



REPUBLICQUE DU BENIN



MINISTERE D'ETAT CHARGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

(MESRS)

UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI

(UAC)

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE PORTO-NOVO

(ENS)

DOMAINE : SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

MENTION : Professorat de l'Enseignement Secondaire.

SPECIALITE : Français

GRADE : Licence /BAPES

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

SUJET :

DIFFICULTES DES APPRENANTS DE LA CLASSE DE
3^{ÈME} A REUSSIR L'EPREUVE DE LECTURE AU LYCEE
TOFFA 1^{ER} DE PORTO-NOVO : ANALYSE ET
APPROCHES DE SOLUTION.

Présenté et soutenu par :

Christophe AMOUSSOU

Sous la direction de :

Médard Dominique BADA, Ph. D

Professeur titulaire des Universités

du CAMES

ANNEE ACADEMIQUE : 2013-2014

DEDICACE

A mon très cher père **Gaston AMOUSSOU** pour ses sueurs et ses nuits sacrifiées sur l'autel de l'instruction de ses enfants ;

A ma tendre mère **Georgine ZOCLI** pour avoir offert sa peau pour me protéger des dardes des soleils de la vie.

« Avec le livre, nous faisons acte de culture véritable »

Georges Duhamel, *Défense des lettres*,

Mercure de France, 1950.

REMERCIEMENTS

A **JEHOVAH Dieu Tout-Puissant** pour son rempart de grâce et de bénédiction qui auréole ma vie.

Au professeur **Médard Dominique BADA**, notre directeur de recherche, pour avoir accepté de diriger ce travail malgré ses multiples occupations.

A messieurs **Nouwagnon AMOUSSOU**, **Euloge HONVOH** et **Éric HODONOU** pour m'avoir appris à esquisser les premiers pas sur les dédales de l'enseignement.

A tous **les enseignants des Lettres Modernes** intervenant à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo pour nous avoir moulé dans la moelle du savoir et de la science au service de l'enseignement.

A madame **Ninette BABA BOKONON** pour m'avoir convaincu du vrai sens de l'amitié.

A mes permanents et braves compagnons de lutte, **Herval SONOU**, **Bruno FAÏHOUN**, **Simplice AVLESSI** et **Micheline MENOUDO** pour avoir agrémenté mon odyssée à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo.

A tous les **Elèves-Professeurs de l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo** pour avoir partagé avec moi cet intervalle formateur de ma personnalité.

A tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont assisté du début jusqu'à la destination du voyage normalien.

A toi, **Cyram Doris Rebecca HOUNKPE** pour tes soutiens affectif et moral qui ponctuent mon existence ;

A toi, **Salamatou ANAGO-AKOUTA** pour avoir réussi à t'incruster dans l'antichambre de mon cœur quand nous longions les rives poétiques des études ;

A tous mes frères ;

Qu'ils reçoivent l'expression de mes profondes gratitude.

Sigles et acronymes

- APC** : Approche Par Compétences
- BAPES** : Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
- CAIESG** : Certificat de l'Aptitude à l'Inspection de l'Enseignement
Secondaire Général
- CAIP** : Certificat d'Aptitude à l'Inspection Pédagogique
- CAPES** : Certificat de l'Aptitude au Professorat de l'Enseignement
Secondaire
- CDIP** : Centre de Documentation et d'Information Pédagogique
- CEG** : Collège d'Enseignement Général
- CFPEEN** : Centre de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education
Nationale
- ENS** : Ecole Normale Supérieure
- INFRE** : Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
- NPE** : Nouveaux Programmes d'Etude

Résumé

Notre stage de qualification professionnelle au lycée Toffa 1^{er} de Porto-Novo nous a permis de réaliser que les apprenantes ont beaucoup de difficultés à résoudre avec succès les épreuves de lecture auxquelles elles sont soumises tant en évaluation formative que sommative. Nous nous sommes alors donné pour tâche d'analyser ces difficultés afin de comprendre les différents facteurs qui expliquent le fait que les apprenantes ont tant de mal à réussir l'épreuve de lecture. Nous avons donc, pour commencer, émis deux hypothèses de recherche, élaboré des questionnaires d'enquête adressés non seulement aux enseignants intervenants dans les classes de troisième, mais également aux apprenantes afin de recueillir des informations. L'analyse de ces informations et celle de quelques copies d'apprenantes nous a permis de vérifier nos hypothèses. Nous avons réussi à expliciter et exposer les problèmes qui entravent la réussite en lecture des apprenantes. Après cela, nous avons proposé des approches de solution dont la mise en pratique peut permettre aux enseignants d'aider les apprenantes à voir l'épreuve de lecture, non pas un exercice redoutable, mais plutôt un exercice amusant et plaisant.

SOMMAIRE

Introduction.....	1
CHAPITRE PREMIER : Cadres théorique et méthodologique.....	3
Section 1 : Cadre théorique.....	4
Section 2 : Cadre méthodologique.....	11
CHAPITRE DEUXIEME : Présentation, analyse des résultats et des difficultés.....	14
Section 1 : Présentation des résultats.....	15
Section 2 : Les difficultés.....	25
CHAPITRE TROISIEME : Causes et suggestions.....	35
Section 1 : Les causes.....	36
Section 2 : Quelques approches de solution.....	42
Conclusion.....	48

Introduction

Dans le processus de réforme de l'école béninoise, en vue de se mettre au diapason avec la philosophie de l'école nouvelle et les exigences du monde actuel, le système éducatif béninois a opté pour le programme de l'Approche par les Compétences. Ces Nouveaux Programmes d'Etudes est fondé sur une démarche pédagogique centrée sur l'apprenant ; c'est-à-dire une démarche qui met l'apprenant au cœur de l'apprentissage, érigeant ainsi le maître en un démiurge, un facilitateur ou un guide. Du coup, une disponibilité du matériel d'accompagnement adéquat et une formation rigoureuse et appropriée des différents acteurs du système s'imposent. Ces deux impératifs, en dépit de tous les efforts déjà consentis jusque-là, ne manquent pas de constituer un goulot d'étranglement pour l'évolution normale du programme. En effet, en français par exemple, dans son application, le programme met en exergue trois principales compétences dont la lecture. De par son importance, la lecture est la condition sine qua non à remplir dans l'acquisition efficace des connaissances liées aux autres disciplines. Aussi, son enseignement/apprentissage requiert-il une attention particulière pour faciliter la réussite aux apprenants. Mais plusieurs études ont montré que le processus d'enseignement/apprentissage/évaluation, telle que l'exige la nouvelle approche, se révèle être malaisé non seulement aux professeurs chargés de le mettre en pratique, mais aussi, par voie de conséquence, aux apprenants censés recevoir l'enseignement. Ceux-ci, si l'on se fie aux faits observés, à l'issue des évaluations en lecture, ne parviennent pas pour la plupart à combler les attentes quant à l'acquisition de cette compétence. Nous nous sommes alors posé la question de savoir pourquoi les apprenants ont tant de mal à mener convenablement à bien une épreuve de lecture. C'est cette question qui a inspiré notre sujet de recherche libellé comme suit : *difficultés des apprenantes de la classe de troisième à réussir l'épreuve de lecture au lycée Toffa 1^{er} de Porto-Novo : analyse et suggestions*. Certes, nous reconnaissons qu'à l'échelle nationale, les examens nationaux montrent que la

réussite de l'épreuve de lecture, comparée aux deux autres compétences disciplinaires à savoir la communication écrite et orale, est satisfaisante. Mais lorsqu'on s'en tient à une évaluation critérielle et aux faits observés relatifs à la question dans nos classes de stage, nous nous rendons compte que le standard souhaité est loin d'être atteint. C'est pourquoi nous avons décidé de réfléchir à cette interrogation pour tenter de trouver une réponse.

Cette étude se veut donc être un travail qui vise principalement à proposer aux apprenants des stratégies pour réussir de l'épreuve de lecture qu'ils pourront mettre en pratique avec l'aide des professeurs afin que cette compétence ne soit plus pour eux un exercice difficile et redoutable qu'ils appréhendent, mais plutôt un exercice amusant et passionnant.

Le travail s'articule en trois chapitres subdivisés en sections ; le premier prend en compte le cadre théorique et méthodologique de l'étude. Le deuxième chapitre expose le dépouillement, l'analyse des résultats des enquêtes et les difficultés. Enfin, le troisième aborde les causes des difficultés et les approches de solution.

*Chapitre premier : Cadre théorique et
approche méthodologique du travail*

Section 1 : Cadre théorique du travail

1.1. Problématique

La problématique de la décrépitude intellectuelle des apprenants depuis l'avènement des Nouveaux programmes d'Etude est toujours inquiétante, et cela malgré tous les efforts consentis par les acteurs de l'éducation pour démentir ce constat devenu maintenant une évidence parce que confirmé par plusieurs études.

Notre stage de qualification professionnelle au lycée Toffa 1^{er} de Porto-Novo nous a permis d'observer l'évolution scolaire des apprenantes et de réaliser l'effectivité du problème. Nous avons juste considéré, à titre illustratif, en ce qui concerne notre discipline qui est le français, la compétence de lecture pour apprécier le phénomène. Pour résultat, les apprenantes, à travers les évaluations auxquelles nous les avons soumises, ont montré leur contre-performance assez inquiétante en lecture. De ce point de vue, plusieurs interrogations s'imposent. Quels sont les facteurs qui inhibent la réussite de l'épreuve de lecture chez ces apprenantes ? Le professeur de français joue-t-il bien son rôle ? Qu'est-ce qui explique la contre-performance des apprenantes en lecture en dépit de tous les efforts que les acteurs du système déploient ? C'est autour de ces interrogations que va se construire le développement de cette étude.

1.2. Etat de la question

La problématique de la lecture comme compétence à enseigner dans les lycées et collèges a fait l'objet de plusieurs recherches non négligeables depuis l'avènement de l'APC. Dans le cadre de notre travail, nous avons jugé important d'explorer quelques travaux déjà réalisés dans le domaine afin de savoir ce que d'autres recherches ont révélé sur la question.

L'ouvrage *Cours de psychologie de l'éducation* (2011), cours qui nous a été dispensé à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo par son auteur le professeur Jean-Claude HOUNMENO, nous a permis de savoir les phénomènes et les lois psychopédagogiques qui interviennent dans le processus d'enseignement/apprentissage, en l'occurrence celles qui sont relatives à l'exercice de la lecture dans une situation de classe et les différentes théories y afférentes. Ce cours montre que la lecture est un exercice qui requiert l'implication d'une disposition affective et cognitive pour le décodage d'un langage écrit.

L'inspecteur Yves Cocou DANGNIVO concluait son travail pour l'obtention du CAIESG portant sur le sujet *Contribution à l'installation des compétences en lecture au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire* (2007-2009) que la pédagogie de l'intégration, qui consiste à intégrer ou insérer dans le déroulement des compétences disciplinaires les connaissances et techniques relatives à chaque compétence, est ignorée ou mal pratiquée par bon nombre d'enseignants de français, ce qui empêche l'installation réussie des compétences non seulement en lecture, mais aussi dans d'autres disciplines chez les apprenants.

Dans *La lecture au cours secondaire : procédures sémantiques et herméneutiques*, mémoire de fin de formation pour l'obtention du CFPEEN soutenu en 2003, l'inspecteur Céphas Gbénou SAGBOHAN a mis en exergue les différentes méthodes de lecture et les fondements de leur mauvaise application tels que les facteurs psychologiques, l'insuffisance du quota horaire alloué à l'enseignement de la lecture, les problèmes dyslexiques de la part de l'apprenant ou une méthode d'enseignement inappropriée. Il en ressort que le déchiffrement du langage écrit détermine l'appréhension de son sens.

Christophe GODOVO a démontré la responsabilité de l'Etat, des parents et des enseignants dans la contre-performance de l'apprenant en lecture, cela

après avoir constaté que la réussite de la compétence de lecture chez l'apprenant requiert une disposition conviviale et adéquate des environnements familial et scolaire qui prédisposent l'enfant à une acquisition normale de ladite compétence avec moins d'obstacles. Mémoire de CAPES sur : *La pratique des activités de lecture dans la perspective d'une amélioration des performances à l'écrit du français des élèves des classes de 3^{ème} et de 2^{nde}/Base d'expérimentation : CEG Malanhoui (Adjarra), CEG Djassin, Collège Protestant (Porto-Novo), 2004.*

Par ailleurs, dans « *Difficultés des apprenants en lecture* » (2000), l'analyse de la question par Sylviane Valdois, orthophoniste et neuropsychologue chargée des recherches au Centre National des Recherches Scientifiques (CNRS) en France, les difficultés des apprenants en lecture seraient liées à certains paradigmes non seulement environnementaux, mais aussi sensoriels et cognitifs. Après avoir exposé les mécanismes d'identification du mot écrit, lesquels mécanismes sont basés sur deux types de procédures : la première, analytique, consistant en une mise en jeu «des capacités de décodage grapho-phonémique », la seconde, lexicale, reposant sur « l'activation en mémoire de la forme orthographique des mots déjà rencontrés », elle écrit que les enfants issus des milieux socio-culturels défavorisés sont plus exposés à un retard dans l'apprentissage de la lecture que les enfants des milieux favorisés. Car, souvent, ils manquent de stimuli motivationnels ou affectifs et donc présentent un niveau de vocabulaire limité et une syntaxe pauvre pour avoir été très peu familiers avec les livres et bénéficié rarement de la forme orale des textes écrits. Du point de vue sensoriel, une pathologie au niveau de la vision ou de l'audition est susceptible d'entraîner des maux de tête lors de la lecture. Aussi, l'apprentissage ou la réussite de la lecture devient-il hypothéqué. Sur le plan cognitif, les enfants souffrant d'un dysfonctionnement clinique, (dyslexie, hypermétropie, astigmatisme,...) disposent d'une capacité intellectuelle limitée

et, par voie de conséquence, auront des difficultés non seulement en lecture, mais aussi dans d'autres disciplines.

Par ailleurs, des échanges avec les professeurs, nous avons retenu que les résultats très peu satisfaisants que les apprenants obtiennent en lecture peuvent être liés au fait qu'ils n'apprennent pas leurs leçons et qu'ils manquent de lecture.

Médard Dominique BADA revient, en ce qui le concerne, sur la question de la nécessité de nos langues nationales dans le système éducatif béninois en affirmant que l'évacuation de nos langues nationales de l'école a eu pour conséquence, le blocage du développement psychomoteur de l'enfant car l'enfant réfléchit, compare, évalue, apprécie et juge dans sa langue maternelle, seul canal de verbalisation active pour lui.

Cosme A. TOSSOU quant à lui, dans son mémoire de maîtrise intitulé *Typologie des fautes de français chez les apprenants du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire : cas du C.E.G₁ de Comé* (2007), fait le constat selon lequel le français est de moins en moins bien parlé au Bénin et qu'il est impérieux de plaider pour un enseignement vrai et rigoureux de la langue en tant que discipline du vocabulaire à la grammaire, à tous les niveaux de la vie scolaire.

Ganihou CHABI de son côté recommande clairement à l'enseignant, dans son mémoire de CAPES sur le sujet : *Connaissance des élèves, condition nécessaire pour un enseignement efficace : cas des CEG d'Akassato et de Glo-Djigbé* (2008), la connaissance psychologique de l'apprenant pour un meilleur enseignement de qualité.

Il ressort de tous ces travaux que les difficultés des apprenants en lecture sont d'origines diverses et nécessitent qu'on s'y attarde. En dépit de tous ces travaux réalisés, le problème des difficultés de lecture, particulièrement de la

réussite de l'épreuve de lecture dans le cursus scolaire secondaire actuel demeure entier, c'est la raison pour laquelle nous avons voulu apporter notre modeste contribution au débat.

1.3. Objectifs de l'étude

Ils s'articulent en deux volets. Nous avons d'abord l'objectif général qui vise à recenser et à analyser les données des enquêtes du terrain. Ensuite viennent les objectifs spécifiques qui axent notre réflexion sur des actions pédagogiques à mener pour améliorer la performance des apprenantes en lecture dans la discipline qu'est le français.

➤ Objectif général

Cette étude a pour objectif général d'identifier et de contribuer à résoudre les déterminants qui expliquent l'incapacité des apprenantes à réussir l'épreuve de lecture comme évaluation au premier cycle au lycée Toffa 1^{er}.

➤ Objectifs spécifiques

- Le premier objectif spécifique est de faire une analyse des problèmes auxquels s'achoppent les apprenantes de la classe de 3^{ème} dans leurs tentatives de composition d'une épreuve de lecture.
- Le second est d'aider, en apportant une contribution pour remédier aux problèmes identifiés.

1.4. Hypothèses de recherche

La réussite de l'épreuve de lecture dépend de la disposition chez l'apprenant de certaines compétences préalables ; lesquelles compétences sont censées être acquises au cours de l'apprentissage. En cela, nous émettons des hypothèses suivantes :

- Les apprenantes éprouvent des difficultés de diverses natures dans leur tentative de résolution de l'épreuve de lecture.

- Les difficultés qu'elles rencontrent en lecture sont liées à leur manque de maîtrises lexicale et grammaticale.
- Des solutions existent pour tenter d'aider les apprenantes à surmonter les difficultés en lecture.

1.5. Clarification conceptuelle

L'appréhension du sujet dans son contexte requiert une clarification de ses termes-clés.

➤ **Difficulté**

Difficulté vient du latin « difficilis ». Selon *le dictionnaire Encarta 2009*, « une difficulté est un problème à résoudre, un obstacle à l'action que l'on se propose d'entreprendre, caractère ardu et malaisé de quelque chose, le mal que l'on a à faire quelque chose avec facilité ».

Dans le cadre de notre recherche, les difficultés constituent les problèmes, dus aux différents paramètres, auxquels les apprenantes s'achoppent lors de leur tentative de résolution d'une situation-problème en lecture.

➤ **L'apprenant**

L'apprenant est un enfant ou un adolescent qui fréquente un établissement d'enseignement pour y être éduqué. Ainsi, on peut parler de l'apprenant du cours élémentaire, du cours secondaire, ou de l'enseignement technique pour ne citer que ces exemples.

➤ **Classe**

Pour le mot *classe*, nous retenons dans le cadre de notre recherche la définition relative à l'ensemble des apprenants qu'on enseigne dans un même local.

➤ **Réussir**

Réussir, selon *Le Grand Robert de la langue française* (Edition 2013), signifie « avoir une heureuse issue, un bon résultat, obtenir ce qu'on cherchait ». Ici, réussir revient donc à parvenir à l'issue d'un problème auquel l'on est soumis ; exécuter une tâche avec succès.

➤ **La lecture**

Le Grand Robert de la langue française (Edition 2013) définit la lecture comme « une action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit » ou une action de « suivre des yeux les caractères d'une écriture et pouvoir les identifier, connaître les sons auxquels ils correspondent ». La lecture est donc une opération intellectuelle consistant à parcourir des yeux un écrit ou un support en prononçant ou non les mots pour accéder au sens. C'est l'association du signifiant au signifié, le passage du symbole au sens. Autrement dit, lire, c'est décoder les signes graphiques, iconiques ou gestuels pour accéder à la pensée ou au message caché derrière ces signes. Il en ressort que la lecture est une activité de l'esprit faisant appel aux fonctions intellectuelles les plus complexes que sont la mémoire, la perception et la discrimination.

➤ **Epreuve de lecture**

L'épreuve de lecture est un test d'évaluation en compétence de construction de sens d'un texte proposé aux apprentis-lecteurs que sont les apprenants afin de porter un jugement de valeur sur leur capacité à décoder et à comprendre le sens d'un langage écrit. De ce point de vue, par difficulté à réussir l'épreuve de lecture, nous entendons l'inaptitude, l'incapacité à décoder ou à comprendre des signes graphiques, un écrit dans le processus de construction de sens.

Section 2 : Approche méthodologique du travail

2.1. But de la recherche

Les stages d'observation et de qualification professionnelle réalisés dans le cadre de notre formation à l'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo nous ont permis de nous rendre compte que les apprenants rencontrent beaucoup de problèmes lors des évaluations de constructions de sens d'un langage écrit qu'est la lecture ; et ce, en dépit de tous les efforts consentis par les différents acteurs du système pour doter avec succès les apprenants de cette compétence. Nous avons donc voulu nous pencher sur la question afin de savoir les déterminants qui expliquent l'incapacité des apprenants à réussir convenablement l'épreuve de lecture comme escompté. Le but de notre recherche est d'analyser les contours de la question sous l'angle pédagogique afin de proposer des suggestions pouvant permettre aux enseignants d'aider les apprenants à combler les attentes en compétence de lecture.

2.2. Cadre physique de l'étude

Notre étude a pour cadre physique le lycée Toffa 1^{er} de Porto-Novo où nous avons effectué notre stage de qualification professionnelle. Il se situe dans la commune de Porto-Novo non loin du C.E.G Davié au bord du boulevard extérieur au quartier d'Adjarra-Docodji. C'est un lycée comportant rien que des élèves filles avec les deux cycles d'enseignement. L'établissement contient sept bâtiments avec un bloc administratif supplanté des résidences des filles internées. Nous avons compté au total six (06) classes de troisième. L'idée de création du Lycée Toffa 1^{er} est née en 1940 et a pris corps en 1950 avec Madame Leiz comme 1^{er} Proviseur. Appelé encore lycée de jeunes filles, il abrite le foyer des jeunes filles des départements de l'Ouémé et du Plateau. Son objectif est de promouvoir l'excellence au sein de la jeunesse féminine scolarisée. Le Lycée Toffa 1^{er} a connu plusieurs appellations dans le temps :

1950 – 1953 : Collège Condettine

1953 – 1959 : Collège de jeunes filles

1960 -1962 : Lycée moderne de jeunes filles

1962 -1972 : Lycée de jeunes filles

1972 à nos jours : Lycée Toffa 1^{er}.

Signalons que de 1972 à 2006 le Lycée Toffa 1^{er} était un lycée mixte, mais il est redevenu exclusivement Lycée de jeunes filles depuis 2006

2.3. Population cible et échantillonnage

Pour réaliser cette étude, nous avons choisi pour population cible différentes catégories de personnes : les apprenantes et les enseignants qui constituent les deux pôles d'enseignement. Nous avons ciblé les apprenantes du premier cycle particulièrement la 3^{ème} ML et M₂ qui constituent notre échantillon d'un effectif de 78 apprenantes. Ces deux classes nous ont permis d'observer et d'évaluer la compétence des élèves en lecture. Nous nous sommes aussi rapproché des enseignants qui interviennent dans les classes de troisième. La performance mauvaise des apprenantes de ces classes en lecture justifie la présente étude.

2.4. Technique et instrument de recherche

Après avoir identifié le sujet devant faire l'objet de notre recherche, nous avons parcouru plusieurs bibliothèques comme le centre de documentation de l'E.N.S, le C.D.I.P de l'I.N.F.R.E, la bibliothèque nationale et celle de l'UNESCO pour explorer ce qui a déjà été dit sur la question. Cette documentation nous a permis d'élaborer des questionnaires d'enquête. Nous avons aussi échangé avec les professeurs afin de recueillir leur avis sur le sujet. Le questionnaire est donc l'instrument principal de notre recherche. Il a été adressé aux apprenantes de la classe de 3^{ème} et aux enseignants qui y

interviennent. Cela nous a permis de recueillir des informations concrètes et précises sur la question afin de mieux l'apprécier.

2.5. Déroulement de la recherche

Le déroulement de la recherche a consisté à distribuer des exemplaires du questionnaire à la population cible pour la collecte des informations. Les échanges avec les apprenantes et les professeurs nous ont permis aussi de circonscrire le sujet. La collecte des informations a été quelque peu difficile car nous étions déjà à l'orée des vacances où élèves et professeurs ont pour la plupart fini l'année et ne viennent plus dans l'établissement.

*Chapitre deuxième : Présentation, analyse des
données recueillies et les difficultés*

La méthodologie adoptée et présentée dans le chapitre précédent nous a permis de recueillir des informations sur le sujet que nous allons exposer ici dans des tableaux.

Section 1 : Présentation et analyse des résultats

Le dépouillement des réponses aux questionnaires a été réalisé de façon manuelle. Les fiches de renseignement distribuées aux enseignants et aux élèves ont été récupérées séance tenante.

1.1. Interprétation et analyse des questionnaires adressés aux apprenantes

La promotion troisième du lycée Toffa 1^{er} compte six (06) groupes pédagogiques. Dans le cadre de notre enquête, nous avons distribué nos questionnaires à deux classes composées d'un effectif de soixante-dix-huit (78) apprenantes que nous avons pu rencontrer dans le lycée au cours de nos investigations. Nous voudrions signaler que nos résultats et analyse sont issus de cet échantillon d'élèves.

Tableau des résultats des questionnaires adressés aux élèves

N°	Questions	Fréquences	Résultats	Pourcentages	Total
1	Intérêt pour l'épreuve de lecture	Oui	28	35,89	78
		Non	50	64,10	
2	Le professeur fait bien le cours	Oui	23	29,48	
		Non	15	19,23	
		Pas toujours	40	51,28	
3	Explication approfondie des notions liées à la lecture	Oui	27	34,61	
		Non	15	19,23	
		Pas toujours	36	46,15	
4	Les œuvres au programme étudiées avec le professeur	Un	00	00	
		Deux	00	00	
		Aucune	78	100	
5	A propos du temps consacré à la lecture à la maison	Souvent	10	12,82	
		Rarement	24	30,76	
		Jamais	44	56,41	
6	Compréhension parfaite du cours de lecture	Oui	34	43,58	
		Non	44	56,41	
7	Obtention de la moyenne en lecture	Oui	26	33,33	
		Non	52	66,66	
8	Suffisance du temps de composition de l'épreuve de lecture	Oui	55	70,51	
		Non	23	29,48	

Source : enquête de terrain (mars 2014)

➤ **Interprétation des résultats**

Ce tableau expose les réponses des apprenantes à nos différentes questions d'enquête. A la lecture, nous réalisons que la majorité (64,10%) contre (35,89%) des élèves enquêtées a affirmé qu'elles aiment moins la lecture et, pour ainsi dire, l'épreuve de lecture pour des motifs différents. Par ailleurs, elles sont nombreuses (51,28%) à trouver que leurs professeurs ne font pas toujours bien le cours de lecture contre une minorité (29,48%) qui a répondu à l'affirmative. En revanche, (19,23%) estiment que leurs professeurs ne font pas du tout bien le cours sur la compétence de lecture. Ce qui justifie la réponse à la question suivante ; celle de savoir si les professeurs expliquent en profondeur les notions liées à la lecture. (46,15%) des apprenantes trouvent que ce n'est pas toujours le cas. (34,61%) ont répondu à l'affirmative contre (19,23%) qui trouvent que leurs professeurs n'approfondissent pas du tout les notions liées à la lecture.

A la question de savoir le nombre d'œuvres au programme, à savoir *Le Cid* de Pierre Corneille et *Sous l'Orage* de Seydou Badian, que les apprenantes ont pu étudier avec leurs professeurs au cours de l'année, nous avons été surpris de réaliser qu'à l'unanimité, toutes les élèves ont répondu n'avoir étudié aucune œuvre ; sûrement à cause de quatre mois de grève dont a souffert cette année et aussi, à cause de l'absence d'une bibliothèque dans le lycée. Au niveau des élèves elles-mêmes, très peu (12,82%) consacrent du temps à la lecture chez elles. Nous avons dénombré (56,41%) d'apprenantes qui ne lisent pas du tout à la maison contre (30,76%) qui le font rarement.

A chaque séance du cours de lecture, toutes les apprenantes n'assimilent pas correctement l'enseignement dispensé par leur professeur. Nous en avons répertorié (56,41%) qui ont affirmé qu'elles ont une compréhension partielle du cours de lecture là où seulement (43,58%) disent avoir compris. En conséquence, seulement (33,33%) ont réussi à avoir la moyenne en lecture

contre (66,66%) qui n'ont pas pu. Et pourtant, le quota horaire alloué à la composition de l'épreuve est d'ordinaire suffisant ; a reconnu la majorité (70,51%) contre (29,48%).

➤ *Analyse des résultats*

La lecture du tableau récapitulatif des réponses des apprenantes montrent qu'elles ont du désintérêt pour la lecture. Ce désintérêt est dû, à en croire les questionnaires d'enquête à elles administrés, au fait qu'elles obtiennent rarement la moyenne dans cette compétence. Et pour cause, elles ne maîtrisent pas l'appréciation ou l'analyse des éléments notionnels liés à la compréhension d'un texte et, par conséquent, à la réussite d'une épreuve de lecture. Pour d'autres, l'appréhension du sens du texte qui fait objet de l'épreuve pose souvent problème. Or, la réussite d'une épreuve de lecture passe d'abord fondamentalement par une compréhension correcte du texte d'étude. Ce qui devient plus aisé par l'aiguïsement de son esprit en lisant régulièrement. A force de lire, on cultive sa capacité à mieux appréhender le sens d'un langage écrit. La difficulté des apprenantes à comprendre les textes d'évaluation peut être donc assimilée au fait qu'elles ne lisent pas assez. De fait, peut-on escompter un meilleur résultat en lecture chez des élèves qui étudient dans un établissement dépourvu de bibliothèque et qui, au cours de l'année, n'ont pas eu la chance de goûter à une étude minutieuse et intégrale d'une œuvre au programme ?

En outre, l'analyse réussie des notions liées à la langue est tributaire, au préalable, à la compréhension appropriée du texte d'évaluation étant donné la relation de complémentarité qui prévaut entre la sémantique et la grammaire. Il faut donc avoir d'abord compris un texte avant de pouvoir analyser ses composantes sur le plan grammatical. La contre-performance des apprenantes en lecture se révèle donc, de toute évidence, à une in(mal)compréhension des textes et, par conséquent, à l'incapacité à analyser les éléments de la langue relatifs à la construction du sens d'un texte.

D'un autre côté, la bonne compréhension d'un cours requiert une attention et une concentration minimale de la part de l'élève. Ce qui, dans les classes de 3^{ème} que nous avons parcourues, ne s'observent pas habituellement. Il pourrait donc échapper à l'élève l'explication de certaines notions clés indispensables pour la réussite d'une épreuve de lecture. C'est justement là que le dynamisme de la gestion du groupe-classe de l'enseignant est sollicité afin de maîtriser l'attention de la classe. Mais, au lycée Toffa 1^{er}, on peut constater aisément que le bavardage et l'indiscipline des apprenantes constituent un problème crucial qui complique la gestion de la classe ; ce qui explique le fait qu'elles ne comprennent pas toujours le cours de lecture, en dépit du temps d'évaluation largement suffisant dont elles bénéficient.

Par ailleurs, l'analyse des éléments liés à la langue n'est pas aisée, ceux de français en l'occurrence. La réussite de l'analyse des éléments grammaticaux et linguistiques requiert donc, pour les apprenantes, qu'on leur explique en profondeur leur fonctionnement. Mais il se trouve que les professeurs, pour des raisons diverses, n'arrivent pas à démontrer aux apprenantes la grammaire de la langue française qui constitue pour celles-ci, le code linguistique de tous les textes auxquels elles sont soumises en lecture.

De même, au cours de l'année, il n'a été organisé aucune séance de renforcement, ni de Travaux Dirigés en français ; peut-être à cause des perturbations qu'a connu l'année. Le cours de français est un cours qui, pour être bien assimilé, a besoin que les apprenantes fassent beaucoup d'exercices pour passer en revue les notions apprises en classe et le fonctionnement des différents types de texte. Nous avons remarqué également qu'aucune stratégie de motivation des apprenantes n'a été mise en place dans le processus d'enseignement/ apprentissage. Ce qui fait qu'à leur niveau, l'intérêt pour la matière ne s'observe pas. Pour approfondir cette analyse, nous avons voulu savoir ce qu'il en est du côté des professeurs.

1.2. Analyse et interprétation des questionnaires adressés aux enseignants

N°	Questions	Fréquences	Résultats	Pourcentages	Total
1	A propos de la densité du programme de français	Oui	06	100	06
		Non	00	00	
2	Accessibilité de la compétence de lecture aux apprenantes	Oui	03	50	
		Non	03	50	
3	Compréhension du cours par les apprenantes	Souvent	00	00	
		Parfois	01	16,66	
		Pas toujours	05	83,33	
4	A propos de la peine des apprenantes à réussir l'épreuve de lecture	Oui	06	100	
		Non	00	00	
5	A propos du niveau des apprenants en lecture	Excellent	00	00	
		Satisfaisant	01	16,66	
		Désagréable	05	83,33	
6	Etude intégrale des œuvres au programme	Souvent	00	00	
		Rarement	02	33,33	
		Pas du tout	04	66,66	
7	Suffisance du quota horaire alloué à la compétence de lecture	Oui	02	33,33	
		Non	04	66,66	

Source : enquête de terrain (mars 2014)

**Des raisons des difficultés des apprenantes à réussir l'épreuve de lecture selon
les enseignants**

N°	Questions	Fréquences	Résultats	Pourcentages	Total
1	Niveau trop faible	Oui	04	66,66	06
		Non	02	33,33	
2	Mauvaise pédagogie	Oui	05	83,33	
		Non	01	16,66	
3	Mauvaise volonté	Oui	03	50	
		Non	03	50	
4	Absence des bibliothèques et centres de lecture	Oui	00	00	
		Non	06	100	
5	Démission des parents	Oui	04	66,66	
		Non	02	33,33	
6	Troubles dyslexiques ou de vision	Oui	00	00	
		Non	06	100	

Source : enquête de terrain (mars 2014)

➤ ***Interprétation des résultats***

Les deux derniers tableaux ci-dessus montrent, le premier, les réponses des questionnaires adressés aux enseignants sur la critique du programme de français et les implications liées à l'enseignement de la compétence de lecture. Le second expose quelques raisons suggérées susceptibles d'expliquer les difficultés des apprenantes à réussir l'épreuve de lecture.

Tous les professeurs enquêtés trouvent, pour notre première question, le programme de français très dense, c'est-à-dire très chargé de plusieurs connaissances à faire intégrer aux élèves dans un temps relativement insuffisant. En effet, (66,66%) des professeurs contre (33,33%) estiment que le quota horaire affecté à la mise en œuvre du programme en général et à la compétence

de lecture en particulier est insuffisant vu la densité et la complexité des connaissances dont l'intégration aux élèves n'est pas toujours aisée car, sur cela les avis sont équitablement partagés, l'accessibilité de la compétence de lecture n'est pas toujours chose facile aux apprenantes. L'évaluation de la compétence de lecture qui montre le bas niveau des apprenantes ; (83,33%) des professeurs le trouvent ainsi, révèle que la compréhension du cours sur la lecture par les apprenantes n'est pas toujours effective. (83,33%) des professeurs l'attestent et, à l'unanimité, ils concluent que leurs apprenantes ont de la peine à réussir l'épreuve de lecture. Quant à l'étude intégrale des œuvres au programme, 04 professeurs, soit (66,66%) ont reconnu qu'ils ne l'ont pas du tout fait contre (33,33%) qui disent l'avoir fait de façon sporadique.

Le second tableau a pour objectif de recenser les avis des professeurs sur les raisons pour lesquelles les apprenantes ne réussissent pas l'épreuve de lecture. A l'unanimité, ils réfutent systématiquement le motif relatif à l'absence de bibliothèque et de centres de lecture, ils expliquent plutôt le problème par une mauvaise pédagogie. C'est du moins ce que pensent (83,33%) d'eux contre (66,66%) qui rejette le tort sur la démission des parents des apprenantes et sur leur niveau de base déjà très faible avant qu'elles ne commencent le collège. En ce qui concerne leur éventuel manque de volonté, (50%) des professeurs ont répondu à l'affirmative contre la moitié qui ne voit pas la question sous cet angle.

➤ *Analyse des résultats*

Il est à signaler que le lycée Toffa 1^{er} de Porto-Novo emploie trente et un (31) professeurs de français dont deux (02) Agents Contractuels d'Etat. Le reste est constitué des vacataires avec, pour la majorité, des diplômes académiques en Sciences juridiques, Sociologie, etc. Seuls les deux Agents Contractuels d'Etat ont le BAPES, diplôme professionnel de l'enseignement secondaire. Les enseignants qui encadrent les classes de troisième en français sont au nombre de

six (06), y compris les deux Agents Contractuels d'Etat. La plupart des enseignants n'ont pas suivi une formation universitaire en Lettres Modernes. Sur cette base, nous pouvons supposer qu'ils ne sont pas à même de maîtriser le fonctionnement formel d'un texte et les paramètres notionnels nécessaires pour son approche. Ce qui peut influencer sur la qualité de leur enseignement dans les classes et, par voie de conséquence, expliquer le mauvais résultat que l'on observe chez les apprenantes.

Pour parler des six (06) heures qui constituent la masse horaire hebdomadaire allouée au français au 1^{er} cycle, il est indéniable que le programme officiel comporte beaucoup de connaissances et techniques à asseoir dans l'esprit des apprenantes et, d'expérience, son application à travers les différents types de texte avec toutes les subtilités qui caractérisent la grammaire de la langue française révèle bien manifestement l'insuffisance du quota horaire. Les professeurs ont donc du mal à épuiser le programme même dans les classes à effectif raisonnable. Cela explique le fait que la compétence de lecture est inaccessible aux apprenantes et le fait qu'elles ne comprennent pas toujours le cours sur la lecture car, confinés dans le temps, les professeurs se voient contraints de survoler le cours ou de le faire de façon hachée et expédiée.

La réussite d'une épreuve de lecture requiert une maîtrise du fonctionnement du texte. L'inspecteur Bertin TOLITON dans *Typologies de textes, de séquences et de discours : comment se situer*, basé sur les travaux de E. Werlich, distingue cinq (05) types de textes à savoir : le texte narratif, le texte descriptif, le texte injonctif, le texte explicatif et le texte argumentatif. Cette typologie de texte sert de support aux connaissances inscrites dans le programme de français à faire intégrer aux élèves. Mais dans les classes, les résultats issus des évaluations montrent que les apprenantes ne maîtrisent pas, non seulement la lecture, mais aussi le fonctionnement et les caractéristiques distinctives des textes. Or, l'épreuve de lecture est conçue généralement sur un

support de texte. Un texte qui, de préférence, est extrait d'un ouvrage au programme ; un ouvrage qu'elles n'ont pas lu et que le professeur, pour plusieurs raisons, n'a pas étudié avec elles. L'établissement même n'offre aucune opportunité de lecture entendu qu'il ne dispose pas d'un centre de lecture ou d'une bibliothèque. Dans ces conditions, les difficultés à réussir l'épreuve de lecture deviennent évidentes.

Les professeurs ont justifié les difficultés des apprenantes à réussir l'épreuve de lecture par la pratique d'une mauvaise pédagogie. Nous comprenons par là une pédagogie inadéquate, confinée par les contraintes de diverses conjonctures vu que l'année a été particulièrement perturbée. Pour constater les différentes erreurs et fautes qui pénalisent les apprenantes dans leur tentative de résolution d'une épreuve de lecture, nous avons voulu observer quelques copies d'apprenantes afin d'apprécier leur niveau en matière de construction de sens d'un texte.

1.3. Présentation de quelques copies d'apprenants

Avant de mettre en exergue les différentes difficultés qui empêchent les apprenantes de réussir l'épreuve de lecture à travers une analyse de quelques copies de composition, nous allons d'abord présenter une épreuve de lecture à elles soumise et ayant fait objet de production scolaire.

Epreuve de lecture (voir annexe)

Copies d'apprenant (voir annexe)

Section 2 : Les difficultés

Cette partie est consacrée à l'analyse des différentes difficultés liées à la langue qui empêchent les apprenantes de réussir l'épreuve de lecture.

2.1. Au niveau de la forme

L'évaluation d'une épreuve de lecture vise à jauger le niveau de maîtrise de la langue chez les élèves. Sur ce, la notation doit prendre en compte aussi bien la forme rédactionnelle de la copie que la justesse des réponses aux consignes.

2.1.1. Des incorrections orthographiques et grammaticales

Pour la réussite d'une épreuve, une chose est de connaître les réponses aux différentes questions, les présenter ou les rendre dans une langue correcte est aussi primordial. On constate que nos apprenantes ne s'expriment pas.

➤ *Des incorrections orthographiques*

Sur les copies de composition d'une épreuve de lecture, nous constatons constamment que les apprenantes commettent beaucoup de fautes d'orthographe. La maîtrise de l'orthographe est encore un problème très difficile à résoudre à tous les niveaux d'enseignement. Nos élèves écrivent avec beaucoup de fautes d'orthographe, qu'il s'agisse de l'orthographe usuelle, grammaticale ou phonétique. En dépit des années consacrées à l'enseignement de l'orthographe, d'abord en tant que discipline à part entière à l'école primaire, ensuite en tant que connaissance à intégrer en lecture au secondaire, nous continuons de remarquer des déficiences quant à la manière d'écrire correctement un mot en français. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'aujourd'hui, la lecture est très loin d'être, pour les élèves, une des préoccupations importantes pour laquelle ils sont censés consacrer du temps s'ils veulent réussir non seulement en français, mais aussi dans toutes les autres

disciplines. Ce désintérêt manifeste de la lecture s'explique également par l'influence des Nouvelles Technologies de l'Information et de Communication (N.T.I.C). En effet, les élèves n'éprouvent aucune difficulté à suivre religieusement et avec concentration les différents feuillets européens à caractère subversif qui sont au programme sur nos différentes chaînes de télévision, et cela, au grand dam des véritables connaissances qui dorment dans les livres. Il n'est donc pas étonnant qu'on observe sur leurs copies une panoplie de fautes même parfois quand il s'agit de recopier ce qui est déjà écrit sur l'épreuve d'évaluation ou alors, c'est des confusions sur des mots paronymiques :

« *Indolent* » pour « indolemment »

« *Evenement* » pour « événement »

« *Present du thème descriptif* » pour « présence des termes descriptifs »

« *Present du temp dominant* » pour « présence du temps dominant »

« *Empechement* » pour « empêchement »

« *La récolte de mais* » pour « la récolte de maïs »

Il ne s'agit pas là des seules fautes que nous rencontrons sur les copies des apprenants. De différentes copies, qu'elles soient de production scolaire semestrielle comme celle présentée supra ou d'évaluation ponctuelle en lecture, beaucoup de fautes du genre y fourmillent et sont caractéristiques du laxisme criant avec lequel les apprenants rédigent leurs diverses productions. Laxisme en ce sens que d'abord, il est inadmissible, surtout pour un élève de troisième, de recopier faussement un mot déjà écrit sur un support (indolent au lieu de « indolemment »), hormis, bien sûr, s'il souffre d'un trouble de vision ; ce que nos enquêtes ont infirmé. Ensuite, les accents en français sont aussi importants pour l'état correct du mot que le mot lui-même. Le mot « événement » écrit sans accent perd son sens et son existence dans le

lexique de la langue française. Il en est de même pour les mots « présent », « empêchement » et « mais ». Mais nous constatons que les apprenantes n'accordent aucune attention aux accents. Quant au mot « temps », il s'écrit toujours avec « s ». Qu'il soit écorché ici est suffisamment préoccupant surtout quand on sait qu'on est dans une classe d'examen. La confusion des mots paronymes faite dans la phrase n°3 est aussi une des conséquences de carence de lecture car le mot « terme » est à distinguer de son voisin « thème » ou encore moins « thèse ».

Face à toutes ces insuffisances, ce serait irresponsable de la part d'un enseignant, voire un acte de manquement au devoir que de passer sous silence ces carences de maîtrise de la langue dans l'appréciation d'une épreuve de lecture. L'enseignement de l'orthographe relève, certes, du professeur du français, mais son contrôle et sa correction doivent être le travail de tous les enseignants quelle que soit leur discipline.

➤ *Des incorrections grammaticales*

Beaucoup d'apprenantes commettent des fautes grammaticales non seulement dans des phrases qu'elles sont censées recopier de l'épreuve d'évaluation, mais aussi dans la production de leurs propres réponses aux différentes questions. En témoignent ces phrases :

Les filaments des haricots s'accrochais aux autre plantes (Phrase n°1)

Proposition subordonné conjonctive introduit par la conjonction de subordination (Phrase n°2)

L'autre ne va pas laissé l'un poussé normalement (Phrase n°3)

Pour pouvoir recolte plusieurs type de produits (Phrase n°4)

Les mais seul (Phrase n°5)

Bien évidemment, ces fautes relevées dans la copie présentée sont à titre illustratif. Il n'est donc pas superflu de souligner que nous en rencontrons de plus grave dans les productions des apprenantes. La maîtrise des règles d'accord est très loin d'être une réussite chez elles. Les règles grammaticales fondant la marque du pluriel, l'accord du verbe ou du participe passé, encore moins l'infinitif sont bafouées avec une libéralité désobligeante. Lorsqu'on analyse ou lit tout simplement les copies des apprenantes, on réalise qu'elles ne distinguent pratiquement pas un nom d'un verbe, un adjectif d'un nom, un adverbe d'un adjectif, un pronom d'un article, etc. Cela relève indubitablement de la non maîtrise des différentes classes de mots qui, selon le professeur Raphaël YEBOU dans son ouvrage '*Les techniques de l'expression écrite et orale*', doivent être enseignées de façon à privilégier la dimension syntaxique caractéristique d'une phrase. Ainsi distingue-t-il, du point de vue morphosyntaxique, les éléments autour du nom composés du noyau nominal, le déterminant, l'adjectif qualificatif et le pronom en position du sujet, ensuite les éléments autour du verbe regroupant le noyau verbal, l'adverbe et le pronom cette fois-ci en position du complément du verbe, enfin, la classe des jonctions contenant la préposition et les conjonctions. L'interjection faisant cavalier seule à cause de son autonomie syntaxique.

Dans les phrases incorrectes des apprenantes, on voit que la règle du pluriel des noms et des adjectifs qualificatifs n'est pas respectée, et cela respectivement dans les phrases n°1, 4 et 5. L'accord du participe passé a été ignoré dans la phrase n°2 et avec la phrase n°3 et 4, on réalise que l'apprenante ignore que les verbes « laisser », « pousser » et « récolter » doivent se mettre à l'infinitif à cause du verbe « aller » conjugué précédemment et dans la phrase n°4, à cause de la préposition « pour ». Sans oublier que « type » aussi doit prendre « s ».

2.1.2. Des mauvaises constructions

Les mauvaises constructions détectées sur les copies des apprenantes sont souvent des phrases relevant de discordance syntaxique. Sur la copie présentée ici, nous en avons relevé principalement trois.

Il ne pas bon aussi de mettre en terre plusieurs produits

L'autre ne va pas lassé l'un poussé normalement

La récolte du maïs se font pas plusieurs de personne

Ces différentes phrases souffrent d'une discordance syntaxique qui les rend presque vide de sens. A approcher de près, on peut se rendre compte que l'apprenante, par la première phrase, voudrait écrire : « *il n'est pas bon d'ensemencer plusieurs produits sur le même sol dans un même champ* ». Quant à la phrase n°2, on devait plutôt dire : « *l'un ne va pas laisser l'autre pousser normalement* » et la phrase n°3, « *la récolte du maïs se fait par plusieurs personnes* ».

Comme on peut le constater, ces phrases ne font pas seulement objet de mauvaise construction, mais elles sont également caractéristiques des difficultés lexico-sémantiques des apprenantes. Aussi est-il important de signaler la carence notoire en vocabulaire que nous observons chez les apprenantes. Ce qui entrave la fluidité de la compréhension du cours de lecture et se manifeste par une difficulté d'expression des idées d'où les interférences de la langue maternelle. En outre, la mauvaise formulation des mots et des lettres rend le décodage très complexe et difficile pour le correcteur car il y a des élèves qui écrivent très mal, et cela, parfois avec des ratures qui salissent et dénaturent complètement la copie.

Toutes ces difficultés relatives au rendement ou à la présentation formelle des copies de l'épreuve de lecture réduisent considérablement les notes et empêchent donc l'apprenante de réussir l'épreuve de lecture.

2.1. Au niveau du fond

Nous voulons ici analyser le contenu de la production des copies afin de voir la justesse des réponses aux différentes questions posées sur l'épreuve d'évaluation conçue selon les normes de l'Approche par Compétences.

2.2.1. La compréhension du texte d'étude

La compréhension du texte pose souvent problème aux apprenantes. C'est vrai qu'il en a qui réussisse approximativement cette première partie de l'épreuve de lecture comme celle dont la copie est présentée ici. Mais il n'en demeure pas moins qu'il en a également qui vont totalement à hors sujet surtout quand il s'agit d'un type de texte argumentatif ou narratif. Les problèmes de compréhension des textes peuvent être la conséquence d'un manque de concentration normale de la part de l'apprenante lors de la composition. Il est évident que la compréhension d'un texte, quelle que soit sa limpidité, requiert un minimum de concentration psychologique. Aussi est-il important de lire à maintes reprises le texte pour appréhender son contenu. Les difficultés peuvent être aussi liées, comme nous l'avons déjà souligné plus haut, à une carence lexicale en vocabulaire faute de lecture car lorsque l'apprenante s'achoppe à un mot dont le sens lui échappe, le conflit cognitif que cela crée en elle peut compromettre et biaiser toute son appréhension du contenu du texte. A ce niveau, la lecture révèle encore son importance capitale.

2.1.2. La pertinence de la stratégie utilisée

Il s'agit ici de la deuxième partie de l'épreuve de lecture quand on se place au niveau des consignes. Il est question en réalité de jauger la pertinence de la stratégie utilisée par l'auteur dans la rédaction de son texte. (Il s'agit ici,

bien évidemment, de l'extrait faisant objet de texte d'étude soumis à l'élève). L'expression « la pertinence » signifie, le caractère pertinent, approprié des moyens lexicaux, grammaticaux et stylistiques mis en œuvre par l'auteur. En faisant ressortir les liens entre les indices et les sens produits, le lecteur met en valeur la qualité des moyens mis en œuvre par l'auteur pour toucher son public. L'élève est donc appelé à analyser et apprécier le texte et ses différentes composantes afin de montrer son niveau de maîtrise de la langue. Le texte comportant toutes les composantes de la langue, cette partie est donc plus cotée et représente le noyau même de l'épreuve de lecture. Elle prend en compte la grammaire du texte comportant des questions relatives à la typologie du texte, les éléments paratextuels et parfois quelques notions narratologiques, ensuite des questions de vocabulaire, de conjugaison, de stylistique et aussi des questions liées à la grammaire syntaxique qui regroupe l'analyse grammaticale et l'analyse logique.

➤ ***La grammaire de texte***

Par grammaire de texte, nous entendons tous les éléments qui participent à l'identification, à l'organisation structurelle du texte et à ses références paratextuelles. Elle est à distinguer de la grammaire syntaxique qui concerne non seulement la détermination de la nature, le genre, le nombre et de la fonction des mots, mais aussi de l'analyse logique des phrases selon leur hiérarchisation cohérente. Pour l'identification des textes, la grammaire de texte prend en compte la typologie textuelle. Il s'agit ici, sur l'épreuve de lecture, d'une question qui vise à évaluer l'élève sur ses capacités à identifier le type d'un texte, entendu que cette identification réussie facilite une bonne compréhension du texte, et par conséquent, de l'épreuve.

Sur la copie présentée, l'apprenante a réussi à identifier le type de texte, ce qui explique qu'elle ait répondu de façon satisfaisante aux questions de compréhension globale. Néanmoins, ce qui certifie la maîtrise de la typologie

textuelle par l'apprenante, c'est la justification qu'elle fournit pour étayer le type de texte identifié. Cette justification concerne, bien sûr, les caractéristiques du texte. Sur la copie, on réalise que l'apprenante a une maîtrise approximative des caractéristiques du type de texte descriptif car la justification fournie est quelque peu évasive. Ce qu'on aurait souhaité chez toutes les apprenantes. Toujours est-il que chez cette apprenante, la maîtrise de la typologie textuelle et les éléments justificatifs sont à approfondir.

Nous ne saurions occulter l'importance des éléments paratextuels qui, dans la nomenclature de l'Approche par les Compétence, sont désignés sous le vocable de « silhouette du texte ». Ces éléments ont l'air anodin, mais sont très importants pour la compréhension d'un texte. Ils concernent entre autres le titre du texte s'il en a, le nom de l'auteur, l'ouvrage duquel le texte est extrait, la ville et la maison d'édition, l'année de publication de l'ouvrage, le nombre de pages de l'extrait. Ces éléments ont une fonction informative sur le texte et le situe dans son contexte, dans son courant ou dans son appartenance idéologique. Des renseignements qui permettront à un élève avisé de comprendre aisément tout texte et de pouvoir l'analyser.

➤ *La grammaire syntaxique*

Nous désignons par « grammaire syntaxique », non seulement les questions liées à l'analyse grammaticale ou à la détermination de la nature et de la fonction d'un mot ou expression, mais aussi les questions liées à l'analyse logique et la conjugaison. Pour l'analyse grammaticale, il s'agit de déterminer la nature, c'est-à-dire la classe grammaticale d'appartenance, le genre, le nombre et la fonction d'un mot ; tandis que l'analyse logique vise à mettre en exergue les rapports d'hierarchisation entre les phrases. Quant à la conjugaison, elle vise à évaluer chez l'élève sa maîtrise de la morphologie des verbes suivant les temps.

Si la pertinence de la stratégie utilisée est la partie nucléaire de l'épreuve de lecture, la grammaire syntaxique constitue encore plus le nœud. En effet, la plupart des apprenantes ne réussissent presque jamais les questions y relatives. Comme nous l'avions déjà souligné, la réussite de ces questions requiert une maîtrise parfaite des différentes classes de mots, la reconnaissance des différentes fonctions et la conjugaison adéquate des verbes. Les élèves de troisième sont encore très loin de cette réalité.

A la question de donner l'infinitif du verbe conjugué dans la phrase « *les oiseaux vont et viennent en chantant* », si elle a réussi l'identification des verbes conjugués, elle sert pour réponse « *venir* » pour l'infinitif du verbe conjugué « *viennent* ». Au passé simple, la phrase devient « *les oiseaux s'en va et revenait en chantant* ». Un problème crucial de conjugaison. Pour nature du mot « *indolemment* », elle donne pour réponse adjectif qualificatif (cf copie 3). La réussite d'une analyse logique part d'abord d'une détermination du rapport d'hierarchisation qui prévaut dans la phrase, ce qui aboutit à un découpage cohérent avant de procéder à l'analyse. Sur la copie, l'apprenante a faussé l'analyse parce que le découpage a été mal fait. (cf copie 4).

Lorsqu'on sait que la grammaire constitue l'essence d'une langue, le fait que les élèves commettent toutes ces fautes est une situation inquiétante.

➤ **Vocabulaire**

Les questions de vocabulaire visent à apprécier le bagage lexical des élèves et leur capacité à déterminer le sens d'un mot ou d'une expression selon le contexte dans lequel il est utilisé dans le texte. L'objectif est de faire savoir à l'élève qu'un mot ou expression n'a véritablement de sens que dans un contexte donné. Cela participe au renforcement des aptitudes de l'élève dans son initiation à l'analyse stylistique de texte. Les questions concernent

généralement, outre les mots ou expressions, l'homonymie, la paronymie et la synonymie. En ce qui concerne les questions d'expression d'opinion ou de dépassement de texte, elles appellent la sensibilité de l'élève en même temps que sa capacité à réagir par rapport au contenu du texte en donnant ses propres impressions car on ne peut bien apprécier un texte si on y est pas sensible, d'où un petit exercice de communication écrite.

Sur la copie, on voit que l'apprenante n'a pas su saisir le sens des expressions qu'il lui est demandé d'expliquer. Ce qui montre que le bagage lexical de nos apprenantes laisse encore à désirer. Certes, nous ne disons pas que l'apprenante est censée connaître le sens de tous les mots ou expressions de la langue. Mais l'objectif de l'amener à appréhender le sens des expressions dans leurs contextes n'est pas atteint. Ce qui atteste, une fois encore, la nécessité de lire.

➤ *La stylistique*

Nous regroupons sous le terme « stylistique », les questions relatives à l'expressivité, aux figures de langue et aux moyens d'expression choisis par l'auteur d'un texte. A ce niveau, on attend de l'élève qu'il mette en œuvre ses aptitudes à apprécier la manière d'écrire de l'auteur et les effets de ce choix d'expression. Ainsi met-on souvent sur l'épreuve de lecture, pour ce niveau d'enseignement, une ou deux questions liées au style. La copie d'analyse montre ici que l'apprenante a réussi l'identification de la figure de style demandée là où beaucoup de ses camarades ont échoué. Il faut dire que l'identification d'une figure de style n'est pas rigoureusement scientifique vu que la justesse quant à l'identité d'une figure se trouve dans sa justification et qu'une même phrase ou expression peut faire office de plusieurs figures de style. Il ressort, à l'issue de cette analyse, que les apprenantes du lycée Toffa 1^{er} souffrent de beaucoup de lacunes langagières qui les empêchent de réussir une épreuve de lecture. D'où l'importance d'identifier les sources du problème afin de proposer des solutions.

*Chapitre troisième : causes et approches de
solution*

Dans cette partie, nous proposons d'exposer les causes possibles qui expliquent les difficultés des apprenants à réussir convenablement l'épreuve de lecture. Ensuite, nous proposerons quelques approches de solution.

Section 1 : Les causes

Nous relèverons les causes à deux niveaux : au niveau des apprenants et au niveau des enseignants.

1.1. Au niveau des apprenants

L'école formelle est une institution structurée et graduée avec des niveaux d'enseignement spécifiques à des âges donnés. Ainsi nous avons l'enseignement du premier degré, l'enseignement du second degré et l'enseignement supérieur. La réussite de l'instruction de base détermine l'évolution normale ou la fluidité du cursus scolaire. De ce fait, la réussite en lecture est aussi tributaire à l'acquisition de savoir lire de base comme compétence à acquérir insuffisant à l'élève le goût à la lecture. L'absence de cette compétence et l'habileté à lire avec aisance et plaisir permet à l'élève de disposer de ressources linguistiques solides déjà à l'école de base. Ce qui, pour le reste de son cursus, va lui faciliter une fluidité scolaire. Cette assertion a déjà été vérifiée par plusieurs études et recherches des auteurs comme Charmeux, Dodson. Ces chercheurs pensent que l'importance du savoir-lire n'est même pas à démontrer dans la réussite scolaire et que la lecture est la seule science, la seule technique dont l'enfant aura constamment besoin tout au long de sa carrière scolaire.

Il est donc évident que le désintérêt des élèves à la lecture qu'on observe dans les établissements peut s'expliquer par une carence de savoir lire proprement dit à l'école de base. Au lycée Toffa 1^{er} particulièrement, il est facile, rien qu'à en juger par leurs productions, de remarquer que les apprenants manquent d'une culture de lecture. Ce qui fait qu'aucune des œuvres au

programme n'ont été lues pendant l'année scolaire. D'autres ressentent même la lecture comme un fardeau, une corvée fastidieuse. Savoir lire, ce n'est pas seulement savoir décoder des signes linguistiques, c'est aussi prendre du plaisir à découvrir ce qui se trouve caché dans les livres. Ce manque de lecture des apprenantes est renforcé par l'absence de bibliothèque dans le lycée. Or, la bibliothèque est le complément essentiel et indispensable de l'école. Au cours de nos enquêtes, il nous a été révélé que les livres dont dispose le lycée sont stockés dans une salle à laquelle les apprenantes n'ont pas accès. Aucune politique n'est donc engagée dans le lycée dans l'optique d'inciter les apprenantes à la lecture.

En outre, la réussite d'une épreuve de lecture exige que l'élève suive avec attention et concentration le déroulement du cours sur la lecture et pose des questions pour plus d'éclaircissement. Mais il se trouve qu'au lycée, l'inattention des apprenantes au cours d'une situation de classe est flagrante. Leurs bavardages intempestifs rendent la tenue de la classe difficile et ne leur permet pas de capter les explications des différentes notions du professeur. Il faut souligner aussi leur paresse vu qu'elles ne font pas régulièrement les exercices de maison. Leur manque d'application crée entre autres des problèmes de rendement que nous avons évoqués plus haut.

Par ailleurs, nous avons réalisé que les causes peuvent être aussi d'ordre sociologique. En effet, les apprenantes issues des milieux sociaux défavorisés ou d'une famille pauvre ont du mal, avec leur petite famille, à joindre les deux bouts ; et donc à se procurer par exemple un livre. Il n'est pas rare d'entendre nos apprenantes se plaindre du fait que leurs parents n'ont pas assez de moyens financiers pour leur acheter tel ou tel ouvrage. Dans ce cas, l'enseignant ne peut contraindre l'élève à lire. Les conséquences de cette situation sont souvent psycho-affectives chez l'élève puisqu'il en est tout le temps frustré, ce qui pourrait même l'amener à une déperdition scolaire.

Autres causes, c'est que les élèves expriment du dégoût pour le français. Au lycée, nous surprenons parfois nos apprenantes en train de traiter un exercice de mathématique, d'S.V.T. ou d'une autre matière en plein cours de français. D'aucuns estiment que le français n'est pas important et préfèrent donc s'adonner à d'autres activités que de venir aux séances de renforcement organisées à leur intention par le professeur. Dans ces conditions, il est évident que la réussite des apprenantes en lecture soit compromise. Néanmoins, si le problème se pose chez les apprenantes, quelle est la part de responsabilité des enseignants.

1.2. Au niveau des enseignants

Assurer un enseignement de qualité aux élèves requiert une disposition des enseignants bien formés et qualifiés. Malheureusement, la plupart des enseignants de français du lycée Toffa 1^{er} sont des vacataires et ne sont pas professionnellement formés hormis deux, grâce à la formation organisée par l'Etat à l'intention des Reversés. Cette situation explique bien la contre-performance de nos apprenantes en lecture dans la mesure où, même si en troisième elles sont gardées par des professeurs animateurs d'Etablissement professionnellement formés, elles n'ont pas eu la chance d'être gardées par les mêmes professeurs qualifiés dans les classes antérieures. L'enseignement étant une suite, la tâche ne serait donc guère facile aux AE. Il faut aussi noter que les enseignants ne motivent pas les apprenantes. La motivation est un facteur important dans le processus d'enseignement/apprentissage. L'élève motivé, stimulé par son professeur sur les richesses à découvrir dans la pratique de la lecture peut en développer le goût et finir par se trouver une raison de s'investir dans la lecture. Au lycée Toffa 1^{er}, nous avons réalisé que les professeurs ont une part de responsabilité dans l'absence de motivation observée chez les apprenantes.

Du point de vue pédagogique de l'enseignement de la compétence de lecture en général et celui de la construction de sens en particulier, nous avons constaté que cette capacité est souvent enseignée de façon survolée et condensée. Les notions sont mises en bloc, c'est-à-dire de façon compacte. Ce qui ne permet aux apprenantes de distinguer le fonctionnement d'une telle notion d'une autre. Cela crée donc une confusion à leur niveau. Sur les copies d'évaluation, on voit qu'elles confondent nature et fonction, thèse, thème et terme, etc. La réussite de l'épreuve de lecture, dans ce cas, devient compliquée.

De même, beaucoup de professeurs de français résument l'enseignement de la construction de sens (partie importante de la compétence de lecture) aux notions de grammaire, conjugaison et vocabulaire. Or, construire les sens d'un texte, c'est amener les élèves, dans une démarche méthodique, à découvrir le fonctionnement thématique du texte à travers son mouvement ; c'est donner des outils d'approche de texte aux élèves de manière à les amener à voir comment fonctionne et se structure un texte. Le sens d'un texte, c'est d'abord son thème structurant avant de chercher les différentes ramifications thématiques y afférentes pour aller vers la langue ou le style. La construction de sens, si elle n'est pas enseignée dans cet esprit, ne peut pas être une réussite dans les classes.

Par ailleurs, les disparités observées dans l'enseignement des différentes notions liées à la lecture pourraient être affleurées si les professeurs accordaient plus d'importance aux séances d'Animation Pédagogique (AP). Les séances d'Animation Pédagogique sont aussi importantes que les cours puisqu'elles sont également des activités pédagogiques programmées dans les emplois de temps. Mais, au lycée Toffa 1^{er}, nous avons constaté que les séances d'Animation Pédagogique sont banalisées. Et pour preuve, les professeurs viennent souvent en retard ou sont carrément absents. Or, ces séances sont des moments de donner et de recevoir, un creuset d'échanges et d'harmonisation des

connaissances à enseigner où les professeurs non formés reçoivent leur premier bain pédagogique. Que les professeurs n'y assistent pas participe également de la contre-performance des apprenantes en lecture.

Nous signalons également l'inadéquation des épreuves d'évaluation concoctées par les professeurs. L'analyse des épreuves de lecture montre qu'elles ne sont pas toujours pertinentes et valides. Pour preuve, l'épreuve à laquelle a été soumise l'apprenante dont nous avons analysé la copie comporte des incorrections : au niveau de la première ligne du deuxième paragraphe, il est écrit « *des aubergines branches* » au lieu de « *des aubergines blanches* » ; le nom de l'auteur a été écorché ; « *DAIER* » au lieu de « *DADIER* ». Ces incorrections observées sur l'épreuve peuvent créer un conflit cognitif au niveau des apprenantes averties et peuvent troubler leur compréhension normale du texte.

1.3. Au niveau institutionnel

Nos enquêtes ont révélé que les professeurs déplorent tous la densité du programme de français. Le programme de français renferme des notions non moins complexes à enseigner dans un temps relativement court. Il contient des informations que les professeurs trouvent rébarbatives et confuses. Sa lucidité et sa compréhension leur pose donc problème. De même, la masse horaire allouée à l'enseignement des notions est toujours insuffisante et ne permet pas aux professeurs d'approfondir l'explication des différentes notions aux apprenantes. Ils sont donc contraints d'escamoter ou de survoler les connaissances.

De plus, l'enseignement adéquat d'une discipline comme le français doit être accompagné de matériels didactiques. Il est évident que tous les professeurs ne disposent pas de matériels didactiques dont ils doivent se servir pour éviter les improvisations dans les classes. Cela influe sur l'enseignement de la matière de façon négative.

1.4. Au niveau du système éducatif

Le système éducatif béninois souffre de beaucoup d'irrégularités surtout au niveau fonctionnel. D'abord, outre la carence des ressources humaines qualifiées, les mouvements de grèves perlées qui gangrènent chaque année le calendrier scolaire constituent un goulot d'étranglement pour la formation des élèves. Ce système éducatif dont l'objectif est de former des citoyens intellectuellement et moralement équilibrés, animés d'un esprit patriotique et prêts à participer au développement économique, social et culturel de leur pays. Cet objectif ne peut en aucune manière être atteint si des contentieux opposent toujours le secteur de l'enseignement et le gouvernement. Cette année scolaire particulièrement a été secouée par un écart d'environ quatre mois de débrayage. Les enseignants ne vont au cours que les premiers et les derniers jours de la semaine du travail. Ce qui signifie que tous les élèves ayant le cours de français de mardi au jeudi en ont été privés pendant tout le temps qu'a duré la grève. Ce malheur n'a pas épargné le lycée Toffa 1^{er} de Porto-Novo où les conséquences sur les apprenantes ont été multiples et multiformes. Le désintérêt s'est transformé en dégoût. Le zèle a laissé place à la lassitude. Le déroulement des programmes a été compromis. Bref, l'année scolaire a été expédiée. Ce problème qui mine le système éducatif béninois renforce davantage tous les maux dont souffrent nos élèves sur tous les plans et, bien évidemment, la réussite de l'épreuve de lecture n'en est épargnée.

Par ailleurs, les fonds gouvernementaux alloués annuellement au secteur de l'enseignement s'avèrent toujours insuffisants et ne permettent donc pas de doter convenablement les lycées et collèges d'infrastructures adéquates et de matériels didactiques adaptés. En effet, au lycée Toffa 1^{er}, la disponibilité des salles de cours pose aussi problème de sorte que les apprenantes sont parfois disséminées dans la cour du lycée au moment où elles sont censées être au cours. De plus, la vétusté des salles de cours n'offre pas du tout de bonnes

conditions d'étude. En outre, il faut signaler également les différents dérapages que l'on constate dans l'application des Nouveaux Programmes d'Etude ou l'Approche Par Compétences. Car il ne suffit pas seulement de disposer des connaissances à enseigner, mais aussi de maîtriser sa pédagogie et sa didactique. A toutes ces causes qui entravent la réussite effective de l'épreuve de lecture chez les apprenants, il faut croire qu'il existe des pistes de remédiation.

Section 2 : Quelques approches de solution

Cette section est consacrée aux diverses propositions pour remédier aux différentes difficultés. Nous proposerons des solutions d'abord au niveau des apprenants et des enseignants, ensuite au niveau du système éducatif.

2.1. Au niveau des apprenants

La réussite dans n'importe quelle discipline scolaire dépend fondamentalement et avant tout de la lecture car, comme le dit Georges Duhamel, « avec le livre, nous faisons acte de culture véritable ». La lecture est le seul refuge pour celui qui a des lacunes en français. Elle lui permettra de découvrir les secrets et les ressources de la langue. Les apprenants doivent donc s'investir résolument dans la lecture pour ses vertus aussi bien pédagogique, distractive que cathartique. L'élève qui lit enrichit, même à son insu, son vocabulaire. Mots ou concepts nouveaux s'emmagentinent dans son subconscient et réapparaîtront d'eux-mêmes quand il en aura besoin. Il découvre ainsi les richesses stylistiques et les subtilités de la langue. Ces éléments constituent des armes qui lui permettront de combattre et de défier victorieusement tous les obstacles de l'épreuve de lecture.

Aussi, l'assiduité aux cours doit être leur priorité. La réussite dans toutes les disciplines requiert de l'élève qu'il suive avec attention les explications du professeur. Le bon élève est cet élève qui ne laisse pas distraire par ses camarades, qui ne s'adonnent pas aux bavardages oiseux le détournant

des explications du professeur, qui pose toutes les questions possibles pour comprendre davantage les notions sur lesquelles il a encore des ornières et fait des recherches personnelles pour compléter l'information du professeur. La lecture des œuvres au programme doit être pour lui automatique en vue de se préparer pour d'éventuelles épreuves dont le texte d'étude en serait extrait. La bibliothèque doit être son second lieu d'étude par excellence où il pourra découvrir tous les savoirs dont il a besoin. Nos apprenantes doivent appliquer et adopter ce code de vie scolaire s'ils veulent vraiment réussir non seulement en lecture, mais aussi dans les autres disciplines. Par ailleurs, nous avons constaté que les apprenantes ne prennent pas en compte les incorrections soulignées sur leurs copies de composition. La conséquence est qu'elles récidivent avec les mêmes fautes. Elles doivent apprendre à ne pas banaliser les remarques et les recommandations de leur professeur. La réussite de l'épreuve de lecture dépend également de la maîtrise de sa structure. L'élève doit connaître les différentes parties constitutives de l'épreuve afin d'éviter les omissions et les ratés. C'est pour cela qu'il est nécessaire de lire toujours l'épreuve dans son entièreté pour en avoir une vue globale avant de commencer à répondre aux consignes. Le secret pour comprendre et appréhender le texte est de procéder à une lecture plurielle ; cela permet de bien le pénétrer et découvrir son sens. Même procédure pour les consignes pour ne pas aller à la dérive car nous constatons que les apprenantes commettent souvent des erreurs d'inattention pour avoir été sûrement distraites ou pour n'avoir pas, avec concentration, suffisamment lu les consignes avant d'y répondre. A la fin de la composition, procéder toujours à une relecture complète de sa copie afin de corriger les erreurs de formes et de fond sans oublier de rendre la copie présentable et correcte ; cela suppose une graphie lisible et propre. De façon concrète, il s'agit de :

- Avant le devoir, réviser ses cours.
- Répertorier les différentes caractéristiques des types de texte.

- Chercher les mots adéquats à chaque type de texte.
- Relire ses anciennes copies afin de ne plus commettre les mêmes erreurs.
- Pendant la composition, s'efforcer de mieux comprendre le sujet et ce qu'on demande de faire.
- Utiliser le brouillon pour réduire les fautes.
- Veiller à ce que la copie soit sans fautes et sans ratures
- A la fin de la rédaction, lire deux à trois fois sa copie avant de la remettre.

Si les apprenantes doivent faire tous ces efforts pour réussir l'épreuve de lecture, quel doit être le rôle des enseignants pour les aider à y arriver ?

2.2. Au niveau des enseignants

La condition sine qua non pour être un bon enseignant de français est d'être en perpétuelle auto-formation. L'enseignant de français doit se cultiver quotidiennement. Cette culture passe, bien évidemment par la lecture et la lecture, elle, requiert la documentation. Les enseignants doivent se munir des outils ad hoc pour mener à bien leur mission car, selon les inspecteurs, il n'est pas rare de constater qu'il est des enseignants qui n'ont aucun document. Le français est une langue en perpétuelle évolution, il est donc cruciale de procéder continuellement à une mise à jour de ses connaissances pour être au même diapason. De même, nul professeur de français ne démentira le fait que ses meilleurs élèves lisent beaucoup. Le profit s'en ressentira davantage s'il arrive à obtenir d'eux qu'ils lisent le crayon à la main et le dictionnaire à leur portée, notant au passage les mots dont le sens leur échappe, les formules neuves, les expressions pittoresques ou les phrases qui les enchantent. Le professeur doit donc entraîner ses élèves à la lecture pour avoir d'eux le plaisir de constater l'enrichissement progressif de leur esprit, de leur langage et leur style car

comme l'a dit Voltaire : « *On s'accoutume à bien parler en lisant ceux qui ont bien écrit, on se fait une habitude d'exprimer simplement et noblement sa pensée sans effort* ».

Au plan pédagogique, le cours sur la lecture se concentre au niveau de la capacité n°3 qui est la construction de sens d'un texte où il est donné à l'enseignant d'enseigner le fonctionnement d'un texte et toutes les ressources de la langue aux élèves. Vu la complexité et la subtilité des notions à enseigner à ce niveau, les enseigner de façon condensée ou compacte aux élèves comme les professeurs en ont l'habitude ne leur permet pas de distinguer le fonctionnement approprié de telle ou telle notion. Aussi n'arrivent-ils pas à faire le départ entre par exemple ce que c'est que la nature et la fonction d'un mot, thème, terme et thèse, telle proposition ou tel type de phrase, narrateur et auteur, etc. On observe également des confusions à propos des caractéristiques des différents types de texte. Il est donc fondamental d'appliquer ce que nous appelons la pédagogie sélective qui consiste à sélectionner une notion appropriée à enseigner aux élèves de façon approfondie en une séance déterminée. Cela permettra aux élèves d'éviter les enchevêtrements, les confusions et de rentrer de ladite séance avec en tête, des connaissances précises à propos d'une seule notion relative au texte. Cette pédagogie évite d'enseigner à la fois plusieurs connaissances de différents domaines susceptibles d'embrouiller l'élève au point de l'amener à ne plus saisir une notion de façon concrète. Enseigner les connaissances de façon distincte confère une fluidité à leur compréhension et une facilité à leur assimilation au niveau des apprenantes. A cela, il faut ajouter la pédagogie de Thorndike qui repose sur trois piliers : la loi de préparation qui consiste à prédisposer psychologiquement les élèves à recevoir l'enseignement, la loi de l'effet, en les encourageant par des appréciations verbales ou en nature. Et la loi de l'exercice qui consiste à donner des exercices aux élèves afin de les amener à pratiquer eux-mêmes les notions enseignées. Lesquelles notions sont censées connaître une didactique unanime au sein des professeurs eux-mêmes à travers

une réglementation rigoureuse des animations pédagogiques afin d'éviter des polémiques quant à leur enseignement. Il est vrai que la compétence vient de connaître une réforme, toujours est-il que l'enseignement et l'intégration des notions doivent être basés sur un support de texte et non faits séparément.

Le dégoût pour le français en général et pour la lecture en particulier observé chez les apprenantes peut résulter du fait qu'elles ne trouvent aucun intérêt dans la discipline. Pour cela, les professeurs de français doivent trouver une politique efficace de motivation ou de stimulation des apprenantes en leur rappelant par exemple, l'importance de la lecture, encore moins du français dans la réussite de toutes les disciplines. Ils doivent constamment leur prodiguer des conseils et les amener à croire en elles. Il serait aussi très utile de susciter en elles l'émulation en créant au sein du lycée un club de lecture dont les meilleures lectrices seront récompensées et primées lors des journées culturelles.

2.3. Au niveau du système éducatif

Le problème fondamental auquel les professeurs s'achoppent et dont ils se plaignent sans cesse est l'insuffisance de la masse horaire affectée à l'exécution du programme du français. Par souci d'épuiser le programme et de rester dans le temps, ils n'arrivent pas à expliquer à fond les connaissances aux élèves, mais se voient plutôt contraints de les survoler. D'où la nécessité de revoir non seulement la masse horaire allouée au programme, mais aussi sa conception dans l'optique de l'assouplir afin qu'il soit plus exécutable aux professeurs. Surtout en lecture, il est impérieux de trouver une pédagogie plus efficace d'enseignement de la construction de sens de sorte que les notions de grammaire, vocabulaire, stylistique, conjugaison et narratologie soient enseignées de façon formelle et prioritaire pour consolider les racines de la grammaire française aujourd'hui tristement sabordées par les apprenants. De ce fait, nous invitons nos excellents inspecteurs, à qui nous décernons déjà tous nos satisfécits pour les compétences et le zèle dont ils font preuve dans la

redynamisation de notre système éducatif, à publier des livres pouvant servir de guide d'enseignement des différentes compétences et capacités afin de lever les voiles qui obombrent encore ces compétences au niveau des professeurs. Pour commencer, il serait judicieux d'entamer la dotation des lycées et collèges en matériels didactiques rangés dans une bibliothèque digne et exploitable afin de permettre aux enseignants et aux élèves de se ressourcer en connaissances.

Par ailleurs, la formation professionnelle des enseignants est primordiale comme solution devant rester en aval de toutes les propositions car nos enquêtes ont révélé que sur 31 professeurs de français, seulement deux (02) ont reçu une formation sanctionnée par le BAPES, A cela, il faut ajouter les cas d'inadéquation entre formation universitaire et la discipline enseignée. La formation et le recrutement des enseignants sont très importants pour éviter les improvisations qui mettent le niveau intellectuel des élèves en péril.

Conclusion

Au terme de notre travail, nous pouvons dire que la réforme opérée par les Nouveaux Programme d'Etude, en l'occurrence l'Approche par Compétences est un fait déterminant l'enseignement/apprentissage/évaluation du français car, cette approche accorde une place de choix à la lecture dans la mesure où celle-ci fait partie des compétences qui y sont assignées. Cependant, il ne s'agit pas seulement d'introduire cette compétence, mais aussi de prendre des dispositions idoines nécessaires pour sa mise en œuvre effective car, même avec le système éducatif actuel, l'enseignement/apprentissage du français est toujours malaisé aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants. Pour les uns, la nouvelle réforme avec les Nouveaux Programmes d'Etude paraît totalement nouvelle et étrangère, posant des problèmes de maîtrise et de mise en pratique compliquée et, pour les autres, ils se caractérisent par une désinvolture et un désintérêt notoire.

Cette négligence des élèves se manifeste et se remarque à travers toutes leurs copies d'évaluation et particulièrement leurs copies d'épreuve de lecture. Le lycée Toffa 1^{er} de Porto-Novo nous a servis de cadre d'étude pour appréhender le phénomène. Il est donc important de former les enseignants pour qu'ils sachent comment insuffler le goût de la lecture aux apprenants afin d'amener ceux-ci à répondre aux objectifs que le système éducatif s'est assignés.

Nous reconnaissons que la réussite d'une situation de classe n'est pas aisée, mais les enseignants doivent savoir que lorsque le métier est accompagné de la volonté et de la détermination, on arrive assurément à s'adapter aux nouvelles exigences du système. Aussi la réussite d'une situation de classe dépend-il de la concordance des actions de tous les acteurs éducatifs. Nous devons tous, autant que nous sommes, apporter notre pierre à l'édifice pour le rayonnement intellectuel et social des apprenants ; gage du développement de toute nation.

Bibliographie

A- OUVRAGES GENERAUX

- ADJAGBO (A.), BARNABE-AKAYI (D.), MEGNIGBETO (A.), *Tests de lecture. Manuel scolaire conçu selon l'Approche Par Compétences*, Plumes Soleil, Cotonou, 2012, 394p.
- ADJAGBO (A.), BARNABE-AKAYI (D.), MEGNIGBETO (A.), *Tests de lecture, clé de correction. Manuel scolaire conçu selon l'Approche Par Compétences*, Plumes Soleil, Cotonou, 2013, 294p.
- BLED (O.) et BLED (E.), *Guide d'orthographe*, Hachette, 1984, 191p.
- BOKO (C. G.), *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*, Support de cours, 2011-2013, 30p.
- DELANNOY-POILVE (C.) et alui, *Français en 2^{nde} professionnelle et Terminale BEP*, Paris, Belin, juillet 2001. 325p.
- *Guide et programme d'étude*, classe 3^{ème}.
- HOUNMENO (J-C.), *Cours de psychologie de l'éducation*, Support de cours, 2011-2015, 48p.
- IPAM (Collection), *Enseigner le français au collège et au lycée*, Baumes-les Dames, EDICEF, 1996, 256p.
- *Livre unique de français 3^{ème}*, collection Le Manguier, Paris, Hatier, 1995, 309p.
- *Le Grand Robert de la langue française*, Paris, SEJER, 2005.
- TOLITON (B.), *Typologie de textes, de séquences et de discours : comment se situer ?*, Cotonou, Editions Plumes Soleil, 2011, 124p.
- YEBOU (R.), *Les techniques de l'expression écrite et orale*, Bénin, Cotonou, Imprimerie NICOPIDO, 2012, 123p.

B- MEMOIRES

- BOSSA (C.), *Comment l'enseignement systématique de la grammaire et de l'orthographe pourrait-il contribuer à rendre les apprenants plus compétents en lecture ? Le cas des classes de 3^e du CEG de Lokossa*, Mémoire de CAPES, Porto-Novo, ENS, 2008.
- CHABI (G.), *Connaissance des élèves, condition nécessaire pour un enseignement efficace : cas des CEG d'Akassato et de Glo-Djigbé*, CAPES, Porto-Novo, 2008.
- DANGNIVO (Y.C.), *Contribution à l'installation des compétences en lecture au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire*, CAIESG, CFPEEN, Porto-Novo, 2007-2009.
- GODOVO (C.), *La pratique des activités de lecture dans la perspective d'une amélioration des performances à l'écrit du français des élèves des classes de 3^{ème} et de 2nde/Base d'expérimentation : CEG Malanhoui (Adjarra), CEG Djassin, Collège Protestant (Porto-Novo)*, CAPES, Porto-Novo, 2004.
- MEWEDOHOU (E.), *Les difficultés de lecture en milieu scolaire au Bénin : impacts sur les apprentissages*, CAIP, 2008-2009.
- TOSSOU (A.), *Typologie des fautes de français chez les apprenants du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire : cas du C.E.G₁ de Comé*, CAPES, Porto-Novo, 2007.
- SAGBOHAN (C.), *La lecture au cours secondaire : procédures sémantiques et herméneutiques*, CFPEEN, Porto-Novo, 2003.

C- REVUE SCIENTIFIQUE

HOUNMENO (J-C.), « Savoir lire de base et réussite scolaire au cours primaire » in *Langage & Devenir*, N° 20 & 21, 1^{er} et 2^{ème} semestre 2012, 117-183.

D- WEBOGRAPHIE

<http://www.grenoble.iufm.fr/research/cognisciences/index.html> consulté le 12 juin 2014 à 09h 10min

<http://www.bien lire-éducation.fr> consulté le 12 juin 2014 à 09h 30min

Table des matières

Dédicace.....	i
Remerciements.....	ii
Sigles et acronymes.....	iii
Résumé.....	iv
Sommaire.....	v
Introduction.....	1
CHAPITRE PREMIER : Cadre théorique et méthodologique.....	3
Section 1 : Cadre théorique.....	4
1.1. Problématique.....	4
1.2. Etat de la question.....	4
1.3. Objectif de l'étude.....	8
1.4. Hypothèses.....	8
1.5. Clarification conceptuelle.....	9
Section2 : Cadre méthodologique.....	11
2.1- But de la recherche.....	11
2.2- Cadre physique.....	12
2.3- Population cible et échantillonnage.....	12
2.4- Technique et instrument de recherche.....	13
2.5- Déroulement de la recherche.....	13
CHAPITRE DEUXIEME : Présentation, analyse des résultats et les difficultés.....	14
Section 1 : Présentation des résultats.....	15
1.1. Interprétation et analyse des résultats des questionnaires adressés aux apprenantes.....	15
1.2. Interprétation et analyse des résultats des questionnaires adressés aux enseignants.....	20
1.3. Présentation de quelques copies d'apprenantes.....	24
SECTION 2 : Les difficultés.....	25
2.1. Au niveau de la forme.....	25

2.1.1. Des incorrections orthographiques et grammaticales.....	25
2.1.2. Des mauvaises constructions.....	29
2.2. Au niveau du fond.....	30
2.2.1. La compréhension du texte d'étude.....	30
2.2.2. La pertinence de la stratégie utilisée.....	30
CHAPITRE TROISIEME : Causes et suggestions.....	35
Section 1 : Les causes.....	36
1.1. Au niveau des apprenantes.....	36
1.2. Au niveau des enseignants.....	38
1.3. Au niveau institutionnel.....	40
1.4. Au niveau du système éducatif.....	40
Section 2 : Quelques approches de solution.....	42
2.1. Au niveau des apprenantes.....	42
2.2. Au niveau des enseignants.....	44
2.3. Au niveau du système éducatif.....	46
Conclusion.....	48
Bibliographie.....	49
Annexes	
Table des matières	