

Difficulties of Reading in French Subject Among Moroccan Middle School Students: Case of Learners in First Year of the Secondary School

Elbazini Abdelilah¹, Boumazzou Ibrahim²

^{1,2}Laboratoire Sciences Du Langage Et Communication, Université Ibn Toufail

Abstract

As part of the French language teaching staff in the secondary school, we have observed during our French reading activities in the classroom that some of our learners face difficulties in the area of reading, specifically in decoding words, phrases, and texts. These difficulties, which poses a real challenge for us as French teachers and for learners struggling with reading, has led us to write this paper where we aim to analyze the reading errors of these learners by identifying, describing, and explaining their origins. The results of our analysis can serve as a basis for planning remedial activities and developing palliative strategies for teachers and inspectors. The ultimate goal is to support and assist the learners in overcoming the difficulties they encounter in learning this foreign language.

Keywords: Learning; Reading; Decryption; Secondary School; Learner

Introduction

La lecture, comme activité d'apprentissage consistant à déchiffrer ce qui est écrit en identifiant, nommant et combinant en syllabes les lettres de l'alphabet, constitue un véritable problème en didactique des langues en général et en didactique du français en particulier. Les enseignants de la langue française aux différents cycles d'enseignement ainsi que l'instance des inspecteurs de la même matière en appréhendent l'ampleur et la complexité bien plus qu'aucun d'autre, en raison de leur contact et leur suivi quotidiens des apprenants en général et ceux en difficultés d'apprentissage en particulier.

Dans cette perspective, les difficultés de lecture occupent une place importante dans l'inventaire des difficultés qu'éprouvent les apprenants en acquérant la compétence de communication orale et par écrit que vise l'enseignement du français au collège¹, pour la simple raison que la lecture constitue le point de départ et le fondement qui permet d'acquérir les autres compétences (la compréhension de l'oral et de l'écrit, et la production de l'oral et de l'écrit). En effet, il serait inconcevable, inutile voire insensé de la part de l'enseignant de vouloir faire comprendre, analyser ou faire produire un message oral ou écrit quand l'apprenant n'arrive même pas à déchiffrer les lettres, les syllabes et les mots qui le composent.

Faisant partie du corps professoral de la langue française au cycle secondaire collégial, les difficultés de lecture chez nos apprenants de la première année collégiale nous ont poussés à mener une réflexion et

¹ Les orientations pédagogiques pour l'enseignement du français au collège, 2009, p.25

rédigier le présent article dans lequel nous nous proposons d'analyser les erreurs de lectures que commettent nos apprenants en français en les dégagant, les décrivant et en expliquant l'origine. Les résultats de nos analyses peuvent ainsi servir de base pour la planification des activités remédiation et l'élaboration des stratégies palliatives de la part des enseignants et des inspecteurs étant donné que l'objectif ultime est d'accompagner et d'aider les apprenants à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans le domaine de la lecture.

Les orientations pédagogiques de la langue française considèrent que l'apprenant à l'entrée du collège est en mesure de lire correctement des mots, des phrases et en comprendre le sens², et que l'enseignement du français au collège vient approfondir ses notions de base sur les faits de langue étudiés au cycle primaire. Dans cette perspective, la problématique de cette étude peut être formulée sous forme des deux questions de recherche suivantes :

- Quelles sont les erreurs de lectures qu'éprouvent nos apprenants ?
- D'où proviennent-elles et comment peut-on les expliquer ?

D'autre part, étant donné que les apprenants en difficultés auxquels nous avons affaire dans la présente recherche ont pour première langue l'arabe dialectal marocain, vu que la région géographique à laquelle ils appartiennent (Kelaa des Sraghna) est historiquement peuplée par une population d'origine arabe et majoritairement arabophone, nous supposons, en guise d'hypothèse, que la langue maternelle (l'arabe dialectal marocain) des apprenants influencerait linguistiquement leur acquisition et apprentissage du français, ce qui les conduirait à commettre des erreurs en lecture. En d'autres termes, les différences des propriétés linguistiques et typologiques des deux langues en question pourraient être à l'origine des erreurs de lecture dégagée chez nos apprenants.

1- Considérations préliminaires

Chauveau définit l'acte de lire comme « *un processus qui contient deux habiletés : l'identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension des textes* »³. Pour sa part, Marie Gaussel souligne que l'acte de lire renvoie à « *la capacité à établir des relations entre les séquences graphiques d'un texte et les signes linguistiques d'une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales), mais aussi la prise de connaissance du contenu d'un texte écrit* »⁴. Il ressort de ces deux définitions que la compétence de lecture se base essentiellement sur deux capacités, à savoir : (i) le déchiffrement de ce qui est écrit en identifiant les lettres de l'alphabet, les nommant et les combinant en syllabes, et (ii) la compréhension de ce qui est lu en dégagant le sens des mots, des phrases ou du texte lus. Dans la présente étude, notre attention sera portée particulièrement sur les erreurs de lecture au niveau du déchiffrement des syllabes et des mots en français par nos apprenants. Pour ce qui relève de la deuxième capacité (la compréhension), nous nous proposons de mener une réflexion à part entière dans une autre étude, vu qu'elles ne relèvent pas de la même nature. Ceci étant dit, nous sommes appelé à préciser ce qu'on entend par le déchiffrement en lecture. Dans cette perspective, R. Le Gendre définit ce dernier comme « *l'opération par laquelle le lecteur débutant tente d'identifier les lettres et les relier aux sons*

² Ibid. p. 34.

³ Cité par Rouba Haidar. Élaboration et test d'un programme de remédiation aux difficultés en lecture au Cours Préparatoire. Education. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2015. Français, p. 9.

⁴ Marie Gaussel « Lire pour apprendre, lire pour comprendre », in Dossier de veille de l'IfE, n 101, Mai 2015, p.

correspondants sans parvenir nécessairement à une perception d'ensembles signifiant ni à une compréhension du texte »⁵. Ainsi, un élève est compétent en lecture lorsqu'il est en mesure de déchiffrer aisément un mot, une phrase ou tout un texte graphiquement présenté en reproduisant oralement et couramment les caractères imprimés ou manuscrits de l'écriture.

2. Contextualisation de la recherche

L'établissement scolaire au sein duquel nous exerçons est un établissement d'enseignement public inauguré au titre de l'année scolaire 2023/2024. Enseignant de français dans cet établissement, nous prenons en charge cinq classes. Au cours de nos activités de lecture avec les apprenants de la première année collégiale, nous nous sommes consacrés à l'observation et l'évaluation de la compétence de lecture chez nos apprenants du niveau scolaire en question. La phase d'observation s'étale sur trois mois: du début de septembre à la fin de novembre 2023. Pendant cette période, nous avons observé et dégagé plusieurs difficultés chez nos apprenants au niveau de la lecture des mots, des phrases et des textes. Ces difficultés de lecture récurrentes constituent pour nous comme pour nos apprenants un véritable défi, pour ne pas dire un obstacle puisqu'elles rendent plus ou moins difficile leur apprentissage du français en tant que langue étrangère. Les apprenants se trouvant donc en difficultés de lecture constituent un bon nombre dans chacune des trois classes, ce qui donne à comprendre qu'une intervention sur cette situation et une remédiation à ce dysfonctionnement s'imposent par évidence.

3. Méthodologie

Pour dégager, les difficultés relatives au déchiffrement des mots et des phrases chez nos apprenants, nous avons adopté la technique d'enregistrement audio, ça veut dire qu'en demandant à certains élèves de lire un mot, une phrase, ou un texte quelconque, nous enregistrons au même temps leur lecture à l'aide d'un magnétophone. Comme il y a différents types de lectures (expressive, studieuse/intensive, lecture balayage, etc.), il s'est avéré important de préciser le type de lecture auquel nous avons eu recours pour détecter les erreurs que commettent nos élèves au niveau du déchiffrement. Nous avons opté pour la lecture « oralisée », c'est-à-dire la lecture à haute voix. Ce choix se justifie par la nécessité de pouvoir enregistrer l'élève en train de lire pour identifier et catégoriser les erreurs commises dans une étape ultérieure. Ainsi, nous avons écouté et réécouté plusieurs fois les enregistrements/fichiers audio et en avons dégagé les erreurs de lecture les plus récurrentes chez la plupart des apprenants, les transcrites sur un tableau, et les divisées enfin en sous-catégories pour faciliter les tâches de description et d'explication lors des analyses de données.

2. Analyse des données

Le tableau ci-dessous nous donne une idée globale sur les différents types d'erreurs que commettent nos apprenants au niveau de la lecture. Pour la commodité de notre analyse, il nous est apparu pertinent de classer ces erreurs en sous-catégories afin de les décrire et expliquer par la suite. Et comme ce serait une tâche ardue de vouloir commenter tous les exemples cités dans le tableau ci-dessous, nous nous contenterons de l'analyse quelques exemples à titre indicatif et illustratif pour chaque sous-catégorie.

Conteur	/kõtœR/	[kõtũR]
---------	---------	---------

⁵ Cité par Nesrine MAHADJI et Nezha BEKHTI, *Les difficultés de la lecture des élèves de 5ème Année primaire en Algérie selon les enseignants. Mémoire de Master*, Université Aboubakr Belkaid-Tlemcen, 2015-2016, p32.

Particularité	/paRtikylarite/	[partisylarite]
Technologique	/teknolozi:k/	[tefnolozi:k]
Technique	/teknik/	[tefnik]
Projet	/proze/	[prozet]
Respect	/respe/	[respekt]
Grand	/grã/	[grãnd]
Piller	/pije/	[pille]
Griller	/grije/	[grille]
Satisfait	/satisfẽ/	[satisfẽ]
Doivent	/dwa:vã/	[dwa:v]
Essentiel	/esãsjel/	[esãtjel]
Chez elles	/ʃe zel/	[ʃe el]
Temps	/tã/	[tãmps]
Accueillants	/akjã/	[akwilã]

Hospitalité	/ospitalite/	[hospitalite]
Délicieux	/delisjøe/	[delikjøe]
Flot	/flo/	[flot]
Intelligemment	/ẽtelizamã/	[ẽteligmã]
Répondre	/RepõdR/	[RepundR]
Hasard	/azar/	[hazard]
Exister	/egziste/	[eksiste]
Beaucoup	/buku/	[puku]
Publicité	/publisite/	[publicite]
Problème	/pRoblem/	[broblem]
Tribune	/tRibyn/	[tRibin]
Tout	/tu/	[tut]
Tous les hommes	/tu le zom/	[tus le zom]
Imparfait	/ẽparfe/	[ẽbarfe]
Placard	/plakar/	[blakard]
Veuillez	/vøje/	[vule]
Pas	/pa/	[pas]
Réagir	/rejaʒir/	[reʒagir]

1. La confusion des voyelles

Lors de leur lecture, les élèves parfois confondent certaines voyelles au niveau de l'articulation, surtout si ces deux voyelles étaient phonétiquement proches l'une de l'autre. C'est le cas à titre d'exemple des voyelles /œ/ et /u/ comme dans le mot /lctuR/. La confusion de ces deux voyelles se trouve pourtant expliquée par le fait que sur le plan phonologique, les deux phonèmes en question partagent plusieurs qualités phonologiques comme le montre la comparaison suivante de leurs traits distinctifs respectifs :

/œ/ /u/

+ voyelle	+ voyelle
+ fermé	+ fermé
+arrondi	+ arrondi

D'autre part, et si l'on cherche l'explication par des paramètres sociolinguistiques, on constate que les apprenants de cette région ont pour première langue l'arabe dialectal (la darija). L'arabe dialectal comme l'arabe standard sont deux langues pauvres au niveau des voyelles puisqu'elle n'en compte que trois en comparaison avec le français qui en est riche (16 voyelles). Ce constat laisse déjà deviner que les élèves confondent certaines voyelles en français parce que leur langue maternelle n'en dispose pas à l'origine, et par conséquent, ils les prononcent mal. Ce qui finit, dans la majorité des cas, par l'altération du sens du mot prononcé.

1. La confusion des bilabiales /p/ et /b/

La confusion des bilabiales /p/ et /b/ est une erreur très fréquente et récurrente chez certains apprenants qui se trouvent apparemment en difficulté de distinguer entre les deux phonèmes en les lisant dans un mot quelconque. En effet, au lieu de prononcer par exemple /p/, ils prononcent /b/ comme dans les mots « problème » réalisé « broblème » et « publicité » réalisé « bublicité », « imparfait » prononcé « imbarfait » et « placard » réalisé « blacard ».

Sur les plans phonétique et phonologique, nous comprenons que cette confusion pourrait être due au fait que les deux phonèmes en question partagent la majorité des traits distinctif et ne se distinguent que par un à savoir celui du voisement, comme le montre la comparaison suivante :

/p/	/b/
+ Consonne	+ consonne
+ Bilabial	+ bilabial
+ Antérieur	+ antérieur
-Voisé	+voisé

Sur le plan sociolinguistique, cette confusion entre /p/ et /b/ s'explique d'une part par le fait que la langue maternelle des apprenants en question (l'arabe dialectal) ne compte pas le phonème /p/ dans son système phonologique d'origine, et qui provient à son tour de celui de l'arabe standard, et d'autre part par le fait que les mots contenant ce phonème ne sont que des emprunts au français comme « plastique » réalisé également /blastique/.

D'autre part, il importe de souligner que ce phénomène phonétique ne concerne pas seulement les apprenants, mais aussi toute la population locale, dans la mesure où nous avons entendu dire dans la rue des mots comme « blastique » pour dire « plastique », et « batron » pour dire « patron », etc. Il ressort de ces exemples et ces observations que cette confusion tend à caractériser même l'accent de la population locale. Ce qui entraîne d'une manière ou d'une autre leur confusion chez les élèves aussi en apprenant le français à l'école.

2. La confusion des sons /g/ et /j/

Une autre erreur remarquable qui refait surface dans la lecture des apprenants est celle qui ramène certains élèves à confondre les deux sons /ʒ/ et /g/, comme dans les exemples suivants :

Mots	Prononciation d'origine	Prononciation des apprenants
Réagir	/reɑʒiR/	/reɑgiR/
Manger	/mãʒe/	/mãge/

Voyage	/voʒaʒ/	/voʒaʒ/
--------	---------	---------

Comme le laissent voir ces exemples, les élèves ont tendance à prononcer le graphème « g » comme le son /g/ dans tous les mots, alors que la règle grammaticale stipule qu’il se prononce tantôt /g/, tantôt /ʒ/ selon le contexte de son apparition dans le mot, c’est-à-dire lorsqu’il est suivi de « i » ou « e », il se prononce /ʒ/ et il se prononce /g/ devant le reste des voyelles et des consonnes. Certes, c’est la non-maîtrise d’une telle règle phonétique qui est à la base d’une telle prononciation erronée de la part de ces élèves.

3. La confusion de /f/ et /v/

Nous avons également remarqué une autre confusion des sons cette fois entre les sons /f/ et /v/ dans certains mots comme :

Mots	Prononciation d’origine	Prononciation des apprenants
Adjectif	/adzɛktif/	/adzɛktiv/
Interrogative	/êteRogativ/	/êteRogatif/
Déclarative	/deklarativ/	/deklaratif/

Certains élèves tendent à prononcer le phonème /f/ comme /v/ surtout si ce phonème était à la fin du mot. Il en va de même dans le cas inverse, c’est-à-dire qu’ils réalisent le son /v/ comme /f/ lorsque ce dernier est situé également à la fin du mot comme l’illustrent les exemples ci-dessus.

Après avoir examiné les qualités phonologiques des deux sons/phonèmes en question, il s’avère très bien que cette confusion s’explique par leur rapprochement sur les plans phonétique et phonologique, puisqu’ils partagent la majorité des traits distinctifs et ne se distinguent pour ainsi par qu’un seul à savoir celui du voisement, comme le montre la comparaison suivante :

/v/	/f/
+ Consonne	+ consonne
+ Constrictif	+ constrictif
+ antérieur	+ antérieur
+ voisé	- voisé

Il convient de souligner à la fin de notre commentaire que ce genre de confusion n’est pas assez fréquent et récurrent comme pour les autres types de confusions de sons précités.

4. La réalisation de /s/ comme /k/

Il y a là une erreur très récurrente chez la plupart des élèves à qui la prononciation du graphème « c » pose problème.

Mots	Prononciation d’origine	Prononciation des apprenants
Particularité	/paRtikylarite/	/partisylarite/
Culinaire	/kylineR/	/sylineR/

Comme le montrent ces deux exemples, les élèves prononcent le son /k/ au lieu de prononcer /s/. On le sait, la règle phonétique stipule que ce dernier a deux prononciations différentes selon le contexte où il apparaît dans le mot. Ainsi, lorsqu’il est suivi de « e », « i », ou « u », il se prononce /s/ et se réalise /k/ devant le reste des voyelles et des consonnes. Comme dans le cas des phonèmes /ʒ/ et /g/, c’est sans doute la non-maîtrise de cette règle phonétique qui explique une telle confusion chez nos apprenants.

5. La prononciation de la terminaison « ent » à la fin des verbes

A la différence des erreurs de confusion des phonèmes jusqu'ici citées, nous avons pu dégager un autre type d'erreurs qui consiste à prononcer le « ent », marque de la terminaison de la 3^{ème} personne du pluriel à la fin d'un verbe conjugué au présent de l'indicatif. Considérons les exemples suivants :

Mots	Prononciation d'origine	Prononciation des apprenants
Doivent	/dʁav/	/dʁavã/
Visent	/viz/	/vizã/
Veulent	/vœl/	/vœlã/

Ici,

nous remarquons à travers ces exemples que les élèves prononcent des verbes conjugués avec la troisième personne du pluriel comme étant des noms ou des adjectifs puisque à la base cette terminaison ne doit pas être prononcée. L'explication de ce genre d'erreurs peut être ramenée à deux hypothèses. La première est que ces élèves ont du mal à distinguer un verbe conjugué avec la troisième personne du pluriel au présent de l'indicatif d'un nom ou un adjectif qui se termine par « ent » comme dans « violent », « talent » etc. La seconde est que ces élèves ignorent la règle grammaticale selon laquelle cette terminaison ne se prononce pas.

6. Prononciation des lettres muettes

Dans d'autres exemples du tableau, nous assistons également chez nos élèves à la prononciation de certaines lettres muettes qui ne doivent pas normalement être prononcées pour une raison ou une autre. Les exemples illustrant ce cas de figure sont assez nombreux, nous en citons les suivants :

Mots	Prononciation d'origine	Prononciation des apprenants
Flot	/flo/	[flot]
Hasard	/azar/	[hazard]
Projet	/proʒe/	[proʒet]
Respect	/respe/	[respekt]

Comme le montre ces exemples, certains apprenants prononcent la lettre finale étant à l'origine muette comme dans « flot », « projet » et « respect ». D'autre part, nous constatons également qu'ils ont tendance à prononcer le « h » muet qui, en français, ne se prononce pas quel que soit le contexte de son apparition. Toutes ces erreurs ne peuvent provenir que de l'ignorance de ces élèves de leurs règles de prononciation respectives.

7. L'articulation des mots contenant beaucoup de syllabes

Enfin, une autre difficulté se rapportant aux difficultés d'articulation des mots contenant beaucoup de syllabes successives. C'est le cas par exemple de la prononciation de certains mots comme : *prescriptive, exclamative, constatation, description, successive*, etc.

Conclusion

Au terme de cette analyse des difficultés de lecture se rapportant au déchiffrement des mots, nous pouvons confirmer que l'origine de ce genre de difficultés diffère selon la nature des erreurs commises. Ainsi, nous avons pu dégager des erreurs qui relèvent de la confusion de certains sons qui partagent plusieurs qualités phonologiques, c'est-à-dire qui sont très proches sur les plans phonétique et phonologique. Nous avons également assisté aux erreurs issues de la prononciation des terminaisons muettes à la fin des

verbes, ainsi que la prononciation des lettres muettes au début, au milieu ou à la fin du mot. Enfin, nous avons mentionné les difficultés d'articulation liées aux mots contenant beaucoup de syllabes. D'autre part, l'analyse des différentes erreurs nous permis de confirmer notre hypothèse de départ selon laquelle la langue maternelle (l'arabe dialectal) des apprenants influencerait linguistiquement leur acquisition et apprentissage du français, ce qui les conduirait à commettre des erreurs en lecture ; c'est-à-dire que les différences des propriétés linguistiques de l'arabe dialectal et le français expliquent en partie l'origine des erreurs de lecture dégagée chez nos apprenants.

Bibliographie

1. Les orientations pédagogiques pour l'enseignement du français au collège, 2009.
2. Rouba Haidar. *Élaboration et test d'un programme de remédiation aux difficultés en lecture au Cours Préparatoire*. Education. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2015.
3. Marie Gaussel « *Lire pour apprendre, lire pour comprendre* », in Dossier de veille de l'IfE, n 101, Mai 2015.
4. Nesrine MAHADJI et Nezha BEKHTI, *Les difficultés de la lecture des élèves de 5ème Année primaire en Algérie selon les enseignants. Mémoire de Master*, Université Aboubakr Belkaid-Tlemcen, 2015-2016.