

**L'ÉVALUATION DE L'ORTHOGRAPHE SELON L'APC AU  
CAMEROUN, ENTRE ENJEUX, DIFFICULTÉS ET  
RÉALISATION : LE CAS DE LA CORRECTION  
ORTHOGRAPHIQUE EN CLASSE DE 6<sup>ème</sup>**

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de  
l'Enseignement Secondaire 2<sup>ème</sup> grade (D.I.P.E.S II)

Par

**Yannick Joseph BETENE**  
*Licencié ès Lettres Modernes Françaises*

Sous la direction de

**M. Alexi - Bienvenu BELIBI**  
*Maître de Conférences*

*Année académique 2015-2016*

# **DÉDICACE**

À ma mère.

## **REMERCIEMENTS**

Au moment où s'achève ce travail, il est important de reconnaître que tout ouvrage intellectuel est constitué de dettes, car l'on éprouve toujours le besoin de recourir à d'autres intelligences, à d'autres appuis pour mener à terme sa recherche. Ce travail ne saurait échapper à cette règle. C'est pour cela que nous tenons à exprimer notre gratitude à l'endroit de quelques bonnes âmes.

Notre sincère et profonde gratitude va tout d'abord à l'endroit du directeur de ce mémoire, Monsieur Alexi-Bienvenu BELIBI pour les apports inquantifiables et sans mesure dont il nous a fait bénéficier ; pour la méthode, la disponibilité et l'amour du travail qualitatif qu'il nous a inculqué.

De façon singulière, nous tenons à remercier Monsieur Grégoire MVOLA, notre oncle pour son constant et inestimable soutien moral, psychologique et pécuniaire durant notre formation ; Et à tous ceux qui, de près ou de loin ont participé à la production de ce travail.

Ne dit-on pas en bon africain qu'une seule main ne saurait attacher un mets ? Ce travail est le fruit de la conjugaison de tous nos efforts réunis.

## LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

**APC** : Approche par les compétences

**BEPC** : Brevet d'études du premier cycle

**Coef** : Coefficient

**CES** : Collège d'enseignement secondaire

**CECR** : Cadre européen commun de référence

**GREPS** : Groupe de réflexion et d'études pédagogiques de sèvres

**INED** : Inédit

**MINESEC** : Ministère des enseignements secondaires

**MIN** : Minute

**OPO** : Objectif pédagogique opérationnel

**OIF** : Organisation internationale de la francophonie

**OTI** : Objectif terminal d'intégration

**PI** : Pédagogie de l'intégration

**PPO** : Pédagogie par objectifs

**PT(S)** : Point(s)

**6<sup>ème</sup>** : Sixième

**5<sup>ème</sup>** : Cinquième

**4<sup>ème</sup>** : Quatrième

**3<sup>ème</sup>** : Troisième

**2<sup>nde</sup>** : Seconde

**1<sup>ère</sup>** : Première

**Tle** : Terminale

**UE** : Union européenne

**UNICEF** : Organisation des nations-unies pour l'éducation et l'enfance

**ZPD** : Zone proximale de développement.

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Proposition d'une grille de correction complète. ....	32
Tableau 2 : Barème de notation en orthographe .....	89
Tableau 3 : réponse à la question 1 .....	111
Tableau 4 : réponse à la question 2 (1 <sup>er</sup> volet) .....	111
Tableau 5 : réponse à la question 2 (2 <sup>em</sup> volet).....	112
Tableau 6 : réponse à la question 3 (1 <sup>er</sup> volet) .....	113
Tableau 7 : réponse à la question 3 (2 <sup>em</sup> volet).....	113
Tableau 8 : réponse à la question 4 .....	114
Tableau 9 : réponse à la question 5 .....	114
Tableau 10 : réponse à la question 6 (1 <sup>er</sup> volet) .....	115
Tableau 11 : réponse à la question 6 (2 <sup>em</sup> volet).....	115
Tableau 12 : réponse à la question 7 .....	116
Tableau 13 : réponse à la question 8 .....	117
Tableau 14 : réponse à la question 9 (1 <sup>er</sup> volet) .....	118
Tableau 15 : réponse à la question 9 (2 <sup>em</sup> volet).....	118
Tableau 16 : réponse à la question 10 .....	119
Tableau 17 : réponse à la question 11 .....	120
Tableau 18 : réponse à la question 12 .....	121
Tableau 19 : réponse à la question 13 .....	121
Tableau 20 : réponse à la question 14 (1 <sup>er</sup> volet) .....	122
Tableau 21 : réponse à la question 14 (2 <sup>em</sup> volet).....	122
Tableau 22 : réponse à la question 15 (1 <sup>er</sup> volet) .....	123
Tableau 23 : réponse à la question 15 (2 <sup>em</sup> volet).....	124
Tableau 24 : réponse à la question 16 .....	124

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma de l'interaction texte – lecteur – contexte .....	75
---	----

## RÉSUMÉ

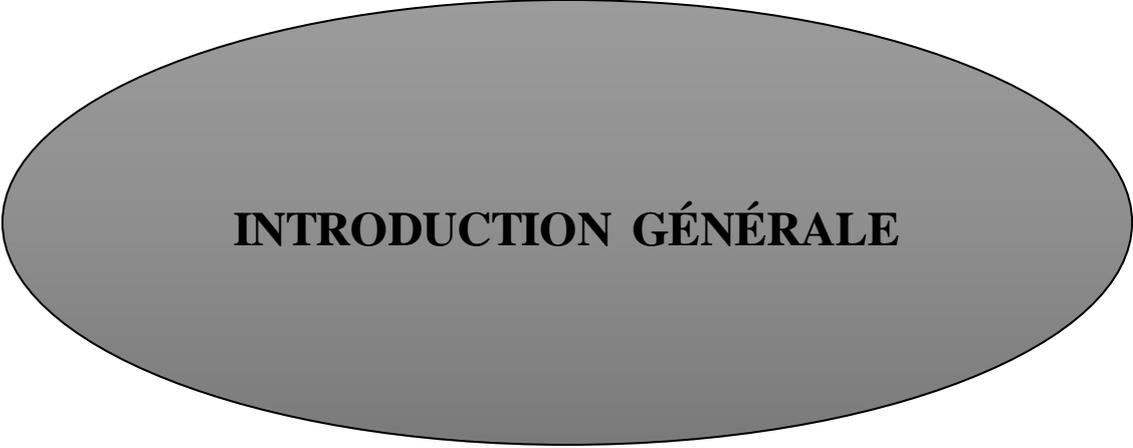
*L'évaluation de l'orthographe selon l'APC au Cameroun entre enjeux, difficultés et réalisation : le cas de la correction orthographique en classe de 6<sup>ème</sup>* est un thème qui résonne, fait échos et voudrait se faire entendre de toutes les ouïes sensibles aux questions docimologiques de l'école en général et celles liées à l'évaluation en particulier. Après le constat selon lequel la correction orthographique est inappropriée et peu productive pour évaluer l'orthographe en 6<sup>ème</sup>, nous avons d'abord remis l'évaluation dans son contexte, celui de l'APC et nous en avons fait l'objet d'une étude présentant les exigences qui scient à cette approche en vigueur dans l'école d'aujourd'hui. Ensuite nous avons examiné les enjeux de l'évaluation en relevant les caractéristiques, fonctions et critères d'une bonne évaluation. Il nous a fallu faire un arrêt sur la correction orthographique pour présenter les limites et les manquements qui la rendent faillible et avons proposé la dictée des mots appris comme modèle d'évaluation adéquat pour vérifier les compétences. Enfin, nous avons achevé notre travail par des suggestions à différents acteurs de l'éducation afin d'aspirer à une meilleure évaluation de l'orthographe et une formation plus juste et efficace du jeune apprenant.

*Mots clés : Évaluation, enseignement, compétence, orthographe, correction orthographique, approche par les compétences, tâche, dictée, intégration, performance.*

## ABSTRACT

This work, entitled *L'évaluation de l'orthographe selon l'APC au Cameroun entre enjeux, difficultés et réalisation : le cas de la correction orthographique en classe de 6<sup>ème</sup>* is a topic of paramount importance that focused on educational policy in general and evaluation in particular. Given that spelling correction, as we have noticed, is inappropriate and ineffective in the evaluation of spelling in 6<sup>ème</sup> classes, we have first contextualized the said-evaluation in the Competency Based Approach (CBA) domain, then our study focused on the requirements of CBA with regard to current education. Furthermore, a focus was on the assessment of the characteristics, aims and criteria of an appropriate evaluation. Emphasis was also laid on the loopholes of spelling correction and we deemed the dictation of learnt words an adequate way of evaluating the students' competence. This work was then summed up by some suggestions to sundry education administrators with a view to ameliorating the evaluation of spelling and even the training of young learners.

*Key words: Evaluation, teaching, competence, orthography, improvement, competency based approach, task, dictation, integration, spelling.*



**INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Les années 90 ont fortement marqué l'histoire de l'éducation dans notre pays. En effet, suite aux multiples revendications faites par les professeurs à travers les rapports et conseils pédagogiques, mais aussi à cause de nombreuses attentes et besoins exprimés par les élèves, les autorités en charge de l'éducation ont procédé à la refonte et à l'élaboration de nombreux programmes d'enseignement. Une lecture en filigrane révéla qu'une place de choix avait été accordée de façon générale à l'enseignement de la langue et notamment la langue française, trouvant son fondement légal dans la constitution du Cameroun qui décréta alors l'État bilingue. Le français, dès ce moment prend le statut de matière et s'évalue en fonction du nombre d'heures qui lui sont allouées. On dénombre six (6) heures de cours par semaine en classe de 6<sup>ème</sup> de l'enseignement général, premier échelon du parcours du premier cycle.

Cette disposition avait pour but de fournir aux apprenants les moyens nécessaires pour faire d'eux des citoyens capables entre autres, de communiquer et de s'exprimer avec clarté et aisance dans la langue contemporaine tant à l'oral et l'écrit, prévoyant en outre un effort particulièrement porté sur l'orthographe.

Aujourd'hui, plus d'un quart de siècle plus tard, l'heure est au bilan et le constat le plus visible révèle que les réflexions et décisions portant sur les points névralgiques de la sclérose des systèmes d'enseignement et du système éducatif dans notre pays restent figées malgré les réformes installées. À qui la faute, oserions-nous nous interroger ?

Pour répondre et remettre en cause un certain nombre de manquements, il convient de situer préalablement l'enseignement, ses usages et ses approches dans leur contexte de mutation observé à nos jours.

En effet, nous sortons de 50 années plongés dans la PPO avec tous les schémas d'enseignement-apprentissage qu'elle a présentés et nous embarquons résolument vers 50 autres prochaines années, voire, plus immergés dans l'APC et ses principes, dans le processus de formation des élèves. C'est dire que le système d'enseignement-apprentissage a connu une mue dont il convient d'en connaître les tenants et les aboutissants afin de tenter d'apporter une réponse à l'interrogation *supra* énoncée.

Si l'on admet que la pédagogie par objectifs (PPO) consistait à *découper les apprentissages complexes en objectifs distincts à atteindre, par les élèves*<sup>1</sup> de manière générale, il faut dire que celle-ci [l'approche par objectifs] a eu le mérite à travers la variabilité des objectifs, de donner un caractère pluriforme aux apprentissages, en axant notamment ceux-ci sur ce que l'élève doit savoir à la fin d'une leçon donnée. Cependant, les exigences et les défis de la société actuelle imposent une formation calibrée non plus seulement sur l'acquisition des savoirs à travers des objectifs *trop nombreux et morcelés*<sup>2</sup> mais une formation du savoir, du savoir-faire et du savoir-être qui soumet l'apprenant à la tâche et fait de lui un acteur social. Il s'agit de faire des apprentissages un ensemble d'actions calquées sur la vie afin de préparer l'apprenant à répondre avec autonomie aux préoccupations et sollicitations multiples qui l'environnent. Tel est donc le devoir que s'assigne l'approche par les compétences et précisément la perspective dans l'enseignement apprentissage.

Afin de répondre avec les exigences d'un travail scientifique universitaire, nous avons trouvé louable d'opter pour une présentation générale de notre projet de mémoire en guise d'introduction générale, dans laquelle primeur a été accordée à la définition de quelques concepts forts nécessaires aux bonnes compréhension et appréhension de notre sujet. Émile Durkheim ne le dit-il pas : *La première démarche du sociologue doit être de définir les choses qu'il traite afin que l'on sache de quoi il est question.*

## **1- DÉFINITION DES CONCEPTS**

L'une des caractéristiques qui fait la singularité de l'approche par les compétences est qu'elle prend appui sur des concepts qui permettent de définir et de circonscrire son champ d'action dans les systèmes éducatifs en vigueur dans notre pays. À travers ses paradigmes, elle s'éloigne de la P.P.O et s'apparente dès lors à une approche à part entière. Dans le contexte qui nous préoccupe dans ce travail, l'évaluation, il convient que nous définissions préalablement les termes ou concepts utiles à une meilleure compréhension des idées développées, des points de vue défendus et des affirmations faites.

---

<sup>1</sup> ROEGIERS, Xavier (2006) : L'APC, *Qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*, EDICEF.

<sup>2</sup> Idem.

## 1-1 L'ÉVALUATION

Annie Monnerie-Goarin définit l'évaluation comme *un carrefour d'abord parce qu'elle est un lieu d'expression, mais aussi parce qu'elle est à la confluence des conceptions, de techniques et même de disciplines*. Autrement dit, c'est un lieu d'échanges entre l'évaluateur et l'évalué à travers lequel l'évalué mobilise des ressources disparates pour résoudre un ou des problèmes. Certains la considèrent ainsi comme un moyen de communication entre l'apprenant et son enseignant car c'est le moyen par lequel l'apprenant dit à son enseignant ce qu'il vaut à la fin de la phase d'apprentissage.

Pour B.S Bloom, l'évaluation se perçoit comme étant *les habiletés et capacités intellectuelles qui rendent compte de la compréhension et de l'application de l'analyse, de la synthèse des connaissances*.

Dans le même ordre d'idées, Le Guide pédagogique du Français II que propose le MINESEC pose que l'évaluation est le lieu de la régulation et de la canalisation des apprentissages de l'élève afin de juger si celui-ci est apte à passer d'une leçon à une autre, d'un palier ou d'un cycle à un autre. En ce sens, elle légifère donc en matière d'évolution des apprentissages.

Pour Fourcade, l'évaluation peut être définie comme une interprétation d'une mesure ou des mesures en rapport avec la norme établie. Fernández Pérez conçoit l'évaluation comme une activité systématique continue et intégrée dans le processus éducatif. Il considère que l'évaluation se réalise tout au long de la formation de l'individu. C'est pour cela que Belinga Bessala lui, dit qu'elle est un moment d'apprentissage pour l'apprenant et un moyen de recherche pour l'enseignant.

## 1-2 L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Encore connue sous le nom de pédagogie de l'intégration, l'APC est une perspective, mieux encore, une approche d'enseignement-apprentissage qui met l'accent sur les compétences à acquérir par les apprenants lors d'une séquence pédagogique afin de leur donner à travers des tâches précises les capacités et aptitudes nécessaires pour résoudre une situation-problème inédite donnée.

## 1-3 LA TÂCHE

Selon Roegiers, la tâche est *l'image de ce que l'on attend de l'élève, l'anticipation du produit à obtenir*, c'est-à-dire, le lieu de la mobilisation des ressources en vue de la résolution d'une situation-problème nouvelle.

Si le Larousse la définit comme un travail ou un ouvrage à faire dans un temps déterminé et à certaines conditions, c'est parce que la tâche est un travail que l'apprenant doit accomplir pour atteindre un objectif visé ; un travail qui fait appel aux ressources cognitives, affectives, volitives.

Christian Puren considère la tâche comme *Toute action d'un sujet qui y mobilise stratégiquement des compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé*<sup>3</sup>

En tant qu'activité d'apprentissage, la tâche selon David Nunan est l'élément de classe qui engage les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production et l'interaction.

#### 1-4 LA COMPÉTENCE

Guy le Boterf dit de la compétence qu'elle est *un savoir agir c'est-à-dire un savoir-intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche. Dans La Pédagogie de l'intégration, Roegiers dit que la compétence renvoie à ce qui permet de réaliser correctement une tâche complexe c'est-à-dire, les capacités et les aptitudes permettant à l'apprenant de répondre aisément face à une tâche précise.*

Dans le même ordre d'idées, Jean Marie De Ketele y verra *un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celle-ci.*

L'une des acceptions les plus complètes de la compétence considère qu'elle est la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.

#### 1-5 LA SITUATION-PROBLÈME

Il s'agit de *ce qui permet de mettre en pratique les apprentissages, de vérifier que l'élève a acquis de nouveaux savoirs et qu'il sait les réutiliser dans diverses situations.*

#### 1-6 UN CRITÈRE

Un critère est une qualité que l'on considère pour porter une appréciation.

---

<sup>3</sup> Inspiré du CECR : Cadre européen commun de recherche. Chapitre 21.P.15.

## **1-7 L'INTÉGRATION**

Ce terme désigne la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs et savoir-faire pour résoudre une situation complexe. C'est l'espace ou le cadre par lequel l'enseignant voudrait amener l'apprenant à résoudre des situations nouvelles.

## **1-8 - LA DICTÉE**

Pour le Petit Larousse en couleurs, la dictée c'est un exercice scolaire d'orthographe par lequel le maître ou le professeur dicte un texte aux élèves et ceux-ci s'efforcent de le transcrire avec une orthographe correcte.

## **1-9 ÉVALUATION SOMMATIVE**

C'est une activité de synthèse sur un thème ou des unités didactiques développées ou un cours d'un niveau académique précis.

## **1-10 ÉVALUATION FORMATIVE**

Il s'agit d'une évaluation centrée sur les processus de l'apprentissage et non simplement sur les résultats évaluatifs des apprenants, tant il est vrai que certains résultats peuvent être le produit de la tricherie. Il s'agit pour l'évaluateur-formateur de juger les processus de résolution d'un problème et des erreurs ou résultats qui en découlent.

## **1-11 ORTHOGRAPHE**

Selon le dictionnaire Larousse de langue Lexis de langue française, le mot orthographe vient d'un mot grec qui dérive de *orthos* qui veut dire droit et *graphaein* qui signifie écrire. C'est donc l'ensemble des règles d'usage qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue donnée.

Nina Catach la définit comme *La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adoptée à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue.* (Morphologie, syntaxe, lexic).  
L'orthographe est donc l'écriture correcte des mots d'une langue.

## **2- PROBLÉMATIQUE DU SUJET**

Le dictionnaire Larousse de langue française Lexis définit la problématique comme l'ensemble des questions posées par une branche de la connaissance. C'est le domaine de l'interrogation qui questionne le pourquoi et le comment d'un espace de réflexion. Elle revoie à un questionnement organisé autour ou à la suite d'une question principale. Elle naît en fait d'un souci de clarté constituant un ensemble de questions sous-jacentes à une question fondamentale et liée entre elles de manière logique.

Henry Péna Ruiz la considérera comme *un système de questions et d'approches qui définit le sens du sujet organisant de façon méthodique les domaines de réflexion, les types de démarche et les points de vue possibles dans une configuration théorique d'ensemble.*<sup>4</sup> Il y a donc lieu de dire qu'elle est l'art ou la science qui permet de poser des questions.

Dans l'étude que nous avons envisagé de mener, l'évaluation de l'orthographe occupe une place cardinale dans la mesure où l'orthographe pose de plus en plus de difficultés aux élèves et les conséquences de ce constat aussi amères soient-elles, se révèlent à travers les expressions orales et écrites, médiocres et lamentables des élèves aujourd'hui, surtout lorsque l'on sait que c'est par l'orthographe que l'élève acquiert la compétence de communication, essentielle au cours de sa scolarité, dans ses rapports avec l'environnement (pairs, famille, société etc.) et pour son insertion sociale. C'est cet état de faits observés qui nous amène à nous poser différentes questions à savoir :

- Qu'est-ce qui cause la médiocrité des élèves en orthographe ?
- La forme actuelle de l'épreuve d'orthographe au cycle d'observation répond-elle aux besoins originels de l'orthographe ?
- La lecture n'est-elle pas un moyen d'apprendre l'orthographe ?
- Quelle épreuve rend-elle le mieux compte de l'acquisition, de l'assimilation et l'utilisation efficiente des règles d'usage en orthographe ?
- Quand peut-on dire qu'un élève est compétent en orthographe ?

N'ayant pas la prétention d'avoir posé toutes les questions liées à une situation aussi criarde, il nous a semblé opportun d'en poser tout de même quelques-unes car *poser de grandes questions c'est risquer de se tromper, ne pas en poser du tout c'est paralyser l'intelligence* dira Georges Steiner.

### 3- MOTIVATIONS ET FORMULATION DU SUJET

S'il est vrai que tant de réflexions et d'études pointues ont déjà fait l'objet de recherches accentuées sur la question de l'orthographe et son évaluation, il demeure indiscutable qu'elle reste un champ ouvert d'investigations lorsque l'on voit la crise que connaît le langage chez les apprenants aujourd'hui.

Plusieurs raisons ont ainsi fondé le choix de notre thème. Par souci de rimer avec l'actualité, il s'agit pour nous de *tourner le dos au thématisme réducteur et à la dérive*

---

<sup>4</sup> Henry Péna Ruiz, *Philosophie : La Dissertation*, Paris, NATHAN, P. 60.

*idéologique qui ont longtemps caractérisé l'enseignement dans notre pays* <sup>5</sup> et d'être ainsi en conformité avec les nouvelles exigences et orientations de l'école normale supérieure en matière de recherche.

En outre, si la 6<sup>ème</sup> est une classe d'initiation, d'observation et de découverte, il est important, voire primordial que les apprenants de cet échelon scolaire entament leur cursus avec des bases solides en matière d'orthographe afin de leur procurer l'intérêt pluriel d'une telle sous-discipline. Dans ce souhait déguisé en devoir, il y a une volonté de notre part de contribuer sur le plan éducationnel à l'éradication de la faute et ramener chez l'apprenant une expression de qualité.

De plus, l'observation faite sur la manière d'évaluer l'orthographe aujourd'hui apparaît comme la raison première de notre engagement à travailler sur un tel aspect, car, pour des raisons de méthode en adéquation avec les nouvelles approches d'enseignement, nous avons fait le constat selon lequel, l'apprentissage de l'orthographe ne cadre pas avec son évaluation, rendant de fait impossible l'acquisition des ressources permettant aux élèves de s'exprimer en toute connaissance de cause avec autonomie et assurance.

Par ailleurs, notre intention est aussi d'expliquer aux élèves l'importance de l'orthographe dans la société, s'ils veulent se faire comprendre sans malentendu. Il est utile dans ce cas qu'ils se soumettent aux exigences grammaticales leur donnant les ressources adéquates pour résoudre des situations-problèmes inédites.

#### **4- OBJECTIFS DE L'ÉTUDE**

Michel Barlow citant un proverbe Touareg résume bien la notion d'objectif en ces termes : *si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver.*<sup>6</sup> Autrement dit, l'objectif apparaît comme le fil d'Ariane qui conduit toute entreprise et précisément celle qui nous donne à réfléchir sur la présente problématique de l'évaluation de l'orthographe.

Si l'orthographe, depuis la 6<sup>ème</sup> et les classes qui la précèdent causent d'énormes difficultés aux élèves, c'est parce que les responsabilités qui incombent parfois à l'enseignant et à l'apprenant demeurent des mots sans actes, des théories sans pratiques.

---

<sup>5</sup> Mineduc, *Commentaires des programmes de Langue française et Littérature (Premier volet). Enseignement général et Technique Second cycle*, Yaoundé, 1995, P.3.

<sup>6</sup> Barlow Michel, (1989) : *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Paris, Chronique sociale, Lyon, 3<sup>e</sup> tirage.

Pour prétendre donner une compétence de communication à l'apprenant, gage d'une bonne évaluation nous proposons d'une part :

- \* Que les enseignants s'arriment aux nouvelles méthodes en vigueur prônées par la pédagogie de l'intégration ou l'approche par les compétences lors des séquences didactiques, en apprenant par des tâches.
- \* Qu'ils reconnaissent l'apprenant non pas selon sa note, mais selon ses compétences<sup>7</sup> ; et d'autre part, nous proposons un apprentissage de l'orthographe à travers la méthode ludique avec pour objectif de permettre à l'apprenant d'apprendre en jouant, autrement dit sans peine.<sup>8</sup>

Pour être atteints, ces objectifs nécessitent des volontés associées de l'enseignant et de l'apprenant permettant de poser les jalons d'une familiarité entre ces deux actants de l'apprentissage.

## 5- MÉTHODOLOGIE OU DÉMARCHE

Toute activité humaine qui engage l'objectivité et qui est conduite par la raison, fait nécessairement appel à la méthode, car c'est elle qui encadre les idées et donne du crédit à l'entreprise menée par l'homme.

Les dictionnaires de langue française, en l'occurrence le Larousse Lexis, s'accordent à définir la méthode comme la manière d'exposer des idées, de découvrir la vérité, selon certains principes et dans un certain ordre, caractérisant une démarche organisée de l'esprit. C'est dire que la méthode est incontournable tant elle se présente comme le chemin qu'on emprunte pour aboutir quelque part.

Ainsi convoquerons-nous une démarche précise, celle de l'enquête par le truchement de la méthode hypothético-déductive,

*Qui part d'une question (a), le chercheur formule une réponse provisoire à la question (hypothèse) (b) ; il réalise des tests permettant de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse (c). Ces tests peuvent également être l'analyse qui permet*

---

<sup>7</sup> KOMBOU, Michèle, Anaëlle (2005) : *L'évaluation selon l'approche par les compétences : cas de l'orthographe*, Mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé, Ined.

<sup>8</sup> Idem.

*de confirmer ce qui a été observé empiriquement, soit de l'infirmier. Ce qui est vérifié donne lieu à des conclusions qui sont exploitées par la suite dans le travail de recherche.<sup>9</sup>*

Elle nous permettra en outre d'investiguer, de mener une descente sur le terrain pour toucher du doigt les difficultés, les réalités et les obstacles que rencontrent aussi bien les élèves que les enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation de l'orthographe. C'est donc un travail de fouille, d'entretiens permanents avec les enseignants, véritables acteurs de la formation. Il s'agira à travers des questionnaires, des évaluations ou intégrations à diverses séquences à eux soumis et des échanges, de relever la/ les sources du problème de l'évaluation en orthographe et d'envisager des mesures de remédiation.

## **6- PLAN DE RECHERCHE**

Le plan est la tribune appropriée pour étaler et expliquer les grandes lignes qui conduisent notre travail. Il s'agit en effet d'élaborer un plan explicite qui présentera l'ossature macrostructurale de l'étude que nous envisageons de mener.

Afin de conduire efficacement et à terme notre travail, nous avons jugé nécessaire de le répartir en une dynamique obéissant à quatre parties comportant treize (13) chapitres pour l'essentiel.

La première partie traite des fondements théoriques inhérents à l'approche par les compétences, rivée fondamentalement sur l'approche actionnelle en ce qui concerne l'évaluation. Ses trois chapitres auront pour dessein de présenter respectivement l'approche par les compétences, la notion de critère en évaluation, la perspective actionnelle et un scénario d'apprentissage par la tâche.

Dans notre deuxième partie, atypique, consacrée à l'évaluation, trois chapitres meubleront notre travail à savoir : un aperçu typologique de l'évaluation au chapitre quatre (4), une présentation des outils nécessaires à l'évaluation au chapitre cinq (5) et un exposé de quelques fonctions que l'on reconnaît à l'évaluation au sixième chapitre.

Notre troisième partie met l'accent sur l'enseignement de l'orthographe et son évaluation, ce qui explique que le chapitre sept (7) s'intitule l'enseignement de l'orthographe

---

<sup>9</sup> MENDO ZE, Gervais (2008) : *Guide méthodologique de la recherche en lettres*, Yaoundé, PUA, citant Benjamin Alexandre NKOUM : (2005) *Initiation à la recherche : une nécessité professionnelle*, Yaoundé, Presses de l'UCAC.

au cycle d'éveil. C'est un chapitre qui présentera les objectifs généraux et spécifiques de l'orthographe, accordera un intérêt marqué au décloisonnement des apprentissages, notamment avec l'orthographe et ses disciplines consœurs (vocabulaire, grammaire, conjugaison). Le chapitre huit (8) tient de la présentation de l'orthographe à travers sa typologie et les formes qui lui sont propres. Le chapitre neuf (9) quant à lui, aura pour but d'exposer un type particulier d'évaluation de l'orthographe : celui de la correction orthographique. Nous ferons de sa présentation générale, de ses origines, ses principes et caractéristiques, les axes directeurs de ce chapitre. Le dixième chapitre de notre étude s'appesantira sur les limites de la correction orthographique, faisant ressortir par la même occasion les obstacles et les difficultés qui entourent son esprit.

La quatrième partie considérée comme le point de chute de notre recherche s'étale sur trois chapitres et se présente comme le lieu de la proposition et des suggestions à divers niveaux.

C'est pour cela que nous l'avons titrée une évaluation adéquate de l'orthographe en classe de 6<sup>ème</sup> : la dictée des mots appris. Le onzième chapitre dont elle est composée accorde une part belle aux principes et critères qui font la particularité de cet exercice, c'est le lieu de présenter d'ailleurs ses atouts et ses caractéristiques fondamentaux. Le chapitre douze nous permettra de mener des enquêtes et d'interpréter leurs résultats, témoins des différents points de vue soutenus de part et d'autre de ce travail, des hypothèses et des affirmations avancées dans cet exposé. Le treizième chapitre, dernier du genre, nous donnera l'occasion de valider certaines hypothèses et de faire des suggestions à différentes instances différentes instances de l'éducation et de l'encadrement des élèves dans notre pays, le Cameroun.

## **7- REVUE DE LA LITTÉRATURE**

La revue de la littérature encore considérée comme l'état de la question est un inventaire que l'on fait des travaux déjà effectués et ayant partie liée avec notre thème. Elle est l'état des connaissances sur un domaine, mieux, un sujet qui permet d'enrichir une réflexion, de l'ouvrir au monde et d'envisager des orientations nouvelles à partir de travaux déjà effectués sur le même sujet.

C'est le point de départ de la fouille, car elle vient rendre compte de ce qui a déjà été dit avant nous sur la question abordée et nous offre la latitude de parler en toute connaissance de

cause pour faire état de notre réflexion. Ainsi, nous précédant, plusieurs travaux de recherche en rapport avec l'évaluation de l'orthographe ont fait l'objet de plusieurs recherches et réflexions.

Louise Françoise Tehe propose un travail qui repose aussi bien sur les objectifs de l'enseignement de l'orthographe au Cameroun, que sur une nouvelle méthode capable de redonner à cet enseignement un regain d'énergie. Elle émet la proposition d'une méthode d'apprentissage de l'orthographe par la révision de ses textes, présentant aussi dans la même veine les modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture pour résoudre de nombreux problèmes liés à cette discipline dans la classe de français.

Louis Martin Onguéné Essono, s'inscrit dans la même lancée quand il mène une réflexion sur l'enseignement de l'orthographe en français langue seconde. Il propose d'autres pistes méthodologiques légèrement plus différentes des voies traditionnelles de l'enseignement de l'orthographe.

Pascal Pial et Molo Nguene eux, cherchent les raisons des difficultés à convertir la pensée des mots chez les apprenants. Ils veulent déterminer l'origine de ces difficultés. Ainsi arrivent-ils à la conclusion que les phénomènes qui ressortissent à l'oral sont omniprésents dans l'écrit à cause de l'environnement socio-culturel des apprenants et des méthodes désuètes pratiquées par les enseignants.

Xaverie Françoise Etoga étudie pour ce faire, quelques années plus tard le passage de l'oral à l'écrit au cycle d'orientation. Elle constate que les élèves transgressent les lois de fonctionnement de la langue écrite en y mettant les traits qui ressortissent de la langue orale.

Danièle, envisage de conserver la dictée traditionnelle, tant elle lui trouve nombre d'atouts aussi bien pour l'enseignant en termes de diagnostics mais aussi pour l'apprenant en termes de moyen d'apprentissage multiple. Elle sous-tend que cette dictée bien que traditionnelle sert à mesurer à un moment donné de l'année le trajet effectué par l'élève en comparant le niveau de départ à celui d'arrivée et évalue les compétences de l'élève en fonction du nombre de mots correctement orthographiés, qu'elle qualifie d'indicateurs de niveau.

Michel, axe ses travaux sur la transformation de la dictée en tâche-problème, de telle sorte qu'elle ne se limite plus simplement à intervenir pendant des séances d'évaluation, mais qu'elle fasse partie des activités des cours d'orthographe. Elle y voit un moyen de concourir ainsi à donner à cet exercice une image plus objective.

Jean Cardinet énonce une approche clinique avec des examens sur mesure, permettant d'identifier les difficultés et les besoins de chaque élève, par une différenciation intra individuelle.

Il opte pour ce faire pour l'évaluation formative et pense que :

*L'évaluation formative ne se caractérise pas principalement par une note ou mention attribuée à l'élève, elle n'est non plus un fait d'expérience hasardeux, mais il s'agit véritablement d'une approche clinique avec des examens sur mesure qui s'investissent, mieux s'emploient à promouvoir la formation de l'individu par l'identification de ses difficultés et besoins, se situant à cet effet aux antipodes des principes de notation sélective prônés par l'évaluation sommative.*

Avec la sortie de son livre, *L'Orthographe en crise à l'école, et si l'histoire nous montrait le chemin*, André étale les raisons pour lesquelles l'école ne parvient plus aujourd'hui à ses fins comme cela a été le cas il y a trois siècles de cela.

André Turcotte, prétend que l'orthographe s'apprend par la lecture et démontre que la lecture seule est un exercice complexe et se doit d'être accompagnée pour les apprenants d'une langue pour prétendre savoir écrire. Pour lui, pour comprendre un texte il faut savoir le lire.

Sall H.N et Jean Marie De Ketele, posent le problème de l'évaluation. Leurs travaux stipulent que l'évaluation doit être en adéquation avec la compétence. C'est pour cette raison qu'ils énonceront les critères pertinents d'une bonne évaluation.

Dominique Pluskwa, Dave Willis et Jane Willis se situant dans une formation orientée vers de nouvelles approches, proposent d'apprendre l'orthographe non pas en commençant par l'acquisition de la grammaire et du vocabulaire, mais par l'accomplissement préalable d'un certain nombre de tâches liées à la compétence communicationnelle. Ils affirmeront d'ailleurs que :

*Si l'objectif de l'apprentissage d'une langue est la communication avec aisance et confiance d'un tiers avec les autres, l'ensemble du corps enseignant et bien des pédagogues conviennent qu'il est d'abord préalable de maîtriser les règles liées à la grammaire, au lexique et les conditions de leur utilisation ; pourtant la priorité doit être d'abord accordée aux activités permettant aux apprenants de mener des échanges libres, de répondre à des*

*questions sans toutefois forcer un quelconque talent d'élocution ou quelque respect stricte que ce soit des règles...*

Edwige Laure Ébodiam, mène une étude différentielle entre la dictée classique et la correction orthographique ; et bien qu'elle accorde plus d'intérêt à la correction orthographique, au vu des résultats des enquêtes qu'elle a faites, il reste vrai qu'elle lui trouve des gaps non négligeables et qui handicaperaient 45% des élèves en orthographe.

Claire Bourguignon propose une redéfinition des concepts d'évaluation et de contrôle pour se situer pleinement dans les nouvelles approches d'enseignement-apprentissage en vigueur. Elle considère que le contrôle n'est lié qu'aux connaissances tandis que l'évaluation se situe dans le paradigme de la compétence et milite pour un apprentissage du savoir et du savoir-faire.

Thimmonier, R. estime que l'action dans l'apprentissage de l'orthographe passe aussi par la remédiation. Il prétend à cet égard que le moment de la correction commentée peut participer à l'appropriation d'une bonne expression.

Déborah Honorine fait le constat selon lequel l'application et la pratique de l'évaluation de l'orthographe via la correction orthographique ne sont pas effectives au BEPC, examen certificatif au Cameroun. La dictée demeure celle classique avec ses schémas d'enseignement-apprentissage. Elle trouvera incongrue l'inadéquation entre l'apprentissage de l'orthographe et son évaluation.

Sans prétention aucune d'avoir fait le tour de toutes les productions liées à l'évaluation de l'orthographe, nous pouvons tout de même dire que la question de l'évaluation reste un point crucial pour l'évaluation en général et le français en particulier dans la mesure où elle continue de donner matière à réfléchir à la recherche en général et aux férus de la langue française en particulier.

En tout état de cause, cet état de la question nous permet de prendre la mesure des avancées des déjà effectués sur un domaine aussi préoccupant, pour apporter notre modeste contribution à la remédiation des problèmes liés à l'orthographe.

## **8- LE PROBLÈME DE RECHERCHE**

Dans son ouvrage, Philosophie, la dissertation, Henry Péna-Ruiz conçoit le problème comme : *Une interrogation définissant une recherche à entreprendre, soit pour définir un résultat inconnu à partir de données connues, soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu.*<sup>10</sup>

Autrement dit, le problème est la question centrale que se pose le chercheur ou toute autre intelligence qui appelle logiquement des réflexions utiles à sa résolution. Le problème naît d'une préoccupation, d'une insatisfaction ou mieux encore d'un doute et fait appel à la mobilisation d'informations susceptibles de faire la lumière sur le sujet étudié. Cela signifie qu'il ne saurait avoir de recherche sans problème, car tout sujet, toute réflexion scientifique a pour point de départ une question de fond. Il est donc question de se poser la bonne question pour avoir les bonnes réponses. Aristote ne le disait-il pas fort opportunément : *savoir poser des questions est déjà savoir à moitié.* Vu sous cet angle, le problème est donc une contribution au banquet du savoir.

En ce qui concerne notre étude, il convient de dire que nous sommes parti du constat selon lequel l'évaluation de l'orthographe à partir de la correction orthographique tel qu'appliquée dans les établissements du Cameroun ne rend pas compte de façon efficiente des compétences de l'apprenant. Cette évaluation, il faut le dire, ne favorise pas non plus l'acquisition des ressources tant son mode d'enseignement-apprentissage-évaluation demeure flou et imprécis. Ceci pose donc inéluctablement le problème de l'inefficacité de l'évaluation à travers la correction orthographique. Autrement dit, la correction orthographique apparaît comme une mauvaise réponse à une réelle question et permet donc de remettre au goût du jour la présente interrogation : quelle évaluation ou quel exercice rend le mieux compte des compétences des élèves en orthographe ?

## **9- HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

On entend par hypothèse, une supposition que l'on fait d'une chose possible ou non et dont on en tire une conséquence. Elle relève du soupçon car les éléments ou ressources liées à sa réponse ne sont pas acquis et sa réponse reste alors une anticipation. MACE dira à propos qu'elle est :

---

<sup>10</sup> Henry Péna Ruiz, op. Cit.,

*Une réponse anticipée que le chercheur formule à sa question spécifique de recherche. C'est aussi un énoncé déclaratif précisant une relation anticipée et plausible des phénomènes observés ou imaginés. Elle est mieux encore, une explication provisoire d'une réflexion fonctionnelle ou supposition avancée pour guider une investigation. Elle implique une relation entre plusieurs variables.<sup>11</sup>*

Dans cet ordre d'idées, l'on dira de l'hypothèse générale qu'elle est celle qui guide la réflexion, qui oriente la lecture du chercheur tout en l'aidant à procéder à certains choix ayant trait aux objectifs que vise la recherche.

La méconnaissance des multiples aspects théoriques inhérents à l'apprentissage des disciplines liées à l'orthographe<sup>12</sup>, les nombreuses lacunes qui émaillent les productions discursives des élèves tant à l'oral qu'à l'écrit, et l'innapropriation de la correction orthographique, comme modèle d'exercice de l'apprentissage de l'orthographe, sont les constats majeurs qui nous permettent d'émettre l'hypothèse générale suivante : l'évaluation des compétences des élèves en orthographe par le biais de la correction orthographique est inefficace et peu rentable. A cette hypothèse générale, succèdent quatre hypothèses de recherche.

La première stipule que la correction orthographique ne favorise pas l'appropriation et l'acquisition fiable de la langue française en général et de l'orthographe en particulier.

La deuxième prétend que les élèves, notamment ceux de la classe de 6<sup>ème</sup> n'ont pas le bagage épistémologique nécessaire pour affronter un exercice aussi complexe, impliquant de véritables compétences antérieures.

La troisième hypothèse quant à elle énonce que la dictée des mots appris est plus favorable à l'acquisition des compétences de communication que la correction orthographique.

La quatrième et la dernière déclare que l'enseignement-apprentissage de l'orthographe tel qu'appliqué dans notre système d'enseignement, ne cadre pas avec son évaluation au cycle d'observation, précisément dans une classe d'amorce telle que la 6<sup>ème</sup>.

---

<sup>11</sup> MACE.G., et PETRY, F (1997) : *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, Presses Universitaires de Laval, 136 P.

<sup>12</sup> Les sous-disciplines de l'orthographe sont celles par lesquelles l'orthographe est enseignée et apprise. Il s'agit entre autres de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire, de la phonation, de la diction, de la lecture, etc.



**Ière PARTIE :**  
**DE L'APPROCHE PAR**  
**COMPÉTENCE À L'APPROCHE**  
**ACTIONNELLE EN ÉVALUATION.**

L'éducation en général et l'école en particulier, constituant depuis plusieurs siècles la cheville ouvrière des sociétés à travers des individus transformés, elle se doit de se doter de moyens et de matériaux nécessaires pour parvenir à répondre aux besoins d'un environnement dynamique et en perpétuel mouvement. C'est pour cette raison que l'école est aujourd'hui tournée vers *l'approche par les compétences* car elle se présente *comme une des meilleures approches connues pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui, tant sur le plan économique que social.*<sup>13</sup> C'est une approche de l'apprentissage initiée tout d'abord dans les milieux industriels, où les apprenants étaient appelés à appliquer leurs apprentissages sur des cas pratiques du terrain. Ainsi opérationnalisée progressivement dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique depuis les années 90, essentiellement au niveau de l'enseignement primaire, cette approche a connu son essor véritable dans l'enseignement technique et professionnel, tourné fondamentalement vers des actes pratiques, vers la professionnalisation. Il s'agit donc d'une approche qui vise à remédier aux insuffisances qui l'ont précédé, telle l'approche par objectifs, et à cheminer avec des approches d'actions pratiques et objectives telle la perspective actionnelle, avec laquelle elle a en partage les missions de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs et de faire des apprentissages, des savoirs utilitaires ayant pour option cardinale d'amener l'enfant ou l'apprenant à réinvestir ses savoirs dans la vie quotidienne. Il s'agit en fait d'une préoccupation : celle de partir d'un enseignement théorique à celui pratique, ou mieux, de faire une congruence entre la théorie et la pratique. Nkwamé Krumah ne le disait-il pas fort à propos : *la pratique sans théorie est aveugle et la théorie sans pratique est vide.* Ainsi, l'APC arrive à point nommé au Cameroun, compte tenu de son apport dans nos systèmes et pratiques d'enseignement-apprentissage. De l'approche par les compétences à l'approche actionnelle, voilà un titre qui donne dès lors la mesure de la tâche à laquelle nous sommes conviés dans cette première partie de notre travail.

---

<sup>13</sup> Roegiers, Xavier (mai 2008) : *L'Approche par les compétences en Afrique francophone : quelques tendances*, Genève, Suisse, Bureau international de l'UNESCO.

# CHAPITRE 1

## L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Développée sous les termes pédagogie de l'intégration, approche actionnelle, *approche par les compétences de base*, l'approche par les compétences repose essentiellement sur les travaux de Jean-Marie De Ketele à la fin des années 80. C'est une approche qui tient ses origines des milieux industriels et dont le parcours s'est révélé moissonneur quant aux résultats qu'elle a présentés, au détriment des approches auxquelles elle succède. Bien que répondant aux préoccupations laissées en jachère dans la pédagogie par objectifs, l'APC ne s'en départit pas pour autant au point de l'exclure avec toutes ses méthodes et ses démarches. Avec la pédagogie par objectifs, l'APC constitue un continuum qui se présente en réalité comme une forme améliorée et contextualisée de la pédagogie par objectifs, tant elles ont en commun l'objectivité des apprentissages. Étudier dès lors l'APC dans le contexte qui est le nôtre, celui de l'évaluation, nécessite que nous remontions le cours de son histoire afin de revisiter son parcours. C'est aussi par la même occasion le lieu de la présentation des caractéristiques et objectifs qui lui sont propres. Une telle démarche nécessite que nous convoquions des autorités en la matière, tels Roegiers, DE Ketele, Le Boterf et le cadre européen commun de référence pour les langues, entre autres.

### 1-1 FONDEMENTS HISTORIQUES

Née des cendres de la pédagogie par objectifs, l'APC, encore appelée *approches par les compétences de bases* repose tel que mentionné supra, prioritairement sur les travaux de Jean-Marie DE Ketele à la fin de la décennie 80.

En effet, l'APC naît en réaction au déterminisme interne prônée par la pédagogie par objectifs et fondée sur des origines théoriques liées au behaviorisme, et qui caractérise principalement par une pédagogie enseignement apprentissage centrée sur les comportements observables et mesurables au détriment de la référence à la conscience, c'est-à-dire à tout ce qui se passe dans la *boîte noire* qu'est le cerveau. Si la pédagogie par objectifs arrivée aux États Unis dans les années 1950 dans un contexte socio-économique, notamment celui de l'industrie automobile, avait de bonnes intentions, tant elle a connu une grande diffusion dans le monde éducatif avec les travaux de Bloom, il demeure qu'elle est restée une approche machinale et automatique, imposant un travail à la chaîne, consistant à réaliser une suite de gestes sans faire intervenir aucune initiative personnelle du travailleur ou de l'apprenant. C'est donc pour répondre à un besoin de compétence et de rentabilité des apprentissages que l'APC voit le jour.

Avec la notion de *compétence* en port étandard, l'on verra d'abord son entrée au cours des années 1980 dans le monde socio-professionnel, puis dans le monde de la formation et de l'éducation.

En effet, pendant la décennie 80, le monde du travail a connu plusieurs mutations techniques, technologiques et économiques qui ont introduit massivement de l'imprévu et la complexité, imposant d'abandonner le travail à la *chaîne*, *valorisant le développement du potentiel créatif de l'individu*<sup>14</sup>. Il (le monde du travail) empruntera à la linguistique chomskyenne la notion de compétence<sup>15</sup> pour son sens d'adaptation créative aux exigences de la complexité. Pour le cas, il s'agira de désigner chez les employés et dans les entreprises une capacité à s'adapter à des situations professionnelles de plus en plus complexes, instables et événementielles. Le Boterf parlera de *savoir-agir*.<sup>16</sup> Désignée et développée sous le terme *pédagogie de l'intégration*,<sup>17</sup> l'approche par les compétences s'opérationnalisera progressivement dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique à partir des années 1990, notamment au niveau de l'enseignement primaire, technique et professionnel. Son caractère migratoire, des milieux professionnels aux milieux éducatifs est révélatrice du dynamisme que cette approche a apporté aux techniques d'enseignement-apprentissage et aux diverses méthodes de formation en combinant efficacement les connaissances les connaissances aux savoir-faire, aux expériences et aux comportements dans un contexte précis. Sa transposition dans le domaine de l'éducation, après avoir servi dans les milieux de l'entrepreneuriat est gage de crédibilité en termes de rendement. C'est pour cela qu'elle est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. De Ketele dira à propos que l'APC *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situation*.<sup>18</sup>

---

<sup>14</sup> J.J. Richer « Condition d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues », Recherches et pratiques pédagogiques en langue spécialisée (février 2004) : *Cahier de L'APLUT*, vol.XXXIV.n°1.PP. 22-46.

<sup>15</sup> Xavier Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles (2000) : De Boeck Université. 2<sup>e</sup> édition.

<sup>16</sup> Pour Chomsky, la compétence linguistique est la capacité innée qui permet à un sujet parlant d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases. Hymes complètera et amplifiera cette définition en y ajoutant les dimensions socio-culturelles sous forme de règles sociales d'utilisation.

<sup>17</sup> G. Le Boterf., *De la compétence, essai sur un attracteur étrange* (1994) : Paris : Les Éditions d'organisation.

<sup>18</sup> J. M. Ketele, de (2000) : « En guise de synthèse : Convergences autour des compétences », in *Bosman*, PP.2- 72.

Parce qu'elle met donc en situation les apprentissages et permet aux apprenants de partager, d'échanger, de coopérer entre eux par des actes réduits en tâches, l'APC s'inscrit à l'intérieur d'actions en contexte social et permet donc de réinvestir les apprentissages à la vie réelle. C'est pour cela que ses objectifs s'inscrivent en droite ligne de la perspective actionnelle défendue par le cadre qui stipule que dans le processus d'enseignement-apprentissage

*la perspective privilégiée ici est [...] de type actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont plus seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.<sup>19</sup>*

Ayant pris la mesure des enjeux, l'Afrique, notamment francophone se range progressivement vers cette approche qui, il faut le dire, a connu quelques réticences quant à son adoption. Rendus à nos jours, plus du tiers environ des pays d'Afrique francophone a généralisé la pédagogie de l'intégration au niveau de l'enseignement primaire et pousse peu à peu à son expérimentation et sa généralisation dans l'enseignement secondaire.

En effet, c'est en 2001, Sous l'impulsion de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), et avec l'appui de l'UNICEF, de l'UNESCO et bien d'autres organismes internationaux, que l'Afrique francophone amorcera le virage dans l'aventure des compétences. Dans une synergie multilatérale, des experts en sciences de l'éducation de l'OIF accorderont leurs violons et concentreront leurs travaux à la fois à travers *des séminaires de réflexion, des séminaires de production, d'actions de formation dans chaque pays, de publications et surtout en termes de révision des curricula<sup>20</sup>*, afin d'adopter, de répandre et de vulgariser l'essence et la portée d'une telle approche aujourd'hui.

## **1-2 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES.**

La pédagogie par objectifs qui a tenu l'école depuis plus d'un demi-siècle et qui forgé la société d'hier s'avère aujourd'hui en perte de vitesse, compte tenu de la célérité des mutations dans le monde et les exigences consécutives à ce dynamisme. Arrivant à point nommé pour pallier les gaps de la pédagogie par objectifs, la pédagogie de l'intégration ne s'en éloigne pas totalement, mais s'en inspire, l'améliore et la remodèle, mieux encore, la reconfigure pour

---

<sup>19</sup> *Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECRL)* : (2001), Paris, Didier.

<sup>20</sup> Xavier Roegiers, *op. Cit.*,

l'adapter aux contextes et préoccupations actuelles. C'est pour cela qu'on parlera de *continuum* et non de rupture entre ces deux approches ; et pour marquer sa singularité, la pédagogie de l'intégration présente des caractéristiques qui lui sont propres :

#### ♣ **En termes de finalités**

L'une des difficultés auxquelles est confrontée l'école dans les pays du sud et particulièrement le Cameroun, est celle de la vision à long terme.

En effet, si toute entreprise humaine visant un résultat probant est guidée par l'attente d'objectifs précis, l'école en tant que moule des intelligences ne saurait se soustraire à une telle réglementation, tant elle se doit d'être orientée vers des pratiques visant des finalités. L'Approche par les compétences fait d'ailleurs de l'objet finalité, son cheval de bataille car elle tient à améliorer l'efficacité du système éducatif. C'est pour cela qu'elle est *particulièrement attentive à fournir des pistes concrètes aux systèmes éducatifs qui mettent en avant la fonction d'insertion de l'élève à travers la scolarité de base*<sup>21</sup>. On voit donc élaguer là, les finalités qui font clairement ressortir l'intention de l'APC : former des individus capables à travers leurs compétences, d'agir concrètement dans leur société. Le CONFEMEN dira qu'il s'agit de permettre à *l'adolescent de résoudre des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelles, dans une perspective de développement global [...] qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays.*<sup>22</sup>

#### ♣ **En termes de profil de l'élève**

Tenant sempiternellement à insérer ou mieux à intégrer l'apprenant dans la vie sociale, la pédagogie de l'intégration a pour souci de donner à l'apprenant à chaque échelle de son apprentissage, le bagage cognitif nécessaire pour s'exprimer avec assurance devant des situations qu'il est appelé à résoudre aussi bien à l'école que dans son quotidien. C'est pour cela que *chaque système éducatif définit [en fonction du type d'individu qu'il recherche], un ensemble de famille de situations qui correspondent à son contexte, à ses valeurs et aux défis qui lui sont posés, sur le plan local, régional, ou international.*<sup>23</sup> Il s'agit en fait de façonner des individus en conformité avec les besoins de l'heure, ce que Roegiers appelle *donner du*

---

<sup>21</sup> Roegiers, Xavier, Op. Cit.,

<sup>22</sup> CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation ayant le français en partage), (1995) : *L'Éducation de base : vers une école*, Dakar.

<sup>23</sup> Xavier Roegiers, Op. Cit.,

*sens aux apprentissages*. Comme toutes les autres approches, l'APC accorde un rôle important à l'enseignant, seulement, c'est l'élève aujourd'hui qui est au centre de la construction des savoirs. Appelé à convoquer régulièrement ses ressources pour les mettre en pratique dans des situations particulières, l'élève doit prendre une part active aux activités d'apprentissage. C'est cette permanence à l'action, à l'exercice qui apparaît comme le prix à payer pour acquérir des compétences. Les activités diverses qu'accomplira l'élève peuvent se concrétiser de plusieurs manières : des travaux de groupes, des enquêtes, des entretiens, des recherches sur internet, des projets etc. Et dans ce dynamisme de l'élève l'enseignant joue le rôle d'accompagnateur, de médiateur, c'est un coach, car il oriente et guide le travail des élèves. Il apparaît donc dans cette volonté, de transformer l'élève en acteur social, une interaction entre ces actants directs de la formation (élève-enseignant) sans exclusion ni empiètement du rôle de l'un sur celui de l'autre.

### ♣ En termes de contenus

Dans un contexte où l'école est appelée à se rapprocher de la vie réelle, il est impératif que l'ensemble des ressources en termes de savoirs et savoir-faire cadrent avec les besoins de la société. Ceci nécessite que les contenus des curricula reflètent la société à travers leurs teneurs, d'où la diversité de ceux-ci quand on sait la société ouverte au monde. À travers le concept de *module*<sup>24</sup>, l'école s'ouvre à la vie et touche aux nombreux aspects de celle-ci ; elle devient un espace géant à compétences transversales, dans la mesure où les différents modules sont en inter relation et en liaison directe avec le quotidien de l'apprenant. Il s'agit donc de transmettre au-delà de simples savoirs, des capacités à agir par ces savoirs dans leur vie.

Si la pédagogie par objectifs a laissé en suspens un plan crucial de l'éducation à savoir celui de développer chez l'apprenant des ressources au-delà de simples savoirs, des savoir-faire et savoir-être, l'APC à travers les *life skills*,<sup>25</sup> entend développer à travers les savoirs, d'autres compétences à vocation pratique chez les apprenants. Il est donc question d'un réinvestissement des savoirs acquis dans des situations complexes, dans l'optique de se doter d'aptitudes en termes de techniques, d'habileté, de précision face aux situations complexes auxquelles sera confronté l'apprenant.

---

<sup>24</sup> Domaine de la vie exploité en situation classe par l'enseignant au cours duquel l'élève a l'occasion d'exercer une compétence, c'est-à-dire d'utiliser dans des situations plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il a acquis.

<sup>25</sup> « Compétences de vie ou compétences nécessaires à la vie courante », conception des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) selon l'APC vue par les « Nations Unies ».

### ♣ En termes de processus d'enseignement-apprentissage

L'APC se voulant une approche pratique et objective, elle procède d'abord par une phase dite *d'apprentissage ponctuel*, à travers laquelle l'enseignant manipule, décrypte avec l'apprenant les contenus. C'est le lieu de la découverte pour l'apprenant, qui, en fait, découvre de lui-même parce qu'il est soumis à des tâches orientées par l'enseignant vers un objectif cible : *la compétence*.

Au-delà de la phase d'apprentissage, l'APC promeut l'exercice, l'application ; c'est la phase dite *d'intégration*. Elle se caractérise par l'action et soumet en fait l'apprenant à des situations complexes, proches de son quotidien, auxquelles il devra montrer sa capacité à mobiliser des ressources dans leur diversité pour remédier à la difficulté des exercices proposés. En ce sens, l'évaluation ou l'intégration se sépare et se désolidarise du contrôle, car elle [l'évaluation] n'a plus pour besoin de vérifier si les connaissances ont été acquises (fonction propre au contrôle), mais de s'assurer que l'apprenant a acquis ou pas des aptitudes nécessaires pour résoudre un problème. Dans cet ordre d'idées, la question du contrôle se posera stricto sensu en termes de *vérification ou de contrôle des connaissances*, tandis que celle de l'intégration se posera en termes *d'évaluation des compétences d'un individu*. Dans un tel processus où le défi est de réussir à faire passer l'apprenant d'un niveau cognitif, de savoir et de savoir-faire de basses échelle à un niveau permanentement ascendant, la place qu'occupent les situations complexes n'est plus à démontrer, tant elle est reconnue par tous les partisans de l'approche par les compétences.

Qu'elles servent de source d'apprentissage à travers l'exploration et la construction des savoirs, qu'elles soient le lieu d'aboutissement des apprentissages, à travers la mise en pratique des ressources, ou qu'elles servent simplement à évaluer, les situations complexes proposées par l'APC ont un dénominateur commun, celui d'exercer l'apprenant afin de lui donner un tel savoir-agir, de sorte qu'il soit apte à réagir assurément devant des faits similaires de son quotidien. En valorisant la conglutination entre le savoir et l'agir chez l'apprenant, l'apprentissage prend un sens dont l'apprenant verra tout de suite l'intérêt.

Tel que son nom l'indique, le *processus* d'enseignement-apprentissage s'inscrit donc dans une logique de suivi, une mécanique à travers laquelle les activités s'enchevêtrent et interdépendent les unes des autres dans une perspective de décloisonnement des apprentissages pour faire de l'individu un être accompli.

### 1-3 LES OBJECTIFS DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES

Plusieurs autorités en la matière en termes d'approche par les compétences ont fait écho de leur point de vue à travers leurs nombreuses études et recherches menées sur la question. Nombre d'entre elles, au rang desquels Xavier Roegiers ont inspirés nos recherches et se sont accordé sur les objectifs majeurs sur lesquels est adossée l'APC. Conscient de l'indéniable rôle que doit jouer l'apprenant dans son processus d'enseignement-apprentissage, l'approche par les compétences singularise certes ses différents objectifs dans leur forme, mais ceux-ci se rejoignent en réalité dans le fond, tant ils sont liés par la même finalité, donner à l'apprenant des aptitudes, mieux, des compétences réinvestissables dans la vie pratique. Selon Roegiers, l'approche par les compétences poursuit trois objectifs principaux à savoir :

- \* **Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner.**

Il est question pour l'enseignant d'organiser à travers un projet pédagogique les enseignements annuels, répartis en séquences, elles-mêmes réduites en séances et coordonnées par un objectif structurant. Cette démarche appelle *ipso facto* au décloisonnement des apprentissages, établissant des passerelles, des liens objectifs entre ceux-ci, faisant de l'enseignement un tri savamment pensé par l'enseignant. Ainsi l'enseignant oriente ses activités d'intégration vers l'atteinte d'objectifs qu'il a lui-même fixés. De ce point de vue, l'on partira alors des considérations telles que *terminer le programme* qui aliènent autant l'apprenant que l'enseignant par une surcharge de notions ne garantissant dès lors aucune véritable acquisition des compétences, pour axer les enseignements et les activités d'apprentissage sur des choix cibles que l'apprenant doit nécessairement maîtriser à la fin de chaque année. Une telle entreprise vise non pas à *produire des têtes bien pleines mais des têtes bien faites*.

- \* **Donner du sens aux enseignements (apprentissage) afin de montrer à l'élève le bienfondé de ce qu'il apprend.**

Cela revient à dire que les activités de classe se doivent d'être significatives pour l'élève ; autrement dit, elles doivent retenir l'attention de celui-ci dans la mesure où elles ont un lien direct avec la vie de tous les jours. Par un tel objectif, l'élève prend conscience de l'importance des ressources qui lui sont transmises et perçoit du coup à quel niveau elles lui sont ou seront utiles.

L'APC a ainsi pour objet de donner à l'apprenant l'envie d'apprendre et de le débarrasser des ennuis multiples causés par des savoirs trop nombreux. Donner du sens aux apprentissages c'est aussi amener l'élève à prendre conscience de l'enjeu de sa contribution dans son processus d'apprentissage ou de formation.

**\* Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes.**

Il s'agit de mettre régulièrement l'apprenant face à des exercices pratiques qui lui permettront d'appliquer et d'adapter ses savoirs à sa vie quotidienne tout en le frottant à la difficulté, le but étant d'amener l'apprenant à solutionner, à remédier à ses propres problèmes (situations de vie) en prenant dès lors appui sur les ressources acquises au préalable.

Somme toute, la notion de compétence à travers l'approche qui la sous-tend, l'approche par les compétences, se présente à tout point de vue comme l'épine dorsale sur laquelle repose ce chapitre. Relire l'histoire de l'APC à travers ses fondements et présenter les caractéristiques et objectifs fondamentaux qui font sa particularité, sont ainsi les deux points majeurs qui ont conduit notre travail dans cette première étape. Il ressort dès lors de ces analyses que la pédagogie de l'intégration se présente comme un bon risque pour des systèmes éducatifs résolument tournés vers un enseignement, mieux une formation opérationnalisante et pratique, faisant de l'apprenant l'un des maillons forts, si non le maillon essentiel du processus d'enseignement-apprentissage. Si l'on ne saurait lui nier nombre d'atouts, compte tenu des caractéristiques et objectifs probants qu'elle semble présenter en réponse aux besoins actuels, une question demeure quant à sa possibilité à répondre aux problèmes que pose l'évaluation.

## CHAPITRE 2

### LA NOTION DE CRITÈRE EN ÉVALUATION

Après avoir passé en revue l'histoire, les caractéristiques et les objectifs sur lesquels s'adosse l'APC, la tâche qui conduit ou guide ce présent chapitre est celle qui porte principalement sur la question du critère en évaluation. Puisqu'elle prône les compétences, l'Approche par les compétences valorise l'acquisition de compétences nouvelles et l'exploitation fiable de celles acquises antérieurement. Cela suppose que l'enseignant ne doit évaluer que ce qu'il a enseigné et valoriser beaucoup plus ce qu'a compris l'apprenant que ce qu'il n'a pas compris.

Autrement dit, l'APC tient à améliorer les lacunes des élèves en mettant plus d'accent sur ce qu'ils ont acquis ou maîtrisé. Pour atteindre de pareils objectifs, l'évaluation ou intégration doit répondre à un certain nombre de critères qui sont en réalité la mesure qui permet d'apprécier et qualifier le travail ou la performance d'un élève. Ce chapitre, structuré en trois parties, a la particularité de présenter les types de critères majeurs et leur fonctionnement en évaluation et les étapes d'élaboration d'une évaluation, considérée comme l'un des pans sensibles de l'enseignement-apprentissage.

#### 2-1 LES CRITÈRES MINIMAUX

De manière générale, un critère est considéré comme une qualité que doit respecter le produit d'une tâche complexe. Orientée dans le sens de la production d'écrit, un critère renvoie à *la qualité que l'on de la production d'un élève : une production cohérente, une production originale etc.*<sup>26</sup>

Les critères minimaux *sont ceux qui déterminent la réussite*,<sup>27</sup> c'est-à-dire la maîtrise de la compétence. Ils sont ceux qui traduisent véritablement la compétence, car c'est eux qui caractérisent les enseignements proprement dits sur les quels l'élève sera interrogé pour vérifier sa maîtrise des savoirs. Ces critères sont ceux sur lesquels sont réservés la quasi-totalité des points, et l'élève est appelé à déployer toutes les ressources nécessaires pour répondre aux sollicitations qui lui sont faites. De manière concrète, les critères minimaux regroupent généralement :

---

<sup>26</sup> Roegiers, Xavier (mars 2006) : *La Pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat.

<sup>27</sup> J.-M. Ketele, de (1996) : « L'Évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? » *Revue Tunisienne des sciences de l'éducation*, n° 7, PP. 17-36

### ♣ **La correction de la langue (correction syntaxique),**

Ce qui nécessite un ensemble de compétences à acquérir tels la maîtrise des règles de grammaire, de conjugaison et d'orthographe pour ce qui est de la discipline du français au cycle d'orientation. Dans cette sous-catégorie de critères, l'élève doit être apte à répondre aux questions liées ou rattachées à des formules. Ce peut être par exemple celles de l'accord du verbe avec son sujet, celle de la distinction homophonique (ce, se, cet), celle de la conjugaison des verbes du premier, du deuxième ou du troisième groupe, entre autres.

Il est donc question que l'élève sache manipuler avec aisance les différentes règles liées à ces contenus.

### ♣ **L'adéquation de la production au support**

Encore appelé pertinence, elle renvoie aussi bien aux savoirs qu'aux savoir-faire de l'apprenant face à une situation complexe.

En effet, c'est le lieu où l'on juge les capacités, ou mieux les qualités de l'élève devant une épreuve. L'adéquation de la production met en relation ce que produit l'élève et ce qui lui est demandé de faire dans une consigne de travail.

### ♣ **Le respect de la consigne et la cohérence sémantique.**

Qui prouvent le degré de compréhension du sujet ou du travail à faire, apparaissent comme étant des critères minimaux, tant ils tiennent compte de la maîtrise des savoirs et leur sont rattachés.

## **2-2 LES CRITÈRES DE PERFECTIONNEMENT**

Parler des critères de perfectionnement, c'est énoncer les critères qui relèvent des idéaux, car ils sont rarement ou jamais atteints dans leur totalité. Ce sont des critères de *production excellente*.<sup>28</sup> Il s'agit par exemple de la présentation d'une copie, de l'originalité ou de la précision dont l'élève fait montre dans sa production. On voit ainsi qu'il s'agit de critères souvent difficiles à atteindre, car ils demandent assez de tact et de maîtrise des élèves. Ils sont de nature qualitative et permettent de lire à travers la production d'un élève, son degré d'aisance, car le plus souvent, ce sont les copies des élèves qui respectent ces critères qui présentent des candidats sereins.

---

<sup>28</sup> J.-M. Ketele, de, op. Cit.,

L'évaluation dans l'Approche par les compétences de bases obéit selon Xavier Roegiers aussi bien à la loi des 2/3 qu'à celle des  $\frac{3}{4}$ . La première prétend qu'une évaluation devrait être constituée de façon telle que l'élève ait trois occasions indépendantes de montrer sa maîtrise de chaque critère. Il s'agit ici pour l'enseignant de proposer à l'élève une épreuve aux situations complexes variées pour juger ses compétences devant celle-ci (l'épreuve). Concrètement, il est question de soumettre l'apprenant à des questions aussi bien liées à l'orthographe (vocabulaire), à la grammaire et à la conjugaison verbale. Dans ce cas, la maîtrise de deux critères sur trois permet de témoigner ou d'attester de la compétence de l'élève.

*A contrario*, la régularité des erreurs d'un critère à un autre ou d'une question à une autre permet de déduire de la non-maîtrise des savoirs par l'apprenant. Dans la règle des 2/3, on n'attend pas de l'élève qu'il soit parfait en tout, mais qu'il puisse répondre aisément à un nombre de deux questions sur trois qui lui sont proposées ; *on n'exige donc pas la perfection de la part de l'élève : une erreur ne signifie pas la non maîtrise et l'échec. Ce n'est qu'à partir du moment où l'erreur se répète que l'on parle de non-maîtrise.*<sup>29</sup>

La seconde, 3/4, comme celle des 2/3 accorde plus d'intérêt à la maîtrise des savoirs (critères minimaux) qu'aux aspects liés à la production esthétique et formelles (critère de perfectionnement), car les critères dits de perfectionnement ne sauraient renfermer plus de quote de points que les minimaux, auquel cas, l'élève atteindrait facilement la barre des 50 pourcent de la moyenne requise ne maîtrisant pas fondamentalement les savoirs liés aux critères minimaux qui eux pèsent par les contenus. Dans la mesure où les critères minimaux sont les plus importants et qu'ils renferment plus de quota de points, leur maîtrise de moitié c'est-à-dire aux 2/3 suppose l'acquisition de la compétence par l'élève.

À l'étude et à l'analyse d'ensemble, les critères (minimaux et de perfectionnement) apparaissent comme objectifs et efficaces car ils permettent de mieux déceler et distinguer les élèves faibles, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas acquis la compétence, des forts, ceux qui l'ont acquise. Ils permettent de donner les notes non plus arbitraires ou émotives, mais des notes qui s'appuient sur une logique réaliste, valorisant les points positifs des élèves, en mettant un accent particulier sur les zones d'ombre de ceux-ci, facilitant dès lors la résolution et la compréhension des situations-problèmes. Les critères ouvrent donc le champ à nombre d'avantages dans le système d'évaluation des élèves et à cet effet, prônent bien des valeurs :

---

<sup>29</sup> Roegiers, Xavier (2003) : *Une Pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université, 2<sup>e</sup> édition.

*l'effort, l'efficacité, l'équité* et de surcroît accorde l'intérêt au mérite qui se révèle être implacable pour prétendre atteindre l'idéal en éducation.

La maîtrise des critères par les élèves leur est avantageuse dans la mesure où ceux-ci leur permettent de s'auto-évaluer, de juger par eux-mêmes leur niveau ; elle permet aux élèves d'évaluer les élèves sur les contenus appris en classe et partant, donne l'occasion aux élèves de mieux appréhender l'évaluation, en mettant l'accent sur la maîtrise des contenus.

### **2-3 LES ÉTAPES DE L'ÉLABORATION D'UNE ÉVALUATION**

Si l'on considère l'évaluation comme une réponse aux difficultés de l'élève, car c'est par elle que l'on juge l'acquisition de sa compétence, il est important que l'élaboration d'une évaluation obéisse à des étapes construites à des fins objectives.

Pour ce faire, une évaluation doit :

- *Choisir la compétence ou l'OIT (objectif terminal d'intégration) ; autrement dit, il s'agit de se demander qu'est-ce- qu'on veut évaluer ?*
- *Choisir ou construire une ou deux situations de famille de situations, mais en s'assurant que l'élève n'ait pas encore rencontré cette situation qui lui est demandée de résoudre pour éviter de pécher par la reproduction. Cela suppose qu'il faut éviter que l'épreuve ne regorge d'éléments déjà rencontrés, à moins qu'on veuille insister sur une compétence précise.*
- *Veiller à ce que chaque critère puisse être vérifié à plusieurs reprises de façon indépendante (au moins trois fois si l'on veut respecter la règle des 2/3).*
- *Rédiger soigneusement les supports et les consignes pour que la tâche à exécuter apparaisse clairement à l'élève.*
- *Préciser les indicateurs que l'enseignant relèvera lorsqu'il passera à la correction de la copie ; c'est-à-dire mettre l'accent sur ce sur quoi l'enseignant doit s'attarder lors de la correction des copies pour ne pas sanctionner un élève plus d'une fois pour une même faute ; d'où la grille de correction qui oriente le correcteur sur les erreurs ou fautes) corriger.*
- *Rédiger une grille de correction.*

Afin de faire de cette étude un cas pratique, nous illustrerons dans un tableau les critères *de pertinence de la production, cohérence du récit, correction de la langue et originalité de la*

*production* dans une grille d'évaluation témoin de l'analyse sus faite. La situation d'intégration portera sur la rédaction d'une lettre et sera notée sur 20 points dans la classe précise de 6<sup>ème</sup>.

Tableau 1 : *Proposition d'une grille de correction complète.*

	<b>Pertinence de la production</b>	<b>Cohérence du récit</b>	<b>Correction de la langue</b>	<b>Originalité de la production</b>
<b>Consigne 1</b>	L'élève reçoit le point s'il répond au moins à deux questions de la lettre.  <i>/2</i>	L'élève reçoit le point si les réponses qu'il donne ont du sens.  <i>/2</i>	L'élève reçoit le point si les deux tiers des formes du passé composé sont correctes.  <i>/2</i>	L'élève reçoit le point s'il introduit dans sa lettre un élément qui n'était pas demandé dans les consignes (vocabulaire, idées...)  <i>/2</i>
<b>Consigne 2</b>	L'élève reçoit le point si les conseils sont bons et s'il a utilisé des formes à l'impératif.  <i>/2</i>	L'élève reçoit le point si les instructions données sont articulées entre elles.  <i>/2</i>	L'élève reçoit le point si les deux tiers des verbes mis à l'impératif sont écrits correctement.  <i>/2</i>	<b>NB : 1</b> point sera réservé à la présentation la copie.
<b>Consigne 3</b>	L'élève reçoit le point s'il termine la lettre de manière personnelle.  <i>/2</i>	L'élève reçoit le point si la fin de la lettre est bien articulée au reste.  <i>/2</i>	L'élève reçoit le point si les deux phrases sont bien structurées.  <i>/2</i>	
<b>Total</b>	<b>/6</b>	<b>/6</b>	<b>/6</b>	

Source : Xavier Roegiers,<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Xavier Roegiers, Op. Cit.,

Ainsi présentées, ces situations reflètent les questions que l'on pose habituellement lorsqu'il s'agit d'élaborer une évaluation sur la base de situations complexes. L'objectif phare que l'on assigne à une telle élaboration c'est d'évaluer sur une / des compétence(s) bien précise(s) en respectant le niveau de l'élève lors de l'évaluation.

## CHAPITRE 3

### LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Si l'objectif de l'apprentissage d'une langue est la communication avec aisance et confiance d'un tiers avec les autres, l'ensemble du corps enseignant et bien des pédagogues conviennent qu'il est d'abord préférable de maîtriser les règles liées à la grammaire, au lexique et les conditions de leur bonne utilisation. Cependant, l'approche actionnelle, dernière génération de l'APC se situe dans une démarche toute autre et privilégie d'abord la tâche avant tout autre processus d'enseignement-apprentissage. C'est dire que l'approche actionnelle, à travers les paradigmes nouveaux qui lui sont singuliers tels la tâche apporte à l'enseignement un regard tout à fait différent, que dire, original. À travers les réflexions et les études menées par Christian Puren, chef de file de ladite approche, par Dominique Pluskwa, Claire Bourguignon, Dave et Jane Willis, ce chapitre aura pour mission de dire ce que c'est un enseignement par la tâche, par quels critères reconnaît-on une tâche ? Pourquoi apprendre au moyen des tâches et comment apprendre par la tâche ? De telles questions essentielles montrent l'intérêt que cette portion de notre travail accorde à un modèle tout nouveau d'apprentissage.

#### 3-1 L'APPRENTISSAGE PAR LA TÂCHE

L'approche actionnelle est un modèle d'apprentissage par les tâches. Il s'agit de donner aux apprenants les capacités de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en essayant de remplir les objectifs liés aux leçons en cours d'apprentissage. L'apprentissage par la tâche se décline en une suite d'activités authentiques aux quelles sera soumis l'apprenant. Il s'agit concrètement de faire de chaque situation complexe, une dissémination de micro activités participant à la résolution de celle-ci [la situation complexe]. L'enseignant traduit donc chaque séance d'apprentissage en des actions différentes et diverses. Il faut dire que la leçon en elle-même comprend une situation problème complexe que l'enseignant est appelé à résoudre avec ses élèves, et cette résolution passe nécessairement par la résolution d'un certain nombre d'activités d'intégration.

Il est question précisément de fragmenter la situation problème en de petites situations à résoudre que l'on appelle tâche. La tâche est donc une ou plusieurs actions en étroite ligne avec la leçon donnée en apprentissage. C'est l'ensemble d'activités à partir desquelles l'apprenant exprime ses performances antérieures, son expérience déjà acquise face à une situation complexe actuelle. Il est appelé à utiliser ses ressources pour résoudre une situation inédite pour être jugé compétent. La tâche devient donc *l'instrument de mesure de la compétence*, par

ce que c'est par elle qu'on distingue celui qui a maîtrisé ses savoirs, qui sait les utiliser pour résoudre un problème, de celui qui ne le sait pas. Dominique Pluskwa considère que le cours de français doit bien évidemment mettre l'accent sur les critères minimaux, mais l'enseignant doit aussi orienter son cours vers des tâches qui ont partie liée avec des critères de perfectionnement. Cela veut dire que l'objet fondamental de l'apprentissage d'une langue, en l'occurrence celle du français qui est de communiquer à l'oral et à l'écrit, ne peut être atteint que si l'apprenant est performant à travers sa maîtrise des ressources, mais surtout s'il peut les exploiter dans diverses situations en toute confiance et aisance en laissant libre cours à l'originalité, à la créativité) l'imagination et à l'innovation. Cela revient à dire que pour parler aisément et efficacement une langue, la priorité n'est donc plus celle accordée à la transmission des règles de grammaire et autres notions de vocabulaire et conjugaison, mais à des activités qui permettent d'abord aux apprenants de mener des échanges libres, de répondre à des questions sans toutefois forcer un quelconque talent d'élocution ou quelque respect strict que ce soit des règles, bien qu'il ne s'agisse pas pour autant de les négliger.

Le constat effectué chez bien des apprenants à qui on a d'abord inculqué les règles de grammaire aujourd'hui est celui selon lequel il règne chez ceux-ci une réticence à communiquer aisément suite à des peurs de diverses formes, entre autres : la peur de faire des erreurs, la crainte de l'inexactitude, ne facilitant pas au demeurant l'apprentissage de la langue. Il est donc question de donner confiance et assurance à l'apprenant, de l'amener à s'exprimer au départ en toute liberté sans toutefois exiger ou d'attendre de lui l'exactitude de l'expression. Pluskwa pense d'ailleurs à cet effet que *si les objectifs de l'apprentissage d'une langue sont de parvenir à une totale absence d'erreur et de parler comme un natif, pratiquement aucun apprenant n'atteint jamais ces objectifs. Or, c'est certainement le but implicite d'une approche basée sur la grammaire.*<sup>31</sup> En ce sens, la grammaire et ses règles normatives viendront après que les élèves ont acquis la fluidité et la confiance de s'exprimer en toute liberté, car la première crainte de tout locuteur ou apprenant d'une langue est la crainte de faire des erreurs. C'est donc cette activité préliminaire qui consiste en la tâche, que l'on peut segmenter en des tâches plus spécifiques ou micro tâches pour atteindre le but que l'enseignant lui-même se fixe au début de sa leçon.

---

<sup>31</sup> Pluskwa, Dominique, Willis, Dave, Jane (2009) : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* : « l'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord la grammaire ensuite ».[s/l] Éditions maison des langues. PP. 11-46.

L'approche actionnelle convie l'enseignant à faire preuve de patience car l'apprenant produira d'abord des erreurs qu'il faudra tolérer pour que l'apprenant prenne confiance. Tout comme l'APC, l'approche actionnelle soumet d'abord l'apprenant au début de la séance didactique à une situation problème face à laquelle celui-ci devra s'exercer, s'exprimer, s'appliquer et qui permettra à l'enseignant de faire un diagnostic par lequel il trouvera les voies et moyens de faire passer ou transmettre les ressources en elles-mêmes. Il y a donc lieu de dire que l'apprentissage par la tâche appelle un certain nombre d'activités préliminaires à la leçon proprement dite pour juger, diagnostiquer ce dont l'apprenant a réellement besoin pour acquérir ses ressources afin de les mobiliser en les utilisant face à des situations de la vie quotidienne à résoudre pour être jugé compétent. Il est question de manipuler au préalable des outils liés à une situation complexe que l'on veut transmettre et ceci passe par une diversité de tâches aux objets divers mais rivés sur la résolution de la situation complexe.

Dès lors, les activités de groupes, individuelles, les devoirs à emporter (devoirs à faire à la maison) sont autant d'activités d'intégration auxquelles l'apprenant sera soumis pour résoudre une situation complexe, que l'on appelle tâche. Par de tels moyens, le processus de l'enseignement-apprentissage se dote donc d'armes nécessaires pour mieux affronter les difficultés inhérentes à l'apprentissage des langues. Manipuler ainsi les tâches s'avèrent donc être la clé de voute de la perspective actionnelle. Cette entreprise appelle de facto un savoir-faire : celui de la reconnaissance même d'une tâche.

### **3-2 LES CRITÈRES DE RECONNAISSANCE D'UNE TÂCHE**

Les nouvelles approches en vigueur liées à la formation des jeunes aujourd'hui et résolument tournées vers un apprentissage efficace, à travers les moyens, les démarches et les ressources qu'elles emploient accordent une place prioritaire à l'action, au savoir-faire qui prennent nécessairement appui sur la tâche. Il convient donc de savoir quelles caractéristiques majeures permettent de définir ou de reconnaître une tâche. Pour ce faire, une tâche peut être :

#### **3.2.1- Une activité qui éveille l'intérêt des apprenants**

Au-delà des enjeux multiples que l'on reconnaît à l'école, il faut aussi y voir du jeu, car les activités d'enseignement-apprentissage appellent à l'imagination, à l'inspiration, à la devinette et chassent de ce fait l'ennui tant elles sont motivantes. Apprendre l'orthographe par exemple nécessite de soumettre les apprenants non pas aux tâches liées aux savoirs : *critères minimaux* (règles de grammaire, de conjugaison etc.), car il s'agit là des tâches générales majeures, mais il faut les soumettre au préalable aux tâches spécifiques telle que *la lecture*

(collective, silencieuse ou exerciceuse). Dans ce cas la tâche est alors réductible en une activité ludique de reconnaissance des mots d'une précédente lecture dans un texte nouveau pour vérifier leurs acquisitions. Dans un cours d'orthographe, la tâche peut aussi consister à utiliser les mots d'un texte lu pour former des phrases au choix. À l'observation, toutes ces différentes activités sont et doivent être motivantes tant elles se ramènent au jeu, dont l'enjeu est ultérieur.

### **3-2-2 Une activité qui s'apparente à une autre activité du monde réel.**

La tâche est une application des ressources sur un domaine précis de son environnement. C'est un acte qui est en rapport direct avec les apprentissages et qui sert à résoudre une situation problème inédite.

### **3-2-3 La tâche doit être objective**

L'objectivité d'une tâche réside en sa capacité à pourvoir à l'atteinte d'un but précis. En ce sens, la tâche n'est pas un exercice formel qu'il faut appliquer face à n'importe quelle situation, elle doit être élaborée par l'enseignant en fonction d'un diagnostic fait sur les élèves et dont le but est de résoudre une situation problème nouvelle.

### **3-2-4 La solution d'une tâche exige un processus cognitif**

Elle a du sens parce qu'elle invite à la réflexion, au raisonnement et incite à la recherche. La tâche plonge dans un *cogito* régulier qui développe chez le sujet apprenant des aptitudes promptes à l'action.

## **3-3 LE RÔLE DE LA TÂCHE DANS L'ENSEIGNEMENT (des langues)**

La tâche a fait l'objet d'un questionnement véritable en Allemagne dans les années 2000, années pendant lesquelles ce pays pourtant moderne a connu drastique du niveau des apprenants et du rendement des travailleurs en entreprise, car après la formation, ces apprenants étaient appelés à exercer des fonctions professionnelles. Ainsi, il a fallu adopter la notion de *standards nationaux*, à travers laquelle il s'agissait de donner aux apprenants non plus des savoirs en masse indéterminée, mais des savoirs en terme de compétences, d'aptitudes, car il était question d'adapter les enseignements aux besoins de la société allemande. Ceci imposa donc qu'on accorda une part belle à la notion de tâche pour résoudre véritablement les problèmes typiques à l'Allemagne. C'est pour cela que, *s'appuyant sur des descriptions de*

*compétences, on élabore des tâches et problèmes qui vérifient si une personne est parvenue au résultat visé ou a développé le potentiel de mise en œuvre escompté.*<sup>32</sup>

Cette histoire propre à l'Allemagne a le mérite de présenter une situation que connaît le Cameroun et son système éducatif, et a la faveur d'énoncer les rôles et importances reconnus à la tâche dans les systèmes de formation.

En effet, des rôles assignés à la tâche, il est question de faire des apprentissages une diversité d'action et d'actes qui permettent aussi bien de donner des performances et des compétences aux apprenants, que de transformer la société à travers des individus aptes à réagir avec assurance face aux différents besoins qui s'imposent. C'est cette vision que l'on retrouve dans les standards nationaux et qui veut que *les élèves soient préparés aux exigences de leur vie professionnelle et ce, grâce à des tâches de bon niveau linguistiques et cognitifs.*<sup>33</sup>

La tâche est donc l'enjeu majeur de l'apprentissage car elle configure l'école à la vie. L'apprentissage ne sera plus donc une simple doctrine dogmatique à travers laquelle l'enseignant s'arroge tous les droits de la connaissance et agit comme le seul détenteur du savoir, car à ce moment, c'est lui qui fait et construit tous les savoirs de l'apprenant. Il s'agit de partir d'une relation asymétrique caractérisée par un lexique tel que l'autorité, la passivité avec des méthodes traditionnelles, dogmatiques, à une relation symétrique qui mettrait l'apprenant au centre des apprentissages, sans toutefois écarter l'enseignant, qui dans ce cas accompagne l'apprenant, le suit et apparaît ici comme un tuteur, un coach ou un encadreur. Bertrand Vergely dira qu'*enseigner, c'est inviter les élèves à participer au banquet de l'esprit.*<sup>34</sup> C'est la tâche qui donne à l'enseignement cette interactivité entre l'enseignant et l'apprenant, ses pairs et son environnement. L'apprentissage n'aura donc plus pour seul but l'évaluation, mais il sera celui pour la vie. C'est donc dire qu'on n'apprend plus nécessairement pour être évalué et être jugé performant ou pas, mais on apprend par la tâche pour agir à travers la mobilisation de ses ressources pour remédier à une situation complexe d'apprentissage afin d'être jugé compétent. La réussite de la tâche diront donc Kollar et Fischer *est basée premièrement sur une approche*

---

<sup>32</sup> Arrêté de la conférence permanente des ministres de l'éducation des Länder (2004) : du 04/12/2013, Cologne, Ed. Luchterhand.

<sup>33</sup> Standard National, 2004, P.7.

<sup>34</sup>Bertrand Vergely (2000) : *Pour une école du savoir*, Paris, Milan.

*(qui est) caractérisée par un lien fort) la réalité de la vie et la nécessité d'une mise en place de stratégies et de compétences multiples pendant la résolution des problèmes.*<sup>35</sup>

Dans l'apprentissage des langues, la compétence générale ou globale est la communication qu'elle soit orale ou écrite, car *la langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales*,<sup>36</sup> cela revient à dire que chaque activité que l'on mène dans la classe de langue fait l'objet d'un apprentissage décloisonné qui en réalité a pour finalité la compétence de communication. Il y a lieu de penser qu'une classe de langue est un vaste champ, un marché interactionnel entre l'apprenant, ses pairs et l'enseignant. C'est le lieu de l'échange, et les tâches aussi variées que nombreuses, doivent concourir à faire des apprenants, des individus aptes à s'exprimer aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. C'est dire qu'*il importe que le professeur de langue n'oublie jamais que toute communication s'inscrit dans une situation particulière, en un lieu [la classe]<sup>37</sup> et un moment [le cours]<sup>38</sup> donnés. Elle suppose l'existence d'un émetteur et d'un récepteur identifiés d'une part, et d'une intention d'autre part.*<sup>39</sup> L'usage de la langue se réduit donc à l'implication des apprenants dans des tâches, interpellant la participation aussi bien des apprenants dans leur soif de savoir, que l'enseignant dans son intention de transmettre et de partager. L'objectif ou la finalité visée dans cette relation est d'amener les élèves à atteindre un niveau langagier leur permettant de comprendre des textes ou des productions écrites, car *la tâche communicative repose toujours sur des textes.*<sup>40</sup> Si on fait de l'enseignement des langues une priorité, c'est sans doute parce que les langues sont le moyen de transmission, le canal inévitable de l'enseignement en général.

Cependant, il est observable que l'on a mis en avant l'enseignement des codes et règles de grammaire et donc des langues, au détriment même de la fonction pragmatique qui est la raison première d'exister d'une langue. Si une langue sert d'abord à communiquer, plutôt qu'à maîtriser ses règles, il convient que les tâches d'apprentissage soient celles liées à la

---

<sup>35</sup> Kollar. L. et Fischer. F. (2008) : op. Cit., 54, n°1, P. 49-62.

<sup>36</sup> Claire Bourguignon, (2009) : op. Cit.,

<sup>37</sup> C'est nous.

<sup>38</sup> Idem

<sup>39</sup> Mineduc, « L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution », *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale* (Janvier 2007) n°2007-009, P.26.

<sup>40</sup> *Cadre européen de référence pour les langues-apprendre, enseigner, évaluer* (2001) : Paris, Éditions Didier,[Anonyme].

communication, avant d'être celles liées à l'acquisition des règles. L'action doit d'abord être tournée vers des tâches communicatives, desquelles l'apprenant tirera une autonomisation lui permettant d'améliorer son expression par l'acquisition des codes et règles de la langue. L'enseignement-apprentissage des langues reposera donc sur des tâches communicationnelles et s'appuiera sur ce que Sophie Moirand appelle *l'approche communicationnelle ou approche maximaliste*.<sup>41</sup>

En effet, les anciennes approches, techniques et méthodes d'enseignement des langues ont souvent accordé plus d'importance à la théoricit  des apprentissages et faisant de l'apprentissage de la langue une priorité accordée aux règles et codes langagiers. Cependant, l'approche actionnelle, rivée permanentement sur des tâches communicatives a opté pour une approche *communic'ationnelle*   partir de laquelle il s'agit de faire de la communication, des actes. C'est une nouvelle d'apprentissage qui allie théorie et pratique ; et dans cette logique, il y a lieu de se désolidariser du tandem habituel enseignement-apprentissage des langues, pour adopter celui *d'enseignement-usage* des langues pour concrétiser et matérialiser les tâches visant atteindre in fine, la compétence de communication.

L'apprentissage par les tâches consiste à définir à chaque leçon, à travers l'objectif pédagogique opérationnel (O.P.O) le(s) but(s)   atteindre au sortir de sa leçon. Cela suppose qu'il faut mettre en place des *micro tâches* qui se compl teront entre elles et qui nécessiteront la mise en œuvre d'activités de communication langagières. Ces *micro tâches* permettent à travers leur décloisonnement de résoudre un problème-cible. Il y a donc une interdépendance entre les différentes tâches qui, à travers leur variété se situe dans une logique intégratrice, car il s'agit de se servir de ses ressources, de les mobiliser et de les exploiter au service d'une action ; la résolution de ces différentes tâches contribue à répondre ou à résoudre la situation-problème.

### 3-4 SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE PAR LA TÂCHE DANS UNE CLASSE DE LANGUE

Le scénario apprentissage-action mis en place par le CECR est une forme de simulation d'une pratique de la tâche. Dans une classe de langue, il s'agit concrètement de mettre en place une série de tâches communicatives toutes reliées les unes aux autres visant l'accomplissement d'une mission plus complexe, par rapport à un double objectif ceux du **savoir parler** et du **savoir écrire**. C'est cette série d'activité qui amène à la résolution de la tâche finale, qui se

---

<sup>41</sup> Moirand, Sophie (1990) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

résume en la compétence visée. L'apprenant, usager de la langue, sera donc confronté diversement à des activités régulières et servira de trame au processus d'apprentissage tout en orientant les activités proposées par l'enseignant qui, lui, connaît le but qu'il tient à atteindre. Dans cet ordre d'idées la tâche vient *donner de la crédibilité et du sens aux apprentissages et se situe dans un contexte donné.*<sup>42</sup> Parce qu'elle est reliée à un *domaine*,<sup>43</sup> la tâche se configure aux actes de la vie courante, tant ces domaines encore appelés modules sont à l'image de l'environnement socio-culturel des apprenants. Les activités doivent dès lors se réduire en de micro-tâches portant sur la communication et qui promeuvent des échanges langagiers, des interactions et des actions ayant partie liées avec *la parole orale ou écrite*. Dans ce cadre, pour accomplir la tâche définie, l'apprenant effectuera une succession de micro-tâches impliquant des activités de communication langagières à savoir :

- Des activités de réception : lire et écouter (l'ordre des activités pouvant varier)
- Des interactions orales (activités de groupes en classe) ; ces activités portent sur des échanges entre amis, camarades, avec par exemple l'utilisation des conversations téléphoniques. Le sms (*short message service*) sera autorisé avec proscription d'abréger les mots.
- Des activités de production, qui nécessite le savoir parler et écrire et peuvent se rapporter en des actes d'écriture ou des prises de parole.

En faisant ainsi progresser les apprenants par la résolution de micro-tâches, ceux-ci remplissent des missions par lesquelles l'enseignant les amène d'un niveau de compétence de départ vers un niveau de compétence à atteindre. C'est donc une construction des apprentissages par palier, par niveau, tournant autour d'une macro-activité qui est la compétence visée. L'apprentissage de la langue pose donc en effet un double problème majeur en fonction du statut de langue dans la vie courante. Le rapport d'inspection général considère à propos que :

*La langue apprise en milieu scolaire est par définition un objet d'enseignement puisqu'elle a le statut de discipline scolaire [...]. Elle est abordée en tant que système qu'il faut acquérir [...]. C'est sa double nature, objet d'étude et outil de communication, qui constitue un*

---

<sup>42</sup> « Multitude des événements et paramètres de la situation propre à la personne, mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent des actes de communication » CECR, P.15.

<sup>43</sup> Ibidem, « Grands secteurs de la vie sociale »

*défi en milieu scolaire car les finalités sont inversées ; alors qu'en milieu naturel, l'usage de la langue a pour but de communiquer et d'agir, en milieu scolaire la pratique de la langue a pour visée l'apprentissage de la langue en elle-même. D'où un retour, par effet de miroir, sur le système linguistique lui-même qui détourne l'usage de la langue de sa fonction première.*<sup>44</sup>

Ceci revient à dire que l'apprentissage de la langue nécessite non pas de prendre seulement en compte l'acquisition des règles et conventions linguistiques comme priorité, mais de commencer l'apprentissage de la langue par des activités de communication. Si l'on convient que l'apprentissage de l'orthographe passe par un certain nombre de tâches liminaires avant l'acquisition de la grammaire et des autres procédés langagiers, voici dès lors à quoi peut ressembler une tâche.

### **Consigne**

*Pensez à une journée chargée que vous avez eue récemment. Racontez à un camarade de votre choix ce que vous avez fait. Décidez qui de vous deux a eu la journée la plus chargée, puis racontez-là à la classe.*

Ces différentes activités (tâches) ont pour point commun la pratique de l'expression orale. En effet, pour bien écrire, il faut savoir parler, car, l'on n'écrit que ce que l'on sait dire, et savoir parler nécessite donc un ensemble d'activités liées à l'expression verbale. C'est pour cela que la tâche permettra à la fois :

- De parler pour pratiquer une nouvelle structure, par exemple, cette activité permet à l'apprenant de cultiver par la même occasion un esprit de synthèse.
- De jouer un dialogue avec son partenaire (camarade), car le binôme (groupe) que ceux-ci constitueront leur permettra d'échanger et de communiquer entre eux.
- De poser des questions et d'y répondre, à travers les échanges entre les élèves.
- De décrire pour montrer son contrôle de certains éléments langagiers, (l'emploi de l'imparfait, du présent de narration, l'ordre et la cohérence etc.)

Toutes ces activités proches des activités quotidiennes précèdent en réalité l'acquisition des règles de grammaire, d'orthographe etc. mais consistent d'abord à l'acquisition et à l'utilisation fluide des mots, car une langue c'est d'abord la maîtrise des mots avant la

---

<sup>44</sup> Rapport inspection générale, P.26.

grammaire et les règles d'usage qui la structurent et la réglementent. Anecdotiquement, si l'on voyage dans un nouveau pays, un dictionnaire est bien plus utile qu'un livre de grammaire, c'est à force de côtoyer les mots qu'on les maîtrise, les assimile et qu'on convoque donc la grammaire pour les utiliser avec plus de convenance.

Somme toute, cette partie qui s'achève nous a permis de visiter, d'examiner et de pratiquer au moyen d'une simulation l'usage de nouveaux paradigmes désormais forts à l'éducation et plus jamais nécessaires à l'apprentissage des langues. Ce travail nous a donné à voir comment négocier le virage de l'APC à l'approche actionnelle, et dans ce cadre, le concept d'autonomie prend toute sa place. La question de l'autonomie survient dans un contexte marqué par la volonté de tourner le dos aux pratiques purement liées à l'acquisition des savoirs uniquement, pour celles qui font de l'apprenant un acteur heuristique, celui qui détient des outils potentiels capables de lui être utiles dans divers domaines de sa vie, mais aussi parce qu'elle vient faire rejaillir le problème de la continuité des savoirs. Lorsque Dworkin définit l'autonomie comme : *la capacité de réfléchir de façon critique sur ses propres préférences, ses propres désirs, ses propres aspirations et de les accepter ou d'essayer de les changer en fonction des préférences ou des valeurs d'ordre supérieur.*<sup>45</sup>, on y voit là la volonté de donner à l'apprenant le matériau nécessaire pour s'auto-définir face aux obstacles et besoins de son environnement.

Il est question d'amener l'apprenant à une certaine prise de conscience, lui permettant de faire un constat personnel du bien-fondé de l'école en général, mais aussi des savoirs en particulier. C'est un appel à la responsabilité de l'apprenant. Puisqu'il s'agit de donner à l'apprenant les moyens de penser et d'agir en fonction de ses désirs dans des domaines de l'activité humaine, le phénomène d'autonomisation doit donc entrer en corrélation avec la formation car il s'agit d'une autre dimension de celle-ci [formation], celle non plus axée sur l'acquisition des savoirs, mais celle qui envisage de faire de l'individu un être compétent, un acteur spontané et conscient de l'utilisation libre et correcte de ses apprentissages sur la vie.

Faisant de l'autonomie une priorité, la commission européenne a publié un document sur la formation de l'U.E (Union Européenne) en mettant en éveil les besoins liés à la construction de la connaissance dans un manuel appelé *Le livre Blanc* Il y est posé que *si l'on admet que le concept de volonté et de capacité de prendre ses décisions et d'en assumer*

---

<sup>45</sup> G. Dworkin (1988): *Theory and practice of autonomy*, Cambridge, Cambridge University Press.

*la responsabilité est l'un des fondements de la démocratie, la promotion de l'autonomie [dans un contexte de recherche de compétences comme le nôtre]*<sup>46</sup>, devient l'une des grandes finalités du système éducatif.<sup>47</sup> Le problème de la tâche demeure saisissant tant les rôles et les rapports entre l'enseignant et l'apprenant ont dépassé et transcendé ceux qui ont conduit et guidé l'enseignement depuis plus de 50 ans à nos jours. La tâche permet de redéfinir les rôles de chacun aujourd'hui afin de faire des enseignements, de véritables actes sur le monde sur le monde à travers les apprenants.

Pour ce faire, il convient dès lors de s'écarter des considérations qui font de l'enseignant l'homme à tout faire, celui qui donne tout et l'apprenant celui qui reçoit tout. Il s'agit d'une nouvelle relation qui s'établit en réalité par la tâche, car elle plonge enseignants et apprenants dans une interactivité que Allwright finit par la considérer comme *la gestion conjointe de l'apprentissage des langues*.<sup>48</sup>

Autrement dit, l'apprentissage par la tâche sort l'apprenant de sa traditionnelle position d'attente et de latence pour une position participative, active, celle à travers laquelle sont attendus de lui sa prise d'initiative et un esprit critique dans la construction aussi bien des savoirs et son identité, car ce que l'on dit et ce que l'on fait permettent de traduire ce que l'on est. La tâche est donc une préparation pour la vie.

Cette étude conjointe de l'APC et de l'approche actionnelle nous a permis de dresser en toile de fond les visages de deux perspectives d'enseignement aux fins communes et de mesurer les attentes qui leur sont dévolues, notamment, toutes les problématiques liées à la question de l'évaluation et les enjeux qui lui sont propres.

---

<sup>46</sup> C'est nous.

<sup>47</sup> J.A. Van EK (1986): *Objectives for foreign Language Learning*, Strasbourg, conseil de l'Europe.

<sup>48</sup> R. Allwright « What do you want to teaching materials for » *ELT journal*, 36/1, 1981, P.5-18.



**Deuxième PARTIE**  
**DE L'ÉVALUATION : ENJEUX**

L'évaluation est devenue dans la dernière décennie, l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères, comme plus largement de la formation et de l'éducation en général. Négligée ou cantonnée hier, elle est un enjeu très important, une préoccupation centrale pour tous ceux qui s'intéressent directement ou non à la formation, qui l'organisent, l'assurent, la financent, en utilisent les résultats ou simplement la vivent. Il faut dire que c'est dans les années 1960-1970, que le système industriel tel qu'il pouvait être conçu, qui était *le père nourricier*<sup>49</sup> des éducateurs dans la mesure où c'est dans l'industrie de la formation que l'évaluation a pris son sens avec l'accent mis sur le savoir-faire des apprenants dans un domaine bien défini. Dans l'espace industriel, l'économie, la technocratie, du trust a souhaité constituer en quelque sorte une *réserve de compétences*. Pour ce faire, il a fallu que la société technocratique sous le couvert de la démocratisation, modifie à la fois les valeurs, les attitudes et représentations et oriente vers la qualification professionnelle et la formation en général. C'est ce qui justifie que progressivement l'éducation ait été placée *au rang les plus solennel des fins sociales*.<sup>50</sup>

La grande industrie en même temps qu'elle favorisait le développement de l'enseignement-formation initiale ou continue, a été également à l'origine des premiers travaux contemporains dans le domaine de l'évaluation, car, comme le fait paradoxalement remarquer J.M. Barbier, *ce n'est pas dans le monde des institutions de formation, mais dans le monde industriel que se sont posés pour la première fois des problèmes d'évaluation des actions de formation*.<sup>51</sup> Cet état de fait démontre ainsi la place de choix que cette deuxième partie de notre travail accorde à l'évaluation et aux enjeux qu'elle promeut. Ainsi obéira-t-elle à un ordre tripartite mettant premièrement en vitrine la typologie et les critères qui régissent l'évaluation, deuxièmement, en présentant les outils dont celle-ci fait usage et troisièmement en tablant sur les fonctions de l'évaluation.

---

<sup>49</sup> Galbraith, J.K. (1967) : *Le nouvel état industriel*, trad. Française, Paris, Gallimard.

<sup>50</sup> Idem., P. 289.

<sup>51</sup> Barbier, J.M. (1990) : *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 2<sup>e</sup> édition.

## **CHAPITRE 4 :**

### **TYPOLOGIE ET CRITÈRES DE L'ÉVALUATION**

Intervenant dans tous les domaines de la vie humaine, l'évaluation est un modèle de remise en question tant l'homme qui se veut perfectible cherche sempiternellement l'idéal. Elle intéresse tous les niveaux d'un système éducatif ou de formation, de la macro évaluation du système dans son ensemble à la micro évaluation d'une action pédagogique. Cet acte pédagogique aussi retreint qu'indispensable, s'inscrit dans un ensemble plus vaste, lié au système dans lequel il s'insère et résulte d'une adéquation entre les finalités, les objectifs pédagogiques qui en découlent, les contenus sur lesquels il s'appuie, les méthodes et les moyens utilisés au près d'un public supposé connu et visé. L'une des difficultés à l'origine du marasme dans lequel se trouve le système scolaire provient d'une certaine mesure de nos modalités d'évaluation. Ainsi convient-il d'examiner les types d'évaluations, les qualités et les critères qui gouvernent une telle activité.

#### **4.1- LES TYPES D'ÉVALUATION**

L'évaluation apparaît comme une force à part entière dans le processus d'apprentissage, car elle se présente comme le levier qui guide l'enseignant dans son évolution avec ses élèves, et lui permet de canaliser leur niveau et leur savoir. Ainsi, en fonction des objectifs qu'elle poursuit, des méthodes qu'elle emploie, elle obéit à une typologie bien précise. Pour les besoins de la cause, nous nous inspirerons de la terminologie anglo-saxonne qui distingue trois modes principaux d'évaluation.

##### **4.1.1. L'évaluation diagnostique**

C'est celle qui permet de déterminer le niveau de l'apprenant au début de son apprentissage. Elle est de type diagnostic, car elle permet de déterminer les difficultés de l'élève à l'entame de sa formation. C'est donc une évaluation de prise de contact à travers laquelle l'apprenant, de façon inconsciente étale ses manquements, auxquels l'enseignant devra prêter attention pour trouver les voies d'y remédier. Elle peut ainsi faire l'objet de questions-réponses entre l'enseignant et ses apprenants, d'entretiens sur les items d'enseignement avenir. Les rapports entre ces deux acteurs sont donc détendus car l'enjeu apparaît encore à ce niveau comme un jeu.

### 4.1.2. L'évaluation sommative

Elle est celle qui permet d'attribuer une note à l'apprenant pour le distinguer des autres. Elle se présente comme le lieu de l'aboutissement des apprentissages dans la mesure où l'apprenant, à travers celle-ci rend compte d'un ensemble de connaissances apprises pendant une période donnée. C'est pour cette raison qu'on l'appellera aussi *évaluation certificative*, car elle fait état de la somme des savoirs acquis par l'apprenant et se veut de ce fait quantitative.

À l'issue de l'action pédagogique (enseigner) l'enseignant fait le point, réalise une évaluation cumulative ; c'est une évaluation qui porte sur les résultats, se traduisant généralement par un score individuel. Elle est également constat sur le formé, même si elle peut partiellement instruire sur les faiblesses de l'apprenant ou de l'apprentissage.

### 4-1.3. L'évaluation formative

Contrairement aux types d'évaluations précédents, nous mettrons un accent notoire sur ce présent type pour lequel notre travail porte un intérêt bien singulier. Afin de mieux cerner ses tenants et aboutissants, il nous a semblé opportun de convoquer la psychologie, ses théories et les autorités en la matière qui la gouvernent.

Dès les années 1960, l'évaluation s'est mise au service de la formation, les tests n'étant plus seulement conçus comme une méthode de sélection ou d'orientation (évaluation sommative), mais comme un moyen de guider l'apprentissage : en décomposant la matière à enseigner en contenus non équivoques, en les intégrant au processus d'acquisition des savoirs. C'est un modèle d'enseignement programmé qui prend sa source dans les travaux de SKINNER en psychologie de l'enfant. En effet, les théories skinnériennes essentiellement basées sur la capacité à donner à un être agissant des automatismes par le biais d'un apprentissage répétitif, ont abouti à la conception de cours programmés, la matière à enseigner étant fragmentée en une série d'éléments d'informations (items) simples. Chaque item est suivi d'une question dont la réponse, presque toujours positive en raison même de la simplicité de l'item, conduit à l'item suivant. La réponse pédagogique fait partie du jeu pédagogique et renvoie sur le plan psychologique à la notion de *renforcement*.<sup>52</sup>

Ainsi à ces travaux de Skinner, les théories de Crowder mettent en jeu des théories plus subtiles et, surtout, permettent aux élèves de différencier leur parcours d'apprentissage.

---

<sup>52</sup> Renforcement : méthode par laquelle, dans la formation du réflexe conditionnel, le stimulus inconditionnel et initial est présenté à la place d'un stimulus conditionnel. Le renforcement c'est ce qui motive ou pousse à agir.

L'erreur devient donc positive car elle permet non plus à l'élève de se positionner en marge ou en paria par rapport aux autres, mais oriente désormais celui-ci vers un sous-programme, ce qui permettra, l'acquisition des savoirs palier après palier permettant à chacun de se situer par rapport aux compétences. C'est d'ailleurs à la suite de l'enseignement programmé qui décomposait déjà la matière à enseigner que se sont développés les travaux de Bloom, Guildford, et d'Hainault. Leurs analyses aboutissent à des classifications d'objectifs ou taxonomies, qui permettent de décrire moins le contenu à enseigner que les capacités attendues au terme d'un apprentissage celui-ci se déclinant en objectifs généraux, objectifs spécifiques et objectifs opérationnels. L'évaluation formative intègre cette distinction, tout en donnant à l'individu une place prépondérante dans l'apprentissage. Elle se démarque de l'évaluation sélective dans la mesure où l'élève est notée par rapport à lui-même et aux objectifs fixés et non par rapport au niveau moyen d'une classe. Elle se situe dans la lignée des travaux génétiques de Piaget et ceux de Brunet qui mettent en évidence les niveaux d'entrée dans une connaissance. L'évaluation formative se voudra dans ce cas une évaluation « critériée » car elle se déterminera par référence à des critères si l'élève a maîtrisé un objectif ;

*L'évaluation formative ne se caractérise pas principalement par une note ou mention attribuée à l'élève, elle n'est non plus un fait d'expérience hasardeux, mais il s'agit véritablement d'une approche clinique, avec des examens sur mesure qui s'investissent, mieux, s'emploient à promouvoir la formation de l'individu par l'identification de ses difficultés et besoin, se situant à cet effet aux antipodes des principes de notation sélective prônée par l'évaluation sommative.*<sup>53</sup>

Contrairement à l'évaluation sommative, l'évaluation formative ne doit pas être un aboutissement, mais elle est une suite dans le processus d'enseignement-apprentissage.

En effet, son objectif est double car elle est à la fois tournée vers l'apprenant qui apprend désormais pour acquérir des savoirs qui lui seront bénéfiques dans plusieurs situations de la vie et même au-delà de sa formation. L'école préparant à la vie, elle a pour but à travers les apprentissages, de développer des aptitudes permettant à l'élève de répondre aux différentes situations aussi variées que complexes. Ainsi l'évaluation formative donne l'opportunité à l'enseignant de juger la qualité de l'élève à manipuler, à analyser, à interpréter et à résoudre des

---

<sup>53</sup> Jean Cardinet (*Les modèles de l'évaluation scolaire, compte-rendu du séminaire de l'inspection générale de l'éducation nationale sur l'évaluation*, 1989) : « Pour une évaluation formative », PP. 22-110.

situations, déterminant dès lors sa compétence. Par-là, elle se présente comme le fils conducteur des apprentissages tant elle constitue l'instant d'échange entre l'élève et le professeur au sujet de la situation-complexe qui lui est soumise. L'évaluation formative est tournée vers l'enseignant car elle constitue une forme d'auto-évaluation dans la mesure où celle-ci le renseigne sur les insuffisances et les lacunes de ses élèves et l'invite ainsi à mettre plus d'accent sur ce qui n'a pas été assimilé par les élèves. C'est pour cela qu'elle s'inscrit dans un suivi permanent de l'apprenant à travers des tâches et milite pour un continuum dans les apprentissages. Le GREPS<sup>54</sup> dira d'ailleurs à propos que *si nous voulons que l'évaluation, en particulier l'évaluation formative, soit facteur de réussite, il faut qu'elle fasse partie intégrante de la continuité des apprentissages*. Pour qu'une évaluation tienne par la logique et retienne tout son sens, elle doit déterminer les objectifs que l'on veut atteindre et définir les critères qu'elle vise. Elle ne doit pas seulement être une unité de mesure à travers laquelle l'élève se situe par rapport à la moyenne, elle se doit d'être le lieu où le moment pendant lequel l'apprenant mesure ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas encore. C'est par ce moyen qu'elle peut réellement servir. Au cas contraire, elle n'est utile que pour attribuer des mentions qui ne sont en aucun cas gage du savoir acquis.

Si la plupart des pédagogues s'accordent à dire qu'on distingue trois grands types d'évaluation selon le moment où elles s'effectuent, leur mode opératoire et leurs résultats, certains considèrent un troisième moment de l'activité évaluatrice se situant avant même l'action de formation et qui semble tout aussi indispensable bien que très souvent moins évoqué. Il s'agit de l'évaluation prospective.

#### **4.1.4. L'évaluation prospective**

Le formateur de ce type d'évaluation sait déjà les objectifs visés et peut éventuellement en informer les élèves qui construisent avec lui le cheminement qu'il adoptera tout au long de la formation. Évaluer l'action pédagogique selon Annie Monnerie-Goarin, c'est prendre en compte ces trois moments (avant et après et les moyens employés) ; c'est non seulement vérifier si le formé est passé d'un état A à un état B, mais c'est encore vérifier comment s'est effectué ce passage ou pourquoi il ne s'est pas effectué, car c'est essentiellement l'élève qui constitue le support privilégié de l'évaluation, soit qu'il s'agisse de porter directement un jugement sur les résultats, soit qu'il s'agisse à travers lui de porter un jugement sur l'action pédagogique ou sur l'enseignement. L'action pédagogique ne prend son sens réel que lorsque

---

<sup>54</sup> GREPS : Groupe de réflexion et d'études pédagogiques de Sèvres.

l'élève parvient à partir d'un état d'ignorance à celui de savoir afin de s'en servir dans des situations régulières que lui impose la vie quotidienne.

De l'étude de ces principales formes d'évaluation : diagnostique, sommative, formative et prospective, il ressort que toutes celles-ci posent le problème de la formation de l'apprenant. Elles se distinguent chacune par leurs démarches, leurs pratiques et les moyens qu'elles emploient. Ainsi, au-delà de la simple docimologie qui laisse entrevoir des appréciations multiples d'une même évaluation par des enseignants divers et relevant de fait de l'évaluation sommative concentrée inéluctablement sur les résultats (la note), l'évaluation doit être *un moyen de formation pour les formés, moyens d'aide et de progrès pédagogique pour les formateurs, moyen d'analyse critique dans une optique constructive, de l'institution scolaire*<sup>55</sup> affirmera Gabriel Langouet. Et pour parvenir à une telle entreprise, elle doit s'entourer d'un certain nombre de qualités, renforçant dès lors sa crédibilité, sa pertinence et son efficacité.

#### 4.2- LES QUALITÉS D'UNE BONNE ÉVALUATION

Parce qu'il y a une adéquation entre la formation et l'emploi et que le problème de la compétence se pose aujourd'hui avec une certaine acuité, les systèmes de formation et leurs pratiques sont réinterrogés pour leur permettre un meilleur pilotage, tant la question du rendement est soumise à une importante pression. Les experts internationaux de nos jours *s'accordent pour articuler la problématique de l'évaluation des systèmes de formation autour de trois concepts-clés : l'efficacité, l'efficience et l'équité*. Gérard F.M viendra enrichir le débat qui oppose les systèmes éducatifs aux systèmes de formation professionnelle en ce qui concerne l'évaluation. En effet, si beaucoup considèrent que l'évaluation dans les systèmes de formation est différente de celle effectuée dans les systèmes d'éducation en fonction des méthodes et pratiques propres à chacun d'eux, Gérard lui, taît le débat à ce niveau, car il pense que les systèmes de formation professionnelle sont portés vers l'action et que leur mode d'apprentissage et d'évaluation produit des individus aptes à l'entrepreneuriat, il serait opportun que les systèmes éducatifs s'accommodent de leurs méthodes et pratiques, car, autant l'individu est formé pour répondre aux besoins de l'entreprise, autant les élèves (apprenants) devraient être aussi formés comme tel pour répondre aux sollicitations diverses de leur environnement. Pour ce faire, Jean Marie De Ketele énonçait déjà des critères pertinents liés à la problématique de l'évaluation qu'il situait entre l'efficacité, l'efficience et l'équité.

---

<sup>55</sup> Langouet, Gabriel, cité par Goarin, Annie Monnerie- et alli (1993) : *Évaluation et certification en langues étrangère*, Le français dans le monde, Edicef.

#### 4.2.1. L'efficacité

Comparativement à un système de formation professionnel, les systèmes éducatifs se doivent de rechercher l'*efficacité* ; c'est-à-dire qu'ils doivent permettre d'avoir une action rivée vers des objectifs. Dans le système de formation professionnel on ne parle d'efficacité qu'en rapport avec des objectifs de formation, qui en effet, doivent répondre aux attentes sur le terrain. Cela veut dire que les répercussions de la formation dans le cadre d'une formation professionnelle se jugent sur le terrain ou en entreprise et l'efficacité est proportion du *niveau de maîtrise atteint par les participants*.<sup>56</sup> Ainsi au lieu de réduire seulement l'efficacité des systèmes éducatifs au nombre de réussite, de redoublements des abandons et des diplômes obtenus, il est plus que jamais nécessaire de définir l'efficacité en terme de rendement avec des indicateurs de profils de compétences atteintes à la sortie par rapport à l'entrée, mais davantage en terme de conglutination entre les performances et les compétences dans le souci d'une mise en application effective et efficace des apprentissages. L'apprentissage consistera dans ce cas en un transfert de moyens ou des ressources permettant d'acquérir des compétences et l'évaluation, tel un stage pratique des participants à une formation en entreprise, se présentera comme le lieu d'expression de la compétence.

L'action formative, liée à l'évaluation est donc efficace dans le système enseignement-apprentissage à partir du moment où elle est *liée à la plus-value, ou à la valeur ajoutée qu'elle apporte, c'est-à-dire, à l'écart positif entre le niveau d'entrée dans le système et le niveau atteint par ses produits*.<sup>57</sup>

#### 4.2.2- L'équité

Elle est une préoccupation importante pour la plupart des analystes de l'éducation. Le concept d'équité est lié à la justice sociale et prend corps en éducation, notamment dans le cadre de l'évaluation dès le moment où elle apparaît comme un système qui réduit les disparités entre les élèves les plus forts et ceux les plus faibles, entre les groupes favorisés et ceux défavorisés.

Sall et De Ketele proposent à cet effet cinq types d'équité en éducation<sup>58</sup> dont l'*équité pédagogique* retient dès lors notre attention. On entend par équité pédagogique, *la réduction de l'écart qui existe entre les forts et les faibles en termes de performances scolaires entre le début*

---

<sup>56</sup> F.M, Gérard (2001) : « Mesure et évaluation en éducation », vol.24, n°2-3, 53-77.

<sup>57</sup> F.M, Gérard Idem.

<sup>58</sup> Sall, H.N & Jean Marie Ketele de, op. Cit.,

*et la fin de l'action pédagogique.*<sup>59</sup> Si le système de formation à travers l'évaluation a pour mission de développer au mieux et de manière différenciée les compétences dont la société a besoin, cela ne signifie pas qu'il doit le faire au détriment de l'équité dans la mesure où celle-ci est au service de la *compétence collective*.<sup>60</sup> L'école qui a un rôle social et aujourd'hui d'intégration a pour but d'offrir des chances d'égalité à tout apprenant de se réaliser dans la société ; et l'investissement de celle-ci doit donc être, loin d'accentuer les écarts des élèves, de les réduire.

Pour cela, il faut valoriser en classe des activités de groupes à géométrie variable favorable au brassage des élèves et de fait, des compétences, pour donner la possibilité aux plus forts de tenir les plus faibles, car l'efficacité des enseignements ne se mesure pas seulement au nombre de réussites, la réussite n'étant pas toujours gage de compétences, mais surtout au nombre d'élèves capables d'exercer leurs connaissances à travers des actes pratiques dans leur quotidien.

#### **4.2.3- L'efficience**

L'efficience d'un système est liée à son efficacité. Elle se traduit par des moyens mis en œuvre pour atteindre des résultats. L'efficience d'une évaluation se mesure donc à ses ressources et interroge le type d'évaluation qui convient pour venir à bout des gaps constatés à l'école.

---

<sup>59</sup> P. Bressoux (1993) : *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Bourgogne, Institut de recherche en économie de l'éducation, Dijon.

<sup>60</sup> L'expression n'est pas de nous, mais de Gérard F.M. op. Cit.,

## CHAPITRE 5

### LES OUTILS DE L'ÉVALUATION

Quels que soient les moyens que l'on emploie dans l'enseignement, et précisément en matière d'évaluation, la question du but ne cessera aucunement de se poser, car elle vient répondre à un souci d'objectivité. L'évaluation se voulant une phase à part entière dans le processus d'enseignement-apprentissage, elle obéit forcément à un certain nombre d'outils qui conduisent et coordonnent son action. Extrêmement divers, les outils reconnus à l'évaluation sont fonction des buts que l'on voudrait atteindre dans la transmission d'une leçon ou des savoirs. Le présent chapitre est ainsi ponctué par trois principales activités, celles qui mettent en toile de fond les outils fermés, les outils ouverts et celles qui mettent quelques outils nécessaires à l'évaluation. Pour répondre à de telles préoccupations, nous convoquerons principalement Christine TAGLIANTE et B.S. BLOOM.

#### 5.1- LES OUTILS FERMÉS

Il s'agit d'une catégorie de tests qui appellent une (des) réponse (s) simples, c'est-à-dire, ceux qui ne nécessitent pas des compétences argumentatives, utiles à d'éventuelles justifications. Les réponses attendues peuvent être une croix dans une case dans le cas d'un Q.C.M<sup>61</sup> par exemple. C'est un cas pratique d'évaluation qui permet de juger véritablement le degré d'acquisition véritablement des compétences et un niveau élémentaire de la compréhension et de l'application. Ils correspondent aux niveaux inférieurs de la taxinomie de Bloom. Le barème de notation dans ce type de notation est simple et rapide, car l'on n'attend de l'élève qu'une seule réponse.

Les outils fermés sont donc ceux par lesquels on évalue de savoirs acquis pendant des séquences didactiques. En classe de français, ils correspondent au matériau linguistique que l'apprenant doit assimiler pour résoudre des situations-problèmes qui lui seront présentées.

#### 5.2- LES OUTILS OUVERTS

Les outils sont dits *ouverts* lorsqu'ils font intervenir des habiletés et aptitudes variées telles que l'application, l'analyse poussée, la synthèse, l'esprit créatif. Ce sont des outils parfois aléatoires qui entrent en ligne de compte dans l'appréciation et la notation d'une copie. Ils correspondent aux objectifs complexes car leur degré d'exactitude n'est pas vérifiable, bien que l'enseignant garde en présence d'esprit un souci d'objectivité pour juger fidèlement les

---

<sup>61</sup> Q.C.M : Questionnaire à choix multiples

performances de l'élève, en respectant les critères choisis et explicités dans la grille de correction. On jugera donc par exemple la propreté d'une copie par sa lisibilité, sa cohérence et son respect des règles liées à la présentation formelle du texte (paragraphe et alinéas).

Les outils dits *fermés* sont donc *a contrario* ceux qui renvoient à la maîtrise des savoirs, tandis que ceux dits *ouverts* renvoient à l'expression. Il s'agit donc d'allier dans une évaluation *ce que l'on dit et comment on le dit*. L'enseignant privilégiera donc un type d'outils par rapport à d'autres en fonction des objectifs ou des buts qu'il voudrait atteindre. Ce point de vue trouve sa crédibilité dans cette affirmation de Tagliante : *un outil d'évaluation se choisit et s'utilise en fonction des objectifs dont on veut tester la maîtrise.*<sup>62</sup>

### 5.3- QUELQUES OUTILS NÉCESSAIRES À L'ÉVALUATION

#### 5.3.1- LE Q.C.M

Les questionnaires à choix multiples, dont le principe permet à l'élève de prendre une décision face à un ensemble de propositions qui lui sont adressées. Chaque question posée a partie liée avec les connaissances acquises en classe et nécessite une compréhension sous tous azimuts pour prétendre trouver la bonne réponse. Ici, seules les catégories de niveaux inférieurs sont le plus souvent évaluées, tant les réponses n'exigent aucune analyse écrite, aucune synthèse. Il faut signaler que l'appellation *Q.C.M* reste impropre dans la mesure où l'élève ne choisit pas plusieurs réponses proposées mais une seule, celle qui selon son avis est la bonne ; car en réalité il s'agit parmi des propositions celles qui lui semblent juste, bien qu'aujourd'hui nous pouvons observer des Q.C.M avec plusieurs réponses.

Malgré le fait qu'il jouisse d'un bon nombre d'avantages (facilitation de correction, fidélité de la notation garantie, épreuve facilement standardisée et évaluation des savoirs) ce type de test pêche par le fait qu'il marginalise et met à l'écart les critères de perfectionnement qui relèvent aussi bien de l'évaluation, car la manière de dire et la façon de le dire importe aussi.

#### 5.3.2- Le texte lacunaire

Il s'agit d'évaluer à partir d'un texte que l'on souhaite vérifier (acquisition du vocabulaire, application des règles morphosyntaxiques). L'importance est donc accordée à un type précis de savoirs que l'enseignant évalue pour s'assurer de leur acquisition. On peut donc évaluer deux types précis de savoirs : *les savoirs de type linguistique* qui regroupent ceux qui

---

<sup>62</sup> TAGLIANTE, Christine (1991) : *L'évaluation*, CLE, international.

sont régis par des règles et canons qui permettent de bien écrire ou de bien comprendre un texte. Ce sont des savoirs normés qu'il faut absolument maîtriser pour répondre avec assurance aux guets-apens que pose le texte. Ces savoirs sont donc liés à la grammaire, l'orthographe, la phonétique. *Les savoirs de type communicatifs oraux et écrits*, ce sont ceux qui permettent d'évaluer les compétences liées à l'expression. Ce sont par exemple la gestuelle, l'intonation et l'apprentissage de l'écrit.

### 5.3.3- Le texte de closure

*La technique de test, consiste à supprimer un mot sur cinq d'un texte « authentique » (dans l'acceptation pédagogique du terme), afin de mesurer la capacité de compréhension des élèves.*<sup>63</sup> C'est un type d'évaluation qui s'avère pertinent dans la mesure où l'apprenant est confronté à plusieurs activités à la fois, car il faudra plusieurs compétences (savoir lire le texte, établir des relations logiques, sémantiques pour combler les blancs de l'exercice), ce qui lui demande nécessairement de maîtriser les canons des savoirs linguistiques et savoir-faire communicatifs.

### 5.3.4- Le Q.R.O.C : questionnaires à réponses ouvertes courtes.

En langue vivante, *c'est un test de production minimal qui fait appel au premier niveau taxinomique, celui de la maîtrise de la connaissance.*<sup>64</sup> En effet, il s'agit de poser des questions aux élèves en les appelants à s'exprimer sur un point de vue. Ils sont donc appelés à donner leur opinion en une phrase de la question qui leur est adressée. Voici deux exemples que propose Tagliante en illustration :

- ♣ *Selon vous, que peut-on dire à un jeune homme qui vient de réussir son examen ?*
- ♣ *Quel message laisseriez-vous sur la porte de votre mère pour lui dire que vous ne l'avez pas trouvée chez elle ?*<sup>65</sup>

Ce type de test a l'avantage de donner la latitude à l'élève de puiser dans n'importe quel aspect de la connaissance pour répondre aux questions. C'est un test sans véritables exigences, même s'il interpelle l'élève à beaucoup de sens de la créativité, mais aussi à exploiter les critères minimaux ou le premier niveau de taxinomie (les connaissances ou savoirs linguistiques) pour répondre aux questions. Seulement, dans ces questions ouvertes,

---

<sup>63</sup> C. TAGLIANTE, op. Cit.,

<sup>64</sup> Idem.

<sup>65</sup> Idem, ibidem.

il se pose un problème, à savoir qu'évalue-t-on ? Les questions posées sont-elles choisies au hasard ou cadrent-elles avec les programmes et les enseignements ?

### 5.3.5- Les sujets de synthèse

Ce sont des tests beaucoup plus complexes car ils font appel à une double compétence : la compétence linguistique à travers l'exploitation des critères minimaux et une compétence communicationnelle qui fait appel non seulement à la cohérence, à la pertinence et à la maîtrise de la parole, mais aussi à la concision dans la mesure où il s'agit d'un effort de synthèse dont doit faire preuve l'élève. Cela suppose que l'élève est confronté à un exercice dans lequel il devra exprimer sa compétence lexicale (niveau inférieur de la taxinomie) et celle de perfectionnement.

Ce type de test se caractérise par la précision de la consigne qui limite souvent le temps et le volume de la production (*120 mots en 30 minutes par exemple.*)<sup>66</sup> Ainsi, parce qu'il appelle à l'analyse, à la synthèse et même à un esprit critique, il faut dire dans ce cas que la compétence est duelle et relève aussi bien des critères minimaux que ceux de perfectionnement.

Parce que l'évaluation est le lieu de rencontre entre les apprentissages et la mise en pratique de ceux-ci, elle a une place formatrice tant elle exploite fidèlement les connaissances, mieux, les acquis de l'apprenant pour lui donner la capacité de s'en servir non seulement en situation classe pour concourir à un rang ou à une distinction, mais aussi en situation sociale de vie quotidienne pour donner la capacité à l'apprenant de s'intégrer à la culture, afin de modifier et de développer à sa guise son environnement, *tel est le but même de l'école* pense Eisner. Ce chapitre que nous achevons ainsi nous a permis de revisiter les matrices d'outils ou les types de tests courants servant à évaluer les compétences de l'apprenant. À travers leur singularité, chacun de ces outils ou test nous a permis d'appréhender la question de l'évaluation sous diverses formes. Il advient dès lors de cette étude qu'en fonction des besoins de la classe, des priorités observées par l'enseignant et des objectifs que celui-ci voudrait atteindre, il est indispensable de configurer l'évaluation en fonction des buts visés et de la compétence attendue chez les élèves. Dans cette suite d'idées, n'est-il pas légitime de se demander quelles fonctions l'évaluation remplit-elle dans la formation de l'apprenant ?

---

<sup>66</sup> C'est nous.

## CHAPITRE 6

### LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION

Aujourd'hui, les questions liées à l'évaluation prises au sens large, occupent une place tout à fait centrale dans les préoccupations et les discours pédagogiques. Ces attitudes et positions correspondent toutefois à un phénomène récent. En réalité, selon les périodes et en fonction des conceptions générales de l'éducation, l'évaluation a été soit ignorée et ce jusqu'à la fin du XIXe siècle, disjointe de la formation dans les années 1970, soit *recupérée* pour ne pas dire adoptée et *mythifiée* dans les discours que l'on tient sur elle. La phase de disjonction évoquée est liée à l'apparition, dans la décennie 70-80, en Europe d'une nouvelle culture pédagogique issue des mouvements vindicatifs en *isme*, marquée par les spécialistes de l'humain, qui s'interrogeaient notamment sur la relation formation-évaluation et plus spécifiquement la formation-certification. Les enseignants revendiquaient alors la première (formation-évaluation), laissant la seconde (formation-certification) aux institutions. Pour mieux cerner les revendications du corps enseignant, il serait judicieux que nous nous appesantissions sur les fonctions qui régissent l'évaluation dans ce chapitre.

#### 6.1- LA FONCTION SOCIALE DE L'ÉVALUATION

Liée à la formation de l'individu ou du jeune apprenant, l'évaluation a un rôle social. Elle est utile à la conduite de l'apprenant vers des choix objectifs lui permettant une meilleure orientation afin de mieux s'intégrer partout où besoin se présentera. Elle donne à l'élève la possibilité de savoir quelles sont ses aptitudes et handicaps afin d'entrevoir son insertion, son orientation dans quelque domaine que ce soit de la vie. Annie Monnerie-Goarin affirmera à cet effet que la fonction sociale *apparaît clairement au moment de l'orientation scolaire ou professionnelle, des examens et concours, mais tout aussi présente, même si elle est plus diffuse ou plus masquée, au niveau de l'évaluation quotidienne et a des conséquences sur l'orientation et le devoir des formés.*<sup>67</sup>

La fonction sociale de l'évaluation est préparatoire, car elle pense une action pédagogique dont les effets seront à posteriori utiles et visibles dans la vie de l'apprenant. Il s'agit donc à travers l'évaluation d'ouvrir le jeune apprenant au monde, de lui donner la possibilité de s'auto-évaluer afin de savoir dans quel domaine de la vie il peut investir ses compétences. Il y a donc une volonté de canaliser les aptitudes de l'élève aux fins de mieux l'intégrer à la vie et de

---

<sup>67</sup> Annie Monnerie-Goarin et alli, op. Cit., P.23.

donner sens à ses compétences. Au-delà de sa fonction sociale, l'évaluation remplit aussi des fonctions pédagogiques.

## 6.2- LES FONCTIONS PÉDAGOGIQUES DE L'ÉVALUATION

En pédagogie, l'enseignant ou formateur vise à faire passer le formé d'un état A à un état B, supposé différent de A car souvent considéré automatiquement supérieur. D'où la nécessité de fixer des objectifs, de définir leur pertinence, leur validité, leur cohérence vis-à-vis des attentes de la formation. Théoriquement, les objectifs déterminent les contenus, les méthodes, les moyens mis en œuvre tout au long de l'activité pédagogique. Évaluer l'action pédagogique c'est donc non seulement évaluer l'ensemble de cette action, sa trajectoire, ses diverses composantes et ses résultats, mais aussi en déterminer les fonctions qui lui sont propres. A. Bonboir le précisait déjà dans *Une pédagogie pour demain : qui parvient à la réalisation des objectifs visés est efficient, peut-être est-il efficace ; il sera s'il parvient de façon plénière au terme recherché, sans gaspillage de temps, d'effort, de force.*<sup>68</sup> Ceci revient à dire qu'en matière d'évaluation, il est d'abord question avant toute autre considération de se fixer des objectifs qui constitueront en quelques sortes, le fil d'Ariane, le fil conducteur qui orientera les buts que l'on tient à atteindre. Ainsi, à travers De Ketele et Roegiers, on distingue trois principales fonctions pédagogiques dévolues à l'évaluation à savoir : *la fonction d'orientation ou pronostique, la fonction de régulation ou diagnostique et la fonction de certification ou inventaire.*

### 6.2.1- Le pronostic ou orientation

Il [le pronostic] sert principalement à orienter, à faire l'état des lieux du niveau de l'élève dès le premier contact avec l'enseignant. Il s'agit d'une évaluation préliminaire, de mise au point ou de prise de contact qui sert à fixer l'enseignant sur les mesures et dispositions à prendre dans la transmissions de ses leçons à venir ; *elle cherche aussi à l'aide des tests pronostics à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint par l'élève en fonction des objectifs poursuivis dans le cursus futur.*<sup>69</sup> C'est donc une sorte de bilan des atouts et des points faibles de l'élève, de ses compétences scolaires ou non, antérieures au cursus à venir. Il est judicieux que l'enseignant entre en possession de ces informations sur l'élève et son niveau afin

---

<sup>68</sup> A. Bonboir (1974) : *Une Pédagogie pour demain*, Paris, PUF, P.P. 17-18.

<sup>69</sup> C. Tagliante, Op. Cit.,

de lui [l'enseignant] afin de lui permettre d'anticiper sur la conduite à tenir pour amener l'élève à atteindre l'objectif spécifique de départ, c'est-à-dire acquérir la compétence linguistique. Une fois que les lacunes et les points forts de l'élève sont connus à travers le pronostic, l'enseignant a désormais la pleine mesure de ce qu'il doit faire ou fournir comme effort pour réussir à transmettre et à faire assimiler sa leçon par les élèves. Cette première fonction a donc pour rôle d'orienter l'élève en fonction du résultat de ce pronostic.

### **6.2.2- Le diagnostic ou la régulation**

Le diagnostic intervient après l'évaluation pronostique, tout au long du cursus de la formation. Son rôle comme son nom l'indique est d'analyser l'état d'un élève pendant un moment donné, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier. Cette méthode médicale à travers laquelle le médecin, image métaphorique de l'enseignant, analyse l'état de son patient pour déduire la médication à lui transmettre, est aussi exploitée dans l'enseignement car le tandem enseignant/élève procède tel celui médecin/patient, tant ils poursuivent tous un même objectif, remédier à une situation complexe ; et ainsi, le premier tandem pourra continuer son activité d'enseignement-apprentissage.

Puisqu'il s'agit de vérifier en cours de séquence didactique si les objectifs fixés préalablement à l'entame de l'apprentissage ont été atteints, il faudra donc tour à tour interroger l'élève sur ce qui lui a été transmis comme ressources, pour rester en adéquation avec les savoirs acquis et l'évaluation. La fonction diagnostique se révèle pertinente dans la mesure où elle est pédagogique ; elle débouche sur des constats et donne un caractère de clarté, une certaine lisibilité à l'évaluation. Elle est critériée car l'enseignant fixe des objectifs qu'il veut atteindre en fonction du niveau des élèves et de leurs lacunes.

### **6.2.3- L'inventaire ou certification**

L'inventaire sert principalement à certifier ; certifier non seulement l'acquisition des savoirs, mais aussi la capacité de l'élève à pouvoir les exploiter partout où besoin l'impose. La fonction d'inventaire est certificative car elle finalise l'apprentissage et permet d'attester que

l'élève a un niveau requis. C'est pour cette raison qu'il s'agit d'une « évaluation-bilan »<sup>70</sup>, car elle teste les connaissances de fin de cursus d'apprentissage. C'est le cadre par excellence du domaine cognitif, tant elle évalue non seulement les savoirs en eux-mêmes, mais aussi les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs.

L'étude des différentes fonctions de l'évaluation menées par Roegiers et De Ketele vient redonner à cet exercice ses lettres de noblesse, car l'on a constaté que les méthodes d'enseignement et les pratiques éducatives ne faisaient plus de l'évaluation un continuum d'apprentissage à travers lequel l'enfant serait permanemment en situation de découverte et évoluerait niveau après niveau en construisant activement et solidement sa propre connaissance. L'évaluation dans ce cas ne saurait donc être une formalité où l'enseignant voudrait simplement attribuer des notes aux élèves pour une validation ou un passage en classe supérieure. Elle serait encore moins une formalité pour ces élèves qui apprennent ou étudient pour réussir au lieu d'étudier pour retenir. Dans une telle perspective, l'évaluation se veut objective car elle participe fortement au processus d'enseignement et à la construction des savoirs par l'apprenant qui prend conscience de l'importance des savoirs en particulier et de l'école en général. Vue sous cet angle, l'évaluation fait de l'éducateur *quelqu'un qui organise l'environnement de façon à permettre à l'enfant (l'apprenant)*<sup>71</sup> *de faire ses propres découvertes, et non quelqu'un qui extrapole plus ou moins dogmatiquement à partir des expériences effectuées.*<sup>72</sup> Ainsi les objectifs de l'évaluation cadrent avec ceux de l'éducation, celles centrées sur l'acquisition des compétences des élèves, aux fins d'agir sur la société, dans la société et pour la société. Loin d'être une formalité, l'évaluation est une utilité, une nécessité dans le processus enseignement-apprentissage.

Il ressort, somme toute, que l'évaluation apparaît comme l'unité de mesure de la compétence, car c'est elle qui détermine les niveaux et degrés de maîtrise des ressources. C'est un regard objectif de l'action menée aussi bien par l'apprenant que par l'enseignant. C'est pour cette raison qu'au-delà de tous les rôles qu'on lui reconnaît, elle sert aussi de tribune d'information à deux niveaux : elle communique l'enseignant sur les résultats de l'apprenant et informe l'enseignant sur les méthodes et pratiques d'enseignement en vue de transformer

---

<sup>70</sup> Idem.

<sup>71</sup> C'est nous.

<sup>72</sup> Jean Piaget, « La période des opérations formelles et le passage de la logique de l'enfant à celle de l'adolescence » in *Bulletin du groupe d'étude de psychologie*. 7. PP.247-253.

chacun de ces actants et d'améliorer la qualité du rendement. Cette phase du travail nous a offert la possibilité d'investiguer sur les enjeux de l'évaluation en faisant premièrement du chapitre quatrième une étude typologique et critériée de l'évaluation permettant d'entrevoir les qualités d'une bonne évaluation ; deuxièmement, à travers le chapitre cinquième, nous nous sommes appesantis sur les outils, mieux encore, les types de tests que l'enseignant peut adopter tout au long de ses activités d'apprentissage. Enfin, troisièmement, les fonctions que nous avons empruntées à Roegiers et De Ketele ont fait l'objet d'un arrêt nécessaire, car elles [les fonctions] nous ont permis de tableer sur les finalités que l'enseignement confère à l'évaluation.



**IIIème PARTIE**  
**L'ORTHOGRAPHE ENTRE**  
**ENSEIGNEMENT ET**  
**ÉVALUATION**

Parce qu'ils se tiennent et dépendent les uns des autres, les précédents chapitres et parties de notre travail obéissent aux lois de la complémentarité. Ainsi se sont-ils livrés d'une part au jeu de la démonstration des approches (APC et perspective actionnelle), actuellement admises par le système de formation en vigueur au Cameroun, et d'autre part, de la présentation de l'évaluation en tant que nouvelle forme d'apprentissage, mieux, en tant que force régulatrice et conductrice des activités qui ont cours dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ces deux premières parties reflètent donc les enjeux essentiels des us et pratiques sur les quels est adossée la formation de jeunes apprenants aujourd'hui, notamment en matière d'orthographe.

La troisième étape majeure de notre travail porte sur l'orthographe en tant que sous-discipline dans l'enseignement du français. Elle aura pour mission de faire l'état des lois qui réglementent l'enseignement du français en général et de l'enseignement du français au Cameroun ; présentera la typologie et les formes d'évaluation de cette sous-discipline d'une part et se chargera de faire de la correction orthographique, un cas d'étude patent, allant de ses origines aux principes qui la sous-tendent, donnant dès lors l'opportunité d'entrevoir les défis ou les insuffisances, mettant en avant-première les difficultés de cet exercice d'autre part. Loin de nier l'importance des précédentes parties de notre travail, ce troisième arrêt se veut primordial tant il est le cœur même de nos réflexions et annonce déjà l'ensemble des propositions et suggestions que nous apporterons pour tenter de venir à bout de la faute en orthographe.

## CHAPITRE 7

### L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE AU CYCLE D'ÉVEIL

L'orthographe constitue une sous-discipline essentielle dans l'apprentissage de la langue française, qu'elle soit écrite ou orale. Elle est une manière d'écrire juste les mots d'une langue en conformité avec les règles établies. Au-delà de cette mission première, elle fixe aussi les canons qui régissent l'emploi des signes tels que les accents, la cédille, les points, le tréma, entre autres. On distingue ainsi trois formes d'orthographe : l'orthographe lexicale, celle d'usage et celle grammaticale, se réclamant toute d'une macro-compétence : *la compétence de communication*. Apprendre à lire et à écrire de manière générale constitue un apprentissage de base qui donne accès à l'ensemble des savoirs. Ainsi apprendre le français via l'orthographe, c'est non seulement apprendre à communiquer avec autrui, mais aussi c'est apprendre à penser et à s'initier peu à peu à l'héritage de toute l'humanité qu'est la connaissance. Dès lors, l'orthographe ouvre dès lors la voie à un ensemble d'activités, de techniques et de méthodes qui trouvent leurs fondements légaux dans la loi fondamentale de notre pays.

Deux parties essentielles fédèrent ainsi ce chapitre, l'une liée aux lois et règlements fixant les objectifs de l'enseignement du français, et l'autre faisant du décloisonnement des apprentissages, une école pratique de l'enseignement du français.

#### 7.1- LA LÉGISLATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

La constitution du 02 juin 1972, révisée le 18 janvier 1996 et publiée le 30 janvier 1996 a adopté le français et l'anglais comme langues officielles, ce qui fait de fait du Cameroun un état bilingue. À ce titre, ces deux langues sont utilisées dans tous les domaines de la vie publique du pays et occupe une place de choix dans le système éducatif camerounais. À cet effet, le statut du français en tant que matière s'évalue en fonction du nombre d'heure qui lui est alloué. On dénombre six (06) heures de cours par semaine dans le cycle d'observation, notamment en classe de sixième (6<sup>ème</sup>) cible même de notre recherche.

Cette disposition a pour but, d'après les textes ministériels qui la sous-tendent, de fournir aux apprenants les capacités [*ou les moyens nécessaires pour faire d'eux des citoyens*] <sup>73</sup> de communiquer et de s'exprimer avec clarté et aisance dans la langue contemporaine orale et

---

<sup>73</sup> C'est nous.

écrite.<sup>74</sup> Cette disposition prévoit en outre, un effort particulier porté sur la correction grammaticale. C'est aussi pour répondre à cette préoccupation que les nouveaux programmes de français en cours de refonte au secondaire, s'appuyant sur la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 avril 1998,<sup>75</sup> s'intéresse à l'approche par les compétences (APC).

Eu égard à tout cela, les institutions ministérielles, conformément au décret N°135/40/D/MINEDUC/SG/IGP, fixent les objectifs généraux, spécifiques, les principes, méthodes, programmes et modes d'évaluation propres à chaque discipline dans les lycées et collèges.

## **7.2- LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE**

Toute activité humaine visant des résultats probants et crédibles se laisse toujours guider par des objectifs qui gouvernent son action. Comme tout système éducatif, le système éducatif camerounais n'échappe pas à cette règle d'or et se fixe comme hyper objectif, la formation complète du citoyen aussi bien sur le plan individuel, collectif, communautaire, moral, intellectuel, politique que civique. De ce type d'homme à former, *se dégage des missions de l'école camerounaise qui, à la fin doit être un citoyen patriote, éclairé, bilingue (français, anglais) et maîtrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde, créatif, entreprenant, tolérant, fier de son identité, responsable, intègre, respectueux des idéaux de solidarité, de justice et jouissant des savoirs, savoir-faire et savoir-être.*<sup>76</sup>

Ainsi planté le décor des macro-objectifs du système de formation au Cameroun, il convient que nous nous intéressions aux objectifs dévolus à l'enseignement du français. Dans cet ordre d'idées, nous tableurons sur deux types d'objectifs à savoir : les objectifs dits généraux et les objectifs spécifiques dans le sous-cycle d'observation.

### **7.2.1- Les objectifs généraux**

L'enseignement au Cameroun vise un certain nombre d'objectif dont le plus visible est celui d'amener les élèves à acquérir des compétences pour une grande et fiable maîtrise de

---

<sup>74</sup> MINEDUC, *Programmes de français. Instructions ministérielles* N° 135/D/40/MINEDUC/SG/IGP fixant les objectifs, principes, méthodes et programmes dans l'enseignement du français au premier et au second cycle des lycées et collèges.

<sup>75</sup> NGO MINKA, Débora Honorine (2015) : mémoire de DIPES II, Ydé, ENS, Ined.

<sup>76</sup> Idem.

la langue. Pour ce faire, pour que l'élève maîtrise la langue écrite, il lui faut lire et écrire fréquemment, car pour maîtriser une langue il faut la connaître, il faut la fréquenter régulièrement à travers l'objet livre. C'est donc une relation amicale, un lien affectif qu'il faut créer entre l'outil livre et son utilisateur, l'apprenant. Ceci s'assimile fort bien à une relation amicale humaine autant il faut régulièrement fréquenter quelqu'un pour mieux le connaître, autant il faut être proche des livres pour une maîtrise certaine de la langue. La maîtrise d'une langue passe aussi de manière générale par l'acquisition des connaissances fondamentales sur les plans de l'orthographe, du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe, et une mise en application fiable de ces ressources dans toutes les situations complexes ou non de la vie courante. Il faut amener les élèves à comprendre des textes et à s'exprimer de façon articulée et correcte, tant par l'écrit qu'oralement, d'une façon qui tienne compte aussi bien du contenu que de la forme. L'enseignement du français doit donner aux élèves un accès plus large à des œuvres littéraires de qualité. C'est donc dire que langue et parole sont une puissance éducative certaine.

Apprendre à dialoguer avec des textes c'est pouvoir prendre contact avec autrui, avec d'autres cultures, avec d'autres contextes historiques, avec la bibliothèque scolaire. La classe de français doit procurer aux élèves des occasions de lire et de travailler des textes de la littérature universelle. Ces priorités doivent ainsi guider et inspirer la mise en œuvre des programmes actuels, la maîtrise du code linguistique et l'accès aux œuvres littéraires devra être davantage pris en compte dans la pratique de l'enseignement.

Tenant compte de tous ces préalables, l'on peut être en droit de considérer les objectifs généraux ci-après :

♣ *La capacité de communiquer et de s'exprimer*

L'enseignement du français au premier cycle a pour objectifs de donner aux élèves la capacité de communiquer et de s'exprimer avec clarté et aisance dans la langue contemporaine, orale ou écrite. La récitation (texte en prose, extraits de théâtre, poésies étudiées préalablement en classe) en tant qu'activité cognitive conduit les élèves à faire travailler leur mémoire et à améliorer leur expression orale. Elle leur permet de prendre conscience du sens que l'on peut donner au texte par la manière dont on le lit.

♣ *Exprimer en une langue correcte sa personnalité*

La didactique du français doit permettre aux élèves d'exprimer en une langue correcte leur personnalité, leur culture, de comprendre les cultures étrangères (d'où l'importance ici des lectures et de l'étude des textes). Une place importante sera accordée au spectacle, privilégiant l'art théâtral et l'art cinématographique qui assurent complètement l'ouverture d'esprit des élèves.

♣ *Mise à la disposition des élèves des techniques et des méthodes utiles à des activités pratiques de la vie journalière.*

Nombre d'activités gouvernent la vie courante des jeunes apprenants, des activités qui nécessitent un minimum de compétences. On distingue donc des activités telles que faire un compte-rendu de lecture, rédiger une lettre, organiser un travail individuel ou collectif, savoir téléphoner, établir un dossier, utiliser un ouvrage de référence, utiliser un dictionnaire...

Il s'agit donc de préparer les élèves à la prise de décisions et des responsabilités en présentant à leur préférence plusieurs choix les invitant à exprimer leurs vœux, leurs suggestions, en confiant à leur initiative des activités variées de recherche. Toutes ces activités se veulent l'objet d'une supervision, d'un suivi, mieux, d'un encadrement de la part de l'enseignant qui, autrefois avait la posture d'un prescripteur aux attitudes dogmatiques et à un enseignement transmissif, et qui aujourd'hui, arbore la casquette d'un coach, d'un guide, celui qui oriente le travail des élèves.

Les objectifs généraux sus-mentionnés révèlent l'importance fort remarquable de la maîtrise du français dans les habitudes quotidiennes des apprenants et appellent à cet effet des objectifs de nature spécifiques au cycle d'éveil.

### **7.2.2- Les objectifs spécifiques au cycle d'éveil**

Propres au sous-cycle d'observation, les objectifs spécifiques traduisent l'ensemble des actes réduits en compétences pratiques à acquérir à la fin d'un niveau (classe) d'apprentissage. Il s'agit concrètement de tâches particulières à réaliser par l'apprenant, relevant d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Ce sont à cet effet :

- *En 6<sup>ème</sup>, lire à haute voix un texte nouveau, écouter et comprendre les propos qui lui sont adressés.*

L'élève doit comprendre les propos qui lui sont adressés dans un français simple. Il doit également parler des sujets qui l'intéressent sans éprouver des difficultés majeures d'ordre linguistique ou psychologique. Une bonne articulation est relativement facile à obtenir, car peu de défauts résistent à l'habitude de répéter les syllabes ; On doit l'exiger à tout instant, dans les causeries, les récitations, comme dans la lecture. Elle [la bonne articulation] a d'ailleurs une influence incontestable sur l'orthographe. Amener le jeune apprenant à accentuer habituellement une syllabe l'amènera à mieux l'écrire et par extension écrira correctement tout le mot.

- *Prendre par écrit, lisiblement et sans erreurs graves, un message oral de compréhension aisée.*

Ainsi doit-il être capable de :

- \* Rédiger dans les mêmes conditions un texte de longueur raisonnable et d'inspiration personnelle (rédaction, articles...) ;
- \* De posséder un lexique permettant de désigner les réalités de la vie quotidienne ;
- \* De connaître l'orthographe des mots généralement acquis à ce niveau ;
- \* De connaître les principaux signes de ponctuation et accents.

Bien au-delà de la seule production écrite, diverses formes d'écriture sont demandées en permanence aux élèves et chaque séance de cours de français doit comporter un temps d'écriture : rédaction de textes qui développent l'autonomie, l'imagination et la créativité des élèves dans le respect des règles de l'expression, mais aussi à la rédaction de textes pour soi (notes, brouillon...) qui permettent à l'élève de fixer ce qui doit être compris et retenu. L'écriture fera ainsi l'objet d'un entraînement régulier en dehors de toute perspective d'évaluation immédiate ;

- \* De comprendre littéralement texte simple. Devant ce texte, [il est question]<sup>77</sup> de réagir en fonction de son tempérament ;
- \* De pouvoir trouver dans la lecture des éléments [nécessaires]<sup>78</sup> à la sensibilité, à l'imagination, la vie morale, le goût de l'effort et du progrès.<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> C'est nous.

- *En 5<sup>ème</sup>, pratiquer et connaître l'orthographe.*

La classe de 5<sup>ème</sup> représente le deuxième échelon du sous-cycle d'observation. À ce niveau d'apprentissage, l'élève doit pouvoir rapporter les propos tenus devant lui, il doit être capable d'avoir une élocution ferme qui respecte les rythmes de construction des phrases et d'ordonner la formulation de sa pensée. Ceci suppose que l'élève de la classe de 5<sup>ème</sup> doit être en mesure de prendre par écrit correctement un message oral équivalent à une vingtaine de lignes dont le sens et a forme requiert quelque attention, de rédiger un texte de même longueur qui traduit les observations, les sentiments, les réflexions, fruit de son expérience personnelle.

Par ailleurs, il doit aussi être capable de présenter de manière ordonnée une communication orale ou écrite, d'exploiter des documents textuels de résumer par écrit un texte simple, oral ou écrit, de discerner la composition d'un ensemble de structures apparentes, de comparer, distinguer, choisir en exerçant son jugement, son esprit critique. Ainsi, toutes ces activités seront utiles à saisir les significations les plus évidentes d'un texte ; d'en percevoir les tonalités et de s'en inspirer pour une création personnelle.

- *Lire un texte à haute voix en tenant compte des groupes de souffle, en marquant des pauses logiques et en variant les tons.*

En ce qui concerne la ponctuation, bien marquer les arrêts nécessaires en lisant, accorder à chacun leur véritable durée, constitue la meilleure leçon de ponctuation écrite.

Dans le même temps, les indicateurs dont nous disposons, notamment les évaluations nationales à l'entrée en 6<sup>ème</sup>, soulignent l'importance des difficultés que les élèves dans l'ensemble, éprouvent dans ce domaine. Or, une insuffisante maîtrise de l'orthographe, montre qu'elle témoigne d'une relation défaillante à la langue française, constitue toujours un handicap scolaire et social très pénalisant. C'est pour cette raison qu'un intérêt marquant pour l'enseignement de l'orthographe

-est plus qu'indispensable si l'on veut servir la cause des élèves et de façon plus large, la société.

En outre, la question de l'orthographe soulève des questions pédagogiques et didactiques dont la portée et l'intérêt dépassent assez largement ce seul domaine de compétence. L'on peut

---

<sup>78</sup> Idem.

<sup>79</sup> TEHE, ESSOME, Louise, Françoise (2009) : Mémoire de DIPES II, Ydé ENS, Ined.

donc retenir que l'orthographe soulève des problèmes fondamentaux liés à la construction des compétences, beaucoup plus que l'acquisition des connaissances. On ne cherche pas à former de petits linguistes savants ou des adolescents écrivant correctement le français, ce serait trop idéal.

Cependant, la maîtrise de l'orthographe passe fondamentalement par une autonomie de l'application des *règles*. Son enseignement doit s'inscrire dans le cadre des pratiques d'écriture fréquentes, diversifiées, régulière et contrôlées. Les processus d'appropriation par les élèves des fameuses règles d'orthographe et ceux de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe doivent donc être repensés, car on est bien obligé de constater que de telles orientations ne sont pas majoritaires dans l'enseignement du français. Il y a donc lieu de recourir à des paradigmes nouveaux tels que le décroisement dans les pratiques didactiques en classe de français.

### **7.3- L'ÉCOLE DU DÉCLOISONNEMENT DES APPRENTISSAGES : CAS TYPIQUE DE L'ORTHOGRAPHE.**

Des paradigmes qui se sont greffés et laissé apprivoiser, mieux encore, adopter par l'approche par les compétences, figure en bonne place le concept du décroisement.

En effet, dans un monde désormais ouvert à la culture et une connaissance tous azimuts, l'enseignement et ses acteurs directs (enseignants, élèves) sont appelés à emprunter et à convoquer des ressources de part et d'autre de leur champ d'application, participant ainsi à leur processus d'acquisition des compétences. Dans cet ordre d'idées, les apprentissages se doivent d'obéir à la loi du décroisement, c'est-à-dire, à des méthodes d'apprentissage qui promeuvent l'interdépendance des disciplines et sous-disciplines, les unes vis-à-vis des autres. Il s'agit concrètement, dans une sous-discipline comme le français qui intègre au premier cycle dans sa globalité des sous-disciplines telles que la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire, la rédaction et les diverses formes de lecture, d'établir des liens, des passerelles entre les contenus proposés aux élèves dans les diverses activités de la classe de français. C'est ce qui explique d'ailleurs dans une classe que le cours de grammaire portant sur l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir ait partie liée avec celui de conjugaison sur le passé composé de l'indicatif et que ceux-ci, dans une mutualisation de forces, servent tous les deux à donner la possibilité à l'apprenant de communiquer à l'oral (expression orale), comme à l'écrit (expression écrite), ces différentes relations poursuivant en effet un seul et même but : permettre à l'apprenant de s'intégrer dans la société par l'utilisation quotidienne fiable de la langue pour répondre avec assurance aux besoins de l'environnement. Ce peut être des besoins de

communication avec des pairs, dans la rue, au marché ; ce peut être dans le cadre d'un exposé oral de classe, comme ce peut être pour accomplir une tâche précise (écrire une lettre à un ami, donner son point de vue dans une discussion, dans une langue correcte)

L'importance du décloisonnement réside donc dans l'interdisciplinarité, dans l'interdépendance des activités qui ont cours dans la formation des élèves, car ceux-ci sont appelés à accomplir des tâches aussi nombreuses que diverses en fonction des contextes et des situations à eux présentées. L'école préparant à la vie, elle a pour but à travers le décloisonnement des apprentissages, de développer des aptitudes plurielles permettant à l'élève de répondre aux sollicitations et situations aussi variées que complexes. C'est ce qui explique de fait la ligature entre les sous-discipline du français en général et celles qui coordonnent l'activité ou l'exercice de l'orthographe en particulier.

Il convient donc que nous fassions une halte nécessaire sur les différentes sous-disciplines et activités qui entrent en ligne de compte *lato sensus* dans l'enseignement du français et *stricto sensus* dans l'enseignement de l'orthographe.

### **7.3.1- L'intérêt de la lecture en orthographe**

L'apprentissage de la lecture ne tient pas seulement compte du produit de la lecture, c'est-à-dire du sens, mais aussi des mécanismes qui permettent de construire ce sens. Il faut donc s'intéresser aux éléments comme les opérations ponctuationnelles, intonctionnelles, cadenciels, rythmiques, etc. qui sont les premières tâches même de l'acte de lire. Pour conduire une bonne lecture il convient de jouir de compétences liées à la reconnaissance des signes conventionnels de ponctuation, des règles qui dictent la norme du savoir lire. L'idée qui accrédite la baisse du niveau d'expression (orale et écrite) des élèves en français trouve des arguments de pointe dans la lecture. Il s'agit donc là d'une compétence véritable à acquérir pour prétendre s'exprimer et écrire avec assurance, car la lecture à l'école dit Michel DABENE *remplit plusieurs fonctions : lire pour apprendre mais aussi lire pour faire, lire pour dire, lire pour trouver une réponse, lire pour imaginer, lire pour apprécier, etc.*<sup>80</sup> Il est donc important, d'un point de vue didactique que l'évaluation du savoir-lire s'insère dans un réseau de projets et de tâches de lectures intégrées aux activités scolaires, dans une perspective de régulation des apprentissages.

---

<sup>80</sup> DABENE, Michèle, FRIER, C. et VISOZ, M. (1992) : « La construction du sens dans l'activité de lecture : recherches empiriques et formation initiales des enseignants de français », *Études linguistiques appliquées*, n°87.PP.6-21.

L'apprentissage de la lecture n'est pas le fait simple du cours de français en général ou du cours de lecture en particulier ; il faut que la lecture et les activités liées à cet exercice fassent partie des différentes autres disciplines afin que l'élève s'exerce non plus seulement dans l'espace unique des seules heures de français, mais qu'il lise avec constance d'un domaine à un autre. C'est pour cela que la lecture devrait être prise en considération aussi bien par le professeur de géographie, d'histoire, par celui des sciences (physiques, chimie, informatiques, mathématiques etc.), que par celui de français, pour que cet apprentissage ne soit plus du ressort que du seul professeur de français, si tant est que dans notre système éducatif<sup>81</sup>, les enseignements sont dispensés en français pour ce qui est du système francophone. Ce qui justifierait aussi un décloisonnement transfrontalier entre le français et d'autres disciplines scolaires. Xavier Roegiers l'appellera *la transversalité des enseignements*.<sup>82</sup>

La lecture doit être un exercice auquel doivent s'arrimer toutes les autres disciplines qui ont pour code de transmission la langue française. Puisque l'objectif de la lecture n'est pas seulement de lire, mais d'effectuer à partir de celle-ci un certain nombre de tâches, la lecture en elle-même est un problème dont la résolution apporte des solutions à des situations-problèmes plus importantes, allant au-delà même de l'exercice de lecture. Il est à cet effet question d'orienter les lectures diverses vers des tâches précises ou mieux, vers des tâches tournées vers un objectif dûment voulu par l'enseignant. L'on voudra par exemple faire assimiler le vocabulaire qu'on fera un type précis de lecture, l'on voudra construire le sens d'un texte que la lecture prendra une toute autre orientation. Une lecture que l'on voudra courante et rapide de la part de l'apprenant nécessitera aussi une visée toute autre. C'est dire que les activités proposées par la lecture seront variables et multiples en fonction des buts visés.

Dans un pays aussi moderne que le Canada, des études effectuées auprès des élèves du secondaire en 1989 au Collège Édouard-Mont Petit-Longueuil ont montré que beaucoup parmi ces apprenants avaient de sérieuses difficultés de lecture. La nécessité de résoudre ce problème a donné lieu à la mise sur pied par un collège d'enseignants d'outils théoriques et diagnostics permettant de remédier à ce problème. Ces outils permettent de mettre à la disposition du lecteur, des instruments et favorables à son apprentissage. Ainsi, convient-il de définir déjà de définir ce que c'est que lire. A.J. Deschenes considère l'activité de lire comme *une activité multi dimensionnelle dont le but est la construction d'une représentation sémantique de ce qui*

---

<sup>81</sup> Système bilingue où les cours sont dispensés soit en français, soit en anglais ou dans les deux langues.

<sup>82</sup> ROEGIERS, Xavier (mai 2008) : *L'Approche par les compétences en Afrique francophone : Quelques tendances*, Bureau International d'éducation de l'UNESCO, Genève, Suisse.

*est dit ou écrit.*<sup>83</sup> Ceci veut dire qu'entend qu'activité scolaire, la lecture donne ou transmet au lecteur des compétences diverses, d'où son intérêt.

C'est une activité qui permet en effet à chaque lecteur de construire personnellement le sens de ce qu'il lit. La lecture est dans cette logique, le point de départ de la construction du sens de quelque texte et énoncé que ce soit. Différents éléments entreront donc en ligne de compte dans la construction d'un sens personnel à savoir : *les connaissances antérieures (l'expérience), les réactions affectives (sensibilité, émotions), les intérêts visées par chaque lecteur et leurs buts.*<sup>84</sup>

La lecture, dans un contexte d'apprentissage en particulier et en dehors en général, est une activité ludique car elle s'inscrit aussi bien dans le cadre du jeu que de la découverte et de la reconnaissance de nombreuses formes scripturales que de l'évasion, celle qui s'opère par le phénomène de *l'effet de vie.*<sup>85</sup>

La lecture est une inter activité qui met en relation le lecteur, le texte et le contexte. En effet, pour comprendre le sens d'un texte, le lecteur (l'élève) doit se détacher de la simple lecture linéaire pour se plonger dans une lecture en rapport avec le contexte. Ceci appelle donc à une expérience, à une culture de la part du lecteur. Le schéma ci-après indique clairement cette inter action.

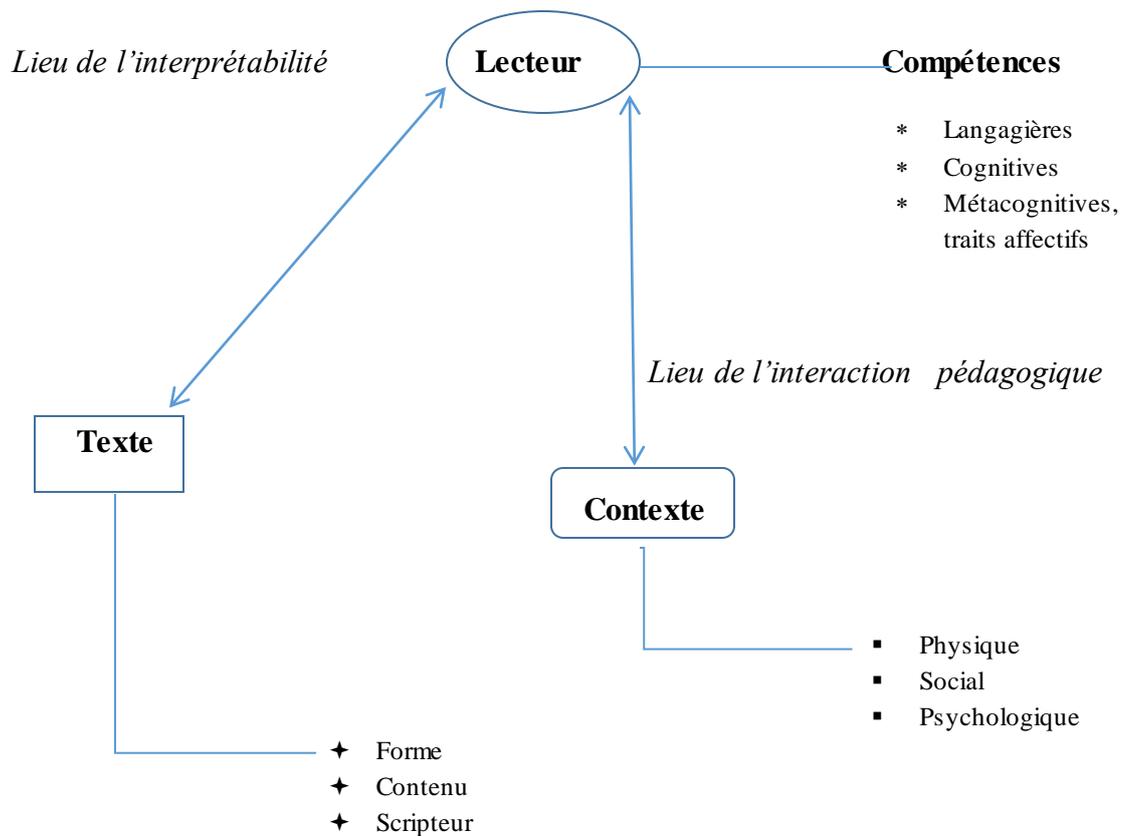
---

<sup>83</sup> DECHENE, A.J. (1988) : *La compréhension et la production de textes*, Québec, Presses de l'université du Québec, Coll. Monographies de psychologie, n°7.

<sup>84</sup> A.J. DESCHENE, Op. Cit.,

<sup>85</sup> Parmi les théories épistémologiques littéraires, *l'effet de vie* est la théorie développée par Marc Mathieu MÛNCH. Elle pose que lors de la lecture d'une œuvre littéraire, *l'effet de vie* est une émotion esthétique qui étreint le lecteur lorsqu'il lit. C'est une vie qui se produit à l'intérieur de lui et qui lui procure satisfaction et évasion. Marc Mathieu MÛNCH (2004) : *L'effet de vie ou le singulier de l'art littéraire*, Paris, éditions Honoré Champion.

**Figure 1 : Schéma de l'interaction texte – lecteur – contexte**



### **L'interaction texte – lecteur – contexte<sup>86</sup>**

Ce schéma traduit la nécessité d'une interaction entre le contexte, le texte et le lecteur pour la lecture et la compréhension d'un texte. Le contexte dans lequel s'effectue la lecture importe dans la mesure où la lecture scolaire se produit dans une interaction entre le maître (magister) et l'élève (l'apprenant). Dans cette relation l'enseignant joue le rôle de préparateur, car il prépare la lecture par le choix des textes qui ne doit pas échapper à l'attractivité permanente à l'acte de lire. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le contexte de lecture permet *d'éveiller les structures cognitives et affectives de l'élève susceptibles d'aider et d'inciter l'élève à lire.*<sup>87</sup>

Loin de la considérer comme une simple activité facultative de loisir, la place de la lecture n'est plus à nier dans les activités de classe, tant elle porte sur elle la lourde responsabilité de donner à l'apprenant la possibilité de découvrir et d'apprécier le monde. Il y a

<sup>86</sup> BUGHET- MELANCON, C. NOEL, C. TURCOTTE, A.G. « l'Hétérogénéité : Une force à canaliser » *Acte du Ve colloque internationale de la DFLM [...]*, Paris De La chaux et Niestlé, P. 167- 173.

<sup>87</sup> André TURCOTTE, Op. Cit.,

donc fort à penser que la lecture est un domaine d'étude à part entière qui a ses règles et ses principes.

#### **7.3.1.1- Les critères du savoir lire**

Dans sa thèse de Doctorat : *Écriture et Orthophonie. Contribution à une réflexion sur le statut, le rôle et la formation des thérapeutes du langage*, Monique Frumholz énonce trois principales qualités d'une bonne lecture, car la lecture comme toute autre activité scolaire doit avoir recours à des principes qui permettent de l'évaluer.

##### **★ Le critère qualité du décodage.**

C'est celui par lequel on juge la capacité de l'élève à pouvoir déchiffrer les mots, à reconnaître les sons, les lettres et à les lire à haute voix sans trop de difficultés.

##### **★ Le critère vitesse de lecture.**

Qui permet de dire si l'élève déchiffre rapidement ou pas l'ensemble des items rencontrés dans le texte. Si la lecture est rapide, alors on peut tirer la conclusion selon laquelle, la reconnaissance des mots, sons et syllabes est aisée ; *a contrario*, si elle est lente et hésitante, alors elle nécessite encore beaucoup d'efforts. Ces deux premiers critères s'évaluent de façon objective à travers l'oralité qui permet de déceler les lacunes de l'élève, mais aussi de juger ses capacités et aptitudes à bien lire.

##### **★ Le critère compréhension.**

La compréhension du texte est la preuve que l'élève ou le lecteur est parvenu aussi bien à faire un bon décodage, mais aussi présente une capacité à lire avec une telle aisance le texte. Cette compréhension passe donc nécessairement par une double compétence : *la compétence linguistique* qui lui permet de reconnaître les mots et les liens qu'ils entretiennent entre eux à travers les règles précises de la morphosyntaxe.

La compétence culturelle ou communicationnelle, qui est celle par laquelle l'élève donne sens aux énoncés, celle à travers laquelle il contextualisera le contenu de son texte pour aboutir à un sens probant.

#### **7.3.1.2- Les difficultés dans l'apprentissage de la lecture**

La lecture est un exercice de déchiffrement et de décodage d'un texte ou d'un énoncé, c'est pour cela que son apprentissage ne saurait être auto-didact chez les élèves, car, l'on

apprend toujours à lire à travers l'aide d'un agent qui peut être l'enseignant, le parent, un camarade apte *etc.*) On a donc répertorié quelques difficultés liées à la lecture chez les élèves au cycle d'observation.

❖ ***Les erreurs de déchiffrage.***

Ici, le lecteur prend un mot pour un autre et retrouve bloqué dans sa première phase de lecture. Ce déchiffrage approximatif est dû aussi bien à son ignorance du mot, car il peut lui être nouveau, qu'à un oubli du mot déjà rencontré. Ce peut être aussi dû à l'effet de paronymie que le mot entretient avec d'autres mots. Ainsi *recréation et récréation, répondre et répondre* lui causeraient automatiquement des soucis.

❖ ***L'ignorance du sens d'un mot.***

C'est un handicap à la compréhension du reste de la phrase et du texte qui amène souvent le jeune lecteur soit à rester coincé sur cette phrase en espérant trouver le sens de ce mot, soit à se dérouter complètement du sens du texte ; la conséquence directe est qu'il n'achèvera jamais sa lecture ou le fera très péniblement et par ricochet achèvera avec bien des difficultés son épreuve de correction orthographique, l'un des modèles d'évaluation de l'orthographe au collège.

De plus, il faut souligner que ce jeune lecteur n'a pas encore acquis le réflexe de la contextualisation, auquel cas, il contextualiserait les mots qui lui semblent difficiles et braverait les difficultés liées à la sémantisation de ces unités lexicales (mots) qui lui semblent nouvelles. Une telle situation ne peut qu'être déplorable et les solutions d'une pareille crise ne peuvent qu'être salutaires.

**7.3.1.3- Quelques solutions aux difficultés de la lecture.**

Afin de pallier les insuffisances et les difficultés liées à la lecture chez les jeunes lecteurs (apprenants), deux pédagogues auxquels nous ont accordé beaucoup d'intérêt se sont penchés sur la question. Daniel Bain et B. Schneuwly proposent des exercices pratiques ou pratiques didactiques auxquels doivent s'arrimer enseignants et élèves. Il est question de provoquer en ces élèves une autre représentation de l'acte de lire, car la lecture, notamment celle scolaire (roman, documents scolaires ou extra scolaires *etc.*) est devenue une bête noire que les enfants redoutent. L'on accusera certainement la modernité qui a apporté d'autres moyens de lecture et qui prônent la facilité telle que l'audio-visuel. Il faut débarrasser les élèves

de cette hostilité à la lecture par un effet cathartique tant on sait que les lacunes et retards de lecture ont été accumulés tout au long de leur scolarité.

Afin de ramener les élèves à cette *activité essentiellement scolaire*,<sup>88</sup> il est judicieux à certaines séquences didactiques de faire de la simple lecture des sujets de débats, des scènes de théâtralisation. Évidemment, précéderaient la lecture du texte en elle-même, mais redonneraient confiance, assurance et envie à ces élèves qui ont tourné le dos à la lecture. Ce sont ces différentes activités qui participent à la résolution d'un problème complexe (la lecture) que l'approche actionnelle appelle *tâches*. Il convient aussi de recourir à des situations qui mobilisent *une réelle motivation en (re) donnant à la lecture sa dimension sociale*.<sup>89</sup> Pour cela, il faut amener les élèves à comprendre que la lecture est un instant d'évasion que l'on se doit de partager avec les autres. C'est donc un échange post-lectures entre les élèves et leurs amis ou compagnons, leurs parents, somme toute, avec leur entourage. En cela, la lecture ne saurait se restreindre au cadre fermé de l'école. L'acte de lire deviendrait, loin d'un supplice, d'une colle, une véritable passion.

C'est l'occasion de proposer des séances de discussions, de débats entre les élèves en les regroupant par élèves partageant les mêmes points de vue. Ce seraient concrètement par exemple, à l'entame de la lecture d'un texte portant sur le sport, de consacrer avant la lecture en elle-même, des discussions, des questions-réponses inter actives avec les élèves pour susciter en eux un attrait considérable pour la lecture du texte lié à ce thème. Ces activités préliminaires à la lecture ont pour intérêt de préparer les élèves à la contextualisation du contexte ou du texte. Ainsi, afin de pérenniser cette activité commencée en classe, il serait judicieux de demander par exemple aux élèves de poursuivre le même débat à la maison avec leurs frères, leurs parents et d'en faire un compte-rendu oral à la prochaine séance. Tout ceci peut sembler pénible pour les uns et les autres habitués à se plonger directement dans une lecture de forme et harassante pour les élèves, tant ils n'y voient plus du jeu. Mais il est impératif d'abattre un tel effort car de celui-ci dépendent des enjeux à nul autre pareil : de la lecture dépend la communication à l'oral comme à l'écrit (l'expression), la rédaction, l'orthographe ; disons-le sans prétention ni hésitation, toute la scolarisation.

---

<sup>88</sup> Bain, D et Schnewly, B. (1993) : « Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité des modèles de référence » *De la CHAUX et Niestlé, Neuchâtel et Paris*, PP.51-79.

<sup>89</sup> Billard, O., Erard, S. et Sechaud, M. (1993) : (à paraître) : *Comment aider les faibles lecteurs ? Proposition de diagnostic et de remédiation à l'usage des enseignants*, cycle d'orientation, Genève.

Si au-delà du jeu que l'on devrait y voir en la lecture tant elle est d'abord ludique, il se cachent de tels enjeux d'une dimension sans mesure, il importe aujourd'hui plus que jamais d'y accorder une importance cardinale.

### **7.3.2- La place du vocabulaire en orthographe.**

Il y a une logique à parler du vocabulaire et de son rôle dans la maîtrise de l'orthographe. En effet, par son enrichissement lexical, le vocabulaire permet une forte maîtrise et un enrichissement aisé de la langue. C'est par le vocabulaire que l'apprenant entre en contact avec les unités lexicales qu'il rencontrera habituellement au cours des lectures auxquelles il ne pourra échapper tout au long de son cursus scolaire. Apprendre l'orthographe c'est bien d'abord apprendre les mots que comporte une langue avant la maîtrise des règles et canons dont elle est régie. La connaissance ou mieux la maîtrise du vocabulaire ne s'acquiert qu'au moyen principal de la lecture, une lecture qui se veut régulière pour que l'apprenant côtoie et se familiarise au nombre infini de mots que comporte la langue. L'apprentissage du vocabulaire ne saurait donc être un acquis total tant les mots sont interminables et jouissent d'ailleurs au quotidien de nouvelles entrées.

Afin de prétendre à la maîtrise de l'orthographe, l'apprenant est appelé à faire de l'objet livre un ami qu'il rencontre avec une forte régularité.

### **7.3.3- L'apport de la grammaire et de la conjugaison en orthographe.**

Si l'on a considéré le vocabulaire comme l'ensemble des mots formant le lexique d'une communauté que les usagers d'une langue doivent acquérir primordialement, il faut dire qu'une langue s'écrit et se parle correctement par le respect des règles conventionnelles que fixent la grammaire et l'utilisation adéquate de la conjugaison. Grammaire et conjugaison légifèrent donc en matière d'orthographe, car elle dicte la norme à laquelle tout usager doit se plier au risque de ne pas se faire comprendre aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Au sous-cycle d'observation, l'apprentissage de la grammaire et de la conjugaison reste celui de base ou élémentaire, car il s'agit de donner à l'apprenant les outils nécessaires à l'appropriation de l'expression.

Toute analyse faite, le décloisonnement des apprentissages et notamment dans la sous-discipline du français qu'est l'orthographe vient donner du sens aux apprentissages et par extension à l'école car il apparaît comme le lieu de la mutualisation des savoirs. Le

décloisonnement rapproche les disciplines entre elles et le processus d'enseignement-apprentissage ainsi un tout indissociable dans lequel les disciplines et sous disciplines s'arc-boutent les unes sur les autres. Le cas de l'orthographe en étude ici nous a permis de passer en revue les activités qui permettent une acquisition crédible de cet exercice. Pour ce faire, il nous a fallu nous appesantir sur la lecture en tant qu'activité essentielle à la maîtrise de l'orthographe. L'occasion nous a été donnée de montrer l'intérêt et les critères d'une bonne lecture d'une part et les difficultés et solutions liées à cette activité. Et pour montrer l'intérêt du décloisonnement, nous avons jugé nécessaire de relever successivement les rôles du vocabulaire, de la conjugaison dont les apprentissages forgent à la bonne écriture, à la bonne expression et à la bonne orthographe. Intégrer le décloisonnement dans les méthodes d'enseignement-apprentissage, c'est solidifier les liens entre les apprentissages.

## CHAPITRE 8

### TYPOLOGIE ET FORMES D'ÉVALUATION DE L'ORTHOGRAPHE

L'orthographe du français à nos jours reste un domaine d'étude qui fait couler beaucoup d'encre et il est évident que cela ne s'arrêtera pas de sitôt, tant la langue française se veut dynamique, flexible dans le temps et dans l'espace. Ainsi côtoie-t-elle et embrasse d'une belle étreinte plusieurs autres langues des pays qui lui sont frontaliers, ce qui participe de son enrichissement et des nombreuses réformes à l'œuvre pour la simplicité, la clarté, l'élégance et la fidélité à l'usage de l'orthographe. L'étude des types d'orthographe et les formes d'évaluation de celle-ci constituent l'essentiel du travail que nous fournirons dans ce chapitre. En effet, il sera question tout au long de cette phase de notre recherche de présenter les types majeurs d'orthographe et les formes d'exercice au service de l'évaluation dans cette sous-discipline.

#### 8.1- LES TYPES D'ORTHOGRAPHE

Principalement, on distingue trois formes ou types d'orthographe : l'orthographe lexicale, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Pour des besoins de précision dans ce travail, nous assimilerons l'orthographe lexicale à celle d'usage.

##### 8.1.1- L'orthographe lexicale

L'accroissement du lexique est une condition et une conséquence de la maîtrise du langage. C'est une activité des tous les instants dans la classe car les mots sont toujours rencontrés dans un contexte et ainsi, deviennent familiers. L'enseignement de l'orthographe lexicale repose sur deux principes :

- ❖ *L'élève doit avoir mémorisé les mots les plus fréquents de la langue à la fin de l'école primaire.*

C'est pour cela que l'orthographe lexicale fait appel à la mémoire visuelle. Un mot présente aux yeux une graphie obtenue par convention que l'élève doit mémoriser. L'orthographe lexicale (d'usage) touche « l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord. »<sup>90</sup> Elle contribue à la

---

<sup>90</sup> Claude, SIMARD, « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 21, n°1. PP.45-177.

lisibilité des textes et concerne tout ce qui a partie liée avec l'image graphique ou la sonorité du mot (transcription du phonème en graphème).

♣ ***L'élève peut s'appuyer sur les régularités du système d'écriture :***

- ✓ *Analogie phonologique : même son (distinction des sous-séries : mère, père, sève ; neige, baleine, laine, plaine...)*
- ✓ *Analogie morphologique : suffixes en -ette, en -tion ; préfixes en -in, en -im ; problèmes du doublement de consonnes, transformation de n devant m, b, p.*
- ✓ *Analogie orthographique : lettre muettes (haricot, accroc, galop...)*

C'est dans divers enseignement et en particulier lors des lectures, que les élèves augmentent leur niveau de vocabulaire, à condition que les mots nouveaux soient rencontrés et employés à de multiples reprises. Mais lire ne suffit pas à tous les élèves pour fixer l'orthographe de la plupart des mots. Il est important de faire épeler les mots nouveaux et de trouver l'occasion de les faire écrire à de multiples reprises dans des contextes variés, tout en veillant à ce que la correction orthographique soit d'emblée respectée.

L'un des objectifs de l'enseignement du vocabulaire est d'amener les élèves à mobiliser rapidement les éléments lexicaux et expressions susceptibles d'être utilisées pour évoquer un événement de la vie quotidienne, un phénomène ordinaire, comme pour s'exprimer partout ailleurs où besoin s'impose. C'est l'occasion de rassembler des matériaux utiles pour une prise de parole ou un projet d'écriture. L'apprentissage (ou l'acquisition)<sup>91</sup> est donc un long processus qui demande aux apprenants diverses opérations avant d'acquérir la maîtrise de la graphie correcte d'un mot. Dans les faits, comment se déroule ce processus ? Pour GUYON :

*L'apprentissage de l'orthographe étant un processus long et dynamique, l'apprenant serait contraint en permanence de complexifier ses stratégies et donc de réguler les procédures qu'il utilise. Selon ce point de vue, l'apprenant va s'approprier peu à peu la « chose enseignée » par déformation, par construction, déconstruction jusqu'à l'acquisition de l'objet visé.<sup>92</sup>*

---

<sup>91</sup> Ces deux termes sont utilisés sans distinction farouche dans le cadre de ce mémoire.

<sup>92</sup> GUYON, Odile et al. (2003) : *L'orthographe, une construction cognitive et sociale*. Toulouse : Presses Universitaires de Mirail, P.137.

Autrement dit, l'apprentissage de l'orthographe demande aux apprenants diverses opérations avant de bien savoir orthographier un mot. JAFFRE et FAYOL nous fournissent d'ailleurs à cet effet une autre piste de réponse aux problèmes de l'orthographe lexicale en l'occurrence :

*Très tôt, vers trois ou quatre ans, les enfants comprennent que l'écriture se différencie du dessin et acquièrent une idée, même vague, de ce qu'est la lecture. Cette première phase présente un certain nombre de caractéristiques. Elle est suivie d'une deuxième phase où dominerait la recherche d'un appariement systématique entre les sons et les lettres. Enfin une troisième phase constituerait en la prise en compte croissante des contraintes orthographiques (par exemple la morphologie ou la forme spécifique de certains mots).<sup>93</sup>*

Le processus d'apprentissage commence à la maison où l'enfant développe selon Nadeau et Fischer une conscience de l'écrit dans ses relations avec le monde qui l'entoure et se complète selon Traimond, à l'école où les enfants apprennent les particularités spécifiques de l'orthographe, essentiellement par la mémorisation du vocabulaire, la dictée, la copie et l'autodictée [auxquels s'ajoute la récitation].<sup>94</sup>

### **8.1.2- L'orthographe grammaticale**

L'orthographe grammaticale concerne les marques d'accord : avec du verbe avec son sujet, accords en genre et en nombre des noms, adjectifs, déterminants, accords du participe passé. Ainsi dans l'énoncé *sa réponse est claire*, la forme « *clair* » relève de l'orthographe lexicale ou d'usage, tandis que la présence du phonème *e*, déterminée par l'accord de l'attribut du sujet ressortit à l'orthographe grammaticale.<sup>95</sup> Par conséquent, quand nous parlons d'orthographe grammaticale il s'agit de tout graphème qui, en situation d'écriture demande à l'apprenant l'application d'une règle établissant une relation entre les mots d'une phrase ; Ce qui veut dire qu'il se trouve dans l'obligation de recourir à ses connaissances déclaratives et procédurales de la grammaire pour effectuer l'accord requis.

---

<sup>93</sup> JAFFRE, Jean Pierre, et FAYOL, Michel (1997) : *Orthographe : des systèmes aux usagers* : France : Éditions Flammarion, Coll. Dominos, 127 P.

<sup>94</sup> C'est nous.

<sup>95</sup> Nadeau, Marie et Fischer, Carole (2006) : *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin, 239 P.

<sup>96</sup> Simard, Claude, Op. Cit., P.145.

Ce travail d'accord demeure tout de même très complexe pour des scripteurs ou apprentis-scripteurs (élèves de 6<sup>ème</sup>) pour des raisons que nous avons empruntées à BRISSAUD et BESSONAT :

*Aujourd'hui la grande difficulté qui rend l'orthographe du français particulièrement opaque, réside dans le fait que sa morphologie est largement silencieuse : les marques ne s'entendent pas. Il s'ensuit que le scripteur privé du secours de l'oral pour décider de la distinction des lettres morphologiques le plus souvent (-s, -t, -e, notamment) doit recourir à un calcul nécessairement coûteux. Avec l'habitude, l'exposition à des patrons syntaxiques dominants va le conduire à traiter de manière automatisée la distribution des marques d'accord [...]*<sup>97</sup>

## **8.2- LES DIFFÉRENTES FORMES D'ÉVALUATION DE L'ORTHOGRAPHE**

Écrire est une activité de communication qui demande entre autres, d'être capable d'adapter son style d'écriture selon l'intention et le type de texte. Il s'agit de développer une certaine polyvalence dans la façon d'écrire. C'est pourquoi les élèves sont soumis à des situations d'écriture nécessitant l'utilisation des compétences variées. L'écriture est d'ailleurs une habileté qui se développe grâce à la production régulière de textes. L'enseignement de l'écrit devrait donc partir de ce principe. Par ailleurs l'acquisition des connaissances et des habiletés liées à l'écriture devraient être effectuées de manière à permettre la compréhension et le réinvestissement des divers éléments d'apprentissage en production de textes afin de favoriser le transfert des compétences. Ainsi prenant appui sur les programmes de français instruisent par le ministère de tutelle en charge de l'enseignement secondaire, l'on relève une diversité de formes d'évaluation de l'orthographe. Il s'agit de :

### **8.2.1- Les textes à trous**

Où on attend que l'élève inscrive lui-même le mot ou l'accord approprié, ou encore choisit le mot ou l'expression correct (e) entre plusieurs homonymes, paronymes, homophones lexicaux/grammaticaux qui lui sont proposés.

---

<sup>97</sup> Catherine, Brissaud et Daniel Bessonat (2001) : *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, 255 P.

### **8.2.2- La dictée copie**

Où l'élève recopie, au rythme imposé par l'enseignant, un texte qu'il a sous ses yeux.

### **8.2.3- L'autodictée**

Qui consiste à recopier un texte appris par cœur.

### **8.2.4- La dictée des mots appris**

Il s'agit des mots appris dans le cadre du cours de vocabulaire que l'enseignant introduit dans un texte qu'il dicte aux apprenants.

### **8.2.5- La dictée préparée**

Son but est d'attirer l'attention des élèves à l'avance sur les difficultés qu'ils vont rencontrer. Sa préparation peut être lointaine ou immédiate au début de la séance réservée à l'orthographe. Avant la dictée le professeur explique aux élèves les diverses difficultés orthographiques et grammaticales rencontrées dans le texte.

### **8.2.6- La dictée à choix multiple**

Elle consiste à amener les élèves à choisir un mot ou l'expression ou l'expression correct (e) entre plusieurs homophones, homonymes, homophones lexicaux/grammaticaux dans un texte qui leur est proposé.

### **8.2.7- La dictée dirigée et expliquée**

Au cours de laquelle tout au long de la dictée, le professeur fait réfléchir les élèves sur les mots où ils risqueraient de se tromper.

### **8.2.8- La dictée d'imprégnation**

Elle consiste à remettre aux élèves le texte de la dictée quelques jours avant, mais sans commentaire orthographique, puis le jour convenu on le dicte en partie ou en totalité.

### **8.2.9- La dictée de contrôle**

Elle est utilisée dans une perspective formative pour apprécier le niveau des élèves et les lacunes à combler.

### 8.2.10- La correction orthographique

Où l'on retrouve dans le texte proposé des erreurs qui y sont introduites volontairement et qui doivent être corrigées.<sup>98</sup>

Ainsi peut-on le constater, tous ces exercices orthographiques formatifs sont en réalité des outils d'entraînement qui donnent à l'élève des ressources nécessaires qui lui permettent d'affronter et de réussir l'épreuve d'orthographe. Chaque exercice ainsi énoncé jouit d'une certaine particularité, de caractéristiques fondées sur un même objectif, réduire considérablement la faute dans l'expression des élèves. La particularité de ces formes d'évaluation traduit le vœu fort de toute la classe éducative à éradiquer cette expression de plus en plus négligée des élèves.

Cependant, un regard panoramique et surplombant de la situation de crise que connaît l'expression chez les élèves aujourd'hui dans l'ensemble du périmètre national donne lieu de se demander si la foulditude des exercices sus-présentées tient encore la promesse des fleurs. Ne faut-il pas réinterroger les principes et caractéristiques qui les sous-tendent ? Un tel questionnement sans doute non exhaustif impose un sérieux arrêt pour évaluer leur pertinence. Ainsi avons-nous opté de prendre en étude un cas atypique, celui de la correction orthographique.

---

<sup>98</sup> MINEDUC, (1998) : *Programmes dans l'enseignement du français au premier et au second cycle des lycées et collèges*, Ydé.

## CHAPITRE 9

### PRÉSENTATION D'UN TYPE D'ÉVALUATION EN ORTHOGRAPHE : LA CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE

À l'adoption de l'approche par les compétences par plusieurs pays d'Afrique francophones, a suivis un emble de réformes dans les systèmes éducatifs de ceux-ci. Le système éducatif camerounais n'a pas échappé à cette donne, ce qui explique les refontes et modifications progressives des programmes d'enseignement et curricula dans diverses disciplines scolaires. L'on peut donc observer cet état de choses en français avec l'introduction de la correction orthographique aux dépends de la dictée classique ou dictée de contrôle, longtemps utilisée pour évaluer les connaissances orthographiques, mais aujourd'hui en perte de vitesse, compte-tenu de la modicité de ses résultats. Dès lors, si tant est que la correction orthographique s'est imposée comme exercice adéquat pour réduire notablement la faute dans l'expression des élèves, bien qu'à l'observation celle-ci [la faute] accroisse de façon importante, l'on est en droit de s'interroger sur *l'efficacité, l'efficience et l'équité*<sup>99</sup> même de cet exercice. Ce chapitre nous donnera l'occasion d'investiguer sur les tenants et aboutissants de cet exercice.

#### 9.1- PRÉSENTATION GÉNÉRALE

La présentation générale est une vue d'ensemble qui renseigne sommairement sur un domaine particulier. C'est le lieu de la mise au point de la situation qui se donne en étude. Dans cet espace de travail, et à ce niveau de notre recherche, la présentation générale définira les origines et acceptations dévolues à la correction orthographique.

##### 9.1.1- Origines de l'exercice

Activité récente dans les pratiques évaluatrices des systèmes de formation au cycle d'éveil des enseignements secondaires, la correction orthographique existait déjà dans d'autres sphères.

En effet, c'est dans un cadre beaucoup plus particulier, celui des déficients auditifs que la correction orthographique voit le jour. Les mal entendant et les sourds étant la principale cible de cette forme d'évaluation, elle avait pour dessein de donner l'opportunité à cette

---

<sup>99</sup> Gérard, F.M. (2001) : op. Cit., Vol. 24, n°2-3, 53-77.

catégorie d'handicapés de participer aux examens scolaires dans la discipline de l'orthographe. Ainsi leur était-il soumis un texte émaillé de fautes dont la correction était attendue d'eux. Ayant fait ses preuves dans un milieu aussi particulier, cet exercice a connu une récupération de l'approche par les compétences et une intégration sans failles dans les programmes d'étude de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> depuis 2013 et progressivement dans ceux des classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, bien qu'encore non appliquée. Le parcours atypique de cet exercice porte à croire qu'il s'agit d'une mesure de remédiation sur mesure conçue pour des malades physiquement atteints et appliquée sur une catégorie intellectuelle déficitaire. Il convient donc de définir cette épreuve au préalable avant d'entrer dans les principes qui font sa marque de fabrique.

### **9.1.2- Définition de l'exercice**

La page 58 des programmes d'enseignement du français au premier cycle, institués par le ministère des enseignements secondaires pose que la démarche évaluatrice de l'orthographe non pas ce qui est juste ou correct mais ce qui est faux ou incorrect, pénalise sérieusement les élèves et ne constitue pas une sinécure pour les enseignants qui éprouvent d'énormes difficultés à évaluer les enseignements dispensés au cours d'une séquence didactique. Les raisons sus-citées ont ainsi inspiré ces programmes qui préconisent l'exercice de la correction orthographique. De quoi s'agit-il donc ?

*La correction orthographique est un exercice d'orthographe qui vise à évaluer la capacité de l'élève à saisir le sens d'un texte qui lui est proposé, à déceler et à corriger les erreurs qui y sont intentionnellement glissées en respectant les règles usuelles d'orthographe de grammaire et de conjugaison.<sup>100</sup>*

## **9.2- LES PRINCIPES DE LA CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE**

Le texte proposé aux élèves est un extrait d'une longueur de 12 à 15 lignes soit environs 120 à 150 mots. Il doit être tiré d'un texte contemporain en prose et relatif au (x) module(s) traités. Ce qui stipule que le texte doit contenir des termes qui renvoient aux différents modules vus en classe. Il n'est donc pas le fait du hasard ou de la pure improvisation de l'enseignant.

### **9.2.1- La durée et le coefficient de l'épreuve**

Des programmes, il est dit que l'épreuve durera 45 minutes, non compris le temps de relecture accordé aux candidats. Notée sur 20 points diversement répartis dans la grille d'évaluation évoquée plus bas, la correction orthographique est coefficient à 1.

---

<sup>100</sup> MINEDUC, op. Cit.,

### 9.2.2- La grille d'évaluation

Conformément à la modification du barème de correction intervenue en 1997, compte-tenu des résultats catastrophiques en dictée, le barème de notation a pris une configuration bien différente et beaucoup plus souple et se présente ainsi qu'il suit :

- Incorrections orthographiques simples (fautes lexicales) : 0,5 pt
- Incorrections orthographiques avec incidences sémantiques, encore appelées fautes de contre sens : 1pt
- Incorrections morphosyntaxiques ou fautes de grammaire : 2pts
- Incorrections/confusion d'accent, ignorance des majuscules, mauvaise coupure de mots en fin de ligne, ponctuation : 0,5pt

**Tableau 2 : Barème de notation en orthographe**

TYPES DE FAUTES	BARÈME
Accents	0,5 pt
Majuscule	0,5 pt
Ponctuation	0,5pt
Mauvaise coupure de mots en fin de ligne	0,5 pt
Orthographe simple	1 pt
Orthographe avec incidence sémantique	2 pts
Conjugaison	2 pts
Grammaire	2 pts

**Source :** Programme dans l'enseignement du français au premier et second cycle des lycées et collèges.

*Le nombre d'incorrection introduites dans le texte par l'enseignant devra impérativement, sur la base du barème ci-dessus présenté, affecter à ce texte erroné la note de base de 00/20, sans plus ni moins.<sup>101</sup>*

<sup>101</sup> Mineduc, *Programme dans l'enseignement du français au premier et second cycle des lycées et collèges*, op. Cit.,

À cet effet, il est demandé au correcteur d'identifier pour chaque erreur rectifiée par l'élève, le type de corrections prévues par le barème et donnera le nombre de point correspondant. Sont alors répartis les points ainsi qu'il suit :

- ★ Fautes d'accent, de majuscule, de ponctuation, de mauvaise coupure de mots en fin de ligne : 4 fautes = 2 pts ;
- ★ Fautes d'orthographe simple : 4 fautes = 4 pts ;
- ★ Fautes d'orthographe avec incidence sémantique : 2 fautes : 4 pts
- ★ Fautes de grammaire et de conjugaison : 5 fautes = 10 pts.

### 9.2.3 - Modèles d'épreuve en correction orthographique

Les épreuves présentées ici sont respectivement celles proposées aux 3<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> séquences du lycée bilingue de Ngoa-Ekellé de Yaoundé et au lycée rural de Ngog de Mbalmayo en 2016.

#### Épreuve n°1

**Lycée de Ngoa - Ekellé**

**3<sup>ème</sup> séquence**

**Classe de 6<sup>ème</sup>**

**Durée : 1h**

**Coef : 1**

**Épreuve d'orthographe** : Correction orthographique

*Identifiez et corrigez toutes les erreurs de ce texte.*

Pauline marchait sans se hâter, comme elle le faisait depuis quelque jours quand elle rentrait chez elle au sortir du lycée. la foule dans des rues semblait prise de folie, était agitée, gai, intéressante, Et elle aimait s'y plonger, s'y mêler, faire semblant d'en faire partie. La fête de l'Indépendance devait être célébrée cette année dans leur capitale régionale, dans deux jours seulement dans l'attente de l'évènement, la ville était depuis un mois envahi de foules venues des quatre coins du pays et surtout de la grande capitale.

Cheikh C. Sow, « *Cycle de sécheresse et autres nouvelles* », Éditions Hatier, Coll. Monde Noir poche.

## Épreuve n°2

Lycée rural de Ngock

3<sup>ème</sup> séquence

Classe de 6<sup>ème</sup>

Durée : 1h

Coef : 1

### Épreuve de correction orthographique

*Corrigez les fautes de ce texte.*

**Titre** : La voiture est entré dans la maison par le toi !

à cause d'un engin qui a traverser les gouttes d'huiles à moteur sur la chaussé, une voiture roulant à vive allure, a effectuée hier un vole plané avant d'attérir sur le toit d'une maison d'habitation. La voiture était conduit par un certain adama ; elle a survolée deux maison en construction avant de s'écraser sur le toit de la troizième maisons. cet accident a été provoqué par l'huile à moteur qu'un excavateur avait répandue à son passage sur le macadam. Selon les témoins plusieurs voitures avait effectué au paravant des têtes -à- queue cent gravité. par miracle aucune personnes n'a été blésse ; les voisins sont intervenus pour apporter de l'ède aux sinistrés.

Journal *L'Union*.

Parvenu au point terme de ce chapitre présentant en toile de fond une vue d'ensemble et non moins précise d'un exercice particulier de l'orthographe : la correction orthographique, nous avons procédé à une examination de fond et de forme, permettant de mettre en vitrine les origines, les principes et les caractéristiques de cet exercice. L'investigation que nous avons menée tout au long de ce chapitre a donné l'occasion de prendre la mesure des enjeux de cette activité dans un contexte de formation désormais marqué par la volonté de développer des compétences réelles chez l'apprenant. La correction orthographique apparaît donc comme la justification, la raison d'être d'un malaise dans l'enseignement-apprentissage de l'orthographe. Sa présence démontre le vœu fort d'annihiler la faute dans l'expression des apprenants, notamment ceux du sous-cycle d'observation.

Cependant, à l'observation, le problème de l'orthographe a gardé son *statut quo* et *pis* encore, révélé plus profond, tant la faute et l'expression chez ces jeunes apprenants continuent de prendre de sérieuses proportions à nos jours, dénotant sans doute l'incurabilité de la faute face à la correction orthographique. Le dénouement de ce chapitre est donc l'espace adéquat

pour dire que la correction orthographique apparaît comme une solution à faible dose pour un mal si profond.

## **CHAPITRE 10**

### **LES LIMITES DE LA CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE**

Inscrite en ordre de bataille au nombre des activités didactiques investies pour l'éradication de la faute, la correction orthographique, dans tout son déploiement laisse transparaître plusieurs signes de fébrilité dans son action face à la persistance et l'insistance de la crise de l'expression chez les élèves, précisément ceux qui se donnent en étude ici : les élèves de la classe de 6<sup>ème</sup>. Cela nous donne donc l'opportunité de poser sur la table, les insuffisances et manquements de cette activité d'intégration. L'on voit dès lors se dessiner l'objet même de ce chapitre.

#### **10.1- LE MANQUE D'OBJECTIVITÉ**

On parle d'objectivité lorsqu'un point de vue, une activité humaine précise ou un raisonnement sont conduits par une logique tournée vers des résultats probants. C'est le caractère de ce qui fait l'unanimité et ce qui se révèle être un bon choix, le bon choix d'une situation. L'objectivité s'entoure donc d'un certain nombre de valeurs à savoir : l'efficacité, l'équité, l'efficience et la logique qui sont par coïncidence heureuse les qualités d'une bonne évaluation, prétendent Sall H.N et De Ketele J.M. L'évaluation de l'orthographe par le biais de la correction orthographique et à travers les principes qui la [correction orthographique] fondent souffre du manque d'objectivité, dans la mesure où, nous appuyant sur les objectifs généraux et spécifiques du français (*capacité à communiquer et s'exprimer , exprimer sa personnalité en une langue correcte, posséder un lexique permettant de désigner les réalités de la vie quotidienne, rédiger un texte de longueur raisonnable et d'inspiration personnelle, etc.*), l'on aboutit au principe selon lequel les principes qui caractérisent cet exercice ne répondent pas, mieux encore, ne viennent pas remédier aux problèmes que pose l'orthographe chez les élèves.

En effet, si évaluation et objectif sont deux notions qu'on ne saurait dissocier car elles participent toutes à l'entreprise d'apprentissage, chaque évaluation ne se fait que parce que l'on vise un ou des objectifs particuliers. Ainsi comporte-t-elle un objectif général qui se cache derrière la consigne d'une question d'évaluation et un objectif spécifique qui entre dans la composition de ce vaste objectif général. Pour ce faire, pour mieux cerner l'objectif général que vise un exercice, il faut d'abord appréhender ceux qui lui sont spécifiques. L'on constate que cette démarche dans le cadre de la correction orthographique est écartée et l'exercice en lui-

même se veut de fait inapproprié car il place le jeune apprenant devant un objectif général qui est « corriger toutes les erreurs ou fautes du texte proposé », relevant d'une véritable gageure, mieux d'un pari d'office perdu par la grande majorité des élèves, dans la mesure où les objectifs spécifiques ne sont pas maîtrisés. C'est le cas par exemple de la lecture d'un texte avec ses règles (ponctuation, rythme, accent...), de la maîtrise des savoirs de type linguistique, nécessaires à la réalisation de l'objectif général (corriger les fautes d'un texte). On ne saurait alors corriger un texte si l'on est incapable de bien le lire afin de déceler ses failles sémantiques, lexicales ou grammaticales. Le morphème *recréation* pourra fatalement égarer ce jeune apprenant qui, il faut l'avouer, en classe de 6<sup>ème</sup> ne jouit pas encore d'une grande capacité de sémantisation, utile à la distinction de deux paronymes. Dans ce cas la correction orthographique qui nécessite la lecture d'un texte et la construction de son sens de la part de ce jeune lecteur (6<sup>ème</sup>) dont la marge d'expérience et de culture reste dérisoire pour lire le texte dans son contexte, ne pourra que produire des erreurs indépendamment de lui. Ceci pose à cet effet le problème du calibre du texte soumis à ce jeune élève pour correction et nous amène à nous demander quel texte offre-t-on à l'élève pour correction ? Le texte proposé est-il à sa portée ? Car, si les textes ministériels et les programmes précisent que le texte choisi par l'enseignant et soumis à l'élève doit être lié au module étudié en classe, peu d'enseignants parviennent à configurer ces textes dans les prototypes voulus par la correction orthographique et les programmes dont elle dépend.

En outre, ayant fait le constat que le texte proposé aux élèves n'est pas toujours à leur portée, celui devient l'objet d'ajouts de fautes au lieu d'être celui de la correction orthographique, car, disons-le, devant un texte qui lui est *a priori* inconnu, l'apprenant est animé par plusieurs sentiments, entre autres, le doute, l'ignorance, l'oubli, l'hésitation, la confusion qui sont sans doute les causes premières des fautes qu'il ajoutera sur les mots correctement orthographiés.

On se trouve donc face à un sérieux problème d'objectivité car, au lieu d'amener l'apprenant à produire de moins en moins de fautes, cet exercice l'amènera à corriger certaines fautes tout en créant de nouvelles. Au vu d'un tel constat, l'attitude ou la consigne qui voudrait que l'enseignant face preuve d'angélisme en ne sanctionnant que les erreurs qu'il a volontairement insérées dans le texte en laissant la marmaille de fautes ajoutées par l'élève serait à notre humble avis une véritable chute vers les abîmes, car on se retrouverait devant différents cas pathologiques de non maîtrise de la langue et d'incompétences plurielles. L'on pourra avoir :

- ◆ Un élève qui corrige les fautes insérées par le professeur ou l'examineur et en ajoute quatre fois qu'il en a corrigé.
- ◆ Un élève qui reprend intégralement le texte qui reprend intégralement le texte tel que proposé, jugeant qu'aucune faute n'y a été inséré.
- ◆ Un élève qui ne corrige pas les mots les mots incriminés mais en ajoute au point de transformer le texte en un tout autre texte quasiment méconnaissable par l'enseignant qui l'a proposé.

Ces différents cas de figures sont ceux rencontrés dans les copies de bon nombre d'élèves soumis à cet exercice, le plus étonnant étant que dans le premier cas où l'élève ajoute quatre fois plus de fautes dans le même texte, que celui-ci [l'élève] parviennent selon les textes et principes de cette épreuve à s'en sortir avec une note de 20/20 bien qu'il ait produit plus de fautes qu'il n'en n'a corrigées.

Au regard d'une telle situation et face au niveau d'expression sempiternellement en chute vertigineuse, il n'ait plus de doute que cet exercice ne remplit pas les conditions reconnues à l'objectivité attribuée à une réalité.

## **10.2- L'AMBIGUÏTÉ DE LA CONSIGNE**

Ayant pour synonymes : instruction, tâche, travail à faire, la consigne renvoie à l'ensemble des instructions qui sont données à l'élève.<sup>102</sup> Elle a pour rôle d'orienter l'élève dans la résolution de la situation problème, c'est pour cela qu'elle doit remplir des critères bien précis, car c'est le prix à payer pour résoudre le problème que pose l'épreuve qui lui est soumise. La consigne est le point culminant d'une évaluation dans la mesure où c'est elle qui recadre et situe l'élève sur ce qui est attendu de lui. Celui-ci ne pourra donc mobiliser un certain nombre de ressources qu'en fonction de ce qu'on attend de lui à partir de la consigne. Une consigne doit faciliter au maximum la compréhension de l'élève, pour éviter de détourner son attention de l'essentiel qui est résolution de la situation problème, et dans le cas qui nous préoccupe, pouvoir corriger toutes les fautes qui émaillent le texte. C'est pour cela qu'elle est ciblée, orientée et objective, car elle a pour but de répondre à un besoin précis, propre à une situation particulière. Pour ce faire, une bonne consigne doit nécessairement avoir les qualités ci-après : complète, claire et concise.

---

<sup>102</sup> Roegiers, Xavier (2003) : *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles, Ed. De Boeck université.

Ce postulat liminaire permet ainsi de fixer les bases et les règles qui régissent l'élaboration d'une bonne consigne afin de faire ressortir les failles observées dans celle de la correction orthographique.

En ce qui concerne la correction orthographique, nous avons observé à travers différentes épreuves soumises aux élèves, que cet exercice n'offrait pas un prototype de consigne auquel se référeraient les enseignants pour proposer leur sujet d'évaluation ; ce qui ouvre dès lors la voie à toute sorte de liberté car chaque enseignant énoncera alors à sa guise la consigne qui lui semblera adéquate. Nos études sur la question nous nous permis d'identifier trois consignes sur lesquelles nous avons voulu nous appesantir dans notre recherche, entre autres :

- ★ « *Identifiez et corriger toutes les fautes de ce texte* »
- ★ « *Relevez et corrigez les fautes qui se trouvent dans ce texte* »
- ★ « *Corrigez les fautes de ce texte en les classant dans un tableau* »

Ces trois consignes, loin d'être les seules, permettent de faire des constats divers en ce qui concerne l'ambiguïté de la consigne. Il faut dire qu'en énumérant les qualités d'une bonne consigne, le caractère complet de celle-ci ne fait pas d'elle celle qui donne des indications à l'élève sur le processus de résolution du problème ; ce n'est non plus celle qui est trop étendue par des phrases explicatives, mais c'est celle qui permet à l'apprenant de savoir puiser les éléments de réponse pour résoudre un problème. Elle oriente clairement vers une tâche précise à faire.

Cependant, si l'on se réfère aux consignes énoncées *supra*, notamment la deuxième, l'on peut observer la gêne et l'hésitation de l'apprenant face au verbe *relever* qui pourra alors se demander s'il s'agit de copier simplement les fautes et les copier sur sa feuille de composition sans forcément reprendre le texte. Et dans ce cas, il y a fort à parier que certains mots identifiés face l'objet d'oubli, pis encore, cette démarche qui consiste à relever uniquement les fautes en les classant dans un tableau serait assurément une perte de temps pour une épreuve de 45 minutes, lorsqu'on sait que ce jeune enfant de la classe de 6<sup>ème</sup> ne s'est pas encore familiarisé avec ce type d'exercice et que la rapidité ne fait pas encore partie de ses critères de perfectionnement.

De plus, l'on peut constater que l'extraction des fautes du texte pour un tableau, ne permet pas de corriger avec assurance et clarté l'absence de ponctuation dans le texte. Si non, comment ferait-on dans ce tableau pour marquer par exemple l'absence de virgule des lignes 1

et 4 du texte ? Comment identifierait-on l'absence de point d'une phrase à l'autre dans un tableau sans risquer de se fourvoyer ?

Si l'on prend appui sur la deuxième qualité d'une bonne consigne, le critère *clarté*, l'on dira qu'une consigne est claire lorsqu'elle apparaît évidente aux élèves, tant elle est comprise de la même façon par ceux-ci. On parle alors d'une consigne univoque, car elle est compréhensible en peu de mots par la quasi-totalité des candidats. Lorsqu'on observe les échantillons des consignes sus-mentionnées, il y a fort à croire que les verbes indicateurs dans celles-ci (relevez et identifiez) peuvent prêter à équivoque dans la mesure où, *identifier* selon le dictionnaire Larousse Lexis renvoie à reconnaître ; dès lors, s'agit-il de reconnaître et de corriger les mots erronés dans le texte. Auquel cas, on reprendrait intégralement le texte en corrigeant les mots incriminés ; s'agit-il de les reconnaître en les soulignant dans le texte ; Ou encore, s'agit-il de les reconnaître, de les corriger dans un tableau hors du texte.

C'est donc cette pluralité d'interrogations que suscitent ces consignes qui traduit l'hésitation de bien des élèves et leur désarroi face à une épreuve de correction orthographique. Il faut dire que devant de telles hésitations, la perte de temps est incontestablement au rendez-vous pour une épreuve à laquelle on a consacré 45 minutes et qui nécessite des activités complexes telles que la lecture, la compréhension et la correction du texte.

### **10.3 – L'INADÉQUATION ENTRE L'APPRENTISSAGE ET L'ÉVALUATION**

On l'a sans doute déjà lu et entendu des voix les plus autorisées de spécialistes de l'enseignement et des pédagogues, l'apprentissage et l'évaluation sont complémentaires et partagent le même objet : la formation de l'apprenant dans le but d'une bonne intégration sociale. Ceci revient à dire que le processus d'enseignement-apprentissage n'atteint son aboutissement que par et dans l'intégration. C'est l'intégration qui permet de vérifier que les ressources ont été apprises ou acquises. Ainsi, l'éclatement du tandem apprentissage-évaluation brise à coup sûr l'objet même de l'enseignement.

Dans l'évaluation de l'orthographe, au moyen de la correction orthographique, le texte proposé aux apprenants ne permet pas toujours de rendre compte ou d'interroger les savoirs épars d'une séquence. En effet, alors que le texte proposé aux élèves se doit d'être un extrait relativement court en rapport avec le(s) module(s) séquentiel(s), il arrive que l'enseignant ou l'examineur ne rencontre pas de textes adéquats dans les manuels du programme en vigueur et se retrouve alors contraint de se rabattre vers des textes inconnus des apprenants, pour pouvoir ou prétendre concevoir une épreuve regorgeant certains items étudiés en classe. Cette

situation présente maints obstacles et complexités pour l'apprenant, car celui-ci rencontrera pour sa première fois certains mots tant le texte lui sera nouveau, ce qui complexifiera davantage sa lecture et la correction de celui-ci.

En outre, ce texte souvent inédit aux yeux de l'apprenant ne contient pas toujours de l'ensemble des items appris en classe et même du vocabulaire lié au module étudié pendant la séquence d'apprentissage. Cet état de choses démontre l'inadéquation et le fossé qui existent entre ce qui est appris et ce sur quoi on évalue. Si l'on considère l'évaluation comme l'espace, le cadre à travers lequel l'apprenant prouve qu'il a acquis des ressources et qu'il peut les exploiter avec assurance dans un réinvestissement qui va au-delà de l'école, si l'on admet que c'est à travers l'évaluation ou du résultat de celle-ci, par les notes des élèves que l'enseignant s'auto-évalue, il y a fort à croire qu'entre la chose apprise et la chose évaluée, la distance devrait être très réduite, à la limite inexistante. Le problème que nous soulevons au niveau de la correction orthographique est que les apprentissages aussi nombreux que divers en classe de 6<sup>ème</sup>, disséminés à travers les sous-disciplines du français que sont la conjugaison, la grammaire, le vocabulaire, les expressions écrites et orales enseignées tout au long d'une séquence ne sauront pas toujours faire l'objet d'une évaluation car le seul petit texte situé entre 15 et 20 lignes ne possédera pas le plus souvent, il faut le dire, la grande partie ou l'essentiel des items enseignés. L'on fera donc face à un apprentissage démesuré dans la mesure où seule une petite poignée d'items feront l'objet d'évaluation laissant malheureusement le reste dont on ignorera si l'enfant a acquis des ressources ou pas. C'est dire que le problème est à la fois au niveau de cet extrait de texte qui ne portera pas à suffisance une bonne partie des enseignements sur lesquels on voudrait évaluer, et quand bien même, par un heureux hasard il [le texte] regorgerait d'un nombre suffisant d'items à évaluer, le niveau du texte risque d'être au-dessus de celui des apprenants, qui faut-il le mentionner sont ceux de la classe de 6<sup>ème</sup>, n'ayant pas encore une forte expérience linguistique. Il y a donc lieu de croire que cet exercice peine à s'adapter aussi bien dans l'environnement et le contexte propre à l'enseignement de l'orthographe au Cameroun, un environnement marqué par la précarité ne permettant pas à tous les apprenants ou la grande majorité l'outil livre leur ouvrant ainsi les portes au champs vaste de la connaissance en général de la maîtrise du français en particulier et plus précisément du vocabulaire, qu'à l'adaptation et à l'apprentissage et à la configuration des apprentissages en lien avec l'évaluation. C'est dès lors une véritable gageure de prétendre faire acquérir des compétences à de jeunes apprenants dans un contexte qui ne prend pas en compte l'atmosphère, la situation et l'apprentissage des acteurs même du processus enseignement-apprentissage.

## 10.4 – LA DISCONVENANCE TEMPORELLE DE L'ÉPREUVE

Les programmes de français institués par le ministère des enseignements secondaires stipulent dans les principes qui règlementent son action la correction orthographique que *l'élève durera 45 minutes, non compris le temps de relecture, accordés aux candidats.*<sup>103</sup> Cela suppose que toutes les activités qu'il est appelé à mener tout au long de cet exercice à savoir la lecture, l'identification ou repérage des fautes ou erreurs, la correction de ces erreurs et éventuellement un tableau à tracer pour répertorier ou classer les erreurs relevées dans le texte auront cours pendant ces 45 minutes allouées à l'apprenant.

Tenant compte de la complexité aux niveaux variables que pose cet exercice, tant la lecture seule se présente déjà comme une situation complexe à part entière, vu les tâches diverses qu'elle impose (déchiffrage, reconnaissance, construction du sens etc.) et considérant les attentes de l'élève tout au long de la phase cognitive lui permettant de relever et de corriger toutes les fautes insérées dans le texte, nous observons que le temps alloué à cette épreuve est largement insuffisant pour cet apprenant qui ne jouit pas encore de critères de perfectionnement tels que la rapidité, l'habileté, pour mener diversement deux, trois à quatre activités complexes à la fois. Disons-le, corriger un texte nécessite tout au moins des compétences du savoir lire, ce qui ne constitue pas malheureusement l'apanage du grand nombre des élèves ; corriger un texte suppose une connaissance d'un certain nombre de règles lexico-grammaticales même apprises en classe, ce qui, il faut encore le décrier à la grande partie des élèves. Corriger un texte c'est aussi être conscient de ce que c'est l'erreur, c'est pourquoi distinguer avec assurance les mots incorrects des mots correctement orthographiés afin de pouvoir les corriger sans véritable peine, sans confusion ni rajout de fautes dans un texte qui en contient déjà assez. Corriger un texte c'est enfin pouvoir construire son sens, c'est le décoder, c'est savoir le lire ; et cela passe nécessairement par deux ou trois lectures du texte, histoire d'écarter les contre sens (fautes sémantiques) dont nombre d'élèves sont souvent victimes. L'on prend tout de suite alors conscience de l'immensité du travail qui attend le jeune élève de la classe de 6<sup>ème</sup>, et l'on finit par se demander si les 45 minutes qui lui sont attribuées pour mener toutes ces activités ne sont pas insuffisantes quand on sait désormais les enjeux de cet exercice. Il faut préciser qu'au-delà de la lecture, de la construction du sens et de la correction des fautes en elles-mêmes, il est des consignes observées dans certaines épreuves qui imposent le tracé d'un tableau permettant de classer les erreurs du texte, une activité en plus qui nécessitera et grappillera quelques minutes au candidat appelé dans ce cas à effectuer une géométrie (tracer le tableau), ce qui n'est pas

---

<sup>103</sup> MINESEC, op. Cit.,

sans conséquence sur le temps aussi dérisoire soit-il qu'on lui a accordé, car le traçage de ce tableau fait souvent l'objet de reprise, d'effacement et de recommencement à la quête du tableau idéal. Des observations faites d'ailleurs à travers des enquêtes sur le terrain nous permettent d'affirmer que cet enfant de la classe de 6<sup>ème</sup> n'est véritablement pas conscient pour la grande majorité d'entre eux des enjeux même de cet exercice, et accorderons dès lors plus d'intérêt aux activités secondaires et accessoires qui les rapprochent du jeu comme le dessin (tracer le tableau), sans toutefois prêter attention sur le temps qui passe. L'on assiste donc souvent à divers cas de figures à la fin de l'épreuve tels que :

- ★ L'épreuve inachevée ;
- ★ L'épreuve achevée précipitamment sans relecture ;
- ★ Une épreuve à peine entamée ;
- ★ Une copie vierge dans le cas où l'apprenant n'a rien compris du travail à faire ;
- ★ Ou tout simplement, la restitution intégrale du texte tel qu'il lui a été soumis avec toutes ses fautes.

Toutes ces situations sont, au-delà des autres difficultés liées à cet exercice, les conséquences des échecs cuisants à l'épreuve d'orthographe et consécutivement de la baisse du niveau des élèves en expression orale ou écrite.

### **10.5- LA DISTANCE ENTRE LES ACTEURS DE CET EXERCICE**

L'étude des différents exercices que propose l'orthographe a fait l'objet de toute une partie de notre quatrième chapitre. Cette étude nous a permis de mener des observations, de faire des comparaisons et d'aboutir sur un certain nombre de constats, notamment, celui selon lequel tous ces exercices, à l'exception de la correction orthographique, préservent l'intime relation de proximité entre l'apprenant et son enseignant.

En effet, si la relation entre l'enseignant et son apprenant pendant la phase d'apprentissage est marquée par un rapprochement constant, dû aux échanges, aux dialogues, aux débats, entretiens et activités de classe divers, est propice au processus d'enseignement-apprentissage, dans la mesure où elle donne à l'apprenant une certaine assurance dans l'acquisition des ressources, et à l'enseignant, l'occasion d'ajuster et d'améliorer son encadrement, il y a lieu d'envisager que cette relation se poursuive dans la phase d'évaluation pour prétendre aboutir à un enseignement achevé. En considérant l'évaluation non pas comme un aboutissement, mais une continuité, mieux une suite logique d'un apprentissage entamé en amont, il convient dès lors qu'il se poursuive à travers celle-ci, la même relation de proximité

favorable à l'apprentissage, car il faut le dire, entre l'apprenant, le savoir et l'enseignant, il se doit d'être une distance assez réduite, un écart minimal et négligeable nécessaire à une meilleure réception du savoir. Des autorités en la matière telles que VYGOTSKY, longtemps avant nous avaient déjà expérimenté les atouts de ce point de vue à travers ce qu'il a appelé la zone proximale de développement (ZPD) pour montrer le bien fondé et le poids d'un tel principe.

À l'observation, les différents exercices mis en œuvre pour évaluer l'orthographe dans nos collègues et notamment en classe de 6<sup>ème</sup> n'échappent guère à ce principe, car, chacun de ces exercices a gardé avec préciosité, que dire, a préservé cette relation de proximité entre l'apprenant et son enseignant en privilégiant le contact oro-verbal à travers la lecture.

En effet, le processus d'enseignement-apprentissage commencé en situation classe par les lectures aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant se poursuit à travers les activités menées pendant l'évaluation que sont : la lecture magistrale de l'enseignant, celle de certains élèves (*la dictée de contrôle, la dictée d'imprégnation*), la copie, dans le but de la mémorisation du vocabulaire (*dictée préparée, dictée à trous, dictée-copie et auto dictée*), se poursuit pendant l'évaluation et garde toute son importance dans l'acquisition même de l'orthographe.

Cependant, la correction orthographique, à travers les principes qui la conduisent a malheureusement mis à l'écart ce rapprochement entre l'apprenant et son enseignant à travers ce texte auquel le jeune apprenant se retrouve abandonné à lui-même, dans un exercice qui, disons-le n'intervient pas régulièrement en situation classe ou d'apprentissage pour lui donner un certain automatisme devant l'épreuve évaluatrice. La lecture magistrale de l'enseignant qui a fait ses preuves à travers les différents autres exercices de l'orthographe se trouve désormais négligée par la correction orthographique, pourtant il s'agit d'une lecture d'une importance de haute facture car elle est d'abord rassurante pour l'élève qui fait confiance à la lecture de son professeur tant celle-ci l'oriente par le rythme, la cadence, nécessaires à la bonne ponctuation du texte. C'est une lecture en fait par laquelle enseignant et élèves gardent la relation de proximité qu'ils ont depuis l'apprentissage pendant les différentes séances de lectures.

L'on reproche à la correction orthographique de soumettre l'apprenant à la lecture personnelle d'un texte, le plus souvent inédit qui peut d'aventure présenter un vocabulaire complexe, réduisant toute chance de lecture sans failles. Si l'on prend appui sur l'APC à travers la place ou le rôle qu'elle accorde à l'enseignant, celui d'un guide, du coach ou d'un encadreur et en considérant l'évaluation comme une suite logique du processus d'enseignement-apprentissage, il nous sera aisé de reconnaître que la lecture magistrale et intelligible de l'enseignant est essentielle pendant l'évaluation car elle guide et oriente l'apprenant dans la

tâche qui est la sienne. À travers la lecture, on évalue et vérifie que l'apprenant sache bien orthographier tous les mots du texte dictés, contrairement à la correction orthographique qui présente un texte émaillé de mots incriminés à corriger, ne prenant malheureusement pas en compte le fait que certains mots correctement orthographiés du texte soient susceptibles d'être inconnus des élèves.

Arrivée à son dénouement, cette troisième partie de notre recherche, étalée en quatre principaux chapitres nous a permis successivement de revisiter l'enseignement de l'orthographe au cycle d'observation à travers les textes et lois qui réglementent l'enseignement du français. Il a été question dans ce chapitre d'accorder de l'intérêt à la notion du décloisonnement dans la projection d'un meilleur apprentissage de l'orthographe. Ce décloisonnement a fait l'objet d'un arrêt nécessaire sur la place et le bien-fondé de la lecture et des critères du savoir-lire en apportant des solutions aux difficultés que rencontrent bon nombre d'élèves. C'est aussi un décloisonnement qui a donné de la valeur aux sous-disciplines de l'orthographe que sont le vocabulaire, l'orthographe et la grammaire interpellant ainsi tout apprentissage de l'orthographe à s'arrimer au principe de passerelle entre les enseignements. C'est aussi une partie qui a donné de la plus-value à l'étude des types et formes d'évaluation de l'orthographe et qui a fait de ses deux derniers chapitres, les points culminants de cette partie en particulier et de notre recherche entière de manière générale, car il s'est agi de présenter à la fois la correction orthographique depuis ses origines aux principes dont elle répond et de mettre à nu les limites et les difficultés liées à la pratique d'un tel exercice.

Cette partie somme toute, nous a donc permis de faire le point sur cet exercice et son degré de faisabilité dans un environnement où l'expression des élèves plaît de moins en moins à l'ouïe ; et seules les limites recensées à travers un certain nombre d'enquêtes et observations nous donnent le droit d'accorder peu de crédit à cet exercice tant les moyens qu'il emploie sont loin de résorber le problème de cette expression de plus en plus empreinte à la faute. Ilya donc matière à réfléchir et l'urgence est à la proposition d'un modèle d'exercice adéquat, dont l'esprit sans prétention de réduire la faute à néant, sera de promouvoir progressivement chez l'apprenant, notamment celui de la classe de 6<sup>ème</sup>, une expression de moins en moins entachée, touchant dès lors le plus grand nombre d'élèves.

**IVème PARTIE**  
**UNE ÉVALUATION ADÉQUATE DE**  
**L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE**  
**6ème : La dictée des mots appris.**

La question de l'orthographe et les différents problèmes que pose son évaluation au collège ont sans doute servi de bon prétexte à bien des travaux, des recherches, dont le but commun est venu à bout de la mauvaise expression chez les élèves. C'est dire qu'un investissement en nombre indéterminé d'intelligences est tourné et rivé sur les moyens d'endiguer à la faute ou à l'erreur de plus en plus présente dans le langage de ces jeunes usagers de la langue. L'on peut d'ailleurs constater la multitude et la diversité des recherches aussi poignantes les unes que les autres, dans un domaine d'apparence simple, tant il ne s'agit que d'améliorer le parler et l'écrit que l'on pratique pourtant depuis les premières années de son enfance. S'il est donc indéniable que l'orthographe est l'un des domaines de l'enseignement du français qui a connu le plus d'ouverture à la recherche, à travers sa thématique nombreuse, il y a lieu de se demander pourquoi la faute persiste-t-elle ? Pourquoi le niveau d'expression des élèves, notamment celui des élèves de la classe de 6<sup>ème</sup> est de plus en plus alarmant ? Sont-ce les méthodes d'enseignement ou d'évaluation qui posent problème ? Seraient-ce les apprenants qui accordent de moins en moins de l'intérêt à l'orthographe ? Toutes ces interrogations, loin d'être exhaustives, confirment et témoignent que les forces investies pour résoudre le problème de l'orthographe et son évaluation s'avèrent de faible intensité. Ceci appelle donc à une réflexion nouvelle, une reconsidération du problème, afin de proposer une évaluation ou un exercice d'un type autre, aux principes et caractéristiques distincts susceptibles de présenter de meilleurs résultats et un schéma beaucoup plus optimiste de la courbe de croissance de l'expression au collège.

## **CHAPITRE 11**

### **APERÇU PRINCIPIEL ET CRITÉRIEL DE LA DICTÉE DES MOTS APPRIS**

Ayant pris la mesure des difficultés que rencontrent les élèves en orthographe, et ayant fait le constat de l'improductivité d'un exercice tel que la correction orthographique, à l'œuvre pour l'éradication de la faute chez les élèves, il est judicieux que nous présentions un modèle d'exercice prenant en compte à la fois l'apprenant, le savoir et les objectifs que l'on vise (spécifiques et généraux) à travers l'enseignement de l'orthographe. Pour ce faire, notre recherche a porté son intérêt sur un exercice atypique ; atypique par ses principes, par ce qui la caractérise, atypique par ses atouts et son but. Il s'agit bel et bien de la dictée des mots appris. Le travail ou la tâche à laquelle se livrera donc ce chapitre consistera à mettre en vitrine, mieux, à présenter tel un étalage de produits variés, les principes et critères qui font la force et la pertinence de ce type d'exercice. Autrement dit, il s'agit de vanter les mérites de cet exercice non pas du simple fait qu'il nous plaise, mais parce qu'il s'avère être l'une de voies objectives pour sortir du marasme dans lequel sont plongés nombre d'élève aujourd'hui.

#### **11.1- PRINCIPE DE LA DICTÉE DES MOTS APPRIS**

Tel que l'indique son nom la dictée des mots appris concerne *les mots appris dans le cadre du cours de vocabulaire inclus dans des phrases détachées mais de préférence dans un texte conçu par l'enseignant.*<sup>104</sup> Autrement dit, il s'agit d'une dictée préparée avec soin par l'enseignant qui peut faire appel aux textes aussi bien exploités et manipulés en classe, extrait des œuvres au programme ou pas. C'est donc une dictée en rapport avec les leçons apprises en classe, c'est-à-dire qu'il s'agit de vérifier si l'apprenant a acquis un niveau de vocabulaire à partir des textes lus et manipulés en classe. L'on penserait qu'il s'agit d'un exercice qui accorde plus d'intérêt au vocabulaire, laissant grammaire et conjugaison qu'on se tromperait, car en effet, on ne saurait apprendre le vocabulaire ou le lexique d'un ou de plusieurs textes en faisant fi de la grammaire et de la conjugaison dans la mesure où tout texte est un énoncé « cohérent », exploitant un lexique particulier qui, pour prendre sens obéit aux règles édictées par la grammaire et la conjugaison, tant ce sont celles-ci qui légifèrent en matière de syntaxe. C'est donc dire que la dictée des mots appris s'appuie sur un principe fort : celui de l'évaluation même des compétences, une évaluation qui tient compte de ce que l'apprenant a appris en classe et qui se configure aux apprentissages. Il y a donc lieu de penser que cette

---

<sup>104</sup> Mineduc, *Programme de français*, Op. Cit.,

dictée est à l'image d'une mécanique à travers laquelle chaque étape du processus a un sens et donne un sens à l'étape qui la succède. Cela revient à dire qu'il existe à travers cet exercice une relation entre l'apprentissage et l'évaluation ; et c'est à ce principe qu'est sans doute adossée cette forme d'évaluation de l'orthographe.

Ainsi cet exercice se distingue des autres exercices liés à l'évaluation de l'orthographe à partir d'un certain nombre de caractéristiques faisant de celui-ci sa marque déposée.

## 11.2- CARACTÉRISTIQUES ET ATOUTS DE L'EXERCICE

À l'observation et à l'analyse des différents exercices ayant partie liée avec l'évaluation de l'orthographe, l'on peut faire le constat selon lequel *la dictée des mots appris* en elle-même est déjà une invite à un apprentissage particulier, celui des mots du vocabulaire. C'est une dictée qui met l'apprenant en contact permanent avec le texte ou les textes de manière générale, car c'est de ces textes que l'enseignant puisera l'essentiel du vocabulaire et des items liés à la grammaire, à la conjugaison et à la ponctuation lors de l'évaluation. La dictée des mots appris est donc un exercice qui se caractérise par :

### ♣ *La qualité du texte.*

En effet, contrairement à la correction orthographique qui présente à l'apprenant un texte truffé de fautes à corriger, ouvrant la voie à toutes les formes de situations inédites, énoncées plus haut, la dictée des mots appris donne la latitude à l'enseignant de préparer un texte en tenant compte du module et des différentes leçons qu'il aura apprises à ses élèves. C'est un texte qui a la particularité d'être en étroite relation avec les contenus des cours dans la mesure où il est élaboré de manière à questionner ou à évaluer un ensemble d'items. À travers ses phrases dites *détachées*, le texte dicté à l'apprenant donne l'occasion de revisiter avec plus de certitude un ensemble de leçons provenant aussi bien de la grammaire, de la conjugaison que du vocabulaire.

Dans ce cas, une phrase telle que : *Arrivées en ville, les femmes se ruent vers les cargos en provenance des pays voisins, pour s'approvisionner en marchandises,* permet à l'enseignant d'évaluer à travers une seule phrase des items portant sur les items soulignés ci-après :

- \* Le participe passé employé sans auxiliaire (*Arrivées*)
- \* Le présent de l'indicatif (*se ruent*)
- \* Les homonymes lexicaux (*vers* ≠ *vert* ≠ *verre*)
- \* La ponctuation,) travers le respect des virgules, et du point final à la fin de la phrase.

- \* L'accord du verbe avec son sujet (se ruent)
- \* Les aspects tels le vocabulaire, celui ayant partie lié au module de « la vie économique », mettant en évidence les mots appris en classe tels que : cargo, marchandises, s'approvisionner.
- \* Et le pluriel des mots à travers les accords divers qu'imposent les règles de grammaire à travers le phonème *s*, marque du pluriel de la plupart des mots *marchandises, cargos, voisins, femmes*

On voit donc à travers cette phrase nous servant d'illustration à quel point les phrases détachées pèsent de tout leur point dans l'évaluation des acquis, car il s'agit d'évaluer pour un objectif précis, celui de permettre à l'apprenant de maîtriser le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison appris en classe. C'est le lieu indiqué pour signaler les atouts d'un tel modèle d'évaluation ; des atouts qui vont du décroisement au réinvestissement des activités théoriques vers celles pratiques. Nous parlons du décroisement tant l'exemple ci-dessus nous permet de voir à quel point les différentes sous-disciplines du français peuvent dès lors faire l'objet d'une même évaluation sans toutefois les dissocier, rompant ainsi les cloisons susceptibles de séparer et d'éloigner une discipline de l'autre.

Les phrases détachées ou dictée des mots appris se distinguent de la correction orthographique dans la mesure où il s'agit de phrases qui tiennent compte du niveau de l'apprenant et prennent dès lors en compte toutes les irrégularités possibles du texte. Il ne s'agit plus en ce moment de corriger certaines fautes, celles dites incriminées par l'enseignant, et de laisser d'autres comme si celles-ci ne faisaient pas partie de la langue que l'on voudrait faire acquérir aux apprenants. Si 'on considère l'orthographe comme la manière juste d'écrire les mots d'une langue en conformité avec les règles établies, le bon sens admettrait que l'on sanctionne toutes les fautes commises par l'apprenant pour prétendre à un apprentissage complet.

### ♣ *La lecture du texte*

Parmi les activités qui ont cours dans la classe de français en classe de 6<sup>ème</sup>, celles portant sur la lecture sont évaluées aussi bien pendant les différents cours de français (grammaire, conjugaison, lectures suivies et méthodiques) que lors de la nouvelle sous-discipline du français, l'expression orale. À travers ces différentes lectures, l'enseignant apprend à l'élève à lire un texte par la *mimésis* celle qui consiste à l'imitation de l'enseignant et le cas échéant, à l'épellation des mots difficiles du texte. Ces multiples cadres d'apprentissage et d'exercice de

la lecture permettent à l'enseignant de former ses apprenants au respect des règles du rythme, de la cadence, de la musicalité, des tons, des accents utiles dès lors pendant la lecture du texte qui leur est soumis à l'évaluation. À travers la lecture magistrale de l'enseignant, l'apprenant pourra faire attention aux principes du savoir-lire lié à la ponctuation énoncée ci-dessus et produire dès lors un texte sans équivoque.

*La dictée des mots appris* apparaît comme le lieu d'un apprentissage objectif du vocabulaire, car elle se présente comme le lieu de vérification des acquis, une vérification qui tient compte de ce que l'enseignant a transmis ou enseigné à ses élèves et qui a à cœur de réduire au maximum la mauvaise expression chez les élèves. C'est pour cette raison qu'elle met l'accent sur tous les mots et ne laisse ou n'épargne aucun tel que le fait la correction orthographique. La dictée est un moment d'apprentissage, mais mieux encore, c'est le cadre idoine pour vérifier que les notions liées à la grammaire et à la conjugaison, ainsi que le vocabulaire sont maîtrisées par l'apprenant. Pour ce faire, il serait impératif de corriger toutes les fautes du texte à eux soumis sans toutefois négliger certaines d'entre elles. Il ne s'agit pas de faire preuve d'angélisme devant la faute, car tous les mots et toutes les règles de bonne syntaxe doivent être appris ; ils nécessitent donc d'être considéré au même titre que les mots intentionnellement faussés par l'enseignant pour prétendre donner à l'apprenant la compétence de pouvoir communiquer aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. À travers la dictée des mots appris il y a donc un réinvestissement objectif du savoir orienté vers les objectifs généraux et spécifiques du français.

## CHAPITRE 12

### ENQUÊTES ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

Les hypothèses de recherche émises dès les premières pages de notre recherche sont appelées à être validées car ce sont elles qui nous ont servi de prétexte pour mener cette recherche entre autres. De fait, une enquête à plusieurs variantes a dès lors droit de cité dans notre travail car elle servira de témoin pour confirmer les affirmations, les points de vue défendus avec force tout au long de notre travail. Présenter la méthodologie de l'enquête que nous avons menée sur le terrain, analyser et interpréter les résultats obtenus, ainsi se résume notre principale tâche dans ce chapitre.

#### 12.1. ENQUÊTES

##### 12.1.1 - Présentation de la zone d'étude

On considère une zone comme une surface quelconque, une portion de territoire ou mieux encore, un espace qui délimite le cadre représentatif d'une ville. Cela veut dire qu'une zone est une étendue de terre dont la population en fait partie. Présenter la zone d'étude dans ce segment de notre enquête c'est définir et circonscrire les espaces macrostructuraux et microstructuraux qui ont servi de cadre pour mener à bien et à terme nos enquêtes. La zone d'étude c'est aussi la population en tant qu'*ensemble homogène d'individus ou de caractères qui sont interrogés en vue d'obtenir des informations précises*<sup>105</sup>

Notre enquête a été menée dans la ville de Yaoundé, plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé 1<sup>er</sup> où l'on retrouve une diversité d'établissements publics : les lycées Leclerc, technique et industriel, les lycées et C.E.T.I.C de Ngoa-Ekellé et le lycée bilingue d'application. Ce sont des établissements bilingues d'enseignement général et technique, où les matières dispensées visent aussi bien la professionnalisation (le lycée technique industriel) que la formation d'ordre général.

Notre zone d'étude cible est donc le lycée de Ngoa-Ekellé, comprenant en son sein deux cycles : le premier regroupant les classes de la 6<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup>, tandis que le second rassemble les classes de la 2<sup>nde</sup> en Tle toutes les séries de l'enseignement confondues. A la tête de ces institutions se trouvent des proviseurs et directeurs qui assurent la direction et le management. Ils sont soutenus dans leur tâche par plusieurs censeurs et professeurs qui assurent l'ordre, la

---

<sup>105</sup> Edwige Laure Ébodiam (2015) : *De la dictée classique à la correction orthographique*, Mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé, Ined.

discipline, l'encadrement et la formation physique, morale et intellectuelle des élèves dont ils ont la charge.

### **12.1.2- Échantillon des élèves**

L'échantillon des élèves choisi est celui d'un établissement de la ville de Yaoundé précisément, le lycée de Ngoa-Ekellé qui nous a abrités pendant la durée de notre stage de formation.

En effet, notre choix, loin d'être hasardeux est volontaire dans la mesure où nous avons voulu présenter les résultats d'enquêtes menées dans des établissements différents et de villes différentes afin de relever la diversité des résultats d'une zone à une autre, le but étant de mesurer l'impact de la correction orthographique dans deux espaces représentatifs du Cameroun, car il faut le dire, le lycée de Ngok dans la ville de Mbalmayo fait partie d'une zone rurale, tandis que le lycée de Ngoa-Ekellé se situe en pleine capitale du Cameroun. C'est donc le lieu en effet d'une étude comparative des résultats d'enquêtes menées conjointement dans deux espaces opposés. La population objet d'étude ici sera donc celle des classes de 6<sup>ème</sup>2 du lycée de Ngoa-Ekellé et de la 6<sup>ème</sup>b du lycée de Ngok les effectifs étant respectivement de 58 élèves au lycée de Ngoa-Ekellé et 48 au lycée de Ngok.

### **12.2- Présentation des résultats d'enquêtes**

La tâche à laquelle nous nous livrons dans cette partie de notre travail consiste à analyser et à interpréter au cas par cas les différentes questions, au nombre de 16 au total, qui font l'objet d'élaboration de deux questionnaires adressés aussi bien aux enseignants au nombre de dix (10) qu'aux élèves, cible principale au nombre de soixante (60) élèves, dans une collaboration dont le but est de compléter au moyen de statistiques nos recherches fort longtemps entamées.

Pour ce faire, nous traiterons singulièrement chaque question bien que celle-ci entretienne avec les autres un rapport de dépendance étroit.

### 12.2.1- Résultats du questionnaire adresse aux élèves

*Tableau 3 : réponse à la question 1*

Comment trouvez-vous le cours d'orthographe ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Intéressant	45	75%
Facile	8	13%
Difficile	6	10%
Fatigant	1	1.66%
TOTAL	60	100%

Ce premier tableau pose un problème axiologique mettant en exergue les différents problèmes que les élèves éprouvent face au cours d'orthographe. Il affiche à cet effet un large pourcentage de 75% d'élèves trouvant le cours d'orthographe intéressant, 13% le trouvant facile, tandis que 10% ont avoué son caractère difficile. Ce premier résultat montre l'intérêt que les élèves accordent au cours d'orthographe.

*Tableau 4 : réponse à la question 2 (1<sup>er</sup> volet)*

Aimez-vous la correction orthographique ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui	30	50%
Non	30	50%
TOTAL	60	100%

**Tableau 5 : réponse à la question 2 (2<sup>èm</sup> volet)**

Pourquoi ?

<b>Réponses</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
On a de bonnes notes en dictée	20	33.33%
On cherche seulement les fautes du texte	10	16.66%
On est embarrassé devant certains mots à corriger	10	16.66%
C'est difficile	10	16.66%
On ne comprend pas certains textes	10	16.66%
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

Cette question à deux volets est centrée sur le degré d'affection des élèves face à l'exercice de la correction orthographique. Une nette parité entre l'affection et la désaffection de cet exercice montre à quel point une bonne frange de la population en étude ici accorde de vives réticences à adopter ce nouvel exercice, tandis que l'autre moitié s'y sent à l'aise. Allons donc savoir les raisons qui motivent ces réponses. Le deuxième volet de cette question est plus significatif des choix opérés *supra*.

En effet, le *oui* exprimé à 50% des élèves s'appuie sur le fait que nombre d'entre eux décèlent difficilement les fautes du texte qui leur est soumis sans autre forme de préoccupation. D'autres soutiennent l'idée selon laquelle ils ont désormais de bonnes notes en orthographe. Pendant que le *Non* exprimé par l'autre moitié des élèves se justifie diversement par le fait que certains textes leur paraissent complexes ; argument venant dès lors justifier et appuyer leur embarras devant certains mots à corriger, d'où l'expression de la difficulté exprimée par 16% de ces élèves.

**Tableau 6 : réponse à la question 3 (1<sup>er</sup> volet)**

Est-il facile pour vous de repérer et de corriger les erreurs (mots mal écrits) d'un texte qui vous est proposé en correction orthographique ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Non	52	86%
Oui	08	13%
TOTAL	60	100%

**Tableau 7 : réponse à la question 3 (2<sup>èm</sup> volet)**

Pourquoi ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Il n'y a pas assez de temps pour trouver les fautes et les Corriger	32	53.33%
Parce qu'on ne connaît pas l'orthographe de tous les mots	20	33.33%
Parce qu'on emploie régulièrement ces mots en classe	04	6.66%
Parce qu'on nous évalue sur des textes lus en classe	04	6.66%
TOTAL	60	100%

Ces deux présentes questions, posant le problème du repérage des fautes par les élèves reflètent le niveau de difficulté auquel ils sont confrontés. Si 86% de 60 élèves affirment qu'il leur est complexe de repérer les fautes et de les corriger, cet écrasant chiffre rend de fait dérisoire mais non moins important les 13% de ceux qui n'éprouvent pas de difficultés à repérer et à corriger ces fautes. C'est dire au vu de tels résultats à quel point cet exercice est loin d'être une sinécure pour les élèves. Des raisons avancées comme le manque de temps et l'ignorance de certains mots à corriger apparaissent comme les raisons majeures qui expliquent leurs difficultés.

**Tableau 8 : réponse à la question 4**

Quelle forme d'évaluation préférez-vous en orthographe ?

<b>Réponses</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
La dictée en phrases détachés	21	35%
La correction orthographique	18	30%
La dictée préparée	16	26.66%
La dictée classique ou d'imprégnation	05	8.33%
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

Ici, l'élève de 6<sup>ème</sup> était appelé à montrer le choix qui est le sien face aux différentes formes d'évaluation de l'orthographe à lui présentées. Le bilan de cette question fait état d'une nette affection des apprenants pour la dictée en phrases détachées tant ils se sont exprimés à hauteur de 35%, surpassant d'un peu plus le choix porté sur la correction orthographique estimé à 30% ; la dictée préparée se révèle aussi appréciée de quelques élèves à 26%. Ces chiffres viennent ainsi appuyer les points de vue des élèves en ce qui concerne leur affection des différentes formes d'évaluation auxquelles ils sont souvent soumis selon les choix de leurs enseignants.

**Tableau 9 : réponse à la question 5**

Dans quel intervalle situez-vous vos notes en correction orthographique ?

<b>Réponses</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Entre 5-10	25	41%
Entre 10-15	15	25%
Entre 0-5	10	16.66%
Entre 15-20	10	16.66%
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

L'objectivité de la question liée aux intervalles des notes en correction orthographique est basée sur la recherche du rendement. Le rendement en termes d'acquisition des compétences, mais aussi en termes de résultats à travers les notes des élèves. L'on observe donc un fort pourcentage de l'intervalle [5-10] estimé à 41% d'élèves qui présentent des difficultés à atteindre le seuil de la moyenne en correction orthographique. Cette mauvaise performance s'observe d'ailleurs par l'effectif des élèves situés dans l'intervalle [0-5] rejoignant de fait, les 41% de ces élèves en difficulté en correction orthographique. L'on se retrouve ainsi avec 25 et 16% d'élèves dont les notes varient entre 10 et 20, ce qui donne encore à réfléchir sur les moyens, les démarches et méthodes employées par cet exercice afin d'améliorer ces chiffres qui parlent d'eux-mêmes.

**Tableau 10 : réponse à la question 6 (1<sup>er</sup> volet)**

Aimez-vous la manière dont vos enseignants dispensent les cours de grammaire, de conjugaison et d'orthographe ?

<b>Réponses</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	53	88%
Non	07	11.66%
TOTAL	60	100%

**Tableau 11 : réponse à la question 6 (2<sup>em</sup> volet)**

Pourquoi ?

<b>Réponses</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Parce qu'elle explique bien et doucement	30	50%
Parce qu'elle écrit tous les cours au tableau	15	25%
Parce qu'on ne comprend pas les règles de grammaire	10	16%
Parce qu'elle nous donne trop d'exercice à faire	05	8.33%
TOTAL	60	100%

Aux questions : *Aimez-vous la manière dont votre enseignant dispense les cours de grammaire, de conjugaison et d'orthographe ? Pourquoi ?* la réponse « Oui » est sans équivoque chez la majorité des élèves. Elle s'évalue d'ailleurs à 88%, estimation qui témoigne non seulement de la compétence de l'enseignant, mais aussi de sa capacité à amener les élèves à aimer les sous-disciplines qu'il enseigne. Les raisons qui justifient cette grande affection des élèves vis-à-vis des méthodes didactiques de leur enseignant trouvent leur sens dans le pourcentage des élèves de ceux qui approuvent ses méthodes didactiques. Il faut tout de même souligner que 16% de ces élèves affirment ne pas comprendre les règles de grammaire tel que dispensées par leur enseignant.

**Tableau 12 : réponse à la question 7**

Quelle est l'importance du cours d'orthographe dans votre quotidien ?

<b>Réponses</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Bien parler et bien écrire le français à la maison et à l'école	30	50%
Permet d'avoir de bonnes notes	20	33.33%
Savoir lire à l'église	10	16.66%
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

Le but et l'intérêt de cette question est d'évaluer la plus-value de l'orthographe au-delà de l'école. 50% affirment que le français leur sert à bien parler et écrire, 16% témoignent qu'ils savent lire à l'église grâce à l'orthographe, tandis que 33% de ces élèves s'en sortent satisfaits parce que l'orthographe fait accroître leur moyenne scolaire.

**Tableau 13 : réponse à la question 8**

Quelle(s) suggestion(s) ou proposition(s) feriez-vous pour améliorer vos performances en dictée ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Lire en classe des textes dans lesquels on extrairait les dictées	36	60%
Changer la correction orthographique pour une forme de dictée	20	33.33%
Faire régulièrement des dictées en classe	04	6.66%
TOTAL	60	100%

Cette dernière question qui donne l'opportunité aux élèves de faire des suggestions susceptibles d'améliorer leurs performances requiert des résultats d'inégales répartitions à savoir : la majorité estimée à 60% qui proposent de lire avec leurs enseignants des textes dans lesquels seraient extraits leurs dictées. Par contre, 33% des élèves souhaiteraient que la correction orthographique au profit d'une autre forme de dictée, et quelques 6% de ces élèves de 6<sup>ème</sup> sont favorables à la régularité des exercices de classe en orthographe.

Ce premier jeu de questions adressées aux élèves trouve son dénouement à ce niveau de notre travail et nous donne l'opportunité d'observer, de confirmer et de vivre concrètement les problèmes que rencontrent les élèves, leurs multiples insuffisances, les causes de celles-ci et d'entrevoir avec ces jeunes apprenants via leurs suggestions, des moyens ou mieux, des mesures de remédier à cette crise du langage. Il ressort donc de ces différents résultats obtenus l'idée confortée selon laquelle la correction orthographique dans son esprit et à travers ses méthodes, sa démarche, apparaît sans doute comme un exercice d'orthographe parmi tant d'autres dont le rôle est de lutter avec énergie contre la faute et l'expression dégradée des élèves. Cependant, à l'observation, sa mise en pratique pose encore d'énormes difficultés aux élèves et ses résultats en termes d'acquisition des compétences continuent de faire l'objet de vives attentes.

### 12.2.2- Résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Cet entretien avec les enseignants nous a permis de recueillir des informations, des données, nous permettant de renforcer nos arguments, d'éclairer notre lanterne sur un certain nombre d'aspects liés à notre recherche. Ce travail nous a permis d'aboutir aux résultats ci-après.

**Tableau 14 : réponse à la question 9 (1<sup>er</sup> volet)**

Comment trouvez-vous le fait que certaines fautes ne soient pas sanctionnées en correction orthographique ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Énervant	6	60%
Insensé	4	40%
Objectif	0	0%
Intéressant	0	0%
TOTAL	10	100%

**Tableau 15 : réponse à la question 9 (2<sup>em</sup> volet)**

Pourquoi ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Cela rend les élèves de plus en plus faibles et donne du travail aux enseignants pour rien	5	50%
Les élèves ont la moyenne en orthographe avec plusieurs fautes dans leurs copies	3	30%
Le niveau réel des élèves n'est pas véritablement connu en orthographe à travers ce type de dictée	2	20%
TOTAL	10	100%

À observer de près les résultats qu'offre cette première question adressée aux enseignants, l'on note tout de suite un clair désaveu de plus de la moitié des enseignants vis-à-vis de la correction orthographique. En effet, 60% trouvent énervant que certaines fautes ne fassent pas l'objet de sanction en orthographe et se sentent d'ailleurs éprouvés, voire choqués. C'est allant dans ce même ordre d'idées que 40% la trouvent d'ailleurs insensée. Il faut le dire, aucun des enseignants sur la question n'a jugé favorable cette attitude face à une copie.

**Tableau 16 : réponse à la question 10**

Quelles difficultés rencontrez-vous lorsqu'il faut proposer une épreuve de correction orthographique ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Choix du texte	4	40%
Introduction des erreurs	3	30%
Autres raisons	2	20%
Aucune difficulté	1	10%
TOTAL	10	100%

Posant le problème des difficultés que rencontrent les enseignants face à l'élaboration d'une épreuve de correction orthographique, nous observons que 40% éprouvent des difficultés à choisir le texte qui scie avec les ressources et les items qu'ils veulent évaluer, rendant de facto complexe la préparation d'une telle épreuve. Si l'on constate que le choix du texte pose un sérieux problème aux enseignants, 30% de ceux-ci parviennent tout de même à s'en sortir face à ce choix du texte, mais situent leurs problèmes au niveau de l'introduction des fautes dans celui-ci, car avouent-ils, certains textes s'avèrent par leur lexique au-dessus du niveau même de la classe, bien que riches en items à évaluer. 20% trouveront que la préparation et la correction de cet exercice prennent plus de temps que tous les autres modèles d'évaluation en orthographe.

Toute valeur statistique, même d'apparence dérisoire se voulant importante, 10% des enseignants affirment tout de même ne rencontrer aucune difficulté lors de la préparation d'une

épreuve d'orthographe. C'est dire que si la majorité des enseignants trouvent cet exercice ardu, même dans son élaboration, il est certains qui comment à s'y adapter.

**Tableau 17 : réponse à la question 11**

Dans quel intervalle situez-vous les notes de vos élèves en correction orthographique ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
[15-20]	4	40%
[5-10]	3	30%
[10-15]	2	20%
[0-5]	1	10%
TOTAL	10	100%

La présente question permettant d'évaluer ou d'apprécier le niveau ou les notes des élèves semble parler en faveur de la correction orthographique car en ce qui concerne l'attribution des notes, aucun reproche ne lui est fait tant les résultats liés à cette question donnent à 80% tous les mérites à cet exercice qui, *à contrario* ne fait pas l'unanimité en ce qui concerne son usage. Il y a sans doute lieu de se demander si ce flux d'élèves ayant de plus en plus de bonnes notes n'est pas le fait des différentes marques d'angélisme que cet exercice promeut devant la faute. S'il est vrai que certains ont estimé que la sous-moyenne est désormais un événement en correction orthographique et que le zéro (00/20) devraient de moins en moins faire partie des copies des élèves, les résultats de nos enquêtes eux prouvent dès lors le contraire tant 10% des élèves demeurent plongés dans l'intervalle [0-5] et 30% clopinent encore pour atteindre la moyenne de 10/20. C'est donc dire que la correction orthographique se présente dans ce cas non pas comme un exercice d'acquisition des compétences, mais un exercice d'attribution des notes tout simplement et se range de la sorte dans la catégorie des évaluations sommatives avec tout ce qui les caractérise. Cet état de chose répond à coup sûr à la question qui suit et justifie d'ailleurs ses résultats.

**Tableau 18 : réponse à la question 12**

Selon vous, la correction orthographique valorise plus :

- Les notes attribuées aux élèves
- Ou l'apprentissage de l'orthographe ?

<b>Réponses</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Les notes attribuées aux élèves	7	70%
L'apprentissage de l'orthographe	3	30%
TOTAL	10	100%

Ces résultats sont la preuve des arguments sous-tendus dans la précédente question.

**Tableau 19 : réponse à la question 13**

Comparativement à la dictée classique et aux autres formes de dictée, comment trouvez-vous l'élaboration d'une épreuve de correction orthographique ?

<b>Réponses</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Complexe	6	60%
Abordable	3	30%
Facile	1	10%
TOTAL	10	100%

L'état de cette question montre à 60% que les enseignants éprouvent des difficultés à élaborer une épreuve à travers la correction orthographique, comparativement aux autres formes de dictées. Les résultats que présente ce tableau ci-dessus montrent de ce fait la distance que les enseignants ont vis-à-vis de cet exercice ; c'est ce qui explique que seuls 10% le trouvent aisé.

**Tableau 20 : réponse à la question 14 (1<sup>er</sup> volet)**

Comment trouvez-vous un exercice comme la dictée des phrases détachées par rapport à la correction orthographique ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Objective	7	70%
Simple	3	30%
Complexe	0	0%
Insensée	0	0%
TOTAL	10	100%

En posant cette question, l'idée était de mesurer dans une perspective d'une proposition d'un modèle d'évaluation de l'orthographe, à quel point la dictée des phrases détachées pouvait être acceptée par rapport à la correction orthographique en vigueur aujourd'hui. Le résultat parle de lui-même et est sans appel, car 70% des enseignants trouvent objectif d'évaluer ainsi l'orthographe, pendant que 30% la trouvent favorable car ils la jugent simple aussi bien pour celui qui évalue que pour l'évaluer.

**Tableau 21 : réponse à la question 14 (2<sup>èm</sup> volet)**

Réponses	EFFECTIF	Pourcentage
Parce qu'on évalue dans chaque phrase un ou des éléments précis étudiés (s) en classe	5	50%
Parce qu'il est simple à concevoir	4	40%
Il est facile à corriger	1	10%
TOTAL	10	100%

Un regard panoramique sur ces réponses confirme l'idée que la dictée des phrases détachées est plus appréciée des enseignants, car tous soutiennent l'argument confortant l'objectivité de cet exercice. L'on constate que 50% l'approuvent parce qu'ils jugent qu'à partir de chaque phrase, l'enseignant revisite à sa guise ce qu'il a enseigné à ses élèves. 40% la considèrent simple à concevoir, tout comme 10% trouvent sa correction aisée. Autant de raisons font donc penser que l'on peut avec l'ensemble des enseignants expérimentés, donner du crédit à cette forme de dictée.

**Tableau 22 : réponse à la question 15 (1<sup>er</sup> volet)**

Quelle dictée vous semble-t-elle plus juste et adéquate pour mieux apprendre l'orthographe ?

<b>Réponses</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
La dictée en phrases détachées ou des mots appris	4	40%
La dictée classique ou d'imprégnation	4	40%
La correction orthographique	2	20%
Ou autres	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Appelant les enseignants à opérer un choix devant les différentes formes de dictées, selon des raisons qu'ils ont énoncées, nous avons observé que 80% ont porté leur choix sur deux formes précises à savoir : 40% pour la dictée classique, et 40% autres pour la dictée des mots appris ou dictée en phrases détachées. L'on constate que la correction orthographique n'est appréciée malheureusement que de 20% des enseignants. Allons donc savoir ce qui justifie ces choix.

**Tableau 23 : réponse à la question 15 (2<sup>ème</sup> volet)**

Pourquoi ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
La dictée classique permet de juger le niveau réel des élèves en orthographe	4	40%
La dictée en phrases détachées est simple et objective	4	40%
Il y a de moins en moins de sous-moyenne en correction orthographique	1	10%
La dictée classique est objective	1	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Ce bilan révèle les différentes raisons que les enseignants émettent pour justifier leurs différents choix. Celles-ci ne font dès lors l'objet d'aucune surprise car la question précédente annonçait déjà les prémisses de tels justificatifs.

**Tableau 24 : réponse à la question 16**

Quelle (s) suggestion (s) feriez-vous pour mieux évaluer l'orthographe ?

Réponses	Effectif	Pourcentage
Abandonner la correction orthographique, Elle davantage les élèves et épuise les Enseignants.	5	50%
Revenir à l'ancienne dictée (classique)	3	30%
Augmenter le quota d'heures de français en 6 <sup>ème</sup> pour accorder plus de temps aux activités de la lecture	1	10%
Revenir à la récitation des textes.	1	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Voici une question, la dernière du genre dans ces enquêtes qui a donc admis que les enseignants se prononcent et se laissent aller aux suggestions ; l'observation la plus immédiate est que ceux-ci n'y sont pas allés de main morte car ils en ont données de diverses formes. Certains ont gardé la nostalgie de la dictée classique et s'estiment à 30%. La grande majorité du corps enseignant approchée sur la question, propose que l'on raye littéralement la correction orthographique, se justifiant par le fait qu'elle abrutit les élèves et donne excessivement de travail à l'enseignant aussi bien lors de son élaboration que de sa correction. 10% souhaiteraient que du temps soit accordé à la lecture, exercice auquel l'élève ne saurait échapper lorsqu'il prétend à un apprentissage certain de l'orthographe.

Les enquêtes menées à travers les questionnaires conjoints adressés aux élèves et aux enseignants arrivent à leur point de chute. Les différentes interrogations qui ont meublées ces questionnaires représentent les ambiguïtés, les doutes, les incertitudes et le besoin fort d'apporter des réponses aux diverses questions et affirmations que nous nous sommes permis d'énoncer dans les premières lignes de ce travail. Ces enquêtes ont produit des résultats auxquels nous avons accordé un crédit certain dans la mesure où les élèves et les enseignants ont montré leur disponibilité et leur volonté de participer à cette recherche afin de nous permettre d'affirmer avec assurance un certain nombre de points de vue. Il ressort donc de toutes les analyses et interprétations ainsi faites, que l'orthographe apparaît comme la plaque tournante de l'enseignement en général et du français en particulier, car c'est à travers celle-ci que l'apprenant acquiert les nombreuses compétences utiles à sa scolarisation et par extension à son insertion et son épanouissement social. Savoir lire, savoir écrire, s'exprimer correctement dans une langue apparaissent de fait comme les compétences primordiales qu'un apprenant doit acquérir grâce à l'orthographe. Pour ce faire, son évaluation se doit donc de s'arrimer à la poursuite et à l'atteinte de ces attentes-là.

Seulement, l'on a pu observer à travers les différents résultats obtenus que l'évaluation de l'orthographe telle qu'appliquée par l'APC présente encore de nombreux gaps ne permettant pas d'endiguer le problème criard de la mauvaise expression chez les élèves, notamment ceux de la classe de 6<sup>ème</sup>.

## **CHAPITRE 13**

### **VALIDATION DES HYPOTHÈSES ET SUGGESTIONS**

Tel que l'indique son titre, le dernier chapitre de ce travail est réservé à la validation des hypothèses de recherche et aux propositions en vue d'une amélioration des conditions d'apprentissage de l'orthographe et d'une résolution efficace des problèmes inhérents au processus enseignement-apprentissage-évaluation de cette sous-discipline. Pour cela, nous avons jugé utile de formuler des suggestions à l'endroit des pôles forts de notre pays en général, mais surtout ceux de l'éducation en particulier tant il faut avouer que c'est par une mobilisation et un travail en synergie des principaux acteurs de l'éducation et avec l'appui des pouvoirs publics que l'on peut prétendre faire un mouvement réel vers le changement ; un changement susceptible de donner à notre école le regain d'énergie dont elle a besoin aujourd'hui. Ainsi avons-nous choisi d'adresser nos suggestions à l'endroit de l'État du Cameroun à travers ses inspecteurs nationaux, des élèves et enseignants et des parents. Telles sont donc les objectifs de ce chapitre.

#### **13.1- RAPPEL ET VALIDATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

Avant de passer à la validation ou à l'invalidation des hypothèses de recherche que nous avons formulées, il convient d'abord de les rappeler.

L'hypothèse générale était formulée en ces termes : l'évaluation des compétences des élèves en orthographe par le biais de la correction orthographique est inefficace et peu rentable. Quant aux hypothèses de recherche, nous en avons formulées quatre.

La première affirmait que la correction orthographique ne favorise pas l'appropriation et l'acquisition fiable de la langue française en général et de l'orthographe en particulier.

La deuxième stipulait que les élèves, notamment ceux de la classe de 6<sup>ème</sup> n'ont pas le bagage épistémologique nécessaire pour affronter un exercice aussi complexe, impliquant de véritables compétences antérieures.

La troisième prétendait que la dictée des mots appris est plus favorable à l'acquisition des compétences de communication que la correction orthographique.

La quatrième énonçait que l'enseignement-apprentissage de l'orthographe tel qu'appliqué dans notre système d'enseignement ne cadre pas avec son évaluation au cycle d'observation, précisément dans une classe d'amorce comme la 6<sup>ème</sup>.

Si l'on prend appui sur la troisième question du questionnaire adressé aux élèves, relative à leur capacité et facilité à repérer et à corriger les erreurs d'un texte, l'on constate que

86% de ceux-ci affirment rencontrer de réels obstacles face à une telle tâche. Un chiffre écrasant qui ne tourne dès lors pas en faveur de la majorité des élèves. Par ailleurs, 41% de ces élèves situent leurs notes en correction orthographique dans l'intervalle [5-10], tandis que 16,66% sont plongés dans le néant, car n'atteignent que difficilement le seuil de 05/20 et se situent dans l'intervalle [0-5]. De plus, à travers la question 15 adressée aux enseignants, portant notamment sur leur préférence à l'endroit d'un modèle de dictée, l'on a pu se rendre compte que seuls 20% des enseignants, soit une marge de deux professeurs sur dix sont favorables à la correction orthographique. Tous ces résultats accompagnent et confirment sans doute l'hypothèse générale selon laquelle la correction orthographique est inefficace et peu rentable.

Dans le même ordre d'idées, nous avons relevé à travers les résultats obtenus dans le deuxième volet de la neuvième question adressée aux enseignants, justifiant leur courroux de ne pas sanctionner les fautes ajoutées par les élèves dans un texte à corriger, que 50% des enseignants déclaraient que cela rend de plus en plus faibles les élèves, 30% témoignaient par leur point de vue que cette mesure donnait aux élèves des notes démeritées tant ils produisaient parfois plus de fautes qu'ils n'en corrigeaient. 20% quant à eux affichaient triste mine car avouaient ne plus connaître le véritable niveau de leurs élèves en orthographe. De tels résultats sont la preuve du désenchantement du corps enseignant devant les moyens peu probants de cet exercice face au phénomène de la faute en forte progression dans l'expression des élèves. Ceci conforte donc assurément notre première hypothèse selon laquelle, la correction orthographique ne favorise pas l'appropriation fiable de la langue française en général et de l'orthographe en particulier.

Répondant à la question 10 liée aux difficultés que rencontrent les enseignants face à l'élaboration d'une épreuve de correction orthographique, 40% déclarent que le choix du texte relève encore pour eux d'un réel obstacle car, celui-ci doit nécessairement contenir des items étudiés en classe, ce qui, la plupart du temps ne se présente pas de la sorte et laisse dès lors se glisser tous les dérapages que l'on peut malheureusement constater, entre autres, un texte dont le lexique est au-dessus du niveau de la classe, un texte dont peu d'items ont de réels rapports avec ceux étudiés en classes ou encore un texte difficilement sémantisable par les élèves tant il ne serait pas à leur portée.

En outre, 30% d'enseignants à cette même question disent rencontrer des difficultés quant à l'introduction des fautes dans le texte car il arrive souvent que le texte ait tous les items qu'ils à faire corriger aux élèves, seulement, le vocabulaire employé dans celui-ci vient leur rendre la tâche complexe. La conséquence directe de cet état de choses est que l'apprenant se retrouve désorienté et perplexe devant un tel sujet car il apparaît dépourvu de moyens et de

ressources pour résoudre les différentes situations-problèmes à lui présentées et sera dès lors victime d'une épreuve mal pensée ou mal élaborée. C'est ce qui nous permet encore de dire pour reprendre notre deuxième hypothèse que les élèves, particulièrement ceux de la classe de 6<sup>ème</sup> n'ont pas le bagage épistémologique nécessaire pour affronter cet exercice aussi complexe, appelant de véritables compétences antérieures.

Lorsque nous jetons un regard sur les résultats obtenus aux questions 4 et 15 adressées respectivement aux élèves et aux enseignants, en ce qui concerne le modèle de dictée susceptible de mieux rendre compte avec objectivité du niveau des élèves, et d'évaluer les leçons dispensées en classe, 35% des élèves penchent pour la dictée des mots appris contre 30% pour la correction orthographique, tandis que 40% des enseignants apportent un avis favorable pour la dictée des mots appris et s'estiment d'ailleurs à 40% unanimes pour ramener la dictée classique, contre 20% d'enseignants appréciant la correction orthographique. Les arguments les plus recueillis *passim* aussi bien chez les élèves que chez les enseignants en faveur de la dictée des mots appris semblent prendre le dessus sur qu'avancent les partisans de la correction orthographique.

En effet, pendant que la majorité militante de la dictée des mots appris émettent des raisons telles que l'objectivité, la maîtrise du niveau réel des élèves en orthographe, la simplicité de l'élaboration et de la correction d'une épreuve sous le modèle des phrases détachées, l'évaluation des textes lus en classe et l'emploi régulier des mots et expressions habituellement rencontrés pendant les lectures ; l'on observe des arguments peu poignants soutenus par ceux qui portent à cœur la correction orthographique, entre autres : il y a de moins en moins de sous-moyenne en dictée et la dictée sur ce modèle est facile à corriger.

L'on constate alors le déséquilibre des arguments défendus de part et d'autre permettant ainsi de crédibiliser notre troisième hypothèse de recherche prétendant que la dictée des mots appris est plus favorable à l'acquisition des compétences de communication que la correction orthographique.

Du bilan observé, les différents résultats que nous offrent ces questionnaires, notamment celui adressé aux enseignants, nous remarquons que le corps enseignant dans la grande partie qui le constitue applique avec peine, contrainte et impuissance un modèle d'évaluation de l'orthographe qu'elle désapprouve. Il n'y a qu'à observer les points de vue des uns et des autres sur les différentes questions à eux soumises pour constater à quel point ces spécialistes du terrain portent difficilement à cœur une telle forme d'évaluation.

Lorsque nous prenons par exemple les points de vue que les élèves expriment, à la sixième question ainsi formulée : *aimez-vous la manière dont votre enseignant dispense les cours de*

*grammaire, de conjugaison, de vocabulaire et d'orthographe ?*, le résultat ne surprend personne, car il affiche 88% des élèves ayant répondu affirmativement ; c'est dire que l'enseignement de l'orthographe en lui-même est fort bien mené par les enseignants qui ont adapté et configuré leurs méthodes d'enseignement en lien avec l'esprit du décloisonnement ; ce qui explique le sentiment d'affection et le jugement favorable que les élèves portent d'un tel pourcentage à la manière dont l'orthographe leur est enseignée.

Cependant, il est surprenant d'observer que malgré autant d'efforts consentis de la part des enseignants, le niveau d'expression oral ou écrit des élèves continue sa chute vertigineuse vers les abîmes. Il y a donc lieu de s'interroger et de se demander à quel niveau est-ce que l'appareil coince. Les réponses seront sans doute unanimes là-dessus, le problème émane non pas de l'enseignement de l'orthographe, bien assuré par les enseignants, mais de son évaluation en marge des principes de l'objectivité. Nous en voulons pour preuve, les méthodes et prescriptions dont elle use, entre autres : l'ignorance des fautes non incriminées des élèves lors des corrections que 40% des enseignants trouvent insensés tant ces fautes les écoèrent. C'est ce qui explique d'ailleurs que 60% parmi ces enseignants se sentent offusqués par cette démarche. L'on peut tout de suite comprendre leur réaction face à la question 16 leur offrant l'opportunité de faire des suggestions. Il advient que 50% appellent à l'abandon littéral de la correction orthographique et 10% de ces enseignants proposent que soit augmenté le quota d'heures de français en 6<sup>ème</sup> pour accorder plus de temps aux activités de lecture. Ces différentes observations laissent ainsi penser qu'il existe un réel décalage entre les méthodes employées par l'apprentissage et celles prônées par l'évaluation de l'orthographe, dès lors source des nombreux dérapages et manquements observés. Cet état de choses apparaît comme un appui crédibilisant ainsi notre dernière hypothèse qui affirme que l'enseignement-apprentissage de l'orthographe tel qu'appliqué dans notre système d'enseignement ne cadre pas avec son évaluation au cycle d'observation, précisément en classe de 6<sup>ème</sup>.

De toutes ces observations et analyses, il ressort que la correction orthographique présente encore un ensemble de manquements qui viennent s'opposer indubitablement à l'intention d'éradiquer le phénomène de la faute et la mauvaise expression dans les habitudes langagières des élèves. Ce travail d'enquêtes nous a permis de faire la lumière sur les conditions et la possibilité et mettre en pratique cette forme d'évaluation. À l'observation, il est peu d'enseignants qui, à nos jours ont trouvé favorable l'application de cette forme d'évaluation et proposent littéralement que celle-ci soit mise de côté, compte-tenu des failles qu'elle laisse transparaître, d'autant plus que d'autres exercices plus probants en nombre divers existent pour évaluer l'orthographe.

Ceci ouvre donc la voie aux suggestions et propositions à divers niveaux sociaux éducatifs en vue de contribuer à la lutte contre ce malaise qui gangrène l'expression des élèves aujourd'hui.

## **13.2- SUGGESTIONS**

Afin de rendre efficace la résolution des problèmes relevés de part et d'autre dans la mise en pratique de la correction orthographique, il convient qu'après les nombreuses critiques faites à son endroit, nous fassions quelques propositions susceptibles d'aider à la résolution des problèmes liés à l'évaluation de l'orthographe. À cet effet, nos propositions s'adresseront aux inspecteurs nationaux, aux élèves et enseignants et aux parents.

### **13.2.1- Aux inspecteurs nationaux**

Le rôle dévolu aux inspecteurs nationaux est déterminant dans tout le système éducatif. Entre autres fonctions qui leurs incombent, ils sont chargés de la conception, de l'adoption et de l'élaboration des programmes et manuels scolaires ; de l'évaluation et de l'inventaire des besoins scolaires en équipement, du contrôle de l'application des méthodes et programmes d'enseignement.

Eu égard à ces différentes missions, et pour prétendre à des résultats beaucoup plus convaincants en matière d'évaluation dans nos systèmes éducatifs, il est nécessaire que les contenus des manuels au programme, en ce qui concerne l'enseignement apprentissage de l'orthographe soient de plus en plus configurés en fonction des besoins, des manquements et des difficultés aussi bien des enseignants que des élèves. Autrement dit, il s'agit de concevoir des manuels d'orthographe contenant de nombreux textes permettant aux enseignants de multiplier et de varier les séances de lecture avec leurs élèves, tâche qui procurera à ceux-ci [les élèves] le goût de la lecture et par ricochet de l'écriture. De plus, la variété des textes dans les manuels scolaires a l'avantage de donner aux enseignants la possibilité de choisir à leur guise et selon les items sur lesquels ils désirent évaluer, des textes qui cadrent avec leurs attentes.

En outre, pour le choix judicieux des manuels scolaires liés à l'orthographe, il serait louable de les soumettre préalablement au regard et aux critiques des enseignants. Leur amendement permettra d'améliorer leur qualité et la gestion des manuels présentant de nombreuses insuffisances. Les professeurs peuvent certes faire recours à d'autres œuvres et ouvrages pour préparer les cours et évaluations, cependant, il faut reconnaître que le manuel scolaire reste un point de repère essentiel pour l'apprenant, et de ce fait, a une grande influence sur sa formation ; d'où une réelle collaboration entre enseignants et inspecteurs pour une

meilleure adoption des manuels scolaires. Entre le concepteur et l'utilisateur, la distance se doit d'être très minime.

Enfin, il est utile de proposer un ou des modèles d'évaluation selon leur objectivité en présentant à travers des séminaires et journées pédagogiques, les méthodes et démarches qui leurs sont propres. Cela revient à dire que pour le cas de la correction orthographique, l'inspection pédagogique devrait présenter aussi bien lors de ces séminaires des manuels conçus pour enseignants, des exemples types ou prototypes d'évaluation sur lesquels seraient calquées les évaluations proposées par les enseignants à leurs élèves. Cela éviterait le laisser-aller, voire, le libertinage observé lors de la conception de cette épreuve par les enseignants emprunts à des difficultés des diverses natures.

### **13.2.2- Aux élèves**

En tant que principaux acteurs d'un système, mieux, d'une approche qui leur accorde désormais une place prépondérante dans leur processus d'acquisition des savoirs, les élèves sont interpellés ici à plus d'un titre. Si aucune activité pédagogique n'est jamais complète, il y a lieu de dire que les seuls enseignements liés à l'orthographe ne seront jamais exhaustifs. Pour cette raison, les élèves doivent compléter les leçons apprises en classe par des activités telles que la lecture, les comptes rendus de lecture, les activités de prise de parole, d'échanges et d'expression orale afin d'améliorer leur langage et d'acquérir des aptitudes en argumentation et en expression écrite. Il s'agit certes d'un travail d'accompagnement des différents agents (professeurs, parents etc.) qui les côtoient au quotidien, mais la responsabilité des telles missions incombe d'abord aux élèves, ce qui les interpelle donc à plus d'ardeur au travail.

De plus, on ne saurait finir ces suggestions à l'endroit des élèves sans toutefois marquer un arrêt notoire sur le type de registre de langue dans lequel ils excellent aujourd'hui, notamment le « camfranglais »<sup>106</sup>. S'il est vrai que le camfranglais entre peu à peu dans les recherches et les études linguistiques compte-tenu de son influence dans l'expression des camerounais, particulièrement les élèves, il reste observable qu'il a des conséquences néfastes chez les jeunes orateurs qui n'ont pas encore acquis le bagage linguistique nécessaire pour faire le distinguo entre le camfranglais et le français standard, celui de référence. On assiste donc à une exploitation anarchique de cet argot même au sein des établissements scolaires, et pis encore dans les copies des élèves. Ce constat déplorable nous oblige par devoir à appeler les

---

<sup>106</sup> Camfranglais : langue populaire au Cameroun, dans laquelle on retrouve à la fois les mots du français standard ou de référence, l'anglais local (pidgin) et du français local, qui n'obéit à aucune règle morphosyntaxique.

élèves à tourner le dos à cette langue locale, surtout en milieu scolaire et à s'exercer avec régularité à l'acquisition d'une bonne expression. Cela passe ainsi par l'abandon du camfranglais qui n'est parlé que dans des coins marginaux de la société camerounaise, aux dépens du français conventionnel et réglementaire.

Enfin, nous encourageons les apprenants à montrer leur intérêt aux enseignements en particulier et à l'école général en participant vivement au cours. À ce sujet, J. Castany précise : *j'entends par participation que les élèves s'investissent dans le cours pas seulement en répondant aux questions du professeur, mais aussi en exposant certaines de leurs idées et arguments sur le même sujet.*<sup>107</sup>

### **13.2.3- Aux enseignants**

L'approche par les compétences aujourd'hui en vigueur dans l'enseignement au Cameroun et particulièrement au cycle d'observation reconnaît l'enseignant comme un guide, celui qui oriente et accompagne l'apprenant dans sa marche vers l'acquisition des savoirs. C'est pour cela que l'enseignant devrait prévoir pendant ses séances, des activités aussi bien d'apprentissage que ludiques, car c'est par le jeu de que ces jeunes apprenants mesureraient l'enjeu ou les enjeux de l'apprentissage de l'orthographe. Ces activités suivies et encadrées par le professeur peuvent donc être des discussions ou débats avant ou après la lecture d'un texte, des dramatisations offrant la possibilité aux apprenants d'échanger sous forme de théâtralisation et de mise en scène à travers des dialogues, des fables, etc. L'enseignant doit privilégier et coordonner les travaux en groupe afin de favoriser la communication entre les élèves car c'est en s'exprimant régulièrement que l'on améliore son expression.

### **13.2.4- Aux parents**

Si l'école et la scolarisation commencent réellement à la maison, auprès des parents, avant de s'ouvrir au monde par l'école, il faut dire que les parents ont une place indéniable dans l'éducation des élèves.

En ce qui concerne l'orthographe, nous recommandons aux parents de renouer avec le suivi de l'étude des enfants car l'on constate avec regret que les apprenants, pour la majorité sont abandonnés à eux-mêmes lors de l'étude et ne bénéficient d'aucun accompagnement et encadrement à la maison permettant de poursuivre le travail entamé à l'école avec l'enseignant. Les parents sont le relais de soutien des professeurs à la maison et leur travail doit s'inscrire

---

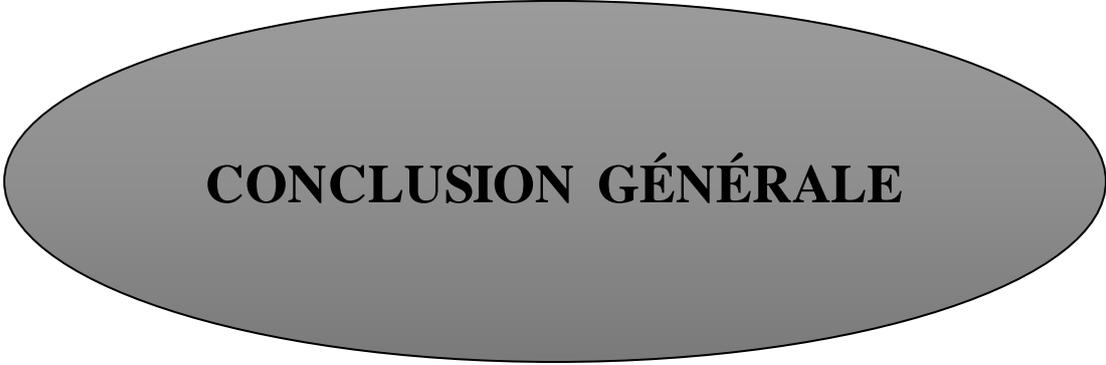
<sup>107</sup> J. Castany (1999) : « *qu'est-ce qu'un bon cours ?* » in les cahiers pédagogiques, PP.1-35.

dans un esprit de chaîne objective. C'est pour cette raison que nous invitons les parents à suivre les enfants à travers des entraînements de lecture, des dictées et en proscrivant l'utilisation du camfranglais dans l'expression de leurs enfants.

Trois principaux chapitres ont constitué cette dernière partie de notre travail. Il s'est agi de présenter, mieux, de proposer un type d'exercice dont nous avons pesé l'objectivité et l'adéquation, notamment la dictée des mots appris. Pour y parvenir, nous avons choisi de donner un aperçu des principes et critères qui la caractérisent. Ainsi avons-nous profité pour donner ses atouts et montrer à quel point cet exercice pourrait être fiable aussi bien pour l'apprentissage de l'orthographe que pour son évaluation. Le douzième chapitre, deuxième du genre de cette partie a été le lieu de la présentation des résultats des enquêtes menées tant auprès des élèves, particulièrement ceux de la classe de 6<sup>ème</sup>2 du lycée de NGOA-EKELLE, qu'auprès des enseignants.

L'état des chiffres révèle somme toute, que la correction orthographique ne requiert pas encore un nombre considérable d'adhérents tant les méthodes qu'elle emploie demeurent infructueuses et au pire des cas, elle est menacée de déni de la part de la part du corps enseignant qui n'y voit que très peu du positif ; la regarde et la pratique avec réserve. C'est sans doute ce qui donne droit de cité au dernier chapitre de cette dernière partie, axé notamment sur la validation des hypothèses émises à l'entame de cette recherche et aux suggestions, sortes de propositions à différentes instances. Ainsi, des suggestions de divers ordres ont été faites successivement aux inspecteurs nationaux, garants de l'élaboration et de la conception des programmes dans notre système scolaire, aux élèves, acteurs centraux du processus d'enseignement-apprentissage, aux enseignants et parents à qui l'APC a désormais conféré le rôle d'accompagnateur, de guide vis-à-vis des apprenants.

L'on peut donc retenir au demeurant, qu'au vu des limites que présente cet exercice, et des difficultés qu'elle rencontre encore auprès des enseignants et des élèves, du point de vue de sa réception, de son applicabilité et de sa lenteur à produire des résultats crédibles, il y a lieu de lui tourner résolument le dos et d'entrevoir des formes d'évaluation plus pertinentes et plus crédibles, tant les méthodes, les démarches qu'elle emploierait seraient probantes.



**CONCLUSION GÉNÉRALE**

Ce travail dont le thème s'intitule : *l'évaluation de l'orthographe selon l'APC au Cameroun, entre enjeux, difficultés et réalisation : le cas de la correction orthographique en classe de 6<sup>ème</sup>*, est une investigation sur les méthodes d'évaluation dans notre système éducatif en général et dans une sous-discipline plus que jamais primordiale : l'orthographe en particulier. Dans cet exercice auquel nous nous sommes livrés, notre objectif était de montrer les failles nombreuses de la correction orthographique, d'attirer l'attention de toutes les intelligences de l'espace éducatif et ses environs sur les difficultés, que dire, sur les obstacles que rencontre cette forme d'évaluation qui, sommes toute, a du mal à produire des résultats des résultats proportionnels à l'ampleur du niveau d'expression considérablement en perte de repères. Notre but à travers cette démarche était de montrer à la face du monde que la correction orthographique dans un contexte de crise du langage chez les apprenants de nos institutions scolaires, notamment en classe de 6<sup>ème</sup>, représente une mauvaise réponse à un réel et sérieux problème. Ce travail nous a permis de poser sur la table l'épineuse question de l'objectivité des enseignements, de l'évaluation et par extension, de l'école de manière générale. Il nous a semblé plus que nécessaire de nous appesantir sur cette question tant elle apparaît comme le point d'appui le plus fiable de toute entreprise humaine. L'évaluation, particulièrement celle de l'orthographe ne saurait donc échapper à cette objectivité qui gouverne toute activité en quête de résultats probants.

Pour y parvenir, nous avons divisée notre travail en quatre principales parties, comportant treize chapitres, obéissant dès lors aux logiques des cadres théoriques et opératoires. Ces quatre principales articulations qui coordonnent l'ensemble de notre recherche, s'intitulent respectivement ainsi : De l'approche par les compétences à l'approche actionnelle en évaluation, représentant la première partie de ce travail. En effet, cette partie pour l'ensemble, nous a permis à travers ses trois chapitres de faire l'état de la question en ce qui concerne l'approche par les compétences, l'approche actionnelle et les critères désormais présents en évaluation.

L'on retient ainsi de cette première articulation que l'approche par les compétences a fait de l'action son crédo et de la tâche, le moyen efficient pour parvenir à acquérir des ressources exploitables devant des situations complexes et inédites de la vie quotidienne. Cette première partie s'est voulue aussi bien théorique que pratique dans la mesure où elle s'est donnée le devoir de faire pignon sur rue des fondements, des caractéristiques et des objectifs de l'APC. Elle a présenté les critères même qui légifèrent en matière d'évaluation et nous a permis d'observer la notion de tâche en nous projetant dans un processus d'enseignement-

apprentissage qui intègre désormais la tâche tant on l'a considérée comme l'instrument de mesure de la compétence.

Nous avons consacré la deuxième partie de notre travail à l'étude de l'évaluation, notamment les enjeux qui entourent son application et sa réalisation. Il a été question de présenter les types d'évaluation et les qualités que l'on reconnaît à une bonne évaluation ; de faire un arrêt sur les outils de l'évaluation afin d'y examiner les différents types d'outils utiles à l'évaluation dans nos systèmes scolaires. Enfin, nous avons mis un accent particulier sur les fonctions de l'évaluation. Cette partie s'est donc voulue le cadre d'étude auquel nous avons accordé une place de choix à la notion d'évaluation, tant c'est elle [la notion d'évaluation] qui fait l'objet de toute cette recherche. C'est d'ailleurs logiquement la raison pour laquelle nous avons titré notre troisième partie, l'orthographe entre enseignement et évaluation. Il a été question tout au long de cette partie de revenir sur les objectifs généraux et spécifiques de cette sous-discipline institués par le ministère en charge des enseignements secondaires au Cameroun. Ceci nous a donné l'occasion de nous appesantir sur la notion de décloisonnement à travers les disciplines sœurs de l'orthographe que sont entre autres la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire, la lecture. Nous y avons mené une étude ayant pour objet l'apprentissage de l'orthographe en étroite relation avec les savoirs ou enseignements des disciplines consœurs à l'orthographe sus-citées. Établir des passerelles entre les apprentissages s'est donc avéré être l'essentiel à retenir à ce niveau de notre étude. Et puisque cette troisième articulation mène une étude sur l'évaluation de l'orthographe en particulier, elle a dès lors servi à relever les formes et les types d'évaluation en orthographe, nous a présenté la correction orthographique à travers ses origines, son approche définitionnelle et les principes qui la fondent.

Le dernier chapitre de cette partie nous a donné à voir au demeurant, les limites qui font de cet exercice un type d'exercice peu fiable et peu convaincant quand on observe le niveau d'expression sclérosé et lacunaire des élèves aujourd'hui.

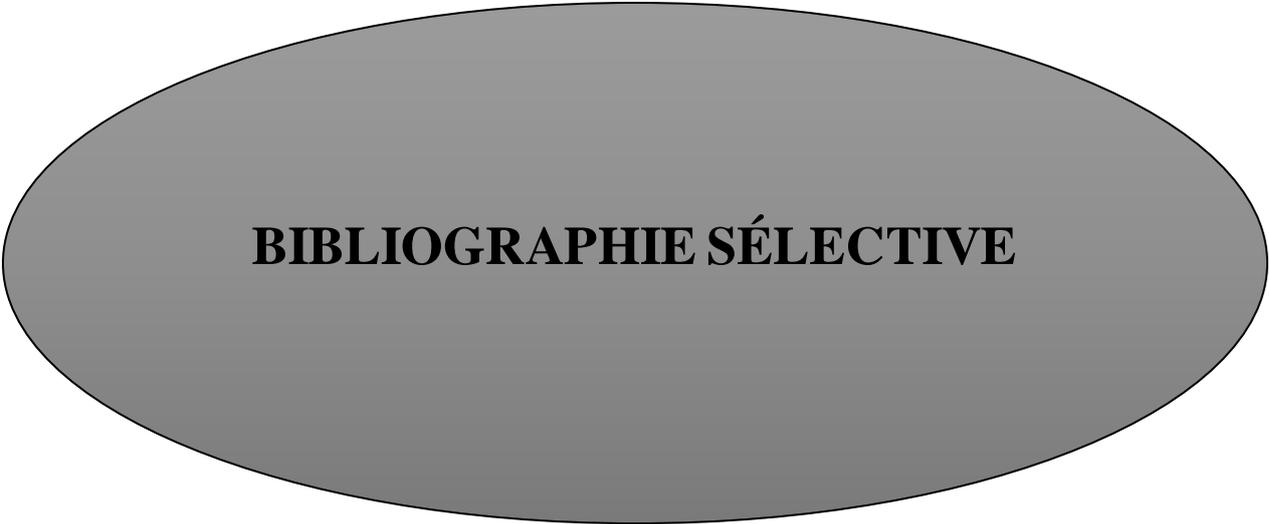
La quatrième partie de notre recherche intitulée, Une évaluation adéquate de l'orthographe en 6<sup>ème</sup> : la dictée des mots appris, apparaît comme le lieu de la proposition et des suggestions de divers ordres et à diverses instances de l'espace éducatif. Cette dernière partie nous a donné l'occasion de présenter les principes et critères qui nous ont faits pencher pour la dictée des mots appris ou dictées en phrases détachées. Ceci nous a permis de relever les atouts de cet exercice, et compte-tenu des résultats observés dans nos enquêtes, l'on peut dire que la

dictée des mots appris dans le contexte de compétences qui prévaut aujourd'hui est un modèle qui permet de vérifier les ressources, les savoirs, et incidemment les compétences des élèves en orthographe. À travers les résultats des enquêtes menées au lycée de NGOA-ÉKELLE, il s'est avéré que la correction orthographique un exercice qui pose plus de problème qu'il n'en résoud ; seules les statistiques recueillies à travers les questionnaires qui ont meublé nos enquêtes font figure d'arguments d'autorité pour justifier les différentes hypothèses que nous avons émises au préambule de cette recherche. Ainsi avons-nous abouti aux suggestions interpellant à la fois les inspecteurs nationaux dans les missions qui sont les leurs à travailler en synergie avec les enseignants, hommes de terrain lors de l'élaboration des programmes et manuels d'enseignement pour une coordination et une adéquation entre les contenus des apprentissages et les objectifs que vise l'état à l'égard de son jeune citoyen.

Nos suggestions se sont aussi adressées aux élèves qui se doivent dorénavant de s'investir avec force aux affaires scolaires, notamment en matière d'orthographe quand on sait que c'est par l'orthographe que l'homme va au contact des autres, que celui-ci s'ouvre au monde à travers son expression, la bonne expression. L'orthographe est donc vitale à l'homme en général et aux apprenants en quête de socialisation en particulier. Pour ce faire, le suivi que nous avons requis des parents à l'endroit de leurs enfants se présente comme un cri d'alarme, un son de cloche, car cette tâche dévolue aux parents connaît depuis peu les phénomènes d'abandon, de laxisme et de désertion annihilant tous les efforts consentis par les acteurs de l'éducation évoqués supra.

L'on peut donc retenir au demeurant, que la question de l'éducation dans nos systèmes éducatifs est sensible à tel point qu'il faudrait lui accorder une considération d'importance cardinale, surtout lorsqu'on sait que c'est par l'éducation que l'on juge assurément les compétences des apprenants, la qualité de la formation, et que l'on envisage d'atteindre de idéaux tels que l'équité, le mérite, la justice sociale en matière d'évaluation. Il s'agit là de véritables gages de l'émergence, non pas celle des slogans mais une émergence qui prend sa source d'un travail de fond de toutes les parties prenantes de la société et qui, *de facto* aboutit à des résultats crédibles. L'évaluation pèse donc de tout son poids sur le devenir de la société car elle est érigée en juge des aptitudes, des compétences des individus. Il ya donc lieu de le dire ici, le problème de l'évaluation a partie liée avec la recherche des résultats, la question du rendement et l'efficacité.

S'il en est ainsi de l'évaluation de manière générale, c'est dire que l'évaluation en orthographe, orthographe sur laquelle nous avons basé l'essentiel même de notre recherche, devrait se munir et s'entourer de tous les atouts nécessaires à la recherche de rendement et d'efficacité. Dès lors, il est impératif que les instances dirigeantes de notre école prennent des mesures au besoin rigoureuses mais sûres pour promouvoir l'excellence et remettre en selle cette compétitivité, cette émulation et cet amour de la découverte, de l'apprentissage et de la recherche chez les jeunes Camerounais. Ceci demande donc un réveil effectif, une prise de conscience d'un état visionnaire et prospectif qui rêve d'un Cameroun dont le niveau d'école serait en compétition avec les écoles de prestige d'à côté et d'ailleurs, un Cameroun qui s'offre toutes les chances d'un développement certain calqué sur les modèles occidentaux et qui ne lésine et ne ménage aucun effort sur la formation de sa jeunesse.



**BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE**

## I- OUVRAGES THÉORIQUES

- BARBIER, J.M., (1990) : *L'Évaluation en formation*, Paris, PUF, 2<sup>e</sup> édition.
- BELINGA BESSALA, Simon, (2013) : *Didactique et professionnalisation des enseignants*, 2<sup>e</sup> édition, revue et augmentée, Éditions CLE, Yaoundé.
- BILLARD, O., S., ERARD et M., SECHAUD (1993) : (à paraître) : *Comment aider les faibles lecteurs ? Propositions de diagnostic et de remédiation à l'usage des enseignants*, Cycle d'orientation, Genève.
- BLOOM, B.S, et collaborateurs (1956) : *Taxinomie du domaine cognitif*.
- BONBOIR, A. (1974) : *Une Pédagogie pour demain*, Paris, PUF. PP. 17-18.
- BOURRDIEU, P., et J.-G PASSERON, *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit ou de L., Althusser sur l'école comme appareil idéologique d'État. [Sans date].
- Cadre Européen Commun de référence pour les langues (2001) : *apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Éditions Didier.[anonyme]
- CARDINET, Jean (1989) : *Modèles de l'évaluation scolaire*, compte-rendu du séminaire de l'inspection générale de l'éducation nationale sur l'évaluation.
- CATACH, Nina (1980) : *L'Orthographe française*, Paris, Fernand, NATHAN.
- Conférence Internationale OCDE/CERI (2008) : « *Apprendre au XIXe siècle* ». Évaluer l'apprentissage. L'évaluation formative.
- DESCHENES, A.-J. (1988) : *La Compréhension et la production des textes*, Québec, Presses de l'université du Québec, Coll. Monographies de psychologie, n° 7.
- F.M, Gérard, (2001) : *Mesure et Évaluation en éducation*, vol. 24, n°2-3, 53-77.
- GALBRAITH, J.K., (1967) : *Le nouvel état industriel*, trad. Française, Paris, Gallimard.
- GIASSON, J., (1990) : *La Compréhension en lecture*, Bourcheville, Gaëtan Morin éditeur.
- GOARIN, Annie-MONNERIE (1993) : *Évaluation et certifications en langue étrangère*, Le français dans le monde, Edicef.
- GOLSE, B. (1985) : *Le développement affectif et intellectuel chez l'enfant*, Masson.
- GREPS (Groupe de Réflexion et d'Études Pédagogiques de Sèves) (Mars 1986) : Cahier de l'évaluation n°1. *Les procédures d'évaluation ont-elle une part dans l'échec scolaire ?*
- KETELE, J.M., De (1989) : *L'Évaluation et la productivité des institutions d'éducation*, Cahier de la formation universitaire.

- KETELE, J.M., *De L'Évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?* Revue Tunisienne des sciences de l'éducation, 23P. 17-36.[sans date]
- L'Évaluation en langue vivante : *État des lieux et perspective d'évolution* (Janvier 2007) : Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, n°2007- 009, P. 26.
- MOIRAND, Sophie (1990) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- PICARD, Michel (1986) : *La Lecture comme jeu*, Paris Minuit.
- Rapport inspection générale, P. 26.
- ROEGIERS, Xavier (2006) : *L'APC, Qu'est-ce-que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*, EDICEF.
- ROEGIERS, Xavier (Mars 2006) : *La Pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat.
- ROEGIERS, Xavier (2003) : *Une Pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck université, 2<sup>e</sup> édition.
- ROEGIERS, Xavier (2003) : *Des Situations pour intégrer les acquis*, Ed. De Boeck Université.
- ROEGIERS, Xavier (2000) : *Une Pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck Université, 2<sup>e</sup> édition.
- SALL, H.N, et KETELE, J.M, DE (1997) : *Évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. Mesure et Évaluation en Éducation*. Vol. 19, n°3.
- TAGLIANTE, Christine (1991) : *L'Évaluation*, CLE, international.
- TARDIF. J., (1992) : *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les éditions logiques.
- VAN EK, J.-A (1986): *Objectives for Foreign language learning*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Van DIJK, T.A, KINTSCH, W., (1993): *Strategies of Discourse comprehension*, Academic Press, New York.
- VERGELY, B., (2000) : *Pour une école du savoir*, Paris, Milan.

## **II- REVUES ET ARTICLES**

- ALLAL, L., D., BAIN et Ph., PERRENOUD (1993) : *Évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris. P.51-79.

- ALLWRIGHT, R.: « *What do you want to teaching materials for?* » *ELT journal*, 36/1, P. 5-18.
- BAIN, D., (1993) : « *les mauvais lecteurs* » *au cycle d'orientation. Esquisse d'une problématique et d'un portrait* » *Éducation et Recherche*, 3. P.260 - 278.
- BAIN, D., et SCHNEUWLY, B. (1993) : « *Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence* », dans ALLAL, L., Bain D. et Perrenoud, Ph : *Évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, P.51-79.
- BOURGUIGNON, Claire, (2009) : *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Onze articles pour mieux comprendre et faire le point : « l'apprentissage par l'action* », éditions maison des langues.
- BUGUET-MÉLANCON, C. NOEL, C. TURCOTTE, A.-G. : « *L'Hétérogénéité : une force à canaliser* » Actes du Ve colloque international de la DFLM, l'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français, Paris, Delachaux et Niestlé, P.167-173.  
Conférence permanente de ministres de l'Éducation des Länder (2004) : (coord.) *Bildung sstandards fur die erste Fremds prache (English/ Franzosich) fur den Mittleren Schulabschluss*. Arrêté de la conférence permanente des ministres de L'Éducation des Länder du 04/12/2003, Cologne, Ed. Luchterhand.
- DABÈNE, Michel (1994) : « *Principes et méthodes d'une évaluation didactique du savoir-lire* », Les éditions logiques, P.25-41.
- DABENE, Michel, C., FRIER et M., VISOZ (1992) : « *La construction du sens dans l'activité de lecture : recherches empiriques et formation initiale des enseignants de français* » *Études linguistiques appliquées*, n°87.
- ELLEIS, R. (2004): *Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.* »
- EYNARD, Leupold (2009) : *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point : « la démarche de la standardisation en Allemagne : un danger pour l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues ?* » éditions maison des langues.
- KOLLAR. L. et F. FISCHER: « *Was ist eigentlich aus der neuen LernKultur geworden?* » in *Zeitschrift fur Pädagogik* 54, n°1, 2008, P. 49-62.
- « *La Formation des enseignants en Europe* » Bruxelles, De Boeck, PP.231-241. [anonyme].

- MOSS, P.: « *Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement: Implications of performance Assessment* », *Review of Educational Research*, 62, 3, P.229-258.
- ONGUÉNE, ÉSSONO, L. M. (2001) : « *Enseigner l'orthographe en français, langue seconde : un test positif d'incommunication* ».
- PERIS, Martin, Ernesto, (2009) : « *L'Éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement* » L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Éditions maison des langues.
- PIAGET, Jean : « *La période des opérations formelles et le passage de la logique de l'enfant à celle de l'adolescent* » in *Bulletin du groupe d'étude de psychologie*, 253 P.
- PLUSKWA, Dominique, WILLIS, Dave, WILLIS, Jane (2009) : « *L'Approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite !* » éditions maison des langues.
- RUDDLELL, R.B., SPEAKER, R.B. Jr.: « *The interactive Reading process: a model* », Singer, H., RUDDLELL, R.B., eds., *Theoretical Models and processes of Reading*, International Reading Association, Newark, DE, P.751-793.
- TURCOTTE, André, G., (2009) : « *Compétences et perceptions du lecteur évalué de façon authentique* », in l'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Éditions maison des langues.
- TURCOTTE, A., G., (1992): « *L'Hétérogénéité : une force à canaliser* », Paris, Delachaux et Niestlé.
- WILLIS D., et WILLIS, J., (2007): « *Doing Task-based Teaching* », OUP.
- WIGGINGS, G., (1992): « *Creating Tests worth Taking* », dans *Educational Leadership*, vol.49, n° 8, P.26-33.

### **III- MÉMOIRES ET THÈSES**

#### **★ THÈSES**

- BRESSOUX, P. (1993) : *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Bourgogne, Institut de recherche en économie de l'éducation, Dijon.
- FRUMHOLZ, M., (1993) : *Les tests de lecture*, Thèse pour le doctorat de troisième cycle en sciences du langage, Université de Nancy II.

- FRUMHOLZ, M. (1983) : *Écriture et Orthophonie. Contribution à une réflexion sur le statut, le rôle et la formation des thérapeutes du langage*, Thèse de doctorat nouveau régime en sciences du langage, Paris III, Sorbonne nouvelle.

### ★ MÉMOIRES

- Bienvenu, BELIBI, A. (1995) : *Analyse des obstacles à l'enseignement-apprentissage du français au Cameroun : le cas de la méthode de lecture dite S.L.I.P.E.C.*, Université de Stendhal-Grenoble.
- ÉBODIAM, Edwige, Laure (2015) : *De la dictée classique à la correction orthographique*, Yaoundé, ENS, mémoire de DIPES II.
- MOLO, NGUÉNE (1997) : *Origines des difficultés des apprenants des zones rurales*, Yaoundé, ENS, mémoire de DIPES II.
- NGO MINKA, Débora, Honorine (2015) : *L'Évaluation de l'orthographe : de la dictée à la correction orthographique en classe de 3<sup>ème</sup>*, Yaoundé, ENS, mémoire de DIPES II.
- NKÉ ÉTOGA, F., X. (2003) : *Le passage de l'oral à l'écrit au cycle d'observation*, Yaoundé, ENS, mémoire de DIPES II.
- PIAL KASSANA, Pascal (2001) : *Les difficultés des élèves à convertir la pensée en mots : cas des apprenants du cycle d'orientation*, Yaoundé, ENS, mémoire de DIPES II.

### IV- DICTIONNAIRES SPÉCIALISÉS

- Dictionnaire de langue française Larousse Lexis (1979) : Librairie Larousse, Paris.
- NEUVEU, F., (2004) : Dictionnaire des sciences du langage, Paris Armand Colin. P. 73.

### V- TEXTES OFFICIELS

- Loi d'Orientation de l'éducation N° 98/004/du 14 avril 1998. MINEDUC, Programme de français. Instructions ministérielles N°135/D/40/MINEDUC/SG/IGP fixant les objectifs, méthodes, principes et programme dans l'enseignement du français au premier et second cycle des lycées et collèges. Programmes d'étude du français 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>.

## VI- OUVRAGES MÉTHODOLOGIQUES

- BEAUD, Michel (1999) : *L'art de la thèse*, Paris, Ed. La découverte.
- GRAWITZ, M. (1996) : *Méthodes de sciences sociales*, Paris Dalloz,
- KERBRACT-ORECCHIONI Catherine, (1992) : *Interactions verbales*, T<sup>2</sup>, Paris, Armand Colin.
- MACE, G. (1998) : *Guide de l'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, les Presses de l'Université de l'aval.
- MENDO ZE, Gervais (2008) : *Guide méthodologique de la recherche en lettres*, Presses Universitaires d'Afrique.182 P.
- VANOYE, Francis (1990) : *Expression Communication*, Paris, Armand Colin.

## VII- SITOGRAPHIE

- <http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scalon/>, Consulté le 28 Août 2015 à 11h
- <http://Uquebec.ca/infocompetences-integrale-telug/>, Consulté le 04 Septembre 2015 à 04h20
- [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf) , Consulté le 02 Août 2015 à 6h30
- [www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/91.htm](http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/91.htm), Consulté le 10 Janvier 2016 à 10h00
- [babillardpedagogique@cegep-ste-foy.qc.ca](mailto:babillardpedagogique@cegep-ste-foy.qc.ca) , Consulté le 11 mars 2016 à 5h45
- [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.rtf) , Consulté le 16 février 2016 à 4h10

# TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	iv
RÉSUMÉ.....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
1- DÉFINITION DES CONCEPTS.....	3
1-1 L'ÉVALUATION.....	4
1-2 L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES.....	4
1-3 LA TÂCHE.....	4
1-4 LA COMPÉTENCE.....	5
1-5 LA SITUATION-PROBLÈME.....	5
1-6 UN CRITÈRE.....	5
1-7 L'INTÉGRATION.....	6
1-8 - LA DICTÉE.....	6
1-9 ÉVALUATION SOMMATIVE.....	6
1-10 ÉVALUATION FORMATIVE.....	6
1-11 ORTHOGRAPHE.....	6
2- PROBLÉMATIQUE DU SUJET.....	6
3- MOTIVATIONS ET FORMULATION DU SUJET.....	7
4- OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	8
5- MÉTHODOLOGIE OU DÉMARCHE.....	9
6- PLAN DE RECHERCHE.....	10
7- REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	11
8- LE PROBLÈME DE RECHERCHE.....	14
9- HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	15
I <sup>è</sup> re PARTIE :.....	18
DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE À L'APPROCHE ACTIONNELLE EN ÉVALUATION.....	18
CHAPITRE 1.....	20

<b>L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES.....</b>	<b>20</b>
<b>1-1 FONDEMENTS HISTORIQUES.....</b>	<b>20</b>
<b>1-2 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES.....</b>	<b>22</b>
<b>1-3 LES OBJECTIFS DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES .....</b>	<b>26</b>
<b>CHAPITRE 2.....</b>	<b>28</b>
<b>LA NOTION DE CRITÈRE EN ÉVALUATION.....</b>	<b>28</b>
<b>2-1 LES CRITÈRES MINIMAUX .....</b>	<b>28</b>
<b>2-2 LES CRITÈRES DE PERFECTIONNEMENT.....</b>	<b>29</b>
<b>2-3 LES ÉTAPES DE L'ÉLABORATION D'UNE ÉVALUATION.....</b>	<b>31</b>
<b>CHAPITRE 3.....</b>	<b>34</b>
<b>LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE.....</b>	<b>34</b>
<b>3-1 L'APPRENTISSAGE PAR LA TÂCHE .....</b>	<b>34</b>
<b>3-2 LES CRITÈRES DE RECONNAISSANCE D'UNE TÂCHE.....</b>	<b>36</b>
<b>3.2.1- Une activité qui éveille l'intérêt des apprenants .....</b>	<b>36</b>
<b>3-2-2 Une activité qui s'apparente à une autre activité du monde réel.....</b>	<b>37</b>
<b>3-2-3 La tâche doit être objective.....</b>	<b>37</b>
<b>3-2-4 La solution d'une tâche exige un processus cognitif.....</b>	<b>37</b>
<b>3-3 LE RÔLE DE LA TÂCHE DANS L'ENSEIGNEMENT (des langues).....</b>	<b>37</b>
<b>3-4 SCÉNARIO D'APPRENTISSAGE PAR LA TÂCHE DANS UNE CLASSE DE LANGUE .....</b>	<b>40</b>
<b>IIème PARTIE.....</b>	<b>45</b>
<b>DE L'ÉVALUATION : ENJEUX.....</b>	<b>45</b>
<b>CHAPITRE 4 :.....</b>	<b>47</b>
<b>TYPOLOGIE ET CRITÈRES DE L'ÉVALUATION.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1- LES TYPES D'ÉVALUATION .....</b>	<b>47</b>
<b>4.1.1. L'évaluation diagnostique .....</b>	<b>47</b>
<b>4.1.2. L'évaluation sommative .....</b>	<b>48</b>
<b>4-1.3. L'évaluation formative .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1.4. L'évaluation prospective .....</b>	<b>50</b>
<b>4.2- LES QUALITÉS D'UNE BONNE ÉVALUATION .....</b>	<b>51</b>
<b>4.2.1. L'efficacité .....</b>	<b>52</b>
<b>4.2.2- L'équité .....</b>	<b>52</b>
<b>4.2.3- L'efficience .....</b>	<b>53</b>
<b>CHAPITRE 5.....</b>	<b>54</b>

<b>LES OUTILS DE L'ÉVALUATION.....</b>	<b>54</b>
<b>5.1- LES OUTILS FERMÉS .....</b>	<b>54</b>
<b>5.2- LES OUTILS OUVERTS.....</b>	<b>54</b>
<b>5.3- QUELQUES OUTILS NÉCESSAIRES À L'ÉVALUATION.....</b>	<b>55</b>
<b>5.3.1- LE Q.C.M.....</b>	<b>55</b>
<b>5.3.2- Le texte lacunaire.....</b>	<b>55</b>
<b>5.3.3- Le texte de closure .....</b>	<b>56</b>
<b>5.3.4- Le Q.R.O.C : questionnaires à réponses ouvertes courtes.....</b>	<b>56</b>
<b>5.3.5- Les sujets de synthèse.....</b>	<b>57</b>
<b>CHAPITRE 6.....</b>	<b>58</b>
<b>LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION.....</b>	<b>58</b>
<b>6.1- LA FONCTION SOCIALE DE L'ÉVALUATION.....</b>	<b>58</b>
<b>6.2- LES FONCTIONS PÉDAGOGIQUES DE L'ÉVALUATION .....</b>	<b>59</b>
<b>6.2.1- Le pronostic ou orientation.....</b>	<b>59</b>
<b>6.2.2- Le diagnostic ou la régulation .....</b>	<b>60</b>
<b>6.2.3- L'inventaire ou certification.....</b>	<b>60</b>
<b>IIIème PARTIE.....</b>	<b>63</b>
<b>L'ORTHOGRAPHE ENTRE ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION.....</b>	<b>63</b>
<b>CHAPITRE 7.....</b>	<b>65</b>
<b>L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE AU CYCLE D'ÉVEIL .....</b>	<b>65</b>
<b>7.1- LA LÉGISLATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>7.2- LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE.....</b>	<b>66</b>
<b>7.2.1- Les objectifs généraux.....</b>	<b>66</b>
<b>7.2.2- Les objectifs spécifiques au cycle d'éveil.....</b>	<b>68</b>
<b>7.3- L'ÉCOLE DU DÉCLOISONNEMENT DES APPRENTISSAGES : CAS TYPIQUE DE L'ORTHOGRAPHE.....</b>	<b>71</b>
<b>7.3.1- L'intérêt de la lecture en orthographe.....</b>	<b>72</b>
<b>7.3.1.1- Les critères du savoir lire.....</b>	<b>76</b>
<b>7.3.1.2- Les difficultés dans l'apprentissage de la lecture.....</b>	<b>76</b>
<b>7.3.1.3- Quelques solutions aux difficultés de la lecture. ....</b>	<b>77</b>
<b>7.3.2- La place du vocabulaire en orthographe.....</b>	<b>79</b>
<b>7.3.3- L'apport de la grammaire et de la conjugaison en orthographe.....</b>	<b>79</b>
<b>CHAPITRE 8.....</b>	<b>81</b>
<b>TYPOLOGIE ET FORMES D'ÉVALUATION DE L'ORTHOGRAPHE.....</b>	<b>81</b>

<b>8.1- LES TYPES D'ORTHOGRAPHE.....</b>	<b>81</b>
8.1.1- L'orthographe lexicale.....	81
8.1.2- L'orthographe grammaticale.....	83
<b>8.2- LES DIFFÉRENTES FORMES D'ÉVALUATION DE L'ORTHOGRAPHE.....</b>	<b>84</b>
8.2.1- Les textes à trous .....	84
8.2.2- La dictée copie .....	85
8.2.3- L'autodictée.....	85
8.2.4- La dictée des mots appris.....	85
8.2.5- La dictée préparée .....	85
8.2.6- La dictée à choix multiple .....	85
8.2.7- La dictée dirigée et expliquée .....	85
8.2.8- La dictée d'imprégnation.....	85
8.2.9- La dictée de contrôle.....	85
8.2.10- La correction orthographique.....	86
<b>CHAPITRE 9.....</b>	<b>87</b>
<b>PRÉSENTATION D'UN TYPE D'ÉVALUATION EN ORTHOGRAPHE : LA CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE.....</b>	<b>87</b>
9.1- PRÉSENTATION GÉNÉRALE.....	87
9.1.1- Origines de l'exercice.....	87
9.1.2- Définition de l'exercice.....	88
9.2- LES PRINCIPES DE LA CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE .....	88
9.2.1- La durée et le coefficient de l'épreuve .....	88
9.2.2- La grille d'évaluation.....	89
9.2.3 - Modèles d'épreuve en correction orthographique.....	90
<b>CHAPITRE 10.....</b>	<b>93</b>
<b>LES LIMITES DE LA CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE.....</b>	<b>93</b>
10.1- LE MANQUE D'OBJECTIVITÉ.....	93
10.2- L'AMBIGUÏTÉ DE LA CONSIGNE.....	95
10.3 – L'INADÉQUATION ENTRE L'APPRENTISSAGE ET L'ÉVALUATION.....	97
10.4 – LA DISCONVENANCE TEMPORELLE DE L'ÉPREUVE.....	99
10.5- LA DISTANCE ENTRE LES ACTEURS DE CET EXERCICE.....	100
<b>IVème PARTIE.....</b>	<b>103</b>
<b>UNE ÉVALUATION ADÉQUATE DE L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE 6ème : La dictée des mots appris.....</b>	<b>103</b>
<b>CHAPITRE 11.....</b>	<b>105</b>

<b>APERÇU PRINCIPIEL ET CRITÉRIEL DE LA DICTÉE DES MOTS APPRIS.....</b>	<b>105</b>
<b>11.1- PRINCIPE DE LA DICTÉE DES MOTS APPRIS.....</b>	<b>105</b>
<b>11.2- CARACTÉRISTIQUES ET ATOUTS DE L'EXERCICE.....</b>	<b>106</b>
<b>CHAPITRE 12.....</b>	<b>109</b>
<b>ENQUÊTES ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS.....</b>	<b>109</b>
<b>12.1. ENQUÊTES.....</b>	<b>109</b>
<b>12.1.1 - Présentation de la zone d'étude.....</b>	<b>109</b>
<b>12.1.2- Échantillon des élèves.....</b>	<b>110</b>
<b>12.2- Présentation des résultats d'enquêtes.....</b>	<b>110</b>
<b>12.2.1- Résultats du questionnaire adresse aux élèves.....</b>	<b>111</b>
<b>12.2.2- Résultats du questionnaire adressé aux enseignants.....</b>	<b>118</b>
<b>CHAPITRE 13.....</b>	<b>126</b>
<b>VALIDATION DES HYPOTHÈSES ET SUGGESTIONS.....</b>	<b>126</b>
<b>13.1- RAPPEL ET VALIDATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....</b>	<b>126</b>
<b>13.2- SUGGESTIONS.....</b>	<b>130</b>
<b>13.2.1- Aux inspecteurs nationaux.....</b>	<b>130</b>
<b>13.2.2- Aux élèves.....</b>	<b>131</b>
<b>13.2.3- Aux enseignants.....</b>	<b>132</b>
<b>13.2.4- Aux parents.....</b>	<b>132</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>134</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE.....</b>	<b>139</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>146</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>147</b>



**ANNEXES**

## QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

Afin de nous permettre de mieux achever les recherches portant sur les problèmes liés à l'orthographe et à son évaluation, en classe de 6<sup>ème</sup>, nous avons jugé opportun de nous rapprocher de vous, pour vous soumettre un questionnaire visant à recueillir des statistiques, des proportions et des chiffres susceptibles de mieux nous éclairer sur les difficultés que vous rencontrez en orthographe.

Notre thème s'intitule : « *L'évaluation de l'orthographe selon l'APC, entre enjeux, difficultés et réalisations : le cas de la correction orthographique en classe de 6<sup>ème</sup>.* »

Nous vous prions de répondre librement aux questions suivantes en remplissant attentivement ce questionnaire.

**Ville :** Yaoundé

**Date :** Mardi, 05 avril 2016

**Établissement :** Lycée de Ngoa- Ekellé

**Classe :** 6<sup>ème</sup> 2

1. Comment trouvez-vous le cours d'orthographe ?

Intéressant  Facile  Fatigant  difficile

2. Aimez-vous la correction orthographique ?

Oui  Non

Pourquoi ?.....  
.....

3. Est-il facile pour vos de repérer et de corriger les erreurs (mots mal écrits) d'un texte qui vous est proposé en correction orthographique ?

Oui  Non

Pourquoi ?.....  
.....

4. Quelle forme d'évaluation préférez-vous en orthographe ?

La correction orthographique

La dictée en phrases détachées

La dictée classique ou d'imprégnation

La dictée préparée

5. Dans quel intervalle situez-vous vos notes en correction orthographique ?

Entre 0 et 5

Entre 5 et 10

Entre 10 et 15

Entre 15 et 20

6. Aimez-vous la manière dont votre enseignant dispense les cours de grammaire, conjugaison et orthographe ?

Oui

Non

Pourquoi ?.....  
.....  
.....

7. Quelle est l'importance du cours d'orthographe dans votre quotidien ?

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

8. Quelle (s) suggestion (s) ou proposition (s) feriez-vous pour améliorer vos performances en dictée ?

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

## QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Chers enseignants,

Afin de nous permettre d'achever avec plus de sérénité et de crédibilité les recherches portant sur les problèmes liés à l'orthographe et à son évaluation en classe de 6<sup>ème</sup>, nous avons jugé nécessaire de nous rapprocher de vous pour un échange libre et primordial sur une question aussi sensible que l'orthographe. Votre expérience et votre ancienneté sur le terrain se présentent comme des gages d'une bonne étude statistique pour mieux éclairer sur les difficultés liées à cette sous-discipline.

*Notre thème s'intitule à cet effet : L'évaluation de l'orthographe selon l'APC, entre enjeux, difficultés et réalisations : le cas de la correction orthographique en classe de 6<sup>ème</sup>.*

Nous vous prions de répondre librement aux questions suivantes en remplissant attentivement ce questionnaire.

1. Comment trouvez-vous que certaines fautes ne soient pas sanctionnées en correction orthographique ?

Insensé     Objectif     énervant     intéressant

Pourquoi ?.....  
.....  
.....

2. Quelles difficultés rencontrez-vous lorsqu'il faut proposer une épreuve de correction orthographique ?

Le choix du texte  Introduction des erreurs  aucune difficulté  autres raisons

3. Dans quel intervalle situez-vous la plus forte proportion des notes de vos élèves en correction orthographique ?

0-5                       5-10                       10-15                       15-20

4. Selon vous, la correction orthographique valorise plus :

Les notes attribuées aux élèves  l'acquisition des compétences   
en orthographe

5. Comparativement à la dictée classique et aux autres formes de dictée, comment trouvez-vous l'élaboration d'une épreuve de correction orthographique ?

Facile  Complexe  abordable  Fatigant

6. Comment trouvez-vous un exercice comme la dictée des phrases détachées par rapport à la correction orthographique ?

Insensée  objective  Complexe  simple

Pourquoi ?.....  
.....  
.....

7. Quelle dictée vous semble-t-elle plus juste et adéquate pour mieux apprendre l'orthographe ?

La correction orthographique  La dictée classique ou d'imprégnation

La dictée en phrases détachées  Ou autres

Pourquoi ?.....  
.....  
.....  
.....

8. Quelle (s) suggestion (s) feriez-vous pour mieux évaluer l'orthographe ?

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