

## **L'impact de l'analogie linguistique en lecture sur l'apprentissage du français au primaire**

**Ahmed TBAIK**

Doctorant, Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat

### **Introduction**

*De facto*, tout au long de notre cursus scolaire et universitaire, et durant notre parcours professionnel, nous nous sommes toujours interrogé sur la nature et la réciprocité, qui caractérisent la relation entre l'acquisition de la langue d'une part, et l'activité lecturale d'autre part. Certes, la pratique professionnelle au sein des classes, nous invite vivement à remonter au temps, pour ré-expérimenter et revivre un ensemble d'expériences d'apprentissage, de la langue et de la lecture, pour pouvoir comprendre et expliquer cette relation disciplinaire complexe. Certes, de nos jours, la capacité individuelle et collective de lire et d'accéder au texte, est considérée comme fondamentale pour le progrès personnel et social. Ainsi, la révolution numérique actuelle contribue activement, non seulement à la motivation et l'activation de la conscience lecturale chez l'Homme, mais aussi à la promotion des conventions d'écriture outre les mécanismes de distribution des textes. Nous disons donc que, plus la lecture est socialement nécessaire, plus l'intérêt est accordé au taux et au niveau de l'alphabétisation de la population et vice versa. Cependant, nous considérons que la lecture avant tout, est l'interaction mentale et émotionnelle, entre un langage de communication et une langue écrite. En effet, plus la langue du contenu écrit est proche à la pratique orale et quotidienne de l'apprenant, plus les tâches de l'application des méthodes de l'enseignement de la lecture sont en vigueur. En effet, nous nous intéresserons dans le présent article à l'impact pédagogique des activités lectorales préconisées permettant, en principe, d'atténuer les effets de l'interculturalité que vit l'apprenant marocain en primaire, à savoir le recours à l'analogie langue maternelle-langue française.

## **1. Enjeu, question et méthode de travail**

Nous soulignons que nos expérimentations mettent en cause l'utilité de l'apprentissage du français en poursuivant une approche didactique basée sur l'analogie linguistique langue maternelle-langue étrangère. En l'occurrence, nous ne jugeons pas le comportement ni de l'apprenant ni de l'enseignant. Cependant, nous nous focalisons dans un premier temps sur la détection de ce comportement linguistique analogique, à l'aide d'un ensemble d'indicateurs notamment la qualité des activités lecturales, l'utilisation des mots et des expressions que contient le texte lu, l'investissement de l'idée générale du texte dans l'expression orale, la formulation langagière ou traductive des réponses en français et la saisie des métaphores et des figures de style. Et dans un deuxième temps, nous essayerons de décortiquer les éventuelles répercussions de cette analogie sur le plan linguistique et sur le plan didactique, ainsi que les pratiques pédagogiques susceptibles de neutraliser le recours aux langues maternelles pour apprendre le français durant les leçons de lecture.

Pour ce faire, nous avons choisi quatre établissements scolaires, sur le territoire de la préfecture de Marrakech, constituant notre groupe d'expérimentations dont les apprenants recourent aux langues maternelles l'arabe et l'amazighe, pour se débrouiller dans des situations d'apprentissage plus particulièrement au niveau des leçons de lecture. Nous avons désigné deux écoles primaires se trouvant dans des milieux caractérisés par l'utilisation de la langue amazighe dans le quotidien de la population, et nous avons précisé en contrepartie deux autres écoles, qui se situent dans des milieux où l'arabe dialectal est la langue maternelle des apprenants. En gros, le point en commun marquant, entre les quatre établissements scolaires est essentiellement l'usage de l'arabe et de l'amazighe par les apprenants, et quelques fois par les enseignants, pour simplifier la compréhension des textes lus et pour aider les apprenants à trouver des réponses aux questions relatives au texte exposé.

## **2. Déroulement des expérimentations**

### **2.1. Expérimentation 1**

Durant notre existence dans la salle des deux niveaux de la 2<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année langue française, nous avons remarqué une forte tendance à

prononcer des mots en arabe au cours des leçons du français, notamment pour poser une question à l'enseignante ou encore pour s'interroger sur une consigne. De surcroît, l'habileté des apprenants à utiliser l'arabe au cours des leçons du français augmente significativement en 5<sup>e</sup> année encore plus qu'en 2<sup>e</sup> année, malgré l'effort déployé par les enseignantes pour inciter les apprenants de communiquer en français. Toutefois, les apprenants continuent de marquer le blanc et se bloquent à chaque fois qu'ils essaient de parler en français au sein de la classe, ce qui pousse les enseignantes à utiliser l'arabe pour réexpliquer les consignes et les contenus. En effet, le rythme d'utilisation de l'arabe augmente progressivement à ce que nous n'entendons que des explications en arabe. Cependant, les deux enseignantes affirment que cette pratique didactique ne représente qu'une alternative provisoire imposée, pour débloquer les situations d'apprentissage en langue française, plus particulièrement en lecture. En répondant à notre question des éventuelles causes de cette situation, elles considèrent que les activités lectorales classiques des manuels scolaires ne permettent pas aux apprenants de réutiliser réellement le bagage linguistique fraîchement acquis, ce qui complique davantage la pratique didactique de l'apprentissage du français.

Quant aux leçons de la langue arabe, les apprenants participent activement aux activités lectorales en communiquant en langue arabe. Cependant, nous avons enregistré l'utilisation de l'arabe dialectal à plusieurs reprises, pour débloquer une situation de communication avec les collègues, ou pour répondre à une question de l'enseignante qui, ne demande pas aux apprenants de ne plus utiliser ces mots dialectaux, car elles considèrent que ce comportement n'est qu'un abri temporaire pour surmonter quelques lacunes d'expression orale, et qui va se dégrader à force de lire plus de textes scolaires en arabe. Certes, nous avons noté que le recours des apprenants à l'arabe dialectal dans les leçons de lecture en arabe, se diminue en allant des niveaux les plus bas vers les niveaux terminaux, contrairement en français, dont la tendance des apprenants d'utiliser l'arabe augmente significativement en passant d'un niveau au niveau suivant.

Tout en considérant l'avis professionnel du corps enseignant concerné par cette expérimentation, nous progressons à manipuler les

variables indépendantes pour mesurer l'impacte de l'utilisation de la langue maternelle sur l'apprentissage du français. À cet égard, nous avons utilisé les enregistrements vocaux comme outil didactique, permettant d'organiser un focus groupe, rassemblant les apprenants performants, moyens et faibles en langue française, pour se débattre sur les extraits de lecture en français, qui feront l'objet d'une discussion dirigée. Il s'agit en l'occurrence de préparer les apprenants préalablement à mémoriser des mots (5 mots pour chaque extrait de lecture), en les écrivant dans le tableau et en affichant ainsi des illustrations correspondantes à chaque terme, pour mieux aider les apprenants à se souvenir de la signification de chaque mot. Après cette phase préparatoire qui a duré 23 minutes, nous avons demandé aux apprenants d'écouter leurs enregistrements et de suivre la lecture sur les papiers contenant l'extrait. En effet, nous avons enregistré que l'utilisation de l'arabe dans les réponses des apprenants restait la même au début de notre expérimentation. Tandis que les apprenants commençaient à se sentir à l'aise d'utiliser le français progressivement, pour répondre à nos questions sur le texte. Nous attirons l'attention que les questions posées sur la compréhension sont des questions fermées et ayant des liens directs avec les mots écrits et illustrés dans le tableau, et qui faisaient déjà l'objet d'un ensemble d'activités de mémorisation lexicale préalable. En gros, ce focus groupe nous montre que les activités lecturales relatives au texte illustré changent véritablement le comportement linguistique des apprenants, que ce soit positivement en atténuant le recours à la langue maternelle, ou négativement en inculquant le comportement de l'analogie linguistique langue maternelle-langue étrangère.

## 2.2. Expérimentation 2

Nous avons inauguré notre observation par la classe de la première année en langue arabe, nous avons remarqué en effet que le nombre très élevé des apprenants n'a pas empêché l'enseignante de contrôler les apprenants en termes du respect des consignes et d'assiduité, ce qui a impacté positivement le niveau de décodage chez les apprenants, néanmoins, nous avons noté que quelques apprenants continuaient à utiliser l'arabe dialectal pour demander d'aller aux toilettes, et bien encore pour répondre à une question incomprise. Lors de notre entretien avec l'enseignante, elle nous a affirmé que l'utilisation de

l'arabe dialectal représente un cauchemar pour la réussite des processus d'apprentissage en langues, notamment dans les niveaux les plus bas, et par conséquent, les enseignants doivent accorder une grande importance à la résolution de ce comportement, par l'adoption d'un modèle pédagogique behavioriste stricte, de sorte qu'on ne doit absolument pas tolérer un tel comportement au sein de la classe, par exemple si l'apprenant exprime sa volonté de sortir aux toilettes en utilisant l'arabe dialectal, on lui demande de reformuler sa phrase en langue soutenue pour pouvoir sortir aux toilettes, et si il rencontre des problèmes de reformulation, on peut l'aider au fur et à mesure. Un autre exemple que nous a donné l'enseignante est de s'accorder avec les apprenants que seuls ceux qui demandent la permission de répondre à la question de l'enseignante en disant: من فضلك، أستاذتي / ... أستاذة، من فضلك<sup>1</sup> auront le plaisir de participer à la leçon, ce qui crée un climat compétitif entre les apprenants.

Quant à la 2<sup>e</sup> année en langue française, nous avons remarqué que l'enseignante utilise parfois des mots voire des phrases et des expressions en arabe, pour débloquer des situations d'apprentissage, dont les apprenants n'arrivaient pas à comprendre. Généralement, le niveau des apprenants en décodage des graphèmes et des syllabes est acceptable, toutefois nous avons enregistré quelques lacunes au niveau du vocabulaire, car les apprenants trouvent des difficultés notables à se souvenir des significations de mots dans les leçons de lecture. En effet, l'enseignante intervenait pour remédier cette situation en proposant des traductions en arabe aux mots expliqués auparavant en français et dont les apprenants trouvent des difficultés à mémoriser. Certes, ce comportement pédagogique de la part de l'enseignante donne des effets favorables sur le champ, et permet aux apprenants de s'impliquer activement dans les leçons de lecture. Néanmoins, l'enseignante considère, lors de notre entretien, que ce piste pédagogique ne représente qu'une démarche didactique analogique, qui doit être utilisée très étroitement, vu les considérations exceptionnelles relative notamment à la surcharge dans la classe, ce qui lui force à recourir à la traduction, mais ceci aurait des

---

<sup>1</sup> S'il vous plaît, mon enseignante / Enseignante, s'il vous plaît.

répercussions fatales sur l'acquisition du vocabulaire en français à long terme. Ajoute-t-elle.

Quant à la 5<sup>e</sup> année en langue arabe, les leçons de lecture sont faites d'une façon souple sans utilisation de l'arabe dialectal que très rarement. De l'autre côté, au cours de la séance de langue française, les apprenants montrent un niveau moyen dans le déchiffrement de mots, la ponctuation et l'articulation, tandis qu'au début de la phase d'explication des idées du texte, les apprenants tendaient d'utiliser quelques mots en arabe pour compléter leurs réponses. Par ailleurs, nous avons noté que l'enseignante n'utilise aucun mot en arabe et continue de communiquer avec les apprenants en français, en reformulant les réponses contenant des mots en arabe. En fin de la séance de lecture, nous avons remarqué que les apprenants s'arrêtaient totalement d'utiliser des mots en arabe pour s'exprimer. Néanmoins, il est à souligner que l'enseignante a changé partiellement les activités lecturales mentionnées dans le manuel scolaire, dans la mesure où elle a proposé de nouvelles activités et a modifié qualitativement d'autres activités. Cependant, lors de notre entretien avec l'enseignante de français, elle nous a insisté sur le constat de l'utilisation de la langue maternelle dans les séances de langue française, notamment dans les leçons de lecture et les leçons de communication orale. En effet, elle considère que l'analogie linguistique ne peut jamais être une solution fiable pour aider les apprenants à surmonter leurs lacunes de l'apprentissage du français, car on ne peut pas apprendre une langue par une autre langue.

Dans ce sens, elle trouve que les activités lecturales proposées au niveau du manuel scolaire ne permettent pas à tous les apprenants de se libérer véritablement de l'analogie linguistique langue maternelle-langue étrangère, car on ne prend pas en considération ce problème cognitif qui nécessite une planification didactique toute particulière, à savoir l'activation de la mémoire visuelle et auditive des apprenants, afin qu'ils puissent d'abord inculquer le nouveau vocabulaire, et par la suite miser sur la réutilisation de ce vocabulaire en posant des questions, écrites ou orales, dont les réponses sont constituées majoritairement pour ne pas dire uniquement des mots de ce vocabulaire. Cependant, nous avons comparé la performance lecturale en français des apprenants de la 2<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> année, à l'aide des

enregistrements vocaux. En effet, nous avons insisté cette fois-ci sur la compréhension de l'écrit, et nous avons trouvé donc que pour un vocabulaire composé de quatre mots, seul 11,52% des apprenants de la 2<sup>e</sup> année ont saisi les significations des quatre termes, et pour le même vocabulaire: 17,3% des apprenants de la 5<sup>e</sup> année ont pu se souvenir du sens de ce vocabulaire de la 2<sup>e</sup> année, contre 68,05% ayant mémorisé un vocabulaire aléatoire de la 5<sup>e</sup> année, composé de quatre mots. Autrement dit, le changement des activités lecturales dans la 5<sup>e</sup> année a véritablement augmenté la performance lexicale des apprenants, en outre, le recours limité à des explications en langue maternelle permet de surmonter l'échec linguistique à court terme, mais cause des effets linguistiques négatifs à long terme quant à l'apprentissage du français au cycle primaire.

### 2.3. Expérimentation 3

Nous avons commencé notre expérimentation par l'observation des leçons de la classe de la première année en langue arabe et la 2<sup>e</sup> année en langue française, le point en commun entre les deux niveaux est l'attitude des apprenants de parler en amazighe ou en arabe dialectal dans les séances de langue, ce comportement perturbe remarquablement la pratique didactique des deux enseignantes. En effet, les apprenants perdent leur concentration de temps à autre, car les enseignantes se trouvent obligées de remédier le comportement linguistique des apprenants, ainsi une masse horaire très importante dans la leçon de lecture est gaspillée à chaque fois que les enseignantes reformulent les consignes disciplinaires destinées aux apprenants. De surcroît, les deux enseignantes partagent la même opinion sur la qualité des activités lecturales et leurs impacts sur le comportement linguistique des apprenants au sein de la classe, elles insistaient sur la priorité de l'adaptation de l'activité lecturale avec le besoin linguistique de l'apprenant. Autrement dit, on ne doit pas s'intéresser à atteindre des objectifs d'apprentissage au détriment de la remédiation du comportement linguistique de l'apprenant, plus particulièrement dans les leçons des langues étrangères dont le français. Certes, le changement de la tactique didactique que poursuivaient les deux enseignantes, au cours de la leçon de lecture, a efficacement changé le comportement linguistique analogique de leurs apprenants, il s'agit essentiellement de renforcer les activités de

répétition classique, proposées dans le manuel scolaire et le guide de l'enseignant, par des activités de répétition théâtrales<sup>2</sup>, pour concrétiser et professionnaliser les nouvelles expressions et les nouveaux mots enseignés contenant le graphème programmé dans la semaine pédagogique. Cela ne veut pas dire que les activités lecturales préconisées n'ont pas une valeur ajoutée dans l'enseignement de la langue française, mais elles doivent être accompagnées d'autres activités à caractère praticable, au vrai sens du mot, pour aider l'apprenant à réutiliser concrètement ses apprentissages en langues. Certes, nous avons enregistré un changement radical au niveau de l'aptitude linguistique des apprenants de la première et de la 2<sup>e</sup> année, au cours des activités proposées par les enseignantes vis-à-vis les activités du manuel scolaire, d'où les apprenants commençaient activement à s'amuser en chuchotant le dialogue entre eux, avant de tenir debout au tableau, et même après la séance de lecture, nous avons remarqué que des apprenants continuaient également de répéter le dialogue en gestualisant les phrases et les expressions que contenait la leçon de lecture.

Par ailleurs, les apprenants de la 5<sup>e</sup> année ne montraient aucun comportement linguistique analogique dans la leçon de lecture, et utilisaient la langue arabe soutenu pour répondre aux questions de compréhension posées par l'enseignante à l'exception de deux apprenants, qui disaient: *أستاذة أنا اللول*<sup>3</sup> / *أستاذة، عافاك* afin de demander la permission pour répondre à une question. Cependant, l'enseignante a directement remédié ce comportement, en rappelant que les apprenants sont censés de parler uniquement en arabe soutenu dans la classe. Or l'enseignante nous a expliqué qu'il s'agit d'un comportement isolé dû à la motivation de l'apprenant à prendre la parole devant ses collègues. Quant à la classe du 5<sup>e</sup> niveau en langue française, l'enseignant adopte une méthodologie pédagogique complètement différente pour enseigner le français. D'abord, il parle en arabe dialectal pour clarifier les consignes aux apprenants, et après une première explication en français du texte dans le manuel, il utilise

<sup>2</sup> Se sont des activités lecturales très simples qui ciblent la répétition des mots nouvellement enseignés, et mis en contexte scolaire devant les collègues de classe.

<sup>3</sup> En arabe soutenu: *أستاذة من فضلك / أستاذة، أنا أولاً* et en français: enseignante, s'il vous plaît / Enseignante, je suis le premier.

encore une autre fois l'arabe dialectal pour réexpliquer le sens des phrases. En l'occurrence, nous avons remarqué que les apprenants se sentaient libres de répondre en français ou en arabe dialectal, et nous ne pouvions pas mesurer s'ils avaient compris les idées du texte ou pas.

Ce constat nous a dirigé à comparer la conscience littéraire des apprenants en français et en arabe, et par conséquent mesurer l'impact des deux méthodologies pédagogiques. Pour ce faire, nous avons organisé un atelier avec les apprenants de la 5<sup>e</sup> année, qui consiste à examiner un texte scolaire déjà étudié en français et en arabe, en insistant sur les figures de style, pour s'assurer si les apprenants sont capables de comprendre la signification linguistique convenable des phrases métaphoriques, ou s'ils comprennent le texte en traduisant les mots en langue maternelle, ce qui fait perdre l'idée originale de la phrase et du texte. À cet égard, nous avons proposé à ces apprenants un texte de lecture diction, et après explication de tous les mots difficiles, nous avons demandé aux apprenants de nous commenter les phrases suivantes: « Des mers que je connais point », « Le cheval a mauvaise tête » et « La patinette fuit sous moi ». Les feedbacks que nous avons reçus de la part des apprenants étaient sous forme de traduction mot à mot, ce qui nous montre que les apprenants ne pouvaient pas saisir les métaphores dans le texte, et ils s'appuyaient en contrepartie sur leur réflexion analogique langue maternelle-langue étrangère. De surcroît, les mêmes apprenants pouvaient comprendre plusieurs figures de style dans le texte en arabe soutenu, tout en prenant en considération que l'amazighe demeure la langue maternelle par excellence dans ce milieu, ce qui nous confirme une autre fois le rôle négatif de l'utilisation pédagogique de la langue maternelle dans l'enseignement du français. En gros, nous notons que le déchiffrement ne pose aucun problème pour les apprenants dans cette école, que ce soit en langue arabe ou en langue française, et ce en se référant aux enregistrements vocaux des apprenants de la première, la 2<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année. Il est à noter également que l'inspecteur pédagogique a fait la même remarque à l'enseignant du français de la 5<sup>e</sup> année, et il lui a délivré un rapport en mettant l'accent sur la nécessité stricte de ne plus utiliser la langue maternelle dans la leçon de lecture en français, toutefois l'enseignant concerné nous a confirmé qu'il a

considérablement réduit sa pratique didactique analogique arabe dialectal-français, et qu'il n'utilise la langue maternelle que pour débloquent l'échec de compréhension chez les apprenants.

#### 2.4. Expérimentation 4

Pour le cas de la première classe de langue arabe, le déroulement des leçons de lecture se caractérise par une utilisation fréquente de l'amazighe, car nous avons remarqué que les apprenants répondaient spontanément en amazighe à quelques questions de l'enseignant, toutefois ils revenaient pour reformuler leurs réponses en langue arabe, par exemple: quand l'enseignant demandait à un apprenant s'il a oublié ses affaires scolaires, l'apprenant répondait rapidement: *oho*<sup>4</sup>, mais après, il remédiait sa réponse en disant: *⁵ل*, un autre exemple d'un apprenant qui demandait de passer au tableau en criant: *nékki*<sup>6</sup>. Nous considérons que ces actes restent isolés car la majorité des apprenants sont capables de déchiffrer les mots et les syllabes. Or, ils montrent plusieurs difficultés en compréhension notamment des problèmes d'acquisition de vocabulaire. Par ailleurs, l'enseignant avoue qu'il utilise parfois quelques explications en langue amazighe, uniquement pour réexpliquer quelques consignes, en outre, il souligne que son comportement linguistique analogique permet aux apprenants de dépasser instantanément les soucis de compréhension du sens de quelques termes, tandis qu'il pourrait engendrer des répercussions lexicales secondaires par la suite, mais cela reste « tolérable » car les apprenants continueront de développer, au fur et à mesure, le vocabulaire en arabe dans les autres niveaux scolaires, et en écoutant ainsi les médias. Ajoute-t-il.

En ce qui concerne le 2<sup>e</sup> niveau en langue française, nous avons enregistré que les apprenants n'éprouvaient pas de grandes difficultés en déchiffrement des lettres et des mots, mais ils n'arrivaient pas à réutiliser ces mots, nouvellement enseignés, pour formuler des réponses aux questions de l'enseignante. Nous avons recensé que parmi les trois nouveaux mots expliqués par l'enseignante au cours de la séance de lecture, seuls 8 apprenants sur 34 pouvaient construire

---

<sup>4</sup> L'équivalent amazigh du mot « non ».

<sup>5</sup> Expression de négation en arabe.

<sup>6</sup> L'équivalent amazigh du mot « moi ».

des phrases originales contenant un de ces mots (soit 23,5%). Ce constat est expliqué par l'enseignante qui trouve que les activités lecturales du manuel scolaire ne permettent pas la durabilité du vocabulaire, de sorte que l'apprenant a besoin de recevoir a priori un lexique utilisable et à jour, qui prend en considération les changements sociétaux et les nouveautés technologiques, comme les personnages des bandes dessinées télévisées, les produits alimentaires les plus consommables par les enfants dans le quartier (bonbons, biscuits...) pour rendre l'activité lecture durable et tangible. D'ailleurs, l'enseignante affirme qu'elle change quelques activités du manuel par d'autres activités lecturales à caractère familier, pour aider les apprenants à acquérir un vocabulaire durable en français et marginaliser en effet, l'impact de la langue maternelle dans les apprentissages linguistiques.

Quant au déroulement de la séance de lecture à la 5<sup>e</sup> année en les deux langues, les apprenants n'éprouvaient pas de grandes difficultés en déchiffrement, il était clair qu'ils lisaient lentement en syllabant soigneusement les mots et les phrases du texte dans le manuel scolaire. À cet égard, nous avons questionné les deux enseignantes sur les circonstances favorables permettant aux apprenants d'avoir un très bon niveau de lecture en arabe et en français. Il s'agit en effet d'un plan d'action élaboré en étroite collaboration entre les deux enseignantes qui s'articule autour de deux éléments, le premier consiste à demander aux apprenants de préparer deux textes (arabe et français), en relation avec le thème de l'unité pédagogique en cours, les travaux collectifs des binômes sont présentés devant les collègues de classe. Les binômes sont censés de lire à voix haute le texte en tenant compte de la bonne articulation et la bonne prononciation des mots. De surcroît, le 2<sup>e</sup> élément de cette stratégie pédagogique s'articule autour des activités lecturales en relation avec le texte, d'où les apprenants doivent trouver une nouvelle conclusion au texte en question et débattre leurs travaux, se sont donc les éléments basiques du plan d'action des deux enseignantes de la 5<sup>e</sup> année, qui empêchent les apprenants d'utiliser la langue maternelle au sein des leçons du français.

Cependant, pour mesurer l'efficacité de ce choix pédagogique, nous avons décidé de demander aux apprenants de la 5<sup>e</sup> année<sup>7</sup> de lire minutieusement les extraits de lecture témoins, et de répondre à nos questions de compréhension en constituant un focus groupe, pour pouvoir scruter le langage des apprenants en français et en arabe. En effet, à l'exception de deux apprenants, les réponses en arabe et en français étaient bien construites en termes de juxtaposition et succession des éléments constitutifs de la phrase (sujet+verbe+complément, préposition et conjonction convenables). Nous considérons en l'occurrence que les l'ensemble des réponses que nous avons récoltées ne sont pas le produit d'une traduction ou d'une analogie linguistique langue maternelle-langue étrangère. En gros, la qualité des activités lectorales centrées sur l'aspect linguistique et l'aspect littéraire de la langue française constitue une alternative pédagogique efficace pour neutraliser l'effet de l'analogie linguistique, et par conséquent promouvoir l'acquisition et l'inculcation des aspects linguistiques distinctifs de la langue française chez l'apprenant marocain en primaire. Texte

### **3. Synthèse et interprétations**

*De facto*, nous ne pouvons pas nier que les apprenants concernés par ces expérimentations retournaient systématiquement à leur propre langue maternelle, en l'occurrence l'arabe ou l'amazighe selon la région où se trouve l'établissement scolaire, pour s'exprimer et répondre aux questions relatives à un texte de lecture. Les indicateurs qui nous ont amenés à saisir ce constat sont d'ordre lectural (le décodage transparent), d'ordre linguistique (l'utilisation des déterminants) et d'ordre syntaxique (juxtaposition et classement des mots de phrases) et d'ordre littéraire (la compréhension des métaphores). Par ailleurs, les effets de ce comportement linguistique analogique engendré par l'apprenant ou par la pratique didactique de l'enseignant du français sont regroupés selon deux dimensions temporelles. Certes, l'analogie linguistique langue maternelle-langue étrangère permet aux apprenants de surmonter instantanément les obstacles de compréhension notamment dans les séances de lecture,

---

<sup>7</sup> Concernés par notre études et ayant l'autorisation des parents ou des tuteurs légaux.

néanmoins cet impact reste cognitivement très limité et ne peut aider les apprenants de réaliser les objectifs d'apprentissage en français qu'à court terme, autrement dit, l'utilisation de la langue maternelle dans les séances de lecture et les activités associées a des effets favorables limités dans le temps, car elle incite généralement les apprenants à s'impliquer activement dans les différentes disciplines en français, notamment celles relatives à la compréhension de l'écrit, et facilite très significativement la tâche didactique de l'enseignant. Tandis que sur le long terme, continuer d'adopter son analogie linguistique cause la dégradation durable du vocabulaire acquis en français<sup>8</sup>, et diminue l'habileté des apprenants à saisir les différentes figures de style dont la métaphore, et par conséquent, réduit la capacité de l'apprenant à s'adapter au style littéraire en français. Somme toute, nous confirmons que le recours aux langues maternelles dans les leçons du français s'augmente proportionnellement en passant d'un niveau scolaire au niveau suivant, et se développe encore plus gravement quant le corps enseignant des établissements scolaires n'applique pas collectivement les mesures pédagogiques préventives et correctives *ad hoc*.

Au-delà donc des contextes circonstanciels relatifs à la surcharge au sein des classes, le milieu familial ou encore l'entourage socioculturel, la problématique de l'utilisation de la langue maternelle doit être traitée en adoptant deux plans d'intervention et de remédiation dont le premier concerne le modèle d'apprentissage appliqué et le second s'intéresse aux activités lectorales. Pour ce faire, la mise en œuvre d'un modèle behavioriste de gestion pédagogique des leçons de langue française améliore le comportement des apprenants en termes de communication en français, car il permet de contrôler les gestes communicatifs des apprenants, comme la prise de parole, la motivation, la création d'un climat compétitif... ce package procédural doit être adopté durablement et il n'est pas susceptible d'être appliqué d'une manière orthodoxe, pour ne pas se transformer en obstacle linguistique. Nous disons que l'utilisation durable et dynamique du modèle behavioriste au détriment de l'application stricte donne rapidement des résultats favorables et efficaces, qui

---

<sup>8</sup> Contrairement en langue arabe, d'où les apprenants ont continué de développer leurs propres vocabulaires dans les niveaux scolaires suivants.

permettent la bonne pratique linguistique du français au sein des classes en renforçant le vocabulaire, plus particulièrement dans les premiers niveaux du cycle primaire. Cependant, il est à noter qu'une mobilisation légère et alternative de quelques mots et expressions en langue maternelle<sup>9</sup>, pour débloquer l'échec pédagogique dans une situation d'apprentissage en langue soutenue, ne posera aucun souci sur le plan cognitif, à condition que cela n'est appliqué que succinctement et occasionnellement, et après avoir épuisé les autres stratégies didactiques en lecture notamment la méthode phonético-gestuelle, seulement voilà, l'analogie linguistique ne représentera jamais un acte pédagogique fiable permettant d'aider les apprenants à dépasser les problèmes d'apprentissage en français.

Quant aux activités lecturales, nous concluons que la domination de la réflexion analogique langue maternelle-FLE<sup>10</sup> chez l'apprenant marocain est atténuable en proposant les activités lecturales qualitatives, qui se fondent sur la perception pédagogique constructive de l'aspect orthographique pour mettre en évidence le caractère opaque de certains mots en français, et pour empêcher l'apprenant en primaire d'importer le caractère transparent de l'arabe. En effet, l'expérimentation nous a confirmé que l'activité lecturale est susceptible de neutraliser l'analogie linguistique au cours des leçons de français, si elle est planifiée et gérée qualitativement de sorte qu'elle garantit la reproduction active du langage des textes exposés. Ainsi, nous trouvons que la plupart des activités lecturales des manuels scolaires actuelles ne permettent pas à l'apprenant du primaire de réutiliser concrètement et durablement le vocabulaire linguistique fraîchement enseigné.

Or, il ne fait aucun doute de la réussite de l'activité lecturale qualitative dépend de l'obtention du vocabulaire préliminaire issu du texte scolaire préconisé: les expérimentations faites dans notre étude montrent que la préparation des apprenants à activer leurs mémoires auditive et visuelle en se basant sur les illustrations, les images et les outils didactiques disponibles rend les mots constituant ce nouveau vocabulaire tangibles et susceptible d'être réutilisables dans les

---

<sup>9</sup> Selon l'article 63 de la Charte nationale d'éducation et de formation.

<sup>10</sup> Français langue étrangère.

activités lectorales suivantes, en passant progressivement du concret (objet), au perceptible (illustration) à l'abstrait (discussion et théâtralisation). À cet égard, il sera primordial de choisir des textes dont le vocabulaire est tangible, surtout pour les premières années du primaire, car des sujets de texte comme les vacances dans une ville balnéaire, pour des apprenants au milieu rural qui n'ont jamais eu l'occasion d'y aller, n'est absolument pas le choix convenable pour fortifier le vocabulaire préparatoire qui encadrera par la suite les activités lectorales du texte. Par conséquent, les activités lectorales fondées sur des textes qui s'articulent autour des sujets relatifs aux activités ludiques comme le football, les personnages des bandes dessinées télévisées populaires, les produits alimentaires locaux, les produits de terroir etc., ont remarquablement et positivement influencé la performance lectorale et linguistique des apprenants en langue française.

Par ailleurs, les activités lectorales qui mettent l'accent sur l'aspect littéraire des textes à lire, augmentent significativement les compétences linguistiques en français en neutralisant les effets de l'analogie langue maternelle-langue étrangère chez l'apprenant, car les activités lectorales préconisées que nous avons examinées restent inutiles pour éliminer l'impact de cette analogie linguistique sur le goût littéraire en français de l'apprenant, c'est la raison pour laquelle toute activité lectorale doit permettre la réutilisation active du style et du langage littéraires du texte à savoir les expressions métaphoriques, les proverbes en français, les locutions soutenues ... In fine, la qualité de l'activité lectorale est un élément sine qua non pour pouvoir inculquer les habiletés linguistiques saines, à savoir notamment l'habileté à réfléchir en langue française, et à neutraliser l'analogie linguistique imposée à l'apprenant, car il n'utilise le français qu'au sein de son école et pendant des périodes très limitées. Nous rappelons à cet égard que l'amélioration littéraire de la qualité des activités lectorales est une alternative pédagogique très utile permettant de faire acquérir les aspects linguistiques distinctifs du français.

### **Conclusion**

L'utilisation des langues maternelles dans l'apprentissage d'une langue étrangère représente d'abord un état d'esprit lié en principe à

l'apprenant. En effet, nous pouvons récapituler tout le travail mené dans nos expérimentations en deux points à savoir premièrement : les indices expérimentaux permettant de mesurer le recours de l'apprenant à sa langue maternelle au cours des séances du français, et en 2<sup>e</sup> lieu l'impact et les répercussions de ce comportement qu'il soit de la part de l'apprenant ou même de la part de l'enseignant au niveau de sa pratique didactique. À cet égard, la promotion des apprentissages linguistiques en français passe d'abord par la motivation de l'apprenti-lecteur à s'impliquer dans le texte, pour ce faire, l'activité lecturale doit amener l'apprenant à reconstruire le texte lui exposé, en inventant une introduction, une conclusion ou d'autres paragraphes, et en se mettant à table pour argumenter librement sur les idées du texte en utilisant les mots et les expressions que contient le texte en question. En outre, toute activité lecturale proposée doit être adaptative aux besoins linguistiques de l'apprenant (déchiffrage, syllabation, vocabulaire, langage et style littéraire...), et elle ne doit pas être centrée uniquement sur l'obligation didactique d'atteindre les objectifs d'apprentissage préconisés dans le Curriculum national. Certes, les activités lecturales répétitives ont une valeur ajoutée appréciée, toutefois elles doivent être renforcées par d'autres activités lecturales professionnalisantes et praticables à caractère littéraire pour neutraliser l'analogie linguistique chez l'apprenant.

### Références bibliographiques :

- BENTOLILA Alain et GERMAIN Bruno, 2006, « *Apprendre à lire: choix des langues et choix des méthodes* », Unesco.
- PINKER Steven et BLOOM Paul, 1990, « Natural language and natural selection », *Behavioral and Brain Sciences*, n° 13, p. 707-727.
- REBOUL Olivier, 2017, « *La philosophie de l'éducation* », Casablanca, Editions Chaaraoui.
- SAIDANI T., 2016, « *Les stratégies d'apprentissage de la lecture: une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français* », Thèse de doctorat en science en langue française, Université d'Oran 2.
- SNOW Catherine, 2002, « *Reading for Understanding* », Washington, Rand corporation.
- TOUMI Abderrahmane, 2016, « *L'essentiel en Didactique du Français langue étrangère : Concepts, méthodologies et approches pédagogiques* », Rabat, El maârif Al Jadida.
- YOUSSEF Abderrahim, 1995, « The Moroccan Triglоссия: Facts and Implications », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 112, p. 29-43.