Revue de Didactique, Linguistique et Traduction

Reading difficulties among tunisian learners in the 3rd and 4th years of basic education

Hermi Ismail
Virtuel University Of Tunis, Tunisia
hermiismail494@gmail.com
0009-0008-2134-428X

Highlights

Tunisian students experience difficulties in their early literacy skills learning to read.
It is crucial to take teacher's perspectives on reading difficulties into account, the most common method for identifying these views is the interview.
It seems clear to us that the challenge of teaching reading to beginners will remain unresolved unless we take the initiative to provide pedagogical strategies for teachers in charge of early-grade classes.

To cite this paper: Hermi Ismail. (2026). Les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les apprenants tunisiens des 3e et 4e années de l'enseignement de base . *Revue de Didactique, Linguistique et Traduction.* 4(1), pp. 50-67. **DOI : https://doi.org/10.5281/zenodo.21140797**

Informations

Recieved
29/11/2025
Accepted
06/05/2026
Published
30/06/2026

Keywords

Difficulties
Interview
Comprehension
Fluent reading
Reader profiles
Decoding
Reading aloud

Revue de Didactique, Linguistique et Traduction publish under la licence Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International.

Abstract

This study falls within a didactical scope; it focuses on identifying the main difficulties related to early reading learning among Tunisian learners in the 3rd and 4th years of basic education.

Since establishing itself as a field of didactical research, this discipline has addressed numerous questions regarding reading difficulties and its learning. To try to understand how this learning poses a problem for Tunisian apprentice readers, it is necessary to turn to teachers, who are the main tutors and guides for students since entering the world of reading. The objective is to ask them, through a semi-structured interview survey : what are the difficulties their students face in terms of reading/learning?

These interviews are therefore presented as a means capable of revealing the different varieties of reading difficulties, ranging from decoding to comprehension. These interviews will thus be conducted with four primary school teachers working in institutions that differ in terms of geographic indicators: rural, semi-rural, and urban. These school institutions group together the three categories of schools existing in Tunisia, namely, three public schools (rural, semi-rural, and urban) and one private school. It is from this choice that inequality among students (different socio-cultural backgrounds) and even among teachers becomes apparent. In such a context, the representativeness of the sampling at the level of schools and students is hardly in doubt since it covers the four Tunisian school environments chosen by simple random sampling.

For a better consideration of the reality of the operation carried out on the ground, the planned work is achieved in collaboration with colleague inspectors from the two districts of Ain Drahem and Tabarka (Regional Commissariat of Jendouba).

The operation is carried out, in the first stage, through the observation of four aloud-reading teaching sequences with the same teachers. In a second stage, it will involve organizing interviews with them, thereby making it possible to collect concrete testimonies on the gaps that their students face in class regarding both aspects of vocal reading: decoding and comprehension. To remedy these difficulties, we have proposed (for example) at the end of this contribution, tracks of didactical intervention based on field experience. Teachers wishing to develop their pedagogical skills can draw inspiration from them in their teaching practices.

Les difficultés d'apprentissage de la lecture chez les apprenants tunisiens des 3e et 4e années de l'enseignement de base

Résumé

Cette étude s'inscrit dans une visée didactique, elle se penche sur l'identification des principales difficultés liées aux premiers apprentissages de la lecture chez les apprenants tunisiens des 3e et 4e années de l'enseignement de base.

Depuis qu'elle s'est constituée comme champ de recherche didactique, cette discipline traite de nombreuses questions sur les difficultés de lecture et son apprentissage. Pour tenter de comprendre en quoi cet apprentissage pose problème aux apprentis lecteurs tunisiens, il y a lieu de s'orienter vers les enseignants, principaux tuteurs et accompagnateurs des élèves depuis leur entrée dans l'univers de la lecture. L'objectif est de leur demander, grâce à une enquête par entretiens semi-directifs : quelles sont les difficultés auxquelles se heurtent leurs élèves en matière de lecture/apprentissage ?

Ces entretiens se présentent dès lors, comme un moyen capable de faire apparaître les différentes variétés de difficultés de lecture qui se situent depuis le déchiffrage jusqu'à la compréhension. Ces entretiens seront donc menés auprès de quatre instituteurs travaillant dans des établissements différents en termes d'indices géographiques : rural, semi-rural et urbain. Ces établissements scolaires regroupent les trois catégories des écoles qui existent en Tunisie, soit, trois écoles publiques (rurale, semi rurale et urbaine) et une école privée. C'est à partir de ce choix que se marque l'inégalité entre élèves (milieux socioculturels différents) et voire même entre enseignants. Dans un tel contexte la représentativité de l'échantillonnage au niveau des écoles et des élèves ne fait guère de doute puisqu'elle touche les quatre milieux scolaires tunisiens tirés au hasard simple.

Pour une meilleure prise en compte de la réalité de l'opération effectuée sur terrain, le travail envisagé est réalisé en collaboration avec les collègues inspecteurs des deux circonscriptions d'Ain Drahem et de Tabarka (commissariat régional de Jendouba).

L'opération s'effectue dans un premier temps, par l'observation de quatre séquences d'enseignement de lecture à haute voix avec les mêmes instituteurs. Dans un second temps, il s'agira d'organiser des entretiens avec eux, permettant ainsi de recueillir des témoignages concrets sur les lacunes qu'affrontent leurs élèves en classe au niveau des deux aspects de la lecture vocale : le décodage (déchiffrage) et la compréhension.

Pour pallier à ces difficultés, nous avons proposé (à titre d'exemple) à la fin de cette contribution des pistes d'intervention didactique fondées sur une expérience de terrain. Les enseignants désireux de développer leurs compétences pédagogiques peuvent s'en inspirer dans leurs pratiques enseignantes.

Mots clés : Difficultés, l'entretien, la compréhension, la lecture courante, la lecture à haute voix, les profils de lecteurs, le décodage (déchiffrement).

Introduction et problématique

A une suite logique de ma carrière d'inspecteur d'enseignement primaire, il en résulte de l'observation des faits, que, c'est dans les premières années d'apprentissage de la lecture que se joue en partie l'avenir scolaire d'un enfant, puisque toute la réussite scolaire dans tous les autres apprentissages sera conditionnée par la maîtrise de la lecture ; c'est par la lecture qu'on

apprend à raisonner en mathématiques, en sciences, en histoire, en géographie, en éducation civique, etc. Toutefois, l'installation des mécanismes de cette discipline demande des habiletés intellectuelles et un nombre important d'opérations cognitives, ce qui explique la présence d'élèves éprouvant des difficultés de lecture ; sachant que la chose la plus angoissante pour les enseignants et les parents c'est de voir des enfants qui n'arrivent pas à lire correctement un mot ou une phrase dans son ensemble, alors que, voir un enfant déchiffrer ses premiers mots, lire un texte est une des plus grandes joies qui soit donnée à tout parent et à tout enseignant.

Il faut reconnaître par ailleurs, que les difficultés en lecture-apprentissage existent toujours. Elles sont nettement observées dans nos classes primaires, tout comme au collège et au lycée. Ces observations sont souvent confirmées par les enseignants et, à grande échelle, par le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) qui met la Tunisie au bas du classement des pays participants. Ces difficultés semblent bien au cœur des défis qui se posent aujourd'hui aux éducateurs, aux parents d'élèves et à l'état même dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme.

La confrontation quotidienne aux problèmes posés par l'apprentissage de la lecture par les enseignants, nous incite souvent à nous interroger sur les pratiques enseignantes, sur la pertinence des méthodes d'enseignement de la lecture, sur les compétences et les processus que l'apprenant doit mobiliser pour apprendre à lire un texte en français langue étrangère (FLE), sur la manière d'évaluer les compétences en lecture, sur le mode de l'environnement familial de l'apprenant, sur le système éducatif du pays et les approches qu'il mobilise…

Dans ce cadre de recherche, nous n'allons pas prendre en considération la globalité du problème dans toutes ses dimensions parce que l'enjeu est de taille, mais tout simplement à voir à partir d'un entretien avec les enseignants en quoi les élèves tunisiens éprouvent des difficultés dans leurs premiers apprentissages en lecture, en d'autres termes, nous y envisageons de répondre à la question principale : où résident les difficultés de lecture chez l'apprenti lecteur tunisien ?

1. Contexte dans lequel s'inscrit le sujet

Il s'agit d'un travail en amont ayant notamment pour objectif d'identifier les difficultés de lecture apprentissage auxquelles se heurtent les apprenants tunisiens à partir d'un entretien avec ceux qui la pratiquent. Cet entretien se positionne dans le contexte d'une enquête qualitative de terrain, envisagée selon (Rondeau et al, 2023, pp. 5-21) comme :

« Une rencontre relativement informelle lors de laquelle une personne chercheuse passionnée par une problématique sollicite un témoignage libre et authentique de la part d'une participante ou d'un participant susceptible d'apporter un éclairage sur cette problématique ».

Ces effets recherchés sont, soit du savoir, soit des comportements seront étayés par des pistes d'exploitation pour former à l'enseignement de la lecture/apprentissage.

1.1. Naissance du sujet

Ce choix s'explique :

- Par l'importance de l'apprentissage de la lecture en tant que socle de base pour lutter contre l'illettrisme. Aujourd'hui, ne pas savoir lire constitue un handicap majeur car le langage écrit est présent partout où l'on va. C'est pour cette raison, que la question

d'identifier les difficultés d'apprentissage de la lecture est élevée au stade des questions d'urgence qui préoccupe toutes les structures du pays ; il est donc question de faire de la lecture un enjeu social afin d'être autonome dans les situations simples de la vie courante.

- Par une inquiétude générale des parents qui parlent perpétuellement de la baisse du niveau de leurs enfants en matière de lecture. Elle est de l'ordre de : « le niveau de nos enfants a beaucoup baissé ces dernières années, nous sommes très inquiets pour leur avenir, du fait, qu'ils sont incapables de lire couramment un texte court et d'écrire correctement une phrase en langue française ».

- Par les préoccupations partagées entre enseignants et inspecteurs au regard des performances décevantes des élèves dans les examens. Ils jugent que le niveau en matière de lecture s'est beaucoup dégradé ces dernières années et que la situation était bien mieux par le passé.

- Ce discours partagé entre parents, enseignants et inspecteurs sur la baisse de niveau chez les élèves tunisiens en matière de lecture est préoccupant, notamment, dans la mesure où 72 % des élèves tunisiens présentent selon PISA des caractéristiques du niveau inférieur ou égal à 1, soit 35 % seulement du total de l'échantillon (confirmé par PISA) sont capables d'extraire une partie des informations disponibles dans des textes courts où la syntaxe est simple[1].

1.2. Hypothèses

D'après les recherches en matière d'apprentissage de la lecture, nous pouvons dire que cette activité (lecture) possède deux composantes principales ; celles du décodage et de la compréhension. Ainsi, les programmes officiels tunisiens conçoivent l'activité de décodage comme un moyen d'aboutissement à l'élaboration de sens, et, tout acte de difficulté de compréhension rencontré par l'apprenant est généralement assimilé à un niveau de décodage insuffisant ou mal mené. Toutefois, nous supposons que ce passage ne s'effectue pas avec aisance et de la même manière pour la plupart des apprentis lecteurs vu la difficulté même du processus de la construction du sens qui n'est pas toujours évidente pour tous les apprenants, puisque la langue est considérée comme :

«une structure organisée à deux étages, un premier étage composé d'unités porteuses de sens, les mots, les expressions, les phrases et un second étage composé d'unités non significatives lettres et signes de l'écrit, les sons de la chaîne parlée..» (Charmeux, 1987, p. 101).

Ces difficultés se manifestent notamment ajoute l'auteure, pour *« tous les enfants qui distinguent mal ces deux étages* ». Il est donc attendu qu'un bon nombre de nos élèves selon les instituteurs, butent sur les mécanismes de décodage (second étage) et que le niveau de compréhension d'un texte chez l'apprenant tunisien est corrélé au niveau du décodage et, que l'élève devient capable de comprendre un texte une fois qu'il a assimilé les opérations de décodage (déchiffrement). Par ailleurs, faut-il noter, que la maîtrise de ces opérations de décodage ne mène pas toujours à la compréhension ? Il est donc possible que certains apprentis lecteurs oralisent le texte en prononçant tous les sons des mots sans comprendre la phrase qui

[1] Selon le rapport de l'African Manager (octobre 2017) et le bilan publié (mai 2017) par la Banque Internationale Arabe de Tunisie (BIAT)

l'intègre, d'autres arrivent à comprendre isolément les mots d'un texte, voire les phrases qu'il contient, mais ils ne saisissent pas toujours le sens global du texte. Nous supposons aussi, que certains élèves passent directement au processus de compréhension par ce que les chercheurs appellent *la voie lexicale*. Enfin, nous croyons fort, que les difficultés de compréhension chez nos apprenants forment l'aspect le plus significatif de l'acte de lire.

Toutes ces considérations sont supposées valables pour nos apprentis lecteurs, et, qu'il convient de reconnaître qu'il existe des stratégies d'apprentissage de lecture propres à chaque élève qui peuvent donner plusieurs types de profils de lecteurs.

2. Méthodologie de la recherche

Le présent travail s'inscrit dans la logique où toute recherche qui se veut être scientifique, doit être associée et confrontée à une partie expérimentale pour prouver le bien fondé des hypothèses opérationnelles fixées.

Dans ce cadre expérimental, nous tenons à recueillir des témoignages relevant du domaine de la pratique de l'enseignement-apprentissage de la lecture en classe, tout en assistant à quatre séances d'observation en lecture vocale avec des instituteurs chargés d'enseigner des élèves issus de quatre catégories d'écoles différentes (E. rurale, semi-rurale et urbaine). Les déroulements de ces séances seront discutés et analysés avec les enseignants visités, par le truchement de quelques questions semi directives liées aux difficultés des premiers apprentissages de la lecture rencontrées par leurs élèves.

Il est important que les points de vue des instituteurs sur les difficultés en lecture soient pris en considération. Pour les connaître, le procédé le plus courant est l'entretien, que Savoie-Zajc, L (1997, pp.263-285) définit comme : *« une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes».*

Ce dispositif méthodologique est en effet conçu à une fin scientifique. Interroger les enseignants n'est donc pas de juger ou d'évaluer au sens restrictif du terme leurs performances en matière d'enseignement mais d'obtenir des témoignages relatifs aux différentes difficultés auxquelles se heurtent leurs élèves.

2.1. L'entretien

Il existe trois types d'entretien qu'on utilise généralement dans les recherches en sciences humaines **:** l'entretien non directif qui se repose sur une expression libre, c'est-à-dire aucune question préparée à l'avance par l'enquêteur, l'entretien directif où l'on pose des questions selon un protocole strict et fixé à l'avance et l'entretien semi-directif où l'on cherche à éviter que l'interviewé ne se sente pas enfermé dans des questions posées strictement dans l'ordre, ce qui importe c'est de comprendre son point de vue. A côté des questions principales on prévoit parfois des questions de substitution, complémentaires ou de clarification lorsque la réponse n'est pas satisfaite.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour l'utilisation de l'entretien semi-directif qui se présente selon Le tableau suivant :

Table 1 *: (*Grille d'entretien sur les difficultés de lecture-apprentissage, 2026)

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
Pensez-vous que c'est important de connaître les difficultés de lecture auxquelles se heurtent vos élèves?	Pourquoi ?	Vos élèves rencontrent-ils des difficultés lors de la lecture à haute voix ?
D'après votre expérience, quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves ?	- Au niveau du décodage. – Au niveau de la compréhension du texte (savoir aborder le texte par une recherche du sens.	Pouvez-vous donner des exemples ?
Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter ?	Sur le même thème	Pouvez-vous donner des exemples précis ?

La durée de cet entretien est fortement liée à la volonté des enseignants, elle n'a en aucun cas dépassé une demi-heure. Généralement, dans le cadre de notre mission, nous pouvons dire que notre expérience a trouvé un écho favorable auprès de tous les instituteurs testés. La même qualité d'accueil est ressentie auprès des directeurs des quatre écoles où nous sommes rendus.

2.2. Avantages de l'entretien semi- directif

Nous avons choisi ce type d'entretien en fonction de ses nombreux avantages que (Gaspard, 2019) définit comme suit :

« *- L'entretien est structuré grâce à des questions générales préparées à l'avance*
- Interactivité entre le chercheur et la personne interrogée possible -
- Permet d'approfondir un sujet précis en permettant au chercheur de relancer son interlocuteur
- Fait émerger de nouvelles hypothèses
- Récolte un grand nombre d'informations utiles pour la compréhension d'un phénomène »

Pour conclure, nous considérons que le contenu observé des lectures vocales, associé à l'entrevue avec les enseignants ne peut qu'accroitre la fiabilité des indications fournies sur les difficultés des élèves en matière de lecture.

Les entretiens que nous avons organisés auprès des enseignants des classes visitées, sur les difficultés qu'éprouvent les apprenants au cours de leurs premiers apprentissages en matière de lecture, prennent appui sur les questions posées au tableau n°1.

Nous avons noté un grand éventail de réponses qui sont toutes importantes, mais nous n'avons gardé que celles qui sont en adéquation avec la problématique du sujet visé et celles surtout qui sont fréquemment citées par les répondants.

Ce que nous avons pu apprécier au cours de ces entretiens, c'est qu'il y a chez les enseignants interrogés une maturité pédagogique non négligeable vu l'ancienneté dans le

domaine et surtout l'expérience acquise dans l'enseignement des petites classes, ils sont conscients presque de tous les problèmes qui se posent à ce niveau.

L'idée que nous avons faite aussi de ces enseignants, qu'il soit instituteur de village ou de campagne (rural, semi-rural ou urbain), enseignant dans une école publique ou privée, c'est qu'il se reconnaît facilement à son langage simple généralement compris des jeunes enfants, il sait se régler sur le niveau de ses apprenants, il voit de toute nécessité qu'il soit très près d'eux pour les aider en cas de blocage et il essaie toujours de rapprocher les termes inconnus des mots familiers en s'appuyant sur le concret pour déterminer le sens d'un mot qui pose souvent problème dans le texte .

Pour que l'entretien se déroule dans de bonnes conditions de communication, nous avons essayé de faire une courte introduction capable de mettre l'enseignant dans un climat de confiance et de détente afin de le rassurer et dissiper les troubles du trac que l'on ressent généralement sous forme d'un léger tremblement de la voix ou dans des gestes superflus ou dans des phrases embrouillées. Nous avons beaucoup insisté sur l'objectif de notre mission scientifique pour ne pas être perçu comme inspecteur évaluateur ou comme quelqu'un qui dispose d'un pouvoir administratif. Toutes ces considérations sont jugées nécessaires et importantes avant d'entamer tout entretien. Toutefois, cette étude n'est pas exempte de limites rendant parfois les résultats moins efficaces, du fait des contraintes liées à une situation entièrement nouvelle, avec des éléments qui ne sont pas familiers (enseignants pris en dehors de la classe et en dehors de la grille horaire, soumis à répondre à un ensemble de questions en un temps limité), d'autres liées à la conduite de l'entretien même qui demande beaucoup de prudence et de lucidité, car une mauvaise relance peut entrainer un blocage de communication et créer une tension qui freine la sincérité de l'interlocuteur. Un entretien mal préparé peut réduire la dynamique d'échange à un simple contenu dénué de sens. En somme, la technique d'entretien est un exercice très complexe où l'objectivité peut être altérée par divers biais (effet de halo..) qui peuvent nuire à son efficacité.

2.3. Modalités de recueil de données

La récolte des données sera réalisée grâce à une prise de notes sur une fiche de notation préparée de façon à savoir exactement où noter chaque type d'information.

Pour ce qui est du processus de la prise de notes, nous sommes partis de l'idée qu'il est difficile de tout rédiger. Ainsi, nous avons tenu à noter uniquement les propos saillants et les mots clés qui nous aident à nous souvenir des idées de chaque enseignant. Dans le cas des exemples donnés par les participants, ils sont fidèlement retenus. Le recours aux abréviations est fréquemment utilisé pour gagner en rapidité.

Une fois les notes pour chaque répondant sont collectées, elles seront analysées et mise en forme dans un tableau récapitulatif dans les 24 heures au maximum. Le mot d'ordre ici, est alors de fixer le plus vite possible les informations retenues, car, la mémoire décline avec le passage du temps. Avec suffisamment de temps et à froid, nous essayons par la suite de faire émerger les grandes lignes déjà récapitulées pour chaque entretien, pour les lire attentivement afin d'en vérifier l'exactitude. Il sera question ensuite d'envisager une stratégie dont la finalité est de catégoriser les propos, les comparer élément par élément, repérer les points de croisement et les points différents, faire le lien entre ce qui est entendu et ce qui est vu

(expressions gestuelles, hésitations…) de manière à dresser une synthèse globale des différents propos recensés pour en tirer enfin une conclusion générale.

3. Synthèse des points de vue des enseignants

L'analyse de contenu des entretiens entrepris avec les maîtres concernés, permet de dégager deux lignes de force caractérisant les difficultés en lecture :

La première qui alerte en priorité les enseignants interrogés, concerne le problème de déchiffrement qui est souvent incertain, lent et hésitant. Les maîtres disent qu'ils se trouvent la plupart du temps obligés de consacrer un temps pris sur les autres disciplines pour faire lire à haute voix de quatre à cinq élèves au maximum durant une séance de 45mn. Selon eux, il est même curieux qu'en un an ou deux tous les élèves apprenants d'une classe de 25 à 30 élèves deviennent capables de maîtriser l'automatisation du code français pour enfin accéder à la compréhension d'un petit texte. Nombreux sont les enfants qui échouent d'ailleurs en début de scolarité à cause de ces difficultés de déchiffrage surtout quand ils sont issus d'une famille où on ne parle pas français. Installer les mécanismes de la combinatoire en absence de recette souvent appropriée dans le document- maître, paraît un enjeu majeur pour l'enseignant.

Parmi les difficultés récurrentes et fréquemment citées par la majorité des enseignants interrogés, nous trouvons :

3.1. Difficulté de correspondre à des lettres le bon son

« Combien est pénible pour un apprenti lecteur d'associer à un graphème le son qui lui convient » disent les quatre instituteurs interrogés. Pour expliciter ce genre de difficulté, nous avons choisi les exemples donnés par Mme Moufida (maîtresse d'application à l'école urbaine) : les mots « poule » et « pelle » sont lus « boule et belle » ; l'opération de correspondance est certes très importante puisque le déchiffrage est la clé de l'accès au sens pour les élèves débutants, car le mot « pelle » porte un sens tout à fait différent de « belle ». La difficulté réside ici dans la confusion de « p » et de « b » qui ont, d'une part une forme voisine et d'autre part, la prononciation de « p » est altérée par un affrontement de langues entre l'arabe et le français puisque le phonème [p] n'existe pas dans l'alphabet arabe.

Sur la question : « avez-vous quelques choses à ajouter ? ». 4/4 instituteurs ajoutent que l'opération de déchiffrage sera encore beaucoup plus difficile quand il s'agira de lire un son qui peut avoir plusieurs graphies comme l'exemple de[k] qui s'écrit : q, qu, (coq, quatre), cc (accorder), ch (orchestre), ck (ticket), cch (saccharose), cq, cqu (acquitter), kh (kolkhoze), etc. ou un même graphème peut renvoyer à des phonèmes différents, nous citons ici l'exemple donné par le maître Foued (école semi rurale) qui concerne le graphème « x » qui peut se prononcer : [ks] dans par exemple « maxi », [gz] dans « exercice », ce graphème peut ne pas se prononcer du tout dans par exemple « je veux », comme il peut se prononcer [z] dans « deuxième » et [s] dans « dix et six ».

3.2. Difficulté de vocaliser les syllabes dans leur ordre successif

« L'incapacité de percevoir l'ordre des lettres est fréquente chez nos élèves » déclarent les quatre instituteurs. Cette difficulté ajoutent-ils, relève surtout de la fusion de type (vc) comme dans le cas de [ap] ou (cv) dans [pa] qui est réellement une syllabe inverse au schéma de la première. La difficulté se perçoit de grande taille dans la fusion de types (cvc), (ccv) et

(vcc) qui rend souvent difficile le passage direct des chaînes de lettres à leur signification (mot).

3.3. Difficulté de lire un mot dans sa totalité

4/4 instituteurs affirment que la majorité des apprenants éprouve des difficultés à lire le mot dans sa totalité, la vocalisation est souvent segmentée au niveau du mot, ce qui rend la lecture trop lente et découpée, l'identification du sens du mot et de la phrase même qui l'intègre sera certes altérée. Cette incapacité d'enchaîner la lecture est très fréquente chez nos apprenants. Dans la question : « avez –vous un exemple à donner ? », nous citons l'exemple de l'instituteur Adel (école rurale) : le mot « armoire » est lu de la façon suivante : |arm |oire|, cette segmentation syllabique, ajoute-t-il, rend le mot vide de sens et se réduit à une simple sonorisation.

3.4. Difficulté de saisir la règle de prononciation des consonnes dont le son varie en fonction de la voyelle qui suit

Tous les maîtres interrogés soulèvent ce problème. Les exemples donnés visent essentiellement la difficulté que forme les deux consonnes (g) et (c) qui se prononcent différemment suivies des voyelles : e, i, u, o…et (s) situé entre deux voyelles. L'institutrice Mme Moufida cite l'exemple du texte lu par ses élèves : le (g) de (seringue), lu (seringe) et M. Foued l'exemple de (s) dans l'expression « barbe grise », lu (grisse) (Voir textes en annexe)

3.5. Difficultés inhérentes à la confusion entre les couples :(an / au), (on/ou), (eu/en)

Les enseignants insistent beaucoup sur la persistance de ces confusions chez certains élèves. Les maîtres de la 4e année demandent même des explications à propos de ce phénomène. Certes, le premier moyen que nous proposons à ces demandeurs est de vérifier la vision des élèves en difficulté, le deuxième consiste à leur écrire ces digrammes en gros caractères dans des mots référents en les affichant aux murs de la classe. Il peut s'agir ici d'une affaire de perception et de non maîtrise de l'espace où ces graphèmes par leurs formes voisines et leurs orientations peuvent déstabiliser les élèves les plus fragiles.

3.6. Difficulté de prononciation pouvant venir des sons qui n'existent pas en arabe

Tous les enseignants questionnés se plaignent de la prononciation déformée des sons suivants : (o) prononcé (ou), (u) prononcé (i), (e) prononcé (i), (v) prononcé (f) et (p) prononcé (b). L'instituteur M. Mabrouk (école privée) expérimenté dans l'enseignement des 3e années insiste davantage sur la difficulté que rencontrent les apprenants dans la prononciation de (u) en disant : « on peine vraiment beaucoup pour parvenir à fixer ce son chez les élèves débutants, c'est la difficulté qui peut résister avec l'âge, car on trouve même des gens à un âge avancé qui butent encore sur l'articulation de ce son, l'exemple de la prononciation du mot « minute » sonorisé « minite » est très répandu même dans les milieux universitaires », il ajoute : « ce son s'acquiert par un jeu d'entrainement intense, l'usage d'un miroir aide beaucoup l'apprenant à régler la position de ses lèvres au moment de l'articulation ».Cette interférence phonétique est courant surtout dans les premiers stades de l'apprentissage d'une langue étrangère Elle a toujours été le centre de préoccupation des chercheurs. En ce sens, Djoubar (2021), chercheur dans l'enseignement de langues étrangères postule que : *« les contacts de langues, s'ils peuvent être source d'enrichissement, peuvent également être source de contamination et d'erreur en raison de l'interférence* » (ASJP**,** 05 (02), Juin 2021).448-463**)**, p.452.

Pour conclure ce premier point, nous pouvons dire que l'acquisition du code nécessite une capacité de mémorisation que tous les élèves débutants ne peuvent assimiler en si peu de temps. Nous ne devons pas aussi nous tromper en croyant que l'acquisition de ces mécanismes se fait sans peine, au même moment et au même rythme car chaque apprenant marche à son pas. Certains élèves progressent rapidement dans l'acquisition, d'autres auront de la peine à y arriver en une ou deux années.

La deuxième ligne de force qui alerte également les enseignants interviewés concerne la compréhension en lecture ; c'est le volet le plus important qui pose problème aux apprentis lecteurs. La majorité des recherches en pédagogie et en didactique en parle énormément pour la bonne raison que la compréhension constitue le but fondamental de l'activité de lecture elle-même : « *lire c'est comprendre* » (Mialaret, 1968 : 6). Toutefois, la recherche de sens se propose toujours comme une activité complexe qui consiste selon Giasson (2000) en un assemblage d'habiletés *:*

- « phonologiques : distinguer les phonèmes propres à la langue.
- syntaxiques : ordre des mots de la phrase.
- sémantiques : sens des mots et relations entre eux. »

Pour Giasson, il est important que ces habiletés soient maîtrisées et mobilisées pour doter l'apprenant de la possibilité de lire couramment un texte et de le comprendre, mais le degré de maîtrise du code, la compréhension du vocabulaire, l'aisance en lecture, la capacité de gérer les stratégies de recherche de sens lors d'une situation de lecture…sont des aspects qui ne peuvent s'acquérir en un si peu de temps. En Tunisie, un bon nombre d'apprenants dès la fin du premier cycle de l'enseignement de base se trouvent incapables d'oraliser correctement n'importe quel ensemble de signes d'écrits en langue française. Nous ne remettons pas seulement en cause l'enseignant mais sa part reste prépondérante à ce niveau-là.

Nous avons connu cette inquiétude chez les enseignants parce que tout se passe pour eux comme si ce qu'ils bâtissent en matière de décodage (combinatoire) ne tient pas bien. L'activité de lecture selon eux, est sans cesse exposée à des difficultés. Pour identifier ces difficultés qu'éprouvent les apprenants au niveau de la compréhension, nous avons demandé aux maîtres visités de répondre aux questions suivantes : - « vos élèves rencontrent-ils des difficultés de compréhension lors de la lecture d'un texte ? Lesquelles ? – Pouvez-vous donner des exemples ? – avez-vous autre chose à ajouter ? »

A la lumière de ces questions, nous avons regroupé les principales difficultés qui font figure de caractéristiques récurrentes prônées par la majorité des enseignants interviewés que nous les traduisons dans ce qui suit :

3.7. Difficultés de compréhension liées à une mauvaise automatisation des mécanismes d'identification des mots écrits.

Ce sont les lacunes les plus citées par les enseignants. Selon eux, ce genre de difficulté tend parfois à se maintenir sans amélioration chez certains apprentis lecteurs. L'élève a du mal à déchiffrer le mot, son oralisation est souvent lente et segmentée, il arrive dans certains cas que l'apprenant parvienne à un point où il n'avance plus, il est bloqué, ce qui peut nuire tout de même à la capacité de mettre en relation les informations et appréhender le texte comme un tout cohérent. Dès lors, on perçoit que l'automatisation des mots par le décodage ait de

l'importance pour pouvoir accéder à la compréhension. Ainsi, les déclarations des enseignants rejoignent les résultats des recherches de Goigoux et Cède (2013, pp. 1-14) :

« Insuffisamment automatisé, le décodage représente une opération coûteuse et contraignante : les élèves lisent lentement, butent sur les mots […], ce qui rend difficile leur accès au sens global du texte, il faut donc les aider à automatiser les procédures de décodage ».

Il importe donc, de passer par une automatisation du décodage des mots écrits pour opérer un traitement sémantique réussi. Toutefois, cette étape est nécessaire mais insuffisante, car la compréhension ne découle pas seulement de l'identification des mots.

Pour conclure ce point, nous notons le point de vue de Mac Namara et al, cité par Gaussel (2015) qui vient d'appuyer l'idée de la corrélation entre la compréhension et le décodage : *« les difficultés de compréhension chez les jeunes lecteurs sont en général corrélées aux capacités de décodage ». (IFE N° 101, pages 1-28).*

3.8. Difficultés de compréhension liées à l'expressivité de la lecture

Nous avons vu que la compréhension est une activité complexe qui ne s'envisage pas uniquement dans une automatisation du décodage au cours de laquelle l'apprenti lecteur identifie les mots du texte, mais elle porte également sur l'expressivité. Plus le texte est lu avec une expression adéquate et appropriée, mieux il est compris. Il s'agit là d'un autre aspect de difficultés susceptibles d'entraver la compréhension d'un texte que les maîtres ont fréquemment évoquées au cours des entretiens. En réponse à deux questions secondaires : est-ce que ce genre de difficulté est visible chez vos élèves ? – En quoi consistent exactement ces difficultés ?

Les répliques que nous avons recueillies et formulées à notre façon tournent autour des idées suivantes :

Certainement oui, en lisant à haute voix le texte, il y a toujours peu d'élèves qui sont performants, d'autres qui réussissent laborieusement, mais la majorité ne prend pas en considération la ponctuation, l'intonation et la lecture par groupes de souffle. Nous peinons beaucoup à corriger ces lacunes récurrentes surtout quand l'élève reste insensible à la correction, et refait après un instant les mêmes erreurs dans le même texte.

En réponse à la question : Avez –vous des exemples à donner ? - « Absolument, nous avons presque toujours sous les yeux des exemples vécus sur lesquels nous réfléchissons continuellement : il peut y avoir des élèves par exemple qui s'avèrent être des lecteurs rapides, ils lisent au kilomètre sans faire beaucoup d'erreurs dans l'identification des mots écrits, mais ils lisent sans faire de pauses aux signes de ponctuation et ne s'arrêtent même pas aux endroits où il faut reprendre le souffle, d'autres qui marquent au contraire des pauses inappropriées comme par exemple l'arrêt entre le verbe et son complément essentiel. Certains ne marquent absolument pas la fin de la phrase quel que soit le type qu'elle porte ce qui rend leurs lectures saccadées, monotones et incompréhensibles. Ces profils de lecteurs se trouvent généralement dans l'incapacité de répondre à une question de compréhension ».

Bref, les signes de ponctuation peuvent aider le lecteur à mieux découper la phrase selon ses différentes unités de sens et à mieux saisir le sens global du texte pour la bonne raison que la ponctuation comme nous le savons est porteuse d'une charge sémantique.

En ce qui concerne l'indice d'intonation, les réponses formulées mettent en évidence le fait que les enseignants interrogés savent exactement les difficultés de leurs élèves à ce niveau, ils s'attendent même à voir apparaître ces difficultés puisque leurs apprenants sont à un stade d'apprentissage d'une langue étrangère. Selon eux, accéder à une lecture expressive nécessite non seulement une automatisation suffisante du code, mais surtout d'y mettre le ton qui convient parce que tout déficit dans l'intonation entraine des difficultés de compréhension.

Nous regroupons ci-dessous, quelques exemples donnés par les enseignants.

- « En lisant le texte à haute voix, un bon nombre de lecteurs ne marquent pas la fin de la phrase parce que dans la plupart du temps, ils ne distinguent pas entre l'intonation déclarative, interrogative, exclamative et impérative, ils ont toujours besoin qu'on leur mette des flèches montantes ou descendantes pour indiquer le ton de la voix dans chaque phrase.
- Ils n'arrivent pas toujours à moduler la voix pour chacun des personnages du texte quand il s'agit par exemple d'un texte dialogal. »

En somme, les chercheurs eux mêmes nous apprennent que l'intonation est un prédicateur direct de la bonne compréhension d'un texte lu à haute voix, elle est aussi un moyen efficace pour comprendre et se faire comprendre, c'est grâce à elle que l'on peut exprimer des émotions, des intentions et des attitudes.

3.9. Difficultés de compréhension liées au contexte

4/4 instituteurs disent que certains de leurs élèves ne prennent pas en considération le contexte quand ils lisent le texte, ils traitent chaque mot à part, l'un après l'autre et séparément. Quand ils butent sur l'identification d'un mot, ils n'essaient pas d'anticiper les mots qui suivent pour appréhender le sens global de la phrase qui l'intègre ou de survoler l'ensemble du texte pour s'autocorriger et revenir en arrière s'il le faut, ce qui implique que ces lecteurs ne devinent pas les mots d'après le contexte, ils oublient même qu'il s'agit d'une histoire ou d'un conte ou d'une recette…qui véhicule un contenu bien précis et un lexique bien approprié.

Résumé : comme nous l'avons constaté, l'apprentissage de la lecture depuis le déchiffrage jusqu'à la compréhension pose de véritables problèmes aux apprentis lecteurs tunisiens. Les entretiens font clairement apparaître une grande variété de difficultés qui se rattachent de manière singulière aux spécificités de la langue française. Les éléments sur lesquels porte l'attention des enseignants sont décrits d'une manière pertinente, ils sont étayés d'exemples pratiques et concrets qui rendent les difficultés tangibles et compréhensibles. On s'est donné la peine aussi de faire référence aux écrits de quelques auteurs aidant à mieux expliciter les problèmes en question. Parallèlement, on s'aperçoit dans la description des difficultés, l'existence d'une forte insistance sur les problèmes de décodage, notamment les lacunes rencontrées dans l'identification de quelques sons, les règles de prononciation, les interférences entre la langue arabe et la langue française, la confusion entre certains couples de formes voisines… Pour ce qui relève des difficultés de compréhension, les enseignants ont ciblé trois lacunes principales qui peuvent entraver le bon déroulement de la lecture, à savoir

l'expressivité du texte, l'automatisation des mécanismes de décodage et le contexte dans lequel se situe le texte à lire.

Pour conclure : au terme des réponses des enseignants aux questions portant sur les difficultés d'apprentissage de lecture, quatre remarques importantes sont à retenir.

1. Les enseignants accordent peu d'importance aux difficultés de compréhension comparativement à celles qu'ils accordent au déchiffrage, du fait qu'ils oublient de penser la lecture dans sa dimension compréhension, pour eux, le plus important à ce stade est de savoir décoder. Bien entendu, ces constats sont nettement ressentis tout au long des entretiens avec les enseignants qui se positionnent inconsciemment comme des partisans de la méthode syllabique qui privilégie le décodage au détriment de la compréhension. Certes, l'enseignement de la lecture doit passer nécessairement par une étape de déchiffrage, mais celle-ci ne doit pas être considérée comme une fin en soi.
2. Les enseignants parlent presque massivement d'un déficit d'automatisation qu'ils renvoient à un déficit dans les procédures d'enseignement figurant dans le document-maître et plus particulièrement dans le système éducatif sans évidemment remettre en question leurs propres pratiques pédagogiques.
3. Les enseignants ne parlent assez souvent que d'un seul profil de lecteur centré sur le décodage pour rejoindre ici le modèle de lecteur « sur-décodeur » chez Van Grunderbeeck (1994) et le modèle stratégique issu de l'approche phonique de Gâté (2005) où l'élève concentre son attention sur la sonorisation de l'écrit sans se soucier de chercher le sens du texte qu'il lit. C'est pour cette raison, qu'ils investissent une bonne partie de leur énergie dans le dispositif décodage.
4. La diversité des profils d'élèves face à l'apprentissage souligne une réalité pédagogique majeure : Chaque difficulté rencontrée dissimule souvent un profil de lecteur, toutefois, l'identification de ces mécanismes sous-jacents reste un décryptage complexe qui n'est pas toujours à la portée de chaque enseignant. C'est plutôt un travail d'experts qui dépendra largement d'une habileté d'observation, à savoir le profil de lecteur qui récite le texte sans le comprendre, car, « lire » ce n'est pas « dire » , celui « *qui invente le sens d'une phrase, selon Gâté (2005/3,28), sans véritablement respecter les indices linguistiques que nous donne l'auteur* », celui qui a des troubles d'apprentissage (dyslexique), celui qui a besoin de temps, beaucoup plus que les autres, etc.

Enfin, il est à noter que les résultats issus des entretiens entrepris avec les maîtres révèlent de nombreuses difficultés auxquelles se heurtent un grand nombre d'élèves dans leurs apprentissages fondamentaux en lecture. Dans un tel contexte, nous croyons fort que le rôle de l'enseignant est capital, car il lui appartient de cerner réellement les difficultés rencontrées et d'émettre des hypothèses explicatives pouvant suggérer plusieurs plans d'intervention, tout en s'adaptant selon Andriantsimahavandy, M.(2024) « *aux besoins individuels des apprenants en proposant des activités différenciées et en utilisant des stratégies pédagogiques aux différents styles d'apprentissage* » **(**Revue DLT (2024), 02(02), 92-108**)**, p. 103**.**

Tenant compte de ces aspects de difficultés qui concernent aussi bien le déchiffrage que la compréhension, nous proposons à notre tour, des pistes d'exploitation pédagogique, qui peuvent servir d'appui aux enseignants intervenant auprès des apprentis lecteurs ayant des difficultés d'apprentissage. Nous pensons que ces pistes proposées correspondent bien à la

réalité de la classe tunisienne. Elles sont aussi transférables me semble t-il aux pays du Maghreb Arabe où la langue française est une langue étrangère (FLE) qui représente d'ores et déjà un obstacle de taille pour les apprenants arabophones.

3. Pistes d'exploitation pédagogique pour enseigner la lecture aux débutants

Il s'agit de mettre à la disposition des enseignants des classes des 3e et 4e années de l'enseignement de base un savoir-faire pédagogique traitant quelques difficultés que rencontrent certains élèves au niveau des premiers apprentissages de la lecture. Il nous paraîtra nécessaire que le problème d'enseigner la lecture aux débutants demeure entier si l'on ne prend pas la peine de proposer des pistes d'exploitation pédagogiques aux enseignants chargés des petites classes. Ce travail prend appui sur les résultats des entretiens menés auprès des maîtres. Toutefois, il ne faudrait pas que ces pistes proposées deviennent un obstacle contraignant aux initiatives pédagogiques des enseignants ; elles sont juste conçues pour faciliter de façon méthodique le traitement général des premiers apprentissages en lecture. L'essentiel est de mettre les élèves en situation de réussir en lecture, d'améliorer leur performance et d'augmenter leurs chances d'apprendre à lire. C'est en ce sens que nous proposons un ensemble de procédures qui nous paraissent les mieux adaptées aux élèves tunisiens tout en prenant en compte les orientations générales des programmes officiels tunisiens.

Conformément à ces programmes (Programmes officiels tunisiens, 2e degré2004), l'apprentissage de la lecture en Tunisie s'effectue selon la méthode mixte qui répond aux exigences suivantes :

- *« s'approprier les phonèmes graphèmes du français.*
- *utiliser une méthode mixte et évolutive*
- *intégrer les mécanismes de base nécessaires à une lecture vocale intelligible. »*

Cette méthode est mixte parce qu'elle combine une approche globale, une démarche analytique et une synthèse, elle est évolutive parce que la démarche variera en fonction des moments d'apprentissage.

Pour commencer, il faut mettre l'apprenti lecteur en contact avec l'écrit afin qu'un petit capital linguistique soit constitué et un ensemble de messages soit capitalisé. La démarche analytique permet d'identifier les graphies qui seront ensuite assemblées et synthétisées selon les règles de la combinatoire pour former des mots et des phrases. C'est un travail de longue haleine qui se poursuit généralement tout au long des deux premières années du second degré de l'enseignement de base.

Ce cheminement vers la découverte du fonctionnement du code alphabétique et l'appropriation des mécanismes de la combinatoire posent certes des problèmes de mémorisation chez le jeune lecteur débutant. Se rappeler d'une série de graphèmes- phonèmes dépourvue de signification provoque en effet, des moments de fatigue qui ont un effet néfaste sur la rétention. Il importe donc que l'activité d'apprentissage de lecture soit bien préparée, réfléchie et régulièrement travaillée durant toutes les séances qu'elles soient orales ou écrites, globales ou analytiques. Pour ce faire, nous retrouvons dans ce qui suit un dispositif de conduite d'une activité de lecture apprentissage sous une forme structurée et hiérarchisée.

- Commencer par élaborer une progression dans l'étude des lettres, du simple au complexe et du facile au difficile, en d'autres termes, les phonèmes graphèmes les plus réguliers doivent être étudiés en premier ; par exemple : le phonème [v] s'écrit avec le graphème (v) de la lettre (v) et se prononce toujours [v], alors que par exemple la lettre(g) se prononce tantôt [J] tantôt[g]. C'est pour ces raisons –ci qu'il faut introduire la lettre (v) avant la lettre (g). Dans la même optique (progression), il est aussi nécessaire de tenir compte de la fréquence d'usage, les phonèmes- graphèmes les plus fréquents seront introduits en premier, exemple : la lettre (e) a un taux de fréquence de 10,06%, alors que (gn) par exemple a un taux de fréquence de 0,12%. (Cf. Tableau de fréquence de tous les graphèmes et des phonèmes correspondant, élaboré par Nina Catach.(2017). Edusol. Dossiers élèves non lecteurs. PDF).
- Mieux prononcer le mot contenant le phonème en question devant les élèves et considérer toujours que lire c'est d'abord savoir écouter.
- Faire articuler longuement le phonème reconnu auditivement dans le mot avant d'en extraire le signe écrit correspondant, l'extraire ensuite par effacement progressif et l'assimiler à un mot repère qui aidera l'élève à le fixer en mémoire (mémoire à long terme).
- Choisir pour chaque phonème / graphème un seul mot repère simple, familier aux élèves et facile à retenir, exemple : le « t » de table, le « eau » de chapeau, le « ph » de pharmacie.
- Afficher bien en vue de tout le temps nécessaire ce mot repère en l'associant à son signifié, le graphème en question sera écrit en couleur. Les recherches en psychologie montrent que l'élève à cet âge (8-9 ans) a besoin d'un repère, les images visuelles sont très puissantes et dans certains cas, il est impossible de les chasser de la mémoire consciente ; c'est une façon de se rappeler le matériau mémorisé.
- Le couple phonie /graphie doit être identifié en premier lieu parce que certaines consonnes se différencient entre elles par des qualités subtiles comme : p/ b, t/d. L'analyse se complexifie encore lorsqu'on aborde des graphies différentes renvoyant à un même son comme : in- ain-ein, ces graphèmes seront donc repérés à partir de leur mot référent, exemples : le « in » de jardin, le « ain » de pain et le « ein » de ceinture.
- Tenir compte de la difficulté que présente l'étude des phonèmes qui peuvent correspondre à des graphèmes différents ; comme le cas du phonème[s] qui correspond aux graphèmes suivants : s/c/ç/ss/sc/t, etc. L'identification de ceux-ci suppose aussi qu'on les associe à des mots référents.
- Relier en permanence les syllabes manipulées isolément à des mots qui ont un sens parce que le travail de syllabation n'est pas une fin en soi, exemple : relier « to » à une « moto » et « teau » à un « gâteau ».
- Dans la combinatoire (combinaison des lettres pour former des syllabes), on attire l'attention des élèves sur la syllabe inverse par opposition au schéma de la syllabe directe, exemple : l + i = li ; i + l = il, l'enfant doit donc acquérir ces mécanismes et savoir les reconnaître dans tous les contextes syllabiques comme le montre l'exemple suivant : ro- or, ra- ar-car.
- Bien discerner les jeux de lecture propres à chaque étape d'apprentissage, exemple dans la phase de la reconnaissance auditive du phonème, on peut utiliser le jeu du pigeon vole

et le jeu de localisation. Dans la phase de la reconnaissance visuelle, on peut par exemple utiliser le jeu à trous et le jeu de manchettes de journaux.

- Ne pas hésiter à s'attarder et à revenir constamment sur les différentes graphies d'un son à chaque fois que le besoin s'en fait sentir.
- Faire écrire des syllabes sous dictée et faire lire des étiquettes mots.
- En cas de difficulté de déchiffrage, mettre les mots à déchiffrer en relation avec d'autres mots par analogie, exemple : « mai » de « maison » comme « mai » du mois de « mai ».
- Attirer l'attention des élèves sur les deux accents (é, è), c'est une distinction importante à établir, ces deux accents forment les deux pentes d'un toit, quand on monte c'est « é », quand on redescend c'est « è », c'est une difficulté à mettre en relief car, nombreuses sont les personnes adultes qui ont une confusion d'écriture à ce niveau.

Pour ce qui est de la compréhension, on veillera à ce que toute activité de lecture gagne à s'organiser en fonction de la compréhension, c'est à dire que toutes les composantes de la lecture doivent être appréhendées ensemble et en interaction les unes avec les autres. Les travaux récents en pédagogie insistent sur la nécessité d'enseigner la compréhension en lien avec les processus de décodage. Toutefois, les multiples expériences poursuivies dans de nombreuses classes que nous avons toujours vécues en Tunisie, montrent que l'enseignement de la compréhension au niveau primaire fait souvent défaut et il n'y a même pas de référence officielle consacrée à l'enseignement de la compréhension. Goigoux, dans une conférence à Genève (enseigner la compréhension au cp, pdf), semble du même avis puisqu'il voit que *« l'activité de compréhension est souvent évaluée, mais rarement enseignée* ». Etant donné maintenant que la compréhension s'enseigne et s'entraine, il importe donc pour chaque enseignant soucieux de bien faire, de procéder dans le cadre d'une pédagogie d'intégration à une démarche qui privilégie l'enseignement de la compréhension reconnue comme indispensable à la poursuite des apprentissages ultérieurs.

Pour conclure: Nous avons tenu compte dans l'élaboration de cette rubrique des préoccupations exprimées par les enseignants interviewés parce qu'ils sont convaincus que rien n'est plus important qu'une stratégie d'enseignement de lecture pour éviter que les élèves n'aient des difficultés. Nous pensons que ce travail sous sa forme actuelle ne peut pas répondre à toutes leurs attentes, mais les enseignants peuvent quand même s'en inspirer dans leur enseignement en lecture.

De notre part, nous disons que certaines de ces pistes sont employées avec succès dans nos écoles primaires, mais nous ne voulons pas que ces enseignants soient de simples consommateurs de produits prêts à utiliser, mais plutôt des enseignants faisant preuve d'initiatives et d'esprit critique.

Conclusion et recommandations

Il faut se rendre compte que le but de cette recherche ne réside pas seulement dans le fait de répondre aux questions posées par la problématique, mais aussi de se situer dans le contexte tunisien dans lequel l'enseignement de la lecture / apprentissage se concrétise.

Ce que nous pouvons tirer de ce travail, est que nos élèves se heurtent effectivement à de nombreuses difficultés notamment d'origines linguistiques, issues généralement de la spécificité de la langue française en tant que langue opaque. Les interférences avec la langue

arabe (langue natale de l'enfant tunisien) complexifient davantage la mission de l'instituteur tunisien (c'est ce que nous avons ressenti à travers les témoignages des répondants).

Les deux aspects de l'apprentissage de la lecture : décodage et compréhension sont nettement corrélés, selon les témoignages des instituteurs, reconnaissant que l'apparition des difficultés de compréhension est issue des difficultés d'automatisation du décodage.

En somme, nous pouvons dire que cette étude a permis d'identifier les principales difficultés que rencontre un apprenti-lecteur tunisien. Celle-ci ne peut donner de résultats concrets que lorsqu'elle sera suivie d'un processus de réflexion sur la recherche des origines de ces difficultés et de leurs dispositifs de remédiation. Ainsi, Il peut apporter des réponses qui peuvent éclairer la pratique enseignante au profit d'une meilleure réussite scolaire des élèves en difficulté.

Ce travail ne prétend pas être exhaustif et final, mais il répond en partie à une réalité de l'enseignement de la lecture en Tunisie comme en Algérie et au Maroc, pays francophones considérant le français comme une langue étrangère (FLE).

Références bibliographiques

Andriantsimahavandi, M. (2024). Etudiants chinois-enseignant étranger : Un aperçu des relations pédagogiques dans l'enseignement du français dans les universités chinoises. *Revue D.L.T. Didactique, Linguistique et Traduction. Vol 02-N°2- 31 décembre 2024, p.103.*

BIAT. (2017). Classement Pisa et Système Educatif en Tunisie. *Thématiques Nationales (Mai 2017, p. 1-5)*

Boimore, S. (2005). De la difficulté d'apprendre à lire. *La lettre d'enfance et d'adolescence, (n°61)*, pp. 97-102

Catach, N. (2017). Les élèves non-lecteurs en cycle 3. *Dossiers élèves non lecteurs. Edusol, pdf* p. 1-14.

Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Milan / Education.

Djoubar, A. (2021). L'utilisation de la langue maternelle pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (L2). *ASJP. Vol 5/ N°2 Juin (2021),* p.448-463

Gaspard, C. (2019). L'entretien semi-directif : définition, caractéristiques et étapes. *Scribbr* (30 octobre 2019). Consulté le 24 mai 2026 de https://www.scibbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif/

Gâté, JP. (2005). Les difficultés de lecture : approche plurielle. *Enfances et Psy, (n°28),* pp.78-86

Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFE, (n°101), Lyon ENS de Lyon,* pp. 01-28, p.2

Giasson, J. (1992). *La compréhension en lecture. Bruxelles* ; Ed. De Boeck

Goigoux, R. et Cède, S. (2013), Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : Les résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Revue de recherche de didactique et pédagogie de français, (n°58)*, pp. 01-14

Mialaret, G. (1968). *L'apprentissage de la lecture*, Puf, Paris

Ministère de l'Education (2002). Loi *d'Orientation de l'Education et de l'Enseignement Scolaire (n° : 2002-80 du 23 juillet 2002)*. CNP, Tunis.

Ministère de l'Education (2004*). Programmes officiels / 2e degré de l'Enseignement de base,* CNP, Tunis.

Rondeau, K., Paillé, P. et Bédard, E. (2023). Confection d'un guide d'entretien pas à pas dans l'enquête qualitative. *Revue Recherches qualitatives (Erudit).Volume 42, N°1, printemps (2023),* p. 5-29

Savoie-Zajc, L. (1917). L'entrevue semi-directive in B. Gauthier (éd.). Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données (3e éd. p. 263-285). Sainte-Foy : *Presses de l'Université du Québec. Canada*

Valdois, S. (2010). Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture (Note à l'attention du PIREF). *Revue française de linguistique appliquée.*

Van Grunderbeeck, N. (1997). De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention. *Education et Francophonie. Volume 25, 2 automne 1997*, p. 94-95

Annexe : textes de lecture

1/ L'enfant qui a peur des vaccins

Alex a une peur terrible des vaccins, enfin il se décide à aller chez le pédiatre. « Nous allons commencer », dit le médecin en prenant une grosse seringue. Lorsque Alex voit la seringue, il devient tout pâle. La maman tend la boite au médecin qui commence par lire la date indiquée sur l'emballage. Il s'écrie : « je ne peux pas faire ce vaccin, la date limite est dépassée. Il faut jeter ce vaccin ou le rendre au pharmacien ». Lundi matin, Alex se regarde dans un miroir et constate qu'il a des boutons rouges partout sur le corps.
- C'est de la peinture ; disent ses frères.
Non, dit la maman, c'est impossible. Comme il n'a pas été vacciné, il a attrapé la rougeole.

2/ Sami est malade

Il ne rit plus. Il ne parle plus. Il est couché dans son petit lit blanc, avec plusieurs couvertures qui montent jusqu'à son nez. Il a très chaud à la tête et sa tête est lourde ! il n'a pas du tout faim, mais comme il a soif ! Toutes les heures, on lui donne un médicament à boire. Que c'est mauvais ! Sami le boit en faisant la grimace. Le docteur vient tous les jours une fois le matin et une fois l'après- midi, quelques fois encore le soir. C'est un vieux monsieur avec des lunettes, un gros ventre et une barbe grise.

3/ Un cadeau pour grand père

Ce soir grand père est heureux. Toute la famille est autour de lui : la tante et l'oncle d'Amélie, ses cousins et ses cousines aussi. Chantal et Patrice préparent un bon dîner. Après le dîner, Nadine offre à son grand père le cadeau de la famille : un téléphone portable. Grand père se lève et dit : « c'est un très beau cadeau, merci beaucoup ».

4/ Les animaux de la ferme : texte de synthèse

C'est le printemps, Mario et Bruno sont en vacances. Ils ne vont pas à l'école. Aujourd'hui, ils sont à la campagne dans la ferme de grand père. Dans la ferme, il y a beaucoup d'animaux : des lapins, des vaches, des poules, des poussins et des chevaux. Les enfants se lèvent très tôt le matin. Bruno monte sur le cheval de grand père. Mario ramasse des œufs.

Ismail Hermi

Ancien étudiant à l'Ecole Normale de Chartres (France). Inspecteur Principal des écoles primaires en Tunisie. Il est titulaire d'un diplôme de Maîtrise en Sciences de l'Education (Université de Tunis) et d'un Master de Recherche en Langues, Littérature et Civilisation Françaises (Université de Jendouba). Il poursuit actuellement ses études doctorales en didactique des langues à l'Université virtuelle de Tunis. Il est auteur de nombreuses recherches et productions pédagogiques.