge normal de la scolarisation, tout particulièrement en CE1 où le pourcentage d'élèves d'âge normal est le moins élevé. Notre échantillon révèle d'autre part une diminution légère des pourcentages d'enfant en retard après le CP2 ce qui nous semble dû à une anomalie de notre échantillonnage, car il aurait dû en bonne logique se révéler croissant.



c) — Origine géographique des élèves

		CP 1	CP 2	CE 1	CE 2	M
ALGER	%	72,5	81	76	56	71,3
KABYLIE		15,5	7	13	14	12,3
DIVERS		12,5	12	11	30	16,3

Nous avons pensé que certains facteurs pouvaient intervenir, facteur sociologique : exode rural pouvant entraîner des difficultés d'adaptation à la vie urbaine, facteur linguistique, en particulier pour les familles originaires de Kabylie où le Kabyle reste la langue parlée à la maison et en famille. C'est pourquoi nous avons tenu à vérifier l'importance éventuelle de ces différents facteurs dans notre échantillonnage.



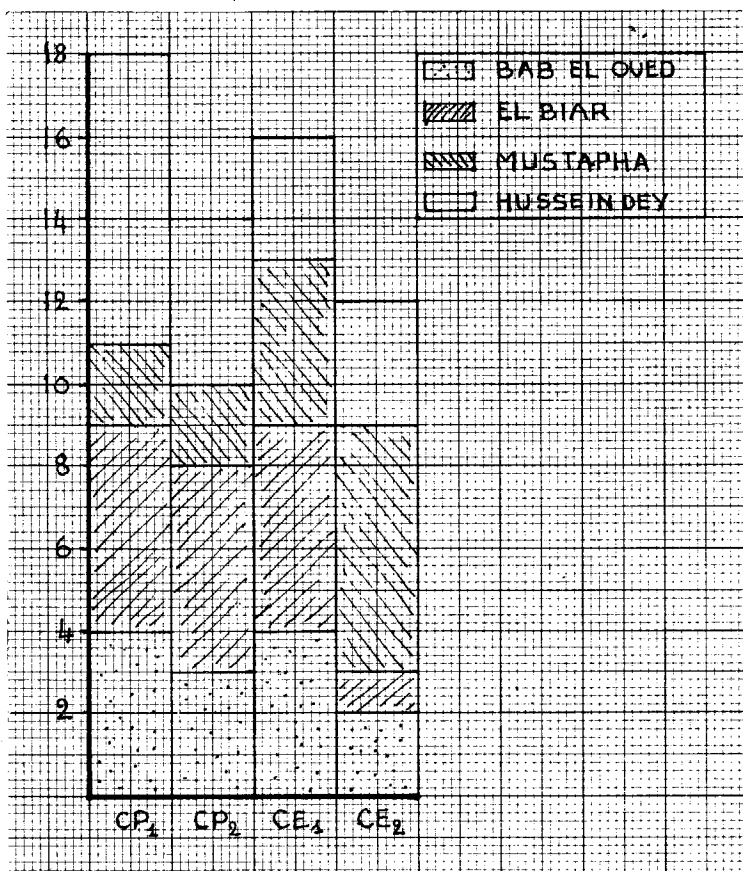
Les pourcentages de familles d'origine différente restent sensiblement constants pour les plus jeunes, seul le CE 2 présente un nombre élevé (30 %) d'enfants venus de régions différentes de l'Algérie.

d) — Le quartier de scolarisation

Les questionnaires ont été remis aux directeurs de plusieurs écoles dans chaque quartier et les réponses qui nous sont parvenues se répartissent comme suit :

Répartition des quartiers de scolarisation en fonction du nombre de classes :

	CP 1	CP 2	CE 1	CE 2	TOTAL
BAB-EL-OUED	4	3	4	2	13
EL BIAR	5	5	5	1	16
MUSTAPHA	2	2	4	6	14
HUSSEIN DEY	7	4	3	3	17
TOTAL	18	14	16	12	60



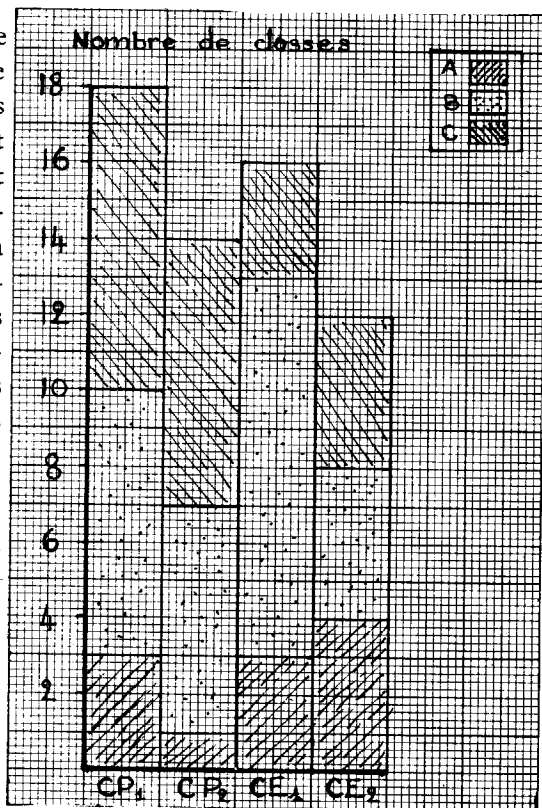
2) Niveau socio-économique de l'ensemble des élèves

	CP ₁	CP ₂	CE ₁	CE ₂	Moyenne
Fonctionnaires et assimilés	20	32,1	22,1	25	24,8
Commerçants	34	10,5	9,5	14	17
Travailleurs	11	33,3	15,2	11,5	17,7
Divers	18	13	11,5	5,9	12,1
Chômeurs					
Indigents	12	11	2,9	14	9,9
Travail de la mère	3	3,3	10,7	2,2	4,8

Nous avons choisi les quartiers où porter notre enquête en fonction du niveau socio-économique qu'on leur attribue habituellement.

Nous avons même inclu dans notre échantillonnage une école à forte proportion rurale. Ne disposant pas d'un classement officiel concernant les diverses catégories d'emploi et de l'échelle statistique correspondante, nous nous sommes bornée à suggérer cette rubrique « niveau socio-économique » que la plupart des enseignants ont développée d'eux-mêmes en apportant des précisions quant aux types de profession des pères de famille.

Nous avons tenu compte de l'éventualité du travail de la mère car nous pensons que cette circonstance peut avoir une incidence sur l'évolution de la structure familiale dans le contexte traditionnel algérien et par là même exercer une influence sur les conditions de scolarisation de l'enfant.



Le tableau ci-contre se réfère à un classement plus général en 3 catégories :

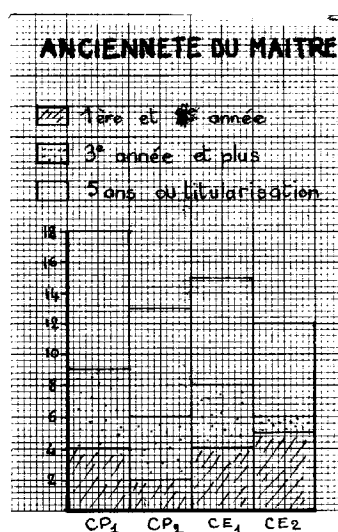
- A — fonctionnaires et professions libérales
- B — petits commerçants — travailleurs (ouvriers) — divers
- C — chômeurs — indigents — pourcentage élevé de mère au travail

	CP 1	CP 2	CE 1	CE 2	Total
A	3	1	3	4	11
B	7	6	10	14	27
C	8	7	3	4	22

3) La qualification de l'enseignant :

	CP1	CP2	CE1	CE2	TOTAL
— 1 ^{re} année et 2 ^e	4	2	4	5	15
— 3 ^e année et plus	5	4	4	1	14
— Plus de 5 ans ou titularisé ..	9	7	7	6	29
— Inconnu		1	1		2
TOTAL :	18	14	16	12	60

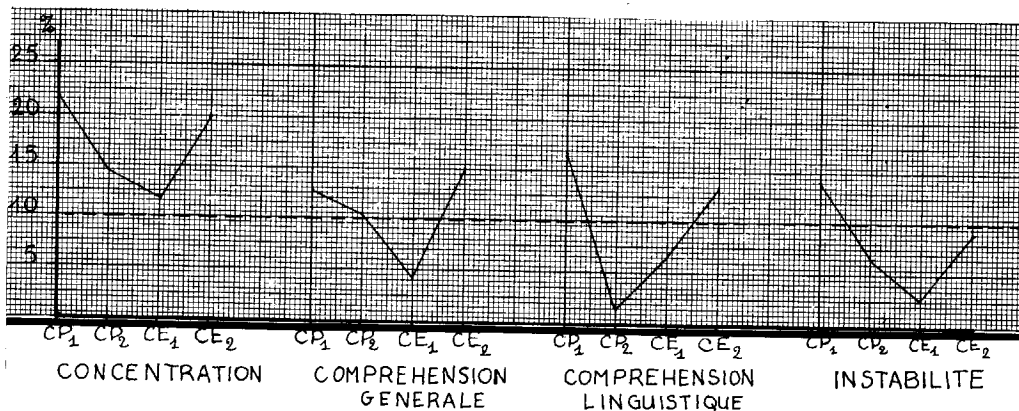
A défaut d'autres critères, nous avons demandé le degré d'ancienneté de l'enseignant dans la profession. Cette vérification nous a semblé indispensable dans la mesure où un pourcentage élevé de l'une de ces catégories pour un niveau scolaire déterminé risquait de fausser les conclusions de cette étude. Ces pourcentages ne correspondent probablement pas à la réalité d'un échantillonnage au hasard puisque les enseignants étaient libres de répondre ou non au questionnaire. Certains jeunes débutants inexpérimentés ont pu être déroutés par le travail de réflexion méthodologique qu'on leur demandait, ainsi s'abstenir de répondre.



4) Difficultés liées à l'enfant lui-même :

Nous nous intéressons plus particulièrement dans cette enquête aux difficultés de lecture et d'orthographe mais nous souhaitons les dégager d'un contexte général d'échec scolaire où les facteurs intellectuels, d'attention, de mémoire, de comportement pouvaient intervenir de façon prépondérante, ne laissant que peu de place à une éventuelle dyslexie. Ces premiers résultats, du fait du caractère collectif du sondage, ne peuvent nous éclairer sur ce point. Nous en tiendrons compte dans une prochaine enquête individualisée.

	NIVEAU SCOLAIRE				
%	CP1	CP2	CE1	CE2	M
Difficultés de concentration	22,1	14,8	12	20	17
Difficultés de compréhension générale	12,7	11,2	4,3	15,2	10,8
Difficultés de compréhension linguistique	16,8	1,6	6,5	13,4	9,5
Troubles mnésiques	3,5	2,1	3,3	4	3,2
Instabilité	14,1	6,6	2,5	8,8	8
Agitation psycho-motrice	2,5	1,2	1,7	1,1	1,6



Les enseignants ont apporté des précisions et compléments que nous tenons à publier car ils posent une série de problèmes que les maîtres ne sont pas à même de résoudre dans le cadre de leur enseignement : enseignement spécialisé pour les déficients sensoriels, les déficients mentaux, encadrement psychologique pour les enfants dont la personnalité est trop inhibée ou perturbée, et enfin le problème des loisirs qui nous semble aller de pair avec l'absence de motivation scolaire d'enfants souvent livrés à eux-mêmes.

Le tableau ci-dessous ne correspond pas exactement à notre échantillonnage car la majorité des enseignants se sont limités aux questions posées et n'ont pu ainsi donner la situation de leurs élèves face à ces problèmes. Les chiffres correspondent donc au nombre de classes où telle difficulté a été signalée.

COMPLÉMENTS APPORTÉS PAR L'ENQUÊTE					
	CP1	CP2	CE1	CE2	T
Déficiences sensorielles : audition...		1	3	(4 %) 1	1 5
Problèmes psychologiques : timidité - complexes - divers		3	4 3		7 3
Absence de motivation scolaire	(16 %) 5	2	1		8
Absentéisme		2		(2 %)	3
Retards scolaires (maladies)				1	1

II. — Compléments apportés par les enseignants :

Nous avons regroupé les remarques et suggestions des enseignants en trois parties. Ces observations ont été laissées à l'initiative de chaque enseignant. Les recoupements observés confirment donc l'importance de certaines d'entre elles.

1) Conditions de travail de la classe :

Les différents facteurs en cause parlent d'eux-mêmes, nous nous bornerons donc à signaler l'importance pour les enseignants de la relation à établir entre les parents et l'école.

D'après les réponses cette relation s'établirait sur deux plans : d'une part, celui de la collaboration matérielle, les parents ayant la responsabilité

d'assurer à l'enfant les fournitures scolaires indispensables (crayon, ardoise, plume, etc...) lorsque celui-ci les égare ou les détériore. Collaboration d'autre part, sur le plan des motivations, les parents étant susceptibles de s'intéresser à la scolarité de leurs enfants en prenant contact avec l'équipe enseignante et en étudiant avec cette équipe les modalités nécessaires au développement harmonieux de la personnalité de l'élève.

	CP1	CP2	CE1	CE2	Total
FACTEURS SCOLAIRES :					
Locaux				2	2
Matériel didactique		1	2	3	6
Matériel personnel	1	3	3	1	8
Horaire insuffisant			1	1	2
Plusieurs enseignants				2	2
Elèves trop nombreux (pour individualisation)			1		1
Classes hétérogènes	3	3	3		9
FACTEURS LINGUISTIQUES :					
Entourage insuffisamment arabisé ..	3			1	4
FACTEURS SOCIAUX :					
Conditions de vie. Santé	3		2	1	6
Absence de collaboration des parents	3	6	7	1	17

2) Remarques sur l'enquête :

La première remarque est en relation directe avec nos propres préoccupations et nous essaierons d'apporter une aide en ce sens en annexe des résultats de cette enquête.

Nous aurions souhaité une publication plus rapide des résultats obtenus mais nos multiples tâches ne nous ont pas permis de la réaliser plus tôt au bénéfice de ceux qui ont bien voulu y consacrer un peu de leur temps et de leurs efforts. Nous espérons qu'un travail de recherche et de collaboration avec le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire permettra d'apporter des réponses concrètes aux points soulevés par ces remarques.

	CP1	CP2	CE1	CE2	Total
Travail nécessaire sur L'ARTICULATION	2	2			4
Publication des résultats	2	4	8	4	18
Confrontation des NIVEAUX	1	1	2	3	7
Confrontation des DIFFICULTES		2	1	1	4
Autres aspects de la PERSONNALITE	2	1	2		5
Moyens pour favoriser L'EXPRESSION SPONTANEE			2	1	3

3) souhaits :

	CP1	CP2	CE1	CE2	Total
Diffusion en début d'année pour permettre :	1	5	2	1	9
— meilleure connaissance individuelle des élèves	1	5	3	1	10
— réponses plus précises		3			3
— solutions pour résoudre les problèmes	2	3	5	4	14

III. — MODELES D'EXERCICES

Les exercices que nous allons proposer ici ne sont pas indispensables pour les enfants ne rencontrant pas de difficultés particulières. Ils peuvent se révéler insuffisants pour ceux qui présentent un retard global, un retard de parole ou de langage important ou un trouble de la personnalité. Ces enfants demandent une prise en charge spéciale dans le cadre d'une éducation ou d'une rééducation appropriée. Ces exercices s'adressent aux élèves ayant une certaine immaturité affective s'accompagnant éventuellement de séquelles de retard de parole ou de langage. Ils permettent à l'enseignant d'établir une relation privilégiée avec de tels élèves en les intéressant à des procédés d'analyse et de mémorisation individualisés qui correspondent avec précision à la difficulté qu'ils ne savent comment dépasser et qui les entretient dans un sentiment d'échec.

Principes généraux de ces exercices :

Il s'agit de partir de la base pour construire petit à petit des systèmes d'oppositions, du plus simple au plus complexe. A la différence des techniques d'enseignement traditionnel où le même programme de base est repris

chaque année jusqu'à une parfaite mémorisation ou l'interruption des études, il importe pour ces enfants de ne rien ajouter tant que la notion n'est pas parfaitement intégrée. En effet pour un enfant normal les processus d'analyse permettant la généralisation des notions abordées se font de façon automatique et inconsciente pour obtenir la maîtrise de la langue et des connaissances nécessaires. Pour ceux qui nous intéressent il en est tout autrement : les notions qui sous-tendent le système ne sont pas claires, il faut les préciser et reconstituer ce système pas à pas avec l'enfant en le mettant en mesure de découvrir lui-même, dans la mesure du possible, l'élément manquant.

Nous regrouperons les difficultés évoquées selon quatre parties distinctes qui bien souvent se complètent :

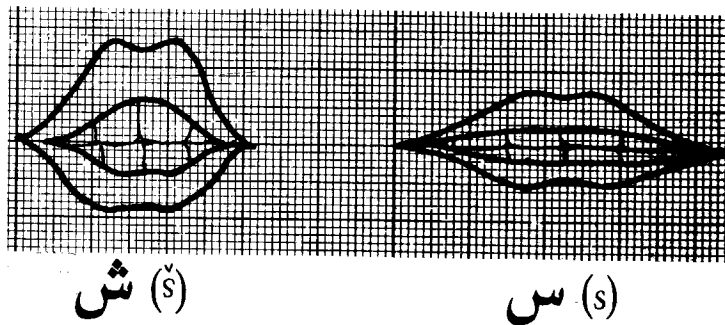
1. - perception auditive et articulation ;
2. - perception visuelle, orientation spatiale et notion de nombre ;
3. - perception de la durée ;
4. - position relative des phonèmes.

I. — PERCEPTION AUDITIVE ET ARTICULATION :

$s = \text{ش} , \quad z = \text{ژ} \quad \text{ش} = \text{س} , \quad \text{ج} = \text{ز}$

L'enfant n'a pas pris conscience de la différence de prononciation. Au niveau scolaire, il faut non seulement rétablir l'articulation mais vérifier que la distinction s'opère bien au niveau du signe linguistique correspondant.

Le conditionnement s'opérera ainsi : sur une feuille de papier machine ou au tableau, on dessinera une bouche et dans un deuxième temps le signe correspondant au phonème évoqué en opposition à un autre dessin de bouche auquel correspond l'autre phonème.



1) L'enfant doit associer le son entendu et le dessin de la bouche. On peut l'amener à une reproduction correcte en lui faisant contrôler dans un miroir la position de ses lèvres. Pour faciliter l'émission du š, il peut

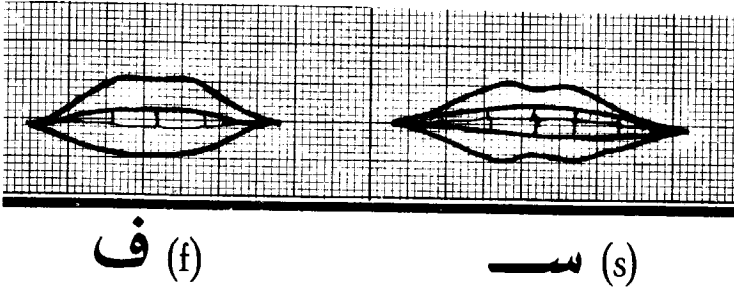
4. - *Transcription* :

Il s'agit de vérifier la correction de la perception auditive lorsque le défaut d'articulation s'accompagne d'une erreur de transcription : on reprend la même progression d'exercices en demandant à l'enfant de choisir les lettres mobiles qui conviennent pour reconstituer ce qu'il prononce, puis de l'écrire.

2

s = f (ف = س)

Les procédés pour établir la différenciation sont les mêmes que pour s — š et z — ġ. Pour aider l'enfant nous pouvons accentuer une des caractéristiques de la prononciation du f : le contact des incisives supérieures et de la lèvre inférieure pendant le souffle. Le tableau correspondant se présente ainsi :



La progression des exercices est la même (cf a -) (5).

Le geste que nous utilisons pour évoquer le f rappelle le signe écrit, l'enfant l'esquisse dans l'espace avec la main droite pendant la durée du souffle :



3

t — k — q (ت - ك - ق)

Ces phonèmes sont tous caractérisés par une fermeture (occlusion) et une libération brutale de l'air (explosion). La langue se place à des niveaux différents de la cavité buccale pour pratiquer l'occlusion nécessaire à la réalisation du phonème.

Le t est le plus antérieur, le q le plus postérieur.

(5) Quelques mots pour vérifier la différenciation :

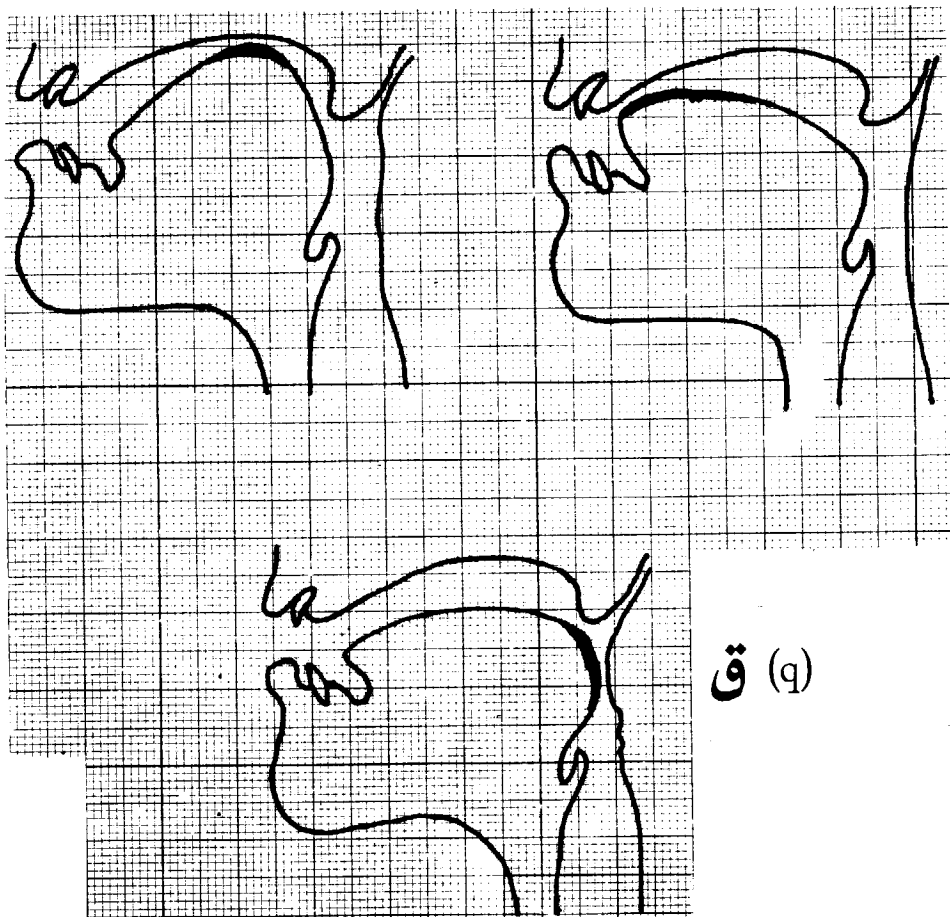
فر (farra)
فرقة (firqatun)
تفاحة (tuḥāhatum)

سافر (sāfara)
سرقعة (sariqatun)
رسم (rasmun)

Dans un premier temps il sera plus facile d'obtenir l'émission correcte en exagérant le caractère d'antériorité du phonème. Ainsi l'enfant qui prononce k pour t, pourra tout d'abord essayer de reproduire le t en poussant sa langue vers l'avant jusqu'à la faire apparaître très légèrement entre ses dents (vérification devant une glace). Cette étape doit être très brève (6) et la prononciation correcte se rétablir aussitôt.

ک (k)

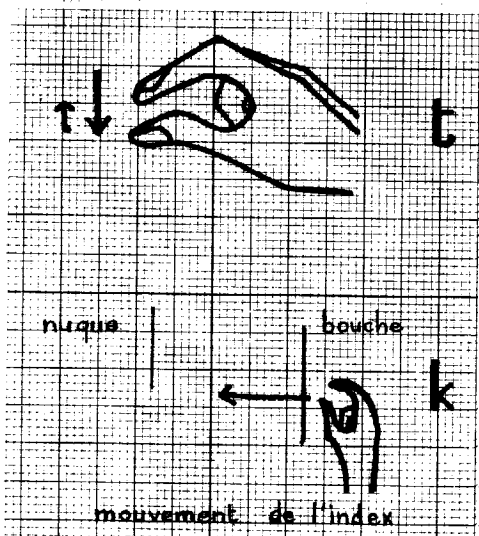
ت (t)



(6) S'il n'y réussit pas très rapidement, il ne faut pas insister mais l'envoyer dans un service spécialisé pour une rééducation.

Les gestes facilitateurs sont les suivants :

- pour le t :
près de la bouche, l'index vient rencontrer le pouce au moment de l'occlusion.
- pour le k :
l'index étant dégagé et légèrement plié, le bras droit effectue un mouvement de bascule de l'avant vers l'arrière, au niveau de la joue, au-dessus de l'épaule.
- pour le q :
la main toute entière bascule d'avant en arrière par dessus l'épaule pendant que l'enfant renverse légèrement la tête.



Les exercices se font selon la même progression que pour les autres phonèmes, en opposant les phonèmes deux à deux puis en les regroupant.

4 d = ḍ (د - ض)

L'opposition entre ces deux phonèmes porte sur le *caractère emphatique* du second.

- a) *l'articulation* se caractérise alors par :
 - une plus grande ouverture de la bouche,
 - l'étalement de la langue au point d'articulation. (cf celui du t, le d étant la consonne sonore correspondante).
- b) *Les gestes* :
 - d — celui du d sera voisin de celui du t : dans la même position le poing sera fermé (mais non serré), le pouce reposant sur l'index. Au moment de l'explosion du phonème l'enfant entrouvre son poing.
 - ḍ — le caractère emphatique du ḍ sera rendu par une large ouverture de la main accompagnée d'un mouvement de bascule du poignet.
- c) *Modification du timbre de la voyelle*
La prononciation de la voyelle subit l'influence du caractère emphatique de la consonne qu'elle accompagne. Cette particularité facilite la différenciation.
- d) *Les exercices* classiques ne s'effectueront pas sur le phonème isolé.

5 ḍ = ḍ (ض - ظ)

L'opposition porte alors sur le caractère interdental de l'un des deux phonèmes emphatiques (occlusives sonores).

- a) L'articulation du ḍ se différencie alors par la position interdentale de la langue (occlusion — explosion).
- b) Les gestes :
 - celui du ḍ est constant (cf 4 - b)
 - le caractère interdental sera symbolisé par le déplacement latéral du bras tout en effectuant le geste du ḍ.
- c) Les exercices classiques ne s'effectueront pas sur le phonème isolé.

II. — PERCEPTION VISUELLE, ORIENTATION SPATIALE ET NOTION DE NOMBRE

A) VERIFICATION DES NOTIONS DE BASE

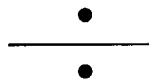
indispensables à la différenciation des phonèmes ayant un élément graphique de base en commun : د ر س ح ع ف ب

1) — Relations spatiales : haut — bas

L'enfant d'âge scolaire devrait être à l'aise avec les notions de haut — bas — gauche — droite — avant — après... Certains jeux de langage peuvent l'y aider en faisant appel à son action directe : placer un objet dans l'une de ces situations par rapport à lui-même, puis par rapport à l'enseignant ou à l'un de ses camarades.

Nous proposons l'exercice suivant pour préciser sur un plan la notion de haut et bas : au tableau (plan vertical), puis sur une grande feuille de papier (plan horizontal), on dessine deux points séparés par une ligne qui représente l'élément de base.

- a) l'enfant doit placer un objet sur le point correspondant à l'ordre proposé, puis le montrer sans objet.



- b) l'enfant nomme la position du point montré par l'enseignant.
- c) l'enfant est capable de tracer lui-même une série de point.

etc... ←

- 2) — Notion de nombre : zéro — un — deux — trois éléments
- Il faut vérifier que l'enfant différencie bien ces nombres simples.

3) — *Exercices de différenciation des signes diacritiques en fonction de leur position.*

Un tableau général comprenant les différents groupements est alors proposé sur les deux plans (vertical puis horizontal).

∴	∴	.
.	∴	.

- l'enfant montre le signe correspondant à l'ordre donné : un en haut, 2 en bas, 2 en haut, un en bas etc...
- quand il n'y a aucune hésitation, il précise ce que montre l'enseignant,
- il est capable de compléter une grille selon l'ordre reçu.

etc...

.	∴	∴	∴	.	∴	.
		∴		.	∴	

B) DIFFERENCIATION GRAPHIQUE DES PHONEMES

1 — *Classement des difficultés*

La différenciation s'effectuera par l'association du son exact et de la forme graphique dans un système d'opposition. On écrit les phonèmes qui prêtent à confusion isolés de tout contexte et on entraîne l'enfant à les identifier rapidement.

La progression est la même pour chaque opposition :

a) *opposition simple portant sur le nombre d'éléments :*

— zéro — un : ز (z) ر (r) غ (g) ع (°)

— un — deux : ق (q) ف (f)

— zéro — deux : ى (a) ي (ī)

b) *opposition simple portant sur la situation du signe diacritique par rapport au signe écrit :*

∕	∕	∕
∕	∕	∕

c) *opposition portant sur le nombre d'éléments pour des phonèmes dont l'articulation peut prêter à confusion :*

— constrictives : ش (š) س (s) (point d'articulation et

mode d'articulation). Les trois doigts isolés de la main droite qui, dans le geste que nous avons proposé (cf I A/ (1-/) 1)), servent à faciliter la projection des lèvres dans l'émission du *š* rappellent les trois petits points du signe graphique.

- occlusives dentales : *ḏ* (*ḏ*) *ḏ* (*d*) (caractère interdental) et *ṭ* (*ṭ*) *ṭ* (*t*) (opposition sourde-sonore, caractère emphatique et interdental).

Pour ces phonèmes il est indispensable de vérifier la qualité de l'articulation et de la perception auditive de l'enfant (cf I A/ (1-/) et (4-/)). Les gestes que nous avons proposés alors peuvent aussi aider à la différenciation.

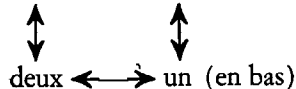
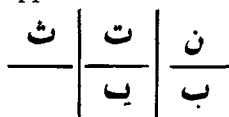
d) *opposition à plusieurs termes pour un même élément de base*

Les signes sont regroupés selon la grille qui a permis de préciser les notions d'orientation et de nombre.

- opposition à 3 termes : un en haut — zéro — un en bas.



- opposition à 5 termes : trois $\longleftrightarrow$ deux $\longleftrightarrow$ un (en haut)



Si l'enfant éprouve d'importantes difficultés, on peut, dans un premier temps isoler des couples d'opposition en particulier pour l'élément de base , la confusion se situant la plupart du temps par rapport à la position des signes diacritiques (haut et bas).

2 — Exercices proposés

a) Reconnaissance du signe écrit

Les signes ayant été dessinés « en grand » au tableau puis sur une feuille, l'enfant devra répéter ce qu'il entend en montrant le signe correspondant (les premières fois, on le montre avec lui). La progression est la même que celle proposée pour l'éducation de la perception auditive :

- sons isolés
- avec un entourage vocalique
- dans des ensembles significatifs.

A titre d'exemple, nous proposons la progression de la série d'oppositions construites autour de l'élément de base 

α) sons isolés :

- ن (n) ب (b) alternés au hasard : n, b, b, n, b, n, n....
- ي (ī-j) ت (t) alternés au hasard : ī, t, ī, t, t, ī, ī,....
- ث (t) ت (t) alternés au hasard : t, t, t, t, t, t, t,....
(en insistant sur l'exactitude de la prononciation)
- regroupés au hasard : n, t, b, ī, ī, t, b, t, t, n, ī, n, n.....

β) avec un entourage vocalique :

- ba, ni, nu, bi, bu, na, nu.... ab, un, ib,.... ani, uba....
- ta, ja, ju, ti... atu,aju, aja,...
- ta, ta, ti, tu, tu.... at, ut, it, at.... ata, ati, uti....
- nabi, buna, jata, taja, taja, bati, nuta....

γ) dans les mots :

- nārun - barqun... nē'ib - bēna - naqījun - arnabun....
- temekena.....
- kaṭīrun.....
- bintun - nebata - jebisa 'ajena - benefseḡetun.... (7).

b) Transcription :

Lorsque l'enfant ne commet plus d'erreur dans la lecture des phonèmes il faut l'entraîner à les transcrire. Nous conseillons dans un premier temps l'utilisation de lettres mobiles entre lesquelles il devra choisir. Ensuite seulement il aura le droit d'écrire ce qu'il entend et répète selon la progression utilisées pour la reconnaissance du signe graphique.

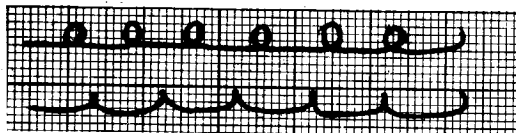
C) DIFFICULTES D'ORIENTATION DANS LE GRAPHISME.

— *Ecriture en miroir :*

Cette erreur d'orientation nous a été signalée particulièrement en CP1 et CE2. Dans cette dernière classe, elle est en relation avec l'introduction du français dans les apprentissages scolaires.

a) Lorsque les enfants écrivent ainsi, il est utile pour les « mettre en condition » de leur faire faire quelques *exercices graphiques préparatoires* tels que :

etc...



(7) Quelques mots pour vérifier certaines oppositions :

- ز (z) ر (r) : zāra - razaqa - zahratu.....
- غ (g) ع (c) : galaqa - garaqa - ḡarībun.....
 : 'aḡībun - 'ainabun - ma
 'arakatu.....

- en leur faisant préciser les points de départ et d'arrivée « droite — gauche ».
- en insistant sur le fait qu'ils n'ont pas le droit de lever le crayon avant d'avoir achevé la ligne.

Pour les plus jeunes, un essai préalable avec la main dans l'espace, les yeux fermés, facilitera l'exécution correcte du geste.

b) Lorsque certains chiffres sont inversés il faut attirer l'attention de l'enfant sur l'orientation des différents éléments entre eux, en se référant au besoin à un objet ou à un personnage. *Exercices proposés :*

1

l'enfant complète la scie
en présentant le 1 - 1 - 1 -



2

le 2 peut ressembler à un canard
qui avance.



3

le 3 est un lourd fardeau que l'on
porte sur son dos.

4

le 4 ferme ce qu'on vient d'écrire
comme le ballon que l'on bloque avec
les mains.

5

le 5 ne veut pas le garder.

7

le 7 est un mur infranchissable.

6

le 6 et le 9 s'opposent :
le 6 fait de l'équilibre sur la tête
et regarde ce qu'on a écrit.

9

le 9 s'en désintéresse et regarde
ce qu'on va écrire.

III. — POSITION RELATIVE DES PHONEMES OU DES SIGNES GRAPHIQUES.

a) Dans un mot :

Dans l'exemple que nous avons donné « šems », l'erreur venait probablement de l'automatisme créé par la langue parlée « semš ». Il faut attirer l'attention de l'enfant sur la situation des phonèmes en cause. Un des meilleurs moyens capable de préciser cette situation est encore d'effectuer le geste du š (I 1-) au moment précis où on le prononce.

b) Dans les nombres :

Deux éventualités peuvent se présenter :

1) L'enfant écrit le nombre dans le sens de l'écriture, droite — gauche parce qu'il n'a pas une conscience effective du changement de sens à opérer. Il faut l'entraîner à rompre cet automatisme en lui faisant tracer une flèche en dessous de l'espace réservé au nombre à écrire :

1 9 7 3 ... < (écriture).

2) L'enfant déplace des chiffres à l'intérieur du nombre.

Ce type d'erreur est le plus souvent lié à des difficultés de structuration de l'espace, nécessitant une rééducation. Cependant, chez les jeunes enfants, ces déplacements correspondent souvent à une rétention insuffisante. Ils n'ont pas la *perception globale* du nombre, la *compréhension* de ce qu'il représente pour soutenir leur mémoire. Un nombre donné constitue un ensemble qui se décompose en sous-ensembles (unités, dizaines, centaines, etc...). Si l'enfant ne sait pas reconstituer lui-même ces sous-ensembles, il ne pourra non plus les articuler pour reconstruire le nombre proposé.

Il faut donc attirer son attention sur les *éléments qui constituent ce nombre* : $40 + 5 = 45$ plutôt que sur les chiffres qui permettent de l'écrire.

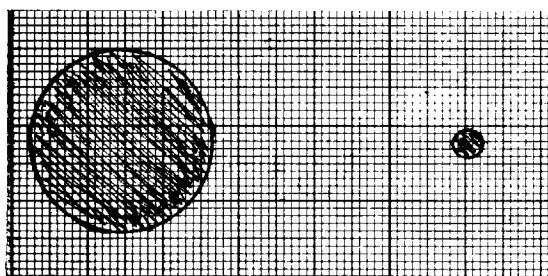
IV. — DUREE OU ACCENT D'INTENSITE.

La confusion entre voyelle brève et voyelle longue s'explique (en dehors des étourderies) par une perception insuffisamment discriminative de la durée.

A) EXERCICES DE DIFFERENCIATION PORTANT SUR DES SYMBOLES

1) Intensité.

L'enfant s'entraîne tout d'abord à associer un petit cercle dessiné avec un coup faible, et un grand cercle avec un coup fort. Les coups sont frappés selon des séquences irrégulières.



- a) l'enfant reproduit ce qu'il a entendu ;
- b) l'enfant reproduit ce qu'il a entendu et montre le cercle correspondant ;
- c) l'enfant montre le cercle correspondant ;
- d) l'enseignant montre l'un des cercles et l'enfant frappe un coup correspondant à l'ordre indiqué.

2) *Durée.*

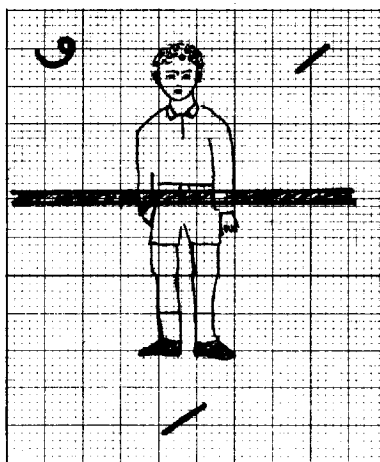
L'enfant s'entraîne à associer le point avec un bruit bref (instrument à vent : sifflet, pipeau, harmonica...) et le trait avec un bruit prolongé. Dans un deuxième temps, on peut utiliser un son (voyelle chantée) plus ou moins prolongé qui se révèle plus difficile à contrôler et à analyser. Les sons sont émis selon des séquences irrégulières.

Les exercices suivent la même progression que ceux de différenciation de l'intensité.

B) EXERCICES DE DIFFERENCIATION PORTANT SUR LES VOYELLES.

1) *Différenciation des voyelles d'une même série :*

Il faut demander à l'enfant de les identifier dans le tableau suivant.



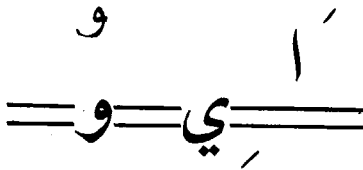
a) montrer, en la répétant, la voyelle seule, puis accompagnée de consonnes ;

b) la prononcer quand on la lui indique.

Le tableau ci-dessus est présenté avec les voyelles brèves, puis on leur substitue les voyelles longues.

2) *Différenciation des voyelles longues et brèves :*

Le même dessin de base regroupe l'ensemble des voyelles.



On reprend les exercices a) — et b) — en mêlant voyelles longues et brèves.

c) on propose à l'enfant de petits mots qu'il répète en montrant chaque voyelle au fur et à mesure qu'il les prononce ;

d) on lui demande d'écrire le mot qu'il vient d'analyser ainsi :
fērisun - ferīsatun - bēridun - berīdun.

RESUME

Cet article présente un sondage effectué en fin d'année scolaire 1971-1972 concernant les quatre premières années de scolarité des enfants algériens fréquentant les écoles publiques de la ville d'Alger (2 années arabisées - Introduction du français en 3^e année). Les difficultés d'apprentissage de la lecture, de l'orthographe et de l'écriture arabe ont été analysées au moyen de pourcentages établis par les instituteurs, en fonction des résultats de l'ensemble de leurs élèves.

Les hypothèses de base du questionnaire cherchaient à mettre en évidence le support phonétique de certaines de ces difficultés (liées soit à un défaut d'articulation et de parole, soit à des interférences dialecte-Koïne). En outre il s'agissait de préciser la part des ressemblances perceptives (auditives et visuelles) et des facteurs spatio-temporels dans la répartition de ces difficultés.

Des exercices destinés à faciliter ces acquisitions et différenciations sont proposés en annexe aux enseignants, en vue de leur faciliter la tâche.

تحقيقات ودراسات خاصة بعلاج التعبير

هذا تقرير لعملية تحقيقية جرت في أواخر السنة الدراسية 1971 - 1972 بالاقسام الابتدائية من مدارس الجزائر العاصمة (السنوات الأربع والاولى) وحلل صاحب هذا التقرير الصعوبات التي أظهرها التحقيق المذكور ، الخاصة بتعلم القراءة والكتابة وقواعد الإملاء بالاعتماد على النسب المئوية التي أثبتتها المعلمون ، وبالنسبة الى النتائج العامة التي حصل عليها تلاميذهم

وكانت ترمي الافتراضات التي بنيت عليها الاسئلة التي وجهت الى المعلمين الى استكشاف العوامل الصوتية في حدوث مثل هذه الصعوبات (الناتجة اما عن عيب في المخارج واما عن تداخل اللغتين العامية والفصحى) كما كانت ترمي أيضا الى أن يعرف بالضبط ما هو حظ اشتباهاات الإدراك الحسي (السمعية منها والبصرية) وحظ العوامل المكانية الزمانية في أحداث هذه الصعوبات .

واقترحت على كافة المدرسين ، تسهيلات لعملهم التربوي ، في آخر هذا المقال ، بعض التمرينات النموذجية عساها أن تساعدكم على تحصيل تلامذتهم هذه الملكات والقدرة على التمييز بين عناصر اللغة (1) .

SUMMARY

Phonetic difficulty in the learning of reading and writing in Algerian schools.

This paper presents an inquiry effected by the end of the schoolyear 1971-1972, concerning the first four years of scholarship of the Algerian children attending the public schools in the city of Algiers (2 years in Arabic, introduction to French in the third year). The difficulties in learning reading, orthography and Arabic writing have been analysed by means of percentages established by schoolteachers in relation with the results reached by all their pupils.

The basic hypotheses of the questionnaire aimed to bring to evidence the phonetical basis of some of those difficulties (linked either with articulatory or speech deficiency, or with interferences between spoken language and Koïne). Moreover, the matter was about determining the share of perceptual likeness (auditory and visual) and space-time factors in the repartition of those difficulties.

Exercices designed to facilitate those acquisitions and differenciations are proposed to the teachers in order to make their task easier.

(1) ستشر هذه التمارين باللغة العربية في العدد المقبل ان شاء الله .