



INFLUENCE DES STRATÉGIES INDIVIDUELLES D'APPRENTISSAGE SUR LES PERFORMANCES EN FRANÇAIS CHEZ LES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE AU TOGO

[Étapes de traitement de l'article]

Date de soumission : 23-05-2025 / Date de retour d'instruction : 05-06-2025 / Date de publication : 15-07-2025

Tchilabalo TABATI

Université de Lomé, Togo,

✉ 746francois@gmail.com

&

Kokou AWOKOU

Université de Lomé, Togo

✉ Kawokou259@gmail.com

&

Kossi LODONOU

École Normale Supérieure d'Atakpamé (Togo)

✉ klodonou@yahoo.fr

Résumé : Le français demeure une discipline avec un taux d'échec élevé dans le système éducatif togolais. Les résultats lors des évaluations, notamment à l'épreuve de dictée du BEPC dans la région du Grand Lomé entre 2016 et 2020, en témoignent. Plus de 54 % des candidats ont obtenu la note zéro, avec un pic de 82,33 % en 2019. Cette situation est souvent imputée à un manque de pratique des activités linguistiques essentielles. La présente étude, de nature exploratoire et descriptive, utilise un échantillonnage non probabiliste. Son objectif est d'évaluer si les mauvaises stratégies personnelles d'apprentissage expliquent les faibles performances en français. Une enquête menée auprès de 162 élèves et de 16 enseignants de français a montré que le déficit en activités d'apprentissage est un facteur clé de ces performances médiocres.

Mots clés : français ; faible performance ; activités personnelles ; apprentissage ; Togo

INFLUENCE OF INDIVIDUAL LEARNING STRATEGIES ON FRENCH PERFORMANCE AMONG LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN TOGO

Abstract: French remains a subject with a high failure rate in the Togolese education system. The results of assessments, particularly the dictation exam for the BEPC in the Grand Lomé region between 2016 and 2020, demonstrate this. Over 54% of candidates scored zero, with a peak of 82.33% in 2019. This situation is often attributed to a lack of practice of essential language activities. The present study, exploratory and descriptive in nature, employs non-probabilistic sampling. Its aim is to evaluate whether poor personal learning strategies explain the low performance in French. An investigation conducted with 162 students and 16 French teachers revealed that a deficit in learning activities is a key factor in these mediocre results.

Keywords : french ; low performance ; personal activities ; learning ; Togo.

Introduction et objectifs

L'école togolaise a évolué à travers deux (2) grandes étapes : l'école coloniale et l'école postcoloniale, encore appelée l'école moderne démocratique. Le Togo, initialement colonisé par l'Allemagne, fut confié à la France et placé sous mandat de l'ONU après la défaite de l'Allemagne en 1945 (N. L. Gayibor, 1997). Chaque administration coloniale imposa alors un système éducatif en lien avec les finalités de la métropole. C'est ainsi que la langue française fut introduite dans le système éducatif togolais par la colonisation française. Elle demeure aujourd'hui la langue de l'administration, donc la langue officielle, bien qu'elle soit la langue seconde, elle est également la langue d'enseignement. Selon la Réforme de l'Enseignement de 1975, l'un des objectifs de l'enseignement du français au collège est de doter les élèves des outils à une bonne maîtrise de cette langue. Dans cette optique, les autorités éducatives ont inscrit le français comme discipline obligatoire dans le système éducatif togolais.

L'enseignement/apprentissage du français au Togo se fait de façon décloisonnée, avec une interaction entre ses différentes composantes, notamment : l'oral, la lecture, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et l'expression écrite (MEPS⁸⁸, 2020). Son volume horaire d'enseignement est l'un des plus élevés au premier cycle du secondaire général au Togo (MEPSTA⁸⁹, 2018). En effet, le français est enseigné en raison de six heures par semaine offrant ainsi aux élèves l'occasion d'aborder un aspect de cette langue chaque jour. De plus, le français est l'une des matières du premier cycle du secondaire ayant le coefficient le plus élevé lors des différentes évaluations (deux pour les classes d'observation (sixième et cinquième) ; et trois pour les classes d'orientation (quatrième et troisième). Malgré cette importance, les apprenants éprouvent de nombreuses difficultés dans cette matière.

Selon le rapport d'étude du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs (PASEC⁹⁰, 2014) au Togo, environ 79,9 % des élèves du primaire ont d'énormes difficultés en français. Ils ne possèdent pas les compétences nécessaires leur permettant de bien comprendre un message oral dans la langue d'enseignement, qui est le français. Cependant, les évaluations dans cette langue prennent en compte à la fois la compréhension orale et écrite. C'est le cas de la dictée qui est l'une des formes d'évaluation des compétences en orthographe française. Les élèves ayant des difficultés de compétences nécessaires pour maîtriser la compréhension orale, peine à réussir cet exercice. Ce rapport montre également que dans les dix pays enquêtés, près de 60 % des élèves n'ont pas atteint le seuil « *suffisant* » de compétence en lecture après au moins six années de scolarité primaire. La situation n'est pas meilleure au Togo, en effet, 30,1 % des élèves en fin du cycle primaire ont beaucoup de difficulté à lire et à comprendre des textes. Ils ont des acquis très fragiles en décodage, peinant même à déchiffrer le sens des mots courants.

De ce fait, les élèves togolais ne sachant pas lire correctement dès leur entrée en sixième, ils rencontrent des difficultés à apprendre les règles orthographiques et grammaticales issues de la langue française et qui sont nécessaires pour sa bonne maîtrise. Cette situation préoccupante nécessite une prise en charge rapide au niveau national, parce que la lecture est la base de l'apprentissage de toute langue (D. Cogis, 2005). Par ailleurs, le Rapport sur l'État des Systèmes Éducatifs Nationaux (RESEN⁹¹, 2017) montre que 64,1 % des élèves en fin du 1er cycle de l'enseignement secondaire du Togo ont des difficultés en français, avec des notes inférieures à 10 sur 20. Ceci est la preuve que, malgré son importance en tant que langue d'enseignement au Togo, le français reste une matière dans laquelle les apprenants éprouvent

⁸⁸ MEPS : Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire

⁸⁹ MEPSTA : Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire Technique et de l'Artisanat

⁹⁰ PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la conférence des ministres de l'éducation des pays francophones

⁹¹ RESEN : Rapport sur l'État des Systèmes Éducatifs Nationaux



d'énormes difficultés après 10 années d'apprentissage (Lettre de politique sectorielle de l'éducation, 2009).

En outre, la réforme de l'enseignement (1975 : p.7) stipule que : « *L'école nouvelle doit être (...) obligatoire et en principe gratuite pour tous les enfants de deux ans révolus à quinze ans* ». Cela suppose que les enfants togolais commencent à apprendre le français dès la maternelle. Après plusieurs années d'exposition à cette langue, ils devraient logiquement obtenir de bons résultats dans cette discipline, surtout au premier cycle du secondaire. Pourtant, 20,9 % des élèves togolais en fin du premier cycle du secondaire ne manifestent pas les compétences les plus élémentaires en français (PASEC, 2014). Les résultats sont préoccupants en français particulièrement en dictée, où plus de 75% des apprenants ont souvent la note zéro (Données statistiques DEx-CC,⁹² 2021). Il est donc primordial que, pour atteindre l'objectif d'une éducation de qualité de veiller à améliorer l'efficacité interne au collège, notamment en passant d'un taux d'achèvement de 50,3% en 2019 à 102,7% en 2030, (République Togolaise, PSE⁹³, 2020-2030) ; les systèmes éducatifs doivent déceler les difficultés d'apprentissage en français des élèves avant leur entrée au second cycle du secondaire afin d'éviter que ces difficultés ne se traduisent en échecs scolaires.

Le français est désormais classé parmi les « *matières d'échec* », en particulier en orthographe, où les fautes sont nombreuses dans les productions écrites. Or, « *l'orthographe est le soubassement de la maîtrise de toutes les langues* » (D. Cogis, 2005, p.53). Ainsi, la dictée, qui évalue ces compétences, enregistre des résultats catastrophiques, comme l'illustrent les données du CEPD et du BEPC de 2016 à 2020 :

Tableau 1 : Taux d'élèves du CEPD et du BEPC ayant obtenu la note de zéro (0) en dictée de 2015 à 2020 dans la région pédagogique du Grand Lomé.

Années scolaires	Candidats ayant obtenu 0 sur 10 au CEPD	Candidats ayant obtenu 0 sur 20 au BEPC
2015 - 2016	50,47 %	65,89 %
2016 - 2017	47,23 %	54,20 %
2017 - 2018	73,09 %	73,55 %
2018 - 2019	54,43 %	82,33 %
2019 - 2020	4,59 %	79,61 %

Source : Données calculées à partir des statistiques de la DEx-CC, novembre 2021

Ces chiffres du tableau 1 montrent que plus de la moitié des élèves ont obtenu la note zéro sur vingt (0/20) en dictée au BEPC. Certains, malgré ces lacunes, passent en classe supérieure, en drainant avec eux les insuffisances (F. Ekondi, 2018).

La dictée est l'une des activités subsidiaires de l'enseignement/apprentissage du français au Togo. Cependant à l'évaluation, elle est considérée comme une matière à part entière. Le choix des textes à dicter sont souvent très anciens avec des règles qui ne sont plus en vigueur ni enseignées. En outre, la correction de la dictée est particulière dans le système éducatif togolais. On sanctionne les fautes sans récompenser les mots justes. Alors que l'orthographe française en générale est abstraite au même titre que les mathématiques avec beaucoup de règles (N. Catach, 2011). Lors de la correction de la dictée, tout manquement est une faute ; alors qu'il existe une différence entre la faute et l'erreur. En effet, les mots et les règles préalablement enseignés s'ils sont faussés sont des fautes et ceux qui n'étaient pas enseignés s'ils sont mal orthographiés, constituent des erreurs (G. Doca, 1981). Au vu de cela,

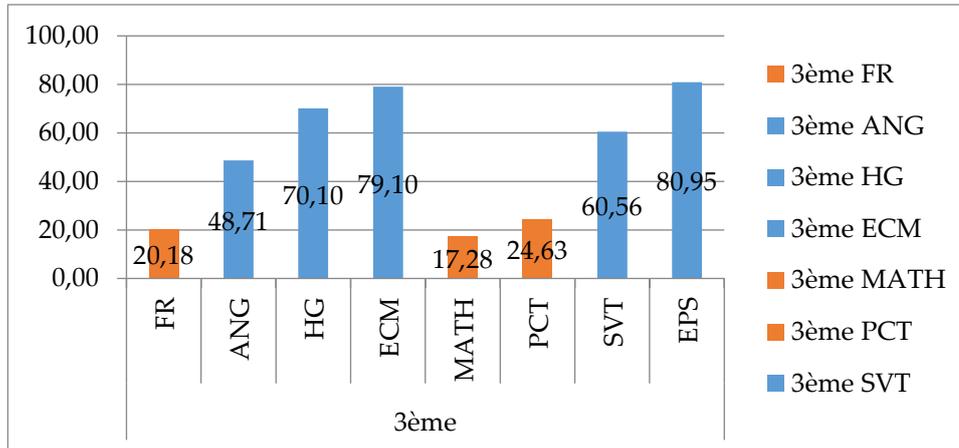
⁹² DExCC : Direction des Examens Concours Et Certification

⁹³ PSE : Plan Sectoriel de l'Éducation

on comprend que l'apprentissage de l'orthographe constitue un défi majeur pour les enseignants de français du premier cycle du secondaire général du Togo de nos jours.

Les résultats des élèves de la composition du troisième trimestre du premier cycle du secondaire général dans l'Inspection de l'Enseignement du Secondaire Général (IESG⁹⁴) Grand Lomé, consignés dans la figure 1, confirment que le français est l'une des causes de l'échec des apprenants dans le système éducatif togolais.

Figure 1 : Résultats des élèves de 3^{ème} au troisième trimestre à l'IESG Grand Lomé



Source : IESG Grand-Lomé Ouest, septembre 2022

Les notes compilées de tous les établissements de l'inspection de l'enseignement secondaire général du grand Lomé ouest montrent que seulement 20,18% des apprenants de la classe de troisième ont obtenu la moyenne en français. Le constat est d'autant plus alarmant qu'il s'agit d'élèves en fin de premier cycle, soit dix années d'étude du français comme une discipline et aussi une langue d'enseignement. Ces élèves, avec ce piètre résultat, vont passer en classe de seconde avec les lacunes en français. Il est alors impérieux de chercher les facteurs qui expliquent ces faibles performances des apprenants dans cette langue d'enseignement et d'administration au Togo.

L'objectif général de la recherche est de contribuer à la compréhension des causes de la mauvaise performance des élèves en français au premier cycle de l'IESG du Grand Lomé Ouest. Spécifiquement, cette recherche vise à motiver les élèves à s'intéresser à la lecture et à l'apprentissage de l'orthographe française. Ainsi, ambitionnons-nous d'améliorer les acquisitions des apprenants en français à la sortie du premier cycle de l'Enseignement du Secondaire Général.

1- Méthode

La méthode mixte (quantitative et qualitative) a été adoptée dans cette étude. Le guide d'entretien et le questionnaire se sont basés sur la théorie de l'apprentissage expérientiel de D. Kolb (1984).

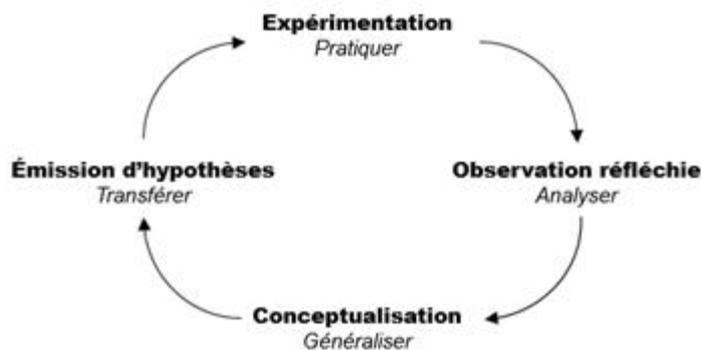
1.1. Théorie de référence

⁹⁴ IESG : Inspection de l'Enseignement du Secondaire Général



Les théories de l'apprentissage issues des sciences humaines insistent sur les activités qui permettent d'acquérir le savoir, le savoir-être et surtout le savoir-faire de l'apprenant. Selon D. Kolb (1984), l'apprentissage expérientiel est une stratégie qui place directement les apprenants dans des situations reflétant le plus fidèlement possible la réalité afin qu'ils puissent réaliser leurs apprentissages. Il préconise quatre étapes dans l'acquisition des compétences : l'expérimentation concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation et l'émission d'hypothèses. Cette stratégie préconise que les élèves soient pleinement impliqués dans leur processus d'apprentissage et se sentent responsables de leurs actions. La figure 1 illustre le cycle d'acquisition des savoirs à travers les activités en vue d'un apprentissage efficient.

Figure 2 : Les 4 phases du cycle d'apprentissage complet de D. Kolb (1984)



Source : wiki.teluq.ca

Cette théorie a permis d'identifier les stratégies personnelles d'apprentissage de la récitation, de la lecture, de l'étude de la langue (grammaire-conjugaison, vocabulaire, l'orthographe) et la dictée d'apprentissage par les élèves du premier cycle du secondaire général au Togo tel que décrit dans le programme formel (PAREC, 2018).

En effet, l'observation permet à l'élève d'analyser les activités dans lesquelles il veut s'engager en vue de généraliser un aspect important pour l'acquisition d'une compétence ; c'est la conceptualisation. Après cette étape vient l'émission des hypothèses à transférer pour être pratiquer dans un domaine spécifique ; c'est l'expérimentation. Ces quatre étapes permettent à l'apprenant d'activer les procédés mnémotechniques efficaces en vue du stockage des informations dans la mémoire à long terme (K.A. Ericsson et W. Kintsch, 1995).

1.2. Techniques de collectes, de traitement et d'analyse des données

Le questionnaire et le guide d'entretien ont servi d'outils de collecte de données. Ils ont permis de vérifier l'impact de l'insuffisance de ces activités sur la performance scolaire des élèves du premier cycle de l'IESG du Grand Lomé Ouest en français. Les données quantitatives issues des questionnaires sont traitées à l'aide des statistiques descriptives. Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel SPSS 21. La technique d'analyse de contenu et le logiciel QDA Miner Lite (logiciel qui permet d'analyser des transcriptions d'entretiens individuels et de groupes de discussion en vue de comparer les fréquences d'apparition des mots clés dans les propos des enquêtés) ont permis de traiter les données qualitatives issues des entretiens semi-dirigés.

Menée sur la base de l'échantillonnage, notre recherche est de nature exploratoire descriptive. Les stratégies d'apprentissage du français ont été analysées suivant les pratiques pédagogiques réalisées par les élèves en dehors de la classe.

Notre échantillon a pris en compte de façon générale les élèves du premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général du Grand-Lomé Ouest (IESG-GLO) qui compte pour l'année scolaire 2021-2022 au total 48 établissements publics au premier cycle du secondaire général dont 640 sections. L'effectif total des élèves est de 46319 soit 22444 garçons et 23875 filles. Le nombre total d'élèves dans les deux établissements précités est de 1569 soit 743 pour le CEG⁹⁵ Alinka Nyivémegblé et 826 pour le CEG Lomé Zongo (Direction Régionale de l'Éducation du Grand-Lomé, 2021-2022).

Ainsi, dans l'impossibilité d'interroger tous les élèves à cause de leur nombre trop élevé, nous avons procédé à un échantillonnage de type non probabiliste.

Pour ce faire, nous avons choisi 11 % de la population ciblée : $1569 \times 11/100 = 172,59$ approximativement 173 élèves.

Les quotas des enquêtés dans chaque établissement sont définis en fonction du nombre d'élèves qui s'y trouvent ; la technique de la règle de trois a servi à cet effet. En prenant le CEG Alinka Nyivémegblé et le CEG Lomé Zongo qui comptent respectivement 743 et 826 élèves, le calcul du nombre d'élèves à interroger se présente comme suit pour un échantillon de 173 élèves :



Application numérique 1 : $X1 = \frac{173 \times 826}{1569} = 91$

Application numérique 2 : $X2 = \frac{173 \times 743}{1569} = 82$

Tableau 2 : Répartition des élèves selon l'établissement

Les établissements	Effectifs			Echantillons
	Filles	Garçons	Total	
CEG Lomé Zongo	397	429	826	91
CEG Alinka Nyivémegblé	328	415	743	82
Total	725	844	1569	173

Source : Pré-enquête, avril 2022

L'échantillon de l'étude est composé de 11 enseignants et 173 élèves, répartis dans les deux établissements (CEG Alinka Nyivémegblé et le CEG Lomé Zongo). Nous avons soumis le questionnaire à 173 élèves mais n'avons pu avoir le retour que de 162 élèves qui ont renseignés correctement toutes les rubriques du questionnaire soit un échantillon total de 90 élèves au CEG Lomé Zongo et 72 élèves au CEG Alinka

⁹⁵ CEG : Collège d'Enseignement Général



Nyivémegblé. Les pertes sont estimées à 11 élèves, soit 6,3 % du total de l'échantillon des enquêtés prévus.

2. Résultats et discussion

2.1. Résultats

De manière générale les résultats des élèves en français sont en lien avec leurs stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire les activités qu'ils font chacun pour acquérir des compétences en dehors des cours. À travers l'enquête, nous avons cherché à savoir si les élèves lisent en dehors des cours, s'ils s'exercent à la dictée à la maison et s'ils apprennent les règles grammaticales et orthographiques qui leur sont enseignées.

- La pratique régulière de la lecture

Selon les théories de l'apprentissage, si l'élève apprend par plaisir, il aura de meilleures performances. Cependant, les résultats de l'enquête empirique montrent que majoritairement, les élèves ne lisent pas par plaisir.

Tableau 3 : Temps de lecture par plaisir / Sexe des enquêtés

Temps passé à lire pour le plaisir	Je ne lis pas pour mon plaisir	30 min	plus de 30 min	Moins de 60 min	une à deux heures	plus de deux heures	total
Sexe des M enquêtés	31	4	7	8	9	3	62
F	37	3	23	12	13	12	100
Total	68	7	30	20	22	15	162

Source : Enquête de terrain, mai 2022

Il ressort que sur les 162 enquêtés, 68 soit 41,9 % ne lisent pas pour leur plaisir. Les 94 autres lisent pour le plaisir, notamment 30 soit 18,5 % lisent seulement 30 minutes par semaine ; 20 soit 12,35% moins de 60 minutes par semaine ; 22 soit 13,5 % une à deux heures par semaine. 9,3 % de ceux-ci lisent plus de deux heures par semaine et 4,3 % moins de 30 minutes par semaine. Ainsi, 12 filles passent plus de deux heures à lire par semaine pour leur plaisir contre seulement trois garçons.

En outre, la plupart des enquêtés reconnaissent qu'ils ne lisent que pour trouver les informations dont ils ont besoin. C'est ce qu'indique le tableau 4.

Tableau 4 : Répartition des enquêtés selon leur perception de la lecture.

Perception des élèves de la lecture	Effectifs	Pourcentage (%)
Je ne lis que si je suis obligé	28	17,2
La lecture est l'un de mes loisirs préférés	8	5,0

J'ai du mal à finir un livre	25	15,5
Pour moi, la lecture est une perte de temps	3	1,8
Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin	98	60,5
Total	162	100,0

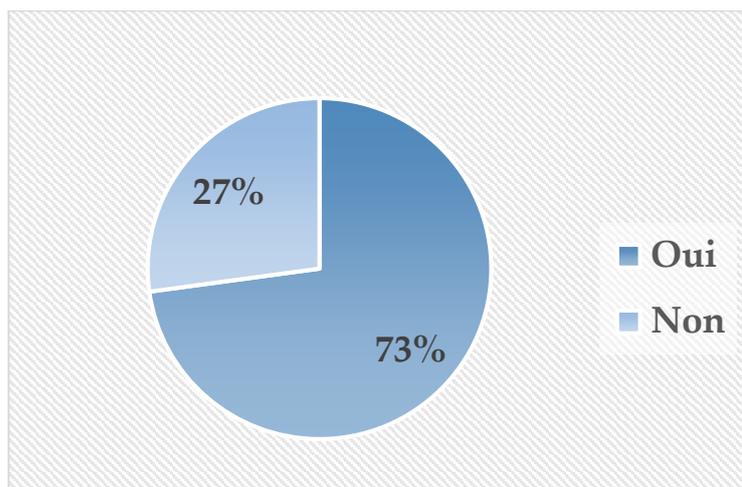
Source : Enquête de terrain, mai 2022

La question concernant la lecture des élèves a été abordée lors de nos entretiens. Ainsi un enseignant déclarait :

« Nos élèves n'aiment pas lire. Ils ont une grande paresse face à la lecture. Or c'est par la lecture qu'on acquiert des compétences pour bien réussir une langue. Lire et chercher les mots difficiles dans un dictionnaire permet d'être performant en expression écrite ou orale d'une langue. » (Enseignant 5, propos recueillis le 18 mai 2022).

À la question de savoir si les enquêtés ont une fois lu entièrement un roman, 118 soit 73 % ont répondu « oui » (Cf. figure 3), contre une faible proportion d'enquêtés notamment 44 soit 27 % du total des enquêtés qui a répondu « non ».

Figure 3 : répartition des enquêtés selon la lecture complète d'un roman.



Source : Enquête de terrain, mai 2022

En outre, à travers ce résultat (Cf. tableau 5), 104 élèves soit 88,1 % de ceux qui estiment avoir entièrement lu un roman, ont lu *Sur les routes sanglantes de l'exil* de Moïse O. Inandjo. Aussi, un seul élève affirme avoir lu *La marmite de Koka M'bala* de Guy Menga. Ces deux œuvres sont au programme en classe de troisième (3^e). Le tableau 5 ne tient pas compte de l'effectif total des enquêtés, mais exclusivement des 73% du total des enquêtés, soit 118 élèves ayant affirmés avoir entièrement lu un roman ou une pièce de théâtre.

Tableau 5 : Répartition des 118 enquêtés ayant entièrement lu une œuvre littéraire

Le titre du roman entièrement lu	Effectifs	Pourcentage (%)
----------------------------------	-----------	-----------------

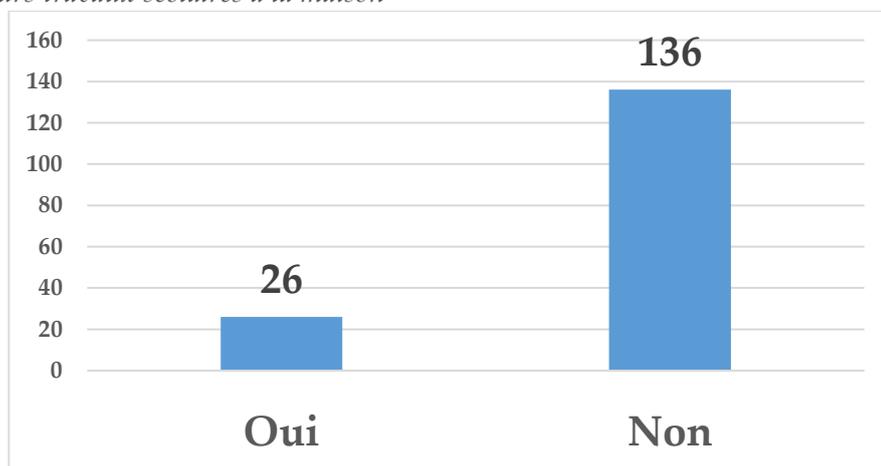


<i>Journal d'une bonne</i>	2	1,7
<i>Pourquoi moi?</i>	3	2,5
<i>Sur les routes sanglantes de l'exil</i>	104	88,1
<i>Autres à préciser</i>	8	6,8
<i>La marmite de koka M'bala</i>	1	0,9
Total	118	100

Source : Enquête de terrain, mai 2022

Sur les 118 enquêtés, la plupart n'ont lu que les œuvres littéraires au programme d'étude dans le premier cycle du secondaire général au Togo (Cf. tableau 5).

Figure 4 : Répartition des enquêtés selon qu'ils disposent ou non d'une bibliothèque ou de livres utiles pour leurs travaux scolaires à la maison



Source : Enquête de terrain, mai 2022

En interrogeant les enquêtés sur le fait d'avoir une bibliothèque ou des livres utiles à leurs travaux scolaires à la maison, une forte proportion a dit « non ». Ils sont au total 136 soit 84 % du total des enquêtés. Seulement 26 soit 16 % ont affirmé qu'ils ont des livres utiles à leurs travaux scolaires à la maison.

Tableau 6 : Fréquence de fréquentation des bibliothèques par semaine

Fréquence de fréquentation des bibliothèques par semaine	Effectifs	Pourcentage
Je ne fréquente pas la bibliothèque	149	91,9
Je fréquente la bibliothèque une fois par semaine	7	4,4
Deux fois par semaine	2	1,2
Plus de trois fois	4	2,5
Total	162	100,0

Source : Enquête de terrain, mai 2022

À la question de savoir la fréquence de fréquentation des bibliothèques par les élèves par semaine, 149 soit 91,9 % affirment ne pas fréquenter les bibliothèques, 07 enquêtés soit 4,4% disent fréquenter la bibliothèque une fois par semaine. 02 personnes soit 1,2 % affirment qu'ils visitent la bibliothèque deux fois par semaine, 04 enquêtés fréquentent la bibliothèque plus de trois fois par semaine.

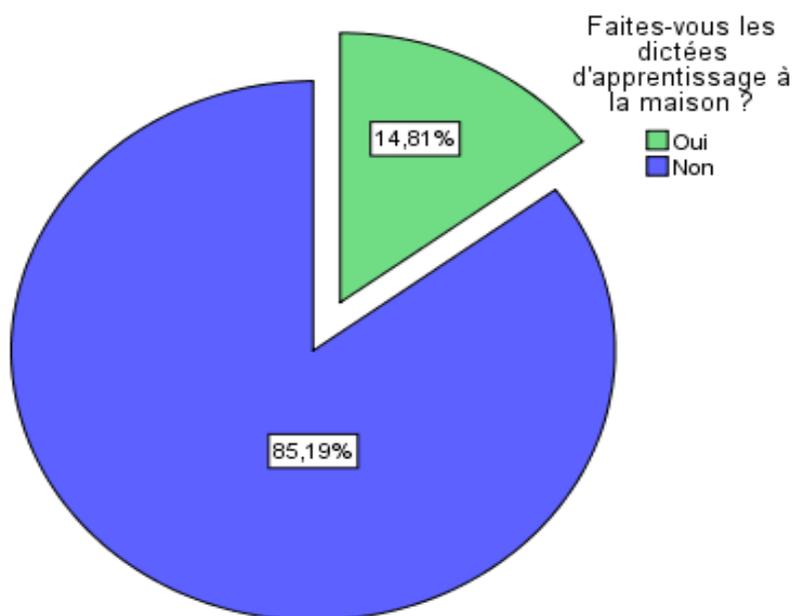
La fréquence de fréquentation des bibliothèques est également évoquée par les enseignants qui soulignent le manque d'intérêt des élèves pour la lecture en ces termes : « *Rare sont nos élèves qui lisent ou qui fréquentent les bibliothèques. Seuls quelques consciencieux le font. La plupart ne lisent que quand nous sommes en séance de lecture. L'amour pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication, surtout les réseaux sociaux les occupent plus que la lecture des œuvres littéraires. Alors qu'ils n'apprennent vraiment rien dans ces réseaux où les règles de la langue ne sont pas respectées.* » (Enseignant 1, propos recueillis le 16 mai 2022).

Un autre affirme : « *Nos élèves ne sont pas motivés à lire. Leurs parents ne les encouragent pas. Les enseignants non plus ne les encouragent pas à la lecture. La principale source de ce phénomène est le manque de bibliothèques dans les établissements scolaires et même dans la ville.* » (Enseignant 3, propos recueillis le 17 mai 2022)

- ***La pratique de la dictée d'apprentissage à la maison***

Selon les élèves interrogés, les dictées d'apprentissage ne sont pas régulièrement pratiquées ; c'est ce que nous indique figure 5.

Figure 5 : Répartition des enquêtés selon la pratique de la dictée à la maison.



Source : Enquête de terrain, mai 2022



Par contre, ceux qui la pratique, sont au nombre de 24 soit 14,8 %.

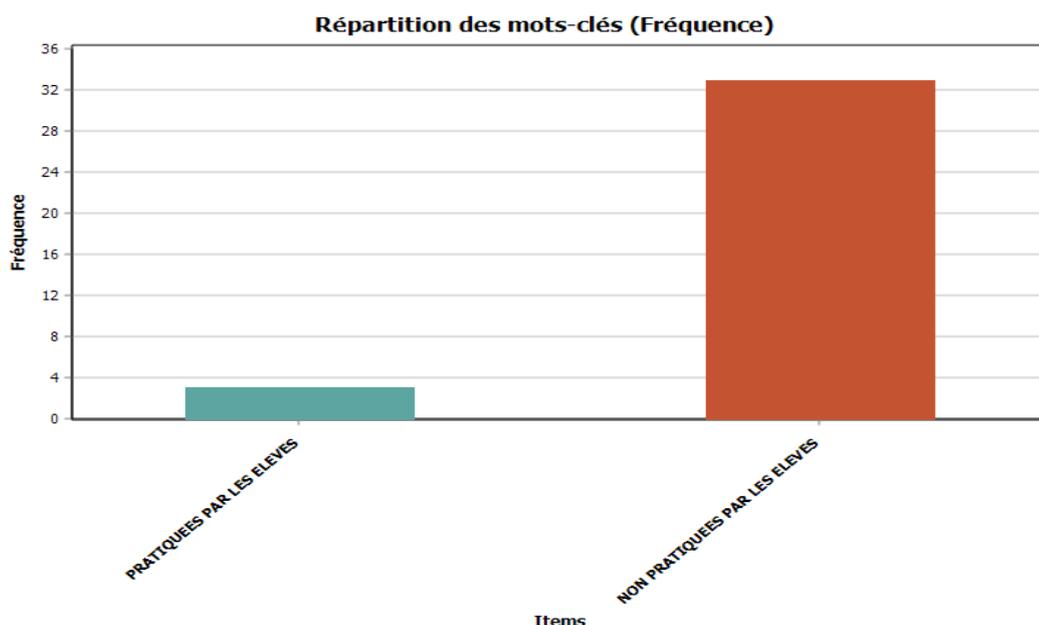
Un enseignant enquêté déclare : « les élèves ne s'exercent pas en dictée d'apprentissage. Souvent les parents prennent des répétiteurs dans les matières scientifiques, et négligent le français. C'est aussi la cause de la démotivation des élèves à s'adonner au français. La preuve est que lors des dictées préparées, les élèves ne s'en sortent pas. Même s'ils sont informés à la veille que la dictée portera sur un texte dont ils disposent ils vont ramasser des zéros. Avec l'avènement des smartphones, ils n'ont plus le temps pour s'exercer en dictée. S'il y a certains qui le font ils sont à compter au bout des doigts. » (Enseignant 7, propos recueillis le 19 mai 2022).

Un autre enseignant affirme à propos de l'apprentissage des règles grammaticales par les élèves que : « Ils n'apprennent pas les cours de français. Ils n'accordent pas d'importance aux règles de la langue française qu'on leur donne à l'école. Ils sont souvent scotchés à apprendre les matières scientifiques dans lesquelles ils ont souvent aussi de mauvaises notes. Les élèves négligent vraiment le français » (Enseignant 5, propos recueillis le 18 mai 2022).

Un autre enseignant pense plutôt que même les élèves qui lisent ont souvent des difficultés dans l'utilisation des règles apprises pour bien écrire en français. À cet effet, il affirme : « les élèves n'apprennent le français que lorsqu'il y a un devoir ou une composition. Et là même ils le font d'une façon non appliquée. Ce qui fait qu'ils ne maîtrisent pas les règles grammaticales en vue de mieux les appliquer lors des évaluations. Ils ne savent pas que le français est comme les mathématiques, il faut d'abord maîtriser les règles ensuite il faut être en mesure de les appliquer dans les différentes rédactions » (Enseignant 2, propos recueillis le 18 mai 2022).

En outre, les entretiens ont permis de relever dans les propos des enseignants la fréquence à laquelle les mots-clés (pratiqués par les élèves à la maison et non pratiqués par les élèves à la maison) reviennent. Ceci a été possible grâce au logiciel de traitement de données qualitatives QDA Miner Lite (Cf. figure 6).

Figure 6 : Fréquence d'utilisation des mots-clés (dictées d'apprentissage et non pratiquées) selon les propos des enseignants enquêtés.



Source : Enquête de terrain, mai 2022

L'analyse des données a permis également de comptabiliser au total 33 fois l'item « *non pratiquées par les élèves* ». Le fait que les « *dictées d'apprentissage* » ne soient pas pratiquées par les élèves à la maison est plus élevé que l'item « *pratiquées par les élèves* ». Les enseignants interviewés ont affirmé « *seulement trois fois* » que certains élèves pratiquent les dictées pour l'apprentissage à la maison.

2.2. Discussions

Les activités qui permettent l'acquisition de compétences en français ne sont pas suffisamment pratiquées par les apprenants. C'est en cela que nos résultats concordent avec les résultats des recherches de (C. Noyau, 2004 ; C. Brissaud et D. Cogis, 2011 ; N. Togo, 2018). En effet, plusieurs études comparées à la nôtre ont montré l'absence d'activités de lecture chez les élèves. Pourtant, c'est une activité déterminante dans l'apprentissage d'une langue. D. Shahar-Yames et D. L. Share (2008) et Ouellette (2010) ont démontré que la lecture engendre une meilleure mémorisation de l'orthographe des mots étudiés.

Dans cette optique, M. Compaoré et al, (2009) ont démontré dans une étude que les habitudes de lecture des élèves impactent leurs performances scolaires. Selon ces auteurs, les élèves qui ont de mauvaises notes en français ne lisent pas ou lisent très peu. Nous sommes parvenus à la même conclusion que ces auteurs en ce sens que la présence d'une bibliothèque peut être un élément incitateur à sa fréquentation et par conséquent à l'amélioration du rendement scolaire en dictée grâce à la pratique de la lecture par les élèves. Cette étude démontre que la motivation d'un élève à pratiquer la lecture dépend de la disponibilité des manuels de lecture ou des bibliothèques.

Notons à cet effet que : « *Si les infrastructures abritant les centres de lecture sont inexistantes ou éloignées des établissements, on peut enregistrer un nombre réduit d'élèves lecteurs et de livres lus. Et en conséquence le nombre d'apprenant ayant de mauvaises notes en français serait élevé. L'éloignement d'un centre de lecture constitue un handicap pour l'élève qui veut lire. Il est possible que le nombre réduit de livres lus par les élèves soit dû à des attitudes qui défavorisent la lecture. Peut-être les élèves trouvent que la lecture n'est pas essentielle* » (M. Compaoré et al, 2009, p. 132).

Bien que tout le monde s'accorde sur le fait que les manuels scolaires sont des outils indispensables pour l'apprentissage de la langue française, nos établissements scolaires surtout ceux du primaire n'en disposent pas. Or, c'est à ce niveau que les élèves doivent apprendre à lire et développer le goût à la lecture. Au Togo, la relation entre le nombre d'élèves et le nombre de manuels de lecture dans les écoles primaires publiques pour l'année scolaire 2017-2018 est de 0,7 (RESEN Togo, 2018, p. 82). La situation n'est pas meilleure dans les autres pays. Le ratio élèves / manuels scolaires au Bénin pour le compte de l'année scolaire 2011-2012 est de 0,8 soit environ 10 % des élèves qui ne disposent dans les faits d'aucun livre pour soutenir leur apprentissage en lecture (RESEN Bénin 2014, p. 202). En Côte d'Ivoire, le coefficient de détermination entre le nombre de manuels de français et le nombre d'élèves par école est à peine de 0,27. Ceci indique que dans 73 % des écoles, le nombre de manuels n'est pas en relation avec le nombre d'élèves (RESEN Côte d'Ivoire, 2016, p.131). Au Mali, le



pourcentage des établissements du premier cycle fondamental qui n'ont pas de bibliothèques pour l'année scolaire 2010-2011 est de 96,9 % et pour l'année scolaire 2014-2015 est de 93,7 % (RESEN Mali, 2017, p.121).

Les établissements scolaires ne disposent ni de bibliothèques ni de manuels de lecture. Les élèves non plus n'en disposent pas à titre personnel, parce que leurs parents ne préfèrent acheter que les livres de mathématiques ou de sciences physiques. Cependant, « à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire ce sont désormais les mathématiques qui posent le plus de difficultés d'apprentissage aux élèves, contrairement à la fin du cycle primaire » (RESEN Togo, 2017, p.65). Cette situation suscite plusieurs interrogations : quelles sont les raisons explicatives de ce choix par les parents ? Quels sont les facteurs explicatifs des mauvaises performances des apprenants en mathématiques malgré ce choix des parents ? Enfin, quels doivent-êtré les mécanismes de financement, de production, de distribution et de gestion des manuels en vue de les rendre plus accessibles et inciter par la même occasion les apprenants à s'adonner à la lecture ? Telles sont les questions qui méritent d'être posées lors des prochaines recherches.

Conclusion

Les élèves du premier cycle du secondaire général au Togo présentent de faibles performances en français. Pourtant, cette langue ne constitue pas uniquement une matière d'enseignement ; elle représente également le principal vecteur d'apprentissage pour toutes les autres disciplines. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation : d'une part, le refus ou l'incapacité des parents à acquérir des manuels de français, l'indisponibilité de ces ouvrages dans les établissements scolaires, ainsi que l'absence de bibliothèques. Ce contexte contribue à ce que la majorité des enquêtés n'aient lu que les œuvres littéraires au programme. À travers cette étude mixte (qualitative et quantitative), nous sommes parvenus à la conclusion que les faibles performances des élèves du premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général du Grand Lomé Ouest en français s'expliquent notamment par le fait que ces derniers ne pratiquent pas suffisamment les activités visant à l'acquisition de compétences dans cette discipline, en dehors des activités menées en classe. En effet, la réussite scolaire des élèves dépend également de l'attitude d'écoute développée ainsi que de l'implication personnelle des apprenants dans leur processus d'apprentissage (A. Tchassama et K. Dahon, 2023).

Références bibliographiques

ARITIBA, A. S. (2007). « La formation des enseignants au Togo : état des lieux et perspectives. » Dans R.-P. Garry, J. Bechoux, S. Tchameni Ngamo, & T. Karsenti (Eds.), *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis, stratégies d'action* (pp. 43-52). Montréal : AUF.

AWOKOU, K. (2011). « Les difficultés d'apprentissage liées à la maîtrise du français en milieu universitaire : cas des nouveaux étudiants de l'Unité Universitaire de Technologie de l'Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest au Togo ». *Particip'Action*, (3), pp. 375-390. Lomé : Université de Lomé.

- BAUDELLOT, C., & ESTABLET, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., & CHERVEL, A. (1969). *L'orthographe*. Paris : Maspero.
- BRISSAUD, C., & BESSONNAT, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Paris : Delagrave.
- BRISSAUD, C., & MORTAMET, C. (2015). La dictée, une pratique sociale emblématique.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.
- CSPARD, P. (2004). « L'orthographe et la dictée : problèmes de périodisation d'un apprentissage (XVIIe-XIXe siècles) ». *Le cartable de Clio*, 4, pp. 255-264.
- CATACH, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France.
- CATACH, N. (1986). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- CATACH, N. (1991). *L'orthographe en débat : dossiers pour un changement avec la liste complète des mots rectifiés*. Paris : Nathan.
- CHEVROT, J.-P., FONTANA, L., FREYCHET, J.-P., & SIMON, J.-P. (1990). « Comment les enseignants corrigent et évaluent les variations orthographiques ». Dans V. LUCCI & A. MILLET (Eds.), *L'orthographe de tous les jours* (pp. 139-192). Paris : Honoré Champion.
- CISSE, A. (2002). « Description syntaxique et morphologique des fautes liées aux interférences linguistiques dans les textes écrits des élèves des collèges du Togo ». *Études togolaises*, 3(1-2), 32-36.
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*. Paris : Delagrave.
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de la langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- FAYOL, M., & JAFFRÉ, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : PUF.
- FREI, H. (1971). *La grammaire des fautes*. Genève : Slatkine.
- DREYFUS, M. (2006). « Enseignement / apprentissage du français en Afrique : bilan et évolutions en 40 années de recherches ». *Revue française de linguistique appliquée*, 11, pp. 73-84.



EKONDI, F. (2021). « L'incidence des notes de la dictée dans les résultats scolaires en République du Congo : cas des élèves du CM2 dans la circonscription scolaire d'Ignyé ». *Université Marien Ngouabi*. [En ligne], Lakissa, (2), pp. 84-95.

GOURDET, P., & ROUBAUD, M.-N. (2016). « L'enseignement du verbe à l'école : tensions entre enseignants et élèves de CM2 ». *Pratiques*, pp. 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3059>

HAAS, G., & LORROT, D. (1996). « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe ». *Repères*, 14, pp. 161-181.

JAFFRÉ, J.-P. (2013). « Propos sociologiques sur l'orthographe ». Dans N. GETTLIFE, & J.-P. MEYER (Eds.), *La carrière des mots, Mélanges offerts à Jean-Christophe Pellat* (pp. 11-20). Strasbourg : Université de Strasbourg.

JAFFRÉ, J.-P., & BRISSAUD, C. (2006). « Homophonie et hétérographie : un point nodal de l'orthographe ». Dans R. HONVAULT-DUCRQ, (dir.), *L'orthographe en question* (pp. 145-168). Mont-Saint Aignan : Publications des Universités de Rouen et du Havre.

LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

LE LEVIER, H. (2019). « Représentations de l'orthographe chez des élèves de collège et de lycée ». Dans C. MORTAMET (Ed.), *L'orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants* (pp. 177-198). Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen.

LE LEVIER, H., BRISSAUD, C., & HUARD, C. (2018). « Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques ». *Pratiques*, pp. 177-178. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4464>

LUCCI, V., & MILLET, A. (Eds.). (1994). *L'orthographe de tous les jours : enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Honoré Champion.

TCHASSAMA, A., & DAHON, K. (2023). « Attitude d'écoute des enseignants en classe et performances des élèves en difficultés scolaires ». *Revue hybrides (RALSH)*, Vol. 1, Num. 1, Septembre, e-ISSN 2959-8079/ISSN-L 2959-8060.

TOGO, N. (2018). *Les difficultés d'apprentissage de l'orthographe dans le système éducatif malien : cas du groupe scolaire de Darsalam, Cap Koutia*. Master recherche, UCAO-UUBa.

COMPARE, F., SISSAO, A. J., & KEVANE, M. (2009). *Habitudes de lecture et performances scolaires*. Le Bulletin des bibliothèques de France, no. 4.

KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey : Prentice-Hall.

GAYIBOR, Nicoué Lodjou (éd.). (2021). *Les Ewe (Togo, Ghana, Bénin), Histoire et Civilisation*. Tomes 1 et 2. Lomé : Presses de l'Université de Lomé. 691 p. – Chronologie, glossaire, illustrations, cartes, tableaux, indice, contributeurs, bibliographie. ISBN 2-91 6789-37-5

NOYAU, Colette. (2004). *Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions*. Dans : AUF (éd.), *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques*. Actes des Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue, Ouagadougou (Burkina Faso), 31 mai - 2 juin 2004, p. 425-436. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

BRISAUD, C., & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.

TOGO, N. (2018). *Les difficultés d'apprentissage de l'orthographe dans le système éducatif malien : cas du groupe scolaire second cycle de Darsalam, cap Koutiala (Mali)*. Master recherche, UCAO-UUba, Bamako, Mali.