



REPUBLIQUE DU BENIN

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENTS SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DES SCIENCES DU LANGAGE ET DE LA
COMMUNICATION

OPTION : Linguistique et didactique du Français

MEMOIRE DE MAÎTRISE

THEME :

**Difficultés d'étude des œuvres littéraires au
programme selon l'APC au niveau₁: cas des
Classes de 3^{ème} du CEG₂-Dogbo**

Présenté et soutenu par :
Irène A. M. AÏNON

Sous la direction de :
Albert Bienvenu AKOHA
Professeur Titulaire des Universités
du CAMES.

février 2015

**Difficultés d'étude des œuvres littéraires au
programme selon l'APC au niveau₁ : cas des
classes de 3^{ème} du CEG₂-Dogbo**

SOMMAIRE

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SIGLES ET ABREVIATIONS.....	iii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : GENERALITES.....	4
CHAPITRE II : APPROCHE PAR COMPETENCE, DEFINITION, FONDEMENT ET PRINCIPES.....	14
CHAPITRE III : CADRE D'ETUDE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE...	27
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	32
CHAPITRE V : SUGGESTIONS.....	50
CONCLUSION.....	57
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	59
TABLE DES MATIERES.....	62
ANNEXES.....	64

DEDICACE

Je consacre ce travail à tous ceux qui me sont chers.

REMERCIEMENTS

Je voudrais adresser ici mes sincères remerciements à :

- Mon maître de mémoire, le Professeur Albert Bienvenu AKOHA, pour avoir accepté diriger ce travail. Merci pour vos conseils et vos remarques qui m'ont guidée dans la réalisation de cette œuvre ;
- Tout le corps professoral du DSLC, pour avoir contribué à notre formation. Trouvez dans ce travail l'expression de ma profonde gratitude ;
- L'Administration du CEG₂-Dogbo pour sa franche collaboration ;
- Tous les élèves et à tous les professeurs de français du CEG₂-Dogbo ;
- Ma chère mère Rose DAHOU, pour m'avoir donné la vie et le goût des études. L'affection dont vous m'avez entourée, constitue une dette inestimable que je ne pourrai jamais payer. Infiniment merci ;
- Mon cher époux Elie GBEDJI, pour tous les sacrifices consentis et toute l'affection dont il m'entoure ;
- Mes chers frères, Constant et, Dieu-donné AÏNON ;
- Mes chers enfants Bénilde, Stéphane et Sagesse pour leur soutien ;
- Ma chère amie, Annicette HOUNTONDI pour sa contribution à la réalisation de ce travail ;
- Mon cousin Yves ASSOKOU pour m'avoir motivé ;
- Tous mes camarades de promotion pour leur collaboration tout au long de notre formation. Merci ;
- Monsieur NOUDEVIIWA pour sa contribution ;
- Aux honorables membres de jury qui ont accepté apprécier la scientificité de ce travail dans sa juste valeur ;

Enfin, à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué d'une manière ou d'une autre, à la réalisation de ce mémoire. Recevez ici l'expression de ma profonde gratitude.

SIGLES ET ABBREVIATIONS

ACE	: Agent Contractuel de l'Etat
ACLR	: Agent Contractuel Local Reversé
APE	: Agent Permanent de l'Etat
APC	: Approche Par Compétence
BAPES	: Brevet d'Aptitude au Professorat d'Enseignement Secondaire
CAPES	: Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CD	: Compétence Disciplinaire
CE.BE.LA.E.	: Centre Béninois de Langue Etrangère
CENALA	: Centre National de Linguistique Appliquée
CLAC	: Centre de Lecture et d'Animation Culturelle
ENS	: Ecole Normale Supérieure
FLASH	: Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
ICF	: Institut Culturel Français
INFRE	: Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
SA	: Situation d'Apprentissage
TIC	: Technologie de l'Information et de la Communication
UAC	: Université d'Abomey-Calavi

Introduction

La seconde moitié du XX^e siècle et le début du XXI^e siècle ont été marqués par une évolution spectaculaire de l'humanité dans presque tous les domaines de la vie. Les systèmes éducatifs à travers le monde ont connu de profondes mutations et le Bénin ne peut rester en marge de ce vaste mouvement planétaire. C'est ainsi que dans le domaine pédagogique au Bénin, le programme par objectifs appliqué jusque -là a révélé ses insuffisances. Cette pédagogie se fonde sur un ensemble d'objectifs bien définis qui se démultiplient en objectifs généraux et en objectifs spécifiques à l'infini. Le nombre d'exercices en grammaire, en vocabulaire, en orthographe... entraîne une fragmentation dans l'apprentissage et ne permet pas à l'apprenant de faire un lien entre ces différentes connaissances pour une bonne intégration. La conséquence est que l'enfant n'acquiert pas toujours des compétences en lecture, en écriture et en communication orale. Pour remédier à cette situation et aussi face aux mutations sociale, économique et politique engendrées par la mondialisation, l'école doit pouvoir former un type de citoyen capable de s'adapter à ces nouvelles situations. C'est donc dans cette optique que les Etats Généraux de l'Education tenus à Cotonou en 1990 ont préconisé former pour le Bénin un citoyen « autonome intellectuellement et physiquement équilibré, capable d'entreprendre, de se prendre en charge, d'apprendre tout au long de sa vie, respectueux de la personne humaine, de la vérité, de la démocratie, animé d'un esprit de méthode, de coopération et du goût de la responsabilité et par conséquent gestionnaire ».¹ C'est pourquoi depuis l'avènement de l'APC communément appelé Nouveaux Programmes d'Etude (NPE) au Secondaire, une nouvelle orientation a été donnée à l'enseignement du français qui place désormais l'apprenant au centre du processus d'appropriation du savoir. Cette

¹ Guide du programme d'études élaboré par la Direction de l'Inspection Pédagogie (DIP) version révisée 2007

nouvelle approche vise un meilleur encrage des programmes au besoin des formations actuelles. Ainsi l'enseignement du français devra se fonder sur le développement des compétences langagières souhaitées à savoir : communiquer oralement, lire et écrire. Cette pédagogie vise alors à développer les compétences endormies chez les apprenants.

Cependant, certains parents et acteurs du système éducatif l'apprécient en mal. D'autres vont jusqu'à proposer sa suppression car selon eux, ce programme serait à l'origine de la baisse drastique du niveau des apprenants en français. Alors la question se pose de savoir si c'est le programme qui est à l'origine de cette baisse de niveau tant décriée ou au contraire sa mise en application. Le constat est là, il ne fait l'ombre d'aucun doute que depuis la généralisation de l'APC, de nombreux apprenants tant au primaire qu'au secondaire sont non seulement incapables de s'exprimer couramment en français mais aussi de lire un texte et de le comprendre. Cet état de choses suscite de nombreuses réactions sur le plan national. Or, sachant que la lecture est l'un des facteurs qui conditionne la maîtrise d'une langue, nous avons voulu en savoir un peu plus sur les fondements de ses lacunes qui accumulées, orientent ou détournent les apprenants vers l'audiovisuel au détriment de la lecture et de l'expression orale, toutes choses qui les plongent dans une paresse intellectuelle et les empêchent d'avoir un esprit critique, un esprit d'analyse et un esprit de synthèse approprié. Nous nous sommes dit que certainement cette carence doit découler d'un certain nombre de contingences inhérentes au système. Mais aussi d'une ignorance des apprenants sur l'intérêt et la primauté de la lecture dans le processus d'appropriation non seulement d'une langue, mais surtout des savoirs de toute nature. Consciente du fait qu'« un enfant à qui on donne le goût de la lecture est un homme qu'on sauve »², nous avons jugé bon de mener une réflexion sur la lecture envisagée dans le sens de l'étude des œuvres au programme. D'où le

² Alphonse Daudet, (1868), le Petit chose

choix de notre thème : Difficultés d'étude des œuvres littéraires au programme selon l'Approche Par Compétence (APC) au niveau 1 : cas des classes de 3^{ème} du CEG₂-DOGBO.

CHAPITRE I: GENERALITES

1-1- Problématique et justification

La question de la maîtrise de la langue française, langue du colonisateur à l'heure de la valorisation des langues nationales mérite d'être abordée avec assez de circonspection.

En effet, quoi qu'on dise, le français demeurera encore pour longtemps au Bénin la langue officielle de communication au niveau de l'Etat dans tous les domaines d'activités, c'est-à-dire de la Présidence, du Parlement et de toute l'Administration. Il n'est donc pas question de le reléguer à l'arrière plan au profit de nos langues encore inaptes à favoriser notre rayonnement sur le plan aussi bien interne qu'international. Nous devons donc comme l'a si bien dit le Professeur Toussaint TCHITCHI « gagner la guerre du développement sans perdre notre identité culturelle »³.

De plus, la langue française dans le système éducatif béninois est l'instrument d'acquisition des connaissances tant littéraires, artistiques que scientifiques. Elle reste et demeure la langue officielle de la République du Bénin. Cette réalité, nul ne peut la nier puisque même la constitution de notre pays lui reconnaît ce statut à l'alinéa 3 de son article premier qui stipule : la langue officielle est le français. Cela doit donc assurer au français dans notre pays une position privilégiée. Sa maîtrise favorise l'enseignement/apprentissage des autres matières ce qui justifie ainsi son caractère interdisciplinaire indéniable.

Aujourd'hui, avec la généralisation de l'Approche Par Compétence, tout le monde critique la baisse du niveau des apprenants en français et accuse le

³ Toussaint Y. TCHITCHI ; « Langue et culture en francophonie » in Diversité culturelle et mondialisation.

programme d'en être la cause. Or, il n'est de secret pour personne que la maîtrise de la langue passe nécessairement par la lecture.

Ainsi, pour qu'un apprenant s'approprie la langue française dans son entièreté, il faut qu'il soit initié à la lecture des œuvres littéraires. C'est justement pour voir si l'Approche Par Compétence tient compte de cette réalité que nous avons choisi de réfléchir sur le thème : Difficultés d'étude des œuvres littéraires au programme selon l'Approche Par Compétence (APC) au niveau 1 : cas des classes de 3^{ème} du CEG₂-DOGBO.

Cette réflexion nous amène à poser certaines hypothèses.

1-1-1- Hypothèses de travail

- Les apprenants de l'Approche Par Compétence éprouvent assez de difficultés à lire et à s'exprimer en langue française.
- Ces difficultés sont dues au fait que tous les enseignants de français n'étudient plus les œuvres littéraires au programme avec les apprenants où dans une certaine mesure éprouvent assez de difficultés à les étudier convenablement avec ces derniers.

1-1-2- Intérêt du sujet

De nombreuses recherches ont été effectuées dans le domaine de la lecture. En se fondant sur cette réalité, on peut facilement taxer la nôtre de trop.

Quel intérêt présente alors ce travail ?

D'abord, les recherches déjà faites à l'avènement de l'APC sont orientées presque exclusivement vers la CD₂ et non vers la lecture des œuvres littéraires. Ensuite, l'opinion publique béninoise ne rate aucune occasion pour fustiger la baisse criarde de niveau qu'elle fait endosser à la mise en œuvre de l'APC.

Malgré les réponses apportées à ces plaintes, on assiste toujours à la persistance, mieux à l'aggravation du phénomène. Ainsi, nous nous sommes dit que la lecture des œuvres pourrait contribuer à relever un temps soit peu le niveau des apprenants et à apaiser l'inquiétude des uns et des autres en la matière.

1-1-3- Objectifs de la recherche

L'objectif général poursuivi en choisissant ce thème est de montrer que le système éducatif béninois traverse une crise de lecture et particulièrement la lecture des œuvres littéraires au programme qui est l'une des composantes de la maîtrise de la langue.

Cet objectif a été démultiplié en des objectifs spécifiques que sont :

- Examiner le contenu de l'APC.
- Déterminer les difficultés que rencontrent les enseignants dans

L'étude des œuvres littéraires au programme avec l'avènement de l'APC.

- Voir également ce qui fait le problème des apprenants dans ce même contexte.
- Et enfin faire des suggestions pour pallier ces difficultés afin de donner le goût de la lecture aux apprenants.

1-2- Revue de littérature

Beaucoup de travaux de recherche et de réflexion ont porté sur la lecture et sur le visage de la langue française en Afrique Francophone en général et au Bénin en particulier. Au nombre de ces ouvrages, nous avons répertorié quelques uns qui ont inspiré notre réflexion.

Pour C.GODOVO et J.HOUNKPE (1991-1992)⁴, les conditions de vie de nos apprenants et leur environnement ne favorisent pas le développement du goût de la lecture chez eux. Les longs trajets que parcourent quotidiennement les apprenants ruraux et les travaux champêtres auxquels ils sont astreints les fatiguent, donc ne les prédisposent pas à une activité mentale telle que la lecture. Bon nombre d'entre eux ne bénéficient pas d'une alimentation équilibrée compensatoire : ils passent leur temps à chercher des solutions à leurs besoins qui ne font pas tellement le souci de leurs parents. Ils mettent en exergue l'influence du milieu sur le rendement des apprenants. En d'autres termes, le manque d'intérêt pour la lecture est très remarqué chez les apprenants issus des milieux familiaux défavorisés. Ce n'est pas le livre qui fait tellement le souci de cette catégorie d'apprenants, c'est plutôt la quête du mieux-être.

E. A. HOUNLEBA et Bio I. ADAMOU (1989-1990) soulignent dans leur rapport de fin de stage que : l'absence de lecture entraîne de graves lacunes en français. Or, la maîtrise du français est la condition première de la réussite scolaire. Non seulement les cours sont dispensés en français (dans toutes les disciplines), mais aussi, c'est cette langue qui véhicule les prestations des apprenants lors des évaluations aux différents niveaux. Bon nombre d'apprenants n'arrivent pas à résoudre leurs problèmes de science physique à cause d'une mauvaise compréhension, voire de la non-compréhension des données et de la consigne. D'où, une fois encore l'importance indéniable de la lecture dans la vie scolaire.

J. FOUCAMBERT (1990)⁵ pense que « le déchiffrement est un mécanisme difficile à employer et qui ne fonctionne vraiment bien que si le mot a été déjà lu ; ce qui limite avouons-le son intérêt dans l'apprentissage de la lecture ». Toujours dans cette même rubrique, Lionel BELLENGER dans les

⁴ C. GODOVO et J. HOUNKPE (1991-1992) *Eveil au goût de la lecture chez les apprenants de 6^{ème} et 5^{ème} : Stratégies. Cas des CEG de DOGBO et d'Athiémè*

⁵ J.FOUCAMBERT (1990) *La manière d'être lecteur*

méthodes de la lecture n'a pas hésité de dire que « la méthode globale est aujourd'hui responsable de tous les maux dont souffre l'école. Si les apprenants lisent moins bien qu'autrefois, c'est la faute à la méthode globale ».

Bertin DOGNON(2007) de son côté, a constaté que pendant la *Compétence Disciplinaire N°2*, une véritable lecture du texte ne se fait pas. Le professeur se contente de désigner quelques apprenants pour faire une lecture oralisée après quoi viennent les consignes de chaque capacité. Ils n'arrivent pas souvent à apprendre aux apprenants, la lecture et les mécanismes pour cerner le sens d'un texte. De plus, ils ne se soucient pas d'étudier les œuvres avec les apprenants. Ce qui entrave la maîtrise de la langue.

Isaïe BITON KOULIBALY (2005)⁶ quant à lui, attribue la perte de mémoire et de l'intelligence au manque de lecture lorsqu'il déclare : « Le Cerveau est un organe dont les fonctions sont de jouer sur notre vie affective, nos perceptions, le souvenir, les gestes et les sensations. La nourriture nous permet de fortifier le corps. Le cerveau a besoin d'être fortifié pas avec le riz, le fofou mais avec la consommation d'activités culturelles et littéraires principalement. Si l'individu ne lit pas tous les jours ou ne lit pas du tout, le vieillissement s'accélère, donc la mémoire s'atrophie. Car les cellules pyramidales dégénèrent, les circuits se déconnectent et c'est la fin de l'intelligence, même la plus brillante ».

Une étude faite par KOUTIMI S. en 2008 lui a permis de constater que, selon les apprenants le Français est la langue d'enseignement, de travail et celui qui le parle couramment est bien vu et respecté dans la société. Or pour bien le parler il faut aimer la lecture.

⁶Esaïe BITON KOULIBALY (2005) La puissance de la lecture

AKOHA A. B. (1999)⁷ souhaite quant à lui une cohabitation intime entre le français et nos langues locales en ces termes : « il n'est pas nécessaire, pour promouvoir les langues béninoises, d'évincer le français ou d'entretenir avec lui des relations conflictuelles ». C'est dire donc que, le français et les langues nationales doivent collaborer dans un environnement pacifique et favorable à l'émergence.

TOUGAN C. Cyprien dans son mémoire de fin de formation intitulé, le goût pour la lecture disposition pour y parvenir au cours moyen a souligné que : pour pouvoir transmettre l'envie de lire, il est nécessaire que l'enseignant lui-même s'intéresse à la lecture, qu'il démontre aux apprenants la place que la lecture occupe dans la vie. Ainsi, les apprenants sentiront la propre motivation du maître qui favorisera la création d'un environnement stimulant.

Noël Etienne ZINSOU (2009)⁸ dans son mémoire de CAPES, porté sur le thème : Enseignement Apprentissage de la lecture au cours Secondaire, Analyse et proposition d'une nouvelle approche : cas des CEG de TOFFO et HOUEGBO est parvenu à proposer de nouvelles approches pour une lecture efficace au Premier cycle et au second cycle. Ses propositions concernent les démarches pratiques pour étudier les œuvres au programme.

Justin DONGBEHOUNDE (1995)⁹ a mis l'accent sur comment former les vrais lecteurs depuis le cours d'initiation et à suggérer que l'enseignant mette en œuvre une pédagogie dynamique et rigoureuse en la matière, dans le thème : "Contribution à la formation de vrais lecteurs dès l'école primaire".

A. BOUKARY(1992), pour sa part trouve que c'est aberrant d'avoir une secrétaire qui ne sache répondre correctement au téléphone recourant à des

⁷ Albert Bienvenu AKOHA (1999) *Le français et la promotion des langues béninoises*.

⁸Noël Etienne ZINSOU (2009) Enseignement apprentissage de la lecture au cours secondaire, analyse et proposition d'une nouvelle approche. Cas des CEG de Toffo et de Houègbo

⁹ Justin DONGBEHOUNDE (1995) Contribution à la formation de vrais lecteurs dès l'école primaire

traductions littéraires des expressions propres à sa langue maternelle en français ou en anglais ; ou bien un technicien en électronique qui doit à tout instant consulter un dictionnaire de langue pour retrouver des Équivalences ou traductions de mot lorsqu'il travaille sur des ordinateurs, du matériel audiovisuel ou des machines électroniques de marques différentes.

Il urge alors de travailler à l'appropriation de la langue française par nos apprenants qui sont des futurs élites.

1-3- clarification conceptuelle

Il s'agit ici de porter une lumière sur les concepts que nous aurons à utiliser, et qui ont un rapport avec notre thème. Au nombre de ces concepts nous avons :

1-3-1- Lecture

Étymologiquement, ce mot vient du verbe latin « legio, legis, legere, lectum » qui signifie lire. C'est un décodage des signes graphiques suivi d'une oralisation. Dans le petit Larousse, lire c'est reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens. Selon le dictionnaire

Robert c'est l'action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit. Pour Eveline Charmeux (1986)¹⁰, « c'est percevoir des signes graphiques et en même temps saisir les significations traduites dans ce code graphique ». C'est s'interroger sur le sens exact du message que l'on reçoit, sur les intentions de l'auteur. Lire, c'est donc chercher à comprendre le sens du message écrit.

¹⁰ Eveline Charmeux, (1986), le savoir lire au collège CEDIC Paris

1-3-2- Compétences

Dans le dictionnaire PETIT LAROUSSE une compétence est une capacité reconnue en telle ou telle matière, et qui donne le droit d'en juger. Dans le glossaire des termes techniques en APC, une compétence est un savoir-faire complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités, d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur et social), et de connaissances (déclaratives) utilisées efficacement dans des situations ayant un caractère commun. On distingue :

- Compétences transversales : ce sont des compétences qui se réfèrent aux aspects d'ordre général. Elles sont développées à travers chacun des deux autres types de compétences (transdisciplinaires et disciplinaires).
- Compétences transdisciplinaires : comme les compétences transversales, elles sont mises en pratique dans toutes les situations d'apprentissage. Elles ont pour rôle d'établir et de maintenir un lien dynamique entre l'école et la vie (santé – sécurité, bien-être – profession – problèmes environnementaux – personnalité – citoyenneté).
- Compétences disciplinaires : ce sont les grandes fonctions des programmes de Français proprement dits que sont : la communication orale, la lecture et la communication écrite.

1-3-3- Capacité

Dans le glossaire des termes techniques en APC, une capacité est un savoir-faire moyennement complexe intégrant les habiletés (cognitives, affectives, sociales et psychomoteurs), et des connaissances déclaratives (contenus disciplinaires). C'est aussi une habileté complexe. Selon Lasnier, une capacité ne peut se développer à vide, elle doit être contextualisée par rapport à une famille de situations et un ensemble de connaissances

1-3-4- Habileté

Une habileté est un «savoir-faire simple intégrant des connaissances déclaratives »¹¹. Mais en général, ce savoir-faire n'intègre pas d'autres habiletés. C'est aussi une prédisposition de l'enfant à construire le savoir cognitif.

1-3-5- Stratégie

Dans le PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ (2008) la stratégie est l'art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but.

Pour N. B. KAYEMBE (1999)¹², la stratégie est un agencement de techniques d'enseignement en vue de réaliser un objectif d'apprentissage précis. C'est un moyen mis en œuvre en vue de favoriser l'acquisition du savoir

1-3-6- Approche

C'est la méthode de conduire l'enseignement qui permet à l'apprenant de construire le savoir par lui-même.

1-3-7- Enseignement

C'est tout processus de transmission culturelle qui engendre le développement de capacité mentale, non encore maîtrisé par les élèves et qu'ils construisent par un apprentissage d'outils spécifiques constitutifs des œuvres humaines.

¹¹ *Glossaire des termes techniques en APC*

¹² N. B. KAYEMBE (1999) *Quelles méthodes pour l'éducation de base ; la collection profession instituteur*, Canada.

1-3-8- Apprentissage

C'est l'ensemble des modalités d'appropriation du savoir construit. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut une approche active interne, active face à une tâche d'apprentissage.

1-3-9- Livre

«Le livre est un assemblage de feuilles portant un texte réunies en un volume relié ou broché»¹³ Pour Isaïe B. KOULIBALY C'est un instrument social et psychologique qui permet de formuler et parfois de résoudre les problèmes les plus graves de notre société. Ainsi acquérir l'habitude de lecture, c'est se bâtir un refuge contre toutes les misères de l'existence.

¹³ PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ(2010)

CHAPITRE II : APPROCHE PAR COMPETENCE, DEFINITION, FONDEMENT ET PRINCIPES

2-1- Qu'est-ce que et pourquoi l'Approche Par Compétence ?

2-1-1- Qu'est-ce que l'Approche Par Compétence ?

L'Approche Par Compétence est une méthode interactive dans l'enseignement / apprentissage / évaluation. Cela évoque des concepts apparemment simples sur lesquels il est nécessaire de s'attarder un instant.

Dans cette approche, l'enseignement est toujours rattaché aux connaissances antérieures de l'apprenant. Ce dernier n'est pas un « tabula rasa » c'est-à-dire un terrain vierge. Depuis sa naissance, il acquiert des connaissances, des habiletés dont la plupart sont en réserve dans sa mémoire à long terme. L'enseignant doit se saisir de cette heureuse situation pour aider l'apprenant à construire de nouveaux savoirs, en s'assurant ainsi de pouvoir tresser de nouvelles cordes au bout de l'ancienne. Cette approche a pour base l'interaction permanente entre les différents acteurs du milieu scolaire, mais aussi entre les personnes et leur environnement d'une part, entre les anciennes connaissances et les nouvelles d'autre part. Cela étant, pour assurer la réussite de l'enseignement / apprentissage / évaluation, il faut tenir grand compte de la réalité de l'apprenant surtout qu'il est au centre de l'entreprise. Pendant que l'élève apprend en réalisant des tâches l'enseignant soutient l'apprentissage par sa dynamique manière de conditionner, de stimuler, d'animer, de diagnostiquer, de remédier et de l'évaluer. Le rôle de l'apprenant et de l'enseignant se situent dans une dynamique constructive.

2-1-2- Pourquoi l'Approche Par Compétence ?

Les raisons qui ont milité en faveur du choix d'une nouvelle approche pédagogique peuvent être multiples. Mais il y a une qui semble plausible, celle d'ordre économique.

Il importe aujourd'hui, en effet, d'adapter l'homme à une société de changement car la spécialisation précoce devient irrationnelle. La mobilité des emplois, leur caractère de plus en plus technique et abstrait rend inadéquate toute formation spécialisée. La culture générale, apanage traditionnel du tout petit nombre, devient l'élément fondamental de la formation du grand nombre. L'ouvrier d'aujourd'hui et plus encore celui de demain doivent être capables de s'adapter à des postes de travail industriel. La distinction traditionnelle en une école du peuple destinée à son insertion pratique, et une école de l'élite destinée à sa formation générale est caduque. Ainsi on doit y substituer une école unique capable de répondre aux exigences de promotion généralisée dans la société industrielle et capable d'offrir à tous une culture générale nouvelle. La culture faite essentiellement de connaissances verbales et livresques fondamentalement désintéressées c'est-à-dire coupées de l'activité technique et sociale semble bien dépassée. Elle est, en effet, inadaptée au besoin de cette grande masse qui devrait y accéder; plus encore elle est inadaptée aux besoins de la jeunesse en général.

Une culture générale nouvelle est à inventer ; culture qui ne se situe pas dans l'intemporalité des idées éternelles mais qui intègre l'univers technique et humain dans lequel nous vivons, qui permet la compréhension. Dans cette approche de culture, le livre ne peut plus être la seule source. Le monde de Gutenberg n'est plus aujourd'hui le seul monde culturel, et la culture générale nécessaire inclut aujourd'hui l'image et le son. La parole doit retrouver

aujourd'hui une dignité que la primauté de la communication écrite lui avait fait perdre.

Si l'homme parfait d'aujourd'hui ne peut plus être le savant enfermé dans sa tour d'ivoire ou un saint perdu dans sa contemplation, cet homme doit vivre « la vie » au milieu d'autres hommes qu'il ne saurait éviter ou fuir.

Si la complexité inéluctable des rapports interpersonnels exige de nous le goût de coopération et de la concertation, alors une éducation pour notre temps doit abandonner l'image du bon élève solitaire et compétitif préparant seul dans ses livres les évaluations.

2-2- Le Français et les différents champs de formation

La Constitution du 11 décembre 1990 de la République du Bénin, confirme la langue française dans son statut de langue officielle. A ce titre, elle est notre langue de travail et est, de facto, l'instrument de promotion sociale et d'intégration nationale. A ce sujet, c'est elle qui facilite l'ouverture du Bénin sur le monde extérieur.

Dans notre système éducatif, la langue française est l'instrument d'acquisition des connaissances tant littéraires, artistiques que scientifiques. Sa maîtrise favorise l'enseignement / apprentissage / évaluation des autres matières et justifie ainsi son caractère interdisciplinaire.

Dans cette perspective, les nouveaux programmes d'études ont mis l'accent sur des aspects pédagogiques qu'il convient de souligner :

1. Le regroupement des matières

Le développement des habiletés / compétences

2. L'apprenant au centre de l'apprentissage.

Désormais, les matières sont intégrées et ont été regroupées en champs de formation. Il y a neuf (09) champs que sont : Français, Mathématique, Histoire et Géographie, Anglais, Sciences de la vie et de la terre (SVT), Sciences physiques, chimiques et technologiques (SPCT), EPS, Allemand et Espagnol.

Chaque champ de formation se structure en des situations d'apprentissage (SA). Ses situations d'apprentissage regroupées forment des unités nommées, au secondaire, compétences disciplinaires (CD).

Ici, nous aborderons le Français qui intègre les anciennes sous-disciplines : Lecture, Rédaction, Grammaire, Conjugaison, Orthographe, Dictée, Vocabulaire, Etude de texte, Ecriture, etc., en trois sous domaines nommés champs de formation ou compétences disciplinaires (CD). En Français, elles sont numérotées de 1 à 3.

- ❖ CD₁ (communication orale)
- ❖ CD₂ (lecture)
- ❖ CD₃ (communication écrite)

2-2-1- CD₁ (communication orale)

Il faut entendre par communication orale, la parole, la parole vivante. C'est d'abord par la parole « orale » que tout sujet commence par construire ses propres connaissances, mais dans une interaction avec les objets et ses semblables. Donc, aucun apprentissage, fut-il en langue, qui plus est en français, ne peut ignorer cette première étape. C'est fort de cela que, la première compétence à développer chez tout apprenant en langue et surtout en langue étrangère est l'oralité.

Cette compétence vise une pratique fonctionnelle du français dans diverses situations de la vie courante, à la fois comme instrument d'apprentissage et outil de communication.

Elle regroupe la compréhension de l'oral (écouter) et l'expression (parler) en raison de leurs complémentarités naturelles.

Dans la pratique, l'élève développe au cours des situations de communication, le vocabulaire et les aptitudes nécessaires pour l'expression et la compréhension de l'information.

2-2-2- CD₂ (lecture)

Cette compétence vise à renforcer les capacités de l'élève à lire des textes. Aussi, se préoccupe-t-elle à renforcer chez l'élève la capacité de recherche de sens d'un texte en utilisant des stratégies appropriées en tenant compte de l'intention de lecture et de type de texte lu. Dans ce cadre, l'élève est placé dans des situations de lecture authentiques, formelles et variées avec un contenu concret.

Ainsi, toute séquence de lecture doit mettre l'accent sur la construction de sens et les stratégies mises en œuvre par le lecteur pour s'appropriier les contenus des textes lus ou entendus.

Pour évaluer en lecture, l'enseignant doit explorer quatre (04) champs : le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'intelligence de texte.

2-2-3- CD₃ (communication écrite)

Par l'accommodation, l'apprenant adapte donc les schèmes acquis au travers des deux premières compétences à la nouvelle situation ; celle de produire par écrit en modifiant ces schèmes selon son intention de communication de l'objet.

Cette compétence intègre tous les apprentissages faits dans le cadre de l'utilisation correcte du code écrit et la capacité d'écrire des textes qui répondent à une intention de communication donnée.

Une telle hiérarchisation des compétences disciplinaires qui doit d'abord partir de l'orale (écouter et répéter), qui sera suivi des situations de lectures authentiques formelles et variées pour déboucher sur l'accommodation celle de produire par écrit, est une démarche qui nous semble rationnelle. Vivement, cela facilitera un bon enseignement / apprentissage / évaluation. Cela suppose que les enseignants chargés de son application aient une vision claire de la démarche.

Pédagogique à adopter et cela passe surtout par une bonne formation de ces derniers.

Même justifiant du bien fondé de cette nouvelle approche pédagogique, beaucoup de reproches sont faits aux différents acteurs du système eu égard à la manière dont les enseignants sont formés et aux résultats attendus d'eux.

2-3- Fondement et principes

L'Approche Par Compétence, dans son aspect théorique, est le fruit des entrailles d'un certain nombre de concepts que sont le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Ce sont ces concepts qui vont donner naissance à d'autres principes. Ces derniers vont s'organiser et s'intégrer de façon systémique pour constituer l'Approche Par Compétence.

2-3-1- Fondement de l'Approche Par Compétence

2-3-1-1- Le Cognitivisme

Le cognitivisme est le processus d'acquisition et d'utilisation par l'apprenant des connaissances et des savoir-faire. Dans l'Approche Par

Compétence, il est le gestionnaire du « Comment apprend-on ? » et du « Pourquoi apprend-on ? ».

2-3-1-2- Le constructivisme

Il met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant. Ce dernier est le premier agent de son apprentissage. «L'approche constructiviste considère que les nouvelles connaissances s'acquièrent graduellement par la mise en relation avec les connaissances antérieures. Le constructivisme fait de la compréhension d'une réalité, la fille des perceptions personnelles et non d'une réalité absolue»¹⁴. Par rapport au traitement de l'information, on parlera de restructuration des informations en fonction des réseaux de concepts propres à chaque apprenant. En Approche Par Compétence, il gère les méthodes actives, la nouvelle conception de « apprendre » (intégrer les données nouvelles à une structure existante en interaction avec l'environnement) et de celle de « enseigner » (communiquer en vue de susciter l'apprentissage).

2-3-1-3- Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. L'apprenant élabore sa compréhension d'une réalité par la comparaison de ses conceptions avec celles de ses pairs et celles de l'enseignant. « Il est, en Approche Par Compétence, le gestionnaire des méthodes interactives ».

2-3-2- Principes de l'Approche Par Compétence

Dix principes dont l'interrelation et l'intégration montrent le caractère complexe de la formation par compétences. Des principes qui mettent un lien

¹⁴ Guide du Programme d'études de français élaboré par la Direction l'Inspection Pédagogie

entre les principes eux-mêmes et la trilogie : enseignement → apprentissage → évaluation.

Il est donc impérieux de prendre en compte l'ensemble de ces principes pour la planification et la mise en œuvre des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Ils ont pour noms : la globalité, la construction, l'application, l'intégration, l'itération, la distinction, la pertinence, l'alternance, la cohérence et le transfert.

2-3-2-1- Le principe de globalité

Il propose de l'utilisation d'une approche globale et à l'utilisation des tâches intégratrices, de situations-problèmes afin de donner une vision d'ensemble à la situation d'apprentissage¹⁵. Ces tâches et ces situations peuvent être exploitées comme point de départ d'une situation d'apprentissage, servant ainsi de déclencheurs des apprentissages. Elles peuvent être exploitées comme point d'arrivée, et dans ce cas elles servent d'éléments intégrateurs, permettent de vérifier si l'élève est capable de mettre ensemble l'application des capacités d'une compétence. Elle permet donc d'évaluer les apprentissages.

2-3-2-2- Le principe de la construction¹⁶

L'élève est l'artisan en chef et construit méthodiquement ses savoirs. Ce principe décrit l'activation des acquis antérieurs, l'élaboration de liens entre les acquis antérieurs et les nouveaux apprentissages proposés, et l'organisation personnelle des informations afin d'intégrer les nouveaux acquis, et de les consolider.

¹⁵ Dramany S. KOTCHOFFA la phase de la réalisation de la situation d'apprentissage de la communication écrite en classe de 5^{ème} : difficultés et suggestions

¹⁶ Dramany S. KOTCHOFFA la phase de la réalisation de la situation d'apprentissage de la communication écrite en classe de 5^{ème} : difficultés et suggestions

2-3-2-3- Le principe de l'application¹⁷

Compétence → savoir → agir.

On ne retient bien que ce qu'on applique, et on ne retient bien que ce qui est utile. On retient mieux ce qu'on dit et ce qu'on fait et on retient surtout lorsqu'on se rend compte du lien qui existe entre ce que l'on applique et la réalité. C'est ici qu'il est important de contextualiser les plus possibles toutes situations d'apprentissage.

En formation par compétences, étant donné que l'on est centré sur l'acquisition des savoir-faire, c'est-à-dire des habiletés, des capacités et des stratégies, les connaissances déclaratives constituent le tissu qui sert à les habiller. En d'autres termes, les connaissances déclaratives sont intégrées aux compétences.

2-3-2-4- Le principe de la signifiante¹⁸

On n'apprend vite et bien que ce que l'on aime. On n'apprend vite et bien que ce l'on juge utile et pertinent. Il importe donc que les situations présentées aux apprenants soient des situations motivantes qui ont du sens et qui invitent à la découverte, qui stimulent l'apprentissage ; par exemple, un événement d'actualité associé à un domaine de vie.

2-3-2-5- Le principe de l'alternance

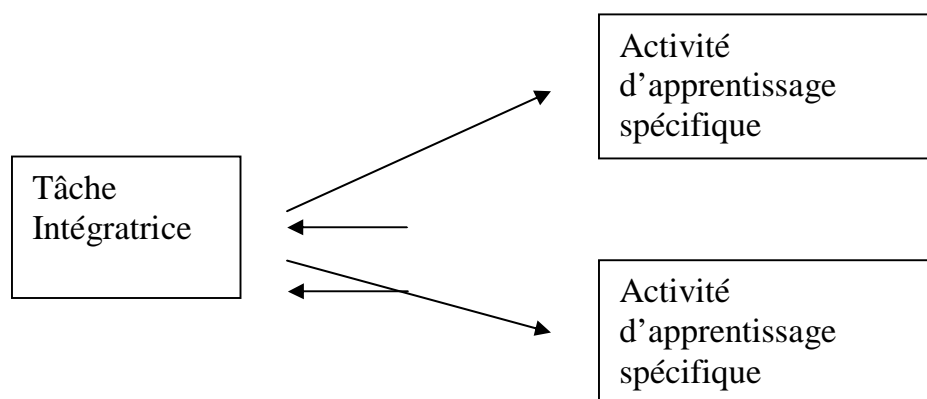
La globalité est importante mais pas suffisante pour un apprentissage en profondeur. L'alternance permet de passer du global au spécifique. En d'autres termes, on passe de façon alternée des tâches complexes à des petites tâches

¹⁷ Idem

¹⁸ Dramany S. KOTCHOFFA la phase de la réalisation de la situation d'apprentissage de la communication écrite en classe de 5^{ème} : difficultés et suggestions

spécifiques visant l'acquisition d'une partie de la compétence, d'une habileté spécifique ou même d'une connaissance déclarative.

Voici un schéma pour illustrer ce principe



2-3-2-6- Le principe de la distinction

Une compétence ne peut s'activer à vide. L'élève a besoin de contenu disciplinaire pour activer les capacités d'une compétence. L'élève se servira donc des capacités de la compétence pour aller chercher le contenu disciplinaire. Ceci risque de lui faire perdre de vue le processus de la compétence qu'il doit approprier.

La distinction entre le contenu et le processus contribue à favoriser l'apprentissage explicite des habiletés, des capacités, de la compétence ainsi que les stratégies d'apprentissage appropriées.

2-3-2-7- Le principe de la cohérence

L'apprenant et l'enseignant doivent être capables de voir clairement le lien entre les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation qui visent l'acquisition d'une compétence.

Ce principe vise à faciliter l'apprentissage à donner du sens à l'évaluation formative. Ainsi, l'enseignant et l'apprenant sont conscients que pour bien apprendre une notion enseignée, elle doit être appliquée dans une activité d'apprentissage concrète. La question que l'enseignant peut et doit se poser souvent est : « Ce que je suis en train d'enseigner est-il pertinent pour l'apprentissage de l'élève ? »

2-3-2-8- Le principe de l'intégration

Ce principe est le fondement même de la formation par compétence. Il doit contribuer à rendre l'apprenant conscient de la connaissance procédurale d'une compétence, représentée par ses capacités. La globalité, la construction et l'intégration sont fortement en interaction dans le processus d'apprentissage. Il faudra donc un enseignement explicite des connaissances procédurales pour permettre à l'apprenant de se rendre compte des liens entre les éléments étudiés et les liens de ceux-ci avec la compétence afin qu'il puisse développer la (les) compétence(s) de façon intégrée.

L'intégration en profondeur d'une compétence implique non seulement l'appropriation de la connaissance procédurale, mais aussi l'appropriation des connaissances conditionnelles et déclaratives liées à celle-ci.

2-3-2-9- Le principe de l'itération

Ce principe invite à soumettre plusieurs fois l'élève à un même type de tâches intégratrices en lien avec la compétence et à un même contenu disciplinaire.

Il demeure un moyen privilégié pour favoriser l'intégration des capacités d'une compétence. Une bonne planification des situations d'apprentissage permettra à l'élève de passer plusieurs fois au travers de la compétence et de s'approprier progressivement le contenu disciplinaire relatif à celle-ci.

2-3-2-10- Le principe de transfert

Il s'agit de l'utilisation dans un autre contexte, de connaissances, de capacités apprises dans un contexte donné. Ceci doit faire l'objet d'une préparation méthodique de l'élève, par l'utilisation, de stratégies explicitement enseignées en classe.

On propose à l'élève une tâche complexe (globale) qui l'invite à activer ses acquis antérieurs et à construire de nouveaux savoirs en établissant le lien entre l'ancien et le nouveau. Il met donc en application ce qu'il vient d'acquérir comme nouveau savoir en intégrant savoirs / capacités / habiletés dans la réalisation de la tâche à lui proposer.

Puisqu'on ne peut considérer qu'une capacité, une habileté ou un savoir a été définitivement installé parce qu'on l'a travaillé une fois, il faudra penser à la réactivation de toute nouvelle acquisition le plus souvent possible en ayant recours à l'itération.

Il est important que le professeur, autant que l'élève aient une idée très claire que ce qu'il est en train de faire pendant son enseignement ou son apprentissage. Une distinction claire entre contenu et processus s'avère donc indispensable chaque fois que cela est nécessaire.

L'école doit être un lieu d'attraction. Pour cela, il faut donner à l'apprenant l'envie d'y retourner et de s'impliquer dans tous les actes pédagogiques et rendant pertinents, motivants et significatifs. D'autre part, les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation doivent solidement arriver pour montrer la cohérence de l'acte pédagogique.

Il n'est pas juste de croire que l'on puisse faire tout apprendre avec des tâches complexes. Il faut instaurer le va et vient global → spécifique → global

en décomposant le tout en parties et en reconstituant ensuite les parties en un tout bien intégré. Cette alternance entre le global et le spécifique favorise une compréhension plus en profondeur de la compétence à développer.

Toute compétence développée et acquise doit être transférable, c'est-à-dire que l'apprenant devrait être capable d'utiliser, dans un autre contexte, des connaissances et des capacités apprises dans un contexte donné.

Tous ces principes se regroupent en cinq principes généraux selon Daniel(1998)¹⁹ à savoir :

- L'enseignement est toujours rattaché aux connaissances antérieures de l'apprenant.
- L'enseignement est toujours interactif en situation de communication.
- L'enseignement est explicite : l'apprenant sait ce qu'il fait et pourquoi il le fait.
- L'apprenant acquiert une autonomie progressive en devenant peu à peu responsable de ses apprentissages.
- L'apprenant acquiert des connaissances ainsi que des outils, ce sont les stratégies d'apprentissage.

¹⁹ Daniel SCHAEFFER (1998) Campbell-Projet CLEF janvier

CHAPITRE III : CADRE D'ETUDE ET METHODOLOGIE

DE RECHERCHE

3-1- Cadre d'étude

3-1- 1- Bref aperçu sur la commune de Dogbo

La commune de Dogbo est située au sud ouest de la République du Bénin dans le département du Couffo. Elle est traversée par la route Cotonou-Azovè et est limitée :

- au Nord par les communes de Lalo, Toviklin et Djakotomey,
- au Sud par les communes de Lokossa et Bopa,
- A l'Est par le département de l'Atlantique,
- A l'ouest par le Togo.

Elle s'étend sur une superficie de 375 km² environ et fait partie de la zone géographiquement homogène dénommée « plateau d'Aja ». La commune de Dogbo compte sept (07) arrondissements à savoir : Ayomi Deve, Honton, Lokogoxwe, Madre, Tocannyi et Tota, Elle est subdivisée en 53 villages. C'est dans l'arrondissement de Tota et plus précisément dans le village de Foncomè, que se trouve le Collège d'Enseignement Général₂ de Dogbo qui est notre cadre d'étude.

La population de Dogbo était estimée à 76942 habitants en 2006 contre 63722 en 1992 pour une densité de 161,6 habitants au km². Cette population est majoritairement constituée des Aja (93%) originaires de Tado au Togo. On y rencontre d'autres groupes socio-linguistiques comme les Saxwè, les Kotafon, les fon, les Mina, les Hausa, les Nago, les Baatonu, les Dendi.

3-1-2- Présentation du CEG₂-Dogbo

Le cadre de notre étude est le Collège d'Enseignement Général₂ de Dogbo. Il est situé à l'entrée du département du Couffo à 20km de Lokossa au bord de la voie Cotonou-Azovè. Il s'étend sur une superficie de 04 hectares environ. Créé depuis le 1^{er} Octobre 2001 avec 02 groupes pédagogiques sous la direction de Monsieur HASSIKA Gabriel, ce collège compte aujourd'hui 43 groupes pédagogiques (voir tableau ci-dessous) et est dirigé par Monsieur TETE Coffi Bertin. Il emploie 208 enseignants toutes catégories confondues. Signalons que des 208 enseignants, nous avons 22 contractuels locaux reversés et 04 agents permanents de l'Etat qui sont les membres de l'administration. Des 22 contractuels reversés nous avons quatre (04) professeurs de français pour 43 groupes pédagogiques. Le reste est composé d'enseignants vacataires sans formation initiale sur l'APC. Nous constatons donc que l'écart est grand et que 4 professeurs ne peuvent pas suffire pour encadrer 43 groupes pédagogiques.

Groupes Pédagogiques	Nombre
6 ^{ème}	6
5 ^{ème}	6
4 ^{ème}	6
3 ^{ème}	7
2 ^{nde}	6
1 ^{ère}	6
T ^{le}	6

Source : Données statistiques de l'année 2012-2013

L'organisation sociale est remarquée par deux situations alarmantes. D'une part, un faussé socio-économique entre une population nantie qui est minoritaire et des démunis qui ne possèdent pas assez de terre pour nourrir leurs familles et sont obligés de se soumettre au système de métayage ou d'ouvriers agricoles.

D'autre part, une inégalité homme/femme caractérisée par une soumission totale des femmes parfois privées de leur liberté. Cette situation est en partie due à l'option polygamique des hommes.

Les principales activités de la population de cette commune sont : l'agriculture et le commerce. Ces deux activités principales influent beaucoup sur la scolarisation des enfants de Dogbo.

3-2- Méthodologie d'étude

La présente étude se propose de vérifier comment l'APC traite des questions de la lecture des œuvres au programme une composante qui conditionne la maîtrise de la langue française ; laquelle langue est en situation difficile aujourd'hui dans nos lycées et collèges afin de proposer des solutions adéquates en vue de donner le goût de la lecture aux apprenants et leur favoriser aussi la maîtrise de la langue. Ainsi, pour mieux apprécier les atouts de notre thème, la méthodologie que nous avons adoptée repose sur un ensemble de composantes à savoir :

- ❖ Identification de la population cible,
- ❖ Echantillonnage,
- ❖ Technique et outil de collecte des données,
- ❖ Dépouillement, analyse et interprétation des données.

3-2-1-Identification de la population cible

La population pour laquelle les résultats seront généralisés est constituée de tous les apprenants des classes de 3^{ème} du CEG₂- Dogbo et de leurs professeurs de français. Au total, nous avons sept classes de 3^{ème} pour un effectif de 432 apprenants. Ce sont des classes à effectif pléthorique. En ce qui concerne

les professeurs de français, ils sont au nombre de 7 et se composent de : 6 vacataires et 1 contractuel local reversé.

3-2-2- Echantillonnage

A partir de cette population cible, nous avons élaboré un échantillonnage composé de 20 apprenants par classe soit 140 apprenants au total pour l'échantillon. Concernant les professeurs, nous avons constitué un échantillon composé de tous les professeurs intervenant dans les classes de 3^{ème} du CEG₂-Dogbo auxquels nous avons ajouté d'autres professeurs de la même commune gardant toujours les classes de 3^{ème} afin d'avoir un effectif de 20 pour la taille de l'échantillon.

3-2-3- Technique et outil de collecte des données

Ce sont des moyens et outils qui nous ont permis de recueillir des informations dont nous avons besoin pour notre étude sur le terrain. Il s'agit de la revue documentaire, de l'enquête par questionnaire, de l'analyse des cahiers de texte, des cahiers de cours et de l'entretien.

3-2-3-1- La Revue Documentaire

Elle correspond à la recherche bibliographique et englobe l'ensemble des ouvrages qui portent directement ou indirectement sur le thème d'étude. Elle a consisté à rechercher et à lire des livres, des rapports de stage des mémoires qui ont abordé la problématique de la lecture. Nos recherches documentaires ont été effectuées dans divers centres de documentation notamment à l'ENS de Porto-Novo, au CEBELAE, au centre de documentation de la FLASH, à la bibliothèque de l'UAC, à ICF, au CENALA, au CLAC de Dogbo sans oublier l'Internet.

Cette recherche nous a permis de lever un coin de voile sur les aspects de notre thème qui a été déjà abordé et d'approfondir également nos connaissances sur la question.

3-2-3-2- L'enquête par questionnaire

Dans le souci de recueillir des informations sur notre thème, nous avons élaboré deux questionnaires. L'un à l'endroit des apprenants, l'autre orienté vers leurs professeurs eu égard aux caractères pédagogiques des questions que soulève notre thème. Avec ces mêmes professeurs, nous avons eu des entretiens dans le but d'approfondir certains aspects de la question.

3-2-3-3- L'analyse des cahiers de textes et des cahiers de cours des apprenants

Pour vérifier les informations recueillies par les questionnaires, nous avons aussi feuilleté les cahiers de textes et les cahiers de cours des apprenants pour voir ce qui se fait réellement. Ceci nous a permis de constater quelques décadences dans les informations.

3-2-4- Dépouillement et analyse des données

Les données recueillies à l'aide des questionnaires adressés aux apprenants et aux enseignants ont subi un traitement manuel et informatique. Les résultats issus de ce traitement ont été ensuite consignés dans de petits tableaux pour enfin être analysés.

CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Avant de présenter les résultats, nous tenons à parler d'abord des conditions pédagogiques et didactiques au CEG₂-Dogbo, des objectifs du programme officiel des classes de 3^{ème} et de la place de la lecture dans le processus d'appropriation de la compétence linguistique attendue.

4-1- Conditions pédagogiques et didactiques

Au CEG₂-Dogbo, nous avons 7 classes de 3^{ème} qui appliquent l'approche Par Compétences. Les professeurs de français intervenant dans ces classes sont pour la plupart des vacataires et des contractuels locaux reversés sans formation initiale. En principe, ils doivent exécuter six heures de cours de français par semaine. Ces heures sont réparties de la façon suivante : la lecture faisant objet d'une situation d'apprentissage (S.A), on lui affecte six heures toutes les trois semaines après la communication orale et la communication écrite. Signalons que dans l'ordre des situations d'apprentissage la lecture occupe la deuxième place après la communication orale et vient en troisième position la communication écrite.

Mais sur le terrain la réalité est tout autre. Ces six heures sont loin d'être exécutées par semaine si l'on doit tenir compte des pertes de temps dues à un certain nombre de contingences parfois officielles et imprévisibles. Au nombre de ces contingences, nous avons les pertes de temps de la récréation, les journées chômées et payées, les temps des devoirs et interrogations, les temps de calcul des moyennes et de remise des copies les différents conseils pour ne citer que ceux-là. En ce qui concerne les contingences imprévisibles, nous avons les grèves intempestives parfois fantaisistes, des réunions extraordinaires, les formations en pleine année scolaire, les retards et les absences au cours, les cas de maladies et la liste est longue.

Voilà les conditions de travail, voyons maintenant les objectifs du programme officiel de français des classes de 3^{ème}

4-1-2- Les objectifs du programme officiel des classes de troisième

- ❖ En communication orale, le programme a fixé comme premier objectif le développement des compétences par l'écoute et la pratique de différents discours. En effet, l'utilisation de la langue comme instrument de communication se traduit d'abord par un ensemble de capacités comme écouter, dire, s'informer, exprimer ses sentiments, ses points de vue, inciter à convaincre. Et ces capacités ne peuvent être considérées comme acquises que lorsque l'apprenant est capable de les utiliser à des fins de communication en respectant les conventions de la langue.

L'entretien, l'exposé, la lecture publique, le théâtre, les débats inscrits en communication orale concourent à préparer les apprenants aux réalités de la vie et à la poursuite de leurs études.

- ❖ En lecture, le programme se préoccupe d'installer la capacité à construire le sens d'un texte en utilisant des stratégies appropriées, en tenant compte de l'intention de lecture et du titre du texte à lire. L'élève doit être formé à préciser son intention de lecture, à choisir une forme de lecture, à formuler des hypothèses, à examiner les connotations, à identifier les points de vue, à recenser les idées et à examiner les types de raisonnement.... Toutes ces capacités doivent être combinées pour asseoir la compétence de lecture chez l'apprenant.
- ❖ En communication écrite, il s'agit de former l'apprenant à produire des textes qui, par le choix et l'organisation de leurs éléments visent à répondre aux exigences de la communication écrite.

L'apprentissage rendra l'apprenant capable de préciser son intention d'écriture, d'identifier son destinataire et ses caractéristiques, de faire l'inventaire de la sélection des éléments de l'argumentation, de rédiger une introduction, une argumentation et une conclusion. Toutes ces capacités doivent être combinées pour installer la compétence de l'écriture chez l'apprenant.

Quelle place occupe alors la lecture dans le processus d'appropriation de la compétence linguistique attendue?

4-1-3- Place de la lecture dans le processus d'appropriation de la Compétence linguistique attendue :

Cette compétence disciplinaire vise à renforcer les capacités de l'apprenant à lire des textes simples, adaptés et variés.

Aussi, les programmes se préoccupent-ils de renforcer chez l'apprenant la capacité de recherche de sens d'un texte en utilisant des stratégies appropriées, en tenant compte de l'intention de lecture et du type de texte lu. Dans ce cadre l'apprenant est placé dans les situations de lecture authentiques, fonctionnelles et variées avec un contenu concret, en grande partie connue de l'apprenant ou facilement accessible.

A la fin des classes de 3^{ème}, la compétence "lire des textes de types et de genres variés et d'un niveau approprié " devra se traduire chez l'apprenant par la capacité à construire le sens des textes :

- littéraires
- non littéraires
- possédant un niveau de lisibilité adapté aux apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire général
- traduisant des intentions de communications diverses : textes argumentatif, explicatif, narratif, injonctif, descriptif, informatif.

Si tant est que la lecture revêt toute cette importance, alors on ne peut se passer des œuvres au programme pour acquérir la compétence linguistique attendue. Nous verrons à travers les résultats de nos enquêtes si les différents objectifs fixés par le programme officiel sont vraiment atteints à la fin de la classe de troisième.

4-2- Présentation et analyse des résultats

4-2-1- Présentation et analyse des résultats issus de l'enquête réalisée auprès des professeurs de français intervenant dans les classes de 3^{ème}.

4-2-1-1- Caractéristiques de l'échantillonnage

Tableau N°1: Répartition des enquêtés selon leur statut.

Quel statut avez-vous dans l'enseignement ?	Fréquence	Pourcentage
APE	0	0%
ACE	2	10%
ACLR	7	35%
Vacataires	11	55%
Total	20	100%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

Sur les 20 professeurs enquêtés, aucun d'eux n'est Agent Permanent de l'Etat, soit 0%.

- 02 sont des contractuels de l'Etat soit 10%,
- 07 sont agents contractuels locaux reversés soit 35% et
- 11 sont des vacataires soit 55%.

On constate que les vacataires sont les plus nombreux à enseigner le français en classe de 3^{ème}. Cela pourrait avoir des impacts négatifs sur la qualité de l'enseignement car ils sont souvent des enseignants sans formation.

Tableau N°2 : Répartition des enseignants selon leur ancienneté.

Depuis quand êtes-vous dans l'enseignement ?	Fréquence	Pourcentage
[1-5[11	55%
[5-10[7	35%
[10-15[1	5%
[10-20]	1	5%
Total	20	100%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

De l'analyse de ce tableau, on note que :

11 enseignants se situent dans la tranche de [1-5[ans

7 dans la tranche de [5-10[ans

1 dans la tranche de [10-15[ans

1 dans la tranche de [15-20] ans

On peut donc dire que les enseignants les plus nombreux sont les jeunes et ont entre 1 et 5 ans d'expériences.

Tableau N°3 : Répartition des enseignants selon leur diplôme.

Quel diplôme avez-vous ?	Fréquence	Pourcentage
BAC	10	50%
DUEL	03	15%
LICENCE	03	15%
MAÎTRISE	2	10%
BAPES	1	5%
CAPES	1	5%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

Ce tableau montre que :

- 10 enseignants ont le BAC, soit un pourcentage de 50%
- 03 enseignants ont le DUEL en Lettres Modernes, soit un pourcentage de 15%
- 03 enseignants ont la Licence en linguistique, soit un pourcentage de 15%
- 02 enseignants ont la maîtrise en linguistique, soit un pourcentage de 10%
- 01 enseignant a le BAPES ce qui représente 5%
- 01 enseignant a le CAPES ce qui représente 5%.

On peut déduire de la lecture de ce tableau que les enseignants qualifiés ne représentent en réalité que 10% du total et les bacheliers sont les plus nombreux et représentent 50%.

4-2-1-2- Application de l'APC

Tableau N°4 : Répartition des enseignants selon la durée d'application de l'APC.

Depuis quand avez-vous commencé par appliquer l'APC ?	Fréquence	Pourcentage
Deux ans	06	30%
Cinq ans au moins	12	60%
Depuis son extension au secondaire	02	10%
Total	20	100%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

Il ressort de ce tableau que ceux qui ont commencé par appliquer l'APC depuis son extension au secondaire ne sont que 02 et représentent 10% du total. Ceux qui ont fait au moins cinq ans sont les plus nombreux et représentent 60% alors que ceux qui n'ont que deux ans dans son application représentent 30%.

Tableau N°5: Répartition des enseignants selon qu'ils ont reçu une formation ou non sur l'APC.

Avez-vous reçu une formation sur l'APC ?	Fréquence	Pourcentage
Oui	02	10%
Non	18	90%
Total	20	100%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

Ce tableau montre que sur les 20 enseignants enquêtés, 02 seulement ont reçu une formation sur APC soit 10% du total. Les 90% restants n'ont reçu aucune formation à cet effet. Cela aura certainement des impacts sur la qualité de l'enseignement donné aux apprenants.

4-2-1-3- Lecture des œuvres au programme

Tableau 6 : Répartition des enseignants selon que leurs apprenants lisent bien.

Vos apprenants lisent-ils bien ?	Fréquence	Pourcentage
Oui	1	5%
Non	19	95%
Total	20	100%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

L'analyse de ce tableau nous permet de dire que presque tous les enseignants reconnaissent que leurs apprenants ne lisent pas bien. S'ils ne lisent pas bien qu'est-ce qui peut en être la cause et quel est son impact sur leurs expressions ?

Tableau 7 : Répartition des enseignants selon qu'ils étudient ou non les œuvres au programme avec leurs apprenants.

Etudiez-vous les œuvres au programme avec vos apprenants ?	Fréquence	Pourcentage
Oui	3	15%
Non	17	85%
Total	20	100%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

Ce tableau relève que les enseignants dans leur majorité n'étudient pas les œuvres au programme avec leurs apprenants soit 85%. Seule une minorité avoue étudier les œuvres avec les apprenants. Ceux-là représentent seulement 15% du total.

4-2-1-4- Expressions des apprenants

Tableau 8 : Répartition des enseignants selon que leurs apprenants s'expriment bien ou non.

Vos apprenants arrivent-ils à bien s'exprimer ?	Fréquence	Pourcentage
Oui	00	0%
Non	20	100%
Total	20	100%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

Ce tableau montre que tous les enseignants à l'unanimité reconnaissent que leurs apprenants ne s'expriment pas bien. On peut alors se demander quelle est la cause de cette mauvaise expression.

Tableau 9 : Répartition des enseignants selon qu'ils pensent que l'absence de la lecture des œuvres entrave l'expression des apprenants.

Pensez-vous que l'absence de la lecture des œuvres entrave l'expression des apprenants ?	Fréquence	Pourcentage
Oui	20	100%
Non	00	00
Total	20	100%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

De ce tableau il ressort que tous les enseignants pensent que l'absence de lecture des œuvres impacte négativement l'expression des apprenants. On peut alors se demander pourquoi ils n'étudient pas les œuvres au programme avec les apprenants ?

4-2-1-5- Difficultés rencontrées

Question :

Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'étude des œuvres au programme avec vos apprenants ?

A cette question tous les enseignants enquêtés pensent que l'absence de démarche méthodologique est la première difficulté qui les bloque dans l'étude des œuvres au programme.

En effet, la majorité des enseignants n'étant pas formée pour l'APC, ils ont de difficultés parce que nulle part dans les guides et programmes de français du 1^{er} cycle, on a mentionné les œuvres au programme. De même, la démarche méthodologique à adopter pour aborder l'étude de ces œuvres ne figure pas dans ces documents censés orienter l'enseignant dans son travail.

4-2-1-6- Autres difficultés rencontrées

4-2-1-6-1-Difficultés signalées par les enseignants

Tous les enseignants reconnaissent que les difficultés rencontrées se situent aussi bien au niveau de la préparation des fiches qu'au niveau de leurs exécutions. A propos de la préparation des fiches, l'enseignant manque de modèle d'inspiration. Aussi, les différents aspects à aborder sont-ils méconnus et le professeur se voit quelque fois obligé d'étudier certains passages et de leur faire recopier le résumé du livre

Au niveau de l'exécution, l'enseignant est confronté au problème d'effectif pléthorique ajouté à la mauvaise volonté des apprenants à lire les œuvres. De plus, certains ne cherchent même pas à se procurer le livre. Ainsi, quand bien même l'enseignant a la volonté, il est limité face au manque de documents et à l'absence de lecture de la part des apprenants.

4-2-1-6-2-Difficultés liées au déficit horaire

Le programme officiel prévoit 06 heures pour la lecture toutes les trois semaines. Dans ce quota horaire, nous déroulons les situations d'apprentissage et nous ne savons à quel moment il faut commencer à étudier les œuvres. Nous risquons de ne pas finir les situations d'apprentissage si nous tenons à étudier les œuvres au programme. Or nous n'avons pas dans les guides et programmes les œuvres à étudier (propos recueillis de l'entretien avec les professeurs).

4-2-1-6-3- Difficultés liées au non achat des ouvrages au programme

Les ouvrages au programme en français ne sont pas toujours disponibles sur le marché. De plus, le coût n'est pas à la portée de tous les parents d'élèves. Ainsi, beaucoup de parents ne font aucun effort pour acheter les ouvrages à leurs enfants. La conséquence est que les enfants ne lisent pas à la maison et n'arrivent pas à suivre en classe.

En effet, ces apprenants sans livres s'agglutinent autour des quelques exemplaires disponibles dans la classe, c'est-à-dire achetés par quelques uns de leurs camarades, le résultat est qu'ils n'ont aucun goût pour la lecture.

4-2-1-6-4- Difficultés liées au dégoût des apprenants

Le Constat est fait aujourd'hui dans tous les établissements scolaires que les apprenants non seulement ne lisent pas mais manifestent un dégoût pour tout ce qui est écrit. Cela se traduit par leurs attitudes désinvoltes, leur manque de volonté de lire et leur paresse. Tout -ceci est dû à l'invasion des TIC. Face à ces attitudes, toute la bonne volonté et les efforts de l'enseignant sont sans effets.

4-1-6-5- Procédés pour motiver les apprenants

A la question, que faut-il faire pour motiver les apprenants à la lecture ?

Certains enseignants pensent qu'il faut les obliger depuis la sixième à lire toutes les œuvres au programme en leur donnant beaucoup d'exercices sur les œuvres au programme. Ils ajoutent qu'on peut aussi se baser sur ces œuvres pour tirer les sujets d'évaluation.

D'autres pensent qu'il faut leur donner le goût de la lecture en sélectionnant des passages intéressants qu'on doit lire et expliquer en classe. Ils estiment aussi qu'il faut que les parents mettent les ouvrages à la disposition des apprenants pour leur permettre de lire tout au moins certains passages étudiés en classe.

De tout ce qui précède, il ressort que les enseignants rencontrent d'énormes difficultés dans l'exécution du programme surtout en ce qui concerne l'étude des œuvres. Ce qui aura à coup sûr des répercussions sur l'apprentissage de la langue. C'est ce qui explique la non maîtrise de la langue par les apprenants tant à l'oral qu'à l'écrit.

4-2-1-7- Examen des cahiers de textes de l'année écoulée

L'examen des cahiers de textes a révélé que la plupart des enseignants ont abordé une seule œuvre "Sous l'orage" et n'ont pas du tout évolué dans cette étude.

On note dans certains cahiers des termes comme bibliographie de l'auteur, résumé du livre séquence étudiée page tant à tant, lecture suivie et dirigée de telle page à telle page. Parfois certains mettent le titre de la leçon et s'arrêtent là. On ne peut donc pas parler de l'étude d'une œuvre car la seule œuvre qui est abordée n'est pas achevée.

Au total, les enseignants ne font véritablement pas le travail en ce qui concerne l'étude des œuvres au programme. Ils font juste semblant de commencer l'étude mais au-delà plus rien. Nous estimons que c'est parce que ces enseignants manquent de boussole qu'ils agissent ainsi. Lorsqu'une démarche méthodologique appropriée sera mise à leur disposition et toutes les difficultés auxquelles ils sont confrontés seront résolues, ils pourront réellement étudier les œuvres avec les apprenants.

4-2-2- Présentation des résultats issus de l'enquête réalisée auprès

des apprenants.

4-2-2-1- Amour pour la lecture

Les données obtenues par questionnaire auprès des apprenants se présentent dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 10 : Répartition des apprenants selon leur amour pour la lecture.

Aimes-tu lire ?	Fréquence	Pourcentage
Oui	140	100%
Non	00	00%
Total	140	100%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

Dans ce tableau, on note que tous les apprenants enquêtés aiment la lecture, soit un pourcentage de 100%. Mais cet amour spontané pour la lecture nous amène à nous interroger sur ce que ces apprenants lisent en réalité.

Tableau 11 : Répartition des apprenants selon ce qu'ils lisent.

Que lis-tu ?	Fréquence	Pourcentage
Arlequins	55	39,28%
Romans	12	8,57%
Extraits de texte	70	50%
Autres	03	02,14%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

Ce tableau montre que 50% des enquêtés ont un penchant pour les extraits de texte contre 8,57% pour les romans. 39,28% aiment bien lire les arlequins et 2,14% lisent autres ouvrages. Ces résultats nous montrent clairement que les apprenants s'intéressent beaucoup plus aux extraits de texte et aux arlequins qui en réalité ne leur apportent pas grandes choses en matière de culture littéraire.

4-2-2-2- Lecture des romans au programme

Tableau 12 : Répartition des enquêtés selon qu'ils connaissent ou non les romans au programme

Quel roman avez-vous au programme ?	Fréquence	Pourcentage
Un piège sans fin	00	00%
Le Cid	140	100%
L'esclave	00	00
Sous l'orage	140	100%
Total	140	100%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

Il ressort de ce tableau que tous les apprenants connaissent les ouvrages au programme en classe de troisième. La question est de savoir si ces ouvrages ont été effectivement lus par ces apprenants, car la connaissance seule ne suffit pas ; l'essentiel est qu'ils lisent.

Tableau 13 : Lecture des ouvrages au programme

As-tu déjà lu les romans au programme ?	Fréquence	Pourcentage
Oui	12	8,57%
Non	128	91,43%
Total	140	100%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

Ce tableau montre que des 140 apprenants enquêtés, 12 seulement ont lu les ouvrages au programme. Ce qui fait un pourcentage de 8,57%. Les autres c'est-à-dire les 128 restants n'ont pas encore lu les ouvrages au programme. Ceux-là représentent 91,43%. On peut alors affirmer que les apprenants ne lisent pas les œuvres au programme.

Tableau 14 : Etude des œuvres par les professeurs dans les classes antérieures

Vos professeurs de français ont-ils étudié les romans au programme avec vous dans les classes antérieures ?	Fréquence	Pourcentage
Oui	20	14,29%
Non	120	85,71%
Total	140	100%

Source : Données de l'enquête. Avril 2013.

Ce tableau montre que des 140 apprenants, 20 seulement ont eu la chance d'étudier les œuvres au programme avec leurs professeurs dans les classes antérieures. Les 120 autres c'est-à-dire la majorité n'ont pas eu cette chance avec leur professeur. Il ressort alors de ce tableau que certains apprenants finissent le premier cycle sans jamais étudier les œuvres au programme.

4-2-2-3- Difficultés rencontrées par les apprenants

A la question quelles difficultés rencontrez-vous ? Les apprenants ont exprimé les difficultés de divers ordres.

4-2-2-3-1- Difficultés liées à la compréhension

Certains apprenants estiment qu'ils ne comprennent pas toujours les textes ou les ouvrages. Ce qui les décourage et les empêche de progresser dans la lecture. Donc lorsqu'ils sont décidés à lire le problème de compréhension les bloque.

4-2-2-3-2- Difficultés liées aux moyens financiers

Ici, la plupart de ces apprenants sont issus des parents pauvres et n'ont souvent pas les moyens pour s'acheter les ouvrages au programme. Ils sont obligés parfois d'aller travailler dans les champs pour payer des fournitures scolaires et régler les problèmes de survie même en pleine année.

4-2-2-3-3- Problème de moqueries des camarades

« Lorsque nous lisons mal en classe, nos camarades se moquent de nous et nous collent le mot mal prononcé. C'est pourquoi nous ne lisons pas en classe », propos des apprenants.

4-2-2-3-4- Entrave liée à la paresse

Pour certains, la lecture les éloigne de leur meilleur moment de distraction. Ils préfèrent suivre la télévision et écouter la radio. Beaucoup d'apprenants n'arrivent pas à lire parce qu'ils leur est difficile de maintenir leur attention sur des lignes pendant longtemps.

4-2-2-3-5- Difficultés liées au manque de temps

Ces apprenants sont occupés à traiter des exercices de mathématiques ; de physiques et d'SVT. Ce qui ne leur permet plus de disposer de temps pour la lecture. Pour eux, on n'a pas besoin de s'entraîner à la lecture avant de réussir en français.

4-3- Commentaire

La question de la baisse du niveau des apprenants dans nos lycées et collèges ne date pas d'aujourd'hui et chacun cherche à apporter sa contribution en vue d'une amélioration de la situation. Cette recherche s'inscrit également dans cette logique en ce sens qu'elle considère l'absence ou le manque de la lecture des œuvres comme une des causes de la baisse du niveau des apprenants en français.

Normalement avec l'avènement de l'APC, tous les enseignants devraient être formés pour une bonne application de ce programme. Mais sur le terrain, la réalité est toute autre. Les résultats issus de nos enquêtes ont révélé que ce qui se passe aujourd'hui dans notre système éducatif notamment dans l'enseignement apprentissage du français suscite beaucoup d'inquiétudes et si des mesures idoines ne sont pas prises, on risque d'assister à une déconfiture complète du système. Dans cette situation, les responsabilités sont partagées. Ainsi, au niveau de l'Etat, on note une démission notoire. L'Etat qui devrait se charger de recruter les enseignants et de les former pour une bonne application du programme a cessé de recruter depuis des années. Les enseignants contractuels locaux qu'il a reversés et dont il assure la formation actuellement sont en nombre insuffisant. L'enseignement du français est alors laissé à tout venant.

C'est-à-dire aux philosophes, aux sociologues, aux géographes, aux juristes, aux anglicistes et même aux biologistes sortis directement de l'université et qui n'ont aucune formation sur l'application de l'APC en français. Le comble c'est l'utilisation massive des bacheliers directement reçus recrutés comme vacataires l'année suivante pour enseigner le français jusqu'en 3^{ème}. Ces derniers se débrouillent pour faire un semblant de cours qui se ramène à la dictée de leurs anciens cours de français aux apprenants.

Quant aux concepteurs des programmes, ils ne facilitent pas du tout la tâche aux enseignants. Pendant longtemps, les enseignants ont pensé qu'il n'y avait plus d'œuvre à étudier au premier cycle et ont sacrifié de nombreuses générations simplement parce que les guides et programmes du premier cycle censés orienter l'enseignant dans cette tâche sont restés muets aussi bien sur les œuvres à étudier que sur la démarche méthodologique appropriée à adopter pour leurs études. Dans ces conditions, les enseignants ont tôt fait de prétexter de ces lacunes pour reléguer l'étude des œuvres au rang de l'accessoire et n'en font plus leur préoccupation majeure dans l'enseignement apprentissage du français.

Ainsi, les apprenants passent d'années en années sans jamais avoir l'occasion d'être en contact avec les œuvres au programme. Qu'un apprenant achève le premier cycle sans avoir eu l'opportunité de goûter aux délices des belles œuvres, *que peut-on exiger de correct dans son expression ?* Il n'est donc pas une allégation mensongère que les enseignants n'étudient pas les œuvres au programme avec les apprenants au niveau 1 et que cette situation affecte gravement la compétence linguistique de ces derniers.

Quant aux apprenants, les nombreuses difficultés auxquelles ils sont confrontés dans la maîtrise de la langue française proviennent de certains comportements négatifs que ceux-ci adoptent dans l'apprentissage de la lecture. Lorsqu'on observe attentivement ces apprenants hors du cadre scolaire, on comprend aisément que leur faiblesse en lecture n'est qu'en réalité la conséquence logique de leur attitude désinvolte vis-à-vis du livre, de la lecture. Très peu d'entre eux s'évertuent à s'exercer à la lecture en dehors du cadre scolaire. Ces apprenants sont donc incapables de se concentrer pour lire une œuvre du début jusqu'à la fin.

Les parents souvent analphabètes et ignorants ajoutés à leur pauvreté, sont exclus de tout contrôle du suivi de la scolarité de leurs enfants.

CHAPITRE V : SUGGESTIONS

Nos Suggestions iront aussi bien à l'endroit de l'Etat des apprenants et des professeurs. Nous aurons aussi à proposer quelques stratégies et genres de lecture indispensables à toute personne pour une bonne maîtrise de la langue.

5-1- A l'Etat

Nous lui demandons de prendre des dispositions pour que la crise que traverse actuellement la lecture dans notre système éducatif trouve des solutions idoines et durables.

L'Etat doit agir dans certains domaines pour aider les enseignants. Il doit donc penser à :

- La formation des enseignants pour les amener au même niveau d'information.
- Organiser des recyclages de façon régulière pendant les congés et vacances afin de permettre aux enseignants d'être mieux outillés pour conduire avec efficacité l'étude des œuvres au programme
- A réviser la politique commerciale du livre au BENIN afin de permettre aux parents des apprenants de s'en procurer.
- Organiser des concours de meilleurs lecteurs dans nos lycées et collèges.
- Equiper les CEG en nombre suffisant de guides et programmes de Français.
- Appuyer les médias dans la promotion de la lecture.
- Faire la promotion des écrivains Béninois en leur offrant des espaces médiatiques pour exposer leurs œuvres.
- Construire des bibliothèques dans chaque commune pour permettre aux apprenants dont les parents sont moins nantis d'avoir accès aux livres.
- Satisfaire les revendications des enseignants pour éviter des grèves répétées.

5-2-Aux apprenants

Aux apprenants, nous tenons à leur dire que pour le moment au Bénin, leur réussite à l'école passe inévitablement par la maîtrise de la lecture. Ils ont intérêt à prendre davantage conscience de leur avenir en accordant beaucoup plus de temps à la lecture des ouvrages littéraires : le roman, la nouvelle, la pièce de théâtre, les recueils de textes poétiques. Et c'est en fréquentant les centres de lecture qu'ils découvriront les merveilles du livre. Ce n'est qu'à ce prix qu'ils pourront rendre aux parents, aux enseignants et à la nation toute entière ce qu'ils attendent d'eux.

5-3- Aux enseignants

Nous ne pouvons pas mettre fin à nos recherches sans proposer quelques solutions susceptibles de créer le goût de la lecture chez les apprenants qui n'en avaient pas l'habitude :

- Les enseignants peuvent jouer sur la graphie et la netteté des textes à présenter à ses types d'apprenants. La netteté et la grosseur des lettres peuvent stimuler ces apprenants et peuvent créer l'envie permanente de lire.

On peut également jouer sur la longueur des textes. Un texte trop long peut dégoûter les apprenants débutants. Les enseignants doivent donc veiller sur la longueur des textes à présenter aux débutants et augmenter progressivement cette longueur au cours des séances de lecture.

Par la suite, l'enseignant peut associer les deux, c'est-à-dire la longueur et la graphie afin d'agir progressivement sur eux pour habituer les apprenants à lire les textes de n'importe quelle graphie et de n'importe quelle longueur.

Nous avons aussi pensé aux difficultés des textes. Ainsi, pour quelqu'un qui n'a pas l'habitude de lire, il faut lui présenter des textes les plus simples aux textes les plus complexes. Parallèlement à cela, il faut choisir des textes les plus

intéressants aux textes les moins intéressants. Penser choisir des textes qui traitent les problèmes que vivent les apprenants.

Ainsi, lorsque l'apprenant sera capable de lire un texte quelconque (n'importe quelle graphie et n'importe quelle longueur quelles que soient les difficultés contenues dans le texte) alors on peut passer à l'étude d'une œuvre intégrale.

L'étude d'une œuvre intégrale choisie pour sa qualité littéraire doit permettre la lecture complète par tous les élèves sous la direction et le contrôle du professeur. Elle prend des formes variées en rapport avec la nature même et avec le niveau de la classe : elle peut faire alterner la lecture méthodique de passages limités et l'analyse d'ensembles plus vastes (un acte ou un chapitre). Elle fait appel à la lecture personnelle des apprenants hors de la classe; elle peut donner lieu à l'élaboration de fiche individuelle ou collective, susciter des recherches thématiques ou problématiques, fournir le sujet de comptes rendus écrits ou oraux, d'exposés de débats et de compositions écrites.

Cette étude ne s'attache pas moins aux aspects techniques de la création qu'aux interrogations que pose l'œuvre sur l'homme et la société. Elle considère comme essentiels les moralités de l'écriture et le style de l'écrivain. Par exemple étudiant une œuvre romanesque, on peut s'intéresser notamment à l'organisation temporelle (ordre, durée et rythme de la narration), à la place des récits, des descriptions, des monologues, des dialogues, aux techniques du point de vue narratif, ou rôle et à la fonction des personnages ; aux choix d'écriture (registre de langue, type de phrases, diversité des tons). On ne néglige pas pour autant ce qui va retenir plus immédiatement l'attention des apprenants, par exemple la peinture des mœurs et des relations sociales, la représentation de la vie quotidienne, l'analyse des sentiments amoureux. Dans cette étude, le professeur ne perd pas de vue qu'il s'agit de faire comprendre les conditions de production et de réception de l'œuvre, de la faire apprécier dans sa spécificité et dans sa relation avec d'autres œuvres.

L'étude d'une œuvre intégrale est l'occasion de mettre les apprenants dans une situation authentique de lecture. En présence d'une œuvre complète et au contact de l'objet libre. Elle vise à leur donner le goût, des sentiments et des compétences d'une pratique autonome de la lecture.

5-4-Proposition de quelques stratégies de lecture²⁰

Très souvent on lit par curiosité, par plaisir, par besoin de communication. Lire s'inscrit toujours dans un projet établi en fonction d'un objectif. On ne saurait lire de la même manière un poème, un annuaire téléphonique, un roman, une pièce théâtrale, un journal, une étude géographique, historique ou scientifique. On ne lit pas au hasard; on lit en fonction du but recherché et les méthodes à appliquer sont différentes.

Nous examinerons ici quelques stratégies de lecture. Ceci permettra à nos apprenants de mieux aborder les différents types de textes.

5-4-1- La lecture par repérage

C'est une forme de lecture qui consiste à rechercher dans un texte les informations ponctuelles et précises pour répondre à des questions, pour se remettre des faits ou des idées en mémoire. Le repérage permet de rassembler des informations et des connaissances pour un besoin précis et urgent.

Mais il faut savoir ce que l'on cherche et faire preuve d'attention et d'agilité mentale, on distingue deux cas de repérage :

- 1^{er} cas : le document est déjà lu une fois.

Ici nous avons les informations dans l'esprit, il suffit de les retrouver. Un parcours rapide des yeux peut aider à les retrouver.

²⁰Isaïe Biton KOULIBALY (2005) la puissance de la lecture

- 2^{ème} cas : le document est nouveau.

Dans ce cas, il faut construire une représentation, une image exacte de l'information recherchée. Il n'est pas nécessaire de lire tout le texte, on procède par balayage rapide du texte. Un parcours vertical en toute vitesse permet de repérer ce qui est dans notre esprit. Une fois retrouvée nous pouvons choisir de lire l'essentiel si la compréhension l'impose.

5-4-2- La lecture écrémage

Cette forme de lecture consiste à lire le début des chapitres qui annonce les idées qui vont être développées et la fin des chapitres qui résument les idées abordées.

5-4-3- La lecture sélective

La lecture sélective est une forme de lecture qui combine plusieurs stratégies pour rendre rapide la lecture. Il est démontré qu'on n'a pas besoin de lire tous les détails du texte avant de le comprendre. En partant de ce principe la lecture sélective largue de son parcours tous les détails superflus. Elle s'aide de la recherche des mots signaux, l'analyse globale préalable, l'écrémage, le repérage et l'organisation du texte. Le texte ainsi dégrossi, livre au lecteur dans toute sa clarté, l'essentiel de son contenu.

5-4-4- La lecture en diagonale

La lecture en diagonale consiste à s'aider de l'organisation du texte pour aller à l'essentiel. Elle consiste à bien lire le début d'une œuvre, de parcourir rapidement le milieu avant d'aller à la fin. Le but de cette lecture n'est pas d'aller dans les détails mais d'avoir une idée générale du contenu de l'œuvre.

5-4-5- La lecture transversale

Elle consiste à lire une œuvre du début jusqu'à la fin. Elle permet de lire tous les détails du texte. C'est cette forme de lecture qui permet d'étudier les œuvres au programme. Elle implique que l'apprenant s'entraîne à augmenter sa vitesse de lecture.

5-5- Quelques genres de lectures indispensables

Selon le contenu de chaque livre c'est-à-dire ce qui est écrit, nous avons cinq genres de lecture.

5-5-1- La lecture d'information

C'est la plus répandue des lectures. Elle nous donne l'occasion de nous informer sur tout ce qui se passe dans le monde. Elle est très prisée par les hommes africains; c'est la lecture des journaux, des magazines, des brochures. Il est conseillé de ne pas lire uniquement les journaux de son bord mais acheter, au moins un journal de l'opposition pour savoir ce que pense l'adversaire. La culture étant comme le dit Léopold Sédar Senghor, enracinement et déracinement, l'homme cultivé et équilibré ne saurait se contenter de journaux locaux. Il est indispensable qu'il lise les hebdomadaires et des mensuels qui viennent de l'étranger. Cela lui donnera l'occasion de s'informer sur tout ce qui se passe dans le monde.

5-5-2- La lecture de distraction

C'est cette lecture qui nous permet de nous évader, d'oublier nos tensions et nos angoisses. Elle concerne la majorité des romans policiers, les bandes dessinées, les romans d'amour. Certains enseignants déconseillent ce genre de lecture à leurs apprenants et il me semble que c'est une erreur. Car de même que le corps humain n'est pas constitué de la seule tête et que toute partie humaine,

même la plus infirme, possède une très grande importance, en lecture également, tout écrit apporte un certain équilibre dans le développement intellectuel.

5-5-3- La lecture d'acquisition

Elle concerne les ouvrages qui nous permettent d'apprendre en général. Ce sont les livres que nous avons utilisés et que nous utilisons dans les écoles, les lycées et les universités. Il s'agit des livres de Français, de biologie d'anglais, d'histoire-géographie. Ces lectures sont aussi nécessaires parce qu'elles nous procurent du savoir.

5-5-4- La lecture de ravissement

C'est la lecture par excellence, elle nous permet de nous cultiver car elle concerne les classiques, c'est-à-dire les œuvres littéraires mondiales. Louis Pauwels écrivait : « *faisons confiance au choix des siècles : un homme se trompe. Mais l'humanité ne se trompe pas* »²⁰. Que serait la pensée humaine sans les livres de Balzac, de Victor Hugo, de la Fontaine, de la Bruyère ?

5-5-5- La lecture d'élévation

Elle concerne les livres que l'humanité entière touche ou utilise tous les jours. La plupart sont des ouvrages sacrés. Ils sont constitués de livres de philosophie, de sagesse et de spiritualité. Tout individu doit posséder à son chevet et lire quelques lignes de ces ouvrages chaque jour (bible, coran).

²⁰ Isaïe Biton KOULIBALY (2005) la puissance de la lecture

CONCLUSION

Au terme de notre réflexion sur le thème Difficultés d'étude des œuvres littéraires au programme selon l'Approche Par Compétence (APC) au niveau 1 : cas des classes de 3^{ème} du CEG₂-DOGBO.

Nous sommes amenés à faire un tour d'horizon sur les généralités. Là, nous avons fait le point des travaux qui sont en rapport avec notre thème avant de clarifier certains termes techniques utilisés en APC. Dans cette même partie, nous avons parlé de la problématique qui sous-tend notre thème, de son intérêt et des objectifs à atteindre. Dans le deuxième chapitre nous avons focalisé notre attention sur l'APC, ses différents champs de formation, son fondement et ses principes. Nous n'avons pas oublié de parler de la méthodologie de recherche utilisée avant de présenter les résultats de nos travaux dans le quatrième chapitre. Ici, les résultats issus de l'enquête réalisée auprès des professeurs ont révélé que les apprenants ne lisent pas et qu'ils n'arrivent pas à bien s'exprimer en français. L'autre constat que nous avons fait, est que tous les enseignants n'étudient pas les œuvres au programme avec les apprenants. Cela voudrait dire qu'ils contribuent à l'incompétence en lecture de ces derniers et du coup à leur expression défectueuse. Nous avons remarqué aussi que les enseignants rencontrent assez de difficultés dans l'étude des œuvres au programme. Ces problèmes sont liés aussi bien à la préparation des cours qu'à leur exécution. Chez les apprenants également on note des difficultés relatives à la compréhension des textes et sur le plan financier au manque de moyens. Par ailleurs, pour apporter notre modeste contribution au problème de la lecture, nous avons proposé quelques approches de solutions. A ce niveau, nous nous sommes adressés à l'Etat, aux apprenants et aux enseignants. Dans ce même chapitre nous avons proposé quelques stratégies de lecture avant de parler des genres de lecture indispensables.

Voilà de façon panoramique les grandes lignes de notre travail. En menant nos réflexions sur ce thème de recherche, nous n'avons nullement la prétention d'avoir fait un travail exhaustif ou parfait. Ce dont nous sommes certaine est que la lecture qui représente le socle de la maîtrise de la langue traverse de sérieux problèmes et à des conséquences sur l'ensemble du système éducatif. C'est donc à partir de la fin de ces recherches que commencent les débats. Nous espérons que les études ultérieures viendront éclairer davantage notre travail de recherche.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES GENERAUX

AKOHA B. 1999. « Le français et la promotion des langues africaines » *in langage et pédagogie* N°9, Cotonou, CEBELAE, UNB .

AKOHA B. 1999. *Que signifie un enseignement centré sur l'apprenant ?*

Communication présentée à BADAGRY, le 08 Avril 1999.

BEAUCHESNE, Y. (1985). *Animer la lecture*, 2^e partie, copyright, Asted,

BELLENGER, L. (1983). *Les Méthodes de lecture*, Paris, PUF, que sais-je ?
5^{ème} éd.

Constitution Béninoise du 11 Décembre 1990.

CHARMEUX Eveline (1986). *Le savoir lire au collège*, CEDIC Paris

DI MEGLIO, M. et all (1990). *On n'a jamais fini d'apprendre à lire*, Paris,
Hatier, Paris,

EDICEF, (1993). *Guide Pratique du maître*, IPAM.

Glossaire des termes techniques en Approche Par Compétence (APC)

KOULIBALY Isaïe Biton (2005). *La puissance de la lecture*. Lomé, HAHO.

KAYEMBE N. B.(1999). *Quelles méthodes pour l'éducation de base ; la collection profession instituteur, Canada*

LAROUSSE Pierre, (2010), *Le PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ*, Paris, 1811P

MIDIHOUMAN G. O. 2002. *Politique linguistique et statut du français au Bénin*, UAC, FLASH

PIERRE et MONIQUE, L. (1964). *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette et Larousse.

PEYTARD, J. et GENOUVRIER, E. (1970). *Linguistique et enseignement du Français*, Paris, Larousse.

Programme d'étude élaboré par la DIP du M.E.S.F.T.P. Version révisée
septembre 2006

ROEGIERS XAVIER (2006). *L'APC, qu'est-ce que c'est ?* Paris, EDICEF.

SCHAEFFER Daniele Campbell. *Projet CLEF* janvier 1998

TCHITCHI Yaovi TOUSSAINT. « Langue et culture en francophonie » *in diversité culturelle et mondialisation*, périodique

MEMOIRES

BOUKARY A. *Apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement technique et professionnel au Bénin : Analyse Pédagolinguistique, mémoire de maîtrise*, DELTO/FLASH/UAC.

GNASSA, A. J. (1989-1990). *Le Désintérêt de la plupart des élèves du niveau I pour l'apprentissage du Français*, ENI Natitingou.

GODOVO, C. et HOUNKPE, J.-(1991 – 1992). *L'Eveil au goût de la lecture chez les enfants de 6^e et 5^e : Stratégies : cas des CEG de Dogbo et d'Athiémè*, ENI Lokossa.

HOUNLEBA, E. A. et ADAMOU, B. I. (1989 – 1990). *Le manque d'enthousiasme pour la lecture : le cas des seconds cycles des CEMG Davié et Djassin*, ENS Porto-Novo.

KOUTIMI S. 2008. *Attitude et comportement des acteurs du système éducatif formel face à l'introduction de la langue maternelle dans l'enseignement*, Mémoire de Maîtrise DSLC/FLASH/UAC.

KOTCHOFFA S. Dramany(2007). *La phase de la réalisation de la situation d'apprentissage de la communication écrite en classe de 5^{ème} difficultés et suggestions*, ENS Porto-Novo

TOGBE, J. (1989 – 1990). *L'Enseignement de la lecture expliquée en 6^e et 5^e du Niveau I de l'enseignement secondaire : difficultés et approches de solutions*, ENI Natitingou.

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	1
CHAPITRE I: GENERALITES.....	4
1-1- Problématique et justification.....	4
1-1-1- Hypothèses de travail.....	5
1-1-2- Intérêt du sujet.....	5
1-1-3- Objectifs de la recherche.....	6
1-2- Revue de littérature.....	6
1-3- clarification conceptuelle.....	10
1-3-1- Lecture.....	10
1-3-2- Compétences.....	11
1-3-3- Capacité.....	11
1-3-4- Habileté.....	12
1-3-5- Stratégie.....	12
1-3-6- Approche.....	12
1-3-7- Enseignement.....	12
1-3-8- Apprentissage.....	13
1-3-9- Livre.....	13
CHAPITRE II : APPROCHE PAR COMPETENCE, DEFINITION, FONDEMENT ET PRINCIPES.....	14
2-1- Qu'est-ce que et pourquoi l'Approche Par Compétence ?.....	14
2-1-1- Qu'est-ce que l'Approche Par Compétence ?.....	14
2-1-2- Pourquoi l'Approche Par Compétence ?.....	15
2-2- Le Français et les différents champs de formation.....	16
2-2-1- CD ₁ (communication orale).....	17
2-2-2- CD ₂ (lecture).....	18
2-2-3- CD ₃ (communication écrite).....	18
2-3- Fondement et principes.....	19
2-3-1- Fondement de l'Approche Par Compétence.....	19
2-3-1-1- Le Cognitivism.....	19
2-3-1-3- Le socioconstructivisme.....	20
2-3-2-1- Le principe de globalité.....	21
2-3-2-3- Le principe de l'application.....	22
2-3-2-4- Le principe de la signifiante.....	22
2-3-2-5- Le principe de l'alternance.....	22
2-3-2-6- Le principe de la distinction.....	23
2-3-2-7- Le principe de la cohérence.....	23
2-3-2-8- Le principe de l'intégration.....	24
2-3-2-9- Le principe de l'itération.....	24
2-3-2-10- Le principe de transfert.....	25
CHAPITRE III : CADRE D'ETUDE ET METHODOLOGIE.....	27
DE RECHERCHE.....	27
3-1- Cadre d'étude.....	27
3-1- 1- Bref aperçu sur la commune de Dogbo.....	27
3-1-2- Présentation du CEG ₂ -Dogbo.....	28
3-2- Méthodologie d'étude.....	29
3-2-1-Identification de la population cible.....	29

3-2-2- Echantillonnage	30
3-2-3- Technique et outil de collecte des données	30
3-2-3-1- La Revue Documentaire.....	30
3-2-3-2- L'enquête par questionnaire	31
3-2-3-3- L'analyse des cahiers de textes et des cahiers de cours des apprenants	31
3-2-4- Dépouillement et analyse des données.....	31
CHAPITRE IV : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	32
4-1- Conditions pédagogiques et didactiques	32
4-1-2- Les objectifs du programme officiel des classes de troisième.....	33
4-1-3- Place de la lecture dans le processus d'appropriation de la Compétence linguistique attendue :	34
4-2- Présentation et analyse des résultats	35
4-2-1- Présentation et analyse des résultats issus de l'enquête réalisée auprès des professeurs de français intervenant dans les classes de 3 ^{ème}	35
4-2-1-1- Caractéristiques de l'échantillonnage	35
4-2-1-2- Application de l'APC.....	38
4-2-1-3- Lecture des œuvres au programme	39
4-2-1-4- Expressions des apprenants.....	40
4-2-1-5- Difficultés rencontrées	41
4-2-1-6- Autres difficultés rencontrées.....	41
4-2-1-7- Procédés pour motiver les apprenants.....	43
4-2-1-7- Examen des cahiers de textes de l'année écoulée.....	43
4-2-2- Présentation des résultats issus de l'enquête réalisée auprès.....	44
des apprenants.	44
4-2-2-1- Amour pour la lecture	44
4-2-2-2- Lecture des romans au programme	45
4-2-2-3- Difficultés rencontrées par les apprenants.....	46
4-3- Commentaire.....	48
CHAPITRE V : SUGGESTIONS	50
5-1- A l'Etat	50
5-2- Aux apprenants	51
5-3- Aux enseignants	51
5-4- Proposition de quelques stratégies de lecture	53
5-4-1- La lecture par repérage.....	53
5-4-2- La lecture écrémage	54
5-4-3- La lecture sélective.....	54
5-4-4- La lecture en diagonale	54
5-4-5- La lecture transversale.....	55
5-5- Quelques genres de lectures indispensables	55
5-5-1- La lecture d'information.....	55
5-5-2- La lecture de distraction	55
5-5-3- La lecture d'acquisition.....	56
5-5-4- La lecture de ravissement	56
5-5-5- La lecture d'élévation.....	56
CONCLUSION	57
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	59
TABLE DES MATIERES	62
ANNEXES	1

ANNEXES

**QUESTIONNAIRE DESTINE AUX APPRENANTS DES CLASSES
DE 3^{ème} DU CEG₂-DOGBO**

Nom :

Prénoms :

Classe :

1- Aimes-tu lire ? Oui Non

2- Que lis-tu ? Arlequin Roman
Extraits de texte Autres

3- Quel roman avez-vous au programme ?

Un piège sans fin Le Cid L'esclave
Sous l'orage

4- As-tu déjà lu les romans au programme ?

Oui Non

5- Vos professeurs ont-ils étudié les œuvres au programme avec vous dans
les classes antérieures ?

Oui Non

6- Quelles difficultés rencontrez-vous dans la lecture des œuvres ?

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

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Ce questionnaire est élaboré dans le cadre de nos recherches pour la rédaction de notre mémoire de maîtrise. Il est adressé aux enseignants de français intervenant dans les classes de troisième APC du CEG₂-Dogbo.

Merci d'y accorder une attention particulière.

Nom :

Prénoms :

Statut :

Matière enseignée :

Classes tenues :

1- Quel statut avez-vous dans l'enseignement ?

APE ACE ACLR Vacataire

2- Depuis quand êtes-vous dans l'enseignement ?

[1-5[ans [5-10[ans [10-15[ans [15-20[ans

3- Quel diplôme avez-vous ?

BAC DUEL Licence Maîtrise
BAPES CAPES

4- Depuis quand avez-vous commencé par appliquer l'APC ?

Deux ans Cinq ans au moins Depuis son existence au
secondaire

5- Avez-vous reçu une formation sur l'APC ? Oui Non

6- Vos apprenants lisent-ils bien ? Oui Non

7- Etudiez-vous les œuvres au programme avec vos apprenants

Oui Non

8- Vos apprenants arrivent-ils à bien s'exprimer ?

Oui Non

9- Pensez-vous que l'absence de lecture des œuvres entrave l'expression de vos apprenants ?

Oui

Non

10- Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'étude des œuvres au programme ?

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

Que faut-il faire pour motiver les apprenants à la lecture afin d'améliorer leur expression ?

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