

Orthophonie : l'apport de la morphophonologie dans le pronostic des difficultés d'apprentissage en lecture en Côte d'Ivoire

Ouattara Donourou Bakary, Enseignant-Chercheur

Département des Sciences du Langage,
Université de Bondoukou, Côte d'Ivoire

Doi: 10.19044/esipreprint.5.2025.p547

Approved: 27 May 2025
Posted: 29 May 2025

Copyright 2025 Author(s)
Under Creative Commons CC-BY 4.0
OPEN ACCESS

Cite As:

Ouattara D.B. (2025). *Orthophonie : l'apport de la morphophonologie dans le pronostic des difficultés d'apprentissage en lecture en Côte d'Ivoire*. ESI Preprints.
<https://doi.org/10.19044/esipreprint.5.2025.p547>

Résumé

La Côte d'Ivoire est un pays d'Afrique occidentale avec une soixantaine de langues. Par ailleurs, aucune de ses langues n'est dotée d'un statut politique et ne participe à la scolarisation comme médium d'enseignement. Cependant, le français, la langue héritée de la colonisation, bénéficie de tous les statuts. Cette situation semble ne pas contribuer à une scolarisation efficace des enfants ivoiriens, car n'ayant pas une compétence soutenue de la langue française, ce qui n'est pas le cas pour leur langue maternelle ivoirienne. Par ailleurs, les études faites dans un établissement primaire public dans la région de Bondoukou révèlent que de nombreux apprenants du Cours Moyen I (CMI) rencontrent des difficultés conséquentes en lecture. Ceux-ci sont, de fait, considérés comme dyslexiques, et ce sans prendre en compte les questions d'interférence linguistique manifeste. Ce pronostic nous semble de fait hâtif et mériterait d'être reconsidéré par l'ensemble des parties (enseignants et orthophoniste). Ainsi, les manuels didactiques servant à l'apprentissage des apprenants doivent tenir compte des réalités linguistiques des apprenants. Le présent cadre de réflexion s'articule en substance à œuvrer à une adaptation de la prise en charge orthophonique dans le contexte ivoirien, en vue d'un meilleur pronostic et d'une prise en charge objective des pathologies langagières, notamment en lecture.

Mots clés : Adaptation, apprentissage, Côte d'Ivoire, dyslexie, morphophonologie, orthophonie, pronostic

Speech therapy: the contribution of morphophonology in the prognosis of reading learning difficulties in Côte d'Ivoire

Ouattara Donourou Bakary, Enseignant-Chercheur

Département des Sciences du Langage,
Université de Bondoukou, Côte d'Ivoire

Abstract

Côte d'Ivoire is a West African country with around sixty languages. Additionally, none of its local languages have important political status and are used as a medium of instruction in schooling. However, French, the language inherited from colonization, enjoys full status. This situation does not seem to contribute to the efficient schooling of Ivorian children, as they do not have sustained proficiency in the French language, which is not the case for their mother tongue. Furthermore, studies conducted in a public primary school in Bondoukou in the northeast of Côte d'Ivoire proved that many learners in primary school (CMI) experience significant reading difficulties. They are, in fact, considered dyslexic, without taking into account issues of obvious linguistic interference. This prognosis seems hasty to us and deserves to be reconsidered by all parties (teachers and speech therapists). Thus, teaching manuals used for learners' learning must take into account the linguistic realities of learners. This framework for reflection is essentially aimed at working towards an adaptation of speech therapy care in the Ivorian context, with a view to a better prognosis and objective management of language pathologies, particularly in reading.

Keywords: Adaptation, Côte d'Ivoire, dyslexia, learning, morphophonology, prognosis, speech therapy

Introduction

La Côte d'Ivoire est une ancienne colonie française indépendante depuis le 7 août 1960. Le pays, depuis lors, reconnaît uniquement le français, la langue du colonisateur, comme sa langue officielle et d'enseignement, indépendamment de la prise en compte des langues locales. En effet, la soixantaine de langues comptée par le pays ne bénéficie d'aucune reconnaissance officielle au niveau administratif et éducatif. Ces langues ne participent pas, de fait, au processus d'apprentissage des enfants en milieu scolaire. Les observations faites dans divers établissements primaires

publics, en particulier dans la région de Bondoukou, révèlent que de nombreux élèves du Cours Moyen I (CMI) rencontrent des difficultés conséquentes en lecture. Cette situation nous a amené à nous interroger sur les raisons qui pourraient justifier ces difficultés d'apprentissage. Par ailleurs, la méthode d'enseignement en milieu scolaire ivoirien se fonde sur les compétences des apprenants. Ainsi, le choix des responsables de l'éducation nationale s'est porté sur le modèle de l'Approche Par Compétence (APC). L'APC constitue une nouvelle manière de planifier l'enseignement et l'apprentissage dans un programme d'études afin de soutenir le développement de compétences. Les compétences, conçues comme des savoir-agir complexes, intègrent un ensemble relativement vaste de ressources : savoirs, savoir-faire, savoir-être, outils, etc. (Université de Montréal, 2024)

Dans cette logique, tout processus d'acquisition de « nouveaux savoirs » doit s'appuyer sur les savoirs existants des apprenants. C'est en cela que toute politique éducative doit œuvrer à une éducation inclusive adaptée au contexte ivoirien et amène d'assurer l'accès à l'éducation à toutes les couches sociales, sans exclusion.

Dès lors, agir avec compétence suppose donc qu'un apprenant soit capable de choisir et d'utiliser des ressources de divers types, pour répondre à une situation réelle d'apprentissage, afin de produire les résultats attendus. Linguistiquement, la compétence selon Chomsky (1971) se définit comme les connaissances intuitives que chaque locuteur a de sa langue, notamment de sa grammaire, à savoir de la phonologie, de la morphologie, de la syntaxe... Effectivement, les difficultés avérées des apprenants en lecture ne trouvent-elles pas leurs origines dans la non prise en compte de leurs savoirs linguistiques intuitifs ? Les langues ivoiriennes parlées par ceux-ci, en situation de scolarisation, n'influent-elles pas sur leurs capacités en lecture ? Au demeurant, les manuels didactiques servant à l'apprentissage des apprenants tiennent-elles compte des réalités linguistiques des apprenants ? La présente contribution se veut un cadre de réflexion objectif sur la nécessité de la prise en compte des spécificités grammaticales, en occurrence phonologiques des langues ivoiriennes, dans le processus d'apprentissage des apprenants ivoiriens.

Matériels et méthodes

Notre réflexion se fonde sur les résultats d'une sortie d'immersion à l'intention des apprenants de la licence du parcours Orthophonie de l'Université de Bondoukou. Cette activité consistait à amener les apprenants de cette « nouvelle discipline » à mettre en application leurs premiers acquis théoriques dans l'approche de la prévention et de la prise en charge de « pathologies du langage », notamment dans un cas de dyslexie. Cet

exercice, de façon spécifique, appelait les apprenants à développer leur qualité d'observation, d'écoute et de recueil de données susceptibles de répondre à une multitude de problématiques d'apprentissage. La présente contribution s'appuie sur une approche de terrain et de recueil de donnée qualitative. Par ailleurs, dans une perspective de linguistique descriptive, nous nous appuyerons sur les principes de la théorie fonctionnelle d'André Martine (1980), dans l'optique de relever les spécificités linguistiques des langues en présence. En effet, notre étude se fonde sur une approche de linguistique contrastive. Elle tient compte de la spécificité et de l'influence que peuvent avoir les langues en contact, à savoir la langue d'enseignement, le français, et la langue « maternelle » acquise par l'enfant avant sa scolarisation. Au demeurant, toute analyse orthophonique s'appuie, de facto, sur des fondements linguistiques et psycholinguistiques. Le recours à la phonétique, dans le cas d'espèce, pourrait permettre aux évaluateurs, aux orthophonistes, d'évaluer la maturité des organes phonatoires nécessaires à la production des sons des langues en présence. Dans cette acceptation, et en accord avec la conception psycholinguistique qui postule que le processus d'acquisition du langage est universel dans toutes les langues, nous essayerons de mettre en relief les capacités cognitives des apprenants dans un contexte d'apprentissage. Méthodologiquement, notre travail s'appuie sur un corpus, un texte tiré du livre de lecture du Cours Moyen 1 (CM1), en occurrence du texte intitulé « Le Fort de Dabou ».

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel définit l'ensemble des notions et des procédés théoriques en rapport avec la présente contribution, à savoir l'orthophonie, le pronostic, la phonétique, la phonologie, la morphophonologie et la psycholinguistique.

L'orthophonie

L'orthophonie est une discipline paramédicale dont l'objet est de prévenir, diagnostiquer et prendre en charge les pathologies langagières. Comme telle, elle se présente, dans le contexte ivoirien, comme un parcours professionnalisant ayant des exigences. D'emblée, si la question de la dénomination de la discipline ne semble pas être une problématique majeure, l'on devrait s'interroger sur la nécessité de la prise en compte, en plus du français, de nos langues nationales dans la perspective d'une pratique orthophonique propre au contexte ivoirien dans un cadre de bilinguisme, voire de multilinguisme. C'est ainsi dire que la « compétence » qui est l'ensemble des connaissances grammaticales « intuitives » que chaque locuteur a de sa langue inclue des connaissances tacites de la phonologie, de la morphologie, de la sémantique, de la syntaxe... de cette langue. Au-delà,

les langues du paysage linguistique ivoirien, d'une part, le français et, d'autre part, les langues ivoiriennes, ne connaissent pas les mêmes unités phonologiques (phonématiques et prosodiques), les mêmes règles de constructions morphologiques et syntaxiques, etc. Ainsi, certains locuteurs ivoiriens auraient tendance à « ivoiriser » le français. Une telle situation impose une objectivité thérapeutique, et ce, dans la mesure où tout « pronostic » visant à confirmer ou infirmer l'existence d'une pathologie langagière chez un patient doit tenir compte des connaissances linguistiques de ce dernier.

Le pronostic

Un pronostic orthophonique est une activité qui découle d'un ensemble coordonné d'activités préalables (anamnèse, recueil et analyse de données, interprétation, passation de test, diagnostic), le tout constituant un bilan langagier. Dans la perspective de Brin-henry et al (2018), un pronostic orthophonique renvoie à l'évaluation et à la prédiction des résultats potentiels d'une intervention orthophonique pour un patient donné. Il se veut une estimation fondée sur des critères objectifs, en occurrence sur la nature et la sévérité du trouble, les capacités intrinsèques du patient, sa motivation, son environnement familial et social, ainsi que les ressources disponibles pour le traitement. En ce qui nous concerne, ce travail s'articulera, en substance, à comprendre les motivations des apprenants à apprendre au moyen de l'unique médium d'enseignement, le français en rapport avec leur contexte sociolinguistique.

La phonétique

La phonétique est une branche de la linguistique qui s'attache à décrire les sons du langage et les organes qui concourent à leur production. Cette discipline est fondamentale dans le diagnostic, la prévention et la rééducation de troubles articulatoires. Effectivement, les pathologies du langage peuvent résulter de déficit sensoriel ou moteur. Nous entendons par déficit sensoriel, tout trouble langagier pouvant être la résultante d'une altération visuelle, auditive, entre autres. Par ailleurs, un déficit moteur s'entend comme une infirmité d'ordre anatomique, notamment au niveau de l'appareil phonatoire. Elle comporte trois (03) domaines : la phonétique articulatoire et physiologique, la phonétique acoustique et la phonétique perceptive. Dans une acception orthophonique, la phonétique contribuera à prévenir des cas de négligences ou de jugements hâtifs de certaines populations, en occurrence des enseignants. En effet, la méconnaissance de certaines réalités orthophoniques, comme celles inhérentes à la maturité des organes phonatoires, pourrait contribuer à une évaluation inappropriée des

compétences des apprenants durant les séances d'apprentissage, particulièrement en lecture.

La phonologie

À la différence de la phonétique, la phonologie s'intéresse à l'étude des sons propres à une langue : les phonèmes. Une analyse phonologique s'articule en trois sections : la phonématique, la prosodie et (éventuellement) la syllabation ; la dernière étant tantôt abordée en phonologie, tantôt en morphologie. Le recours à la phonologie s'avère, en contexte d'apprentissage ivoirien, et ce, dans une approche contrastive, significative : elle permettra aux spécialistes et aux enseignants d'apprécier divers cas d'interférence linguistique, notamment de substitution, d'omission et d'épenthèse.

La morphophonologie

Bien que les domaines de la linguistique s'envisagent indépendamment, certains domaines peuvent s'entremêler et contribuer à une meilleure analyse de phénomènes linguistiques (alternance phonique, liaison, élision...). Ainsi, la morphophonologie s'intéresse aux variations phoniques qui surviennent dans la construction des « mots ». Dans le contexte ivoirien, la morphophonologie est indispensable dans le pronostic et la prise en charge des pathologies du langage des populations ivoiriennes bilingues. Elle facilite l'analyse et la compréhension de certaines difficultés d'apprentissage (de conscience morphophonologique) des apprenants, notamment en lecture et en l'écriture.

La psycholinguistique

Il conviendrait de noter que comme les domaines suscités, la psycholinguistique a été envisagée indépendamment de la discipline de l'orthophonie en Côte d'Ivoire, avant la création de ce parcours à l'Université de Bondoukou en 2023. Aujourd'hui, elle participe à la formation des apprenants. À partir des théories sur l'acquisition et le développement du langage, voire des troubles d'apprentissage (les dys) et de dégénérescence (les aphasies), cette discipline concourt à une meilleure appréciation des facultés linguistiques et psychomotrices de chaque patient. Elle permet ainsi un pronostic et une prise en charge efficiente des pathologies du langage.

Méthode d'apprentissage de la lecture dans les établissements publics ivoiriens

D'emblée, la méthode d'apprentissage en vigueur en Côte d'Ivoire reste l'Approche Par Compétence (APC). Selon cette approche

d'enseignement et d'apprentissage, la transmission de savoir de l'enseignant à l'apprenant s'appuie sur les compétences de l'apprenant. Méthodologiquement, une séance d'apprentissage de la lecture s'opère autour de divers moyens, opérations et aptitudes ; à savoir du matériel d'enseignement (Tableau, ardoises), du support d'enseignement (manuels et guides pédagogiques), de certaines capacités de l'apprenant (connaissance, compréhension, explication et lecture) et surtout d'une mise en situation d'apprentissage réelle. En outre, une séance de lecture est structurée autour d'une présentation visant à identifier les motivations des apprenants, suivie d'une lecture silencieuse. Cette approche permet à l'enseignant d'évaluer le niveau de compréhension et de connaissance du texte des individus. Cette activité aboutira à une session de lecture magistrale. Elle aura notamment pour but de permettre à l'enseignant d'évaluer la disposition d'écoute des apprenants, d'aider ceux-ci à améliorer la prononciation de certains mots pendant une séance de lecture individuelle à haute voix. C'est donc à la suite de cette dernière séance de lecture que l'enseignant pourra évaluer de façon sommative le niveau d'apprentissage, particulièrement de prononciation des mots des apprenants.

Quid de la séance d'apprentissage de lecture du texte « le fort de Dabou » ?

Le support d'enseignement : le fort de Dabou

Le texte « le fort de Dabou » est un texte, de 218 mots, tiré du livre de lecture des apprenants du Cours Moyen 1 (CM1). À la page 60, ce texte tourne autour de la thématique de la nature et de l'environnement. Pour une question d'objectivité, nous préférons garder le texte dans sa structure initiale, notamment en français. Soit le corpus suivant :

Le Fort de Dabou

Lors d'une sortie organisée par mon club « Découverte de l'environnement », j'ai visité le fort de Dabou.

Il est situé en haut d'une colline avec vue sur la lagune. J'ai appris qu'il avait été construit en 1853 par Faidherbe. Ce Fort, m'a-t-on dit, faisait la fierté de la région à l'époque coloniale. Trois vieux canons encore dressés près du bâtiment principal rappellent d'ailleurs cette époque.

On accède à la porte principale par un large escalier de pierre, aujourd'hui couvert de mousse. La clôture, lézardée par endroits, est un carré d'environ quarante mètres de côté sur six mètres de hauteur. À l'intérieur, l'ancienne place d'armes est envahie par les broussailles. Tout au fond, se dresse une immense maison en ruines. Au rez-de-chaussée se trouvent six chambres aux murs dégradés. Le premier étage du bâtiment abrite la chambre spacieuse de l'administrateur de la colonie. Sur ce palier, il y a six autres chambres vétustes aux murs fendillés. Dehors, non loin de la bâtisse, on voit le comptoir qui servait de lieu d'échanges des produits agricoles des

autochtones contre ceux, plus modernes, des européens. Tout près du comptoir, des hangars affaissés servaient autrefois à conserver les marchandises.

Aujourd'hui, ce témoignage vivant de l'histoire de mon pays, est très dégradé. Il faudrait le restaurer pour en faire un lieu touristique exceptionnel.

Pour une meilleure analyse des productions des apprenants, nous nous sommes proposé de mettre en couleur quelques mots ou expressions dont la prononciation, par la majorité, des apprenants, nous semble-t-il, n'a pas été aisée. Nous identifions deux couleurs : le rouge, qui met en évidence les mots-clés de la séance d'apprentissage ; et le bleu, qui met en relief les mots ou expressions ayant mis en exergue les difficultés de lecture des apprenants.

Résultat

En 2015, selon le rapport sur les objectifs de développement durable, environ 60 % des élèves avaient les compétences minimales en lecture dans les écoles primaires et secondaires dans le monde. De 2000 et 2019, les progrès ont été minimes et bien trop lents. Dans le cadre de l'examen des niveaux de lecture à la fin de l'école primaire, des données concernant 34 % des enfants du monde révèlent une amélioration annuelle de 0,39 point de pourcentage, soit moins d'un septième de ce qu'il faudrait. Selon les cibles nationales en matière d'éducation, le pourcentage d'élèves qui acquièrent les compétences de base en lecture à la fin de l'école primaire devrait passer de 51 % en 2015 à 67 % d'ici à 2030. Cependant, on estime que 300 millions d'enfants et de jeunes n'auront toujours pas les compétences de base en calcul, lecture et écriture d'ici à 2030. (Nations Unies, 2023)

Par ailleurs, la présente contribution pourrait mettre en évidence une raison de ce piteux états des lieux. L'analyse des données recueillies lors de la séance de lecture à haute voix des apprenants a permis d'identifier plusieurs barbarismes. Globalement, ces erreurs peuvent être classées en deux (02) catégories : omission ou suppression et épenthèses.

Dans la volonté d'œuvrer à une meilleure analyse des productions des apprenants, nous adopterons une approche de transcription phonologique des mots et des expressions : l'une, la première, relevant de la norme du français et l'autre, la seconde voire la dernière, des productions réelles des apprenants. Cette méthode permettra aux lecteurs non francophones de suivre notre analyse. En outre, elle facilitera une compréhension approfondie et, par conséquent, une explication plus aisée des difficultés de lecture.

Les cas d'omission

Une omission pourrait se définir comme une action intuitive (involontaire dans le cas d'espèce) d'un apprenant à ne pas réaliser, voire à

supprimer un son particulier dans un contexte ou environnement morphologique, bien spécifique. L'observation des items permet de relever des phénomènes de suppression de consonne au niveau de la structure morphologique des mots. Nous retenons que ces suppressions ou « omissions » concernent différentes consonnes, selon que celles-ci se situent en début, en médiane et en fin de mot. Par ailleurs, ce phénomène linguistique pourrait résulter de la situation de contact des langues.

Soient les productions subséquentes :

Suppression de la consonne vibrante

Position finale

1. lors :	/lɔr/	/lɔ/	
2. fort :	/fɔr/	/fɔ/	
3. sur :	/syɾ/	/sy/	
4. couvert	/kuvɛr/	/kuvɛ/	
5. chambres	/ʃɑbr/	/ʃɑb/	/ʃɑbø/
6. hangars	/ɑgar/	/ɑga/	
7. clôture	/klɔtyr/	/kɔty/	/lɔty/

En effet, la transcription « phonologique » des lexèmes de 1 à 7 met en évidence un processus de suppression de la consonne vibrante finale [r]. Morphologiquement considérés comme des mots à structure syllabique fermée (car terminés par une consonne, en occurrence la consonne [r]) ces unités lexicales sont produites à syllabe ouverte, la consonne finale [r] n'étant pas réalisée. Pour l'item 5, nous observons deux formes de réalisations, l'une à syllabe fermée /ʃɑb/, l'autre à syllabe ouverte /ʃɑbø/. Effectivement, la dernière forme de réalisation s'explique par un processus d'épenthèse, un moyen linguistique utilisé par les enseignants pour faciliter l'apprentissage de la lecture des apprenants, marqué par l'ajout de la voyelle [ø] en fin de mot.

Position médiane

8. surveiller	/syɾveje/	/syveje/	
9. Faidherbe	/fɛdɛrb/	/fɛdɛb/	/fɛdɛbø/
10. sortie :	/sɔrti/	/sɔti/	
11. organisée :	/ɔrganize/	/ɔganize/	
12. découverte :	/dɛkuvɛrt/	/dɛkuvɛtø/	
13. principal :	/pɾɛsipal/	/pɾɛsipalø/	/pɾɛsipal/
14. porte :	/pɔrt/	/pɔt/	/pɔtø/
15. lézardée	/lezarde/	/lezade/	
16. dégradés	/degrade/	/degade/	
17. modernes	/modɛrn/	/modɛn/	/modɛnø/
18. aujourd'hui	/ɔʒurɔ̃ji/	/ɔʒɔ̃di/	

19. arme	/arm/	/am/	/amø/
20. construit	/kɔstruqi/	/kɔty/	

Que retenir des réalisations des items 8 à 20 ?

A l'instar, des productions des apprenants pour les items 1 à 7, nous relevons un phénomène de suppression de la consonne [r]. Toutefois, à la différence des observations précédentes, la suppression de la consonne vibrante est manifeste, en position médiane, entre une consonne et une voyelle.

Suppression de la consonne fricative [s]

21. escalier	/eskalje/	/ekale/	/esale/
22. restaurer	/rɛstore/	/rɛtore/	
23. touristique	/turistik/	/turitik/	/turitikø/
24. administration	/administrasjɔ/	/aminitasɔ/	/adinitasɔ/

Les structures issues de la production des apprenants exaltent un mécanisme de suppression de la consonne fricative apico-dentale [s] en position médiane, entre consonne et voyelle. En outre, le recueil des données et l'analyse de celles-ci ont permis de relever deux formes de réalisations pour l'item 21, /eskalje/, notamment /ekale/ et /esale/. La dernière construction met en évidence une suppression de la consonne vélaire sourde [k] en lieu et place de la fricative sourde [s]. Au total, nous retenons que l'ensemble des apprenants ne parvient pas à réaliser de façon simultanée la forme complexe [sk].

Suppression de la consonne vélaire [k]

25. avec :	/avɛk/	/avɛ/	/avɛkø/
26. club :	/klɛb/	/lɛb/	
27. autochtones	/otɔktɔn/	/otɔtɔ/	/otɔɔ/
28. exceptionnel	/ɛksɛpsjɔnɛl/	/ɛsɛsɔnɛl/	/ɛsɛsɔnɛlø/

Dans la même logique de construction ou de réalisation des mots précédents, nous observons des cas de suppression de la consonne vélaire sourde [k]. Ainsi, l'item 25 manifeste une troncature de la vélaire en position finale, l'item 26, une suppression de celle-ci en position initiale et les items 27 et 28, une suppression de [k] en position médiane.

Suppression de la semi-consonne [j]

29. région	/rɛʒjɔ/	/rɛʒɔ/	
30. escalier	/eskalje/	/ekale/	/esale/
31. administration	/administrasjɔ/	/aminitasɔ/	/adinitasɔ/
32. exceptionnel	/ɛksɛpsjɔnɛl/	/ɛsɛsɔnɛl/	/ɛsɛsɔnɛlø/

Le système éducatif ivoirien, suivant la politique linguistique du pays, reconnaît seulement le français comme médium d'enseignement. Les langues ivoiriennes ne pouvant, dès lors, servir dans un cadre réglementaire d'apprentissage. Les items 29 à 32 font observer un processus d'adaptation phonologique en français. En effet, la transcription phonologique en français n'admet pas la réalisation concomitante de deux voyelles. Par conséquent, certaines voyelles, notamment les voyelles [i, u, y] se réaliseront, en contexte d'autres voyelles, en leur correspondante respective [j, w, ɥ]. Par ailleurs, les productions des apprenants ivoiriens dans notre cadre d'étude, ne respectent pas cette règle du français. De facto, ceux-ci ont tendance à ne pas réaliser la première voyelle, la voyelle antérieure fermée [i].

Les cas d'épenthèse

L'épenthèse est un phénomène linguistique, syllabique, qui consiste à l'insertion ou à l'ajout de son (phonème) à une syllabe.

33. administration	/administrasjɔ̃/	/adiminitasɔ̃/	
34. environnement	/ɑvirɔ̃nmã/	/ɑvirɔ̃nemã/	
35. avec :	/avɛk/	/avɛ/	/avɛkø/
36. principal :	/pʁɛsɪpal/	/pʁɛsɪpal/	/pʁɛsɪpalø/
37. touristique	/turistik/	/turitik/	/turitikø/
38. arme	/arm/	/am/	/amø/
39. Faidherbe	/fɛrdɛv/	/fɛdɛv/	/fɛdɛvø/

Pour l'essentiel des productions de cette section, à savoir les items 35 à 39, nous réaffirmons que les dernières formes de réalisations résultent de l'ajout de la voyelle [ø] en fin de mots à syllabe fermée. Cette méthode pédagogique vise à faciliter la prononciation des apprenants. Ainsi cette même méthode ne devrait-elle pas s'appliquer aux autres mots, comme l'attestent les productions des apprenants. En outre, ce fait s'observe également dans la production des items 33 et 34. En plus, de la suppression de la voyelle [i], les apprenants réalisent ces mots en faisant intervenir la voyelle épenthétique [i] et [e] entre le regroupement des différentes consonnes [dm] et [nm] pour obtenir, respectivement, les formes /adiminitasɔ̃/ et /ɑvirɔ̃nemã/.

Les cas de déchiffrement de lettres

La présente contribution sur l'apport de la morphophonologie dans le processus d'apprentissage de la lecture en Côte d'Ivoire, nous a permis d'identifier des cas de mauvais déchiffrement de certains sons de la part des apprenants. Cette difficulté est avérée au niveau de la production des items suivants :

40. hauteur	/otœ/	/atœ/	
41. autochtones	/otɔktɔn/	/otɔtɔ/	/otɔfɔ/

À travers la transcription des productions des élèves nous relevons qu'ils présentent des difficultés à reconnaître, sinon à produire, les sons « complexes », associant deux sons [au], dans « hauteur » ou trois sons [cht], dans « autochtones ». Ainsi, ces difficultés d'apprentissage sont inhérentes à certaines réalités psychologiques et sociolinguistiques des apprenants. Les troubles orthophoniques n'étant pas associés, ne pouvant être la résultante d'un fait ou d'une situation quelconque, est-il objectif de considérer ces apprenants comme présentant des difficultés avérées de lecture, donc dyslexiques ?

Les prochaines sections, nous permettront – autant que faire se peut – de répondre objectivement à ces interrogations.

Discussion : caractéristiques psycholinguistiques et sociolinguistiques des apprenants

Le monde éducatif ivoirien connaît une mutation considérablement depuis ces dernières décennies. Celles-ci peuvent s'observer au niveau des différentes approches pédagogiques mise en œuvre depuis l'indépendance du pays à ce jour. En outre, nous relevons que les apprenants, par comparaison au passé, notamment aux années 1980 à 2000, voire plus tôt, sont de plus en plus jeunes. Cette situation nous amène à nous appesantir sur les caractéristiques psychologiques et sociolinguistiques de ceux-ci.

Les caractéristiques psycholinguistiques des apprenants du système éducatif ivoirien

Nous entendons par « caractéristiques psychologiques » mettre en exergue la personnalité des apprenants, notamment leurs aptitudes intellectuelles, morales, psychomotrices en rapport avec l'acquisition des sons de leurs langues, notamment de la langue d'enseignement, le français. Dans une acceptation collective, l'entrée à l'école des apprenants à un âge relativement bas, à savoir trois (03) ans pour la maternelle, quatre (04) à cinq (05) ans pour les Cours Préparatoires (CP) s'explique, nous semble-t-il, par leurs bonnes capacités cognitives. C'est en cela que nous relevons que la classe du Cours Moyen 1 (CM1), cadre de notre étude, compte des apprenants dont l'âge varie entre huit (08) ans pour Aminata et douze (12) ans pour Awa. Par ailleurs, le nombre d'année requis desdits apprenants pour atteindre la classe de CM1, sans reprise de classe, est de cinq (05) ans. C'est dire que ces dernières, dans le meilleur des cas, pourraient avoir intégré le système éducatif au Cours Préparatoire 1 (CP1), respectivement à l'âge de quatre (04) ans et de sept (07) ans. En prenant pour référence l'âge de la plus

jeune, en occurrence huit (08) ans, nous admettons qu'à cet âge, cette dernière pourrait avoir connu voire présenter des difficultés dans la production de certains sons du français, à savoir de la vibrante [r], des regroupements consonantiques de types CC et CCC comme [st] et [str] respectivement dans "stade" et "structure". Cette hypothèse se fonde sur l'échelle de développement phonologique des langues tel que soutenue par des auteurs comme Jakobson (1941), Béland et al. (1990) et MacLeod et al. (2011). Suivant la théorie de la psychologie du développement langagier de Piaget et Inhelder (1966), nous pouvons affirmer que l'entrée en classe, à savoir au Cours Préparatoire I (CP1) avant sept (07) est problématique. En effet, cet âge permet aux enfants, au stade des opérations concrètes (07 à 12 ans), d'interagir avec logique et de répondre efficacement à certaines activités d'apprentissage. Au-delà, l'analyse des données recueillies montre que la majorité des apprenants présente des difficultés dans la réalisation de la consonne [r] en position médiane ; entre consonne et voyelle et en position finale.

Les caractéristiques sociolinguistiques des apprenants du système éducatif ivoirien : cas des apprenants de Bondoukou

D'emblée, il conviendrait de préciser que la Côte d'Ivoire est un État avec une diversité linguistique avérée. Cette diversité s'explique par la multitude de langues que connaît ce pays. Par ailleurs, l'ensemble des langues est réparti en quatre (04) grands groupes linguistiques : kru, kwa, gur et mandé. D'un point de vue linguistique, la catégorisation des langues ivoiriennes repose sur des similitudes phonologiques, morphologiques, syntaxiques, etc. Lesquelles pourraient dans l'usage du français affecter négativement les productions langagières des apprenants, notamment en lecture. La présente contribution vient donc dans cette perspective réaffirmer la nécessité d'adapter la prise en charge orthophonique au contexte linguistique ivoirien. Dans le cadre de notre travail, nous avons relevé que la plupart des apprenants au Cours Moyen 1, dans notre école d'immersion, est originaire de la ville de Bondoukou. A la question de savoir quelle est la langue maternelle de ceux-ci, nous avons retenu que bon nombre d'entre eux parlent le koulango, l'abron et le dioula. De même, le koulango reste la langue véhiculaire de la ville. De plus, nous avons observé que les langues citées – même en situation de classe – sont pratiquées et mieux parlées par les apprenants. Cette situation engendre, de fait, une forme d'interférence linguistique, et ce, dans la mesure où les apprenants utilisent et pratiquent les connaissances linguistiques de leur langue dans l'usage du français. C'est en cela que les nombreux barbarismes relevés dans la lecture du texte nous semblent fondés sur ce phénomène d'interférence linguistique.

Pour une meilleure compréhension de notre position, nous nous proposons de mettre en exergue quelques caractéristiques phonologiques et morphologiques du koulango. Cette langue étant la plus représentative de notre population cible.

Le koulango est une langue du groupe gur de Cote d'Ivoire. Elle est parlée au Nord-Est du pays dans les localités de Bondoukou, Tanda, Bouna... Selon les travaux de Kra (2005), la langue connaît deux dialectes : le dialecte de Bondoukou-Tanda et celui de Bouna.

La phonologie du koulango

De nombreux travaux ont été réalisés sur la description de la langue. À titre illustratif, nous pouvons citer ceux de Bianco (1979) et de Kra (2005). Les travaux de Kra, à la différence de ceux de Bianco et de Kouadio relèvent que la langue connaît uniquement des voyelles orales : les voyelles nasales n'étant pas phonologiques. Ainsi, le koulango présente un système vocalique composé de neuf (09) voyelles orales. Soit le tableau phonologique suivant :

Tableau 1 : système vocalique du koulango de Kra en 2005

		Antérieures	Centrale	Postérieures
Fermées	+ATR	i		u
	- ATR	ɪ		ʊ
Mi- fermées	+ATR	e		o
Mi- ouvertes	-ATR	ɛ		ɔ
Ouverte			a	

À l'observation, nous retenons que la langue ne connaît pas de voyelles complexes, notamment les diphtongues et les nasales. De fait, un locuteur idéal du koulango, en occurrence un enfant, dans un contexte d'apprentissage avec pour unique médium d'enseignement, le français, langue pour laquelle cet enfant n'a pas de compétence linguistique soutenue, sera amené à pratiquer le français en lui appliquant les connaissances linguistiques (phonologiques, morphologiques...) de sa langue maternelle. Suivant cette réalité d'usage, certains enfants ont effectivement eu des difficultés à lire correctement le mot « hauteur », car ayant des difficultés de déchiffrage au niveau de la diphtongue « au ». Ainsi, ces enfants ont tendance à supprimer l'une des voyelles et à retenir une seule voyelle comme l'atteste l'item ci-après.

hauteur : /otœ/ /atœ/

Au-delà, ces difficultés pourraient s'observer à travers la production d'autres expressions telles que :

sur : /syr/ /sy/
clôture /klotyr/ /koty/ /loty/

surveiller /syrveje/ /syveje/
 construit /kɔ̃strɔ̃i/ /kɔ̃ty/

Des items ci-avant, nous relevons que les expressions, au niveau morphologique, comportent la voyelle [y]. Par comparaison au système phonologique du français, le koulango n'atteste pas la voyelle [y]. À partir des connaissances de la phonologie du koulango, un locuteur de la langue, en situation d'apprentissage, n'arrivant pas à réaliser la voyelle [y] aura tendance à substituer cette voyelle par une autre plus proche suivant les traits articulatoires de celles-ci, en occurrence par la voyelle [i]. Ainsi, ce dernier pourrait pour la lecture de certains mots avoir les productions suivantes :

sur : */si/
 clôture */koti/ */loti/
 surveiller */siveje/
 construit */kɔ̃ti/

En outre, ces insuffisances d'apprentissage peuvent s'expliquer au niveau des caractéristiques du système consonantique du koulango.

Tableau 2. Système consonantique du koulango de kra en 2005

		Labiales	Alvéolaires	Palatales	Vélaires	Labio-vélaires	Glottale
Occlusives	Sourdes	p	t	c	k	kp	
	Sonores	b	d	j	g	gb	
Fricatives	Sourdes	f	s				h
	Sonore	v	z				
Latérale			l				
Vibrante			r				
Semi-consonnes				j		w	

Le koulango présente un système consonantique dépourvu de toutes formes de consonnes complexes. En effet, comme les voyelles nasales, les consonnes nasales ne sont pas des phonèmes dans la langue. Elles sont considérées comme des réalisations contextuelles des sonores douces correspondantes dans des environnements nasales. (Kra, 2005)

C'est donc à partir des connaissances phonologiques, notamment du système consonantique, nous croyons, que certains apprenants, dans le cadre de notre étude, présentent des insuffisances dans leur production en lecture. Ces difficultés d'apprentissage s'observent par une forme de simplification de « consonnes complexes » en consonne simple.

Soient les illustrations subséquentes :

chambres /ʃɔ̃abr/ /ʃɔ̃ab/ /ʃɔ̃abø/
 surveiller /syrveje/ /syveje/
 sortie : /sɔ̃rti/ /sɔ̃ti/
 organisée : /ɔ̃rganize/ /ɔ̃ganize/

principal :	/pʁɛsɪpal/	/pʁɛsɪpalø/	/pʁɛsɪpa/
porte :	/pɔʁt/	/pɔʁt/	/pɔʁtø/
lézardée	/lezarde/	/lezade/	
modernes	/modɛʁn/	/modɛn/	/modɛnø/
arme	/arm/	/am/	/amø/
escalier	/eskalje/	/ekale/	/esale/
restaurer	/ʁɛstore/	/ʁɛtore/	
touristique	/turistik/	/turitik/	/turitikø/
administration	/administʁasjɔ̃/	/aminitasɔ̃/	/adinitasɔ̃/
construit	/kɔ̃stʁɥi/	/kɔ̃ty/	
club :	/klœb/	/lœb/	
autochtones	/otɔ̃ktɔ̃n/	/otɔ̃tɔ̃/	/otɔ̃ʃɔ̃/
exceptionnel	/ɛksɛpsjɔ̃nɛl/	/ɛsɛsɔ̃nɛl/	/ɛsɛsɔ̃nɛlø/

Les items ci-dessus exaltent un même et unique phénomène : un processus de suppression de consonne, en position médiane. Ces exemples mettent en évidence la suppression de la consonne [r], de la consonne fricative apico-dentale [s] et de la consonne vélaire sourde [k] en position médiane et initiale. Ainsi, ces insuffisances manifestes dans la lecture des apprenants ivoiriens, en particulier dans notre centre d'étude, relèvent d'un phénomène d'adaptation linguistique de la langue koulango dans l'usage du français. Ceci s'explique notamment au niveau de la morphologie de la langue.

La morphologie du koulango

A l'instar d'autres langues gur telles que le fodonon, le lobiri, le koulango est une langue à classes nominales, contrairement à la langue française. En effet, les « mots » de la langue se répartissent en différentes catégories selon la marque du suffixe de classe nominal. Cette répartition se fonde sur le critère du genre mettant en rapport une classe de singulier et de pluriel. De façon intrinsèque, le koulango, voire la majorité des langues ivoiriennes, ne connaît pas de regroupements consonantiques de type CC [br] et CCC [tch], les consonnes [kp] et [gb] étant reconnues comme des consonnes simples. En outre, l'ensemble des structures morphologiques (nominale, verbale) dans leur forme de base ou absolue ne connaissent pas de syllabes fermées.

Soient les illustrations suivantes :

yɛ-rɛ	« femme »
yɛ-bɔ	« femmes »
dɛɛ-kɔ	« bois 'singulier' »
dɛɛ-n	« bois 'pluriel' »
siri-jo	« bague »

siri-un	« bagues »
da-wɔ	« sommeil »
cɛcɛ	« cauris »
gba	« faire des buttes »
dɪ	« manger »
lepa	« mentir »
sɛgɛdɛ	« bavarder »

Nous pouvons relever que les items précédents mettent en évidence divers faits d'analyse. En effet, l'ensemble des structures manifeste un phénomène d'harmonisation vocalique de trait ATR : les voyelles des unités lexicales sont de trait + ATR ou – ATR, la voyelle [a] étant reconnue comme une voyelle d'ATRité neutre. En outre, nous relevons des structures, à priori, problématique, à savoir les items **dɛɛ-kɔ**, **dɛɛ-n** et **siri-un**. Les premières exaltent une structure de base de type CVV et la dernière une structure suffixale de type VC. Sans remettre en question les résultats des travaux de Kra, nous estimons que ces formes « orthographiques » méritent d'être étudiées en profondeur. Ainsi Kra ne relevait-il pas qu'au niveau phonologique le koulango n'admet pas de voyelles complexes et de consonnes nasales. En référence aux structures morphologiques de la langue, lesquelles constituent la conscience morphologique des apprenants, nous pouvons affirmer que les difficultés de lecture observées sont inhérentes à une interférence linguistique.

Conclusion

La présente réflexion s'inscrit dans une perspective d'adaptation de la prise en charge orthophonique dans le contexte ivoirien, en vue d'un meilleur pronostic et d'une prise en charge objective des pathologies langagières. Elle découle du constat selon lequel les apprenants du système éducatif ivoirien seraient évalués à partir de contenus inadaptés à leur milieu sociolinguistique. La principale difficulté, amène d'impacter négativement le rendement des apprenants en situation d'apprentissage, reste, nous le pensons, la langue d'enseignement : le français. Les données recueillies démontrent que les productions des écoliers comportent de nombreuses insuffisances. Lesquelles, semble-t-il, s'expliquent par un phénomène d'interférence linguistique : application des connaissances linguistiques (morphophonologiques) de leur langue maternelle dans l'usage du français. Ainsi, les nombreuses erreurs de prononciation observées dans l'apprentissage de la lecture pouvant s'expliquer par ce phénomène d'interférence, il serait raisonnable de ne pas considérer, de prime-à-bord, ces apprenants comme des enfants dyslexiques. Au demeurant, il conviendrait de tenir compte de leurs réalités sociolinguistiques dans le

diagnostic et le pronostic d'éventuelles pathologies langagières. De fait, la pratique orthophonique dans le contexte ivoirien, en plus de tenir compte des spécificités phonologiques des langues ivoiriennes, devrait aussi considérer les autres aspects linguistiques de celles-ci, notamment la morphologie, la syntaxe, la sémantique. En somme, les locuteurs français (les Français) ne présentent-ils pas des difficultés dans la réalisation des consonnes labio-vélaires [kp] et [gb], notamment dans gbagbo et drogba ? Effectivement, ceux-ci réalisent la consonne [gb] en deux consonnes distinctes [g] et [b]. Au demeurant, ces derniers ne sont pas reconnus comme dyslexiques.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

References:

1. Béland, R., Caplan, D., & Nespoulous., J.-L. (1990). The role of abstract phonological representations in word production: Evidence from phonemic paraphasias. *Elsevier*, 5, 125-164.
2. Bianco, A. (1979). Phonologie du Koulango de la région de Bondoukou. *Annales de l'Université d'Abidjan, Série H: Linguistique*, 12(1), 05 - 123.
3. Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé , E., & Masy, V. (2018). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Ortho Edition.
4. Chomsky , N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique* (Vol. 1). Éditions du Seuil.
5. Commission de l'Union Africaine. (2015). *Stratégie Continentale de l'Éducation 2016-2025 (CESA 16-25)*. Union Africaine.
6. Dubois, J., Giacomo, M., Guespin , L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Seuil.
7. Jakobson, R. (1941). *Langage infantile, aphasie et universaux phonologiques*. La Haye: Mouton Publishers.
8. Kra, K. A. (2005). *Parlons koulango*. Paris: Harmattan.
9. MacLeod, A. A., Sutton , A., Trudeau , N., & Thordardotti , E. (2011). The acquisition of consonants in Québécois French: a cross-sectional study of pre-school aged children. *PubMed Disclaimer*.
10. Martinet, A. (1980). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Armand colin.

11. Mensah, E., & Tchagbalé, Z. (1983). *Atlas des langues Gur de Côte d'Ivoire*. Abidjan: ILA.
12. Nations Unies. (2023). *Rapport sur les objectifs de développement durable*. Nations Unies.
13. Organisation des Nations Unies. (2015). *Agenda 2030*.
14. Ouattara, D. B. (2024). Approche méthodologique de l'enseignement bilingue en Côte d'Ivoire : cas du senoufo et du français : la méthode Disa . *ZAOULI(Spécial)*, 1016-1036.
15. Ouattara, D. B., & Tchimou, A.-S. (2025, mars - avril). Objective-Based Literacy: A New Approach To Consider. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 15(2), 01-05.
16. Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *la psychologie de l'enfant*, paris .
17. Université de Montréal . (2024, mars 15). *Centre de pédagogie universitaire* . Récupéré sur Approche par compétences: <https://cpu.umontreal.ca/enseignement-apprentissage/organisation-programme/approche-par-competences/#qu-est-ce-que-l-approche-par-competences>