

Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou

Département des sciences sociales

Spécialité d'orthophonie



**L'impact de la conscience
phonologique et morphosyntaxique
dans le cadre du bilinguisme sur la
compréhension du texte lu**

Mémoire présenté en vue d'obtention du diplôme de master en orthophonie

Option : neuropsychologie cognitive

Encadré par:

Mr BELHAOUCHET Karim

Réalisé par :

OUNNAR Dihia

SI AHMED Fadhila

Année Universitaire: 2017/2018

<i>Sommaire</i>	<i>page</i>
Remerciement	
Le résumé	
Introduction	02
Problématique	04
Hypothèses	09
Définitions des concepts	09
Partie théorique	
Chapitre 1 : Bilinguisme, conscience phonologique et morphosyntaxique	
I. Bilinguisme	
1. Définition du bilinguisme.	13
2. Les différents types du bilinguisme.	14
2.1. Bilinguisme précoce.	14
2.1.1. Bilinguisme précoce simultané.	14
2.1.2. Bilinguisme précoce successif.	14
2.2. Bilinguisme tardif.	14
2.3. Bilinguisme additif et bilinguisme soustractif.	14
2.4. Bilinguisme passif.	15
3. Organisation des langues au niveau cérébrale chez le bilingue.	15
4. Apprentissage de la seconde langue.	15
5. La différence entre bilinguisme et diglossie.	16
5.1. Définition de la diglossie.	16
5.2. Diglossie ou bilinguisme.	17

5.2.1. Diglossie selon Jean Psichari.	17
5.2.2. Diglossie selon Fergusson.	17
5.2.3. Diglossie selon Fishman.	18
5.2.3.1. Bilinguisme et diglossie.	18
5.2.3.2. Bilinguisme sans diglossie.	18
5.2.3.3. Diglossie sans bilinguisme.	19
5.2.3.4. Ni diglossie ni bilinguisme.	19
II. Conscience phonologique	
1. Définition de la conscience phonologique.	19
2. Définition du dictionnaire d'orthophonie.	19
3. L'importance de la conscience phonologique.	20
4. Les niveaux de la conscience phonologique.	20
5. Les habilités de la conscience phonologique chez les enfants.	21
6. Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage.	21
7. La relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture.	22
III. La morphosyntaxe	
1. Définition de la morphosyntaxe.	23
2. La conscience syntaxique.	24
3. Morphosyntaxe et lecture.	24
4. Morphosyntaxe et conscience phonologique.	25
Chapitre 2 : La compréhension de l'écrit	
I. La lecture	

1. Définition de la lecture.	27
2. Les conditions préalables à l'apprentissage de la lecture.	27
3. Les méthodes d'apprentissage de la lecture.	27
3.1. La méthode synthétique.	27
3.2. La méthode globale.	28
3.3. La méthode mixte.	29
II. La compréhension	
1. La définition de la compréhension.	30
2. Les trois compétences de haut niveau de compréhension chez l'enfant.	30
3. L'organisation de la phrase et la grammaire.	31
4. Les processus de la compréhension.	32
4.1. L'accès au lexique mental.	32
4.2. L'analyse syntaxique.	32
4.3. L'intégration des propositions.	32
4.4. La combinaison des différentes propositions.	33
4.5. La construction d'un modèle mental.	33
III. La compréhension et lecture	
1. La variable de lecteur.	35
1.1. Microprocessus.	36
1.2. Processus d'intégration.	36
1.3. Macro processus.	36
1.4. Processus d'élaboration.	36

2. La variable du texte.	36
3. La variable du contexte.	36
VI. La compréhension de l'écrit	
1. Définition.	37
2. Modèles théoriques de la compréhension.	37
2.1. Le modèle sémasiologique.	37
2.1.1. La phase de discrimination.	37
2.1.2. La phase d'interprétation.	38
2.1.3. La phase de synthèse.	38
2.2. Le modèle onomasiologique.	38
2.2.1. Formulation d'hypothèse d'ordre sémantique.	38
2.2.2. La vérification des hypothèses.	39
2.2.3. Le résultats de vérification.	39
La partie pratique	
Chapitre3 : la méthodologie de travail	
Introduction.	43
1. La méthode de travail.	43
2. Etude préliminaire.	43
3. Population : échantillon de l'étude.	44
4. Outils de travail.	44
4.1. Test de la conscience morphosyntaxique.	44
4.1.1. Tache de jugement de liens morphologiques.	45

4.1.2. Tache de la production de formes dérivées.	47
4.1.3. Tache de segmentation morphologique.	48
4.2. Test de la compréhension du texte.	50
4.3. Test de la conscience phonologique.	50
Chapitre 4 : Présentation et analyse des résultats	
1. Présentation des résultats.	53
1.1. Présentation des résultats de l'analyse statistique ANOVA.	53
1.1.1. La comparaison des scores de la conscience morphosyntaxique entre les trois groupes d'élèves de la 4 ^{ème} année primaire (des sujets francophones, arabophones, et kabylophones).	53
1.1.2. La comparaison des scores de la lecture du texte1 et du texte2 la capacité de décodage, type et qualité de la lecture, analyse des types d'erreurs, entre les trois groupes d'élèves de la 4 ^{ème} année primaire (des sujets francophones, arabophones et kabylophones).	56
1.1.3. La comparaison des scores de la conscience phonologique de la capacité de décodage et de manipulation des unités sonores, entre les trois groupes d'élèves de la 4 ^{ème} années primaire (des sujets francophones, arabophones et kabylophones).	59
1.2. Analyse de régression globale pour l'ensemble des groupes afin de comprendre et évaluer l'impact des variables indépendantes limités a la conscience phonologique et morphosyntaxique sur la variable dépendante compréhension de la lecture texte 1et texte 2.	62
2. Synthèse et analyse des résultats.	63
3. Discussion des résultats.	63
Conclusion général.	69
Bibliographie	
Annexes	

Sommaire des tableaux:

nombre	Les titres	La page
01	Diglossie selon Ferguson.	17
02	Le bilinguisme et la diglossie selon Fishman 1971.	18
03	la variable du texte	39
04	les caractéristiques de l'échantillon de Tizi-Ouzou ville.	46
05	caractéristiques de l'échantillon de Mâatkas	46
06	Tache du jugement de liens morphologiques (Arabe dialectal).	47/48
07	Tâche de jugement de liens morphologiques (Arabe standard).	48
08	Tâche de la production de formes dérivées (arabe académique).	49/50
09	Tâche de la production de formes dérivées (arabe dialectal).	50
10	Tâche de segmentation morphologique (arabe académique).	51
11	Tâche de segmentation morphologique (arabe dialectal).	51/52
12	ANOVA 1	55/56
13	ANOVA 2	58/59
14	ANOVA 3	61/62
15	valeurs de la corrélation	64
16	ANOVA ^a	64
17	valeurs des poids des variables conscience phonologique et morphosyntaxique	64

Sommaire des figures :

Le nombre	Les titres	la page
01	Représentation schématique du modèle générale à deux voies d'accès de la lecture orale	23
02	Acquisition du langage écrit incluant la contribution de la conscience morphologique (Seymour, 1997)	25
03	Cadre générale de la mise en œuvre des processus en compréhension de lecture (Ecalte.J et Magnan. A, 2010)	36
04	Plus ces trois variables sont imbriquées, meilleure est la compréhension (Falardeau, 2003)	37
05	Les variables de lecture (Giasson, 2000)	38

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier **DIEU** le tout puissant et miséricordieux, qui nous a donné la force et la patience d'accomplir ce modeste travail.

En second lieu nous tenons à remercier notre encadreur **Belhaouchet Karim**, pour sa gentillesse et sa disponibilité, nous voudrions également lui témoigner notre gratitude, pour sa patience et ses précieux conseils ; de nous avoir guidé et accompagné durant tout le long de ce travail. La qualité de votre encadrement ainsi que votre investissement nous a permis d'avancer

On tient nos remerciements à tous les profs de la spécialité d'orthophonie en particulier **Mr Ouchait** pour leur générosité et la grande patience dont ils ont su faire preuve malgré leurs charges académiques et professionnelles.

Nos profonds remerciements vont également à toutes les personnes qui nous ont aidés et soutenus de près ou de loin.

DIHIA & FADHILA

Dédicace

Toutes les lettres ne sauraient trouver les mots qu'il faut... tous les mots ne sauraient exprimer la gratitude, l'amour, le respect, la reconnaissance, c'est tout simplement que je dédie ce modeste travail

A mes chers « **Parents** », autant de phrases aussi expressives soient-elles ne sauraient montrer le degré d'amour et d'affection que j'éprouve pour vous, vous êtes toujours été présent a mes cotés pour me consoler et m'encourager, que Dieu le tout puissant vous préserve et vous protège de tout le mal.

A ma petite sœur de cœur que j'aime plus que tout « **Lisa** », ma confidente, mon épaupe, ma perle rare. Tu es le plus beau cadeau que notre bon dieu m'a offert.

A mes frères « **Mohamed** » et « **Nourddine** », en souvenir d'une enfance dont nous avons partagé les meilleurs et les plus agréables moments.

A celle que j'ai acquis le pouvoir et l'amour sans limites ma chère « **grand-mère** ». puisse Dieu, te combler de santé, de bonheur et te procure une longue vie.

A mes deux copines « **Fadhila** » et « **Sarah** » en souvenir des plus beaux instants qu'on a passé ensemble durant tous ces cinq ans.

A tous mes amis, mes proches, ma famille.

DIHIA

Je dédie ce modeste travail,

*A celle qui ma donné la vie et ma réussite, à ma chère mère,
A mon adorable papa, école de mon enfance, qui a été mon
Ombre durant toutes les années d'études, et qui a veillé tout
au long du ma vie*

*À m'encourager, à me donner l'aide et à me protéger,
Je vous remercie pour tout le soutien et l'amour que vous me
portez depuis mon enfance et j'espère que votre bénédiction
m'accompagner toujours. Que dieu les gardes et les protèges.*

*A mes chères sœurs **Djamila, Karima, Ouïza, Soraya,
Razika, Sarah***

*Pour leurs encouragements permanents, et leur soutien
moral,*

*A mes chers frères **Mustapha, Mourad, Toufik** pour leurs
appuis*

Et leurs encouragements,

*A mes adorables nièces **Célia, Naïma, Maylice, Maïssan,**
Sans oublier mes chers neveux,*

*A tous ceux qui me sont proches et ceux qui ont contribué à
ma formation qu'ils trouvent la toute ma reconnaissance.*

*A tous mes amis proches en particulier **Sarah***

*A mon binôme et mon amie **Dyhia** et toute sa famille.*

Fadhila

Résumé :

Dans cette étude, nous avons essayé d'étudier l'impact de la conscience phonologique et morphosyntaxique dans le cadre du bilinguisme sur la compréhension du texte lu chez 45 élèves scolarisés en quatrième année primaire.

Ces élèves ont été répartis en trois groupes : (N=15) selon leur langue maternelle : Arabe dialectal, Kabyle, Français (L1).

Nous les avons évalués dans trois tests différentes : compréhension du texte lu en arabe académique (L2), conscience phonologique et conscience morphosyntaxique.

Les résultats statistiques (ANOVA) ont montré des différences significatives entre les trois groupes en faveur du 1er.

L'analyse de régression a montré un impact significatif de la conscience morphosyntaxique sur la compréhension de l'écrit.

تلخيص

يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير الوعي الفونولوجي و الوعي الصرفي في إطار ازدواجية اللغة على فهم النص المقروء ل 45 تلميذ ن للسنة الرابعة من الطور الابتدائية.

تم تقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات (N = 15) : وفقا ل لغتهم الأم: العربية الدارجة، القبائلية، الفرنسية (L1).

قمنا بتقييمهم في ثلاثة اختبارات مختلفة: اختبار فهم النص المقروء باللغة العربية الأكاديمية (L2)، اختبار الوعي الفونولوجي واختبار الوعي الصرفي.

أظهرت النتائج الإحصائية (ANOVA) فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لصالح مجموعة التلاميذ العربية الدارجة.

وأظهرت نتائج تحليل الانحدار تأثير للوعي الصرفي على الفهم القراءة.

Mots clefs :

La conscience phonologique, La conscience morphosyntaxique, Le bilinguisme, La compréhension de l'écrit.

Introduction

Introduction :

L'acte de lire est définie comme la capacité à établir des relations entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres naturelle (phonème, mots, marques grammaticales), mais c'est aussi la prise de connaissances du contenu d'un texte écrit. Prendre connaissances, c'est comprendre le sens du texte dans un contexte spécifique. Apprendre à lire revient donc à apprendre à comprendre.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons plus particulièrement à ce dernier registre «comprendre ». ce mot est employé dans la vie courante dans plusieurs domaines; bien comprendre suppose une capacité d'autorégulation et donc une conscience de l'ensemble des processus en jeu dans l'activité de compréhension, adapter sa vitesse de lecture à la difficulté du texte proposé, effectuer si besoin des retours en arrière, se poser des questions sur le sens d'un mot, d'une phrase, la signification de ce qui vient d'être lu, faire des résumés intermédiaires, mobiliser ses connaissances antérieures pour les associer aux informations données dans le texte.

Dans notre thématique nous aborderons la conscience phonologique et morphosyntaxique, les éléments principaux de la lecture orthographique, et son rôle dans l'apprentissage de la lecture en langue arabe standard chez les élèves scolarisés dans des écoles primaires algériens, en prenant en considération la situation linguistique et socioculturelle complexe de l'Algérie.

Pour cela nous avons réparti notre recherche, sur deux volets : le premier est théorique comporte deux chapitres, le premier abordera le bilinguisme, sa définition, ses types et sa différence avec la diglossie, la conscience phonologique et la morphosyntaxique, dans le second chapitre nous parlerons de la définition de la lecture et la compréhension de l'écrit.

Le second volet est pratique, il comporte deux chapitres : un chapitre méthodologique expliquant la méthodologie de notre recherche, les outils que nous avons utilisé, le lieu ou nous avons effectué notre étude, l'échantillon de la recherche. Et dans le second chapitre pratique nous présenterons les résultats de notre étude, suivis d'une analyse quantitative et une discussion des résultats obtenus.

Problématique

La problématique :

Malgré l'extension de plus en plus grande que prennent la radio, la télévision et la technologie moderne, la lecture demeure le plus important moyen de la culture, du moment où elle permet d'enrichir son expérience, et de participer au développement de sa personnalité. Elle a aussi une dimension émotionnelle qui facilite la communication en situation interculturelle et qui ouvre la voie vers l'enrichissement de la culture, sémantique phonologique et grammatical de l'élève. (Cornea, 2010, p102).

La lecture représente donc une des techniques cognitives qui visent à faciliter la compréhension d'un texte, elle est une construction et un double traitement de l'information. La construction de la représentation s'effectue par l'interprétation du point de vue du lecteur et de ses capacités à utiliser des inférences en fonction de ses expériences et ses connaissances. (Gaussel, 2015, p03).

Pour Fayol (2003), l'objectif de la lecture est la compréhension du texte qui fait partie des habilités cognitives transversales de compréhension générale qui nous permettent de percevoir le monde et de le rendre intelligible. (Gaussel, 2015, p06).

« Comprendre » suppose une capacité d'autorégulation et donc une conscience de l'ensemble des processus mis en jeu dans l'activité de compréhension, adapter sa vitesse de lecture a la difficulté du texte proposé, effectué si besoin est des retours en arrière, se poser des questions sur le sens d'un mot, d'une phrase. La signification de ce qui vient d'être dit : c'est faire des résumés intermédiaires, mobiliser ses connaissances antérieurs pour les associer aux informations données dans un texte. (Kerbiquet, 2004, p71).

La compréhension du texte implique donc, d'une part, le pouvoir de lire tous les mots rapidement et précisément avec la mise en œuvre de processus de type phonologique (décodage et Visio-orthographique).

En effet le 1^{er} type s'inscrit dans le cadre de la voie indirecte où le lecteur cherche à mettre en relation la lettre en graphème avec le son du phonème, le second type relève de la voie directe, le lecteur cherche à identifier le mot comme une unité sans le décomposé, du moins en unités phonologiques l'aspect formel à ce niveau simple est très pertinent pour l'accès au sens (le signifié sémantique), ainsi intervient une autre analyse métacognitive : la conscience morphosyntaxique. D'autre part, la compréhension est soumise à l'activation de

connaissances sémantiques et syntaxiques directement issues du traitement de chaque mot. (Ecalte & Magnan, 2010, p05).

Du fait que ce dernier est composé de sons distincts. Le phonème et la plus petite unité du son. Selon Anderson(2011), la syllabe, la rime et le phonème forment la conscience phonologique, expliquée par une capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage. La prise de conscience d'unités phonologiques comme la syllabe et le phonème ainsi que leur traitement explicite et l'apprentissage de correspondance entre unité orthographique et phonologique sont essentiels à l'acquisition du lecteur et de l'écriture. (Vignault, 2001, p04).

Celle-ci ne se limite pas en la représentation des unités de seconde articulation (phonème). Le système orthographique des langues alphabétiques représente simultanément les niveaux phonologiques et morphologiques du langage oral (aux lettres K-I-W-I sont associés les phonèmes /K/I/W/I/, <il est également porteur d'information morphologiques dans Kiwis le morphème « S » apporte une information sur le nombre. (Marec, 2010, p74, 75).

Le petit Robert, définit la morphosyntaxe comme l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés, toutes les langues du monde comportent des processus lexicaux et des processus syntaxiques et la part qui relève de l'un et de l'autre vraie énormément d'une langue a l'autre.

Selon Saussure(1916) le langage se définit comme : la faculté propre à l'homme de pouvoir communiquer à l'aide de signes verbaux. La langue, quant à elle, correspond à un système abstrait de signes utilisés par une communauté. L'auteur ajoute que la langue est un code qu'on peut apprendre à n'importe quel âge et de multiples fois dans une vie. Tandis que le langage est une aptitude cognitive et communicative, liée au développement de l'enfant et que celui-ci n'acquiert qu'une fois pour toutes à un âge bien précis et a l'occasion de sa langue maternelle. (Akinci, 2000, p10).

Cette dernière joue un rôle primordial dans l'attachement avec les membres de la famille ainsi que leur culture et leur communauté. C'est la langue qu'ils utilisent en premier pour apprendre davantage sur le monde, qui les entoure, et qui les aide à se préparer à la vie. Dans ce cas les parents sont les premiers éducateurs des enfants. (POTH, 1997, p17).

La plupart de ces enfants parviennent à apprendre une deuxième langue à la scolarisation qui les conduit à se confronter à un nouveau milieu caractérisé par une nouvelle langue et un nouveau univers de codes qui concerne les règles de la communication et les rapports entre culture, langue maternelle, compréhension et production du texte en langue seconde.

Les structures de rappel élaborées ou activées permettent un fonctionnement de la mémoire de travail à long terme qui est considérée comme un cadre intégrateur pour comprendre le mécanisme de compréhension, de production et de la construction des connaissances dans une perspective développementale.

(Guyot & Afgoustidis, 2006, p24).

Selon Vygotski, réfléchissant sur l'apprentissage scolaire, d'une langue étrangère, cet apprentissage prend appui sur le vocabulaire déjà acquis par l'enfant dans sa langue maternelle, ce qui lui ouvre la possibilité d'un développement considérable des mots sur le plan sémantique la signification du mot ou du concept, puisqu'elle peut déjà être exprimée par deux mots différents dans l'une et l'autre langue ce qu'on appelle le bilinguisme.

(Guyot & Afgoustidis, 2006, p26).

Ce dernier est défini par « Larousse » (2017), comme la situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes, (bilinguisme, individuel), situation d'une communauté ou se pratiquent concurremment deux langues.

Pour Rosenbaum (1997) une personne bilingue est quelqu'un qui parle et comprend deux langues, qui se font accepter en tant qu'interlocuteur par les membres des deux communautés linguistiques ou qui est capable de réaliser des tâches dans les deux langues. (Nex, 2011, p54).

Audrey (2011, p10) ajoute que le bilinguisme consiste en la capacité d'un individu de s'exprime dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en parapsant sa langue que soit la langue qu'elle emploi. (Audrey, 2011, p10).

Afin d'étudier le bilinguisme en Algérie, il est utile de donner un aperçu sur les langues existantes dans ce pays ainsi que sur leur statut et le nombre des langues en présence qui déterminent à priori les limites et les possibilités d'alternance codique. Dans cette optique, l'étude de la situation linguistique en Algérie se révélera intéressante, voir indispensable pour notre recherche.

Cette situation linguistique se caractérise par la cohabitation de trois langues nationales, Arabe dialectal (AD), Arabe classique (AC) et le berbère (BR).

(Boussahal Sorrow, 2018, p23).

Les deux premières langues, à savoir l'(AD) et l'(AC), sont en situation diglossique : les algériens distinguent ainsi l'arabe dialectal à usage quotidien et familier de l'arabe classique, langue de « l'école » des textes religieux et administratifs.

Toutes les deux constituent le bilinguisme par rapport au berbère. Cette situation a conféré le statut « langue véhiculaire » à l'(AD), langue maternelle des arabophones.

A ce « bilinguisme avec diglossies le trilinguisme pour les amazigho-phones » (Fishman, 1999) s'ajoute une langue étrangère Française d'où une liberté de choix codique pour s'exprimer, le locuteur algérien peut ainsi utiliser un mélange de langues Français/AD, Français/Berbère, AD/AC, AD/Berbère...etc.

(Mazar, 2011, p177).

Ceci amène à dire que la société algérienne et une société où il s'agit d'une mosaïque linguistique, déterminée par la coexistence de langues de tradition orale et de langues de tradition écrite est plurilingue par excellence. (Sabeg, 2010, p32)

Les recherches portant sur les bilingues montrent que la compréhension écrite est souvent plus difficile en L2 qu'en L1, l'attention se portant d'avantage en L2 sur les aspects littéraux du texte. Certaines représentations phonologiques, automatisées en L1, doivent être reconstruites en L2. De plus, même chez les lecteurs disposant d'un bon lexique en L2, l'accès aux significations s'avère plus coûteux qu'en L1. Par ailleurs la fluidité des intégrations sémantiques. Ces coûts cognitifs, sont plus élevés multiplier par le nombre d'éléments successifs à traiter. Peuvent donc constituer un certain handicap pour la lecture compréhension L2. (Nicot & Guilloret, 2012, p08).

Alors, l'enfant bilingue a tendance à s'appuyer sur le sens de la phrase agrammaticale si elle est sémantiquement correct. Il peut être guidé par son intuition plutôt que par sa conscience syntaxique et il n'est pas toujours en mesure de pouvoir fournir cette correction bien qu'il ait perçu une erreur dans la

phrase, ensuite la longueur d'exposition linguistique à une incidence sur le développement de la conscience syntaxique. (Laurent, 2013, p17).

Une partie importante de l'initiation à la lecture des langues alphabétiques à l'école est axée sur l'apprentissage des unités segmentales de la langue écrite et sur leur prononciation. Ces unités peuvent être constituées de lettres individuelles, de groupes de lettres ou de mots entiers. Les travaux de recherche actuels sur l'apprentissage de la lecture oral, ont été fortement guidés par une hypothèse particulière : pour lire oralement, le lecteur s'appuie sur deux mécanismes distincts, l'un qui gère la correspondance entre les phonogrammes et les phonèmes, et l'autre qui traite la forme intégrale des mots et leur prononciation. (Desrochers, 2009, p69).

Partant de ces idées, nous allons essayer à travers notre travail étudier l'impact de la conscience phonologique et morphosyntaxique dans le cadre du bilinguisme sur la compréhension du texte que nous énonçons dans les questions suivantes :

- Est-ce que la conscience phonologique en langue Arabe Académique (L2) impacte la compréhension de l'écrit de cette même langue ?
- Est-ce que la conscience morphosyntaxique en langue Arabe Académique (L2) impacte la compréhension de l'écrit de cette même langue ?
- Est-ce que la langue maternelle : Kabyle-Arabe dialectal-Français impacte le niveau de la conscience morphosyntaxique et la compréhension de l'écrit en langue Arabe Académique (L2) ?
- Existe-t-il une différence significative entre les enfants aillant pour langue maternelle : Le Kabyle, le Français, l'arabe dialectal au niveau de la conscience morphosyntaxique, compréhension de l'écrit ?
- Existe-t-il une différence significative entre les enfants aillant pour langue maternelle : Le Kabyle, le Français, l'arabe dialectal au niveau de la conscience phonologique, compréhension de l'écrit ?
- La langue maternelle de l'enfant impacte-t-elle de façon significative son niveau en : conscience phonologique, qui impacte à son tour la compréhension de l'écrit en Arabe Académique L2 ?

- La langue maternelle de l'enfant impacte-t-elle de façon significative son niveau en : conscience morphosyntaxique qui impacte à son tour la compréhension de l'écrit en Arabe Académique L2 ?

Les hypothèses :

- La conscience phonologique en langue arabe académique (L2) impacte la compréhension de l'écrit de cette même langue.
- La conscience morphosyntaxique en langue arabe académique (L2) impacte la compréhension de l'écrit de cette même langue.
- La langue maternelle : kabyle-arabe dialectal-français impacte le niveau de la conscience morphosyntaxique et compréhension de l'écrit en langue arabe académique (L2).
- Il existe une différence significative entre les enfants aillant pour langue maternelle : le kabyle, le français, l'arabe dialectal au niveau de la conscience morphosyntaxique, compréhension de l'écrit.
- Il existe une différence significative entre les enfants aillant pour langue maternelle: le kabyle, le français, l'arabe dialectal au niveau de la conscience phonologique, compréhension de l'écrit.
- La langue maternelle de l'enfant impacte de façon significative son niveau en : conscience phonologique, qui impacte à son tour la compréhension de l'écrit en arabe académique(L2).
- La langue maternelle de l'enfant impacte de façon significative son niveau en : conscience morphosyntaxique, qui impacte à son tour la compréhension de l'écrit en arabe académique (L2).

Définition des concepts :

✓ **La conscience phonologique :**

La conscience phonologique est définie comme la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe, la rime et le phonème.

La prise de conscience d'unités phonologiques, comme la syllabe et le phonème, et l'apprentissage des correspondances entre unités orthographiques et phonologiques sont essentiels à l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

✓ **La conscience morphosyntaxique :**

La morphosyntaxe se définit comme l'étude descriptive des règles de combinaisons des morphèmes pour former des unités de rang supérieur : mots, syntagmes, phrases.

Elle porte aussi bien sur les formes de mots (flexions régulière et irrégulière), l'agencement des syntaxiques autour du nom (déterminants,etc) du verbe (pronom) de l'adjectif, de l'adverbe et enfin de l'organisation des mots et groupes de mot dans un énoncé ou une phrase.

✓ **Le bilinguisme :**

C'est la capacité d'un individu d'utiliser plus d'une langue régulièrement, dans des situations variées de la vie quotidienne. Elle se développe par le besoin d'utiliser plus d'une langue au quotidien, le bilinguisme est une variante du plurilinguisme.

✓ **La compréhension de l'écrit :**

La compréhension de documents écrits est liée à la lecture. Lire en langue maternelle revient à pratiquer pour son plaisir ou son travail des techniques de lecture, apprises le plus souvent à l'école.

Partie théorique

Chapitre I :
Bilinguisme, la
conscience
morphosyntaxique, la
conscience
phonologique.

Introduction :

Dans ce chapitre nous allons évoquer différents titres concernant le bilinguisme d'un côté et la conscience phonologique et morphosyntaxique d'un autre côté; En premier lieu nous allons aborder une définition du bilinguisme, ses différents types, l'organisation des langues au niveau cérébrale chez le bilingue, l'apprentissage de la seconde langue et la différence entre bilinguisme et diglossie. Puis dans un deuxième lieu nous exposerons les principaux grands titres de la conscience phonologique et morphosyntaxique; définition, types, niveaux et l'interaction entre conscience phonologique et morphosyntaxique avec la lecture.

1. Bilinguisme :**I. Définition du bilinguisme :**

Le bilinguisme consiste dans la capacité d'un individu à s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle.

Selon Weinrich (1953) cité par AKINCI (2015) la pratique de l'utilisation en alternance de deux langues est appelée bilinguisme et les personnes impliquées bilingues

Pour Macnamara (1966) le bilingue est quelqu'un qui possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques, à savoir à comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle.

Etre bilingue signifie être capable de se servir régulièrement de deux langues dans la vie quotidienne. Le bilinguisme désigne également la capacité d'un individu à utiliser deux langues avec une correction phonétique suffisante donc pas forcément parfaite pour éliminer toute obstacle à la bonne compréhension de ce qui est dit, ainsi qu'une maîtrise du vocabulaire et des structures grammaticales comparables à celle d'un autochtone du même milieu social et culturel.

C'est une définition qui a été donnée en 1990 par Elisabeth pour le niveau du langage qui peut être différent selon les personnes. (Planche, 2014).

II. Les différents types du bilinguisme :

II.1. Bilinguisme précoce :

Il existe deux types :

II.1.1. Le bilinguisme précoce simultané :

Désigne habituellement la situation d'un enfant qui apprend deux langues au même temps, dès la naissance. Cela produit généralement un bilinguisme fort appelé bilinguisme additif cela veut aussi dire que le développement langagiers de l'enfant est bilingue. (Najab, 1996, p19)

II.1.2. Le bilinguisme précoce successif :

Désigne habituellement la situation d'un enfant qui a déjà partiellement acquis une première langue et en apprend une deuxième tôt durant l'enfance, par exemple parce qu'il déménage dans un milieu où la langue dominante n'est pas sa langue maternelle. Cela produit généralement un bilinguisme fort (ou bilinguisme additif), mais il faut lui donner le temps d'apprendre cette deuxième langue, car il apprend en même temps qu'il apprend à parler. Cela veut aussi dire que le développement langagier de l'enfant est en partie bilingue. (Najab, 1996, p19)

II.2. Bilinguisme tardif :

Désigne le bilinguisme lorsque la langue second est apparait après l'âge de 6 ou 7 ans, et particulièrement à l'adolescence ou à l'âge adulte. Le bilinguisme tardif est un bilinguisme consécutif, qui se produit après l'acquisition de la première langue (après la période du développement langagier de l'enfance). C'est ce qui le distingue aussi du bilinguisme précoce comme la première langue est déjà acquise, le bilinguisme tardif ses connaissances pour apprendre la deuxième langue.

II.3. Bilinguisme additif et bilinguisme soustractif :

Le bilinguisme additif désigne la situation où une personne a acquis ses langues de manière équilibrée, il s'agit d'un bilinguisme fort. Le bilinguisme soustractif désigne la situation où une personne apprend la deuxième langue au détriment de la langue première, particulièrement si la langue première est minoritaire. La maîtrise de la langue première diminue, alors que la maîtrise de l'autre (généralement la langue dominante), augmente. Ces expressions et les notions

qui leurs sont associées ont été créées par le chercheur canadien Wallace Lambert, à qui on a accordé le titre « père de la recherche sur le bilinguisme ». (Bennabi, 2010, p56)

II.4. Bilinguisme passif :

Désigne le fait de comprendre deuxième langue sans la parler. Les enfants qui répondent en anglais de manière pertinente alors qu'on leur parle français pourraient devenir des bilingues passifs, à mesure que la maîtrise de l'expression orale en français diminue. (Najab, 1996, p20)

III. Organisation des langues au niveau cérébral chez le bilingue :

Chez les bilingues précoces, l'activation des aires de Broca de chaque langue se superposent (mise en facteur), alors que chez le bilingue tardif les activations sont séparées l'activation de l'aire de Wernicke, elle est similaire pour les deux langues quelque soit l'âge d'acquisition. Par ailleurs les études ont mis en évidence une utilisation plus forte de l'hémisphère droit chez les enfants bilingues consécutifs par rapport aux bilingues simultanés. L'asymétrie droite – gauche serait moins importante que pour L1 avec des régions activées variables selon les individus.

Les régions impliquées seraient déterminées non seulement par l'âge mais aussi par les facteurs socio psychologiques tels que la motivation, le contexte de l'apprentissage. Ceci explique la grande variabilité interindividuelle chez les bilingues tardifs. (Lefebvre, 2008, p13)

IV. Apprentissage de la seconde langue :

Le bébé est naturellement doué pour les langues vu ses sens on éveil : oreille très développée, talent d'imitateur, désir de communication. Plus il entend de langues différentes, plus ses talents linguistiques vont se développer. «Le bébé est capable de distinguer les sons de toutes les langues. Ces sa mère et son entourage qui vont le spécialiser dans les phonèmes de sa langue familiale et il perdra alors petit à petit la capacité de reconnaître des sons ne faisant pas partie de cette langue. C'est pourquoi plus un jeune enfant entend des langues différentes, plus il garde de compétences linguistiques, tant pour la compréhension que pour la prononciation ».

Comme l'explique Annick Comblant, docteur en logopédie, l'acquisition du langage se fait par étapes: les capacités orales se développent avant l'écrit. « Le

système linguistique contient un « noyau dur » formé de la phonologie (ensemble des sons de la langue) et de la syntaxe (ensemble des « règles grammaticales » permettant de combiner les mots entre eux pour faire des phrases). Chacune de ces composantes évolue selon un calendrier développemental particulier :

-Les capacités phonologiques : développement optimal pendant les 5 premières années.

-Les capacités syntaxiques : développement optimal pendant les 8 à 9 premières années (notons les deux premières années sont inopérantes puisque le développement syntaxique exige certain développement puisque le développement sémantique et lexical préalable – vocabulaire.

Effectivement, pour la plupart des professionnels, il faudrait envisager l'apprentissage d'une seconde langue dès la fin de l'enseignement maternel, quand les bases de la langue maternelle sont maîtrisées. « Un enfant en maternelle apprend à maîtriser une ribambelle de savoirs, y compris les règles de sa langue maternelle. Y intégrer une langue étrangère, c'est tirer le meilleur parti de la souplesse naturelle de l'enfant en privilégiant les aspects ludiques et affectifs de l'apprentissage ».

V. La différence entre bilinguisme et diglossie :

V.1. Définition de la diglossie :

Le terme de « diglossie » est un néologisme, qui signifie bilinguisme en langue grec avant d'être utilisé par le linguiste William Marçais en 1930 dans sa « diglossie arabe ». Il définit que la diglossie est une situation linguistique où se trouvent deux systèmes linguistiques coexistent sur un territoire donné pour des raisons historiques et du statut socio politique inférieur. Donc, selon lui la situation diglossique est généralement une situation conflictuelle car ce phénomène se rencontre lorsque les langues en contact ont des fonctions différentes, par exemple une langue « formelle » et une langue « privée » qui cause l'apparition de variétés (hautes et basses) de la langue. (Gadet, 2003, p10)

V.2. Diglossie ou bilinguisme :

V.2.1. Diglossie selon Jean Psichari :

Dans un écrit intitulé « un pays qui ne veut pas sa langue », Psichari, 1928, (cité par Medane, 2012, p01). Un helléniste français d'origine grecque définira ce qu'il entend par diglossie : « une configuration linguistique dans laquelle deux variétés d'une même langue sont en usage, mais un usage déclaré parce que l'une des variétés est valorisée par rapport à l'autre ». Se basant sur une situation sociolinguistique de deux variétés de grec, Psichari met, dans cette première définition l'accent sur l'aspect conflictuel découlant du contact des deux variétés dont les statuts sont nouvellement hiérarchisés, l'une d'elles étant socialement valorisée par rapport à l'autre.

V.2.2. Diglossie selon Ferguson :

Il lance le concept de diglossie, aux États-Unis en 1959 dans un article célèbre : Diglossie où l'auteur tout en reconnaissant qu'il emprunte le terme, va lui donner une teneur conceptuelle sensiblement différente de celle de Psichari : « une situation linguistique relativement stable, dans laquelle autre les formes dialectales de la langue (qui peuvent inclure un standard régional), existe une variété superposée très divergente hautement codifiée (souvent grammaticalement plus complexe). Véhiculant un ensemble de littérature écrite vaste et respectée qui est surtout étudiée dans l'éducation formelle utilisée à l'écrit ou dans un oral formel, mais n'est utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communauté.

	Variété basse	Variété haute
Domaines d'emploi	Domaine familial intime, locale, lieu de travail oralité.	Domaine public supra- local, oral et écrit, littérature, art, sciences, discours, public, cérémonies, culte, école.
Appartenance des utilisateurs à des couches sociales distinctes	Classe inférieure (scolarité minimale).	Classe moyenne et supérieure (bonne/très bonne scolarisation).
Répartition dans l'espace	Local, régional, lié à un espace restreint.	Suprarégional, qui n'est pas restreint à un espace particulier.
Portée communicative	Portée communicative limitée, minimale.	Portée communicative illimitée, maximale.

Tableau 1 : Diglossie selon Ferguson.

V.2.3. La diglossie selon Fishman :

Il développe le terme de diglossie en prenant en compte toute société où deux formes linguistiques sont en usage et remplissent des fonctions différentes, qu'elles soient apparentes ou non mais il a également distingué entre bilinguisme du fait individuel (qui relève de la psycholinguistique) et diglossie du fait sociale (qui rentre dans les domaines de la sociolinguistique). (Ait mohand, 2012, p22, 23).

Les rapports entre bilinguisme et diglossie sont ainsi structurées selon Fishman dans un tableau à double entrée :

		Diglossie	
		+	-
B I L I N G U I S M	+	Bilinguisme et diglossie.	Bilinguisme sans diglossie .
	-	Diglossie sans bilinguisme.	Ni Diglossie ni bilinguisme.

Tableau 2 : Le bilinguisme et la diglossie selon Fishman 1971.

(+) présente

(-) absente

Ce tableau rend ainsi compte de quatre situations polaires :

V.2.3.1. Bilinguisme et diglossie :

La totalité de la population partage l'usage des deux langues en présence, aux statuts socialement hiérarchisées (la forme haute, la forme basse) ; l'exemple donné, est celui du Paraguay (Espagnol et Guarani).

V.2.3.2. Bilinguisme sans diglossie :

Il existe dans une société des individus bilingues, mais les formes linguistiques ne sont pas utilisées pour des usages spécifiques.

.2.3.3. Diglossie sans bilinguisme :

On rencontre une distribution fonctionnelle des usages entre deux langues dans une communauté, mais un group parle uniquement la variété haute et un groupe la variété basse.

V.2.3.4. Ni diglossie ni bilinguisme :

Ce cas de figure concerne les petites communautés où il n'y a qu'une seule langue. (Belouatar, 2013, p13).

Le linguiste à élaboré cette définition en partant de situation sociolinguistiques entre autres la situation dans les pays arabes, tels que le Maroc et Egypte, que Ferguson explique comme « un phénomène de coexistence de deux variétés linguistiques distinctes dans la même communauté linguistique, dont chacune est utilisé à des Fins linguistiques et de communication spécifiques. Dans le cas de l'arabe la variété standard (arabe classique) est utilisée dans les discours officiels, des conférences universitaires et les medias. En revanche la variété dialectale est utilisée dans le langage courant dans des situation de conversations informelles par des gens instruits et non instruits ». (Abu-Melhim, Al sobh & Bani- Hani, 2015, p 274).

On peut résumer dans le tableau suivant les principaux Facteurs qui permettent de distinguer et classier les langues selon Ferguson pour lequel deux langues parentes peuvent avoir deux statuts différents, celui de variété haute (High) ou celui de variété basse (Low). (Thibault, 2014, p2).

2. La conscience phonologique :

I. Définition de la conscience phonologique :

La conscience phonologique est l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou segments tels que la syllabe, la rime et le phonème. (Cacciatore., 2014, p10).

II. Définition du dictionnaire de l'orthophonie :

La conscience phonologique est la conscience de la structure segmentale de la parole, aboutissant à la conscience des phonèmes et de leur enchainement dans la chaine parlée. Il s'agit de la capacité à identifier et à pratiquer des opérations sur les phonèmes.

Pour Guelenne la conscience phonologique est définie comme la capacité à percevoir à découper, et à manipuler les unités sonores du langage tels que la syllabe, la rime et le phonème. (Guelenne. C, 2013, p06).

III. Importance de la conscience phonologique :

De nombreuses recherches ont démontré que la conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les enfants dyslexiques et les mauvais lecteurs ayant un trouble de traitement phonologique ne peuvent accéder à l'apprentissage qui consiste à faire correspondance le graphème et le phonème (la correspondance entre les sons et la lettre). Le lien entre conscience phonologique et lecture s'explique par le fait que l'orthographe alphabétique où les caractères « graphèmes » représentent une unité sonore « phonème ». Pour maîtriser le principe alphabétique, l'élève doit donc avoir acquis un niveau minimum de traitement phonémique. L'acquisition et la manipulation de la phonologie dans le langage oral s'inscrivent dans une progression phonologique. Dès la petite section maternelle, le travail repose sur une sensibilisation aux différents sons de la langue. Ce travail s'affine au cours de la moyenne section et de la grande section maternelle. Ce travail s'effectue à travers la manipulation de la syllabe, des rimes, et des codes alphabétiques, afin d'amener l'enfant aux phonèmes. Dans le primaire, le travail s'oriente spécifiquement sur la perception, la manipulation phonémique ainsi que son automatiser avec en parallèle un travail sur la conversion des phonèmes en graphèmes.

Les enfants qui démontrent de bonnes habiletés dans les activités d'éveil à la conscience phonologique évolueront facilement et efficacement dans l'apprentissage de la lecture. Les enseignants qui font systématiquement des activités d'éveil à la conscience phonologique avec leurs élèves ont constaté que non seulement cet entraînement améliore l'apprentissage de la lecture, mais qu'il réduit également le nombre d'enfant qui risquent de faire face à un problème d'apprentissage en lecture. (Houiller, 2001, p1.2).

IV. Les niveaux de la conscience phonologique :

1)-Le mot : Distinguer et manipuler les mots dans une phrase.

Exemple d'activité :

Enseignante : avance d'un pas pour chaque mot de la phrase : « Le chat est noir ». L'élève avance de quatre pas.

2)- La syllabe : Distinguer et manipuler les syllabes d'un mot.

Exemple d'activité :

L'enseignante : tape des mains pour chaque syllabe de ton nom (Marie)= 2 tapes.

3)- La Rime : Reconnaître, identifier et produire des mots qui riment.

Exemple d'activité :

L'enseignante nomme un mot qui rime avec mignon : élève : Menton, bouton.

(Hall, 2006, p03).

V. Les habiletés de la conscience phonologique chez les enfants :

Le développement des habiletés de la conscience phonologique permet :

- Le dépistage des enfants qui présentent un risque de développer des problèmes d'apprentissage de la lecture.

- La prévention des difficultés d'apprentissage auprès des enfants à risque grâce à une intervention précoce.

-L'amélioration des performances en lecture et en écriture de lecteurs normaux.

-L'amélioration des performances en lecture et en écriture des enfants en difficulté.

-L'amélioration de la compréhension en lecture et de l'orthographe.

-L'amélioration de la mémoire verbale de travail. (La mémoire de travail verbale retient l'information pour 30 seconds environ. Elle est très utile pour retenir les consignes, le début d'un mot pendant qu'on en lit le reste, etc. C'est une qui peut être en difficulté si la personne a un problème d'attention). (paquin, 2014, p16)

VI. Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage :

La conscience phonologique joue un rôle de facilitation dans l'apprentissage de décodage en ce qu'elle permet aux élèves de mieux comprendre la nature de notre système d'écriture.

Selon Gombert, (1992) des études effectuées ont montré que la conscience phonologique qui est la capacité « d'identifier les composantes phonologiques

des unités linguistiques et de les manipuler de façon opérationnelle » entretient des liens étroits avec l'apprentissage de la lecture, plus spécifiquement avec le décodage dont elle est un prédicateur très faible des performances ultérieures.

La conscience phonologique et acquisition de la lecture entretiennent des relations fortes et spécifiques. Elles sont en causalité réciproque et se développent en interaction : la conscience phonologique contribue au succès de l'apprentissage de la lecture de même que l'apprentissage de la lecture alphabétique contribue au développement de la conscience phonologique. La conscience phonologique apparaît ainsi comme bidirectionnelle, à la fois cause et conséquence de l'apprentissage de la langue écrite.

Cette habilité a été trop souvent considérée comme inhérente au développement général de l'enfant. Son enseignement vise à amener les élèves à la développer par un enseignement systématique et explicite avant qu'ils ne soient confrontés à l'apprentissage de la lecture en tant que tel. Jointe à la compréhension du principe alphabétique, à savoir que les sons sont représentés par des signes graphiques, elle facilite l'apprentissage et l'utilisation de la correspondance phonème/graphème qui se fera au cours préparatoire. (Délofer, 2007, p30)

VII. La relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture :

Une partie importante de l'initiation à la lecture des langues alphabétiques à l'école est axée sur l'apprentissage des unités segmentales de la langue écrite et sur leur prononciation. Ces unités peuvent être constituées de lettres individuelles, de groupes de lettres ou de mots entiers. Les travaux de recherche actuels sur l'apprentissage de la lecture orale ont été fortement guidés par une hypothèse particulière : pour lire oralement, le lecteur s'appuie sur deux mécanismes distincts, l'un qui gère la correspondance entre les phonogrammes et les phonèmes et l'autre qui traite la forme intégrale des mots et leur prononciation. Cette idée a d'abord été avancée par Marshall et Newcombe en 1973, puis reprise dans de nombreux modèles théoriques de la lecture²⁴. La figure 1 fournit une représentation schématique de ces deux mécanismes dans un modèle général de la lecture orale²⁵. C'est dans ce cadre que nous tenterons de situer plus spécifiquement l'action de la conscience phonologique et sa relation à la lecture²⁶. La fonction première du mécanisme de conversion graphophonémique est de traiter les lettres de l'alphabet et d'activer les connaissances phonologiques nécessaires à la lecture orale, sans nécessairement faire appel au vocabulaire du lecteur. Ce mécanisme exploite un jeu de

correspondances entre les phonogrammes et les phonèmes de la langue. On croit que son mode de traitement est essentiellement séquentiel et analytique.

C'est pourquoi on lui donne le nom de procédure analytique. Le mécanisme de rétention du lexique orthographique se distingue de la procédure analytique, car contrairement à elle, il traite les mots dans leur globalité et par association à leur représentation phonologique dans le vocabulaire oral de l'apprenti lecteur. Chaque mot représenté dans ce vocabulaire oral est, en principe, associé à un programme articulatoire qui guide sa prononciation à l'oral. Parce que ce mécanisme traite les mots dans leur globalité lexicale, on lui a donné le nom de Procédure lexicale. Selon Jackson & Coltheart, le début véritable de l'apprentissage de la lecture coïncide avec la mise en fonction des procédures analytique et lexicale. (Desrochers, 2009, p.13)

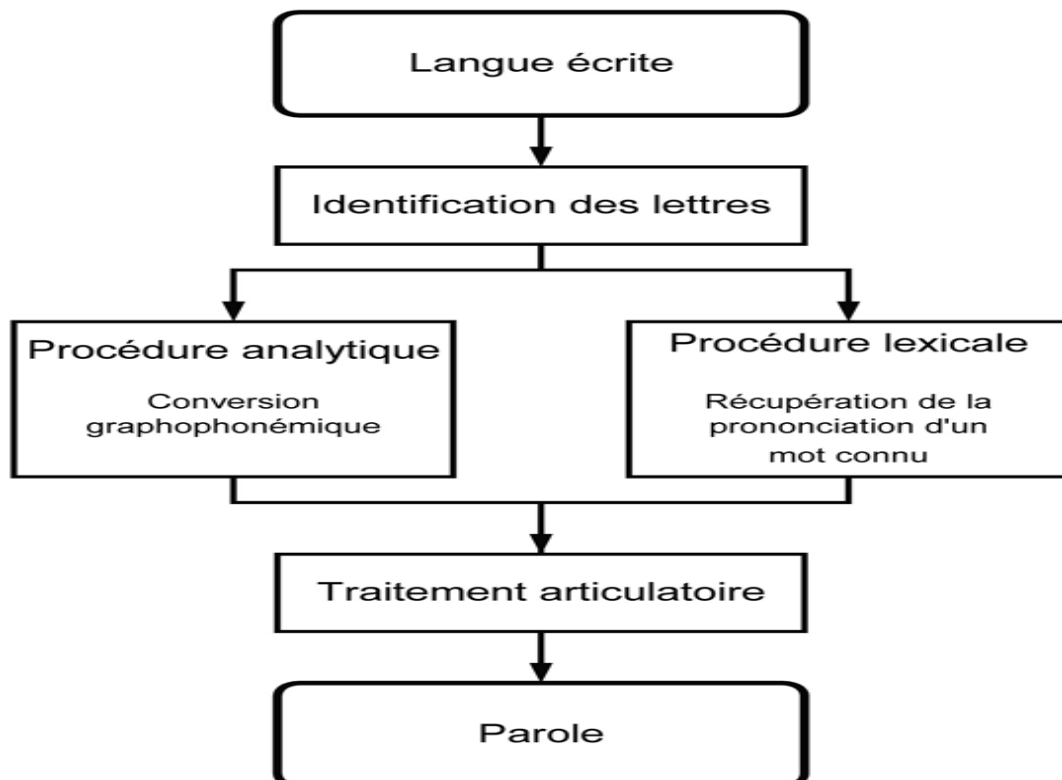


Figure 1 : représentation schématique du modèle générale à deux voies d'accès de la lecture orale

3. La morphosyntaxe :

I. Définition de la morphosyntaxe :

La morphosyntaxe est formée à partir de deux domaines :

La morphologie et la syntaxe.

-La morphologie : est l'étude de la formation interne des mots dans une langue son unité de base est le morphème (dit aussi monème).

-La syntaxe : vient du grec « suntaxis », signifie ordre ou arrangement. Elle étudie l'organisation des unités dans un énoncé.

Ces deux parties, composantes de la morphosyntaxe permettent de montrer comment la structure d'une phrase dans une langue donnée permet à tout locuteur de comprendre le sens de cette phrase. (Salem. 2016)

Selon Parisse (2010) la morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé elle porte aussi bien sur les formes des mots, flexions, régulière et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour d'un nom (déterminants), du verbe (pronoms), de l'adjectif. De l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase. (Parisse, 2010, p01).

II. La conscience syntaxique :

La conscience syntaxique renvoie à des compétences méta syntaxiques qui permet au sujet d'avoir une réflexion consciente sur la syntaxe de sa langue. Elle est couramment évaluée par une épreuve de jugement de grammaticalité, elle-même souvent associée à une épreuve de correction grammaticale. (Schmitt & Simoes, 2014, p13).

III. Morphosyntaxe et lecture :

La contribution de la compétence morphologique dans l'acquisition et le perfectionnement des compétences en langage écrit est précoce et non négligeable. Concernant les compétences en lecture, la conscience morphologique améliore la précision et la rapidité du décodage, ainsi que la compréhension lexical. L'intervention sur les compétences en lecture s'intensifie de la fin de la 2^{ème} année d'apprentissage de la lecture à la fin des classes primaires grâce à la participation des compétences métamorphologiques. Concernant les compétences en orthographe, la conscience morphologique intervient surtout au niveau de l'orthographe lexical : meilleures perceptions et meilleures productions des régularités graphotactiques et des morphèmes dérivationnels (qui permettent de meilleures performances dans le choix des lettres étymologiques et des lettres « muettes » ou consonnes latentes). La

contribution des compétences morphologique à l'acquisition de l'orthographe est plus précoce chez les faibles orthographieurs (ou en cas de dysorthographe).

(Renaudin 2013, p.51-54)

Seymour (1997) cité par Renaudin (2013, p.54) évoque une composante de la langue orale qui n'est pas mentionnée dans les autres modèles d'acquisition du langage écrit : la conscience morphologique est un phénomène de la langue orale qui se développe très précocement et facilite l'organisation du lexique interne ainsi que son accès. Ces capacités se transfèrent à l'écrit et contribue à la maîtrise du langage écrit. Ainsi, la représentation orthographique se construit à partir de données alphabétiques, logographiques (formelles) et morphologiques.

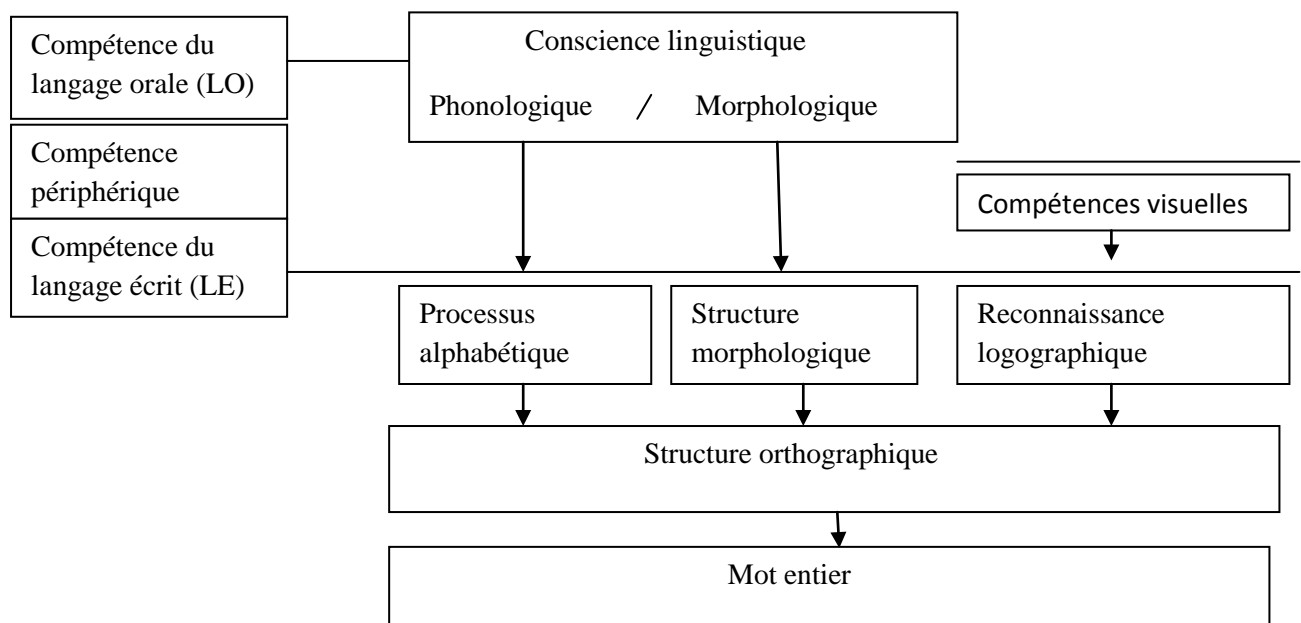


Figure2: Modèle d'acquisition du langage écrit incluant la contribution de la conscience morphologique (Seymour, 1997).

IV. Morphosyntaxe et conscience phonologique :

La conscience phonologique est la capacité d'entendre et distinguer les sons (reconnaitre, ajouter, supprimer et substituer les sons). C'est une compétence cruciale pour apprendre à lire dans les langues alphabétiques telle que l'arabe et le français. (Guillon, 2004, cité par Amor, 2013, P.15).

Les résultats d'un grand nombre d'étude confirment l'hypothèse d'une relation de causalité réciproque entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la langue écrite, selon cette hypothèse, la conscience phonologique est un facteur prédictif des capacités de lecture et écriture et l'apprentissage de la lecture contribue à une meilleure prise de conscience des phonèmes. (Zourou, 2010, P. 43). D'après Byrne, Freebody et Gates (1992, cités Damber, 2010, p.17), le rôle de la conscience phonologique dans l'acquisition de la lecture dans la langue alphabétique est due à la relation systématique entre les graphèmes et les phonèmes. La conscience phonologique intervient non seulement, dans l'acquisition du langage écrit chez les sujets monolingues mais aussi chez les sujets bilingues et ainsi que dans les langues non alphabétiques.

Comme le phonème est la plus petite unité du son, le morphème, est la plus petite unité de sens. La conscience phonologique est considérée comme étant liée à la réussite des enfants dans l'apprentissage de la lecture parce qu'elle indique une conscience d'une structure interne des mots, la conscience morphologique, a été trouvée comme étant liée à la lecture des élèves du niveau avancé, elle offre plus de mesures et d'aptitudes de sensibilité linguistique qui touchent non seulement la phonologie mais aussi d'autres aspects des connaissances linguistiques. Les enfants ayant une meilleure phonologie de mots. La conscience phonologique et la conscience morphosyntaxique, sont étroitement liées et contribuent ensemble à une meilleure compétence en lecture, cependant la conscience phonologique devient plus importante pour le lecteur de niveau avancé, qui utilise la stratégie orthographique plus souvent que la stratégie alphabétique durant la lecture. (Carlisle & Nomanbhoy, 1998 p.177-195).

Conclusion :

Après avoir abordé les différents aspects du bilinguisme et de la conscience phonologique et morphosyntaxique dans ce chapitre, il est clair que ces dernières sont importantes dans l'acquisition de la lecture ainsi que sa maîtrise.

Chapitre II :

Compréhension de l'écrit.

Introduction :

Dans ce chapitre nous aborderons la définition de la lecture, particulièrement dans son volet compréhension et modèles théoriques.

1. La lecture :**I. Définition de la lecture :**

La lecture est une activité qui se compose de la reconnaissance de lettres, de mots et de phrases, qui aboutit à une représentation dans l'esprit et cela va donner un sens aux mots, aux suites de mots, puis aux phrases ainsi reconnues.

(Chantal, 2012, p.33)

II. Les conditions préalables à l'apprentissage de la lecture :

L'apprentissage de la lecture n'est possible que si l'enfant :

- 1) Comprend la notion de symbolisme : c'est-à-dire qu'il est capable d'utiliser un signe pour désigner un objet, une personne ou un message.
- 2) Comprend le sens de l'unité des symboles, voici un exemple :

Au début de son apprentissage, le jeune enfant utilisera le mot « orange » à toutes les sauces.

Tout ce qui est rond ou de couleur orangée sera pour lui une orange. Cela veut dire qu'à ce stade le jeune enfant n'a pas encore compris l'unicité des symboles.

- 3) A une maturation visuelle et auditive suffisante.
- 4) A des habilités langagières minimales, par exemples pouvoir exprimer ses désirs.
- 5) Comprend le sens des questions, par exemple : pouvoir répondre aux questions comment? Qui ? Quand ? pourquoi ? Quoi ? Ou?
- 6) Peut organiser sa pensée, raisonner, juger, et classifier.
- 7) A une certaine motivation à apprendre, à lire. (Bara, 2017)

III. Les méthodes d'apprentissage de la lecture :**III.1. La méthode synthétique :**

Cette méthode est aussi appelée syllabique. Elle fait appel à la mémoire, utilise la « lettre » comme point de départ de l'apprentissage et exige que l'élève reconstruise le tout (syllabe, mot ou phrase) à partir des éléments (lettre),

l'élève est immédiatement placé devant les signes de l'alphabet qu'il apprend à reconnaître visuellement et à traduire en sons il procède en suite à des associations signes et sons.

/P/+/I/=/PI/, /P/+/A/=/PA/, /L/+/O/=/LO/.

Cette association graphique et phonétique peut-être considérée comme une synthèse qui exige de la part de l'élève un double effort important de la mémoire= effort pour reconnaître les éléments graphique abstrait qui entrent en combinaison et effort en vue de l'émission des sons s'y rattachant. Il faudra un long travail d'association avant que le mot apparaisse à l'esprit du jeune élève. Les différentes synthèses pratiquées à partir de la consonne « P » et des différentes voyelles donneront successivement les sons « PA », « PE », « PI », « PA » et n'évoqueront rien pour l'enfant. Ce n'est que lorsque l'on provoquera certaines synthèses que le but de la lecture apparaitre.

Les associations Pa+Pa=papa, Pa+Pe=pape, Pi+Pe=pipe choisies par l'éducateur conduiront a la lecture proprement dite, à condition, toutefois que les ensembles « papa », « pape », « pipe », soient émis d'un seul souffle, globalement. Ce n'est que lorsque ce stade est atteint que l'élève réalise que le travail difficile jusqu'alors fourni n'a pas été vain puisqu'il permet de mettre à sa disposition un nouveau moyen d'expression. (Stercq, 2006,p2)

III.2. La méthode globale :

La méthode globale est aussi appelée analytique. Le processus d'apprentissage apparait tout à fait différent, voire opposé à la méthode synthétique. Dès les premiers leçons l'élève est mis en présence d'un certain nombre de mots simples qu'il apprend à reconnaître globalement, selon leur allure générale= longueur du mot, nombre et disposition des lettres. Chaque mot présenté devient vite familier, un sens est accroché au graphisme et une nouvelle forme d'expression apparait à l'élève dès les premières leçons.

Un capital-mot se constitue (maman, poupée, est, rouge, la, une) mot entrant dans la constitution de phrases évocatrices et permettant des associations de plus en plus riches et variées.

Quand le capital-mot devient suffisamment important, des comparaisons s'imposent à l'esprit de l'élève. Il procède à ce stade de façon spontanée à des rapprochements: la syllabe « pan » de « panpan » se retrouve dans « pantin », la syllabe « ma » de « maman » est reconnue visuellement, puis

phonétiquement dans « mare », tout comme le « mi » de « minet » apparaît dans « minute ». Un travail naturel d'analyse s'opère à partir duquel des associations de syllabes conduiront à l'obtention de mots nouveaux à condition de faire preuve de patience et de faire confiance à l'élève pour constituer un capital suffisant de mots, l'apprentissage de la lecture se fait de façon naturelle ; le jeune lecteur procède spontanément à l'analyse des mots familiers pour en extraire des syllabes permettant des synthèses qui donneront naissance à un nombre toujours croissant de mots nouveaux.

Pour Ovide Décroly, auteur de cette méthode de lecture, l'individu est un tout ; il perçoit les objets ou les personnes comme des tous et réagit comme un tout. Dès leur plus jeune âge, les enfants perçoivent de façon globale ce qui les entoure. S'ils n'expriment d'abord que les détails, c'est par manque de vocabulaire.

En réalité, c'est l'ensemble qu'ils perçoivent en premier lieu ; ils ne sont capables de détailler que dans un deuxième temps.

Ces remarques générales s'appliquent tout à fait à l'apprentissage de la lecture : la perception des phrases précède celle des syllabes et des lettres (Stercq, 2006, p. 3/4)

III.3. La méthode mixte :

Tout en reconnaissant l'attrait de la méthode purement globale, hésitent à faire entièrement confiance à la spontanéité enfantine, notamment au stade de la constitution du capital-mot, ils préfèrent partir d'un nombre très réduit d'acquisitions globales et provoquer à partir de celles-ci, un travail d'analyse qui dégage la syllabe, puis la lettre et qui sera suivi immédiatement d'un travail de synthèse.

C'est ainsi que la phrase : « fume la pipe » permet de rapprocher les mots « papa » et « pipe » puis d'isoler le sons « p ». Ce dernier obtenue est ensuite associé aux différentes voyelles= $p+a=pa$, $p+e=pe$, $p+i=pi$, afin de composer des syllabes qui pourront elles-mêmes être groupées pour obtenir des mots nouveaux exemple : $pa+pe=pape$, $pi+le=pile$.

Cette méthode allie les avantages des deux précédentes et vise à susciter et à conserver l'intérêt de l'enfant en dirigeant son attention sur les éléments d'un tout significatif (Stercq, 2006, p. 4/5)

2. La compréhension

I. La définition :

D'après Dubois (1976) la compréhension c'est l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme, ceci dit la compréhension implique une expérience préalable de la part du lecteur qui constitue sa mémoire à long terme et qu'il met en usage une fois qu'il veut accéder au sens d'un texte.(Dubois, 1976, p.37)

Pour la psychologie cognitive, comprendre un texte c'est édifier une représentation spécifique correspond à la situation que décrit le texte.(Heniche, 2005, p.83)

II. Les trois compétences de haut niveau de compréhension chez l'enfant:

La compréhension d'un texte ne se développe pas nécessairement dès lors que la lecture de mots est automatiquement mais dépend plutôt de différentes compétences dites de haut niveau.

Oakhill et Can(2007) ont récemment analysé le développement des habiletés de compréhension au cours d'une période où les enfants passent de lecteurs débutants à lecteurs fluents (entre 7 et 9 ans).

Trois compétences cruciales à la compréhension d'un texte ont plus particulièrement retenu leur attention : la capacité à utiliser les connaissances en matière de structure de récits, la capacité à produire des inférences, la capacité à auto-évaluation le produit de la compréhension en cours. Afin de déterminer le sens de la relation entre ces trois compétences de haut niveau et l'habileté de compréhension en lecture, Oakhill et Can (2007) proposent de combiner trois méthodes, l'idée étant d'exploiter les données convergentes ainsi obtenues. Les trois méthodes combinées sont les suivantes :

La première méthode : consiste à appairer des individus avec d'autres au regard de leur habileté de compréhension et de leur âge. Précisément, cette méthode requiert la comparaison de trois groupes de participants= des bons et mauvais compreneurs qui sont appariés sur le plan de l'âge et de l'habileté de lecture de mots individuels et un groupe d'enfants plus jeunes dont les

habiletés de compréhension se développent normalement, précisément les compétences en matière de compréhension de ce derniers groupe sont semblables à celles du groupe d'enfants mauvais compreneurs qui sont eux plus âgés. (Gibert & Pastor, 2003, p.15)

La deuxième méthode renvoie à la réalisation d'études longitudinales qui ont pour caractéristique de permettre un suivi des changements dans les habiletés de compréhension et fournissent des informations supplémentaires quant aux relations causales existant entre les déterminants des habiletés de compréhension. D'après de Jong et van der Leij (2002), si une même compétence peut permettre de prédire l'évolution de l'habileté de compréhension en lecture au fil du temps, quels que soient les effets du développement des habiletés basiques de lecture, alors cette compétence est reliée causalement aux habiletés de compréhension. (Gibert & Paster, 2003, P.16)

La troisième méthode repose sur l'observation des effets d'un entraînement. La logique ici est la suivante : si les enfants entraînés sur une compétence supposée impliquée en compréhension voient leurs performances de compréhension s'améliorer, comparativement à un groupe contrôle, alors cette compétence entraînée est jugée causalement impliqué dans l'amélioration des habiletés de compréhension, par exemple, si des enfants identifiés comme étant des mauvais compreneurs sont entraînés à faire des inférences et améliorent par la suite leur capacité à produire des inférences mais aussi leurs habiletés de compréhension en lecture, alors une déficience en matière de production d'inférences sera perçue comme provoquant des problèmes de compréhension chez les mauvais compreneurs. Oakhill et Cain (2007) soulignent cependant l'existence de variables intermédiaires qui sont susceptibles d'intervenir également l'entraînement peut ne pas modifier qu'une seule compétence, car il est assez difficile d'isoler une compétence en particulier.(Gibert & al, 2003, p.17)

III. L'organisation de la phrase et la grammaire :

Dans un texte écrit, le lecteur qui est seul pour construire le sens a besoin de beaucoup de précision de beaucoup de nuances pour éviter les contresens, et entrer dans les intentions de communication de celui qui a écrit. D'où la nécessité d'une armature logique précise qui explicite avec le maximum de finesse les relations qui unissent entre elles les diverses propositions du texte.

Ainsi un texte écrit contient-il plus de phrases complexes, voir longues, que les conversations courante ; et c'est pour cela que les enfants ont tant de mal à s'y retrouver si on ne les ya pas aidés, le fonctionnement des verbes, en particulier est très différent à l'oral et à l'écrit : dans les usages quotidiens, la conjugaison est très limitée et les formes verbales peu nombreuses. Ce que l'on appelle la « conjugaison » n'existe vraiment qu'à l'écrit, la plupart des formes verbales rencontrées dans leurs lecteurs sont pour une majorité d'enfants complètement inconnues. On comprend le danger d'un apprentissage qui se fait en dehors de ces problèmes. (Charmeux, 1987, p.76)

IV. Les processus de la compréhension :

La compréhension en lecture met en jeu des processus locaux avec traitement des indices linguistiques (lexicaux, morphologiques, linguistiques) au cour de la lecture des mots est une activité de plus haut niveau engagée dans la production d'une situation mentale construite au cour de la lecture du texte. La compréhension est donc issue de processus de nature séquentielle (chaque mot traité successivement apporte d'information plus au moins importante) et parallèle avec l'activation de connaissance propres au lecteur en fonction notamment des buts qu'il s'est assignés. Il faut dès lors distingué plusieurs étapes dans l'accès à la compréhension d'un texte : (Ecall & Magan, 2010, p.90)

IV.1. L'accès au lexique mental :

L'identification des mots rapide et précise est essentielle à la compréhension l'automatisation de ce processus allègue la mémoire de travail pour allouer plus de ressources cognitives à la compréhension.

IV.2. L'analyse syntaxique :

S'effectuer pas à pas et la prise en compte des informations morphologique est primordiale.

IV.3. L'intégration des propositions :

Avec leur signification repose sur la précision des informations syntaxico-Sémantique relevées et des capacités mnésique et attentionnelles du lecteur.

IV.4. La combinaison des différentes propositions :

Facilitée par la cohésion du texte (fournie par des éléments linguistiques tels que les connecteurs et anaphores, notamment) et la cohérence entre les propositions que le lecteur construit progressivement. Cette phase nécessite également la prise en compte des informations morphologique, morphosyntaxique, thématiques et pragmatique. La cohérence d'une part est tributaire de la capacité de la mémoire de travail et d'autre part s'appuie sur les inférences élaborées par le lecteur.

IV.5. La construction d'un modèle mental :

De la situation émerge à partir de la situation décrite par le texte c'est-à-dire des informations hiérarchiquement retenues dans la phase précédente le lecteur utilise ses connaissances sur le thème et intégré des schémas ou scripts (ensemble de connaissances communes partagées pour une situation). (Ecalte & Magnan, 2010, p.90/91)

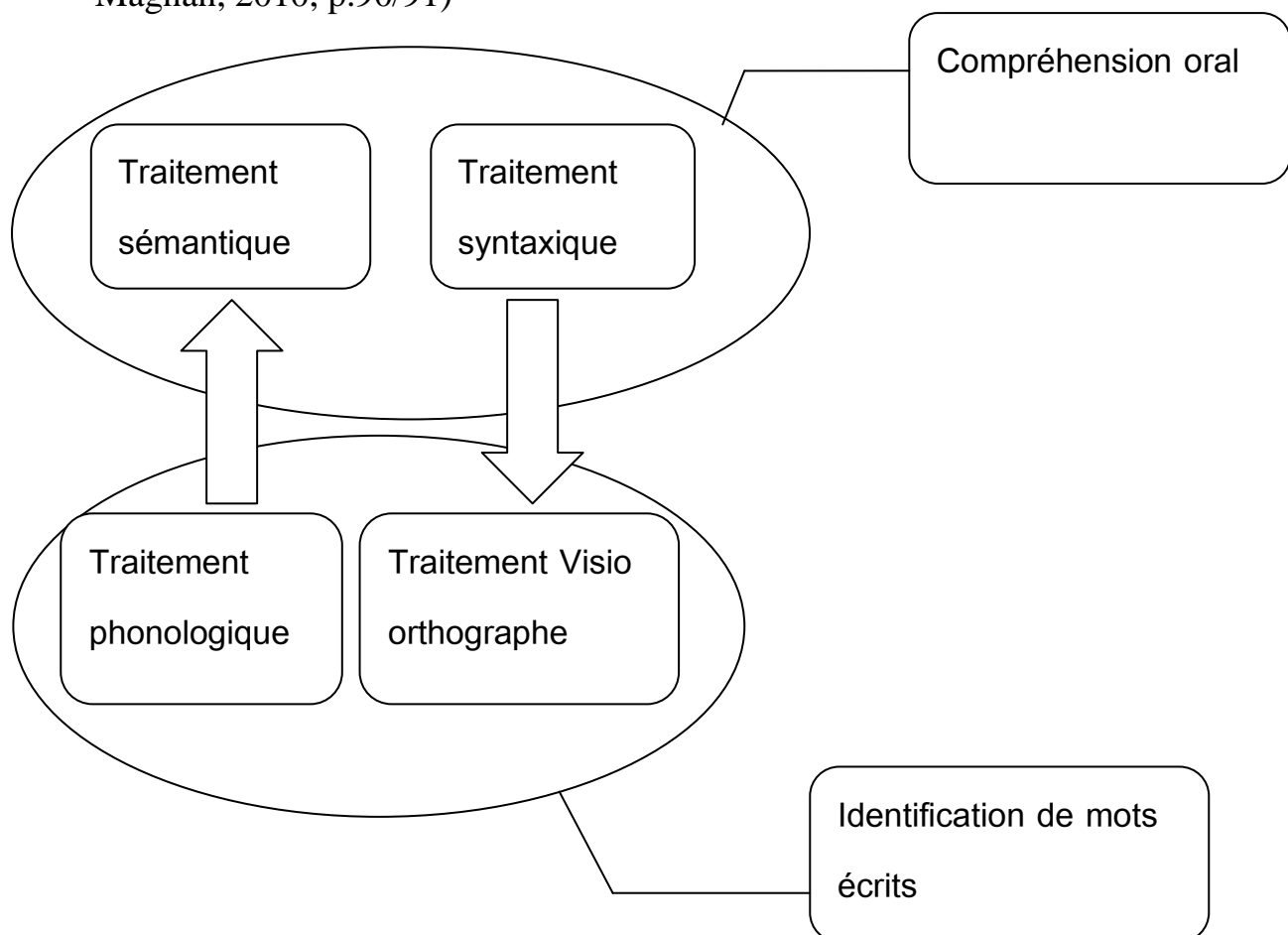


Figure 3 : Cadre générale de la mise en œuvre des processus en compréhension de lecture. (Ecalte & Magnan, 2010, p.92)

3. Compréhension et lecture :

En lecture, compréhension rime trop souvent avec question, trop souvent parce que les questions présentent le piège périlleux de détourner l'élève de la véritable compréhension d'un texte. «On déplore, mentionne Giasson en (1990), que les questions ne servent parfois qu'à vérifier si les élèves ont lu le texte. Malheureusement cette façon d'employer les questions laisse entendre aux élèves que le but de la lecture est de répondre aux questions et non de poursuivre un objet personnel.

Il faut avoir l'interaction de plusieurs habilités.

Une habilité apprise de façon isolée ne contribuera pas automatiquement à l'activité réelle de compréhension, avant en pensait que le sens était dans le texte et que le lecteur devait le « pêcher » ; aujourd'hui on pense que le lecteur crée le sens en se servant du texte, de ses connaissances, de ses intentions de lecteur.

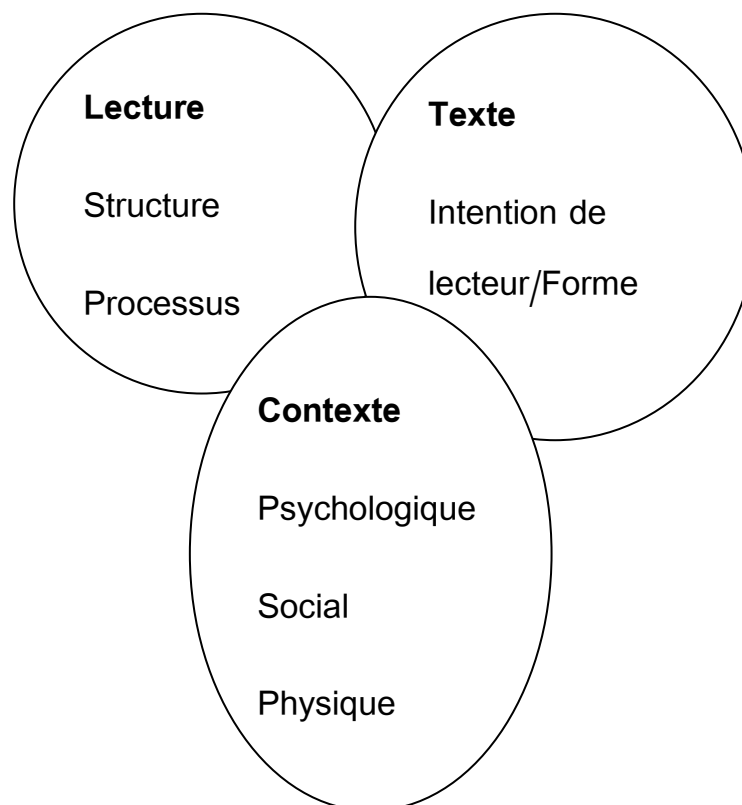


Figure 4 : plus ces trois variables sont imbriquées, meilleur est la compréhension.
(Falardeau, 2003, p.6)

I. La variable de lecteur :

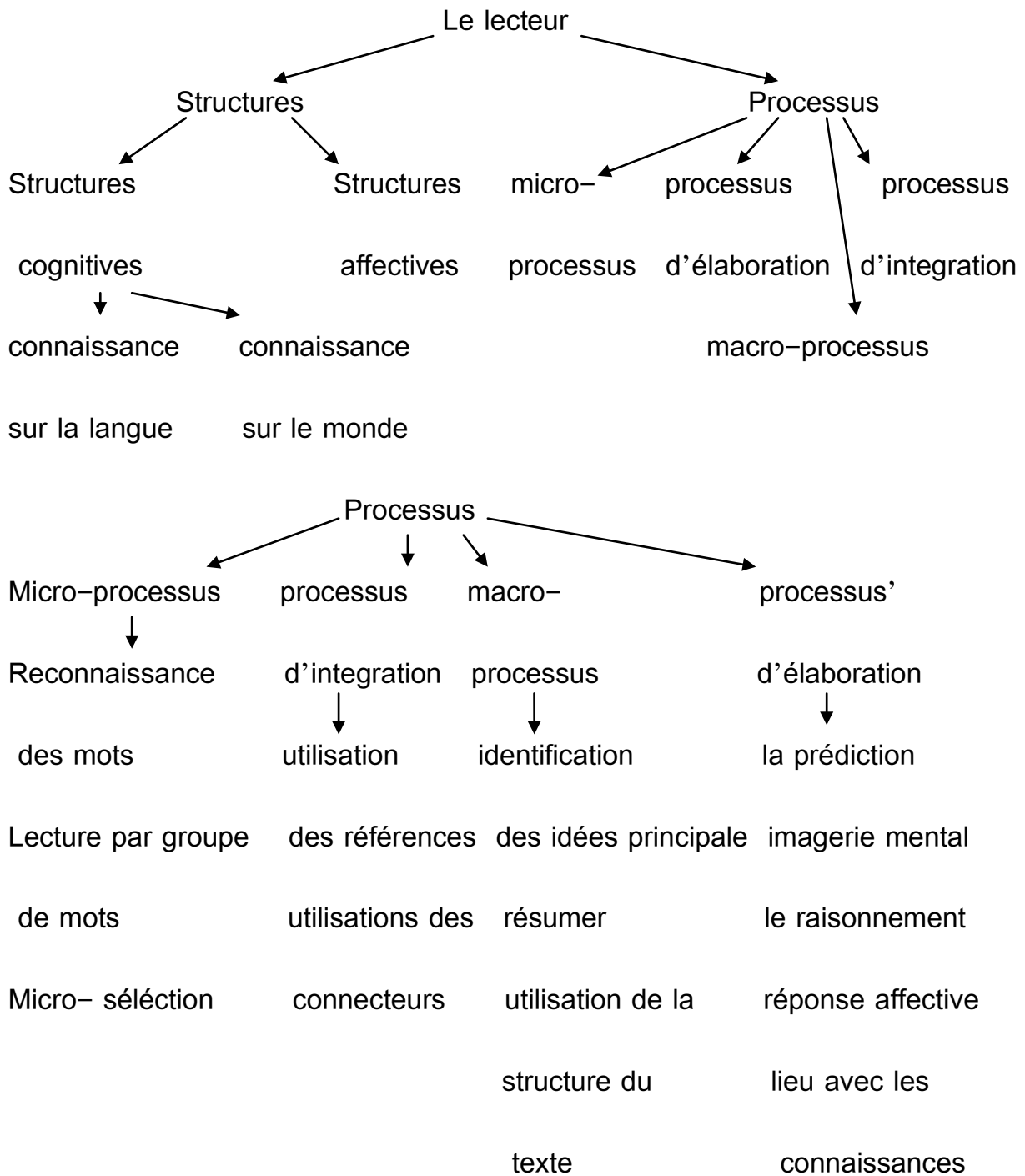


Figure 5 : Les variables de la lecture (Giasson, 2000)

Dans un rappel du texte fait par un lecteur, on peut dégager les différents processus mis en œuvre :

I.1. Microprocessus :

Le lecteur restitue une portion du texte en utilisant la même (au presque) structures sémantique et syntaxique que l'auteur.

I.2. Processus d'intégration : Il émet un énoncé qui relie deux propositions du texte non explicitement jointes par l'auteur.

I.3. Macro-processus :

Il procède à un résumer à la généralisation qui regroupe plusieurs propositions du texte.

I.4. Processus d'élaboration :

Il porte un jugement sur le texte, il complète une proposition en relation avec ses connaissances et il crée de nouvelles relations.

II. La variable du texte :

Formes

Fonction	Séquence temporelle	Thème
Agir sur les émotions	Texte narratif	Texte poétique
Agir sur le comportement	Texte directif	Texte incitatif
Agir sur les connaissances	Texte informatif (avec séquence)	Texte informatif (avec thème)

Tableau 3 : la variable du texte

III. La variable contexte :

✓ Le contexte psychologique :

Intérêt, motivation, intention de lecture.

✓ Le contexte social :

Les formes d'interactions entre lecteur/enseignant/paires. Un élève qui lit un texte à voix haute devant un groupe a moins de chance de le comprendre que s'il en fait une lecture silencieuse. Des élèves qui travaillent ensemble pour améliorer leur compréhension d'un texte retiennent plus d'informations que ceux qui travaillent seuls.

✓ Le contexte physique :

Conditions matérielles (installation, bruit.....) (Giasson, 2000, p.11)

4. La compréhension de l'écrit :

I. Définition :

Généralement on apprend une langue afin de répondre à des besoins fondamentaux : chercher des informations, lire un document, communiquer avec les autres,...etc. « Il s'agit d'apprendre à se faire comprendre et à comprendre l'autre et à interpréter des énoncés ».

En effet, comprendre l'écrit c'est comprendre ce qu'on lit.

Or, le processus de compréhension de l'écrit n'est pas aussi simple qu'il paraît, car il nécessite à la fois un transfert d'informations en langue maternelle, des connaissances linguistiques en langue étrangère ainsi que des connaissances extra linguistiques. (Kelatema, 2015, p.20)

Selon Cuq J.P (2002) « comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèse de signification, constamment redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploration du texte. (Cuq, 2002, p.160)

II. Modèles théorique de la compréhension :

II.1. Le modèle sémasiologique :

Ce modèle recoupe en partie le type : de bas en haut (bottom up), fait appel à des opérations de bas niveaux et donne la priorité à la perception des formes du message. Le processus de compréhension se réalise selon quatre phases :

II.1.1. La phase de discrimination :

Qui porte sur l'identification des signes graphiques ce que Rutten (1980) nomme la sémiotisation et qui consiste à considérer les éléments du texte comme des signes. Cette étape se distingue de l'attribution de sens, du fait que le lecteur peut identifier un objet comme un signe sans pour autant être capable de lui donner une signification du moment qu'il le rencontre pour la première fois.

Qui concerne la délimitation de mot, de groupes de mots ou de phrases.

II.1.2. La phase de l'interprétation :

Pendant laquelle on attribue un sens aux mots, aux groupes de mots ou aux phrases, la sémantisation : « dans un premier temps, les unités qui forment l'écrit sont associées à un sens préexistant. C'est ici que le rôle est le fonctionnement des connaissances et de la culture du lecteur deviennent manifestes ». Cette phase ne constitue pas à elle-même l'objectif de la lecture mais une étape nécessaire à la phase suivante.

II.1.3. La phase de synthèse :

Qui consiste en une construction du sens globale du message par addition des sens de mots, ou des groupes de mots ou de phrases. En effet, pour parvenir à cette compréhension globale du texte ou le lecteur doit intégrer toutes des parcelles de sens qu'il a perçues dans les différentes unités de l'écrit au sein d'une structure sémantique cohérente qui lui permettent de gérer les possibilités d'interprétation. (Kelatema, 2015, p.32/33)

II.2. Le modèle onomasiologique :

Le processus de compréhension, dans ce cas se déroule selon le type de haut en bas (top-down) qui donne une importance prépondérante aux connaissances du lecteur dans le traitement des informations et « résultat d'une série d'opérations de pré construction de la signification », de la part du lecteur durant lesquelles, il formule les hypothèses qu'il vérifie par la suite en trois étapes :

II.2.1. Formulation d'hypothèse d'ordre sémantique :

Ces hypothèses se basent sur le contenu du message et les connaissances dont dispose le lecteur de la situation de communication et du message lui-même. Elles résultent des unités formelles de surface

II.2.2. La vérification des hypothèses :

Elle s'effectue à partir de la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ.

II.2.3. Le résultat de vérification :

Cette phase est fortement liée à la phase précédente et dans naissance à trois situations : soit les hypothèses sont confirmées est la pré construction du sens s'inscrit dans le processus globale de la compréhension, soit les hypothèses sont rejetées et le lecteur reprend, à la démarche et établit de nouvelles hypothèses, soit les hypothèses ne sont ni confirmés ni affirmés, on s'attend dans ce cas la à d'autres indices, ce qui peut retarder au entrainer l'abandon de la construction du sens. (Kelatema, 2015, p.33)

Conclusion :

La lecture et la compréhension ont suscité un grand intérêt chez de nombreux chercheurs qui ont expliqué le processus de compréhension de l'écrit et les domaines concernés, ainsi que les compétences qu'un enfant doit acquérir pour bien comprendre.

Partie pratique

Chapitre III :
Méthodologie de la
recherche.

Introduction :

Dans le but d'étudier l'impact de la conscience phonologique et morphosyntaxique sur la compréhension du texte chez les enfants bilingues. Et de réaliser une étude comparative entre ces derniers.

Nous allons exposer dans ce chapitre la méthodologie de travail, notre échantillon, le lieu de travail ainsi que les outils que nous avons utilisé

I. La méthode de travail :

Nous avons opté pour la méthode descriptive étant donné que notre travail est un travail de comparaison entre trois groupes d'enfants aillant pour langues maternelles différentes: le Kabyle, le Français et l'arabe dialectale à fin d'étudier l'impact de la conscience phonologique et conscience morphosyntaxique sur la compréhension de l'écrit où nous allons décrire cette différence pour le biais de test et outil statistique.

Nous jugeons que la méthode descriptive est la plus convenable pour répondre à nos questionnements et pouvoir analyser les données recueillies.

.II. Etude préliminaire :

Avant d'entamer la passation du test nous avons mené une pré-enquête sur le terrain de l'étude, dans le but de choisir les lieux adéquats qui correspondent au mieux un autre échantillon de travail, aussi qu'à notre test.

Durant cette étape nous avons soumis le test de notre problématique aux responsables des établissements auxquels nous nous sommes adressés, pour déterminer sa faisabilité et les conditions de passation du test.

En premier lieu, nous avons trouvé des difficultés concernant les sujets francophones, nous avons commencé par visiter les écoles primaires au niveau de la ville de Tizi-Ouzou où nous avons été orienté vers le primaire Khoja Khaled, la responsable a accepté de mettre a notre disposition une classe vide a fin de passer individuellement dans un climat favorable.

Ensuite nous sommes passées voir le directeur de l'école primaire Doukar said à propos des sujets arabophones où nous avons été bien reçus et encourager dans notre démarche, il nous a fait visiter les deux classes lesquels on a demandé de travailler et il nous a présenté leurs deux enseignantes.

En deuxième lieu pour les sujets kabylophones, nous nous sommes déplacés vers l'un des primaires de la commune de Maàtkas où on a pu compléter notre dernier échantillon.

Cette étape nous a été décisive dans le cadre de notre recherche car elle nous a permis de choisir, d'apercevoir et de côtoyer de plus près les enfants qui correspondent le mieux à notre échantillon et d'appréhender notre lieu de travail.

III. Population: échantillons de l'étude :

Dans le but de faire la passation des trois tests la conscience phonologique, la conscience morphosyntaxique et le test de compréhension de la lecture chez les enfants scolarisés nous avons choisi 45 élèves, repartis en trois groupes : Francophones, Arabophones, Kabylophones. Chaque groupe se compose de 15 élèves, pour les deux premiers groupes correspondent aux élèves scolarisés à Tizi-Ouzou ville dont les caractéristiques (âge, niveau, leur langue maternelle), sont décrites dans le tableau 4 concernant le troisième groupe correspond aux élèves scolarisés à Maàtkas et dans les caractéristiques (âge, niveau, leur langue maternelle) sont décrites dans le tableau 5

Nombre d'élèves	Tranche d'âge	Niveau de scolarisation	Langue maternelle
15	10 ans	4 AP	Français
15	10 ans	4 AP	Arabe dialectale

Tableau 4: les caractéristiques de l'échantillon de Tizi-Ouzou ville

Nombre d'élèves	Tranche d'âge	Niveau de scolarisation	Langue maternelle
15	10 ans	4 AP	Kabyle

Tableau 5: caractéristiques de l'échantillon de Maàtkas

IV. Outils de travail :

On a utilisé ANOVA pour retrouver la différence entre les 3 groupes et pour calculer les résultats de la régression, on a opté pour le logiciel SPSS.

IV.1. Test de la conscience morphosyntaxique:

Il s'agit d'un test de la conscience morphosyntaxique dialectal et standard qui a été élaboré par BOUKADIDA, en 2008. Ce test a été appliqué sur la population tunisienne, qui contient des exercices au niveau phonologique et des exercices

au niveau morphologique, et pour qu'il soit convenable au milieu linguistique algérien, la partie de l'arabe dialectal a été adaptée par les deux étudiantes Saidani & Mohammed (2016).

IV.1.1. Tache de jugement de liens morphologiques :

Il s'agit de repérer un intrus parmi trois mots énoncés oralement. Cette tache suppose la prise en compte d'un critère de composition morphologique, puis la recherche d'une similarité de racine entre les items.

Dans cette tâche, nous présentons oralement à l'enfant à chaque fois trois mots, dont deux mots sont morphologiquement drivés contrairement au troisième qui entretient des relations soit phonologique soit sémantique avec les deux autres. Il s'agit d'un ensemble des mots en arabe dialectale et des mots en arabe standard, qui sont présenté dans les tableaux suivants :

- Passation : individuelle.
- La consigne :

« Je vais te donner trois mots, parmi ces mots, il ya deux mots qui sont de la même famille et un mot qui ne va pas avec les autres. Il faut me dire lequel. Je vais t'expliquer plus par des exemples. »

سأعطيك ثلاث كلمات، من بين هذه الكلمات، هناك كلمتان من نفس العائلة و كلمة واحدة لا تتناسب مع الآخرين يجب أن تقول أي واحدة، سأشرح لك أكثر بالمزيد من الأمثلة.

"sa'uetika thlath kalimat , min bayn hadhih alkalimat , hunaka kalimat min aya wahida. sa'ashrah bi almazid min al'amthila.

مثال :

حكي-حكاية-حماية (حكى-حكاية)

طار - طائر-عصفور (طار-طائر)

	Réponses attendues	Arabe dialectal
1	كتاب- كتيبة	كتاب- قراية- كتيبة
2	سكر- سكرية	سكر- حلوى- سكرية
3	ضرب- ضربية	ضرب- بكى- ضربية
4	كلى- مأكلة	كلى- طياب- مأكلى

5	صغير - صغار	صبع - صغير - صغار
6	عطش - عطشان	عطش - عطس - عطشان
7	منام - نوم	نعاس - منام - نوم
8	مشغول - شغل	مشغول - مشغول - شغل
9	خدام - خدمة	خدام - خداع - خدمة
10	جار - جيران	جاز - جار - جيران
11	قبيح - قباحة	قبيح - واعر - قباحة
12	مغلق - اغلق	مغلق - مفتوح - اغلق
13	سرقة - مسروق	سرقة - هربة - مسروق
14	ضو - مضوي	ضو - ظلمة - مضوي
15	كبير - متكبر	كبير - صغير - متكبر

Tableau 6 : Tâche de jugement de liens morphologiques (Arabe dialectal)

	Réponses attendus	Arabe standard
1	بحر - بحار	بحر - حبر - بحار
2	زار - زائر	زار - زائر - زاد
3	مرض - مريض	مرض - مريض - دواء
4	لعب - ملعب	لعب - ملعب - كرة
5	شمس - مشمس	شمس - مشمس - قمر
6	مسك - ممسك	مسك - منهك - ممسك
7	شرب - شراب	شرب - شراب - عطش
8	بستان - بستاني	بستان - بستاني - فستان
9	رقص - رقصة	رقص - غنى - رقصة
10	نظر - نظرة	نظم - نظر - نظرة
11	لعب - لعبة	لعب - دمية - لعب
12	مقص - قص	مقص - قفص - قص
13	سيارة - مسيرة	طيارة - سيارة - مسيرة
14	صلاة - مصلى	صلاة - مسجد - مصلى
15	استغفار - مغفور	استغفار - استنفار - مغفور

Tableau 7 : Tache de jugement de liens morphologiques (Arabe académique).

IV.1.2. Tâche de la production de formes dérivées :

Elle mesure la capacité de l'enfant à produire un mot préfixé, infixé ou suffixé. Une base est présentée à l'enfant puis une phrase contexte qu'il doit compléter

en effectuant une dérivation, aussi il s'agit d'un ensemble des phrases non complètes en arabe dialectal et en arabe standard, qui sont présentées dans les tableaux suivants :

- Passation : individuelle
- Consigne :

« Je vais te donner des phrases incomplète. Tu dois les compléter par un mot qui les convient à partir du mot que je te donne. Les phrases que je vais te donner sont en arabe standard et en arabe dialectal. je vais t'expliquer plus par des exemples »

"سأعطيك الجمل غير المكتملة. يجب عليك إكمالها بكلمة تناسبها من الكلمة التي أعطيتها لك. الجمل التي سأقدمها لك هي باللغة العربية الفصحى و العربية الدرجة, سأشرح لك المزيد من الأمثلة."

"s'uetik aljamal ghyr almuktamalati. yjb ealayk 'iikmaluha bikalimat tunasibiha min alkalimat alty 'aetayatha lik. aljamal alty sa'uqadimuha lak hi biallughat alearabiat alfushaa wallahjat alearabiat , sa'ushrah lakum almazid min al'amthila

أمثلة:

شرى وليد.....جديدة (لبس- لبسة)

أعطت الأم الحليب ل.....(رضع- الرضيع)

	Arabe académique	Mot suggéré	Réponse attendu
1	صدمت السيارة الطفل و هو...من المدرسة	عاد	عاند
2	تجمعت العائلة فيلتناول وجبة لغداء	طبخ	المطبخ
3	ذهب علي إلى.....	سبح	المسبح
4	كانت التلميذ مستقيمة	جلس	جلسة
5	تجمع التلاميذ في.....	شرب	المشرب
6	ذهب الولد إلى.....	لعب	الملعب
7	طرق الباب لإطعامه	سال	السائل
8	أعطى الطبيب المريض...طبية	وصف	وصفة
9	بكى الطفل كثيرا لأنه.....	جاع	جائع
10	سافر الأب في	بعث	بعثة
11	حارس المدرسة هو..... الباب	فتح	فاتح
12	تعطي الشجرة.....لديدة	ثمر	ثمرا

13	أنت....لعمل الخير	سعى	تسعى
14	بدأت الثلوج بال.....	سقط	سقوط
15	...المتفرجون ب...الاستعراض	منع- شهد	استمتع- مشاهدة

Tableau 8 : Tache de la production de formes dérivées (arabe académique).

	Arabe dialectal	Mot suggéré	Réponse attendu
1	فارس حب....زاوش	شرى	يشري
2	سعيد راح..... في الجامع	صلى	يصلى
3	ياسين بزاف	قلق	مقلق
4	هو يحب السفرجل	أكل	ياكل
5	الأولاد الطاقة بالبالون	كسر	كسرو
6	فرح ما تحبش تاكل لحم	غنم	لغنمي
7	لمياء..... على هدى	صغر	صغيرة
8	عمر طاح في.....	درج	دروج
9	لازم نخمل البيت راهي	خرب	مخرية
10	إيجي فالتران على خاطر يسكن.....	بعد	بعيد
11	محمد..... يقطع طريق وحدو	خاف	يخاف
12	ولى وليد للدار.....	فرح	فرحان
13 في الصيف.....	صام- صعب	الصيام- صعب
14	مول الحانوت غلطني في.....	وزن	الميزان
15	مصطفى ما..... كلام تع يماه	سمع	سمعش

Tableau 9 : Tâche de la production de formes dérivées (arabe dialectal).

IV.1.3. Tâche de segmentation morphologique :

L'enfant doit extraire la racine d'une forme dérivée. Il lui est demandé de trouver un autre mot plus petit à l'intérieur d'un mot dérivé présenté préalablement. Cette tache évalue l'habileté à analyser explicitement l'information morphologique pour identifier la racine.(il s'agit d'un ensemble des mots en arabe dialectale et des mots en arabe standard, qui sont présentés dans les tableaux suivants) :

- Passation : individuelle
- Consigne.

« Je vais te donner un mot. Dans ce mot il ya un mot, plus petit tu dois trouver ce mot plus petit. Je te donne des exemples pour mieux comprendre »

" سأعطيك كلمة، في هذه الكلمة هناك كلمة أصغر يجب أن تجد الكلمة الصغيرة، سأعطيك أمثلة لفهم أفضل".

"sa'uetik kalima. fi hadhih alkalimat hunak kalimat , 'asghar yjb 'an tajid hadhih . alkalimat 'asghar. 'uetiakum 'amthilatan lifahum 'afdal >>

أمثلة :

مصعد (صعد)

قصير (قصر)

	Arabe Académique	Réponse attendu
1	مركب	ركب
2	نازل	نزل
3	صرخة	صرخ
4	مسجد	سجد
5	بائع	باع
6	حميد	حمد
7	مطبخ	طبخ
8	حارس	حرس
9	مجلس	جلس
10	حكمة	حكم
11	ثقبه	ثقب
12	لمعة	لمع
13	قران	قرأ
14	محاصرة	حصر
15	اعتذار	عذر

Tableau 10 : Tâche de segmentation morphologique (arabe académique).

	Arabe dialectal	Réponse attendu
1	خبزة	خبز
2	بردان	برد
3	السماح	سمح
4	طماع	طمع
5	مشوي	شوى
6	مشغول	شغل
7	مريض	مرض
8	مكسر	كسر
9	مخربة	خرب

10	الضياف	ضيف
11	سراق	سرق
12	خايف	خوف
13	الرحلة	رحل
14	الصلاة	صلى
15	ميزان	وزن

Tableau 11 : Tâche de segmentation morphologique (arabe dialectal).

Cotation : (R+) ou (1point) égale réponse juste (R-) ou (0point) égale réponse fausse.

Remarque :

Dans cette phase, nous avons appliqué ce test deux fois (pré-test et post-test) dont la distance entre eux est 15 jours.

**IV.2. Test de compréhensions de la lecture pour Zwobada-rosel j.(1978).
La lecture en langue arabe chez l'enfant algérien :**

Approche clinique d'une épreuve de lecture et compréhension en langue arabe pour les quatre premières années de scolarité. Thèse pour le doctorat de 3em cycle en linguistique appliquée à l'éducation, université René Descartes, sous la direction de Frédéric François.

IV.3. Présentation du test de la conscience phonologique :

En raison de la nature de notre étude et de la réalisation des objectifs établis, nous avons appliqué le test de conscience phonologique adaptative à la langue arabe par le chercheur Dr. Azdaw Shafika (2012) et du livre du chercheur français (Delpech George et Nok 2001) et Lecocq (1991) ce qui s'appelait « Le rapport de la conscience littéraire à la lecture sous la supervision de Nuwani Hussain », qui a été appliqué à un échantillon de 30 enfants au début de la première année d'école primaire à Halima Saadia en Algérie centrale.

Systeme de test de conscience phonologique : Sur la base des réponses correctes, et pour soumettre les résultats au traitement statistique, chaque tâche a été assignée à un maximum de trois points selon le nombre d'items, un point étant donné pour chaque réponse correcte, utilisé dans le test d'origine à l'exception de la section « Supprimer », totalisant jusqu'à (09) points avec un système à trois points pour chacune des trois tâches partielles, et le total est de (27) points

Comment tester :

-Le test a été appliqué individuellement, pendant les périodes d'études au bureau du directeur ou des superviseurs, ou dans un département vacant.

-Le quota moyen est compris entre 20 et 30 minutes.

-Les instructions sont fournies dans la langue maternelle, en s'assurant que tous les membres de l'échantillon les comprennent.

-Le test est essentiellement oral, et comme cela nécessite un partage de mémoire, nous avons eu recours à répéter l'item une fois.

-Evitez d'utiliser des mots tels que rime, syllabe, phonème, car ils ne sont pas connus des enfants de l'expérience.

-Chaque enfant a un papier de ponctuation sur lequel sa réponse est écrite, d'une manière qui ne lui prête pas beaucoup d'attention.

Chapitre IV :
Présentation et
analyse des corpus.

Introduction :

Dans ce chapitre nous allons essayer d’aborder les différents résultats numériques relatifs aux différents tests auxquels nous avons eu recours durant notre recherche. En premier lieu nous allons exposer les résultats statistiques de la conscience morphosyntaxique, lecture et conscience phonologique à l’aide du logiciel SPSS sur la base des données recueillis lors de la passation de ses tests en deuxième lieu nous allons exposer les résultats de la régression globale des trois groupes. En dernier lieu nous allons discuter et analyser les résultats obtenus pour aboutir a une conclusion.

I. Présentation des résultats :

I.1. Présentation des résultats de l’analyse statistique ANOVA :

I.1.1. La comparaison des scores de la conscience morphosyntaxique entre les trois groupes d’élèves de la 4ème année primaire (francophones, arabophones et kabylophones) :

Après avoir intégré les résultats bruts de la conscience morphosyntaxique de l’arabe académique puis dialectal dans le logiciel SPSS, relatifs aux trois groupes d’élèves en 4ème année primaire, aillant trois langues maternelles différentes (le kabyle, le français, l’arabe), nous avons obtenu le tableau 12 indique les résultats d’ANOVA:

Dependent Variable	(I) group (J) e groupe		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Exer 1 arabe Dialectal	1,00	2,00	-,46667	,88204	,870
		3,00	-1,33333	,88204	,329
	2,00	1,00	,46667	,88204	,870
		3,00	-,86667	,88204	,620
	3,00	1,00	1,33333	,88204	,329
		2,00	,86667	,88204	,620
Exer 2 arabe Dialectal	1,00	2,00	2,60000	1,04482	,056
		3,00	-1,46667	1,04482	,382
	2,00	1,00	-2,60000	1,04482	,056
		3,00	-4,06667*	1,04482	,002
	3,00	1,00	1,46667	1,04482	,382
		2,00	4,06667*	1,04482	,002
Exer 3 arabe Dialectal	1,00	2,00	-,06667	1,38274	,999
		3,00	-3,53333*	1,38274	,048

	2,00	1,00	,06667	1,38274	,999
		3,00	-3,46667	1,38274	,053
	3,00	1,00	3,53333*	1,38274	,048
		2,00	3,46667	1,38274	,053
Total 1 arabe dialectal	1,00	2,00	2,06667	2,37206	,686
		3,00	-6,33333*	2,37206	,037
	2,00	1,00	-2,06667	2,37206	,686
		3,00	-8,40000*	2,37206	,004
	3,00	1,00	6,33333*	2,37206	,037
		2,00	8,40000*	2,37206	,004
exer1 arabe Académique	1,00	2,00	-,33333	,80317	,918
		3,00	-1,00000	,80317	,467
	2,00	1,00	,33333	,80317	,918
		3,00	-,66667	,80317	,711
	3,00	1,00	1,00000	,80317	,467
		2,00	,66667	,80317	,711
exer2 arabe Académique	1,00	2,00	1,33333	1,14513	,513
		3,00	-,13333	1,14513	,993
	2,00	1,00	-1,33333	1,14513	,513
		3,00	-1,46667	1,14513	,447
	3,00	1,00	,13333	1,14513	,993
		2,00	1,46667	1,14513	,447
exer3 arabe Académique	1,00	2,00	1,40000	1,26642	,548
		3,00	-3,60000*	1,26642	,025
	2,00	1,00	-1,40000	1,26642	,548
		3,00	-5,00000*	1,26642	,001
	3,00	1,00	3,60000*	1,26642	,025
		2,00	5,00000*	1,26642	,001
Total 2 arabe académique	1,00	2,00	2,40000	2,39400	,609
		3,00	-4,73333	2,39400	,154
	2,00	1,00	-2,40000	2,39400	,609
		3,00	-7,13333*	2,39400	,018
	3,00	1,00	4,73333	2,39400	,154
		2,00	7,13333*	2,39400	,018
T1 arabe dialectal& T2 arabe académique	1,00	2,00	4,46667	4,22775	,576
		3,00	-11,06667*	4,22775	,042
	2,00	1,00	-4,46667	4,22775	,576
		3,00	-15,53333*	4,22775	,003
	3,00	1,00	11,06667*	4,22775	,042
		2,00	15,53333*	4,22775	,003

Tableau 12: ANOVA 1

Pour le 1^{er} exercice de la conscience morphosyntaxique, nous remarquons que le score de \bar{X} du groupe 2 (Kabylo phones) est supérieur à celui du groupe 1

(Francophones) et cette différence n'est pas significative car ($p > 0,05$). Nous remarquons aussi que les scores du 3^{ème} groupe (Arabophones) sont supérieurs au 1^{er} groupe mais cette différence n'est pas significative ($p > 0,05$).

Aussi le 3^{ème} groupe supérieur au 2^{ème} groupe la différence n'est pas significative ($p > 0,05$).

Pour ce qui concerne le 2^{ème} exercice le premier groupe est supérieur au 2^{ème} groupe mais la différence n'est pas significative ($p > 0,05$), le 2^{ème} groupe est inférieur au 3^{ème} groupe et cette différence n'est pas significative ($p > 0,05$).

Le 2^{ème} groupe est inférieur au 1^{er} groupe et aussi inférieur au 3^{ème} groupe et la différence n'est pas significative ($p > 0,05$). Par contre le groupe 3 est supérieur au 2^{ème} et au 1^{er} groupe mais la différence reste non significative ($p > 0,05$).

A propos du 3^{ème} exercice nous remarquons que les sujets Francophones sont inférieurs aux sujets Kabylophones bien qu'elle ne soit pas significative, ils sont aussi inférieurs aux sujets arabophones avec une différence significative ($p < 0,05$).

Pour la conscience morphosyntaxique en arabe académique dans le premier exercice, le 1^{er} groupe est inférieur au 2^{ème} groupe qui est inférieur au 3^{ème} groupe la différence est non significative ($p > 0,05$).

Le 2^{ème} groupe est supérieur au 1^{er} groupe et inférieur au 3^{ème} groupe la différence aussi est non significative ($p > 0,05$).

Le 3^{ème} groupe est supérieur au 1^{er} et au 2^{ème} groupe, la différence reste toujours non significative ($p > 0,05$). Dans le deuxième exercice nous remarquons que le 1^{er} groupe est supérieur au 2^{ème} groupe et inférieur au 3^{ème} groupe, et cette différence n'est pas significative ($p > 0,05$), le deuxième groupe est inférieure au premier groupe et au troisième groupe la différence reste non significative ($p > 0,05$), le 3^{ème} groupe est supérieur au 1^{er} et au 2^{ème} groupe et la différence est non significative ($p > 0,05$). Dans le 3^{ème} exercice le 1^{er} groupe est supérieur au 2^{ème} groupe, la différence est non significative ($p > 0,05$), le 1^{er} groupe est inférieur au 3^{ème} groupe et cette différence est significative ($p < 0,05$), le 2^{ème} groupe est inférieur au 1^{er} groupe et au 3^{ème} groupe, mais la différence est non significative ($p > 0,05$), le 3^{ème} groupe est supérieur au 1^{er} groupe, la différence est significative, supérieur aussi au 2^{ème} groupe mais la différence est non significative ($p > 0,05$).

Dans les totaux nous remarquons que le 1^{er} groupe est supérieur au 2^{ème} groupe, la différence n'est pas significative car ($p > 0.05$), le 3^{ème} groupe supérieur au 1^{er} groupe, la différence est significative car ($p < 0.05$), le 2^{ème} groupe est inférieur au 1^{er} la différence n'est pas significative car ($p > 0.05$) et aussi inférieur au 3^{ème} groupe, cette dernière est significative car ($p < 0.05$), pour le 3^{ème} groupe supérieur au 1^{er} et au 2^{ème}, la différence est significative car ($p < 0.05$).

I.1.2. La comparaison des scores de la lecture du texte 1 et du texte 2, la capacité de décodage, type et qualité de la lecture, analyse des types d'erreurs, entre les trois groupes d'élèves de la 4^{ème} année primaire (des sujets francophones, arabophones et kabylophones) :

Après avoir intégré les résultats bruts de la compréhension de la lecture du texte 1 et du texte 2 et de la lecture de pseudo-mots, dans le logiciel SPSS, relatifs aux trois groupes d'élèves en 4^{ème} année primaire aillant trois langues maternelles différentes: (le kabyle, le français, l'arabe), nous avons obtenu le tableau 13 indique les résultats d'ANOVA:

Dependent Variable	(I) groupe	(J) groupe	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Identification texte 1	1,00	2,00	,80000	,78612	,600
		3,00	-,13333	,78612	,986
	2,00	1,00	-,80000	,78612	,600
		3,00	-,93333	,78612	,500
	3,00	1,00	,13333	,78612	,986
		2,00	,93333	,78612	,500
Action 1 texte 1	1,00	2,00	,40000	,46553	,694
		3,00	-,13333	,46553	,960
	2,00	1,00	-,40000	,46553	,694
		3,00	-,53333	,46553	,524
	3,00	1,00	,13333	,46553	,960
		2,00	,53333	,46553	,524
Action 2 texte 1	1,00	2,00	-,60000	,52332	,524
		3,00	-,33333	,52332	,817
	2,00	1,00	,60000	,52332	,524
		3,00	,26667	,52332	,879
	3,00	1,00	,33333	,52332	,817
		2,00	-,26667	,52332	,879
Action 3 texte 1	1,00	2,00	-,53333	,53174	,608
		3,00	,13333	,53174	,969
	2,00	1,00	,53333	,53174	,608

		3,00	,66667	,53174	,462
	3,00	1,00	-,13333	,53174	,969
		2,00	-,66667	,53174	,462
Total texte 1	1,00	2,00	,06667	1,59589	,999
		3,00	-,46667	1,59589	,958
	2,00	1,00	-,06667	1,59589	,999
		3,00	-,53333	1,59589	,946
	3,00	1,00	,46667	1,59589	,958
		2,00	,53333	1,59589	,946
Identification texte 2	1,00	2,00	-,93333	,93106	,609
		3,00	-2,53333*	,93106	,033
	2,00	1,00	,93333	,93106	,609
		3,00	-1,60000	,93106	,240
	3,00	1,00	2,53333*	,93106	,033
		2,00	1,60000	,93106	,240
Action 1 texte 2	1,00	2,00	,53333	,56080	,639
		3,00	-,06667	,56080	,993
	2,00	1,00	-,53333	,56080	,639
		3,00	-,60000	,56080	,569
	3,00	1,00	,06667	,56080	,993
		2,00	,60000	,56080	,569
Action 2 texte 2	1,00	2,00	-,66667	,75649	,681
		3,00	-,93333	,75649	,473
	2,00	1,00	,66667	,75649	,681
		3,00	-,26667	,75649	,940
	3,00	1,00	,93333	,75649	,473
		2,00	,26667	,75649	,940
Action 3 texte 2	1,00	2,00	,13333	,51885	,968
		3,00	-,06667	,51885	,992
	2,00	1,00	-,13333	,51885	,968
		3,00	-,20000	,51885	,929
	3,00	1,00	,06667	,51885	,992
		2,00	,20000	,51885	,929
Total texte 2	1,00	2,00	-,93333	1,68517	,858
		3,00	-3,60000	1,68517	,115
	2,00	1,00	,93333	1,68517	,858
		3,00	-2,66667	1,68517	,296
	3,00	1,00	3,60000	1,68517	,115
		2,00	2,66667	1,68517	,296

Tableau 13 : ANOVA2

D'après le tableau 13, nous remarquons pour l'identification que le \bar{X} des sujets kabylophones groupe (2) est inférieur à celui des sujets francophones groupe (1) et cette différence n'est pas significative car ($p > 0,05$). Nous remarquons aussi

que le score des sujets arabophones groupe (3) est supérieur au 1^{er} groupe, la différence n'est pas significative car $p > 0,05$ et pour le 2^{ème} groupe est inférieur au 1^{er} groupe la différence n'est pas significative et le 3^{ème} groupe est supérieur au 2^{ème} groupe et au 1^{er} groupe la différence n'est pas significative car ($p > 0,05$).

Pour l'action 1 nous remarquons que le 1^{er} groupe est supérieur au 2^{ème} groupe et inférieur au 3^{ème} groupe, mais la différence n'est pas significative car ($p > 0,05$), le 2^{ème} groupe est inférieur au 1^{er} et inférieur au groupe 3, ce dernier supérieur au 1^{er} groupe et supérieur au 2^{ème} groupe mais cette différence n'est pas significative car ($p > 0,05$).

Pour l'action 2 dans le premier texte nous remarquons que le 1^{er} groupe est inférieur au 2^{ème} groupe et au 3^{ème} groupe la différence n'est pas significative car ($p > 0,05$) le 2^{ème} groupe est supérieur au 1^{er} groupe et au 3^{ème} groupe, lui-même supérieur au 1^{er} et inférieure au 2^{ème} la différence n'est pas significative car ($p > 0,05$).

Dans l'action 3 nous remarquons que le 1^{er} groupe est inférieur au 2^{ème} groupe et supérieur au 3^{ème} la différence n'est pas significative car ($p > 0,05$) le 2^{ème} groupe supérieur au 1^{er} groupe et au 3^{ème} groupe, ce dernier inférieur au 1^{er} et au 2^{ème}, la différence n'est pas significative car ($p > 0,05$).

Dans le total du 1^{er} texte nous remarquons que le 1^{er} groupe est supérieur au 2^{ème} groupe et inférieur au 3^{ème} groupe, aussi le 2^{ème} groupe est inférieur au 1^{er} groupe et au 3^{ème} groupe, mais cette différence n'est pas significative car ($p > 0,05$).

Concernant le deuxième texte dans la tâche d'identification, nous remarquons que le 1^{er} groupe (Francophones) est inférieur au 2^{ème} groupe (Kabylophones) mais cette différence n'est pas significative car ($p > 0,05$). Nous remarquons aussi que le 3^{ème} groupe est supérieur au 1^{er} groupe, cette différence est significative car ($p < 0,05$), le 2^{ème} groupe supérieur au 1^{er} groupe et inférieur au 3^{ème} groupe cette différence n'est pas significative car ($p > 0,05$), le groupe 3 supérieurs au 1^{er} groupe et cette différence est significative car ($p < 0,05$).

A propos de la première action du texte 2 nous remarquons que le groupe 1 est supérieur au groupe 2 et inférieur au groupe 3, la différence n'est pas significative car ($p > 0,05$), le groupe 3 est supérieur au groupe 1 et au groupe 2 la différence n'est pas significative car ($p > 0,05$). Dans la deuxième action du texte

2 nous remarquons aussi que le 1^{er} groupe est inférieur au 2^{ème} et au 3^{ème}, la différence n'est pas significative car ($p>0,05$).

Dans l'action 3 du texte 2 nous remarquons que le 1^{er} groupe est supérieur au 2^{ème} groupe et inférieur au 3^{ème} groupe, cette différence n'est pas significative car ($p>0,05$), nous remarquons aussi que le 2^{ème} groupe est inférieur au 1^{er} groupe et au 3^{ème} groupe, cette différence n'est pas significative car ($p>0,05$).

Dans le total du 2^{ème} texte nous remarquons que le groupe 1 est inférieur au groupe 2, 3, le 2^{ème} groupe est supérieur au 1^{er} groupe et inférieur au 3^{ème} groupe, la différence n'est pas significative car ($p>0,05$), le groupe 3 supérieur au 1^{er} groupe et au 2^{ème} groupe mais cette différence n'est pas significative car ($p>0,05$).

I.1.3. La comparaison des scores de la conscience phonologique de la capacité de décodage, de percevoir et de manipuler des unités sonores, entre les trois groupes d'élèves de la 4^{ème} année primaire (des sujets francophones, arabophones et kabylophones) :

Après avoir intégré les résultats bruts de la conscience phonologique de la capacité de décodage, de percevoir et de manipuler des unités sonores, dans le logiciel SPSS, relatifs aux trois groupes d'élèves en 4^{ème} année primaire aillant pour trois langues maternelles différentes : (le kabyle, le français, l'arabe), nous avons obtenu le tableau 14 indique les résultats d'ANOVA:

Dependent Variable	(I) grp	(J) grp	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
item1	1,00	2,00	-,20000	,18053	,546
		3,00	-,06667	,18053	,934
	2,00	1,00	,20000	,18053	,546
		3,00	,13333	,18053	,763
	3,00	1,00	,06667	,18053	,934
		2,00	-,13333	,18053	,763
item2	1,00	2,00	-,26667	,22159	,491
		3,00	-,13333	,22159	,835
	2,00	1,00	,26667	,22159	,491
		3,00	,13333	,22159	,835
	3,00	1,00	,13333	,22159	,835
		2,00	-,13333	,22159	,835
item3	1,00	2,00	,06667	,13647	,888
		3,00	,00000	,13647	1,000
	2,00	1,00	-,06667	,13647	,888

		3,00	-,06667	,13647	,888
	3,00	1,00	,00000	,13647	1,000
		2,00	,06667	,13647	,888
item4	1,00	2,00	-1,53333	1,10372	,389
		3,00	-,33333	1,10372	,955
	2,00	1,00	1,53333	1,10372	,389
		3,00	1,20000	1,10372	,558
	3,00	1,00	,33333	1,10372	,955
		2,00	-1,20000	1,10372	,558
item5	1,00	2,00	-,40000	,38764	,591
		3,00	-1,26667*	,38764	,009
	2,00	1,00	,40000	,38764	,591
		3,00	-,86667	,38764	,094
	3,00	1,00	1,26667*	,38764	,009
		2,00	,86667	,38764	,094
item6	1,00	2,00	-,53333	,32982	,281
		3,00	-,46667	,32982	,376
	2,00	1,00	,53333	,32982	,281
		3,00	,06667	,32982	,980
	3,00	1,00	,46667	,32982	,376
		2,00	-,06667	,32982	,980
item7	1,00	2,00	,20000	,20158	,615
		3,00	-,20000	,20158	,615
	2,00	1,00	-,20000	,20158	,615
		3,00	-,40000	,20158	,152
	3,00	1,00	,20000	,20158	,615
		2,00	,40000	,20158	,152
Total	1,00	2,00	-2,66667	1,25669	,118
		3,00	-2,46667	1,25669	,158
	2,00	1,00	2,66667	1,25669	,118
		3,00	,20000	1,25669	,987
	3,00	1,00	2,46667	1,25669	,158
		2,00	-,20000	1,25669	,987

Tableau 14 : ANOVA 3

D'après le tableau 14, pour le 1^{er} item de la conscience phonologique, nous remarquons que le score de \bar{X} du groupe 2 les (kabylophones) est supérieur à celui du 1^{er} groupe (francophones) et cette différence n'est pas significative car ($P > 0,05$). Nous remarquons aussi que les scores du groupe 3 (les arabophones) sont supérieurs au 1^{er} groupe mais cette différence n'est pas significative car ($P > 0,05$), le 2^{eme} groupe est supérieur au 1^{er} groupe et le 3^{eme} groupe, les différences ne sont pas significatives car ($P > 0,05$), le 3^{eme} groupe est supérieur au

1^{er} groupe par contre il est inférieur au 2^{eme} groupe mais la différence n'est pas significative car ($P > 0,05$).

Pour le 2^{eme} item, le 1^{er} groupe est inférieur au 2^{eme} et au 3^{eme} groupes et ces différences ne sont pas significatives car ($P > 0,05$), le 2^{eme} groupe est supérieur au 1^{er} groupe et au 3^{eme} aussi mais ces différences ne sont pas significatives car ($P > 0,05$), le 3^{eme} groupe est supérieur au 1^{er} groupe par contre il est inférieur au 2^{eme} groupe et la différence reste toujours non significative car ($P > 0,05$).

Pour le 3^{eme} item, le 1^{er} groupe est supérieur au 2^{eme} groupe et au 3^{eme} groupe, mais ces différences ne sont pas significatives ($P > 0,05$), nous remarquons aussi que le 2^{eme} groupe est inférieur au 1^{er} et au 3^{eme} groupe, ces différences ne sont pas significatives car ($P > 0,05$), le 3^{eme} groupe est supérieur au 1^{er} et 3^{eme} groupe, les différences restent non significatives car ($P > 0,05$).

Dans le 4^{eme} item le 1^{er} groupe est inférieur au 2^{eme} et au 3^{eme} groupe, mais ces différences ne sont pas significatives car ($P > 0,05$), le 2^{eme} groupe est supérieure au 1^{er} groupe et 3^{eme} groupe, ces différences ne sont pas significatives car ($P > 0,05$), le 3^{eme} groupe est supérieure au 1^{er} par contre il est inférieur au 2^{eme} groupe et ces différences ne sont pas significatives car ($P > 0,05$).

Dans le 5^{eme} item, le 1^{er} groupe est inférieur au 2^{eme} groupe et cette différence n'est pas significative car ($P > 0,05$), il est aussi inférieur au 3^{eme} groupe mais cette différence est significative ($P < 0,05$), le 2^{eme} groupe est supérieur au 1^{er} groupe et la différence non significative ($P > 0,05$) par contre inférieur au 3^{eme} groupe et cette différence est significative ($P < 0,05$), le 3^{eme} groupe est supérieur au 1^{er} groupe et cette différence est significative car ($P < 0,05$) aussi est supérieur au 2^{eme} groupe et la différence reste significative ($P < 0,05$).

Dans le 6^{eme} item, le 1^{er} groupe est inférieur au 2^{eme} et au 3^{eme} groupe ces différences ne sont pas significatives ($P > 0,05$), le 2^{eme} groupe est supérieur au 1^{er} et au 3^{eme} groupes mais ces différences ne sont pas significatives car ($P > 0,05$), le 3^{eme} groupe est supérieur au 1^{er} groupe par contre inférieur au 2^{eme} groupe mais ces différences ne sont pas significatives ($P > 0,05$).

Dans le dernier item(07), le 1^{er} groupe est supérieur au 2^{eme} groupe par contre inférieur au 3^{eme} groupe, la différence n'est pas significative car ($P > 0,05$), pour le 2^{eme} groupe inférieur au 1^{er} groupe et 3^{eme} groupe ces différences ne sont pas significatives ($P > 0,05$), le 3^{eme} groupe supérieur au 1^{er} groupe et 2^{eme} groupe aussi et la différence non significative ($P > 0,05$).

I.2. Analyse de régression globale pour l'ensemble des groupes afin de comprendre et évaluer l'impact des variables indépendantes limités à la conscience morphosyntaxique académique, conscience phonologique sur la variable dépendante compréhension de la lecture texte 1et texte 2:

Nous avons effectué par le biais de SPSS une analyse de régression linéaire pour l'ensemble des groupes (N = 45) dans voici les résultats :

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,348 ^a	,121	,080	7,53796

a. Predictors: (Constant), conscience morphosyntaxique académique, conscience phonologique.

Tableau 15: valeurs de la corrélation.

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	329,835	2	164,917	2,902	,066 ^b
	Residual	2386,477	42	56,821		
	Total	2716,311	44			

a. Dependent Variable: t1t2

b. Predictors: (Constant), cma, cph

Tableau 16 : ANOVA

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	30,554	13,058		2,340	,024
	cph	,581	,349	,265	1,668	,103
	cma	,401	,176	,361	2,272	,028

a. Dependent Variable: t1t2

Tableau 17 : valeurs des poids des variables conscience phonologique et morphosyntaxique.

D'après le tableau 15 et 16 nous remarquons que les valeurs : R = 0,34. R2 =0,12 ne sont pas significatives avec (P >0,05), toutefois, le tableau 17 indique une valeur B=0,36, significative contrairement à la conscience

phonologique, ce qui veut dire que le niveau des élèves en morphosyntaxe arabe académique explique leurs niveau en compréhension du texte lu.

II. Synthèse et analyse des résultats:

La comparaison des scores de la conscience morphosyntaxique entre les trois groupes d'élèves de la 4^{ème} année primaire (des sujets francophones, arabophones et kabylophones) montre qu'il ya une différence entre les trois groupes concernant les compétences méta syntaxique et grammaticales, cependant les sujets arabophones ont une meilleure compréhension par rapport aux deux autres groupes.

La comparaison des scores de la lecture du texte1 et du texte2, la capacité de décodage, type et qualité de la lecture, analyse des types d'erreurs entre les trois groupes d'élèves de la 4^{ème} année primaire (des sujets francophones, arabophones et kabylophones) montre que les trois groupes n'ont pas eu des difficultés concernant le texte1 dans l'identification des mots et l'attribution de sens (intégration sémantique et syntaxique) , pour le texte2 on trouve que les arabophones ont une meilleure compréhension par rapport aux deux autres groupes (kabylophones et francophones).

La comparaison des scores de la conscience phonologique de la capacité de décodage, de percevoir et de manipuler des unités sonores entre les trois groupes d'élèves déjà cités de la 4^{ème} année primaire montre qu'il n'ya pas de différence entre les trois groupes concernant l'identification des composantes phonologiques des unités linguistiques, néanmoins les sujets arabophones ont une meilleure capacité d'apprentissage de la lecture par rapport aux deux autres groupes.

III. Discussion des résultats :

Les résultats de notre recherche montrent que les trois groupes ont une facilité de décodage dans le texte (1), ceci peut être expliqué par le fait que le texte contient des phrases simples et des concepts clairs, aussi bien que la qualité des questions est simple et facile a lire, Dans le premier texte et dans la première étape (identification), la notation des éléments était sur(10), la plupart des réponses des élèves se situaient entre (8-10).

Dans la deuxième étape (Action01), le score était de (08), la plupart des réponses des élèves allaient de (6-8).

À la troisième étape du premier texte de la deuxième (Action 02), la notation était sur (06), la plupart des élèves ont répondu correctement (06/06).

Lors de l'étape finale (autres actions), la notation était sur (06), la plupart d'entre eux ayant répondu (06/06), a part 3 sujet francophones, leurs réponses étaient de (02, 03, 05) et 4 sujets kabylophones leurs réponses étaient de (02, 03, 05,05).

Revenons au deuxième texte où nous avons remarqué la complexité de la syntaxe et la difficulté des concepts utilisés et les questions posées, ceci est plus observé chez les sujets kabylophones et francophones par rapport aux sujets arabophones, certains élèves mélangent le premier texte et le deuxième texte, il y'avait d'autres qui comprenaient que le deuxième texte continue jusqu'au premier texte, en liant le nom de la fille dans le premier texte au deuxième texte. Mais ce point n'exclue pas leur compréhension au texte, car ils utilisent une stratégie orthographique se servant des mots emmagasinés dans leur lexique mental (Seymour, 1986). En effet nous avons constaté que les différences significatives étaient en faveur de groupe arabophone suivi du groupe kabylophone suivi du groupe francophone. Ce texte contient également quatre étapes: commencer par la première étape celle de l'identification, la notation sur les éléments était sur (08) Il y a des réponses complètes, et des réponses courtes, par exemple dans l'article spécial: (Mère, pair, frère, âne), Certains élèves ne comprenaient pas que le nom de la fille était identique, donc le nom était juste un mot, il y avait un mélange d'éléments et un mélange entre eux.

À la deuxième étape de l'argumentation la notation était sur (12), la plupart des élèves ont obtenu (12/12), alors que certains d'entre eux étaient entre (08- 10).

Dans la troisième phase du temps et du lieu, Espace et temps était ponctué sur (12) la plupart d'entre eux (12 sur 12), ce qui montre l'ampleur de la compréhension des élèves et leur supériorité dans cet élément.

La phase finale de l'action 04 était la notation sur (08). La supériorité des élèves était (08/08), ce qui indique que la majorité des élèves comprennent la signification du texte et son contenu.

On ce qui concerne la conscience morphosyntaxique, Les résultats statistiques montrent qu'il existe une différence significative entre les trois groupes, comme nous l'avons noté dans l'exercice(01), qu'il s'agit de la tache du jugement de liens morphologiques dans l'arabe académique, nous avons remarqué que tous

les élèves ont une supériorité parce que la consigne était accessible à tous, dans le même exercice avec l'arabe dialectal on trouve que les sujets arabophones sont supérieurs aux sujets francophones et kabylophones, dont quelques élèves de ces deux derniers groupes étaient incapables de reconnaître certains mots et ils n'arrivaient pas à bien comprendre la consigne.

Pour le deuxième exercice du test, qu'il s'agit d'une tâche de la production de formes dérivées, pour l'arabe académique la notation était sur (15), les réponses des élèves se situaient entre (10 et 15) cependant, si nous passons à l'arabe dialectal du même exercice, la plupart de leurs réponses allaient entre (06 à 10), car nous avons remarqué que la plupart des élèves avaient du mal à ne pas comprendre les phrases et les mots, surtout les sujets francophones et kabylophones.

Dans le dernier exercice qui s'appelle tâche de segmentation morphologique nous avons constaté que les sujets arabophones avaient surpassé les autres groupes dans toutes les épreuves, donc on trouve que certaines réponses des sujets kabylophones étaient comprises entre (09 et 10) sur (15) en arabe dialectale et entre (10 et 13) sur 15 en arabe académique, tandis que les sujets francophones avaient un niveau inférieur, ils ont eu du mal à comprendre une partie du vocabulaire notamment l'arabe dialectale, leurs réponses se situant entre (06 et 09) sur (15).

En effet, nous avons remarqué que les sujets arabophones sont plus en moins surclassés par rapport aux sujets kabylophones et francophones durant toutes les épreuves du test de la conscience morphosyntaxique que se soit en arabe académique ou dialectal ceci explique que leur conscience morphosyntaxique est bien développée grâce au contact quotidien avec l'arabe dialectale qui est directement lié au développement de la conscience morphosyntaxique académique, ceci peut être expliqué par le fait que la morphologie soit une composante de la langue orale transférée à l'écrit qui contribue à la maîtrise de celui-ci (Seymour, 1997), la composante morphologique spécifierait les liens entre la représentation orthographique et certains segments présentant un statut morphémique, pour les mots pluri-syllabiques ou morphologiquement complexes aussi par le fait les variations morphologiques les plus importantes du mot en la langue arabe, entre la forme académique et dialectale touchent le schème vocalique et préservent les consonnes (Cantineau, 1960), cité par (Ammar, 2002). En revanche, les deux autres groupes (francophones, kabylophones) n'ayant aucun contact avec la langue arabe avant d'être solarisé,

ont montré des résultats faibles en ce qui concerne certaines tâches du texte de la conscience morphosyntaxique.

Les données obtenues en présentant les résultats du test de la conscience phonologique pour chaque item en utilisant les méthodes statistiques dans les tableaux présentés précédemment montrent que les performances des élèves étaient quasiment identiques, ce qui leur permettait de répondre presque à toutes les consignes. Cependant, certains d'entre eux appartenant aux sujets kabylophones et aux sujets francophones se sont retrouvés dans la difficulté d'absorber certains items.

Dans le premier item nommé par jugement sur les rimes, tous les groupes ont eu un grand succès en répondant à la consigne, ils ont tous obtenu (3/3)

Le deuxième item nommé par mot rime les réponses des trois groupes étaient toutes correctes (3/3) et ceci est un signe de l'intensité de l'absorption et de la concentration lors de l'explication de la consigne

Dans le troisième item nommé par rimer avec le mot voulu et le quatrième item nommé par mot se terminant par la même consonne chacun des trois groupes ont pu répondre correctement et la notation sur chaque item (3/3)

Et dans le cinquième item de la suppression du segment où nous avons noté la supériorité des sujets arabophones sur les deux autres groupes où ils ont obtenus (3/3). En revanche, les sujets kabylophones et les sujets francophones leurs réponses étaient entre (1-2) sur (3), et ceci revient à la difficulté qu'ils ont rencontrée en distinguant le segment, phonème, la rime et leur manque de compréhension de la consigne malgré les tentatives proposées

Dans le sixième item de la lettre manquante, nous avons remarqué que les trois groupes peuvent simplement y répondre

Enfin, nous trouvons le septième item sous forme de compensation de la première lettre, à savoir la supériorité de tous les groupes de répondre à cet item, cela est due à la richesse de l'équilibre lexical dans la langue arabe académique à ce niveau, l'élève doit distinguer les différents sons, comme reconnaître le premier son dans le mot et le second, supprimer et substituer les sons, former de nouveaux mots et analyser les mots dans leurs lettres (Ashour, 2002).

Nous avons remarqué d'après les résultats de l'analyse de régression que l'impact de la conscience morphosyntaxique est très pertinent en arabe

académique au niveau du décodage et de l'orthographe lexical, qui influence positivement le niveau de la compréhension du texte lu, ce résultat peut être expliqué par des observations antérieures, en effet, différentes études ont été effectuées en langue arabe et en langues latines (Renaudin, 2013) a démontré que la conscience morphologique en compétence de la lecture améliore la précision et la rapidité du décodage ainsi que la compréhension lexical. L'intervention sur les compétences en lecture s'intensifie de la fin de la 2eme année d'apprentissage de la lecture à la fin des classes primaires grâce à la participation des compétences méta-morphologique. (Abu Rabia s, 2004) a démontré que l'accès direct au morphème, est un élément facilitateur qui permet d'accélérer le temps de lecture, car il réduit le temps, l'identification du mot qui est due selon Plaut D.C & Gonnerman L.M(2000), cité par Ferrand (2001) à son aspect formel et sa dimension sémantique bien que Frost R (1992), cité par Ferrand(2001) se limitent à son aspect formel.

Les résultats de l'analyse de la régression montrent qu'il ya aucun impact de la conscience phonologique sur la compréhension du texte n'est observée chez les trois groupes, cela peut être expliqué par le fait que tous les élèves de ces trois groupes utilisent la voie d'adressage où ils s'adressent directement au mot stocké dans le lexique orthographique, il ya appariement directe entre la forme graphique et la signification, dans ce cas il ya une forme en mémoire et la reconnaissance se fait par adressage. Surtout utilisé par les lecteurs experts car c'est plus rapide.

Conclusion

Conclusion générale :

La conscience morphosyntaxique s'inscrit dans le volet de la lecture directe, sa relation avec l'apprentissage de la lecture fait l'objet de plusieurs études, dans notre étude nous avons tenu à vérifier sa relation avec la capacité de décodage, de percevoir et de manipuler les unités sonores et la compréhension de lecture entre les trois groupes d'élèves de la 4^{ème} année primaire aillant pour trois langues maternelles différentes (kabyle-arabe dialectale-français).

Afin de répondre aux questions de départ et aussi vérifier nos hypothèses, nous avons réparti notre échantillon en trois groupes ; les sujets kabylophones, arabophones et les sujets francophones. D'abord, nous avons appliqué le test de la conscience phonologique, ensuite celui de la conscience morphosyntaxique sur les trois groupes et pour finir nous avons appliqué le test de compréhension de la lecture.

Les résultats de l'analyse statistique effectués ont démontré qu'il existe bien une supériorité du groupe d'enfants issus d'un milieu arabophone comparaison d'enfants issus d'un milieu kabylophones et francophones, ceci dans l'ordre les enfants arabophones sont supérieurs aux kabylophones et sont supérieurs aux francophones. D'un autre coté, nous avons remarqué que le niveau de compréhension des enfants était impacter par leur niveau en compréhension morphosyntaxique académique et non pas morphosyntaxique dialectal, donc la conscience morphosyntaxique dialectal ne peut pas expliquer les résultats enregistrés aussi le niveau de la conscience phonologique ne peut pas expliquer les résultats enregistrés, ce que nous pouvons expliquer par l'usage de ses élèves de la voie directe (orthographique) qui ne mobilise pas les aptitudes en conscience phonologique, ceci nous permettent donc de confirmer quelques hypothèses de travail ainsi :

-La conscience morphosyntaxique en langue arabe académique (L2) impacte la compréhension de l'écrit de cette même langue.

-La langue maternelle : kabyle, arabe dialectal, français impact le niveau de la conscience morphosyntaxique et compréhension de l'écrit en langue arabe académique (L2).

-Il existe une différence significative entre les enfants aillant pour langue maternelle le kabyle-français-arabe dialectale au niveau de la conscience morphosyntaxique, compréhension de l'écrit.

-La langue maternelle de l'enfant impact de façon significative son niveau en : conscience morphosyntaxique qui impact à son tour la compréhension de l'écrit en arabe académique.

Et d'infirmes d'autres :

-La conscience phonologique en langue arabe académique (L2) impact la compréhension de l'écrit de cette même langue.

-Il existe une différence significative entre les enfants aillant pour langue maternelle : le kabyle-français-arabe dialectal au niveau de la conscience phonologique, compréhension de l'écrit.

-La langue maternelle de l'enfant impact de façon significative son niveau en : conscience phonologique qui impacte à son tour la compréhension de l'écrit en arabe académique (L2).

Le milieu linguistique dont issu la personne impact son niveau de compréhension et sa maîtrise de la langue. Les arabophones ont un niveau de compréhension supérieur mais leur niveau en conscience morphosyntaxique ne peut pas expliquer cette différence il ya d'autres facteurs intralinguistique qui intervient mais on n'a pas pu les limiter dans notre étude.

Bibliographie

01. Abu-Melhim, Bani-Hani & Al-Sobk (2015), **Diglossia as a Result of Language Variation in Arabic: possible solutions in Light of language planning**, journal of language teaching and research, Vol. 6, No.2, pp.274-279.
02. Abu-Rabia, S., (2002), **the influence of language anxiety on English reading and witting tasks among native Hebrew speakers**, Department of Education, Faculty of Education, University of Haifa, Israel 31905.
03. Ait Mohand Said, T., (2012), **la langue kabyle face à la langue française : sécurité/insécurité linguistique, représentation et maintien de la langue kabyle**, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère, école doctorale de français, Université de Batna.
04. Akinci, M., (2015) **bilinguisme, éducation et immigration : l'enfant franco-turc au cœur des questionnements**.
05. Ammar, M., (2002), **l'assemblage phonologique : sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe**, *Enfance*, 54, 155-168, DOI : 10.3917/enf. 542.0155.
06. Bara, S., (2017) cours magistrales.
07. Beloutar (2013), **les pratiques langagières dans le cinéma algérien : le cas de la bataille d'Alger et de Omar Gatlato iredjla**, Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magister, Université Mohamed Chérif Massaàda-Souk Ahras, Algérie.
08. Bensekhar-Bennabi, M., (2010), **la bilingualité des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale**, p.56.

09. Boussehal, S., (2008), **l'alternance codique dans la publicité radiophonique en Algérie**, mémoire présentée en vue de l'obtention du diplôme de magister, p.23.
10. Carlisle, L.F. & Nomanbhoy, D. M., (1998), **morphological awareness in first graders, psycholinguistic**, 14, United State of America.
11. Chantal, R., (2011-2012) **mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux communiquer**. Ed. Ifadem, p.33.
12. Cornea, C., (2010) **le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE**, p.102.
13. Cuq, J., (2002), **cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, presse universitaire de Grenoble, p.160.
14. Damber, J., (2010), **reading for life: three studies of Swedish students literacy development**, Linkoping studies in behavioral science N°149, Linkoping University, Sweden.
15. Desrochers, A., (2009), **le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture**, N°34.
16. Destrochers, A., (2009), **le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture**, p.69.
17. Dubois, D., (1976) **quelque aspects de compréhension du langage : mémoire sémantique et compréhension spécial annuel**, bulletin de psychologie de l'université de Paris, p.37.
18. Falardeau, E., (2003), **compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littérature**, revue des sciences de l'éducation, p.06.
19. Ferrand, L., (2001), **processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte**, de Boeck, Bruxelles.
20. Gadet, F., (2003), **grand livre de la langue française : « la variation » in yaguello**, Paris : seuil.

21. Gaussel, M., (2015) **lire pour apprendre, lire pour écrire, institut français de l'éducation**, p.03.
22. Giasson, J., **La compréhension en lecture**, p.11.
23. Gilbert, F. & Pastor, J., (2003) **compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire**, p.15.
24. Heniche, S., (2005) **enseignement/ apprentissage de la compréhension de l'écrit : quelques aspects théorique**, Al-lissaniyat n°10, Alger, p.83.
25. Herbiquet, F., (2004) **les difficultés de la compréhension en lecture**, p.71.
26. Kelatma, N., (2015), **difficultés et processus de compréhension de l'écrit de FLE**, p.20.
27. Lefebvre, F., (2008), **guide d'information pour la prise en charge orthophonique de patients bilingue**, p.13.
28. Mazar, Y., (2011), **Acculturation et bilinguisme en Algérie**, université Kasdi Merbah-Ouargla séminaire national : « enseignement/ apprentissage du français en Algérie : enjeux culturels et représentations identitaires », p.117.
29. Medane (2011-2012), **module sociolinguistique : Analyse de la pluralité linguistique, niveau 3eme année**, université Hassiba Benbouali-Chlef : département de français, Algérie.
30. Megnan, A. & Ecall, J., (2010) **l'apprentissage de la lecture et ses difficultés**. Ed. Dundo, Paris, p.91.
31. Najab, F., (1996), **Contributions à la psychologie du bilinguisme**, p.19.
32. Parisse, C., (2010) **la morphosyntaxe : qu'est ce qu'est ? Application au cas de la langue française**. Ed. Ortho.
33. Planche, P., (2012), **bilinguisme** [<http://divyeh-anergevras.Fr/files/Interview-de-Pascale-Planche%5B1%5D.pdf>].

34. Renaudin, G. (2013), **étude comparative des effets d'un entraînement morphologique sur les compétences lexico-orthographique des enfants dyslexiques selon le type d'affixe travaille : préfixes vs suffixes**, mémoire de recherches présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'Orthophoniste, Université de Lorraine, France.
35. Sabeq, W., (2010), **le recours à la langue maternelle dans les cours de français au cycle moyen, aide ou obstacles à l'apprentissage**, p.32-33.
36. Saidani, A & Si mohammed, N., (2016), **influence de la conscience morphosyntaxique au niveau racinaire de l'arabe dialectal dans l'apprentissage de la lecture en arabe standard chez les élèves kabylophones (Etude comparative des élèves influencés et non influencés par l'arabe dialectal)**, dans le cadre de la préparation de leurs master en orthophonie, Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou , sous la direction de Belhouchet , K.
37. Schmit, C. & Aurélie, S., (2014) **l'évaluation du langage oral chez les enfants bilingue au moyen d'exalang 5-8 ans**, p.13.
38. Stercq, C., (2006) **le point sur les méthodes de lecture, analyse, pratique d'alphabétisation pratique et pédagogique émancipatrices**. Ed. Responsable de lire et écrire communauté française, p.2-3.
39. Thibault (2014-2015), **module linguistique comparée des langues modernes, niveau master 1** ; Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), sociolinguistique.
40. Vignault, L., (2001), **l'apprentissage de la lecture**, p.04.
41. Zourou, F., (2010), **caractérisation de profils d'enfants avec troubles spécifiques du langage et apprentissage de la lecture-écriture**, thèse de doctorat en sciences cognitives mention psychologie cognitive.

مراجع اللغة العربية:

42. أحمد حسن محمد عاشور، (2012)، الوعي الفونولوجي ودوره في تشخيص و علاج الأطفال ذوي العسر القرائي، المجلة العربية في صعوبات التعلم العدد (11)، مصر.

Annexes

Anexel :

Test de la conscience morphosyntaxique :

1- Tache de jugement de liens morphologiques :

« Je vais te donner trois mots, parmi ces mots, il ya deux mots qui sont de la même famille et un mot qui ne va pas avec les autres. Il faut me dire lequel. Je vais t'expliquer plus par des exemples. »

سأعطيك ثلاث كلمات، من بين هذه الكلمات، هناك كلمتان من نفس العائلة و كلمة واحدة لا تتناسب مع الآخرين يجب أن تقول أي واحدة، سأشرح لك أكثر بالمزيد من الأمثلة.

"sa'uetika thlath kalimat , min bayn hadhih alkalimat , hunaka kalimat min aya wahida. sa'ashrah bi almazid min al'amthila.

مثال :

حكي-حكاية-حماية (حكي-حكاية)

طار - طائر-عصفور (طار-طائر)

	Réponses attendues	Arabe dialectal
1	كتاب- كتيبة	كتاب- قراية- كتيبة
2	سكر- سكرية	سكر- حلوى- سكرية
3	ضرب- ضربة	ضرب- بكى- ضربة
4	كلى- مأكلة	كلى- طياب- مأكلى
5	صغير- صغار	صبع- صغير- صغار
6	عطش- عطشان	عطش- عطس- عطشان
7	منام- نوم	نعاس- منام- نوم
8	مشغول- شغل	مشعول- مشغول- شغل
9	خدام- خدمة	خدام- خداع- خدمة
10	جار- جيران	جاز- جار- جيران
11	قبيح- قباحة	قبيح- واعر- قباحة
12	مغلق- اغلق	مغلق- مفتوح- اغلق
13	سرقة- مسروق	سرقة- هربة- مسروق
14	ضو- مضوي	ضو- ظلمة- مضوي
15	كبير- متكبر	كبير- صغير- متكبر

Tableau : tâche du jugement de liens morphologiques (Arabe dialectal)

	Réponses attendus	Arabe standard
1	بحر- بحار	بحر- حبر- بحار
2	زار- زائر	زار- زائر- زاد
3	مرض- مريض	مرض- مريض-دواء
4	لعب- ملعب	لعب- ملعب- كرة
5	شمس- مشمس	شمس- مشمس- قمر
6	مسك- ممسك	مسك- منهك- ممسك
7	شرب- شراب	شرب- شراب- عطش
8	بستان- بستاني	بستان- بستاني- فستان
9	رقص- رقصة	رقص- غنى- رقصة
10	نظر- نظرة	نظم- نظر- نظرة
11	لعب- لعبة	لعب- دمى- لعب
12	مقص- قص	مقص- ققص- قص
13	سيارة- مسيرة	طيارة- سيارة- مسيرة
14	صلاة- مصلى	صلاة- مسجد- مصلى
15	استغفار- مغفور	استغفار- استنفار- مغفور

Tableau: Tache de jugement de liens morphologiques (Arabe académique).

2-Tâche de la production de formes dérivées :

« Je vais te donner des phrases incomplète. Tu dois les compléter par un mot qui les convient à partir du mot que je te donne. Les phrases que je vais te donner sont en arabe standard et en arabe dialectal.je vais t'expliquer plus par des exemples »

"سأعطيك الجمل غير المكتملة. يجب عليك إكمالها بكلمة تناسبها من الكلمة التي أعطيتها لك. الجمل التي سأقدمها لك هي باللغة العربية الفصحى و العربية الدرجة, سأشرح لك المزيد من الأمثلة."

"s'uetik aljamal ghyr almuktamalati. yjb ealayk 'iikmaluha bikalimat tunasibiha min alkalimat alty 'aetayatha lik. aljamal alty sa'uqadimuha lak hi biallughat alearabiat alfushaa wallahjat alearabiat , sa'ushrah lakum almazid min al'amthila

أمثلة:

شرى وليد.....جديدة (لبس- لبسة)

أعطت الأم الحليب ل.....(رضع- الرضيع)

	Arabe académique	Mot suggéré	Réponse attendu
1	صدمت السيارة الطفل و هو...من المدرسة	عاد	عائد
2	تجمعت العائلة في لتناول وجبة لغداء	طبخ	المطبخ
3	ذهب علي إلى.....	سبح	المسبح
4	كانت التلميذ مستقيمة	جلس	جلسة
5	تجمع التلاميذ في.....	شرب	المشرب
6	ذهب الولد إلى.....	لعب	الملعب
7	طرق الباب لإطعامه	سال	السائل
8	أعطى الطبيب المريض...طبية	وصف	وصفة
9	بكى الطفل كثيرا لأنه.....	جاع	جائع
10	سافر الأب في	بعث	بعثة
11	حارس المدرسة هو..... الباب	فتح	فاتح
12	تعطي الشجرة....لديدة	ثمر	ثمرا
13	أنت..... لعمل الخير	سعى	تسعى
14	بدأت الثلوج بال.....	سقط	سقوط
15	...المتفرجون ب...الاستعراض	منع- شهد	استمتع- مشاهدة

Tableau : Tache de la production de formes dérivées (arabe académique).

	Arabe dialectal	Mot suggéré	Réponse attendu
1	فارس حب....زاوش	شرى	يشري
2	سعيد راح..... في الجامع	صلى	يصلي
3	ياسين بزاف	قلق	مقلق
4	هو يحب السفرجل	أكل	ياكل
5	الأولاد الطاقة بالبالون	كسر	كسرو
6	فرح ما تحبش تاكل لحم	غنم	لغنمي
7	لمياء..... على هدى	صغر	صغيرة
8	عمر طاح في.....	درج	دروج
9	لازم نخمل البيت راهي	خرب	مخربة
10	إيجي فالتران على خاطر يسكن.....	بعد	بعيد
11	محمد..... يقطع طريق وحدو	خاف	يخاف
12	ولى وليد للدار.....	فرح	فرحان
13في الصيف.....	صام- صعب	الصيام- صعيب
14	مول الحانوت غلطني في.....	وزن	الميزان

15	مصطفى ما..... كلام تع يماه	سمع	سمعتش
----	----------------------------	-----	-------

Tableau : Tâche de la production de formes dérivées (arabe dialectal).

3-Tâche de segmentation morphologique :

« Je vais te donner un mot. Dans ce mot il ya un mot, plus petit tu dois trouver ce mot plus petit. Je te donne des exemples pour mieux comprendre »

" سأعطيك كلمة، في هذه الكلمة هناك كلمة أصغر يجب أن تجد الكلمة الصغيرة، سأعطيك أمثلة لفهم أفضل".

"sa'uetik kalima. fi hadhih alkalimat hunak kalimat , 'asghar yjb 'an tajid hadhih . alkalimat 'asghar. 'uetiakum 'amthilatan lifahum 'afdal >>

أمثلة :

مصعد (صعد)

قصير (قصر)

	Arabe Académique	Réponse attendu
1	مركب	ركب
2	نازل	نزل
3	صرخة	صرخ
4	مسجد	سجد
5	بائع	باع
6	حميد	حمد
7	مطبخ	طبخ
8	حارس	حرس
9	مجلس	جلس
10	حكمة	حكم
11	ثقبية	ثقب
12	لمعة	لمع
13	قران	قرأ
14	محاصرة	حصر
15	اعتذار	عذر

Tableau: Tâche de segmentation morphologique (arabe académique).

	Arabe dialectal	Réponse attendu
1	خبزة	خبز
2	بردان	برد
3	السماح	سمح

4	طماع	طمع
5	مشوي	شوى
6	مشغول	شغل
7	مريض	مرض
8	مكسر	كسر
9	مخرية	خرب
10	الضياف	ضيف
11	سراق	سرق
12	خايف	خوف
13	الرحلة	رحل
14	الصلاة	صلى
15	ميزان	وزن

Tableau : Tâche de segmentation morphologique (arabe dialectal).