



REPUBLIQUE DU BENIN



-----  
**MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (MERS)**

-----  
**UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI**

-----  
**FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES  
(F.L.A.S.H)**

-----  
**DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU LANGAGE  
ET DE LA COMMUNICATION  
(D.S.L.C)**



-----  
**MÉMOIRE DE MAÎTRISE**

**Option :** Didactique du français

**THEME**

**LA PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT/  
APPRENTISSAGE DE LA LECTURE DANS LES COLLEGES ET  
SON IMPACT SUR LES APPRENTISSAGES DU FRANÇAIS et  
EN FRANÇAIS: cas du CEG1 de Lobogo**

**Réalisé et présenté par :**

Deo Gratias Aymeric HODONOU

**Sous la direction de :**

Blaise Coovi DJIHOUESSI.  
*Maître assistant (Cames) en  
didactologie des langues et  
des cultures.*

**Décembre 2013**

## SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DEDICACE</b> .....	<b>iii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iv</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1: Cadre théorique de l'étude</b> .....	<b>4</b>
<b>1-1- Problématique</b> .....	<b>4</b>
<b>1-2-Etat de la question</b> .....	<b>5</b>
<b>1-3-Objectifs et hypothèses de la recherche</b> .....	<b>9</b>
<b>CHAPITRE 2 Méthodologie de recherche</b> .....	<b>12</b>
<b>2-1-Phase de documentation</b> .....	<b>12</b>
<b>2-2- Instruments de mesure</b> .....	<b>13</b>
<b>2-3-Procédure d'administration</b> .....	<b>14</b>
<b>2-4-Traitement des données et difficultés rencontrées</b> .....	<b>14</b>
<b>CHAPITRE 3: Généralités sur l'enseignement/apprentissage de la lecture</b> ..	<b>16</b>
<b>3-1 Quelques précisions sur l'apprentissage de la lecture</b> .....	<b>16</b>
<b>3-2-En quoi consiste l'apprentissage?</b> .....	<b>18</b>
<b>3-3- Types et catégories de lecture</b> .....	<b>19</b>
<b>3-4- Différentes phases dans l'apprentissage de la lecture</b> .....	<b>22</b>
<b>3-5-Indices visuels de l'activité mentale et mouvements oculaires</b> .....	<b>25</b>
<b>3-6-Mécanismes cognitifs et connaissances qui sous- tendent les capacités des mots écrits</b> .....	<b>27</b>
<b>CHAPITRE 4 : Difficultés relatives à l'apprentissage du français au CEGI</b>	

<b>LOBOGO et impacts sur les apprentissages en français.....</b>	<b>33</b>
<b>4-1- La Place de la lecture dans l'enseignement secondaire.....</b>	<b>33</b>
<b>4-2- Les difficultés liées à l'apprentissage du français.....</b>	<b>36</b>
<b>4-3- Les difficultés liées aux apprentissages en français.....</b>	<b>37</b>
<b>4-4- La part de responsabilité des apprenants.....</b>	<b>38</b>
<b>4-5- La part de responsabilité des autorités et des enseignants.....</b>	<b>40</b>
<b>4-6- Les dyslexies.....</b>	<b>41</b>
<b>CHAPITRE 5: Approches de solutions.....</b>	<b>48</b>
<b>5-1-Projet et étapes de Lecture.....</b>	<b>48</b>
<b>5-2-De la prévention des difficultés d'enseignement/apprentissage de la lecture.....</b>	<b>50</b>
<b>5-3 De la résolution des problèmes en instance.....</b>	<b>52</b>
<b>5-4- Des remèdes pour les enfants dyslexiques.....</b>	<b>55</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>57</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>59</b>

## ***DEDICACE***

- ✓ A mon père **Sylvain Bessanh HODONOU**, mon repère incontournable;
- ✓ Et à toi ma mère, **A. Rosalie DENAKPO HODONOU**, pour ta rigueur porteuse de fruits, ton affection et tes inlassables sacrifices ;

## REMERCIEMENTS

Ce travail n'a été possible que grâce à l'aide précieuse de plusieurs personnes, professeurs, parents et amis qui, d'une manière ou d'une autre, ont œuvré à sa réalisation.

Cependant, j'adresse nos sincères remerciements à :

- Jéhovah, Dieu, lui qui a autorisé notre existence jusqu'à ce jour ;
- monsieur Coovi Blaise DJIHOUESSI, notre maître de mémoire, qui n'a ménagé aucun effort pour l'aboutissement de ce travail, nous lui demeurons pleinement reconnaissants ;
- professeur Médard BADA, chef Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSL) ;
- Monsieur Coffi SAMBIENI, chef département adjoint au Département des Sciences du Langage et de la Communication (DSL) ;
- tous les enseignants du département des Sciences du Langage et de la Communication (DSL) qui ont su nous guider durant notre parcours universitaire ;
- vous, mes frères et sœurs, Odilon, Géraud, Sandra, Réginald, Anthelme, Jillys et Immaculée pour votre soutien indéfectible ;
- monsieur Claude HOUENOUSSI qui nous a accepté à bras ouverts aux heures difficiles de notre cursus universitaire ;
- madame Léa SOSSAMINOU HOUENOUSSI pour son soutien et ses sages conseils ;
- monsieur A. Mesmin GBAHANYANSI qui nous a aidé tout au long de notre cursus universitaire ;
- messieurs les membres du Jury pour avoir consacré de leur temps à l'appréciation de ce mémoire ;
- tous nos collègues enseignants, particulièrement Messieurs Dominique ANATO, Samory GUEDENON et Sabin HOUNKPAYIKOU ;
- nous ne pouvons oublier : Pierre Paul ADANHO, Kouami HAKPONDE, Pascal ASSO, Félicien DOVI, K. T. Emile KAKPO, Kandore C. SOSSAMINOU, Mireille DJOSSA, Farrell et Jaurès ODOH, Yéondi Djidjouèmè Alexandrine TCHEKESSI, Hubert BOSSOU, Euphrème et Victoria GOSSEVI. Ils ont su instaurer au cours de nos études une atmosphère de sympathie et d'amitié ;
- tous ceux et celles qui nous ont soutenu de près ou de loin.

Que ce mémoire soit le couronnement de vos efforts et l'aboutissement de vos prières !

## INTRODUCTION

L'enseignement/apprentissage de la lecture a toujours suscité de nombreux débats, souvent passionnés, et l'on trouve à son sujet une vaste littérature émanant de diverses disciplines (pédagogie, psychologie, sciences de l'éducation...). Le succès d'un enfant à l'école tout au long de sa vie dépend largement de ses aptitudes en lecture.

En effet, l'enseignement/apprentissage de la lecture aux apprenants dans les collèges est confronté à de sérieux problèmes et interpelle la conscience de tout le monde. Des lacunes enregistrées, chaque année dans toutes les matières, attestent que le niveau de lecture des apprenants est très insuffisant, malheureusement les apprenants n'ont plus le goût de la lecture.

Face aux lacunes enregistrées chez les apprenants, il est nécessaire de revoir l'enseignement apprentissage de la lecture par groupes de classe, c'est-à-dire en atelier afin de tirer chez les meilleurs apprenants des réponses vraies sur le thème proposé. Dans cette perspective beaucoup de travaux ont été déjà faits.

L'étude que nous entreprenons porte sur la problématique de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans les collèges et son impact sur les apprentissages du français et en français: Cas du CEG<sub>1</sub> de Lobogo

Plusieurs raisons motivent le choix de ce thème:

- D'une part, les apprenants ne maîtrisent pas la syllabation depuis le primaire; loin d'accuser le maître mais le manque de formation a entraîné cet état de chose.

-D'autre part en vocabulaire, la signification d'un mot écrit au moyen d'un dictionnaire: recherche de synonymes, d'homonymes, mots de même famille ou

le contraire du mot etc... confère des difficultés majeures que l'apprenant acquièrent depuis la base, alors il est nécessaire pour l'enseignant de bien corriger ce manquement ; ainsi l'enseignant lui donnera de bonnes méthodes de travail ou des techniques d'apprentissage pour réussir.

Par ailleurs cette étude aborde les lacunes enregistrées chez les apprenants. Progressivement, il faut ajouter à son apprentissage la grammaire, la conjugaison, l'orthographe. Ce travail fait donnera pleine jouissance à l'apprenant de se défendre habilement devant des thèmes comme la communication orale, la lecture expliquée ou la communication écrite.

Dans les faits, en contexte d'enseignement /apprentissage de la lecture, Stanislas DEHAENE affirme: «les dimensions fondamentales et fondatrices de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture sont le domaine propre de l'enseignement et de l'apprentissage de lecture qui est la langue écrite ; le socle des connaissances et des compétences nécessaires au traitement des mots écrits, qui sont les lettres et les syllabes»<sup>1</sup>

Au moyen de tout ce qui précède, il est nécessaire de motiver les apprenants dans chaque discipline afin d'obtenir à souhait des résultats escomptés.

Comment enseigner la lecture aux apprenants dans les collèges en les motivant à lire ?

La présente étude comprend cinq (05) chapitres.

Le premier chapitre présente le cadre théorique de notre travail.

Le second chapitre évoque la méthodologie de recherche que nous avons adoptée pour élaborer ce travail. Le troisième chapitre aborde la généralité sur l'enseignement/ apprentissage de la lecture. Dans le quatrième chapitre, nous

---

<sup>1</sup> Stanislas DEHAENE, 2007, «Les Neurones de la lecture», Introduction Jean-Pierre Changeux, Ed. Odile Jacob

avons développé tour à tour les difficultés relatives à l'apprentissage du français au CEG I LOBOGO et les impacts sur les apprentissages en français. Le dernier chapitre se termine par quelques approches de solutions.

## CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

### 1.1 Problématique

L'enseignement/apprentissage de la lecture est un processus par lequel le lecteur/l'apprenant construit des connaissances, repère les différentes unités de l'écrit. Malheureusement, les apprenants sont toujours confrontés à des difficultés qui compromettent leur réussite, et ce dès les premières années de leur cheminement scolaire au premier cycle de l'enseignement secondaire.

En effet, dès ses premiers pas au collège il tombe dans un monde nouveau où tout est à reprendre, il n'a plus devant lui ce maître qui lui mettait tous les mots écrits au tableau. Il se retrouve maintenant face à un professeur qui dicte les cours. Notre attention se porte sur la plupart des apprenants qui recopient mal afin de trouver des approches de solutions pour leur alléger les difficultés de lire et comprendre une fois rentré chez lui. Face à ces observations, il urge de se poser une question.

Comment enseigner la lecture dans le système éducatif formel ? C'est-à-dire quelle procédure adopter pour faciliter l'enseignement/apprentissage de la lecture aux apprenants du collège ? Ce constat que nous avons fait témoigne qu'il existe un problème réel de l'enseignement/apprentissage de la lecture au collège.

En fait tout le monde se demande comment réussir cet enseignement si les difficultés perdurent. C'est pourquoi le présent travail voudrait qu'on s'intéresse d'abord aux compétences liées à l'enseignement/apprentissage de la lecture au collège. A partir de cet instant, il serait aisé de rappeler le rôle de la lecture dans l'enseignement et de dégager quelques éléments pédagogiques chez tout enseignant qui voudrait obtenir, des résultats probants en situation de classe.

## 1.2 Etat de la question

La question de l'enseignement/apprentissage de la lecture au secondaire a été pendant longtemps, et ce jusqu'à nos jours, la préoccupation de plusieurs acteurs de l'éducation.

En effet, plusieurs chercheurs ont abordé cette question. Pour la plupart d'entre eux, l'apprentissage de la lecture représente pour l'apprenant une des conquêtes majeures de sa vie scolaire, c'est-à-dire qu'au début, il constitue un objectif en soi. Mais il devient très vite un moyen de réaliser d'autres objectifs; la lecture ne s'acquiert pas, elle s'apprend, et le plus souvent dans des situations provoquées par l'entourage. Pour ce faire, l'apprenant doit disposer d'un certain nombre de compétences, de pré-requis qui permettront la mise en œuvre des mécanismes impliqués dans l'activité de lecture. Cette mise en œuvre dépend des situations d'apprentissage que l'on propose à l'apprenant. En effet, nos investigations nous amène à recenser plusieurs travaux déjà élaborés dans ce domaine.

Ainsi F. Smith et K. S. Goodman à travers de nombreux écrits relatifs à l'acquisition de la lecture dans « on the Psycholinguistic method of teaching Reading» paru en 1971, défendent l'idée que « lire/comprendre consiste à interroger le texte, à faire des hypothèses sur le sens et aller chercher des indices linguistiques dans le texte pour confirmer ces hypothèses. On considère sur cette base que la lecture est en quelque sorte un jeu de devinette psycholinguistique».

Peu de temps après, en 1983, Isdey Cohen et Annick Mauffrey, **vers une nouvelle pédagogie de la lecture**, affirment que «Lire, c'est faire directement du sens à partir de l'écrit».

Toujours en 1983, Isdey Cohen et Annick Mauffrey, **vers une nouvelle pédagogie de la lecture**, de la page 137 à la page 147 démontrent que, le puzzle

de la lecture permet de travailler non seulement sur l'anticipation, mais sur la structure du texte. Grâce à cette activité, "l'enfant comprend... Que ce qu'il lit a une signification... et que, par conséquent, il peut anticiper cette signification".

Downing et Fijalkow en 1984 reprennent l'idée de continuité entre oral et écrit et insistent sur la notion de «clarté cognitive» : les premières acquisitions doivent être d'ordre métalinguistique dans la mesure où l'on ne peut pas faire mémoriser des éléments à l'enfant s'il ne sait pas de quelle nature est l'objet à apprendre. En d'autres termes, les acquisitions en lecture doivent se fonder sur ce qui est déjà acquis en faisant en sorte que la tâche à réaliser soit claire pour l'enfant. Ainsi pour Downing et Fijalkow, la clarté cognitive guiderait la lecture, c'est elle qui permettrait de mener de manière interactive l'identification des mots et la compréhension du texte sans perdre de vue l'objectif à atteindre.

C'est dans cette même foulée que Madame Florence O. ADEBAYO, née ODEBIYI (ancienne élève de l'Ecole Normale Supérieure de Porto Novo, promotion 1985 – 1986) en 1985, dans son travail de fin de stage intitulé "la Bibliothèque scolaire en République Populaire du Bénin" elle propose des démarches concrètes et objectives pour le manque d'enthousiasme pour la lecture ; entre autres :

- ✓ la mobilisation de tous les efforts au niveau des districts (sous-préfectures) à travers des dons ou subventions des organismes publics ou privés; des subventions annuelles venant du budget du district ou des communes, des cotisations des parents pour doter leurs établissements d'une bibliothèque scolaire.
- ✓ la mise au service de ces bibliothèques à des gestionnaires bien formés et dynamiques
- ✓ la sensibilisation des apprenants en vue de réduire les pertes.

- ✓ l'instauration d'une souscription de la part des apprenants afin qu'ils y attachent plus de prix (plus d'importance).
- ✓ l'élaboration à long terme par l'Etat, avec l'aide des organismes internationaux, d'une politique nationale en vue de créer des bibliothèques.

Evelyne CHARMEUX en 1985, dans **Savoir lire au collège**, écrit: «comprendre implique que l'on sache ce qui se passe et comment cela se passe quand on formule des hypothèses de sens. Quels indices sont utilisés, en quelles circonstances, quels choix s'effectuent, quels types de mise en relation, quelles formes de raisonnement».

Toujours en 1986, Evelyne CHARMEUX dans **La lecture à l'école**, affirme que «lire c'est percevoir directement des significations (...) on ne perçoit ni des lettres ni des syllabes ni des mots, mais des significations».

Dans ce même élan, L. Sprenger – Charolles et S. Cesalis dans **Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement**, PUF paru en 1996 affirment que «il ne vient à l'idée de personne de dire que ce qui manque à un enfant qui ne sait pas marcher, c'est la finalité de cette activité. Il est évident que ce qui lui fait défaut ce sont les mécanismes qui lui permettront de garder l'équilibre sur ses jambes en mettant un pied devant l'autre pour suivre son chemin et cela sans s'occuper consciemment de ce que font ses pieds»

Caroline GOLDER et Daniel GAONACH dans **Lire et comprendre la psychologie de la lecture**, paru en 2004, affirment que «lire, c'est évidemment comprendre. Mais, pour apprendre à comprendre, il ne suffit pas d'exercer la compréhension, mais il faut exercer les mécanismes qui permettent la

compréhension et, en premier lieu le décodage. Qui de plus est, il faut exercer ces mécanismes au bon moment, tout en tenant compte des interactives qu'ils entretiennent entre-eux».

Toujours en 2004, Caroline GOLDER et Daniel GAONACH dans **Lire et comprendre la psychologie de la lecture**, ils démontrent qu'on lit pour comprendre, tout le monde en conviendra, mais pour comprendre le fonctionnement du lecteur, il est nécessaire de distinguer les capacités de lecture (au sens de décodage) des capacités de compréhension. Certains apprenants n'ont aucune difficulté de compréhension quand on leur lit un texte, mais sont incapables de le comprendre en le lisant eux-mêmes. Pour atteindre un niveau de compréhension suffisant, il faut maîtriser les mécanismes de base de l'activité de lecture.

IFADEM Bénin : **Renforcer la compétence de Lecture- Ecriture en français**, paru en 2009, page51, défend l'idée que «Apprendre à lire ne se limite pas à l'acquisition d'une technique grâce à laquelle l'enfant devient capable d'articuler, de déchiffrer puis de reproduire oralement et couramment les caractères imprimés ou manuscrits de l'écriture. Cette technique ne présente de valeur et d'intérêt que si celui qui sait lire comprend ce qu'il lit. Ce qui signifie que savoir lire, c'est entrer dans la culture de l'écrit, en comprendre les formes (d'où l'importance de la grammaire), en connaître les genres et les fonctions (d'où l'importance d'être tôt en contact avec plusieurs genres de textes écrits), pouvoir interpréter ce qui est implicite (d'où l'importance d'une pratique régulière et du projet de Lecture-Ecriture). »

Toujours en 2009, IFADEM Bénin : **Renforcer la compétence de Lecture-Ecriture en français**, page51, démontre que « Lire c'est construire du

sens au fil de la Lecture, mais c'est aussi apprendre l'autonomie et construire ses goûts de Lecture, c'est former son jugement. N'oublions pas non plus que lire, c'est se distraire et prendre du plaisir en s'identifiant par exemple à un personnage qu'on aime particulièrement»

Issa Takassi, langue française, diversité culturelle et intégration régionale, Editions HAHO, Novembre 2010, p.145 affirme que « le principal avantage de la lecture est bien entendu, le développement du vocabulaire. A ceci s'ajoute la nette amélioration du style, puisque la lecture fait accéder à des tournures en mode authentique. On sait que les apprenants adultes, aux idées et expressions déjà fixées dans leur langue maternelle ou d'instruction fondamentale, sont souvent tentés de calquer leurs phrases en français sur le modèle connu, c'est donc grâce à la lecture que ces personnes retrouvent les idées mais représentées selon la logique du français ».

C'est en nous inscrivant dans cette démarche que nous nous proposons d'étudier les difficultés intervenant dans l'enseignement apprentissage de la lecture au secondaire. Ces difficultés sont fonction des objectifs pédagogiques.

## **1.3 Objectifs et hypothèses de recherche**

### **1.3.1 Objectifs**

Au début du processus d'apprentissage de la lecture, la langue française a le statut de langue étrangère pour la plupart des Apprenants béninois.

La maîtrise de cette langue est subordonnée à l'enseignement/apprentissage de la lecture. Mais, l'enseignement/apprentissage de la lecture est confronté à

d'énormes difficultés qui proviennent de la langue apprise (le français) et qui sont liées spécifiquement au contexte béninois. Ces difficultés sont susceptibles de créer des problèmes au passage de la langue maternelle à la langue française qui varient d'une langue maternelle à une autre où pourront se retrouver à tous les niveaux. On se demande quelle pratique pédagogique adopter pour relever le niveau des apprenants en lecture.

Conscients que joue la lecture dans le système éducatif formel, repose sur les mêmes bases pour tous les apprenants, garçons et filles, quels que soient leur âge ou leurs aptitudes, celle-ci implique toujours l'acquisition d'une certaine habileté, fondée sur des capacités de compréhension et sur une certaine motivation à lire.

Des observations faites à travers de nombreux travaux de recherche démontrent que tout le monde peut faire des erreurs en lecture, il peut nous être parfois difficile de comprendre un texte dont la structure, le contenu ou le vocabulaire ne nous sont pas usuels. Il s'agit à travers ce travail de définir dans un canevas les compétences liées à l'enseignement apprentissage de la lecture, les difficultés persistantes dans la lecture qui se retrouvent dans toute la suite des études et l'amélioration de la compétence de lecture.

Pour atteindre l'objectif global, des objectifs spécifiques sont à viser:

- donner le goût de lire aux Apprenants afin de repérer dans leur lecture-écriture, les difficultés grammaticales et lexicales ;
- motiver les apprenants à s'intéresser à la lecture et à l'intégrer dans leurs activités tant scolaires que récréatives ;

### **1.3.2 Hypothèses de recherche**

Deux hypothèses sont à la base des différentes difficultés rencontrées dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la Lecture. Elles sont les suivantes:

-La plupart des Apprenants ne comprennent pas les textes de lecture, le vocabulaire d'un texte.

-La plupart des Apprenants n'arrivent pas à reconnaître le son phonétique (les diphtongues) assemblage de voyelles et de consonnes réunies donnant un son phonétique : (en, am, an, ou on etc...); pour répondre adéquatement à des questions de compréhension et orthographier les

## CHAPITRE 2: MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

### 2.1 Phase de documentation

Toute recherche, pour conduire à des résultats fiables, doit s'appuyer sur une démarche scientifique. C'est de la démarche du travail que dépend la qualité des résultats. Il existe plusieurs méthodes et celles-ci sont généralement dictées par les exigences, c'est-à-dire les réalités liées au but de la recherche. C'est pour cela qu'il nous paraît pertinent d'annoncer la méthodologie de nos investigations.

Dans le cadre de ce travail; nous avons adopté les questionnaires et la fréquentation des bibliothèques.

Les questions sont destinées aux enseignants et aux apprenants, car ils sont tous deux concernés par l'enseignement/apprentissage de la lecture. Ces questions sont établies en fonction des différentes catégories de personnes à enquêter.

Le Collège d'Enseignement Général I de LOBOGO a été la cible de notre étude. Plusieurs raisons motivent le choix de ce collège :

- ✓ d'abord, les observations faites dans ce collège ont montré que ces apprenants évoluent progressivement jusqu'en classe d'examen où ils échouent lamentablement et obtiennent des notes éliminatoires à moins 25% en français ; ce qui explique leur échec ;
- ✓ l'Etat qui souhaite avoir une bonne prestation de la part des enseignants ignore tout de même de les accompagner dans les différentes formations ;
- ✓ plusieurs apprenants éprouvent des difficultés de lecture, de compréhension et de prononciation ;

- ✓ en lecture, des difficultés comme le déchiffrage, l'hésitation, le tâtonnement, la dyslexie et autres, sont fortement identifiées comme des faiblesses récurrentes chez la majorité des apprenants.

Afin d'atteindre notre population et le milieu école favorable au thème choisi, nous avons été aidé par tous les enseignants de français dans cet établissement.

Nous avons consulté des bibliothèques à savoir la bibliothèque de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH) qui nous reçoit les vendredis, celle du Centre National de Linguistique Appliquée (CE.NA.LA.) , la bibliothèque centrale de l'Université d'Abomey-Calavi, la bibliothèque du Centre Béninois des Langues Etrangères (CE.BE.LA.E.) et celle de l'Agence Universitaire de la Francophonie.

## **2.2 Instruments de mesure**

On entend par instrument de mesure tout ce qui permet d'analyser de façon objective un fait, un événement, une information ...

Dans le souci de bien appréhender la question de l'enseignement/apprentissage de la lecture au collège, d'envisager des procédures en vue de bien enseigner la lecture dans les collèges et inculquer aux apprenants le goût de lire, nous avons dû utiliser un instrument de mesure :

Il s'agit des questionnaires en direction de tous les acteurs ciblés par l'enquête.

En effet, deux formats différents de questionnaire ont été adressés aux différents acteurs impliqués dans l'enquête:

- ✓ un premier questionnaire demande aux apprenants de se prononcer, à travers dix huit (18) items sur les catégories de livres auxquels ils s'intéressent et les difficultés qu'ils rencontrent ;

- ✓ un second questionnaire adressé aux enseignants, comporte treize (13) items en ce qui concerne leurs pratiques pédagogiques et leurs expériences.

Signalons que la structure des questions obéit pratiquement au même schéma : une phase introductive, les questions proprement-dites et un mot de remerciement pour terminer.

En outre, nos nombreuses occasions d'être en contact direct avec les apprenants nous ont permis de relever leurs lacunes et d'analyser celles pour en tenir compte et y remédier.

### **2.3 Procédure d'administration**

Pour mener à bien notre collecte des données, nous avons remis à nos collègues enseignant de français du CEG<sub>1</sub> de LOBOGO des questionnaires concernant les différentes catégories de personnes ciblées.

Pour les apprenants que nous avons questionnés, certains d'entre- eux ont répondu au questionnaire et nous avons transcrit leur point de vue.

### **2.4 Traitement des données et difficultés rencontrées**

Une fois les informations recueillies nous avons dans un premier temps procédé au dépouillement. En réalité, le dépouillement nous a permis d'isoler les réponses catégorie par catégorie afin d'utiliser celles qui nous semblent utiles pour notre travail. Dans un second temps, nous avons procédé à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Cette phase nous a permis de dégager les grandes

tendances sur les questions afin de valider les hypothèses formulées et trouver des réponses à notre préoccupation.

Cette opération ne s'est pas déroulée sans difficultés. Elles sont multiples et multiformes. La première est la réticence de certains professeurs à se prononcer sur la question. Selon eux, leur avis sur la question est sans importance. La deuxième difficulté réside dans le fait que tous les enquêtés n'ont pas répondu avec toute la rigueur scientifique qu'il faut aux différentes questions. La troisième est que tous les rendez-vous ne sont pas honorés et il faudra donc aller plusieurs fois sur les sites avant de rencontrer certains. Nos recherches au niveau des bibliothèques consultées n'ont pas été aussi des plus aisées. Il nous est formellement interdit de photocopier les pages qui nous intéressent dans les livres sous peine d'amende. Il nous est imposé des heures de dépôt des livres, heures qui ne nous sont pas toujours favorables. Parfois, il nous faudra les déposer plus tôt avant l'heure indiquée.

## **Chapitre 3 : Généralités sur l'enseignement/ apprentissage de la lecture**

Ce chapitre est essentiellement consacré aux généralités sur l'enseignement/ apprentissage de la lecture. Cette préoccupation paraît à la fois utile et nécessaire dans la mesure où à l'école l'essentiel passe par la lecture que l'on ne saurait dissocier de l'écriture.

L'enseignement tout au long de la scolarité a pour but d'assurer une connaissance qui vise une maîtrise de la langue afin que les apprenants puissent utiliser les ressources pour s'exprimer correctement à l'oral comme à l'écrit.

### **3-1 Quelques précisions sur l'enseignement /apprentissage de la lecture**

Pour mieux appréhender ce thème, certains concepts fondamentaux méritent d'être clarifiés: le déchiffrage et la lecture. A ces termes, nous avons essayé de trouver des définitions claires qui ont rendu plus facile la compréhension.

#### **✓ Le Déchiffrage**

D'un point de vue neurocognitif, c'est la reconnaissance consistant en la décomposition en unités constitutives et acquise selon le principe alphabétique de correspondance graphie-phonie, et la lecture des mots écrits.

Déchiffrer, c'est lire ce qui est écrit dans une langue inconnue. En d'autres termes, c'est accorder plus d'importance, ou toute l'attention à la combinatoire de signes (de lettres et de syllabes) au détriment du sens c'est ne pas pouvoir concentrer simultanément son attention à la combinatoire et au sens. Selon CUQ

Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et **Seconde**, Edition clé International, S.E.J.E.R., Paris, 2003, 288. P.

## ✓ La Lecture

D'après Caroline GOLDER et Daniel GAONACH dans "Lire et comprendre la Psychologie de la lecture", paru en 2004, ils affirment que «lire, c'est établir des correspondances entre des signes écrits et des sons ; correspondances qui nécessitent avant tout d'analyser la chaîne sonore ; lire c'est évidemment comprendre mais pour apprendre à comprendre, il ne suffit pas d'exercer la compréhension ; il faut exercer les mécanismes qui permettent la compréhension et, en premier lieu le décodage ; c'est exercer des mécanismes au bon moment, tout en tenant compte des interactions qu'ils entretiennent entre eux».

Lire c'est construire le sens d'un texte. La lecture est donc de l'ordre de la sémantique et rapportée au texte. Lire c'est aussi comprendre le sens... Dans la mesure où les lettres et les syllabes ne sont pas porteuses de signification ou de sens à saisir.

Dans l'introduction à leur livre, *Savoir –lire*, MP. SCHMITT et A. VIALA définissent la lecture (au sens strict) comme "l'action de déchiffrer un texte écrit". Mais au sens large, poursuivent-ils, c'est observer un ensemble de signes, de quelque nature qu'il soit, pour en connaître le sens: ainsi peut-on dire qu'on "lit" une image, un tableau, un paysage, etc... Lire est donc une des activités fondamentales de l'esprit humain; la lecture des textes est une pratique (apprise) de culture (au sens large d'ensemble des connaissances intellectuelles et des savoirs, mais aussi des comportements et des valeurs d'un groupe social").

Elle n'est qu'un aspect particulièrement important dans la vie intellectuelle et sociale".

Pour Alain CONTENT, chargé de cours en Psychologie cognitive à l'Université libre de Bruxelles, lire c'est construire du sens, et ne pas seulement déchiffrer. La lecture est basée sur une exploration du texte lui-même, l'information contextuelle ou extra contextuelle étant accessoire, sauf pour les lecteurs faibles qui y recourent. La manière la plus rapide est d'identifier les mots par une identification des lettres et des hypothèses.

En somme l'apprentissage de la lecture conditionne l'apprentissage de la capacité de déchiffrage. Lire c'est à la fois décoder et faire du sens, déchiffrer c'est se servir correctement du code écrit, de lire les mots écrits, activité cognitive qui consiste à discriminer les unités dans les mots écrits, à les prononcer et éventuellement à accéder à la signification de ces mots.

### **3-2 En quoi consiste l'apprentissage?**

L'apprentissage de la lecture est l'une des activités les plus importantes à l'école car il consiste à intéresser l'apprenant à la lecture et renforcer son goût afin de devenir un lecteur compétent.

On retient de cet apprentissage, qu'il conduit à l'auto-expression, ouvre l'apprenant à la vie de chaque jour et lui permet une bonne intégration sociale. Cet apprentissage consiste à améliorer les compétences en lecture des apprenants et valorise leurs connaissances. A mesure qu'un apprenant fait de nouvelles expériences, sa compréhension s'améliore, il est motivé à lire et accorde chaque jour son intérêt pour ce qu'il fait et apprend à l'école.

En effet, elle consiste à amener l'apprenant à accéder au sens de ce qu'il lit, comprendre comment le message a été codé, l'aider à décoder, c'est-à-dire apprendre à distinguer les phonèmes (sons du français), comprendre le principe alphabétique et son application, faire la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes, le familiariser avec le monde de l'écrit, lui fait découvrir dès le début que l'écrit a des fonctions multiples et permet de s'informer et de se former.

L'apprenant qui a conscience de toutes ces dimensions culturelles de l'apprentissage de la lecture est capable de réussir.

### **3-3 Types et catégories de lecture**

Il existe plusieurs types de lecture qui définissent d'autres compréhensions

Parmi les plus courants, on peut citer:

-la lecture écrémage qui consiste à parcourir rapidement un texte et de la manière non linéaire : Ce survol du texte donne une idée globale de son contenu et c'est cette technique que nous pratiquons tous lorsque nous feuilletons un journal pour repérer les articles qui nous intéressent et que nous lirons par la suite ;

-la lecture balayage qui permet de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans le texte par l'élimination rapide du reste ; il s'agit d'une lecture sélective que l'on pratique au quotidien : parcourir un dépliant pour relever le lieu d'une activité, son horaire, par exemple ;

-la lecture critique qui demande une lecture intégrale d'un document et qui s'attache au détail et à la précision: Elle peut entraîner le commentaire ;

-la lecture intensive ou studieuse qui vise à retenir le maximum d'informations et qui par l'attention qu'elle réclame, peut se transformer en quasi mémorisation du texte.

Le lecteur averti passe inconsciemment d'un type de lecture à un autre selon ses besoins, ses intérêts, ses intentions et selon le type de textes.

Ces différents types de lecture répondent à des objectifs différents et il est nécessaire de les introduire selon une progression dans la classe de langue étrangère et de ne pas se limiter à la lecture globale, comme c'est trop souvent le cas, dans les méthodes d'Enseignement/ Apprentissage du FLE (Français Langue Etrangère). C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas manqué d'évoquer les catégories de lecture selon Caroline GOLDER et Daniel GAONACH dans **Lire et comprendre la Psychologie de la lecture**, paru en 2004.

La première catégorie montre que l'apprenant se centre sur l'image et ne tient pas compte des propriétés du texte écrit. Il fait souvent l'hypothèse que l'écrit est une étiquette qui sert à nommer l'objet présent sur l'image, ou il invente un récit basé uniquement sur l'illustration.

Au niveau de la deuxième catégorie, l'apprenant prend conscience des caractéristiques quantitatives de l'écrit: longueur de l'énoncé, nombre de segments séparés par un blanc. Parfois, il fait correspondre un nom, un syntagme nominal ou un groupe verbal à chaque mot écrit et énumère une suite d'éléments sans lien syntaxique. Il peut aussi associer une syllabe à un fragment (/ Les / Our/ /Sons/ Pour lire /deux/ /petits/ /Ours/) ou produire une phrase comprenant autant de mots que le texte (« ours qui met les bras en l'air » pour lire « deux petits ours jouent dans la neige »).

Quant à la troisième catégorie, l'apprenant se préoccupe des aspects qualitatifs de l'écrit: forme des mots, lettres, syllabes, (groupe de lettres), reconnaissance de mots isolés, correspondances grapho-phoniques. Mais, selon une expression de FERREIRO, il y a souvent divorce entre déchiffrement et recherche du sens. Soit il se centre exclusivement sur la forme graphique sans tenir compte de l'illustration et du contenu de l'énoncé (le d et le o sont identifiés dans « deux petits ours »). Soit il peut penser qu'il y a deux façons de lire : la première qui consiste à relier les lettres ou les mots, la seconde qui consiste à produire du sens à partir de l'image (l'enfant alterne déchiffrement ou identification des mots avec le devinement). Soit il peut encore essayer d'associer, sans y parvenir, des activités sur les petites unités linguistiques (lettres, syllabes, mot isolés) et découvrir la signification de la phrase (dans « Deux petits ours jouent dans la neige », l'apprenant identifie des fragments comme « de » ou « ti », puis interprète la phrase comme étant « les ours s'amuse »).

Enfin la quatrième catégorie, l'apprenant à ce niveau devient un « vrai lecteur ». Cette fois, l'enfant parvient (avec quelques ratés) à fusionner la reconnaissance des mots (sur la base de leurs patrons orthographiques), le décodage et les prédictions sémantiques...

Il faut donc à la fois être des chercheurs du sens et des chercheurs de code. Bref, il faut mettre en œuvre des stratégies en recourant à des indices multiples (lettres, mots, dessins...) et à des procédures diverses (reconnaître les mots, les décodages, les anticiper à partir d'une illustration...).

### **3-4 Différentes phases dans l'apprentissage de la lecture**

La façon dont l'apprenant progresse dans l'apprentissage de la lecture a fait l'objet de plusieurs descriptions.

Nous nous limitons donc (non par prudence, mais par conviction...) à la conception de Frith.

De façon générale, on considère que l'apprentissage se déroule en trois phases, nous ne parlons pas ici de stades. Ce concept pouvant induire dans l'esprit du lecteur une représentation de l'apprentissage de la lecture un peu rigide, avec des passages obligés, ce qui, nous le verrons plus loin, n'est pas toujours le cas. Dans la première, appelée phase logographique, l'enfant utilise tous les indices susceptibles de permettre la reconnaissance du mot ; en fait l'enfant établit des liens entre les configurations écrites et les significations ; le mot est appris par cœur et sera ensuite reconnu globalement, notamment à partir des divers indices extralinguistiques présents dans l'environnement, tels que les couleurs ou les images des panneaux publicitaires, ainsi que certains traits visuels internes au mot comme sa longueur ou certaines hampes présentes à des endroits précis du mot. L'enfant reconnaît des logos d'où le terme logographique comme Coca- cola.

Mais le mot n'est pas analysé et l'enfant ne met pas en relation ses différents constituants (lettres et groupes de lettres) avec les parties des paroles correspondantes. Durant cette phase qui précède l'entrée à l'école primaire, l'enfant fait de fréquentes erreurs sémantiques car le mot n'est pas lu, mais deviné (Pepsi à la place de Coca...).

Certains auteurs considèrent cette lecture devinette comme une stratégie qui consiste, à partir d'un certain nombre d'indices, à sélectionner la réponse la plus probable; il s'agit en fait d'une lecture par coup de filet. Si on peut parler

d'apprentissage au sens où l'apprenant apprend à établir des relations entre les mots et certaines situations, il ne s'agit pas toujours d'un apprentissage explicite: l'enfant peut apprendre tout seul sans l'intervention de l'adulte à établir des correspondances. A l'école maternelle, il peut s'agir d'un apprentissage explicite au sens où l'objectif de l'enseignant est bien que l'enfant établisse ces correspondances dans les situations structurées qui lui sont proposées, néanmoins, il ne s'agit nullement d'apprentissage systématique.

Cette étape logographique a fait l'objet d'une étude très détaillée réalisée par Seymour et Elder. Dans cette étude on examine les mécanismes de lecture mis en œuvre par des enfants de quatre ans, cinq mois à cinq ans, cinq mois durant leur première année de scolarisation (en Grande- Bretagne, l'entrée à l'école élémentaire est plus précoce qu'en France); ces apprenants ont reçu un enseignement de la lecture exclusivement global (les correspondances grapho-phonémiques ne sont enseignées que pour l'écriture). Tous les résultats laissent supposer que la lecture de ces apprenants ne passe pas par la médiation phonologique: le temps de prononciation des mots longs n'est pas plus long que celui des mots courts, indiquant que le traitement des mots ne se fait pas de façon séquentielle. On observe généralement des erreurs de lecture, le mot proche visuellement ou sémantiquement. Enfin, il faut noter l'absence de trace de mouvements des lèvres durant la lecture.

Mais d'autres résultats font apparaître que cette étape logographique ne se retrouve pas chez tous les enfants. En fait, la façon dont l'apprenant commence à lire dépend de ses compétences métaphonologiques: Les apprenants qui disposent de compétences élevées les utilisent dès le début de la lecture et passent donc, du moins en partie, par la médiation phonologique. Ceux qui ne disposent pas de telles compétences métaphonologiques abordent la lecture comme une tâche de mémorisation visuelle.

Dans la deuxième phase, dite alphabétique (pour notre système d'écriture alphabétique...), l'apprenant utilise cette fois la médiation phonologique. Il établit des correspondances entre l'écrit et l'oral, il convertit les graphèmes. A ce stade l'apprenant utilise également les analogies pour décoder les mots. La procédure analogique consiste en fait à encoder les mots nouveaux en exploitant leur similitude orthographique avec d'autres mots connus. L'utilisation du contexte et des procédures analogiques permet au lecteur d'établir des correspondances écrit / oral, non pas toujours sur des lettres isolées, mais sur des séquences de lettres. La médiation phonologique ne doit donc pas être conçue comme un mécanisme dans lequel chaque lettre serait transformée en un phonème, les phonèmes étant ensuite assemblés pour lire le mot dans sa globalité.

Contrairement à la phase précédente, cette phase dépend fortement des capacités d'analyse phonologiques, c'est-à-dire de la capacité à repérer dans la parole des unités de segmentation inférieures aux mots comme les rimes, les syllabes ou les phonèmes. On parle de procédure d'accès indirect: la reconnaissance du mot passe par la médiation phonologique. Mais sur quoi s'exerce la médiation phonologique? On sait que celle-ci s'exerce sur les graphèmes, mais également sur des unités intermédiaires entre le mot et le graphème. Les travaux linguistiques ont montré que la syllabe orale peut se décomposer en deux constituants: l'attaque et la rime, par exemple le mot monosyllabique « truc » peut se décomposer en l'attaque « tr » et la rime « uc ». Cette structure attaque- rime est considérée comme la structure intermédiaire entre le graphème et le mot sur laquelle peut s'exercer la médiation phonologique.

La question est de savoir à quel moment, dans l'acquisition de la lecture/ écriture, l'apprenant peut utiliser cette structure pour lire/ écrire les mots par

analogie: « pic » ça se lit comme « tic ». Pour Morton (et d'autres), l'apprenant n'en serait capable qu'à partir du moment où le lexique orthographique est déjà constitué; pour d'autres (notamment Goswami et Bryant), les analogies sur les rimes auraient un rôle central dans l'acquisition de la lecture/ écriture. Cette question mérite que l'on s'y arrête un moment, étant donné l'importance que beaucoup d'enseignants accordent aux rimes dans l'apprentissage de la lecture.

Enfin dans une troisième phase, appelée orthographique, les mots sont analysés en unités orthographiques sans recours systématique à la conversion phonologique. L'apprenant utilise alors la procédure d'accès direct, grâce à laquelle il reconnaît directement le mot. Mais contrairement à ce qui se passait dans la phase logographique, le mot n'est pas identifié sur la base d'une configuration visuelle globale, mais sur la base d'unités orthographiques (groupes de lettres) qui peuvent être combinées dans différents mots. Cette procédure d'accès direct permet la lecture de mots réguliers pour lesquels la médiation phonologique ne permet pas de trancher entre plusieurs lectures possibles (fils du père et fils de fer).

### **3-5 Indices visuels de l'activité mentale et mouvements oculaires**

Pour bien comprendre ce qui va suivre, le lecteur doit garder en tête un principe qui peut sembler trivial, mais qui constitue un pré requis pour accepter les idées qui vont être avancées: contrairement à l'animal, chez l'homme, l'exploration oculaire fait appel aux fonctions psychologiques supérieures puisqu'il s'agit d'une organisation intelligente de saisie et de traitement des informations visuelles liées à certaines propriétés du langage. Ceci étant dit, il faut ici poser des limites: l'analyse des mouvements des yeux ne pourra jamais révéler tous les secrets des processus mentaux même si ce n'est pas se regarder

dans les yeux, mais regarder à deux dans la même direction et puis ce n'est pas en agissant correctement sur le regard qu'on résoudra tous les problèmes de lecture.

Bref, l'activité du regard n'est qu'un aspect de l'activité du cerveau pendant la lecture, mais elle a le grand intérêt d'être observable.

Chaque mot, ou presque est lu dans un texte permettant de réaliser une multitude de traitements de différentes natures, dont les caractéristiques sont fortement liés, par exemple aux objectifs du lecteur. On est, tout de suite, très loin de nos intuitions de lecteur entraîné.

Durant les quelques secondes nécessaires à la lecture des lignes, l'œil effectue une vingtaine de sauts d'un point à un autre du texte.

Si ce phénomène des saccades en lecture est maintenant bien connu, il reste néanmoins difficile à appréhender car il est extrêmement contre intuitif. Nous avons l'impression, quand nous lisons, d'embrasser une grande partie de texte, de glisser le long du texte pour en fixer plus particulièrement une partie, tout en voyant l'ensemble, ou tout au moins une grande partie ; nous avons cette impression que nos yeux bougent très rapidement le long du texte, alors que chaque point de fixation ne couvre qu'une partie très réduite de celui-ci. Pour comprendre certains des mécanismes de base de la lecture, il faut se référer à des données précises sur les mouvements oculaires comme:

- ✓ fixation: Pour lire, au sens de pouvoir percevoir des signes graphiques sur un support, l'œil doit être au repos. Les mouvements oculaires en lecture sont caractérisés par des fixations régulières, dont chacune dure 100 à 500 millisecondes (ms), avec une valeur moyenne de 200 à 250 ms. Cette valeur peut dépendre

du sujet, mais aussi de la difficulté du texte: en lecture attentive, par exemple, elle est de 400ms ;

- ✓ saccade: Deux points de fixation sont espacés de 7 à 9 caractères en moyenne, soit un peu plus d'un mot (1, 2 mot en moyenne chez l'adulte).

Cet espace peut être très variable de 1 à 15 caractères. Chez l'enfant, la taille d'une saccade est de l'ordre de 0, 5 mot. Ces distances varient selon la difficulté du texte, mais ne dépendent pas de la distance à laquelle se trouve l'œil par rapport au texte: C'est toujours un même nombre (moyen) de caractères qui sont sautés, quelle que soit la taille relative de ceux-ci.

Les saccades d'un point de fixation à un autre sont très rapides: 20 à 35ms. Puisqu'une fixation dure en moyenne 200 à 250 ms, l'œil est donc immobile, par rapport au texte, les 9/10 du temps!

- ✓ Régression: 10 à 20% des saccades se font vers l'arrière (de droite à gauche pour les langues occidentales)

Même en lecture normale et facile, et même chez de bons lecteurs, il existe des régressions. Un bon lecteur peut faire en moyenne 1saccade de régression par ligne.

### **3-6 Mécanismes cognitifs et connaissances qui sous-tendent les capacités d'identification des mots écrits.**

L'identification des mots écrits est inhérente à l'activité de lecture. Etant donné qu'il est important de focaliser l'apprenant sur l'activité nouvelle, il est préférable en début d'apprentissage d'envisager un travail préalable de la compréhension du texte avant l'identification des mots qui le composent, l'enseignant peut notamment introduire à l'oral le vocabulaire et les structures

syntaxiques complexes qui composent le texte à lire avant d'amorcer son déchiffrement.

L'identification des mots repose sur l'apprentissage systématique du décodage et sur la mémorisation des formes orthographiques rencontrées. Cette mémorisation orthographique constitue essentiellement la résultante de l'apprentissage alphabétique, et non une phase préalable ou concurrente à la voie phonologique. La mémorisation orthographique des mots déjà décodables permet la reconnaissance d'emblée des mots familiers qui conduit à une lecture fluide, où l'attention essentiellement focalisée sur le sens du texte.

L'importance du principe alphabétique comme fondement de l'apprentissage de la lecture nécessite un apprentissage explicite des relations graphèmes-phonèmes. Rien ne justifie par ailleurs que cet apprentissage soit différé. Il est au contraire préférable de l'introduire le plus précocement possible, donc dès les premières leçons de lecture. Un apprentissage explicite et précoce du décodage n'implique pas de limiter les activités de lecture à un décodage d'unités non significatives (pa, pi, ip, ap, pipa...) Cet apprentissage systématique peut se faire dans un contexte de lecture et d'écriture, donnant l'occasion de travailler à tour de rôle le sens du texte et le décodage de certains mots réguliers du texte, spécifiquement choisis pour illustrer la correspondance graphème-phonème étudiée.

Les adultes lecteurs ont le sentiment que l'identification des mots est immédiate et facile. Il n'en est rien chez l'apprenti lecteur. Elle exige que soit découvert le principe alphabétique et que le décodage ait conduit à la mémorisation des formes orthographiques, au moins les plus fréquentes. De ce fait, pour lire de manière habile, les individus doivent à la fois identifier rapidement et exactement les mots familiers et pouvoir déchiffrer les mots

nouveaux, ces derniers étant d'autant plus nombreux que les lecteurs novices. L'apprentissage de la lecture doit assurer l'acquisition de ces deux compétences.

La découverte du principe alphabétique est fondatrice de la maîtrise de l'écrit. Il est important de bien savoir que faire découvrir aux apprenants le principe alphabétique ne se résume pas à des activités simples telles que l'apprentissage du nom des lettres ou de l'alphabet. Il s'agit de toute autre chose : les apprenants doivent comprendre que l'écrit code la parole à l'aide d'unités orthographiques (les graphèmes, tels que « t », « ou », « ph », « eau ») qui correspondent à des unités orales abstraites, les phonèmes. Ces derniers ne sont pas facilement définissables; ils servent à distinguer les mots proches entre eux (par exemple, car/ bar/ par, etc...) mais le plus souvent l'apprenant n'a pas conscience de ces unités sonores à travers sa seule expérience du langage oral. Il s'ensuit que leur acquisition ne peut s'effectuer rapidement et facilement. Elle doit être préparée, d'une part grâce à des activités orales spécifiques visant à développer la conscience phonologique, d'autre part notamment par la compréhension du principe alphabétique lui-même et l'apprentissage systématique du code orthographique

Lire et comprendre un texte nécessite d'identifier les mots qui le composent. La capacité à identifier les mots écrits repose sur deux types de procédures: Une procédure analytique qui met essentiellement en jeu des capacités de décodage grapho-phonémique et une procédure lexicale qui repose essentiellement sur l'activation en mémoire de la forme orthographique des mots déjà rencontrés. Un lecteur adulte compétent fait essentiellement appel à la procédure lexicale lorsqu'il se trouve en situation de lecture et ne mobilise la procédure analytique qu'occasionnellement lorsqu'il rencontre un mot inconnu de lui (mot rare ou nom propre, par exemple). A l'inverse le lecteur débutant fait

largement appel à la procédure analytique dans la mesure où la plupart des mots qu'il rencontre sont inconnus de lui sous leur forme écrite.

A propos de la procédure analytique de lecture, la mise en place de celle-ci apparaît donc comme essentielle en début d'apprentissage. Pour cela, l'apprenant doit découvrir le principe alphabétique (l'existence d'unités à l'intérieur des mots écrits et parlés et des relations existant entre ces unités) et apprendre le code alphabétique, c'est-à-dire l'ensemble des correspondances entre les unités écrites que sont les graphèmes (tels que « a », « p », « eau », « ch ») et les unités orales correspondantes, les phonèmes (tels que /a/, /p/, /o/, /o/, /s/). L'acquisition des correspondances grapho-phonémiques repose sur un apprentissage explicite qui doit être effectué en classe de façon très systématique. Cet apprentissage nécessite que l'apprenant prenne conscience de l'existence d'unités à l'intérieur des mots parlés, or cette aptitude appelée « conscience phonologique » ne se développe que très partiellement avec la seule pratique du langage oral.

En effet, l'apprenant de maternelle est le plus souvent capable de segmenter un mot oral en syllabes ou de reconnaître que deux mots se ressemblent sur le plan sonore parce qu'ils riment par exemple, mais il ne sera que très rarement capable d'isoler un phonème à l'intérieur du mot ou de compter le nombre de phonèmes qui le composent. En fait la prise de conscience des unités phonémiques, ou conscience phonémique, ne se développe en général qu'avec et parallèlement à l'apprentissage de la lecture. De nombreuses études ont par ailleurs montré que les apprenants qui démontrent de bonnes aptitudes de conscience phonologique apprennent à lire plus facilement que les autres et qu'en entraînement spécifique de la conscience phonologique améliore l'apprentissage ultérieur de la lecture. De la même façon, entraîner systématiquement les apprenants à identifier et manipuler volontairement les

phonèmes à l'intérieur des mots parlés constitue une aide à l'apprentissage de la lecture, cette aide étant d'autant plus efficace que l'activité de segmentation phonémique s'accompagne d'un travail parallèle sur les graphèmes.

Parlant de la procédure lexicale de lecture, la mise en place de celle-ci repose sur la mémorisation de la forme orthographique des mots et l'établissement de liens entre cette forme orthographique, la forme phonologique et le sens correspondant. Cette procédure requiert donc de greffer une acquisition nouvelle, la forme orthographique du mot, sur des connaissances déjà établies lors de l'acquisition du langage oral et relative à la forme orale et au sens du mot. De ce fait, l'apprentissage de la lecture sera d'autant facile que l'apprenant disposera de meilleures compétences langagières. Lorsque l'apprenant possède un bon niveau de vocabulaire oral, apprendre à lire consistera le plus souvent à rencontrer des mots déjà connus à l'oral et donc à acquérir leur seule forme orthographique. Au contraire, l'enfant dont le langage oral est pauvre devra le plus souvent lors de sa rencontre avec le mot écrit mémoriser non seulement sa forme orthographique mais également sa forme phonologique et son sens. Il est donc important que l'apprenant aborde la lecture avec le meilleur niveau de langage oral possible, ce qui implique un travail spécifique d'enrichissement du vocabulaire (et de la syntaxe). Il est également important que l'enseignant introduise à l'oral les mots et les constitutions syntaxiques qui seront rencontrés en lecture et s'assure que l'apprenant maîtrise leur sens.

En résumé, les connaissances actuelles sur l'acquisition de la lecture reposent sur le développement de deux types de procédure analytique reposant sur l'acquisition des correspondances grapho phonologiques et une procédure lexicale reposant sur la mémorisation de la forme orthographique des mots en relation avec leur phonologie et leur sens. La conscience phonémique apparaît

comme un pré requis à l'établissement de la procédure analytique alors que de bonnes capacités de traitement visuo-attentionnel pourraient être nécessaires à l'acquisition de la procédure lexicale.

## **CHAPITRE 4 : Difficultés relatives à l'apprentissage du français au CEGI LOBOGO et son impact sur les apprentissages en français**

### **4-1 La place de la lecture dans l'enseignement secondaire**

#### **✓ La lecture, un apprentissage étalé sur l'ensemble de la scolarité**

L'apprentissage de la lecture représente pour l'apprenant une des conquêtes majeures de sa vie scolaire : au début, il constitue un objectif en soi (l'apprenant lit pour apprendre à lire), mais il devient très vite un moyen de réaliser d'autres objectifs (l'apprenant lit pour faire un exercice, un résumé, etc...) Si les instructions officielles ont toujours mis l'accent sur l'apprentissage de la lecture, cet apprentissage n'est véritablement exercé (notamment dans son composant décodage) qu'au cycle 2. Or, beaucoup de travaux l'attestent, des difficultés de lecture/compréhension subsistent au cycle 3 et au-delà.

En 1995, un bilan de l'apprentissage de la lecture effectué par l'inspection générale de l'Education nationale (chargée d'une mission d'évaluation de cet apprentissage) souligne de nombreuses insuffisances dans l'enseignement de la lecture. Les inspecteurs généraux insistent sur le fait qu'il n'existe pas de véritable enseignement de la lecture, et que deux domaines sont particulièrement négligés : l'exploration systématique du code alphabétique, et notamment des relations graphèmes/phonèmes qui ne sont pas totalement acquises à l'issue du cycle des apprentissages fondamentaux, et la lecture attentive de textes de moins en moins simples, de plus en plus longs, impliquant une progression dans les exigences, tant au niveau des types de textes concernés

( descriptifs, informatifs, explicatifs...) que des connaissances qu'ils évoquent. Les conclusions de l'observatoire national de la lecture vont dans le même sens.

Ce bilan nous semble pointer des éléments tout à fait intéressants: la lecture dans la mesure où elle repose sur l'automatisation du décodage, ne saurait être considérée comme maîtrisée à l'issue du cycle des apprentissages fondamentaux ; même si cette activité semble, pour la plupart des apprenants, à peu près maîtrisée au cycle 3 (parce que les apprenants lisent à une vitesse acceptable et ne commettent pas trop d'erreurs de lecture), cela ne veut pas dire pour autant qu'elle est suffisamment efficace pour permettre d'atteindre un bon niveau de compréhension. En effet, quand les contraintes qui pèsent sur la tâche de lecture deviennent trop lourdes (par exemple quand le texte est long, que le type de texte est complexe, ou que le contenu n'est pas familier), il est tout à fait possible qu'un décodage insuffisamment maîtrisé vienne bloquer la compréhension. Bref, sans vouloir être alarmiste, il nous semble néanmoins qu'un bon nombre de difficultés de lecture/compréhension, qui sont considérées comme normales en début d'apprentissage, peuvent subsister au cycle 3 et au-delà, et par conséquent venir gêner ou bloquer les autres apprentissages. Prenons un exemple très simple : une leçon est d'autant plus difficile à apprendre que le décodage est lent et difficile.

### ✓ **Lire, écrire, parler : un transfert des compétences**

Lorsque l'apprenant aborde l'apprentissage systématique de la lecture, il n'est pas totalement démuni... Tout d'abord (même si c'est trivial...), il sait parler. En d'autres termes, l'acquisition de la lecture n'est pas un apprentissage totalement nouveau, mais une redécouverte de la langue écrite. C'est à **E. FERREIRO** que l'on doit notamment d'avoir mis l'accent sur les relations

entre l'oral et l'écrit. Si l'acquisition de l'écrit ne se fait pas dans le prolongement de l'oral, l'apprentissage ne peut être qu'artificiel.

En bref, l'acquisition de la langue écrite ne doit pas être considérée comme l'acquisition d'une langue étrangère et, par conséquent, ne doit pas être coupée des connaissances langagières de l'apprenant.

**DOWNING** et **FIJALKOW** reprennent également l'idée de continuité entre oral et écrit et insistent sur la notion de « clarté cognitive » : Les premières acquisitions doivent être d'ordre métalinguistique dans la mesure où l'on ne peut pas faire mémoriser des éléments à l'apprenant s'il ne sait pas de quelle nature est l'objet à apprendre. En d'autres termes, les acquisitions en lecture doivent se fonder sur ce qui est déjà acquis en faisant en sorte que la tâche à réaliser soit claire pour l'apprenant. Les problèmes de clarté cognitive que rencontre l'apprenant sont, en grande partie, liés aux situations qu'on lui propose pour apprendre à lire/écrire: Souvent, les situations d'apprentissage de la lecture/écriture, ne s'appuient pas suffisamment sur les acquis antérieurs, notamment sur le langage oral déjà bien maîtrisé lorsque l'apprenant écrit.

En bref, l'apprentissage de la lecture est aussi un méta-apprentissage dans la mesure où l'apprenant doit apprendre à lire. Ainsi, pour Downing et Fijalkow, la clarté cognitive guiderait la lecture; c'est elle qui permettrait de mener de manière interactive l'identification des mots et la compréhension du texte sans perdre de vue l'objectif à atteindre (comprendre ce qui se passe dans l'histoire, par exemple). C'est grâce à un double pilotage (connaissance du code et compréhension des fonctions de l'écrit) que l'apprenant pourrait élaborer une stratégie de lecture.

Dans une perspective proche de celle de **FERREIRO** et **Rogovas CHAUX** analysent la manière dont les apprenants s'y prennent pour

essayer de lire (d'interpréter des textes) alors qu'ils ne savent pas encore lire. Les apprenants, en début d'apprentissage, ont pour tâche d'interroger un court texte narratif accompagné d'une image (situation de « lecture » fréquemment rencontrée à l'école). Ils doivent également montrer avec leur doigt l'endroit où ils croient que les mots sont écrits.

Au regard de l'état des lieux, des enquêtes ont été réalisées afin de déterminer les difficultés de l'enseignement/apprentissage de la lecture au CEG<sub>1</sub> de LOBOGO.

## 4-2 Difficultés liées à l'apprentissage du français

La population cible se répartit comme suit:

- ✓ Apprenants: 50
- ✓ Enseignants: 20

**Tableau1:** Synthèse des domaines dans lesquels les apprenants rencontrent des difficultés

Difficultés en Diction et construction du sens	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Oui	40	80%
Non	10	20%
Total	50	100%

**Source:** Enquête de terrain en Octobre 2013 au CEG<sub>1</sub> de LOBOGO

Sur les cinquante(50) apprenants interrogés, 40 n'ont pas de difficultés en diction et construction du sens en revanche 10 sont exempts de ces difficultés.

De l'examen du tableau 1, on remarque que 80% des apprenants rencontrent des difficultés de diction et de construction du sens. Ces résultats

inquiètent et laissent dire que les apprenants ont des difficultés pour bien prononcer les mots à l'oral au cours des séances de lecture expliquée. On note également qu'ils ont des difficultés pour donner de sens à ce qu'ils lisent et pour dégager du sens à l'écrit.

**Tableau 2:** Synthèse des facteurs à l'origine des problèmes rencontrés par les apprenants

Facteurs Variables quantitatives	Manque de lecture	Manque de moyens financiers	Non maîtrise de la grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe et du vocabulaire	Non maîtrise de la syllabation
Nombre total d'enquêtés	50	50	50	50
Pourcentage de oui (%)	80	40	90	90
Pourcentage de non (%)	20	60	10	10

**SOURCE:** Enquête de terrain en Octobre 2013 au CEG<sub>1</sub> de LOBOGO

De l'examen du tableau 2, on constate que plusieurs facteurs sont à l'origine des problèmes rencontrés par les apprenants. De ces facteurs on remarque qu'environ 90% des apprenants ne maîtrisent pas le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, la ponctuation et la syllabation. Cette étude révèle également que 80% des apprenants ne lisent pas. Toute fois le manque de moyens financiers évoqué par quelques apprenants ne prime pas sur les autres facteurs. Ces résultats laissent dire que les apprenants manquent de volonté pour lire, font des lectures sans le respect de la ponctuation, ont des difficultés pour donner la signification d'un mot écrit, faire l'association des mots, conjuguer certains verbes et reconnaître certaines règles grammaticales.

### 4-3 Difficultés liées aux apprentissages en français

Les difficultés répertoriées sur les apprentissages en français ont montré que pour la plupart du temps, devant des exercices de mathématiques et des sciences physiques les apprenants manquent de vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour exprimer la forme du travail qui leur ait demandé, ils ont du mal à donner de sens à l'exercice ; la mauvaise compréhension du travail à faire entraîne l'utilisation incorrecte des formules administrées, des confusions qui s'installent dans leurs têtes font qu'ils réussissent difficilement.

Il faut souligner que la majorité de ces apprenants ont du mal à faire la différence entre un chiffre et un nombre ; ils ont du mal à suivre un raisonnement logique du début jusqu'à la fin, la cohérence manque à leur développement ; ils ont tendance à empiler au lieu d'organiser, suite à cela le paradoxe est qu'ils utilisent souvent une autre propriété lors des séances d'exercices à la place d'une autre sans connaître le sens exact. Ce déficit de niveau de langue débouche sur un mauvais résultat, ce qui explique les échecs massifs.

Toutes ces difficultés ont un impact sur les apprentissages en français.

### 4-4 La part de responsabilité des apprenants

**Tableau 3a** : La fréquentation des bibliothèques

Fréquentation Variables quantitatives	Fréquentent les bibliothèques	Ne fréquentent pas les bibliothèques	Total
Nombre d'apprenants	8	42	50
Pourcentage (%)	16	84	100

**SOURCE:** Enquête de terrain en Octobre 2013 au CEG<sub>1</sub> de LOBOGO

**Tableau 3b** : Le nombre de livre au programme par apprenant

Nombre de livre au programme	Nombre d'apprenants	Pourcentage des apprenants (%)
Zéro livre	33	66
Un livre	13	26
Deux livres	4	8
Total	50	100

**SOURCE:** Enquête de terrain en Octobre 2013 au CEG<sub>1</sub> de LOBOGO

L'enseignement/ apprentissage de la lecture est confronté à de sérieux problèmes qui ne relèvent pas uniquement des enseignants.

Plusieurs facteurs confirment une part de responsabilité des apprenants. De ces facteurs, on constate que les apprenants ne s'intéressent pas aux livres au programme et fréquentent peu les bibliothèques. Ceci s'illustre à travers les tableaux 3a et 3b.

L'achat des livres au programme est peu encré dans leurs mœurs, ils accordent plus d'intérêt aux romans qui traitent de la sexualité, passent plus de temps devant la télévision et intègrent celle-ci dans leurs activités tant récréatives sans intégrer la lecture autant dans leurs activités scolaires. En un mot ils ne s'exercent pas.

#### 4-5 La part de responsabilité des autorités et des enseignants

**Tableau 4a:** Appréciation des enseignants sur le pourcentage des apprenants qui disposent d'au moins un ou deux livres de lecture au programme

Réponses des enquêtés	Pourcentage des apprenants (%)
✓ 0 livre de lecture au programme	65
✓ 01 livre de lecture au programme	25
✓ 02 livres de lecture au programme	10
Total	100

**SOURCE:** Enquête de terrain en Octobre 2013 au CEG<sub>1</sub> de LOBOGO

Sur 20 enseignants interrogés, on note une moyenne de 25% d'apprenants qui disposent d'un livre de lecture au programme, par contre 10% disposent de deux livres de lecture au programme. Ainsi 65% des apprenants ne disposent pas de livres de lecture au programme.

Ces résultats font preuve du manque de volonté politique des autorités à doter les établissements de livres au programme dans les zones déshéritées. Toutes fois nous ne manquerons de souligner le manque de motivation des enseignants à entretenir très tôt chez les apprenants l'achat des livres au programme.

**Tableau n° 4b:** Réponses des enseignants enquêtés par rapport : formation à la construction du sens d'un texte à l'Ecole Normale Supérieure ou au cours des formations de recyclage.

Formés à la construction du sens d'un texte	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Oui	4	20
Non	16	80
Total	20	100

**SOURCE:** Enquête de terrain en Octobre 2013 au CEG<sub>1</sub> de LOBOGO

Sur 20 enseignants interrogés 4 ont répondu oui être formé à la construction du sens d'un texte au cours des formations( de recyclage), par contre 16 ont répondu non.

De l'examen de ce tableau n°4b, on constate que 80% des enseignants ne sont pas formés à la construction du sens d'un texte au cours des formations (de recyclage).

Ces résultats confirment une part de responsabilité des autorités du système éducatif qui ne font pas des tournées répétées pour s'enquérir de la bonne marche des activités pédagogiques et connaître les difficultés des enseignants. Ces dernières recrutent des enseignants qui n'ont reçu aucune formation professionnelle pour faire le travail dans nos différentes classes et n'organisent pas des cours de recyclage à l'endroit des enseignants pour les former.

## 4-6 Les dyslexies

« La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage de la lecture qui est causé par un désordre neurologique. Elle se caractérise par une difficulté particulière à identifier les lettres, les syllabes ou les mots qui se manifestent en l'absence de tout déficit visuel, auditif ou intellectuel et malgré une scolarisation adéquate. Elle est définie également comme une difficulté disproportionnée d'apprentissage de la lecture, qui ne peut s'expliquer ni par un retard mental, ni par un déficit sensoriel, ni par un environnement social ou familial défavorisé. Ces difficultés sont le résultat d'un déficit d'une composante phonologique du langage fréquemment inattendu étant donné les habiletés cognitives et les méthodes d'enseignement appropriées appliquées en classe. Les conséquences secondaires peuvent inclure une difficulté de compréhension de lecture et une faiblesse au niveau de la lecture de vocabulaire et de certaines connaissances qui sont directement attribuables à un manque d'exposition à la lecture.

La dyslexie n'est pas le résultat d'un manque de motivation, d'anomalies sensorielles, d'un mauvais enseignement ou de conditions limitantes. Cependant, elle peut exister de pair avec ces différents facteurs. Ainsi, tous les mauvais lecteurs ne sont pas des dyslexiques. Il y a une origine cérébrale à ce handicap, et des familles à risques. La dyslexie possède sans doute de fortes bases génétiques, mais ce n'est pas une maladie mono génétique, liée à la mutation d'un seul gène. La majorité des apprenants dyslexiques souffre en fait de troubles du traitement des phonèmes et de la conscience phonémique, donc d'un déficit de l'analyse des sons du langage parlé. Les apprenants dyslexiques présentent des différences très prononcées aux tests de conscience phonémique qui évaluent par exemple, la sensibilité aux rimes ou la segmentation en phonèmes. En effet, la mesure précoce des compétences phonologiques permet de prédire les scores ultérieurs de lecture des apprenants. Chez certains

apprenants, le déficit linguistique (retard de parole ou retard de langage) est si manifeste que l'on parle de dysphasie. Parfois, on observe aussi des déficits de la perception visuelle chez les apprenants dyslexiques (ordre temporel, perception du mouvement ou du contraste), mais ce dysfonctionnement est souvent additionnel et moins représentatif de la dyslexie que les troubles de la discrimination auditive. On distingue deux types de dyslexie: une dyslexie phonologique où le déficit atteint essentiellement la conversion graphique/phonème, l'apprenant parvenant à une lecture globale; et une dyslexie de surface où l'apprenant déchiffre mais parvient difficilement à la lecture directe. La dyslexie s'accompagne généralement de dysorthographe. La dysorthographe est un trouble spécifique du développement se traduisant par une difficulté durable d'acquisition de l'orthographe. Elle apparaît chez des apprenants d'intelligence normale exempts de difficultés sensorielles et psychoaffectives et malgré une scolarisation normale. Nous nous limitons ici aux dyslexies développementales que l'on rencontre au cours de l'apprentissage de la lecture en essayant d'en comprendre les causes (facteurs biologiques et environnementaux), et enfin en analysant en quoi les mécanismes impliqués dans la lecture, défailants chez l'enfant dyslexique, viennent en bloquer l'apprentissage. Nous n'aborderons pas ici les dyslexiques acquises, celles qui surviennent, par exemple, suite à un accident cérébral.

Classiquement, on distingue le mauvais lecteur du lecteur dyslexique sur la base du quotient intellectuel, celui-ci étant évidemment faible chez le seul mauvais lecteur. Le dyslexique se caractériserait par un écart important entre quotient intellectuel (normal) et performance en lecture (faible).

Pour définir la dyslexie développementale, nous avons emprunté la définition donnée par la fédération mondiale de neurologie : « Désordre manifesté par une difficulté dans l'apprentissage de la lecture en dépit d'un

enseignement conventionnel, d'une intelligence adéquate et d'une opportunité socioculturelle. Elle dépend de déficits cognitifs fondamentaux qui sont fréquemment d'origine constitutionnelle. »

Plus concrètement, on considère qu'un apprenant est dyslexique lorsqu'il présente un retard en lecture d'au moins deux ans tout en ayant un quotient intellectuel dans la norme. De façon générale, ces apprenants dyslexiques représenteraient quatre pourcent des enfants scolarisés.

Préalablement à l'explication des causes de la dyslexie, il semble important de faire la part entre les conséquences de l'échec dans l'apprentissage de la lecture et les causes de la dyslexie. Si les difficultés en lecture sont souvent associées à des déficits linguistiques, on ne peut pas en conclure pour autant que ce sont les déficits linguistiques qui viennent bloquer l'apprentissage de la lecture. En effet, si les dyslexiques obtiennent des performances inférieures dans de nombreuses tâches (autres que la lecture), celles-ci ne représentent pas la cause, mais plutôt la conséquence des difficultés d'apprentissage de la lecture : quand on a des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, on en rencontre également dans de nombreux autres domaines dans la mesure où la lecture permet d'acquérir des compétences diverses (enrichissement du vocabulaire, des connaissances, complexification de la syntaxe, etc.). Les travaux réalisés par Juel aux Etats-Unis montrent ainsi qu'il n'existe pas de différence entre bons et mauvais lecteurs quant à leurs capacités linguistiques générales lorsque celles-ci sont évaluées. Mais les différences apparaissent plus tard, au fur et à mesure de l'apprentissage de la lecture (ou d'ailleurs de son non apprentissage chez les lecteurs en échec).

Il s'agit en fait d'un effet boule de neige : Les difficultés dans l'apprentissage de la lecture se propagent aux autres habiletés que la lecture.

Quand on s'intéresse à la dyslexie, la question est donc de savoir si ces enfants déficients suivent le même parcours développemental que les lecteurs normaux (avec du retard), ou s'ils utilisent un parcours qualitativement différent. Bref, les mécanismes d'acquisition de la lecture sont-ils identiques chez le lecteur normal et le lecteur dyslexique? Pour comprendre les troubles, il faut savoir si l'enfant met en œuvre les mécanismes généralement impliqués dans la lecture (qui seraient défaillants chez le lecteur dyslexique), ou s'il met en œuvre des mécanismes de nature différente, qui seraient moins adaptés, moins efficaces.

De façon schématique, la question au cœur du débat concernant la nature des troubles dyslexiques peut se reformuler de la façon suivante : les troubles concernent-ils la médiation phonologique ? Autrement dit, le lecteur dyslexique éprouve-t-il des difficultés dans la mise en œuvre de la procédure d'assemblage (segmentation du mot écrit en unités graphémiques, conversion des graphèmes en phonèmes, assemblage des phonèmes) ou dans celle de la procédure d'adressage (appariement direct entre la représentation orthographique issue du mot écrit et sa représentation en mémoire)?

Il existerait des dyslexiques phonologiques, caractérisés par une incapacité de décodage phonologique, cette incapacité de décodage phonologique se manifestant dans l'impossibilité de lire des Pseudo-mots.

Dans la mesure où ces sujets dyslexiques ne parviennent pas à identifier et à manipuler les phonèmes, la seule voie qu'ils peuvent utiliser pour lire les mots est la voie directe, laquelle n'est bien sûr pas utilisable pour les Pseudo-mots.

Il existerait également des dyslexiques orthographiques qui eux éprouveraient des difficultés au niveau du traitement orthographique, et donc seraient dans l'incapacité (plus ou moins totale) de lire des mots irréguliers (à

propos desquels l'application des règles de correspondances grapho-phonémique ne marche pas : oignon, femme, sept, etc...) Les sujets ne peuvent lire que par la voie indirecte (conversion des graphèmes en phonèmes), laquelle ne permet pas de lire des mots qui ne s'écrivent pas comme ils se prononcent.

Ils existeraient ensuite des dyslexiques mixtes, caractérisés par des difficultés à la fois dans la composante phonologique et orthographique. Pour finir, on pourrait distinguer les lecteurs retardés, lesquels ne se différencieraient des lecteurs normaux que d'un point de vue quantitatif. On dispose à l'heure actuelle de suffisamment de données pour pouvoir confirmer l'existence de déficits d'analyse phonologique chez les sujets dyslexiques.

Tout d'abord, ces sujets éprouvent des difficultés importantes lorsqu'ils sont confrontés à une tâche de soustraction de phonèmes ; ces difficultés subsistent même après avoir entraîné les sujets à l'analyse phonémique.

Dans beaucoup d'expériences, on compare les performances d'enfants dyslexiques et de lecteurs normaux, les deux groupes ayant atteint le même niveau de lecture. Si cette précaution n'est pas prise, on compare des choses qui ne sont pas comparables: le niveau de lecture intervient dans l'analyse phonémique et si, par conséquent, on compare un groupe de lecteurs normaux avec un bon niveau de lecture et un groupe de sujets dyslexiques avec un faible niveau de lecture, la performance des premiers dans les tâches d'analyse phonémique sera nécessairement plus élevée que celle des seconds. On peut également invoquer comme cause de la dyslexie développementale, des déficits de la mémoire de travail: les apprenants dyslexiques présentent un empan mnésique plus faible que les lecteurs normaux.

Les travaux de Baddeley et de ses collaborateurs ont depuis longtemps mis en évidence le rôle de ce qu'ils appellent la bouche articulatoire :

l'augmentation de l'empan mnésique chez l'apprenant est directement liée à l'augmentation de la vitesse d'articulation. Plus l'apprenant est jeune, plus son articulation est lente et plus son empan est petit. Ainsi, en lecture, plus le mot est long, ou plus les voyelles du mot sont longues, plus la prononciation de ce mot est longue, et plus la taille de l'empan se trouve diminuée. La boucle articulatoire intervient également dans le traitement des phrases; c'est elle qui permet les traitements différés lorsqu'il existe un déficit phonologique, les traitements sont alors plus coûteux.

En résumé, il y a donc au départ, chez l'apprenant dyslexique, des difficultés de perception et d'analyse de la parole, lesquelles entravent l'analyse phonologique et donc l'apprentissage de la lecture. Par conséquent, les déficiences auditives, dans la mesure où elles altèrent le traitement phonologique des mots, ont nécessairement des répercussions sur l'apprentissage de la lecture. L'absence d'expérience auditive rend difficile le développement des codes phonologiques, bloquant ainsi la compréhension et la production du langage parlé et écrit.»<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Caroline GOLDER et Daniel GAONAC'H, 2004 " Lire et comprendre la Psychologie de la lecture", Paris Cedex 15, éd HACHETTE, P.206.

## **CHAPITRE 5: Approches de solutions**

### **5-1 Projet et étapes de lecture**

Aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture, défini par des objectifs qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active. Pour développer l'apprentissage de la compréhension, il est important de mettre en place un parcours tout en segmentant les diverses activités à accomplir selon une progression. Les différentes étapes pourraient être, en fonction des spécificités du texte, les suivantes:

1-) La pré lecture : C'est une étape essentielle qui facilite l'entrée dans le texte et favorise la formulation d'hypothèses. Avant même de lire le texte, on peut mobiliser les connaissances déjà acquises par l'apprenant et créer un horizon d'attente par une activité de remue-ménages qui peut consister à répondre à une question, à pratiquer un jeu lexical, à réagir par rapport à une image, etc...

2- ) L'observation du texte, si sa polysémie est pertinente: lecture balayage afin de considérer la présentation typographique, le titre, le sous-titre, la photo etc... Et de conduire l'apprenant à anticiper sur le sens et à formuler des hypothèses plus fines.

3- ) La lecture silencieuse en fonction d'un projet: Il s'agit d'une lecture guidée par une ou plusieurs consignes qui favorisent les entrées dans le texte et orientent le lecteur à construire le sens. Les activités proposées peuvent appeler plusieurs lecteurs successifs et être conduites de manière différente selon la densité du texte (la classe dans sa totalité et/ou répartition en petits groupes avec une tâche identique à accomplir pour tous ou avec des tâches différentes, etc.). La finalité de cette étape est la compréhension approfondie du texte dans sa totalité.

4-) Après la lecture, il est important de faire réagir le lecteur par rapport aux diverses informations, délivrées par le texte dans sa forme ou son contenu sous la forme de discussion, de commentaire ou de toute autre activité de manière à élargir ses connaissances antérieures et fixer les nouvelles. Dans tous les cas, il faut encourager les échanges entre les apprenants et tenir compte de la culture de chacun dans la construction du sens.

Pour éviter une lecture mot à mot au profit d'une lecture balayage du texte et pour initier une construction globale du sens afin de favoriser la découverte du message, Sophie Moirand propose plusieurs stratégies.

Grosso modo, la démarche peut se décomposer en deux phases et se déroule généralement comme suit :

1-) Perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et relever ses signes intrinsèques : titre, sous-titre, intertitre, éléments de typographie (caractères gras, majuscules, italiques, guillemets, photos). Cette phrase d'observation permet au lecteur de se familiariser avec le texte et peut lui fournir des informations qui lui permettent de reconnaître à quel genre appartient le texte.

2-) Lecture orientée vers certains éléments :

\*Pertinent du texte qui va initier la compréhension

\*Repérage des mots clés grâce à des questions pertinentes ou des consignes de lecture très précises

\*Perception du texte à travers son organisation pour déceler son architecture: articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques spatio-temporels, éléments anaphoriques, etc.

\*Attention portée sur les entrées et les fins de paragraphes

\*Recherche des éléments éventuels d'ordre énonciatif (qui écrit? Pour qui?) et des marques de discours qui rapportent la parole d'autrui (discours direct, relation de paroles)

A la fin de cette étape, l'apprenant doit être en mesure de répondre aux fameuses questions remises au goût du jour par les praticiens de communications: qui? Quoi? A quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi?

Cette démarche a donc pour objectif de conduire le lecteur à construire le sens global sans effectuer de lecture linéaire ou de déchiffrage et à développer un savoir-faire. Il est évident qu'elle fasse appel à sa propre stratégie de compréhension en langue maternelle, à ses connaissances antérieures et qu'elle vise à établir une connivence entre le texte et l'apprenant.

En réitérant cette technique avec des documents authentiques divers, on lui donne aussi des outils d'analyse qu'il pourra réinvestir par la suite de façon autonome. Il est donc nécessaire d'entraîner le plus tôt possible l'apprenant à affronter des textes qui dépassent ses compétences linguistiques et à développer ainsi ses capacités de compréhension globale. Choisir au départ, des textes dont la familiarité avec le domaine référentiel du support est grande. Il va sans dire que cette stratégie est toujours utilisée, qu'elle constitue un précieux apport pour la pédagogie de la lecture et qu'elle inspire bon nombre d'activités.

## **5-2 De la prévention des difficultés d'enseignement/apprentissage de la lecture**

En effet, les recherches que nous avons effectuées jusqu'ici nous ont permis de montrer que nombre de compétences nécessaires à la lecture peuvent être entraînés et développés. Le rôle des enseignants est donc fondamental. Il nous incombe d'une part de récupérer le plus tôt possible les apprenants à risque de rencontrer des difficultés d'apprentissage de la lecture.

D'autre part, proposer des exercices permettant de développer les aptitudes langagières et la conscience phonologique. Cet effort doit être poursuivi à chaque niveau parallèlement à un apprentissage de la lecture favorisant l'acquisition des conversions graphèmes-phonèmes ainsi que le développement d'un vocabulaire orthographique.

Par ailleurs, l'apprentissage de la lecture devrait également se poursuivre dans l'idée de renforcer les connaissances lexicales et grapho-phonémiques des apprenants. Le niveau de langage oral des apprenants (niveau de vocabulaire, maîtrise du sens, compréhension syntaxique) est déterminant dans l'acquisition de la lecture.

Néanmoins, un travail spécifique sur l'oral doit être au centre des préoccupations des enseignants afin que les apprenants abordent l'apprentissage de la lecture avec le meilleur niveau de langage possible. Ce travail a pour objectif d'enrichir le vocabulaire de l'apprenant, préciser le sens des mots tout en les utilisant dans des contextes variés et les confronter à des structures syntaxiques plus complexes que celles du langage conversationnel. Un moyen simple de remplir ces objectifs est d'oraliser des textes écrits. Ce sont en effet les textes de littérature jeunesse qui permettent le plus facilement d'introduire du vocabulaire nouveau et des structures syntaxiques variées.

Au total, nous pouvons donc conseiller aux enseignants de lire des anecdotes à haute et intelligible voix; il conviendrait même de relire plusieurs fois la même anecdote si l'on veut que les apprenants s'imprègnent du sens des mots et de la structure du texte. Il est également important de permettre à chaque apprenant de s'exprimer à haute voix dans le contexte de la classe ou dans de petits groupes de niveau, ce qui permettra à la fois à l'enseignant de repérer l'existence d'éventuelles difficultés (déformation de mots, erreurs syntaxiques) et de les corriger. Il est également important que l'enseignant vérifie que le

vocabulaire et les structures syntaxiques qui seront abordés en lecture soient connus des apprenants à l'oral.

En conclusion, il serait souhaitable d'établir des relations avec l'extérieur qui pourra nous documenter au besoin avec des livres dans le souci d'aider les apprenants à s'intéresser à la lecture, ces livres utilisés seront retournés en fin d'année pour les redistribuer à leurs jeunes frères qui viennent d'être admis pour les classes que leurs aînés viennent de quitter. Cette formule pourra être adopter faute d'une bibliothèque qui n'existe pas d'ailleurs, et l'ordre sera intimé à chaque apprenant de les garder jalousement pour une utilisation à bon escient.

Pour ce faire, le rôle des autorités municipales serait d'installer au besoin dans chaque commune et arrondissement une bibliothèque dotée de livres au programme pour donner le goût de la lecture aux apprenants car ils déclarent pour la plupart d'entre-eux qu'ils ignorent l'existence d'une bibliothèque.

Partant de la formation professionnelle des enseignants, pour en venir aux journées pédagogiques et aux animations d'établissement, il serait nécessaire que nous fassions de l'enseignement/ apprentissage de la lecture une priorité.

### **5-3 De la résolution des problèmes en instance**

La résolution des difficultés d'apprentissage dans le domaine de la lecture est une préoccupation importante. Le problème des apprenants éprouvant des difficultés en lecture est nettement plus prononcé.

Un enseignement de la lecture de qualité devrait présenter des avantages pour tous les apprenants y compris ceux qui éprouvent des difficultés en lecture. Il est toutefois essentiel de remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants aux différents stades de l'apprentissage de la lecture en ayant recours

à des méthodes adéquates d'enseignement et d'évaluation à des interventions spécifiques et à des programmes ciblés.

Différents facteurs liés à l'origine familiale et au milieu de vie peuvent contribuer aux mauvais résultats en lecture de certains apprenants. Un enseignement de qualité adoptant une perspective tournée vers la recherche peut contribuer à atténuer l'effet de ces facteurs. Il faut donc intensifier les efforts lors de la formation initiale des enseignants et des activités de développement professionnel continu pour encourager l'adoption des méthodes plus proactives destinées à aider les lecteurs en difficultés. Des interventions intensives et ciblées à titre individuel ou en petits groupes peuvent contribuer à surmonter les diverses difficultés en lecture de base ou en compréhension à la lecture. Le niveau actuel de mise à disposition de professionnels spécialisés pour aider les enseignants à remédier aux difficultés en lecture est toutefois problématique, tant du point de vue de la disponibilité que du degré de spécialisation de ces personnes en enseignement de la lecture. Il est pourtant essentiel d'intervenir rapidement face aux difficultés qui ont une incidence majeure sur l'apprentissage dans la plupart des matières et pas uniquement dans la langue d'instruction. L'évaluation formative par les enseignants est un aspect fondamental de l'enseignement de la lecture. Il s'agit d'un outil très efficace pour déterminer quels aspects accordés à l'attention ; par la suite, comment remédier aux difficultés en lecture. A cet égard, il pourrait être utile d'inclure des échelles de performances en lecture dans les programmes nationaux. Cet outil d'évaluation unique, utilisé par tous les enseignants, pourrait aider les enseignants de lecture et renforcer la cohérence entre tranches d'âge et entre les écoles en définissant les étapes essentielles de l'alphabétisation et en précisant à quel moment les apprenants sont censés franchir ces étapes.

Un aspect clé de l'enseignement de la lecture est la capacité des enseignants à adopter l'attitude d'un praticien chercheur face aux difficultés en lecture. Par conséquent, les enseignants doivent recevoir une formation initiale appropriée qui leur donne de solides bases en matière de recherche en éducation et de méthodologie pédagogique.

Une question majeure mise en évidence par la présente étude et qui devra faire l'objet de recherches supplémentaires, concerne l'enseignement des compétences avancées en lecture aux apprenants. L'enseignement de la lecture dans toutes les matières (littéraires et scientifiques) par exemple, suggère que tous les futurs enseignants, quelle que soit la matière concernée, devraient recevoir une formation en enseignement de la lecture.

Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre comment l'utilisation des TIC (nouvelles technologies de l'information) peut avoir une influence positive sur les compétences en lecture des apprenants. Etant donné la popularité croissante de la lecture en ligne chez les apprenants, l'inclusion des médias électroniques dans les programmes à promouvoir leur intérêt pour la lecture. La grande majorité des programmes évoquent l'utilisation de textes numériques pour l'enseignement de la lecture. Cependant, les décideurs devraient sans doute prendre des mesures supplémentaires pour faire en sorte que les enseignants possèdent des connaissances et des compétences suffisantes pour intégrer les nouveaux médias à leur enseignement de la lecture. Cette analyse des principaux aspects liés à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture, et en particulier des politiques nationales visant à améliorer les résultats en lecture et à promouvoir la lecture dans la société (discours devant un auditoire), a identifié plusieurs domaines cruciaux dans lesquels les décideurs de l'éducation pourraient intervenir. Ils pourraient par exemple améliorer les connaissances et les compétences des enseignants chargés d'enseigner la lecture

et leur offrir le soutien nécessaire pour identifier les difficultés en lecture et y remédier ; faire en sorte que les enseignants de toutes les matières, et pas seulement les enseignants qui enseignent la langue d'instruction, possèdent une maîtrise suffisante de la théorie et de la pratique de l'enseignement de la lecture, mais promouvoir la lecture en dehors de l'école, dans l'environnement plus large, afin d'encourager les apprenants à lire, notamment les garçons et les filles.

#### **5-4 Des remèdes pour les apprenants dyslexiques**

Les capacités d'analyse phonémique des apprenants dyslexiques pourront être améliorées si on essayait d'améliorer la perception de la parole par exemple avec des épreuves de discrimination de sons, on pourrait améliorer leurs capacités d'analyse phonémique, et donc faciliter l'apprentissage de la lecture... En effet, il faut faire en sorte de renverser la vapeur...

Partant du principe que plus on lit, mieux on l'applique, (plus on lit, on automatise la mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes, mieux on connaît les patrons orthographiques des mots...), on est en droit de penser que l'inverse est également vrai : moins on lit, moins bien on l'applique... Comment faire alors pour que la boule de neige reparte dans l'autre sens ?

Il faut faire en sorte de stimuler les capacités qui interviennent dans le traitement des phonèmes ; une fois les habiletés phonémiques suffisamment développées, on peut penser que l'apprenant sera à même d'utiliser la voie indirecte (correspondance des graphèmes et des phonèmes) pour lire les mots ; cette voie indirecte lui permettra de construire la voie directe (utilisation non plus de la procédure alphabétique, mais de la procédure orthographique), laquelle lui permettra de lire les mots sur la base de leur patron orthographique. Les capacités de décodage s'automatisant petit à petit, et les renforcements

positifs de l'entourage aidant, on peut espérer que l'apprenant aura de plus en plus envie de lire (parce que son activité de lecture sera de plus en plus améliorée, et que par conséquent il perfectionnera ses compétences en lecture. Bref, pour lire il faut en avoir envie, et pour en avoir envie il faut que la lecture ne soit pas trop coûteuse (en énergie cognitive) on estime qu'à la fin de l'école, un lecteur très motivé lit environ 50 millions de mots par an, alors qu'un lecteur peu motivé n'en lit que 100000...

Pour les lecteurs déficients qui présentent des troubles au niveau phonologique, la seule méthode qui semble prometteuse consiste à mettre en relation la prise de conscience des gestes articulatoires (les mimes) avec la perception des sons de la parole et leurs symboles graphiques. Il peut s'agir par exemple d'observer dans un miroir les mouvements des lèvres qu'il faut effectuer pour produire un son donné, chaque son peut ensuite être représenté par un dessin de la bouche. Des blocs colorés sont utilisés pour représenter le nombre, l'ordre et l'identité des sons d'un mot donné. Ils sont ensuite remplacés par des lettres. Un entraînement de ce type permet dans un premier temps d'améliorer les capacités méta phonologiques, et la lecture de Pseudo-mots. Ce décodage phonologique se généralise ensuite à la lecture de mots.

Enfin, il reste à préciser que certains lecteurs dyslexiques parviennent à compenser leur déficit phonologique ; les mécanismes compensateurs qui leur permettent d'accéder à une lecture normale (et, en tout cas cette carence enregistrées chez certains apprenants les empêchent hélas de poursuivre des études supérieures...)

## CONCLUSION

Au terme de notre étude, nous sommes convaincu que la lecture est une activité complexe dans laquelle de nombreux processus cognitifs sont impliqués, mais, hélas, on ne connaît pas toujours son fonctionnement.

Nous avons compris d'une part, que les résultats aux tests de lecture des apprenants au collège sont faibles et d'autre part qu'ils interpellent les trois principaux usagers de l'école : les institutions scolaires, les professeurs et enfin les apprenants.

Ils doivent mettre en œuvre une synergie pour résoudre les problèmes de lecture qui se posent au collège. Ils doivent converger leurs efforts vers l'éradication des lacunes en lecture qu'on remarque dans nos établissements. Nos travaux de recherches ont montré que de chaque acteur provient un problème particulier. Les apprenants ne s'intéressent pas à la lecture, ils écrivent avec beaucoup d'erreurs et parviennent difficilement à lire, même parfois leur propre production parce que en écrivant, ils ne s'appliquent pas du tout, le modèle d'écriture échappe à leur nature. L'enseignement/apprentissage de la lecture pouvait connaître un succès sans faille si les apprenants ont tous un suivi de la maison jusqu'à l'école et qu'ils soient mis dans les conditions pouvant leur permettre d'exceller. Par ailleurs 80% des professeurs ignorent les méthodes et les techniques de lecture, les institutions scolaires négligent les infrastructures et les parents d'élèves ne s'intéressent pas aux problèmes de l'école...

Pour résoudre les problèmes de la lecture dans les collèges, l'organisation du système scolaire doit amener les apprenants à s'intéresser aux textes. Il ne faut pas les confiner uniquement dans les textes littéraires mais leur donner la liberté de choisir les textes qui les intéressent, les inciter si possible à devenir parfois les auteurs des textes qu'ils liront en classe. L'effort conjoint des

formateurs d'enseignants et des professeurs eux-mêmes conduirait à la maîtrise par le corps enseignant des méthodes et des techniques de lecture. Il faut que des dispositions plus hardies soient prises par les institutions scolaires qui doivent doter nos établissements de bibliothèques, outre des formations soient organisées pendant les vacances à l'endroit des enseignants pour renforcer le niveau des apprenants en lecture. Elles doivent également s'obliger à équiper les établissements en manuels scolaires. Il revient également aux institutions scolaires de remplacer en littérature, les romans au programme. Les professeurs constatent que les apprenants ne lisent plus les romans au programme et vont chercher les études de leurs aînés qu'ils viennent présenter aux professeurs. Ce refus de lecture explique également des difficultés de lecture que nous remarquons chez nos apprenants. Il est donc souhaitable que chaque deux (02) ans les romans au programme soient remplacés.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

ADEBAYO Florence O., **La bibliothèque Scolaire en République Populaire du Bénin**, Mémoire de fin de formation pour l'obtention du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES), 43 MEC, ENS II, 1985 – 86.

BOSSA Claudine Adjoa, **Comment l'Enseignement Systématique de la grammaire et de l'orthographe pourrait-il contribuer à rendre les apprenants plus compétents en Lecture ? Le cas des classes de 3<sup>ème</sup> du CEG<sub>1</sub> de LOKOSSA**, Mémoire de fin de formation pour l'obtention du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES) à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Porto-Novo, 2007, 65 P.

CHARMEUX Evelyne, **Savoir Lire au collège**, Paris, CEDIC, 1985, P. 131

CHARMEUX Evelyne, **La lecture à l'école**, Paris, CEDIC, 1986, P. 174

CHAUVEAU, M. REMOND et ROGOVAS E. – Chauveau (éds), L'enfant apprenti lecteur, INRP/L'Harmattan, 1993 Charolles L. SPRENGER. et S.

CASALIS, **Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement**, Presse Universitaires de France, 1996. PP.23-40

CUQ Jean-Pierre, **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde**, Edition clé International, S.E.J.E.R., Paris, 2003, 288. P.

CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, **Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde**, Edition PUG, France, 2005, 504. P.

DODSON Fitzhugh, **Tout se joue avant 6 ans**, Saint-Amand, Marabout, 1972, P. 21

FRITH U., **A development Framework for developmental dyslexia**, Annals of dyslexia, 1986, PP. 69-81

GBENOU SAGBOHAN Céphas, **La lecture au cours secondaire : procédures sémantiques et herméneutiques**,

Mémoire de fin de formation pour l'obtention du Certificat d'Aptitude à l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général (CAIESG), 2002, 86 P.

GOLDER Caroline et GAONAC'H Daniel, **Lire et comprendre la Psychologie de la lecture**, Paris Cedex 15, éd HACHETTE, 2004, 206. P.

IFADEM Bénin, **Renforcer la compétence de Lecture – Ecriture en Français**, première édition, 2009, 98.P.

JOURDAIN Christine, DOGNON Nadège, Bernard LETE et Daniel ZAGAR, Coltheart (eds), **surface: Cognitive and neuropsychological Studies of phonological reading**, Erlbaum, Londres, 1985, PP. 301 – 330.

SCHMITT M.P. et VIALA A, **Savoir Lire**, éd. Didier, 1984, PP. 12 – 13

SEYMOUR P. H. K. et Elder L, Beginning **reading without phonology, cognitive neuropsychology**, 3, 1986, PP. 1-36.

TAKASSI Issa, **Langue française diversité culturelle et intégration régionale**, Novembre 2010, P. 145.

## QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DES APPRENANTS

**Cher-e-s apprenant-e-s,**

Dans le cadre de la rédaction de mon mémoire qui a pour thème la «La Problématique de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans les collèges et son impact sur les apprentissages du français et en français: cas du CEG 1 de Lobogo », j'ai recours à vous, à cette phase d'investigation, parce que vous représentez une cible importante pour la présente étude. Vos réponses à ce questionnaire contribueront à améliorer les performances des apprenants en lecture et, par conséquent, celles du système éducatif béninois.

Merci pour ta participation.

1 – Avez-vous un centre de documentation dans votre école?

Oui  Non

2 – Avez-vous une bibliothèque dans votre arrondissement?

Oui  Non

3 – Combien de bibliothèques avez-vous dans votre commune?

1  2  3

4- A combien de kilomètres se trouve la bibliothèque la plus proche de votre collège ?

5 – Quelles sont les bibliothèques que vous fréquentez? (Citez-les)

.....  
.....  
.....  
.....

6 – Combien de fois fréquentez-vous ces bibliothèques? (mettre le nombre de fois dans chaque casier).

Par mois  Par semaine  Par an

7 – Quels sont les genres littéraires auxquels vous vous intéressez?

Le roman  Le roman policier

Les journaux  Les contes

Le théâtre  La poésie

L'essai  La bande dessinée

Autres:

.....

8– Dans quel(s) domaine(s) rencontrez-vous des difficultés?

La diction (lecture oralisée)     La construction du sens

9– Les problèmes que vous rencontrés sont dus à quoi (selon vous)?

.....  
.....  
.....

10- Le professeur de français, met-il toujours à votre disposition le texte à étudier lors des séances de lecture?

Oui

Non

11- Avez-vous, personnellement, les livres de français (romans, recueil de contes, œuvre théâtrale...) au programme?

Oui (Citez les livres que vous avez)

.....  
.....  
.....

Non (Pourquoi?)

.....  
.....  
.....

12- Connaissez-vous tout ce qui est pris en compte dans la construction du sens d'un texte ?

Non

Oui

Cite ceux que vous connaissez?

.....  
.....  
.....

13- Est-ce que vous vivez avec vos parents (votre père et votre mère) ou avec un de vos parents (votre père ou votre mère)?

Oui

Non

14- (A remplir si vous ne vivez pas avec vos parents) Quelle est la profession de votre tuteur ou de votre tutrice?

.....

15- Quelle est la profession de la femme de votre tuteur ou du mari votre tutrice?

La femme de votre tuteur est (écris sa profession ou son métier).....

Le mari de votre tutrice est (écris sa profession ou son  
métier).....

16- (A remplir si vous vivez avec vos parents) Quelle est la profession de votre  
père et de votre mère

Votre père est (écris sa profession ou son  
métier).....

Votre mère est (écris sa profession ou son  
métier).....

17- Votre tuteur ou tutrice a combien d'enfants en charge? (si vous vivez avec  
un tuteur ou une tutrice)

.....  
.....

18- Vos parents ont combien d'enfants en charge?

.....

## QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DES ENSEIGNANTS

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire qui a pour thème la «La problématique de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans les collèges et son impact sur les apprentissages du français et en français: cas du CEG 1 de Lobogo», nous vous avons identifié, en référence à votre connaissance du système éducatif béninois, pour nous aider à documenter nos recherches.

Nous vous remercions d'avance pour votre contribution à la réussite de la présente étude dont la visée fondamentale est d'améliorer les performances de nos apprenants.

Merci infiniment pour votre contribution.

1 – Quel est votre profil?

Baccalauréat

DUEL

Licence

Maîtrise en lettres modernes

Maitrise en Linguistique

BAPES

CAPES

Autres (indiquez s'il vous plaît)

.....  
.....

2– Etes-vous formé à la construction du sens d'un texte à l'école normale supérieure ou aux cours des formations de recyclage?

Non

Oui

3 – Comment organisez-vous vos cours de lecture?

.....  
.....  
.....  
.....

4 – Les apprenants sont-ils toujours en possession des textes à étudier?

.....

5- Si non, pourquoi?

.....  
.....  
.....

6 Quels genres littéraires lisez-vous, -vous même?

Théâtre

Essai

Poésie

Contes

Roman

Roman policier

Autres :

.....  
.....  
.....

7- Combien de livres lisez-vous ?

Par semaine

par mois

Par an

8- Combien de revues ou journaux lisez-vous ?

Par semaine

par mois

Par an

9- Quels problèmes spécifiques avez-vous remarqués chez vos apprenants lors des séances de lecture?

Prononciation

La construction du sens

Le déchiffrage

La diction

L'hésitation

Le tâtonnement

10- Quel est le pourcentage des apprenants qui disposent d'au moins d'un livre de lecture au programme ?

.....  
.....  
.....



## TABLE DES MATIERES

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DEDICACE</b> .....	<b>iii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iv</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1: Cadre théorique de l'étude</b> .....	<b>4</b>
<b>1-1- Problématique</b> .....	<b>4</b>
<b>1-2-Etat de la question</b> .....	<b>5</b>
<b>1-3-Objectifs et hypothèses de la recherche</b> .....	<b>9</b>
<b>CHAPITRE 2 Méthodologie de recherche</b> .....	<b>12</b>
<b>2-1-Phase de documentation</b> .....	<b>12</b>
<b>2-2- Instruments de mesure</b> .....	<b>13</b>
<b>2-3-Procédure d'administration</b> .....	<b>14</b>
<b>2-4-Traitement des données et difficultés rencontrées</b> .....	<b>14</b>
<b>CHAPITRE 3: Généralités sur l'enseignement/apprentissage de la lecture</b> ..	<b>16</b>
<b>3-1 Quelques précisions sur l'apprentissage de la lecture</b> .....	<b>16</b>
<b>3-2-En quoi consiste l'apprentissage?</b> .....	<b>18</b>
<b>3-3- Types et catégories de lecture</b> .....	<b>19</b>
<b>3-4- Différentes phases dans l'apprentissage de la lecture</b> .....	<b>22</b>
<b>3-5-Indices visuels de l'activité mentale et mouvements oculaires</b> .....	<b>25</b>
<b>3-6-Mécanismes cognitifs et connaissances qui sous- tendent les capacités des mots écrits</b> .....	<b>27</b>

<b>CHAPITRE 4 : Difficultés relatives à l'apprentissage du français au CEGI LOBOGO et impacts sur les apprentissages en français.....</b>	<b>33</b>
<b>4-1- La Place de la lecture dans l'enseignement secondaire.....</b>	<b>33</b>
<b>4-2- Les difficultés liées à l'apprentissage du français.....</b>	<b>36</b>
<b>4-3- Les difficultés liées aux apprentissages en français.....</b>	<b>37</b>
<b>4-4- La part de responsabilité des apprenants.....</b>	<b>38</b>
<b>4-5- La part de responsabilité des autorités et des enseignants.....</b>	<b>40</b>
<b>4-6- Les dyslexies.....</b>	<b>41</b>
<b>CHAPITRE 5: Approches de solutions.....</b>	<b>48</b>
<b>5-1-Projet et étapes de Lecture.....</b>	<b>48</b>
<b>5-2-De la prévention des difficultés d'enseignement/apprentissage de la lecture.....</b>	<b>50</b>
<b>5-3 De la résolution des problèmes en instance.....</b>	<b>52</b>
<b>5-4- Des remèdes pour les enfants dyslexiques.....</b>	<b>55</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>57</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>59</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>61</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>70</b>