

## DIFFICULTÉS DE LECTURE ET RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES DE KINSHASA

**Jonathan ENGUTA MWENZI**  
Université de Kinshasa, R.D. Congo  
[psyjonathanenguta@gmail.com](mailto:psyjonathanenguta@gmail.com)  
&  
**Reagan NGONZO KITUMBA**  
Université de Kinshasa, R.D. Congo  
[reagan.ngonzo@unikin.ac.cd](mailto:reagan.ngonzo@unikin.ac.cd)

**Résumé :** L'objectif de cet article était de mettre en relation les difficultés de lecture et la réussite scolaire des élèves de Kinshasa. Pour ce faire, une échelle d'auto-perception de la lecture a été administrée à 114 élèves de cinquième et sixième primaire de différentes directions du Groupe Scolaire de Mont-Amba. À côté de cette échelle, nous avons recouru au palmarès des points au premier trimestre pour obtenir les notes scolaires des sujets de l'étude. Les résultats à l'échelle d'auto-perception nous ont permis de distinguer deux groupes de sujets : sujets ayant des difficultés de lecture et ceux n'ayant aucune difficulté de lecture. La comparaison des notes scolaires de ces deux groupes a révélé que les sujets ayant des difficultés de lecture avaient des notes scolaires statistiquement inférieures à celles des sujets n'ayant aucune difficulté de lecture. Ces résultats attestent l'influence négative des difficultés de lecture sur les notes scolaires des sujets de l'étude.

**Mots-clés :** difficultés de lecture, réussite scolaire, élève, Kinshasa, Groupe Scolaire du Mont-Amba

### READING DIFFICULTIES AND ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS IN KINSHASA

**Abstract :** The objective of this article was to relate reading difficulties to the academic success of students in Kinshasa. To do so, a self-perception reading scale was administered to 114 fifth and sixth grade students from different departments of the Groupe Scolaire de Mont-Amba. In addition to this scale, we used the first quarter grade point system to obtain the academic grades of the study subjects. The results of the self-perception scale allowed us to distinguish between two groups of subjects: those with reading difficulties and those with no reading difficulties. A comparison of the academic scores of these two groups revealed that the subjects with reading difficulties had statistically lower academic scores than the subjects with no reading difficulties. These results attest to the negative influence of reading difficulties on the academic grades of the subjects in the study.

**Keywords:** reading difficulties, academic achievement, student, Kinshasa, Groupe Scolaire du Mont-Amba

## Introduction

La lecture est considérée par les spécialistes de l'éducation comme une action de lire ou de déchiffrer visuellement des signes graphiques qui traduisent le langage oral. Elle est, en d'autres termes, une activité psychosensorielle qui vise à donner un sens à des signes graphiques recueillis par la vision et qui implique à la fois des traitements perceptifs et cognitifs (Goulet, 1999). À ce titre, la lecture est une compétence processus ou un support pédagogique facilitant l'acquisition de toutes les connaissances au niveau de tout le système éducatif. Elle joue, avec l'écriture, un rôle essentiel dans l'acquisition et le développement des compétences tant transversales que disciplinaires du programme éducatif (Enguta & Mpangi, 2022). Dans ce contexte Gausse (2015) affirme qu'au-delà du cadre de littérature restreinte, la lecture est un véritable outil pour interpréter le monde, structurer les expériences et construire des connaissances. Sa maîtrise est non seulement primordiale pour l'acquisition des connaissances tout au long de la vie mais aussi nécessaire à l'adaptation sociale et professionnelle des jeunes comme des adultes. Ainsi, un élève qui a des difficultés à lire éprouve généralement aussi des difficultés à s'insérer dans sa société. A cet effet, Lamia (2015) stipule que l'incapacité de lire rend difficile toute tentative de relation pacifique, tolérante et maîtrisée. Cet aspect utilitaire fait de la lecture une priorité des priorités dans les finalités éducatives de tous les systèmes éducatifs du monde. D'ailleurs, l'apprentissage de la lecture constitue un droit éducatif important que chaque pays du monde doit assurer à ses citoyens conformément à la Déclaration de Jomtien sur l'Éducation Pour Tous (1990). En République Démocratique du Congo (RDC), la constitution du 18 février 2006 relaye, à son tour, le même souci en confiant à l'État Congolais la mission d'éradiquer dans la mesure du possible, l'analphabétisme et l'illettrisme dans le chef des citoyens congolais. Dans cette même optique, l'article 17 de la charte nationale de l'éducation (1992) de la République Démocratique du Congo considère l'apprentissage de la lecture comme un moyen indispensable permettant l'éducation fondamentale et intégrale de l'enfant. En plus, l'article 73 de la loi-cadre de l'éducation nationale de 2014 fait de l'éradication de l'analphabétisme une des missions prioritaires confiées à l'école primaire congolaise consistant à préparer l'enfant à s'intégrer utilement dans la société par l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Pour atteindre cette mission, l'école recourt généralement à l'enseignement des langues françaises et locales dont les objectifs consistent à apprendre aux apprenants à : (1) comprendre un message et à y répondre ; (2) s'exprimer avec aisance et de manière spontanée dans des situations de communication familière ; (3) lire couramment, clairement et correctement un texte simple et à le comprendre et (4) produire des textes simples en situations de communication réelle ou simulée. Malgré l'enseignement de ces disciplines, on constate que les élèves qui quittent l'école primaire éprouvent d'énormes difficultés à la lecture. Plusieurs études citées par C.E.S. (2016) et Enguta (2020) corroborent ce constat en concluant que seuls 13% d'élèves ayant achevé le cycle primaire dans la ville de Kinshasa sont capables de lire correctement un texte du niveau de troisième année primaire. A titre illustratif, il a été observé que les moyennes de réussites des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire, en français et particulièrement au niveau de différentes disciplines de lecture, étaient en dessous dans les provinces du Kongo-Central, du Katanga et des Kasai. Les mêmes études indiquent aussi que les élèves congolais passent généralement du primaire au secondaire avec d'énormes lacunes en lecture qui, malheureusement, hypothèquent leur parcours scolaire et académique. RESEN RDC (2014), de sa part, constate aussi que moins de la

moitié des élèves congolais sont capables de lire un texte écrit en français après 6 années d'études complètes au niveau primaire.

Par ailleurs, d'autres chercheurs font remarquer que les difficultés de lecture sont très prononcées en langues locales qu'en français car dans le système éducatif congolais. Pour ces chercheurs, les enseignants ont tendance à ne pas enseigner les langues locales. Cette tendance se justifie par l'absence des manuels scolaires et par la non-initiation des enseignants à la didactique de ces langues (Lufungula, 2011 ; Enguta, 2020). Ces difficultés ne sont pas seulement observées en RDC, elles sont observées au travers le monde. D'ailleurs, l'enquête Pisa de 2009 de l'Union Européenne citée par l'OCDE (2011) révèle que 19,6 % d'élèves en dernière année du niveau primaire de l'Union Européenne éprouvent des difficultés de lecture. Cette situation semble être plus grave en Afrique. En effet, le rapport de l'Unesco et de l'Unicef (cité par Kaiser, 2009) sur l'éducation pour tous affirme que plus de 40% d'élèves en Afrique et dans les pays sous-développés du Monde finissent l'école primaire sans avoir acquis la maîtrise de la lecture en langue d'enseignement. Les difficultés de lecture, que nous évoquons ici, ne sont pas seulement observées au niveau de l'école primaire, elles sont également observées à l'école secondaire et voir même au niveau supérieur et universitaire. D'ailleurs, Ngub'usim, Enguta et Kakenza (2017) pensent que les élèves congolais font preuve d'une pauvreté du langage, des difficultés dans la compréhension des écrits et d'un faible niveau en français qui se traduit par des difficultés de lire correctement un texte. Dans l'apparition de ces difficultés, plusieurs chercheurs citées par Lufungula (2011) et Enguta (2020) incriminent les enseignants qui par leurs méthodes et techniques d'enseignement bloquent les élèves dans la maîtrise de la lecture. Il sied de noter que ces difficultés de lecture constituées généralement de retard de langage, de dysphasie, de dyslexie... peuvent dans une certaine mesure avoir une incidence négative sur le bien-être scolaire des élèves. A ce sujet, il est généralement admis que les élèves qui font preuve des difficultés de lecture font preuve également de faibles performances scolaires comparativement à ceux qui n'ont pas de problème de lecture (Dubois & Roberge, 2010). En effet, cette tendance se justifie par le fait que les épreuves d'évaluation au niveau de l'école sont présentées aux apprenants sous une forme écrite. Et il revient à ces derniers de les lire avant de les résoudre. Ainsi, un élève qui ne sait lire ne saura travailler efficacement. Outre cette tendance, certaines études (citées par Regan, 2004) ont révélé que des difficultés de lecture n'avaient aucune incidence sur les performances scolaires des apprenants. En effet, dans ces études, aucune différence significative n'a été constatée entre les performances des élèves qui ont des difficultés en lecture et ceux qui n'en ont pas. Les difficultés de lecture, dans ces études, renvoient généralement à l'incapacité de l'élève à bien déchiffrer les mots ou à son incapacité à les lire correctement. Eu égard à tout ce qui précède, la présente étude se propose de documenter les effets des difficultés de lecture sur le rendement scolaire des élèves du système éducatif congolais en ciblant particulièrement les élèves d'une institution publique de la Ville de Kinshasa (en l'occurrence le Groupe Scolaire du Mont-Amba). Ainsi, la présente étude permet de nous renseigner sur les facteurs explicatifs de la réussite scolaire des élèves congolais liés aux capacités linguistiques.

### **0.1 Questions de recherche**

La présente étude soulève deux questions suivantes : quelle relation existe entre les difficultés de lecture et la réussite scolaire des élèves du Groupe Scolaire du Mont-Amba ? les difficultés de lecture de ces élèves varient-elles en fonction de certaines variables sociodémographiques (sexe, âge et année d'étude) ?

### **0.2 Hypothèses du travail**

Face aux questions de notre recherche, nous émettons les hypothèses suivantes : les difficultés de lecture des élèves du Groupe Scolaire du Mont-Amba influenceraient négativement leur réussite scolaire. En d'autres termes, les élèves ayant des difficultés de lecture auraient de faibles résultats scolaires comparativement à ceux ayant une bonne maîtrise de la lecture. Les difficultés de lecture de ces élèves varieraient en fonction de certaines variables sociodémographiques (sexe, âge et année d'étude).

## **I. Cadre théorique**

Le cadre théorique de l'étude est constitué de trois points suivants : difficultés de lecture, réussite scolaire ainsi que relation entre les difficultés de lecture et la réussite scolaire.

### **1.1 Difficultés de lecture**

Il nous paraît important de clarifier le concept de lecture avant de nous étendre sur les difficultés de lecture. La lecture peut être considérée comme une action de déchiffrer ce qui est écrit et d'en saisir le sens. Elle est aussi l'identification des suites de mots écrits et la compréhension de leurs sens (Larousse, 2017). Morais (1994) pense que la lecture est une activité de compréhension d'une information écrite. Cette dernière est, en général, une représentation du langage sous forme des symboles identifiables par la vue ou par le toucher (Braille). Ainsi, on peut admettre que la lecture est une activité cognitive, un processus de compréhension, de rétention et de traitement de l'information, qui s'appuie sur le développement des habiletés métalinguistiques. La littérature spécialisée dans le domaine de la lecture distingue cinq composantes de la lecture suivantes : la conscience phonémique, la phonétique, la fluidité, le vocabulaire et la compréhension (Bourgoin, 2016). La conscience phonémique est une habileté d'entendre, d'identifier et de manipuler les sons distincts. Par contre, la phonétique est une habileté d'établir des liens entre les lettres à l'écrit (graphèmes) et les sons à l'oral (phonèmes). La fluidité est une habileté de lire de façon précise et rapide. Le vocabulaire renvoie non seulement aux mots dont les élèves ont besoin pour communiquer mais aussi aux mots qu'ils doivent reconnaître à l'écrit. Dans ce même contexte, la compréhension est la capacité à construire, à partir du texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. Elle est une composante très importante dans la lecture et en constitue même sa raison d'être (Bourgoin, 2016). Étant donné que l'identification des mots écrits est le résultat de l'activation de trois types de codes (le code orthographique, le code phonologique et le code sémantique), on peut distinguer aussi trois catégories de difficultés de lecture ; à savoir : les difficultés orthographiques, les difficultés phonologiques et les difficultés sémantiques (Charolles & Colé, 2003). Signalons, avant tout que le code orthographique renvoie au traitement perceptif de la prise d'informations visuelles et au traitement des stimuli visuels. Le code phonologique, par contre, sert à

reconnaître le mot écrit par deux processus : la voie d'adressage (accès direct dans le stock lexical) et la voie d'assemblage (décodage phonologique des unités visuelles en sons, puis assemblage pour former le mot dont la forme phonologique est alors reconnu). Enfin, le code sémantique donne l'accès au sens du mot lu qui se définit comme l'ensemble des connaissances nécessaires à la compréhension d'un mot, d'une phrase ou d'un texte. Dans ce contexte, les difficultés orthographiques renvoient au problème éprouvé par le lecteur au niveau de traitement perceptif des mots. Les difficultés phonologiques renvoient à celles de prononcer correctement un mot. Enfin, les difficultés sémantiques renvoient à celles de comprendre les sens des mots lus. Lorsque nous parlons des difficultés de lecture dans cet article, nous pensons aux difficultés phonologiques qui peuvent ou pas être annonciateurs de la présence d'une dyslexie. Ces difficultés sont évaluées par une échelle d'auto-perception de lecture basée sur la reconnaissance des difficultés phonologiques selon un certain nombre de critères.

### ***1.2 Réussite scolaire***

La réussite scolaire est généralement considérée comme une situation d'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (atteinte des objectifs d'apprentissage dans un système scolaire donné et maîtrise des savoirs). Dans cette logique, les résultats scolaires supérieur ou égaux au seuil minimum de performance à la fin d'une séquence d'apprentissage et l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation de réussite etc.) apparaissent comme étant des véritables indicateurs de la réussite scolaire (Ngub'usim, Enguta & Kakenza, 2017). Alla, Cardinet & Perrenaud (cités par Enguta & Mpangi, 2022) pensent que la réussite scolaire doit être comprise sous deux aspects différents. En premier lieu, elle est associée aux performances des élèves. En deuxième lieu, elle correspond aussi à la réussite d'un établissement ou d'un système scolaire dans son ensemble. S'agissant des établissements, la réussite scolaire correspond à l'atteinte des objectifs de l'institution. Dans le cadre de notre recherche, la réussite scolaire correspond à la situation des élèves ayant obtenu à la fin du trimestre, des notes supérieures ou égales au seuil minimum d'atteinte des objectifs pédagogiques dans le système scolaire congolais (50% de points). On ne peut pas parler de la réussite scolaire sans évoquer son corolaire qu'est l'échec scolaire. Crahay (1996) pense que l'échec scolaire est une situation de non-atteinte des objectifs éducatifs. Il est donc l'écart entre les résultats attendus et les résultats obtenus (Ngub'usim, Enguta & Kakenza, 2016). Viau (1999) pense que l'échec scolaire est beaucoup plus étendu que le contenu qui lui est officiellement attribué et devrait correspondre à l'inadéquation des apprentissages proposés à l'élève par l'école : même si cette inadéquation était sanctionnée par un passage de classe ou d'obtention d'un diplôme, une éducation qui laisserait les élèves dans l'incapacité de s'insérer activement dans la vie professionnelle, familiale et sociale, pourrait être assimilée à un échec.

### ***1.3 Relation entre les difficultés de lecture et la réussite scolaire***

La littérature spécialisée en matière de la relation entre les difficultés de lecture et la réussite scolaire évoque deux tendances contradictoires. La première tendance est celle qui affirme que les difficultés de lecture influencent négativement la réussite scolaire des élèves (Dubois & Roberge, 2010). Dans ce contexte, Blaunstein et Lyon (2006) expliquent qu'aux Etats-Unis, 40% d'élèves de 4<sup>ème</sup> année du primaire n'arrivent pas à lire et ce

pourcentage augmente à 60% pour les élèves provenant d'un milieu socioéconomique faible. Ces auteurs affirment que ce retard, qui augmente avec les années, devient une des premières raisons d'échec scolaire. Baribeau (2004) abonde dans le même sens en affirmant que dès le début de l'école primaire, il a été établi que les difficultés de lecture ont un effet déterminant sur la réussite scolaire. En d'autres termes, ces difficultés sont l'un des facteurs explicatifs principaux du redoublement scolaire au niveau tant primaire que secondaire. Van Grunderbeeck (2003) a identifié, au secondaire, les différentes difficultés que certains élèves québécois rencontrent dans leur compréhension de textes. Pour cet auteur, les élèves éprouvent de la difficulté à faire des liens entre les différentes parties d'un texte et ils se limitent à ce qui est écrit textuellement. En plus, ils n'arrivent pas à faire des inférences et leur compréhension est limitée à certains types de texte. Ces difficultés en lecture constituent, poursuit l'auteur, un frein à la réussite scolaire de ces élèves. La deuxième tendance postule que les difficultés de lecture n'avaient aucune incidence sur les performances scolaires des apprenants. En effet, dans ces études (Regan, 2004; Knighton & Buissière, 2006; Ecalle & Magnan, 2002), aucune différence significative n'a été constatée entre les performances des élèves qui ont des difficultés en lecture et ceux qui n'en ont pas.

## 2. Cadre méthodologique

### 2.1 Cadre physique

Le Groupe Scolaire du Mont-Amba constitue le cadre physique de la présente étude. Il est situé dans la commune de Lemba où il est installé sur plusieurs sites : (1) le site de Lemba 9, à Livulu et au Plateau des résidents où fonctionne le jardin d'enfants ; (2) l'enceinte de l'Université de Kinshasa où se trouvent la direction générale du Groupe, les deux écoles primaires (première et deuxième direction) ainsi que les Instituts un, deux et trois du dit établissement. Dans cette enceinte, l'établissement est limité au Nord par l'Intendance Générale, au Sud par le home 30 et le petit plateau des résidents, à l'Ouest par les homes 80 et 150, et à l'Est par le marché de Mbanza Lemba (Ngub'usim, 2010). Le Groupe Scolaire du Mont-Amba est une œuvre sociale de l'Université de Kinshasa ayant pour vocation de dispenser l'enseignement de niveau maternel, primaire et secondaire. Il a été créé en 1958 par Mademoiselle Thérèse Knappen, Professeur à l'Institut Facultaire de Psychologie et des sciences Pédagogiques de l'Université Lovanium (actuelle Université de Kinshasa). Soucieuse de l'éducation et de l'instruction des enfants des professeurs de l'Université Lovanium, Mademoiselle Knappen prendra l'initiative d'ouvrir une classe dans son salon avec des enfants de ses collègues professeurs de l'université Lovanium dont l'âge variait entre trois et cinq ans. Cette petite école avait pour but d'instruire les enfants des professeurs et de servir d'école d'application et de recherche pour l'institut facultaire de psychologie et des sciences de l'Éducation de l'université Lovanium. En 1959, après la construction du camp Livulu, les habitants de ce camp qui étaient, du reste, agents de l'Université Lovanium se regroupèrent au sein d'une association des parents et créèrent officiellement une école gardienne, qui devait accueillir les enfants de quatre et cinq ans. Cette école fonctionna avec le concours de Mademoiselle Knappen. L'association des parents signa la même année une convention avec Mgr Luc Gillon, Recteur de l'Université Lovanium, laquelle convention visait l'annexion de cette école à l'Université Lovanium. C'est en 1973 que l'école prendra la dénomination du Groupe Scolaire du Mont-Amba. Depuis sa création jusqu'à ce jour, le groupe scolaire du

Mont-Amba a connu une multitude des chefs d'établissement. A ses débuts, il fut dirigé par Monsieur Evariste Tobebe. A ce jour, la direction du groupe est assurée par Monsieur Jean Marc Kibeke (Ngub'usim, 2010). Actuellement le Groupe scolaire du Mont-Amba organise un enseignement du niveau : (1) maternel, (2) primaire avec deux directions et (3) secondaire avec trois directions où sont organisées les sections suivantes : commerciale (et gestion), littéraire (Latin-philo), scientifique (chimie-biologie et math-physique) et pédagogique (pédagogie générale).

## **2.2 Participants à l'étude**

La population de la présente étude était constituée de tous les élèves de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année primaire de toutes les deux directions du Groupe Scolaire du Mont-Amba inscrits pour l'année scolaire 2018-2019. De cette population, un échantillon non-probabiliste de 114 sujets a été extrait. Cet échantillon varie selon les variables suivantes : année d'étude, sexe et âge. Ainsi, notre échantillon est constitué de 55 sujets de la cinquième année primaire et de 59 sujets de la sixième année primaire. Au niveau de l'âge, l'échantillon comprend 4 sujets âgés de 9 ans, 32 de 10 ans, 50 de 11 ans, 25 de 12 ans et 3 de 13 ans. Enfin, en ce qui concerne le sexe, notre échantillon est constitué de 57 garçons et 57 filles.

## **2.3 Instruments de récolte des données**

Pour récolter les données de la présente étude, nous avons recouru à l'échelle d'auto-perception du lecteur et à la technique documentaire.

### *-Échelle d'auto-perception du lecteur*

L'échelle d'auto-perception du lecteur est la version française de l'échelle américaine « The Reader self-perception scale » de Henk et Melnick (1995) destinée aux élèves de quatrième année primaire et plus. La traduction française a été réalisée par Goulet (1999). L'échelle d'auto-perception du lecteur a été mise en place pour fournir une appréciation de la façon dont les élèves se perçoivent en tant que lecteurs. Ainsi, cette appréciation permet de savoir si l'élève se perçoit comme un mauvais lecteur (ayant des difficultés de déchiffrer et de comprendre les mots) ou comme un bon lecteur (n'ayant aucune difficulté pour déchiffrer et comprendre les mots) (Goulet, 1999). Cette échelle renseigne sur la présence des difficultés phonologiques au travers de la perception d'auto-efficacité du sujet au niveau de la lecture. L'Échelle d'auto-perception du lecteur comporte 33 items dont un d'ordre général et 32 éléments qui se répartissent de façon plus ou moins équitable entre les quatre dimensions servant à mesurer l'auto-efficacité en lecture : le progrès (9 items), la comparaison sociale (6 items), la rétroaction sociale (9 items) et les états physiologiques (8 items) (Goulet, 1999). Pour éprouver la qualité métrologique de l'échelle, nous avons recouru au coefficient alpha de Cronbach. Ce coefficient permet d'évaluer l'homogénéité interne de l'échelle et renseigne indirectement sur sa validité. Les différentes valeurs de l'alpha de Cronbach obtenues dans le cadre de l'étude (progrès : .70 ; comparaison sociale : .73 ; rétroaction sociale : .75 ; états physiologiques : .84) sont supérieures au seuil d'acceptabilité (.70) et nous permettent de conclure que les différents items de notre échelle évaluent bien l'auto-perception du lecteur dans ses différentes dimensions.

### -Technique documentaire

La technique documentaire comme le nom l'indique consiste pour le chercheur à utiliser les documents qui existent déjà en vue d'atteindre l'objectif de son étude. Elle est également appelée technique non vivante ou technique d'observation indirecte (Enguta, 2020). Cette technique nous a permis de disposer des notes scolaires des sujets de notre étude au premier trimestre de l'année scolaire 2018-2019 en nous référant au palmarès des points.

## 3. Résultats

### 3.1 Résultats globaux

Les notes de nos sujets aux différents thèmes de l'échelle d'auto-perception du lecteur et à l'évaluation scolaire sont présentées dans le tableau n° 1 suivant les indices statistiques de tendance centrale et de dispersion. Pour rappel, ces notes concernent six indicateurs dont cinq en rapport avec les dimensions de l'échelle d'auto-perception du lecteur et un pour la réussite scolaire.

Tableau n° 1 : Présentation globale des résultats (N=114)

Indices Statistique	Notes	Progrès	Comp. Soc.	Rétro. Soc.	Etats. Psyc.	N.G.	Réussite scolaire
M	3,23	2,62	3,06	3,06	3,34	3,14	72,85
SDM	0,07	0,06	0,05	0,05	0,06	0,05	1,12
Mdn	3,33	2,67	3,11	3,11	3,63	3,24	73,40
Mo	3,56	2,83	3,33	3,33	3,75	3,07	75,20
$\sigma$	0,70	0,61	0,52	0,52	0,65	0,49	10,74
$\sigma^2$	0,49	0,37	0,27	0,27	0,42	0,25	115,32

**Légende :** Comp. Soc. : Comparaison sociale, Retro. Soc. : Rétroaction sociale, Etats. Psyc. : Etats psychologiques, N.G. : Note globale, M: Moyenne, SDM: Erreur Type de la moyenne, Mdn: Médian, Mo: Mode,  $\sigma$  : Ecart type,  $\sigma^2$  : Variance

De la lecture du tableau n° 1, il ressort que les moyennes de nos sujets aux différents thèmes de l'échelle (Progrès, comparaison sociale, rétroaction sociale et états psychologiques) sont respectivement de 3,23 ; 2,62 ; 3,06 et 3,34. En situant ces notes moyennes dans l'échelle d'interprétation de notre instrument ; on constate qu'elles se situent toutes dans l'intervalle de 2,5-3,4. Pour le progrès, cette note signifie que les sujets de notre étude se perçoivent comme des individus ayant réalisé de bons progrès au niveau de la lecture. De manière générale, ils se perçoivent comme des individus qui lisent correctement bien et qui n'ont pas de difficultés de lire un texte. En ce qui concerne la comparaison sociale, la note moyenne de nos sujets indique qu'ils s'estiment comme étant des bons lecteurs comparativement à leurs condisciples. En d'autres termes, ils pensent qu'ils ont une bonne maîtrise de lecture comparativement à leurs condisciples. Pour la rétroaction sociale, les sujets de notre étude pensent que les appréciations des autres (enseignants, familles et amis de la classe) quand ils lisent sont positives. En d'autres termes, la rétroaction qu'ils reçoivent des autres quand ils lisent est positive. La note moyenne de nos sujets au niveau des états psychologiques indique que les sujets de notre étude éprouvent des sentiments positifs quand ils lisent le texte en classe. Cette auto-perception positive de la capacité de nos sujets à lire se justifie non seulement non seulement par la qualité de l'enseignement dispensé dans cette école mais aussi par la



qualité des enseignants de cette école. En effet, l'analyse de la qualification des enseignants de cette école révèle que les enseignants de classe sous-examen ont une très grande expérience professionnelle et une ancienneté dans l'enseignement au niveau de ces classes. Ces deux facteurs peuvent expliquer indirectement les perceptions positives de nos sujets en matière de leur capacité de lire les textes. La moyenne de nos sujets au niveau de leur rendement au premier trimestre est de 72,85. Cette moyenne en la situant dans l'échelle d'interprétation des résultats scolaires de Ngub'usim, Enguta et Kakenza (2017) tombe dans la catégorie I (60 % et plus) correspondant à une réussite de forte qualité. En d'autres termes, les sujets de notre étude font preuves de fortes performances scolaires au premier trimestre de l'année scolaire 2017-2018.

### 3.2 Identification des sujets auto-perçus en difficultés de lecture

L'identification des élèves ayant des difficultés de lecture a été faite en recourant aux notes globales de nos sujets à l'échelle d'auto-perception du lecteur. Ainsi, les sujets qui avaient une note inférieure à 2,5 à la note globale étaient considérés comme étant en difficultés de lecture et ceux qui avaient au moins 2,5 étaient considérés comme de bons lecteurs. Pour nous assurer de ce diagnostic, nous avons recouru aussi aux enseignants pour vérifier si les sujets qui ont été identifiés comme des élèves en difficultés de lecture sont réellement identifiés de la sorte par leurs enseignants. Ainsi, les appréciations des enseignants ont convergé avec les résultats obtenus au niveau de l'échelle.

Tableau n° 2 : Identification des élèves ayant des difficultés de lecture

Indices statistiques	Effectif (E)	Pourcentage (%)
<b>Difficultés de l'écriture</b>		
Présence	39	34,2
Absence	75	65,8
Total	114	100,0

Les résultats consignés dans le tableau n° 2 révèlent que 34,2 % de sujets de notre étude ont des difficultés de lecture au moment où 65,8 % de sujets de notre étude n'ont aucun problème de lecture.

### 3.3 Étude de la normalité de la distribution des résultats

Il est recommandé à tout chercheur qui, dans son étude, utilise des données qui relèvent de l'échelle d'intervalle de tester la normalité des distributions des résultats. Ce test est très important car le choix de tests statistiques à utiliser au niveau de l'analyse différentielle dépend de la normalité des distributions des résultats. Plusieurs tests permettent de tester l'hypothèse de la normalité de distribution. Parmi ces tests, on peut citer : le test de chi-carré, la technique d'asymétrie, la voussure, le test de Kolmogorov Smirnov etc. Dans le cas de notre travail, nous avons choisi le test de Kolmogorov Smirnov à cause de son caractère pratique et de sa facilité d'interprétation. Le tableau suivant présente les indices statistiques liés à ce test.

Tableau n° 3 : étude de la normalité des distributions des résultats de l'étude (p.0,05)

Ind. Stat.	Progrès	Comp. Soc.	Rétro. Soc.	Etats. Psych.	N.G.	Réussite
Kolmogorov Smirnov z	1,58	1,10	1,28	2,02	1,04	0,59
Asymp. Sig (Probabilité associée)	0,10	0,18	0,08	0,11	0,23	0,88
Décision	Normale	Normale	Normale	Normale	Normale	Normale

De la lecture du tableau n° 3, il ressort que toutes les distributions des résultats de notre étude respectent la condition de normalité car les probabilités y associées sont toutes supérieures à la probabilité critique (0,05). Dans ce contexte, nous recourons aux tests paramétriques pour tester l'influence des variables sur toutes les distributions des résultats et étudier la relation entre les difficultés de lecture et la réussite scolaire des élèves.

### 3.4 Relation entre les difficultés de lecture et la réussite scolaire

L'objectif de ce travail étant de spécifier l'influence des difficultés de lecture sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire du Groupe Scolaire du Mont-Amba, nous présentons dans les lignes qui suivent les notes scolaires de nos sujets en tenant compte de la présence ou de l'absence des difficultés de lecture.

Tableau n° 4 : notes scolaires moyennes des sujets selon la présence ou l'absence des difficultés de lecture

Difficultés de lecture	Ind. Stat.	Réussite
Présence (N=39)	M	64,93
	$\sigma$	7,87
Absence (N=75)	M	75,80
	$\sigma$	10,19

La lecture du tableau n° 4 indique que les sujets présentant des difficultés de lecture ont des notes scolaires moyennes numériquement inférieures à celles des sujets n'ayant pas de difficultés de lecture.

Tableau n° 5 : Relation entre les difficultés scolaires et la réussite scolaire

Test F de Levene pour l'homogénéité de la variance		Test t de Student pour l'égalité des moyennes	
F	Sig. (Probabilité associé)	t	Sig. (Probabilité associé)
1,22	0,27	- 4,82	0,00

Le recours aux tests paramétriques exige en plus de la normalité des distributions que la condition d'homoscédasticité des variances soit aussi respectée. C'est pourquoi, avant de pouvoir passer recourir au test t de Student, nous avons recouru au test F de Levene. Les résultats se rapportant au test F de Levene révèlent que la probabilité associée

obtenue en comparant les variances des résultats scolaires des sujets de notre étude selon les difficultés de lecture est supérieure à la probabilité théorique (0,05). Ainsi, nous acceptons l'hypothèse nulle de manque de différence entre les variances des distributions de notre étude et concluons que ces variances sont toutes homogènes. L'homogénéité des variances étant observée, le recours au test t de Student se justifie. Les résultats s'y rapportant attestent que la probabilité associée obtenue en comparant les notes scolaires des sujets ayant des difficultés de lecture et celles des sujets n'ayant pas de difficultés de lecture (0,00) est inférieure à la probabilité critique (0,05). Par conséquent, nous concluons que la présence des difficultés de lecture influence négativement les notes scolaires des sujets de l'étude. En d'autres termes, les sujets ayant des difficultés de lecture ont des notes scolaires statistiquement inférieures à celles des sujets n'ayant pas de difficultés de lecture.

### **3.5 Analyse différentielle des résultats**

Il est question, à ce niveau, de tester l'influence des variables de l'étude (sexe, âge et année d'étude) sur les notes de l'auto-perception de la lecture et scolaires des sujets de l'étude. Pour ce faire, nous avons recouru au test t de Student pour tester l'influence des variables sexe et année d'étude. L'influence de la variable âge a été testée en recourant à l'analyse de la variance. Ainsi, le sexe n'a pas influencé les notes scolaires et d'auto-perception de la lecture des sujets de l'étude (notes scolaires :  $t = -0,15$ ,  $p. 0.85 > 0.05$  ; notes d'auto-perception de lecture :  $t = -0,17$ ,  $p. 0.82 > 0.05$ ). L'année d'études a influencé l'auto-perception de la lecture et les notes scolaires (auto-perception de la lecture :  $t = -4,44$ ,  $p. 0.001 < 0.05$  ; notes scolaires :  $t = -6,02$ ,  $p. 0.00 < 0.05$ ). La variable âge a également influencé les notes scolaires et de l'auto-perception de la lecture (auto-perception de la lecture :  $F : 3,54$  ;  $p. 0.009 < 0.05$  ; notes scolaires :  $F = 2,55$ ,  $p. 0.045 < 0.05$ ). Le test post-hoc de Student Newman Keuls indique que les sujets âgés de 9 et 10 ans ont des notes statistiquement inférieures comparativement aux sujets plus âgés au niveau de l'auto-perception de la lecture et de la réussite scolaire.

## **4. Discussion des résultats**

Les résultats de l'étude ont révélé que les sujets ayant des difficultés de lecture ont des notes scolaires statistiquement inférieures à celles des sujets n'ayant pas de difficulté de lecture. Ces résultats indiquent que les difficultés scolaires influent négativement sur leurs notes scolaires. Ces résultats vont de pair avec les résultats des études de Baribeau (2004) et Dubois ainsi que Roberge (2010) où il a été constaté que les difficultés de lecture influencent négativement la réussite scolaire des élèves. Ces mêmes résultats réconfortent aussi les conclusions de Blaunstein et Lyon (2006) où il a été constaté que le retard dans l'apprentissage de la lecture, qui augmente avec les années, est une des causes explicatives de l'échec scolaire. S'agissant de l'influence des variables, les résultats de l'étude ont révélé que le sexe n'a pas influencé les notes d'auto-perception de lecteur (en termes de difficultés) et la réussite scolaire des sujets. Ce manque d'influence du sexe sur les notes d'auto perception des difficultés en lecture remet en question les résultats de l'enquête PISA (OCDE, 2011) où il a été constaté que les filles lisent plus souvent mieux que les garçons et ont des lectures plus variées. Nos résultats infirmant l'influence du sexe sur les notes scolaires de nos sujets vont dans le même sens que les résultats d'Enguta et Mpangi (2022) où il n'a été constaté aucune différence significative entre les filles et les garçons au

niveau de la réussite scolaire. S'agissant de l'âge, les résultats de notre étude révèlent que l'âge de nos sujets a influencé l'auto-perception des difficultés de lecture des sujets de l'étude. Ces résultats vont de pair avec les résultats de Claire (1999), de Boutard (2008) et de Michel (2010) où il a été constaté que les difficultés de lecture des sujets diminuent au fur et à mesure qu'ils avancent en âge. L'âge a aussi influencé les notes scolaires de nos sujets. Cette influence de l'âge remet en question les résultats des études d'Enguta et Mpangi (2022) où l'âge n'a pas influencé la réussite scolaire des élèves. L'année d'étude a aussi influencé les notes d'auto-perception des difficultés de lecture de nos sujets. Un tel résultat va de pair avec les résultats de Claire (1999) où il a été constaté que plus on avance en niveau d'études plus les difficultés de lecture diminuent. Les notes scolaires de nos sujets ont été influencées aussi par l'année d'étude. Ces résultats vont aussi de pair avec ceux de Bastin et Roosen (1990) où il a été constaté que les échecs scolaires diminuent au fur et à mesure que les sujets avancent en niveau scolaire.

### Conclusion

L'objectif de la présente étude était de mettre en relation les difficultés de lecture avec la réussite scolaire des élèves du Groupe Scolaire du Mont-Amba. Pour ce faire, une échelle d'auto-perception de la lecture a été administrée à un échantillon non probabiliste de 114 élèves de cinquième et sixième année primaire de deux directions du Groupe Scolaire du Mont-Amba inscrits pour l'année scolaire 2018-2019. À côté de cette échelle, nous avons ajouté la technique documentaire qui nous a permis d'obtenir les notes scolaires du premier trimestre de l'année scolaire 2018-2019 des sujets de l'étude. Les résultats obtenus ont révélé que les difficultés de lecture influencent négativement la réussite scolaire des élèves du Groupe Scolaire du Mont-Amba. Seule la variable sexe n'a pas influencé les notes scolaires et d'auto-perception de la lecture. Ces résultats nous ont permis de suggérer aux autorités de différents établissements scolaires de la RDC de veiller sur les enseignements de différentes branches de langues aux élèves car les difficultés de lecture ont une incidence négative sur l'intégration scolaire des élèves.

### Références bibliographiques

- Baribeau, C. (2004). Les profils d'adolescents lecteurs. Ste-Foy : Editions Multimondes.
- Bastin, G. & Roosen, A. (1992). L'école malade de l'échec. Bruxelles : De Boeck.
- Blaustein, D. & Lyon, H. (2006). Why Kids can't Read : Chatallenging the status quo in Education. Lanham. MD (USA) : Rowman and little Field Education.
- Bourgain, R. (2016). Cinq composantes de l'enseignement de la lecture. Document de travail. Université of Nouveau-Brusmswick.
- Boutard, C. (2008). L'évaluation du langage de l'adolescent. L'orthophoniste. 10.19-26.
- Charolles, L & Colé, P. (2003). Lecture et dyslexie : approche cognitive. Paris : Dunod.
- Charte nationale de l'éducation (1992). Document de la conférence nationale et souveraine. Kinshasa. République du Zaïre.
- Claire, I. (1999). Standardisation d'un outil d'évaluation de la lecture proposé à 620 adolescents. Recueil de données normatives. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie. Paris. Université Paris XI.

- Conseil Economique et Social de la RDC (CES). (2016). Avis du conseil économique et social sur la baisse de la qualité de l'enseignement. Kinshasa : éditions du C.E.S.
- Constitution de la République Démocratique du Congo du 18 février 2006.
- Crahay, M. (1996). Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Bruxelles : De Boeck.
- Dubois, M. & Roberge, J. (2010). Trouble d'apprentissage. Document du travail. Centre collégial de développement de matériel didactique.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2002). L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs. Paris : Armand colin.
- Education pour tous (1990). Déclaration de conférence de Jomtien sur les droits à l'éducation pour tous.
- Enguta Mwenzi, J. & Mpangi Moseseli, G. (2022). Qualité de l'écriture et réussite scolaire des élèves. Akofena. n°005. Vol.1.245-252.
- Enguta Mwenzi, J. (2020). Le système éducatif de la République Démocratique du Congo et ses principaux défis. Revue internationale d'éducation de Sèvres. 88. 23-29.
- Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. Paris : Institut français de l'éducation.
- Goulet, D. (1999). Validation transculturelle d'un instrument permettant de mesurer la perception de l'auto-efficacité en lecture chez les élèves de 4<sup>ème</sup> année primaire d'une population Québécoise. Rapport de recherche. Université de Québec.
- Kaiser, M. L. (2009). Facteurs endogènes et exogènes influençant l'écriture mamelle chez l'enfant. Thèse de doctorat en psychologie. L'université de Toulouse. Toulouse.
- Knighton, T. & Buisnière, P. (2006). Liens entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans. Document du gouvernement. Otawa.
- Lamia, B. (2015). Les difficultés en lecture dans l'enseignement. Mémoire de masters publié en sciences pédagogiques. Université de Mohamed Khider-Biskra. Rabbat.
- Larousse (2017). Grand Dictionnaire de langue française. Paris : Larousse.
- Loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national en R.D.C.
- Lufungula Mubiala, D. (2011). Bien-être des écoliers congolais et difficultés d'adaptation aux conditions d'apprentissage. Thèse de doctorat en pédagogie non publiée. Université de Kinshasa. Kinshasa.
- Michel, S. (2010). Elaboration et normalisation d'un outil d'évaluation de la lecture fonctionnelle chez les adolescents de 11 à 18 ans. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité en orthophonie. Université paris VI. Paris.
- Morais, J. (1994). L'art de lire. Paris : Odile Jacob.
- Ngub'usim Mpey Nka, R. (2010). Pour la refondation de l'Université de Kinshasa et du Congo : faut-il recréer Lovanium ?. Paris : L'Harmattan.
- Ngub'Usim Mpey-Nka, R., Enguta Mwenzi, J. & Kakenza Kitumba, G. (2017). L'examen d'état en question. Synthèse nationale: Résultats et qualité des réussites à l'examen d'état (édition 2013). Congo-Afrique. 513. 258-277.
- OCDE (2011). Programme international pour le suivi des acquis. Paris: Editions O.C.D.E.
- Regan, R. (2004). Les difficultés dans apprentissage de la lecture. Mémoire de master en formation des maîtres. Université de Bourgogne. Bourgogne.

- RESEN (2014). République Démocratique du Congo : Rapport d'état du système éducatif pour une éducation au service de la croissance et de la paix. Dakar : UNESCO – IPE.
- Van Grundenbeeck, F. (2003). Etude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élevés du secondaire. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal. Montréal.
- Viau, R. (1999). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck.