UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI
(UAC)
@@@@@

FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES
(FLASH)
@@@@@

DEPARTEMENT DES SCIENCES DU LANGAGE ET DE LA COMMUNICATION
(DSLC)
@@@@@

MEMOIRE DE MAITRISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

THEME

EVALUATION DES COMPETENCES EN COMMUNICATION ECRITE SELON L'APPROCHE PAR COMPETENCES (APC) AU BENIN: CAS DES ELEVES DU NIVEAU SIXIEME DU COLLEGE D'ENSEIGNEMENT GENERAL$_1$ DE LOBOGO

Mention : **Très bien**

PRESENTE PAR :

AYENA Sèna R. Jean- Eudes

SOUS LA DIRECTION DE :

Dr. Julien K. GBAGUIDI
Maitre-Assistant en Linguistique et Didactique des Langues (CAMES)

Soutenu le 24/06/2014

Année académique : 2013 – 2014

SOMMAIRE

DEDICACE ..... *ii*

REMERCIEMENTS ..... *iii*

SIGLES ET ABREVIATIONS ..... *iv*

INTRODUCTION *1*

CHAPITRE I- Généralités 2

CHAPITRE II- Présentation des résultats du test en communication écrite et Analyse 38

CHAPITRE III- Etude des fautes et contribution pour l'enseignement du français au 1er cycle des cours secondaires 48

CONCLUSION *80*

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE *82*

TABLE DES MATIERES *86*

ANNEXES

DEDICACE

Je dédie ce travail

A toi très chère Maman Madame Véronique AYENA née HOUNKPE NOUMONVI et à toi très cher papa Joseph AYENA. Votre affection à mon endroit et à l'endroit de mes frères et sœurs n'a jamais fait défaut. Puisse ce travail porter la promesse des fleurs et apporter plus de bonheur dans votre vie.

REMERCIEMENTS

Mes sincères gratitudes vont en premier lieu à l'endroit du Docteur Julien GBAGUIDI qui, sans hésitation, a accepté de diriger ce mémoire. Ses multiples conseils, apports et orientations m'ont permis de donner vie à ce présent travail.

A tous les professeurs du département des sciences du langage et de la communication, je dis un sincère merci pour la formation académique qu'ils m'ont donnée durant mes quatre années d'études sous leur direction paternelle.

Nos remerciements vont également à l'endroit :

Des familles AYENA, GNANVO et HOUNKPE NOUMONVI

De mes oncles, tantes et grand-mère Francisca AYENA, Bruno AYENA, Clémentine GNANVO et Houndjenoukon TOSSA-KPOLOU.

De mes frères et sœurs Noëlie, Rose, Jacob, Ange, Parfait, Pacôme, Gisèle, Pauline et Prince.

De mes amis Blaise AMOUZOUN, Vincent ANATO et Yvette B. MISSIHOUN

De l'abbé Pierre HOUNKPE pour son soutien indéfectible

De l'opérateur de saisie Monsieur Honoré AMOUSSOU

De vous enseignants et acteurs pédagogiques du CEG1 de Lobogo qui m'avez facilité la tâche lors de mes enquêtes de terrain au sein de votre établissement.

De vous mes camarades d'amphi, compagnons fidèles qui ne vous êtes jamais éloignés de moi durant tout notre cursus universitaire, particulièrement DieuDonné HOUENOUMADIN, Ivan ADOMOU, Aurelle KIDJO etc… et toutes autres personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire, j'adresse ma profonde gratitude. Puisse l'éternel vous combler des désirs, besoins et attentes qui sont les vôtres.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

APC : Approche Par Compétence

CE : Compréhension Ecrite

CEBELAE : Centre Béninois des Langues Etrangères

CENALA : Centre National de Linguistique Appliquée

CIEP : Centre International d'Etudes Pédagogiques

CNCESE : Cellule Nationale de Coordination de l'évaluation du Système Educatif

CO : Compréhension Orale

DEPP : Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance

PE : Production Ecrite

PO : Production Orale

INTRODUCTION

L'école en tant qu'institution chargée de préserver, de promouvoir et de perpétuer les valeurs nationales et universelles, joue un rôle capital dans cette quête du bien être individuel et collectif. Aussi se doit-elle de créer aux apprenants les meilleures conditions de réalisation de leurs apprentissages. C'est alors que l'évaluation des apprentissages est considérée comme un levier pour la réussite des élèves. Elle doit se faire à tous les niveaux de la société concernés par le français.

C'est dans le but d'apporter notre modeste contribution à l'évaluation des compétences en français selon L'APC dans l'ensemble du monde scolaire au Bénin que nous intitulons le présent travail : « Evaluation des compétences en communication écrite selon l'APC au Bénin : cas des élèves du niveau sixième du Collège d'Enseignement Général (C.E.G.) 1 de LOBOGO dans la commune de Bopa ».

Pour ce faire, notre démarche a consisté à présenter les généralités dans le premier chapitre. Dans le chapitre suivant, nous avons présenté et analysé la statistique portant sur le niveau des élèves de la sixième en communication écrite. Enfin dans le dernier chapitre, après avoir étudié les fautes commises par nos enquêtés, nous avons apporté des suggestions pour une amélioration des méthodes et des pratiques pédagogiques actuellement en cours au Bénin.

CHAPITRE I : GENERALITES

1.1 PROBLEMATIQUE

L'article 1 de la constitution de la République du Bénin de décembre 1990 énonce expressément en son alinéa 1 : « la langue officielle est le français ». Ainsi, le français est devenu une nécessité inéluctable en terme de communication dans les établissements scolaires. Il jouit du double statut de médium d'enseignement et de matière. Les Béninois qui la parlent, le font bien à l'oral comme à l'écrit ; les Africains reconnaissent la place qu'occupent les Béninois par rapport à l'usage du français. C'est bien pour cela que beaucoup qualifiaient le Bénin de « Quartier Latin de l'Afrique ».

Mais, malheureusement le BENIN perd au fil des ans et des générations ce prestige. Les expressions « baisse de niveau », « échec scolaire » se font entendre sur toutes les lèvres ; on peut donc comprendre le PAPE JEAN PAUL II qui disait dans son homélie lors de sa deuxième visite pastorale au Bénin du vendredi 05 février 1993 que « en parlant jadis de notre pays, on aimait dire qu'il était le quartier latin de l'Afrique ».

Les législateurs scolaires inquiétants, ne cessent de souligner la baisse drastique du niveau des apprenants en français. Une grande difficulté se note dans les conversations courantes de ces derniers. Ils font un mauvais usage des règles de grammaire, d'orthographe et de conjuguaison. Ce qui apparaît évident est que lorsque nous allons comparer le niveau en français des élèves du C.E.G. 1 de Lobogo avec d'autres sur le plan national, celui des élèves du niveau sixième du C.E.G. 1 de Lobogo ne semble pas meilleur.

L'enjeu de cette étude est de faire l'état des lieux de l'application de l'APC au Bénin.

Pour ce faire, nous étudierons le cas des élèves du niveau sixième du C.E.G. 1 de Lobogo en communication écrite.

Des résultats ont été déjà acquis dans le domaine de l'évaluation des compétences en français. Ces résultats nous ont aidés à mener à bien la présente étude. Avant d'aborder ces différents résultats, qu'il nous soit permis de rappeler la genèse de l'APC.

1.2- GENESE DE L'APC[1]

- **Au plan mondial**

L'avènement de l'APC et d'autres approches apparentées a été motivé par les résultats de nombreuses recherches en sciences de l'éducation ces dernières décennies. Les fondements sont donc essentiellement épistémologiques mais aussi didactiques, sociologiques et psychologiques

Du point de vue épistémologique, l'évolution fulgurante des sciences de l'éducation due à l'éclosion de certaines sciences contributives comme la sociologie et la psychologie cognitive, a permis d'élaborer de nouvelles théories qui ont apporté des précisions sur les processus mentaux de l'acquisition des lavoirs.

Ainsi, on sait aujourd'hui que, pour mieux apprendre, l'apprenant doit être soumis à des situations-problèmes tirées de son milieu de vie et de son vécu quotidien pour activer toutes ses facultés dont la créativité, l'inventivité, l'esprit critique. L'apprentissage, qui se fait par rupture-

[1] Les informations sur la genèse de l'APC sont extraites du document « Journée pédagogique de réflexion et de concertation des enseignants du secondaire général : 2011-2012 »

continuité, lui permet alors de construire des solutions aux problèmes qui se posent à lui dans son environnement et dans sa vie de tous les jours.

Les données épistémologiques récentes sur le processus d'apprentissage conduisent à deux implications pédagogiques essentielles La conception de l'apprentissage qui ronde l'éducation scientifique sur l'appropriation des recettes et l'exercice de la mémoire exclusivement doit être bannie; seules les connaissances construites à la suite d'une démarche active de l'esprit sont susceptibles d'être réinvesties dans la vie courante ; "Tout élève, en situation d'apprentissage, possède toujours des « représentations initiales » ou « conceptions naïves » ou « préconceptions » de ce qu'il veut apprendre. Les connaissances scientifiques ne viennent donc pas remplir un vide mais « elles viennent se substituer à une représentation initiale » que le sujet a de l'objet, selon Gaston BACHELARD.

Du point de vue social, le contexte mondial actuel détermine, pour les jeunes, des caractéristiques et des contraintes d'un environnement en profonde mutation et auxquelles ils doivent faire face. Pour l'Enseignant, il convient donc de faire émerger les représentations initiales chez l'apprenant afin de l'aider à accéder à des représentations plus rationnelles et plus opérationnelles.

- **Au plan national**

Un bref historique de la réforme de 1991 permet de dire que le processus a été marqué par un certain nombre d'évènements. Il s'agit de la réalisation d'études sectorielles par le projet PNUD-UNESCO de septembre 1989 à tous les ordres d'enseignement et à des domaines tels que les

programmes d'études, la formation des Enseignants, l'administration, les infrastructures l'efficacité du système, les coûts et financements de l'éducation au Bénin, de l'organisation de la Conférence Nationale des Forces Vives de février 1990 ; des États généraux de l'Education d'octobre 1990 ; du document cadre de politique éducative adopté par le Gouvernement en janvier 1991, acte par lequel le Gouvernement a engagé le système éducatif dans ce programme de réforme suivant une approche systémique.

Ainsi, quinze (15) plans d'action ont été élaborés et regroupés en trois (03) volets: pédagogie, planification et institution. C'est dans le volet "pédagogie" justement qu'on retrouve le plan d'action " Réforme des programmes d'études". Ce volet renferme en outre les plans d'action " Formation continue des Enseignants", "Manuels scolaires", "Réseau documentaire", "Évaluation des apprentissages" et "Orientation scolaire".

L'école est le levier le plus important pour faire progresser un pays. Pour cela, elle doit être à l'écoute des besoins de la société. Mais nombreux sont les individus qui sont allés à l'école pendant plusieurs années sans être en mesure d'utiliser leurs connaissances scolaires dans la vie de tous les jours. Bien que nantis de hauts diplômes, certains cadres sont des analphabètes fonctionnels au détriment du développement de leur pays.

C'est la raison pour laquelle les responsables du système éducatif ont estimé nécessaire de changer les programmes scolaires et de mettre en place une nouvelle approche. Cette réforme concerne les élèves, les parents d'élèves, les Enseignants, les Inspecteurs, les éditeurs de manuels scolaires, les politiques.

Il est utile de rappeler que la démarche suivie pour élaborer les programmes d'études selon l'APC s'est appuyée essentiellement sur les trois questions suivantes :

1. Les « nouveaux » programmes d'études pour répondre à quelles problématiques ?
2. Les « nouveaux » programmes d'études pour préparer quel type de citoyen ou quel type de citoyen pour faire face aux différentes problématiques identifiées ?
3. Quelle conception de l'apprentissage, quelles approches et stratégies, et quel contenu de formation pour assurer la préparation d'un tel type de citoyen ?

En ce qui concerne la première question, quatre problématiques ont été identifiées :

- une problématique politique ;
- une problématique environnementale ;
- une problématique éducative ;
- une problématique pédagogique.

Quant à la question relative au profil du citoyen à former, en voici quelques éléments :

- un citoyen autonome, intellectuellement et physiquement équilibré ;
- un citoyen respectueux de la personne humaine, de la vérité, de la démocratie ;
- un citoyen animé d'un esprit de méthode, de coopération et du goût de la responsabilité ;
- un citoyen capable d'entreprendre, de se prendre en charge,

d'apprendre tout au long de sa vie;

- un citoyen gestionnaire de lui-même, de l'environnement et des situations de vie en société.

Pour la troisième question, elle se subdivise en trois points.

- Quelle conception de l'apprentissage pour assurer la préparation d'un tel citoyen?

La conception de l'apprentissage retenue est celle qui s'appuie sur des principes pédagogiques novateurs tels que :

- recourir à l'approche globale et systémique de la réalité;
- responsabiliser l'apprenant dans le cadre de sa formation et l'impliquer de façon active dans le processus d'apprentissage ;
- recourir à la démarche de résolution de problèmes réels ;
- ouvrir l'école sur le milieu ;
- faire avec ;
- faire ici pour apprendre à faire ailleurs;
- faire ensemble.

- Quelles approches et stratégies faut-il privilégier pour assurer la préparation d'un tel citoyen ? Deux approches ont été privilégiées : l'approche cognitiviste et celle socioconstructiviste.

Parmi les stratégies retenues, il y a la résolution de problème et le développement de projets qui sont identifiés pour préparer le type de citoyen souhaité.

- Quel contenu de formation pour assurer la préparation d'un tel citoyen?

  Le contenu est constitué de compétences (capacités, habiletés, attitudes, stratégies) ; connaissances et techniques.

Parlant de leurs caractéristiques, les programmes d'études sont des programmes par compétences et trois familles de compétences ont été à l'occasion adoptées. Il s'agit des compétences disciplinaires; des compétences transversales; des compétences transdisciplinaires.

Au total les programmes d'études selon l'Approche Par Compétences sont à matières et à contenus de formation intégrés. Dans leurs contenus de formation et stratégies de leur mise en œuvre, ils mettent davantage l'accent sur les connaissances procédurales (stratégies), c'est-à-dire les éléments de réponses à la question « comment ?», que sur les connaissances déclaratives (concepts, faits, lois,...), donc les éléments de réponses à la question « quoi ?». En outre, ils se préoccupent des situations de réinvestissement ou de transfert des acquis.

Au vu de ces éléments, les programmes d'études, appliqués de façon méthodique, devraient permettre d'atteindre les objectifs du plan *"Les études nationales de perspectives à long terme"* ALAFIA BENIN 2025.

Enfin, l'implantation des programmes d'études selon l'APC s'est réalisée progressivement en trois phases :

- la phase de mise à l'essai (expérimentation) à la rentrée scolaire 1994-1995 : elle a concerné trente (30) écoles publiques en milieu urbain, semi-urbain et ruraux à raison de cinq (5) par ancien département ;

- la phase d'extension: démarrée à la rentrée scolaire 1996-1997, elle a permis d'impliquer, en un premier temps, cent cinquante (150) écoles publiques et privées élargissant ainsi les bases d'appui de l'expérimentation ;
- la phase de généralisation dès la rentrée scolaire 1999-2000 à l'enseignement primaire et qui a atteint la fin de ce cycle (CM2) à la rentrée 2004-2005. Cette phase connaîtra son épilogue dans le secteur de secondaire général à la rentrée 2011-2012 sur toute l'étendue du territoire national.

Quels sont alors les principes et conditions de mise en œuvre des programmes selon l'APC ?

Vision de L'APC[2]

La formation selon l'Approche Par Compétences est un modèle intégré d'enseignement/apprentissage/évaluation qui repose sur le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Le cadre théorique de l'Approche Par Compétence est la psychologie cognitive. Selon cette théorie, l'acquisition des connaissances se fait par construction et non par juxtaposition, soit à l'échelle individuelle : c'est le constructivisme ; et/ou au cours d'interactions sociales : c'est le socioconstructivisme.

Les finalités de l'APC

Dans le cadre de l'APC, plusieurs finalités peuvent être définies en termes d'attitudes et d'habiletés dont l'intégration n'est rien d'autre que

[2] Les informations sur la vision de l'APC sont extraites du document « Journée pédagogique de réflexion et de concertation des enseignants du secondaire général : 2011-2012 »

des compétences à développer chez l'apprenant. Ces finalités sont perçues dans le nouveau contexte de notre monde en perpétuelle évolution. Il s'agit d'aider l'apprenant à acquérir un savoir qui prenne en compte les réalités politiques, économiques, sociales, culturelles, pédagogiques,.., du monde contemporain. Cette vision globale du monde constitue l'une des caractéristiques fondamentales de l'APC, et, en tant que telle, elle représente une avancée significative par rapport aux programmes par objectifs. Concrètement, il s'agit aujourd'hui de préparer le citoyen pour qu'il soit capable de :

- comprendre et appréhender une réalité, un phénomène, un système... ;
- analyser ;
- résoudre des problèmes ;
- faire des synthèses ;
- communiquer aisément ;
- transférer les connaissances dans d'autres situations ;
- s'affirmer comme respectueux des valeurs culturelles ;
- s'affirmer comme respectueux de la démocratie et de la personne humaine ;
- se prendre en charge .... etc.

Chercher à faire acquérir une compétence à un sujet, c'est organiser, pour lui, une situation d'apprentissage. C'est donc :

1) identifier une tâche mobilisatrice qui va « mettre le sujet en route » ;
2) repérer l'obstacle dont le franchissement permettra d'effectuer un progrès décisif ;

3) prévoir l'ensemble des ressources et des contraintes quii permettront au sujet de surmonter lui-même l'obstacle ;

4) accompagner l'activité de l'apprenant en mettant en place des procédures de réflexion sur son activité (ce qu'on nomme la métacognition) ;

5) avoir en ligne de mire, tout au long de la démarche, l'objectif en termes de compétence réinvestissable par le sujet, à sa propre initiative, dans des situations du même type.

CONCEPTION DU ROLE DE L'ENSEIGNANT DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APC

- L'Enseignant est jugé sur sa capacité à utiliser l'espace, le geste et placer sa voix en choisissant le registre approprié ;
- L'Enseignant doit provoquer des moments d'explication, de coordination, de confrontation et de reformulation ;
- Il doit faire régulièrement le point sur les méthodes, les règles étudiées ;
- Il fait dégager des liens entre différentes situations et aussi des solutions aux principes généraux, c'est-à-dire aux théories qui les sous-tendent éventuellement ;
- Le professeur a la possibilité d'opérer des liaisons entre disciplines, d'éclairer les modes de raisonnement, en facilitant la prise de conscience des élèves.
- Aussi doit-il susciter des transferts de pratiques, de méthodes ou de savoirs.
- Il fait dégager des conclusions.

Quand on parle d'Enseignant, par définition, c'est l'individu qui possède des connaissances, des savoirs qu'on peut catégoriser de la façon suivante :

- savoirs disciplinaires, connaissances théoriques sur les différents objets de savoir liés à la discipline d'enseignement ;
- savoirs didactiques, concernant des aspects liés à la résolution de problèmes, à la gestion des erreurs, aux procédures cognitives utilisées par les élèves, aux difficultés d'apprentissage ;
- savoirs sur les programmes, tant du point de vue des concepts à enseigner que des compétences exigibles ;

- savoirs pédagogiques, relatifs à la gestion de la classe, à la prise en compte des différences entre élèves ;
- savoirs sur les apprentissages des élèves et la façon dont ils apprennent ;
- savoirs sur le contexte de l'établissement, de la classe ;
- savoirs sur les buts et les valeurs de l'éducation.

Conception des activités des élèves

Ces activités doivent être variées et multiformes :

- activités d'observation et d'information ;
- activités de traitement d'information ;
- activité de résolution de problèmes et de projets ;
- activités de production et de réalisation ;
- activités de communication, de présentation ;
- activités méthodologiques ;
- activités de synthèses de quelques-unes de ces activités.

L'approche par compétences ne s'oppose pas à l'approche par objectifs.

Une décennie après la mise en œuvre de l'APC au niveau de l'Enseignement Secondaire Général, apparaissent des insuffisances qui se traduisent par un manque d'atteinte des objectifs initialement fixés. Les pourfendeurs de l'APC estiment que cette approche abandonne les acquis liés aux programmes par objectifs, et c'est là que commence l'erreur. L'APC ne sonne pas la mort de l'approche par objectifs mais constitue la maturation des réflexions sur cette dernière et c'est ce que nombre, d'acteurs n'ont pas perçu. Il faut éviter de faire croire que tout est nouveau dans l'APC et que

tout est à reprendre. En fait, l'école n'a jamais été totalement étrangère au souci de développer des compétences. En ce sens, l'idée de compétence ne constitue pas une nouveauté absolue. On pourrait donc admettre que, quelle que soit la façon dont les programmes sont formulés, un enseignement de qualité est un enseignement qui amène l'élève non seulement à acquérir de nouvelles connaissances, mais à développer des compétences. Par conséquent, ce n'est pas parce que les programmes antérieurs étaient rédigés dans le langage des objectifs que les Enseignants ne se préoccupaient pas de développer des compétences. Inversement, si le fait de formuler les programmes par compétences vise à induire certaines pratiques pédagogiques, cela ne suffit pas à garantir le recours à des stratégies d'enseignement susceptibles de développer des compétences.

Dans le cadre théorique, nous allons faire la revue de littérature de travaux antérieurs sur les compétences linguistiques.

1.3 CADRE THEORIQUE

❖ REVUE DE LITTERATURE

Dans les Pays du Nord et ceux du Sud, plusieurs études ont été réalisées.

Nous pouvons donc citer les résultats des travaux du CIEP qui a organisé un séminaire international, à Sèvres, du 29 mai 2006 au 2 juin 2006, dont le titre était « l'évaluation au service de la qualité en éducation: pratiques et enjeux », en partenariat avec le ministère des affaires étrangères et l'agence française de développement. Ce séminaire n'avait pas pour seule ambition une information réciproque entre les pays, mais d'aller au – delà, c'est – à- dire de promouvoir une démarche analytique, comparative et critique face aux évaluations mises

en œuvre, tant dans la diversité de leurs méthodologies, de leurs outils que dans leurs objectifs et leur réalisation. Cette réflexion donne la possibilité aux décideurs et aux acteurs eux- mêmes de s'approprier les diverses démarches d'évaluation et de dégager ainsi des orientations pertinentes pour agir. Cette pertinence s'appuie sur les contextes socio-culturels et socio - économiques. Ce séminaire avait donc pour but de tracer des pistes capables d'éclairer les décideurs à tout niveau et de repérer à quelles conditions et dans quelles limites l'évaluation peut réellement être un outil d'aide à l'amélioration d'un système éducatif.

Un ouvrage est issu de ce séminaire. Dans cet ouvrage, nous parlons des évaluations très Officielles conduites par des organisations habilitées ou par des responsables patentés.

Ces évaluations sont complexes et, souvent, leur mise en œuvre nécessite tellement de travaux complexes d'élaboration d'instruments, d'études paramétriques et statistiques, qu'on en oublie les normes qui se trouvent ainsi instrumentalisées, voire réifiées. Dans ce document, nous notons qu'en France, une direction du Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la recherche, la Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance (**DEPP**), organise et gère deux (02) types d'évaluations standardisées des acquis des élèves : des évaluations diagnostiques et des évaluations bilans.

- **<u>Les évaluations diagnostiques</u>** :

Ce sont des outils au service des enseignants pour leur permettre de repérer les types d'erreurs de leurs élèves et d'y remédier. Deux dispositifs sont relatifs à ces évaluations. Le premier dispositif offre aux enseignants des

outils d'évaluation dans les différentes disciplines et aux différents niveaux d'enseignement. Ces outils cherchent à interroger les compétences mises en jeu dans les apprentissages et permettent aux enseignants d'apprécier par une analyse des réponses des élèves leur degré de maitrise de la compétence évaluée et de les conduire plus loin dans leurs acquisitions en explorant les pistes pédagogiques suggérées.

Dans le second dispositif, des protocoles de rentrée différents d'une année sur l'autre sont administrés en début d'année (avant la fin du mois de septembre) de façon obligatoire à tous les élèves d'un même niveau d'enseignement, CE2 et 6e en français et en mathématique. Ces évaluations sont corrigées par les enseignants de la classe leur permettant ainsi une prise d'information sur les réussites et erreurs des élèves dont ils vont avoir la responsabilité durant l'année.

❖ **Les évaluations bilans** :

Elles ont pour fonction d'informer les acteurs, décideurs et utilisateurs du système éducatif des résultats de celui- ci. Dans ce cadre, la DEPP organise ses propres enquêtes mais participe aussi aux grandes enquêtes internationales, PIRLS et PISA notamment.

✓ **La mise en place de l'évaluation diagnostique au Gabon dans le cadre de la réforme des programmes d'enseignements[3] :**

En 2000, le ministère de l'éducation a constaté un fort taux de redoublement dont la moyenne avoisinait 35% dans l'enseignement élémentaire, et 52% pour le cours préparatoire.

Un tel constat a conduit le ministère à réécrire les programmes après une vaste consultation de la communauté éducative (instituteurs, directeurs d'école,
conseillers pédagogiques, inspecteurs, syndicats, associations de parents d'élèves). Ces nouveaux programmes ont abandonné ce qui se faisait jusque là, c'est-à-dire plutôt une pédagogie par objectifs, centrée sur les comportements des élèves en classe pour une pédagogie plus intégrative, prenant en compte la réorganisation des connaissances par les élèves dans des situations complexes, ce que certains appellent l'approche par compétences (appelée successivement la pédagogie par compétences de base puis approche par compétences).

Cette pédagogie, plus soucieuse, dans ses intentions de prendre en compte la situation de vie courante des élèves, produit aussi de nouveaux outils d'évaluation formative et progressive pour les élèves. De telles pratiques rendent plus facile pour les enseignants une approche différenciée et personnalisée et de possibles activités de remédiation, y compris en termes de régulation et de certification. Cette évaluation étroitement articulée aux apprentissages des élèves, par séquences de construction de savoirs et ensuite

[3] Les informations sont extraits du document « l'évaluation au service de la qualité en éducation : pratiques et enjeux ». 29 mai-02 juin 2006, CIEP

par des activités complexes sollicitant l'ensemble de ces savoirs, a eu un effet considérable sur les pratiques professionnelles des enseignants, qui par les instruments d'évaluation de cette pédagogie, peuvent nuancer leurs réponses selon les élèves, soit individuellement soit collectivement.

Cependant, tout n'est pas parfait, loin de là, il y a plusieurs difficultés. Mais globalement, on peut dire que cette innovation est positive car elle a surtout eu pour rôle de bousculer les habitudes des enseignants et de les contraindre à modifier leur manière de voir et d'agir vis-à-vis des élèves et des formes multiples de leur apprentissage.

✓ **Evaluation des compétences selon l'APC à Madagascar**

L'approche par compétences (**APC**) a été introduite à Madagascar en 2003 afin de former des élèves aptes à faire face aux diverses situations-problèmes relatives à la vie quotidienne et /ou à poursuivre leur cursus scolaires de manière efficace. Il a été décidé d'évaluer les résultats de l'APC afin de vérifier la bonne maîtrise de la réforme au niveau des acquis des élèves et de réguler sa mise en œuvre en terme de processus et de dispositif.

Durant l'année scolaire 2004/2005, 26 écoles ayant mis en place l'approche par les compétences et 26 écoles n'ayant pas encore mis en place cette réforme (école témoin) ont été sélectionnées. Chaque école expérimentale a été appariée à une école témoin proche pour avoir un environnement socio-culturel comparable.

Dans chaque école ont été sélectionnés 20 élèves répartis en trois niveaux :

« fort » (5 élèves), « moyen » (5élèves) et « faible » (10 élèves).

Ces échantillons ont constitué une cohorte d'élèves permettant une évaluation longitudinale.

La 1ère cohorte est constituée de 1012 élèves du **CP2** : 2004-2005 ; un pré-test leur a été proposé au début de l'année scolaire et un post-test à la fin de l'année, portant sur les objectifs à maîtriser et les compétences à acquérir en fin de **CP2.** Pour cela, deux versions différentes mais parallèles ont été utilisées, chaque version, présentée dans un cahier d'évaluation, comporte une épreuve « ressources », semblable aux épreuves « classiques », « traditionnelles » basée sur le contrôle des savoirs et des savoirs-faire et une épreuve « compétence » basée sur la résolution de situations complexes et significatives dans trois disciplines, malogasy, mathématiques et français.

La 2ème cohorte est constituée de 1028 élèves de **CP1 :** 2004-2005 ; un post-test leur a été proposé à la fin de l'année scolaire, étant donné leur incapacité à répondre à un test en début de leur scolarité.
Ce test comprend également une épreuve « ressources » et une épreuve « compétences » en malagasy et en mathématique.

La correction des deux types d'épreuve est différente, pour les épreuves
« Ressources » de type « Classiques » : la réponse de l'élève est soit « bonne », notée sur 01 soit « mauvaise » notée sur 00.
Pour les épreuves « compétences » : les productions de l'élève sont corrigées selon l'évaluation critériée.

En effet, pour une situation « complexe », il n'existe pas de réponse unique et donc de « bonne réponse ». Pour les évaluer, il faut se référer à des

critères qui permettent au correcteur de porter de différents regards sur la production de l'élève.

✓ **L'évaluation d'une réforme en Guinée**[4]

Après 1984, date de l'avènement de la 2ème république, le système éducatif guinéen a opté pour l'enseignement en français, alors qu'il était dans les huit (8) langues du territoire érigées au statut de langues nationales. Après plus de huit (8) ans de réformes, les autorités de l'éducation et les bailleurs de fonds ont eu la volonté de créer un outil d'évaluation des actions entreprises. C'est dans ce cadre que fut créée, en 1995, la Cellule Nationale de Coordination de l'Evaluation du Système Educatif (**CNCESE**) afin de mener des évaluations relevant du MEPU-EC, coordonner des évaluations, diffuser les résultats d'évaluation au niveau des différents acteurs, formuler les recommandations en vue d'un meilleur pilotage du système éducatif.

La **CNCESE** est constituée de cadres issus des différents services du ministère qui ont des compétences variés et complémentaires. Elle est structurellement rattachée au secrétaire général du ministère et a rang de division. Sur le plan administratif elle est dirigée par un coordonnateur qui a rang de chef de division. Elle comporte trois (3) chefs de section et sept (7) chargés d'études

(un sociologue, deux spécialistes de langue française, deux statisticiens, un informaticien, un économiste planificateur, un biologiste, un instituteur).

La **CNCESE** depuis sa création a réalisé un certain nombre d'évaluations en partenariat avec des institutions internationales ayant une

[4] Les informations sont extraites du document « l'évaluation au service de la qualité en éducation : pratiques et enjeux ». 29 mai – 02 juin 2006, CIEP

notoriété dans le domaine de l'évaluation. Ainsi, de 1998 à 2000, la **CNCESE** soutenue méthodologiquement par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (**CIEP**), a mené des évaluations de niveau des élèves de 2è, 4è et 6è année du primaire en français et calcul à travers des tests. Ces tests de français et de calcul ont été élaborés et des questionnaires posés aux élèves, à leurs enseignants et à leurs directeurs pour décrire l'environnement de l'enseignement.

L'échantillon choisi, une centaine de classes par année, était représentatif des deux types d'enseignements (public/privé), des huit (8) régions, ainsi que des zones rurales et urbaines. Dans chaque classe de l'échantillon, vingt (20) élèves étaient pris au hasard.

Par ailleurs, il faudrait signaler que certains auteurs nous ont déjà précédés dans cette entreprise. Il s agit de :

- Ahodékon (1998) dont le mémoire de maîtrise porte sur l'évaluation des compétences linguistiques en français chez les adultes au Bénin. A travers cette étude l'auteur a pu évaluer cent (100) témoins : Soixante cinq (65) élèves du second cycle, vingt (20) étudiants et quinze (15) adultes choisis dans différents milieux socio-professionnels et culturels. Il fit le constat que les élèves sont globalement plus compétents que les étudiants. Ces derniers sont eux-mêmes meilleurs que les adultes peu scolarisés ou déscolarisés. Ces deux études ont abouti à la conclusion que la part des "francophonoïdes" est largement représentée ;
- Bada (1996) qui a conduit une expérimentation auprès de 50 sujets (25 enfants et 25 adultes) de niveaux socio-culturels divers et choisis dans tous les milieux ;

- BEACCO Jean Claude, (2007) dans langue et didactique aborde l'approche par compétence dans l'enseignement des langues et montre les stratégies d'enseignement qui sont au cœur de l'approche communicative. Selon cet auteur, il faut partir du domaine de savoir et des représentations de l'apprenant pour construire en lui des comportements sociaux et langagiers en vue de favoriser la structuration de sa pensée et de son raisonnement.
- Kouassi (2000) en ce qui le concerne, a évalué les compétences linguistiques en français au Bénin chez les écoliers. Il a enquêté auprès de cent (100) enfants. Son champ d'investigation concerne trois villes : Cotonou, Abomey, Parakou. En Compréhension Orale (CO), les résultats sont plus satisfaisants à Parakou que dans les deux autres villes. En Production Orale (PO), les scores sont plus faibles à Parakou qu'à Cotonou et Abomey. En Compréhension Ecrite (CE), les résultats à Parakou sont moins bons que dans les deux autres villes. En Production Ecrite (PE), tous les enfants enquêtés sans exception ont obtenu des scores faibles en orthographe. Au terme de son étude il conclut que la catégorie des francophones est faiblement représentée (6% seulement) ;
- Kpodonou (2004), quant à lui a évalué cent (100) témoins : vingt cinq (25) élèves du C.E.G. de Glazoué, vingt cinq du C.E.G. de Ouèdèmè, vingt cinq (25) du C.E.G. de Sokponta et vingt cinq (25) du CEG Zaffé. Les résultats sont globalement meilleurs à Ouèdèmè qu'à Glazoué, Sopkonta et Zaffé. Au vu des résultats obtenus, il conclut que la catégorie des francophones n'est pas représentée dans la commune de Glazoué ;

- Olou (2008), a dans son mémoire de maîtrise ayant pour thème « Evaluation des compétences linguistiques en français : cas des élèves du niveau terminal du CEG GODOMEY » comparé le niveau en français des élèves en série A, B, C et D. Il a constaté que la C est meilleure à la A1, la A1 meilleure à B ; B meilleure à A2 ; A2 meilleure à D ;

Yaro, en collaboration avec Barreteau (2004), a dans son article intitulé : « le français des scolaires au Burkina Faso : Evaluation des niveaux de compréhension ».

A la suite de la revue de littérature, nous définissons les concepts fondamentaux qui apparaissent dans ce travail.

1-4- CLARIFICATION CONCEPTUELLE[5]

1-4-1- Evaluation

Définition

Le concept " évaluation" remonte dans le temps et nous replonge dans le passé. Dans l'Antiquité, l'Evaluation s'opérait à travers des épreuves orales et des épreuves physiques par la suite. Ce n'est qu'à partir du Moyen Age que les hommes de sciences ont commencé par s'y intéresser .

Le XXe siècle a consacré l'évaluation comme étant l'un des éléments les plus important dans un système de formation. En effet, d'innombrables changements ont caractérisé cette époque. On peut citer, entre autre :

[5] ***Les informations sont extraites du document « l'évaluation des apprentissages » de Salimane KARIMOU***

– Le développement du management industriel avec l'introduction de standards quantitatifs et qualitatifs en éducation ;

– Le behaviorisme , qui va désormais au-delà de l'étroite conception : Stimulis–Réponse pour s'étendre à l'intégration de l'étude du comportement extérieur , des processus intérieurs. C'est dans ce sens d' ailleurs que THORNDIKE affirmait que : « les gens ne poursuivent des activités que dans la mesure où ils obtiennent des succès ». Il n'y a que le bilan des activités qui permet de conclure à un succès ou à un échec. D'où l'importance de l'évaluation dans la motivation à apprendre Cet aperçu historique de la notion d'évaluation nous conduit droit dans son assertion réelle.

Dans le domaine de la pédagogie , l'évaluation consiste à mesurer à l'aide de critères déterminés, des acquis d'un élève, de la valeur d'un enseignement..

1-4-2- L'évaluation des apprentissages

Elle est alors comprise comme une opération qui consiste à recueillir des informations objectives et significatives sur les résultats d'une activité d'enseignement apprentissage dont on avait préalablement défini les objectifs , à poser un jugement pour chercher à comprendre le pourquoi d'un résultat et à prendre une décision . Elle comporte donc des composantes essentielles que sont : la mesure, le jugement et la prise de décision.

➢ La mesure

Cette première composante de l'évaluation permet d'identifier , de recueillir et de produire des informations pertinentes et valides à l'aide d'instruments judicieusement choisis . Il va sans dire qu'il ne peut y avoir d'informations pertinentes et valides si les instruments de mesure utilisés ne le sont pas à leur tour.

Un instrument de mesure est pertinent lorsqu'il a la qualité de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré[1]. La pertinence d'un instrument passe par la réponse à la question suivante : un élève qui est dit bon ou mauvais , suite à une évaluation, l'est-il vraiment ? le même instrument utilisé par plusieurs enseignants du même niveau produit-il les mêmes effets ? Le jugement porté par l'un ou l'autre s'avère- t- il juste à moyen terme ?

La validité d'un instrument de mesure passe par les questions suivantes : l'instrument mesure-t-il ce qu'il prétend mesurer ? Sur quelle partie du programme d'études porte –t-il ? La situation d'évaluation permet-elle aux élèves d'utiliser des connaissances riches et pertinentes ? Le contexte d'évaluation tend-il à être similaire à celui de l'apprentissage ? Les problèmes traités ont-ils fournis aux élèves l'occasion de démontrer ce qu'ils ont vraiment appris ?

La fidélité et la validité ont été et sont encore les qualités les plus recherchées de tout instrument de mesure. Elles permettent aux enseignants d'établir des corrélations entre leurs jugements et les résultats des élèves.

➢ Le jugement

La composante n°2 de l'évaluation, permet aux responsables scolaires d'interpréter les résultats obtenus par les élèves. Cette interprétation se fait généralement par rapport aux objectifs visés par l'évaluateur qui prévoit en conséquence les outils dont il a besoin. Les résultats obtenus par les élèves peuvent être jugés par rapport à des critères établis ou en référence à des seuils de réussite préalablement déterminés.

- **La décision**

Enfin , la troisième composante qui porte sur la décision, permet aux responsables de choisir les actions conséquentes au jugement posé. Très souvent, la décision touche directement les personnes évaluées que sont les élèves alors qu'elle doit prendre en compte tous les autres agents du système scolaire. Elle peut être également tributaire du type d'évaluation auquel l'enseignant ou l'enseignante a affaire .

1.4.2.1. Les types d'évaluations des apprentissages

En éducation on distingue généralement deux grands types d'évaluation des apprentissages : l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

a) l'évaluation formative

L'évaluation formative vise une action pédagogique immédiate auprès de l'élève pour assurer une progression constante des apprentissages à travers des activités correctives et/ou d'enrichissement. Elle permet à l'enseignant d'intervenir pour aider ses élèves à fournir la performance

attendue. Elle se fait en même temps que l'enseignement et peut être formelle ou informelle. Les décisions qui sont prises à la suite d'une telle évaluation portent sur la poursuite ou non des apprentissages , les réajustements des méthodes pédagogiques, les moyens à mettre en œuvre pour aider l'élève qui éprouve des difficultés.

Dans la mise en œuvre de l'évaluation formative, l'enseignant doit , dans un premier temps, diagnostiquer les forces et les faiblesses de l'élève et dans un second temps recourir à la remédiation.

Pour réaliser un bon diagnostic des difficultés de l'élève, il convient de procéder :

- au repérage des erreurs ;
- à leur description ;
- à la recherche des sources qui les ont générées ;
- à la mise en place d'un dispositif de remédiation

Le dispositif de remédiation à mettre en place nécessite la prise en compte du niveau de l'élève, puis la fréquence et l'importance de l'erreur. C'est ce qui justifie d'ailleurs les pratiques de l'évaluation prédictive et de l'évaluation diagnostique.

- **L'évaluation prédictive**

Cette évaluation permet à l'enseignant de prendre conscience du niveau d'informations de l'élève par rapport à une ou plusieurs situations d'apprentissage à aborder.

- **L'évaluation diagnostique**

Elle vise une action pédagogique qui permet d'identifier les lacunes et insuffisances de l'élève, c'est-à-dire les raisons qui l'empêchent de réussir en classe. Elle se situe à deux moments distincts : avant et après l'apprentissage.

Avant l'apprentissage, elle permet à l'enseignant de se rendre compte du niveau d'informations acquises par l'élève sur la ou les situations d'apprentissage à aborder. L'enseignant a pour rôle d'orienter les démarches d'enseignement/apprentissage, de prédire les difficultés ou les réussites. L'évaluation diagnostique se fait au début du cours ou du programme d'études et peut viser l'orientation scolaire. Du point de vue taxonomique, elle embrasse les domaines du savoir, du savoir-faire, et du savoir-être, c'est-à-dire le cognitif, le psychomoteur et l'affectif.

Après l'apprentissage , elle permet de déceler les causes des difficultés rencontrées par l'élève au cours de l'apprentissage et d'y apporter des remèdes. Son rôle est curatif. Elle intervient ici à la fin du module ou du programme, lorsque l'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante n'est plus possible. C'est le cas des tests, concours, examens finaux et autres. Généralement limitée au domaine cognitif, l'évaluation diagnostique qui se fait après l'apprentissage peut s'étendre selon les circonstances aux domaines affectif et psychomoteur.

En somme , l'évaluation formative est un processus en évolution qui permet de préparer l'apprenant à faire face à l'évaluation sommative .

b) L'évaluation sommative

L'évaluation sommative vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages visés dans un programme ou une partie terminale du programme d'études. Elle vérifie et apprécie la somme des résultats d'apprentissages réalisés pendant une période donnée. Elle a pour objet l'information sur le degré de maîtrise par l'élève des exigences minimales du programme enseigné et vise essentiellement :

_ le bilan des contenus de formation acquis par l'élève en vue d'informer et de renseigner les parents ;

_ le renseignement de l'élève sur ses performances , ses faiblesses afin de l'encourager à redoubler d'effort ;

_ l'appréciation par l'enseignant de ses méthodes d'enseignement en vue d'améliorer la qualité du processus d'enseignement/apprentissage ;

_ le renseignement des autorisés académiques , l'orientation des élèves au vu de leur performance et de leur réussite dans tel ou tel domaine .

L'évaluation sommative a lieu soit à l'issue d'un ensemble d'apprentissages réalisés, soit à la fin de l'année , pour vérifier le degré de développement des compétences , soit au début d'une nouvelle année scolaire , pour se rendre compte de ce que les élèves ont gardé de ce qu'ils ont appris .

Des instruments tels que les épreuves écrites , orales ou pratiques, les grilles d'observation et les questionnaires sont utilisés à cet effet . La fonction principale de l'évaluation sommative est d'attester , au terme

d'une période d'enseignement et d'apprentissage, qu'un élève maîtrise les savoirs et les savoir-faire et sait démontrer les attitudes qui constituent la substance des objectifs pédagogiques poursuivis .

Lorsqu'à la fin d'une année scolaire ou à la fin d'un programme d'études, l'élève est soumis à un ou plusieurs examens, on parle d'évaluation terminale. Cette pratique d'évaluation sommative qui constitue la marque dominante des examens d'entrée dans un ordre professionnel ou dans une corporation , est également utilisée dans la plupart des pays en voie de développement comme instrument de passage d'un ordre d'enseignement à un autre. C'est le cas du Certificat d'Etudes Primaires qui conditionne la fin du cycle primaire et conditionne le passage à l'enseignement secondaire .

En d'autres termes, l'élève qui échoue au CEP n'a pas accès à l'enseignement secondaire[6]. Il en est de même pour le passage de l'enseignement du second degré (l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel) à l'enseignement du troisième degré (l'enseignement supérieur et la recherche scientifique). Les portes des universités ne sont ouvertes qu'aux titulaires du baccalauréat ou de son équivalence. Que ce soit pour l'entrée dans la vie professionnelle ou pour la poursuite des études , il faut bien que l'élève réussisse à l'examen Les notes cumulées en cours de route ne sont évidemment pas prises en compte. Pourtant, elle relève d'une pratique de

[6] ***Loi N°2003-17 du novembre 2005, portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin, article 26.***

l'évaluation dénommée évaluation continue qui consiste à collecter plusieurs informations et à effectuer plusieurs observations pendant l'année scolaire. La fonction de l'évaluation continue ne se limite pas aux collectes. Elle contribue à l'appréciation de la performance de l'élève. L'évaluation formative est forcément continue alors que l'évaluation sommative peut être continue ou terminale. L'évaluation sommative est continue lorsqu'elle a lieu après l'exécution d'une partie du programme précédemment déterminée. C'est ce qui explique la pratique des évaluations sommatives d'étapes.

L'évaluation normative se dit d'une modalité d'interprétation qui consiste à situer un résultat parmi plusieurs pour en déterminer la position relative. En clair, après la prise de la mesure, c'est-à-dire l'administration, le jugement qui fait suite à l'interprétation des résultats procède au classement des élèves sur la base des notes obtenues, on part généralement du premier , considéré comme le meilleur pour aboutir au dernier.

L'évaluation critériée , quant à elle se base sur une qualité , un aspect , un point de vue ,une dimension. En effet, l'instrument de mesure, dans le cadre de l'évaluation critériée est accompagnée de critères précis a partir desquels la production de l'élève est appréciée. Ces critères sont très souvent connus de l'élève avant même qu'il n'aborde la situation d'apprentissage. L « 'association des instruments , outils et techniques aux utilisations appropriées », la « réalisation appropriée des tâches liées à l'intention de lecture », le « choix de concepts et de processus mathématiques appropriée à la situation d'application » sont des exemples de critères .

1.4.2.3. Notion de Maitrise

La maitrise est une connaissance théorique et pratique approfondie d'une langue, d'un sujet etc.[7]. Nous dirons qu'un élève a ***l'absence de maitrise*** lorsqu'après un enseignement/apprentissage, l'élève est incapable de donner le minimum requis. Lorsque l'élève a un niveau moyen, c'est-à-dire lorsque qu'il arrive à restituer le minimum de ce qui est appris, on dira qu'il a ***la maitrise partielle***. Au cas où l'élève restitue un peu au dessus de la moyenne, on dit qu'il a ***une maitrise minimale***. ***La maitrise maximale*** quant à elle sera attribuée aux élèves ayant restitué largement au dessus de la moyenne requise. C'est à cette dernière catégorie qu'on attribue par exemple la mention très bien, excellent, etc.

1-4-3- Compétence

Dans le cadre de la réforme des programmes d'études au Bénin , et par rapport au choix porté sur l'approche par compétences , une définition contextualisée de la compétence a été faite et se résume à : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés et attitudes, connaissances…). Ces ressources peuvent être acquises en contexte scolaire ou encore en contexte extra-scolaire. » Etre compétent, c'est être capable de faire appel aux bonnes ressources, de les combiner de manière efficace et de les utiliser à bon escient.

1-4-4- APPRENTISSAGE

Compris comme un processus temporel qui mène à une modification du comportement sous l'effet de l'expérience, ce concept recouvre deux (02) sens :

[7] Selon le dictionnaire électronique *Encarta 2009*

Au sens technique limité, l'apprentissage recouvre l'ensemble des services permettant l'acquisition méthodique et complète des gestes et attitudes nécessaires à une activité professionnelle déterminée.

Au sens plus large, c'est l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire, d'une manière d'être, d'habitudes. C'est la modification de conduites, de geste, de réactions acquises, soit spontanément, soit volontairement. La notion d'apprentissage concerne toute l'existence mais les apprentissages les plus fondamentaux se font pendant la petite enfance. Ce qui explique forcément le sujet apprenant.

1-5 - CADRE D'ETUDE

1-5-1- JUSTIFICATION

Nous avons porté notre choix sur le CEG_1 de LOBOGO parce qu'aucune évaluation des compétences linguistiques en français n'a été faite dans la zone et plus particulièrement au CEG_1 de LOBOGO. La seconde raison qui a orienté notre choix vers ce collège est que notre présence en tant qu'enseignant occasionnel dans ce collège pendant deux ans, nous a permi de faire différentes observations que nous ambitionnons de vérifier scientifiquement dans ce travail .

Par ailleurs , nous avons choisi le niveau sixième parce que la sixième est une classe très sensible dans la scolarité de l'enfant et aussi dans le système éducatif béninois.

Autrement dit, c'est la classe qui constitue le levier pour la réussite des élèves. C'est la première classe de leur cursus de l'enseignement secondaire. Les portes de la sixième ne sont ouvertes qu'aux titulaires du Certificat d'Etude Primaire (CEP). Elle est en outre la première classe

de l'enseignement secondaire où l'on enseigne l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et les différents types de texte à savoir : le texte descriptif, le texte narratif et le texte injonctif.

1-5-2- SITUATION[8]

Situé dans le département du Mono, le village LOBOGO est l'un des sept (07) arrondissements de la Commune de BOPA. Ce village est à sept (07) kilomètres de la mairie de BOPA .

1-5 -3- ETUDE PHYSIQUE[9]

Avec une superficie de 365 Km², une population de 70265 habitants et une densité de 192,50 Habitants au Km², la commune de BOPA est limitée au Nord par la commune de Dogbo et Lalo, au Sud par la commune de Comè et de Houeyogbé, à l'Est par les fleuves toho, couffo et le lac ahémé et à l'Ouest par la commune de lokossa. Elle comporte soixante (60) villages et quartiers de ville classés en sept (07) arrondissements.

1-5-4 DONNEES SOCIOLOGIQUES ET DEMOGRAPHIQUES[10]

La population de LOBOGO renferme presque toutes les ethnies du Bénin. On y trouve par exemple des Fons, des Adja, des sahouès, des Aizos, des Kotafons, des Dekins, des Yorubas, des Ibos, Dendis, des Guens, des Gouns, des Watchis et des Peulhs.

[8] *Les informations sont extraites de la synthèse de monographie, réalisée par la commune de Bopa*
[9] *Les informations sont extraites de la synthèse de monographie, réalisée par la commune de Bopa*
[10] *Ibidem*

1-6 – OBJECTIFS ET HYPOTHESES

1-6-1 OBJECTIFS

L'objectif général que nous poursuivons dans ce travail est d'évaluer les compétences en communication écrite selon l'APC au Bénin.

Pour y arriver, nous nous sommes définis les objectifs spécifiques ci –après :

- évaluer les compétences en production écrite
- évaluer les compétences en communication écrite des élèves du niveau sixième du C.E.G. 1 de LOBOGO en vue d'identifier les problèmes liés à la notation en communication écrite et apporter quelques réaménagements à l'APC au Bénin
- analyser les résultats et critères d'évaluation.

1-6-2- HYPOTHESES

Eu égard à nos objectifs, nous présupposons que :

- Les élèves du niveau sixième du CEG_1 de LOBOGO disposent d'une compétence maximale en compréhension écrite qu'en production écrite.
- Les critères d'évaluation et grille d'appréciation de la communication écrite souffrent d'imperfections
- Il y a possibilité que l'APC soit un système éducatif plus performant.

1-7- METHODOLOGIE

Dans cette section, nous présentons l'échantillonnage, les enquêté, la méthode d'évaluation.

1-7-1 ECHANTILLONNAGE

Pour réaliser cette évaluation, nous avons orienté le travail en deux volets. Le premier concerne la compréhension écrite. A ce niveau, le test a été soumis à 80 apprenants. Dans le second volet abordant la production écrite, le test a été soumis à 330 apprenants :

- 170 apprenants pour le type de texte descriptif ;
- 80 apprenants pour le type de texte narratif ;
- 80 apprenants pour le type de texte injonctif ;

Les âges de ces enquêtés sont compris entre neuf (09) et dix-huit (18) ans.

Il faut souligner que ces enquêtés, tous de la promotion 6ème ont été choisis au hasard.

1-7-2- ENQUETES

➢ ENQUETE DE TERRAIN

Les enquêtes de terrain se sont déroulées à LOBOGO entre le 07 février et le 28 juin 2013. Pendant cette période nous avons procédé à la collecte des copies de devoirs des apprenants. Avant ladite période, nous avons procédé à la pré-enquête. Ici nous avons choisi sept (07) élèves auxquels des questions liées à la compréhension écrite ont été soumis, histoire de mesurer les difficultés auxquelles nous serons confrontés sur le terrain.

➢ *ENQUETES BIBLIOGRAPHIQUES*

Nos enquêtes bibliographiques ont commencé en octobre 2012 et nous ont conduits tour à tour dans les bibliothèques du Centre

National de Linguistique Appliquée (CE.NA.L.A.) ; du Centre Béninois des Langues Etrangères (CE.BE.LA.E.) et du Centre Culturel Français (C.C.F.). Les sites internet nous ont aussi aidés.

1-8- METHODE D'EVALUATION ET BAREME DE NOTATION

Les critères d'évaluation et la grille de correction exigée par l'APC nous ont aidés à mener à bout ce travail. Cette méthode permet d'évaluer quatre types de compétences fondamentales : la compréhension écrite et la production écrite, la compréhension orale et la production orale.

Les unités et les structures évaluées portent sur la grammaire, le lexique et la phonétique. Ici, nous nous intéresserons à deux compétences à savoir la compréhension écrite et la production écrite. Dans le test, les candidats sont soumis à différents sujets d'évaluation écrite, (décrire un lieu ou une personne (portrait), raconter des histoires, donner des conseils, remplir des cases dans des exercices à trous, ou répondre à des questions à choix multiples).

CHAPITRE II

PRESENTATION ET ANALYSE DES STATISTIQUES PORTANT SUR LE NIVEAU DES ELEVES DE LA SIXIEME EN COMMUNICATION ECRITE.

I- LA COMPREHENSION ECRITE

L'évaluation de la compréhension écrite vise d'appréhender la capacité des élèves à lire un texte et à le comprendre. Quand nous parlons de la compréhension d'un texte, nous faisons allusion à ce que l'on a la capacité de répondre à toutes les questions en rapport avec lui.

L'évaluation de la compréhension écrite est basée sur deux exercices :

- Le test de closure, un exercice à trous, permet de demander aux témoins de remplir ces trous à l'aide d'un seul mot A ce niveau, il s'agit de trouver les mots pour combler les trous Chaque bonne réponse donne droit à un (01) point. Ici , zéro virgule cinq (0,5) sera accorder à celui qui a utilisé plus d'un mot. Tous les dix mots justes trouvés donnent ainsi droit à dix (10) points.
- Le second exercice est un exercice à question à choix multiple (Q.C.M) : il s'agit de choisir entre plusieurs réponses, sur l'intelligence d'un texte, la bonne. Ici aussi, nous considérons le même barème de notation. Le résultat obtenu à l'issue du test se présente dans le tableau suivant :

MODALITES	[0,7[	[7 ,12[	[12 15[	[15 20]	TOTAL
EFFECTIFS	08	16	49	07	80
FREQUENCE en %	10	20	61,25	08,75	100

10% des enquêtés ont l'absence de maîtrise

20% des enquêtés ont la maîtrise partielle.

61,25% des enquêtés ont la maîtrise minimale

08 ,75% des enquêtés ont la maîtrise maximale.

II- LA PRODUCTION ECRITE

Présentation des tableaux statistiques selon les différents types de texte.

1 - Statistique des notes obtenues par les élèves sur le texte descriptif

Tableau 1

MODALITE	[0 ,7[	[7,12[	[12, 15[	[15, 20]	TOTAL
EFFECTIF	28	106	33	03	170
FREQUENCE en %	16,47	62,35	19,41	1,76	100

2- Statistique des notes obtenues par les élèves sur le texte narratif

Tableau 2

MODALITES	[0 ,7 [	[7 ,12 [	[12 ,15 [	[15 ,20]	TOTAL
EFFECTIFS	17	48	13	02	80
FREQUENCES en%	21,25	60	16,25	02,50	100

1.3- Statistique des notes Obtenues par les élèves sur le texte Injonctif

Tableau 3

MODALITES	[0, 7 [	[7, 12 [	[12, 15 [	[15 , 20]	TOTAL
EFFECTIFS	17	45	15	03	80

FREQUENCES en%	21,25	56,25	18,75	03,75	100

NB : L'effectif total des enquêtés par rapport au texte descriptif est largement supérieur aux deux autres types de texte car il s'agit d'une combinaison des effectifs des deux séquences de la description à savoir : la description portant sur la localisation et celle portant sur une personne (le portrait).

III- ANALYSE ET COMMENTAIRE DES DIFFERENTS TABLEAUX STATISTIQUES

Les trois types de texte (description, narration , injonction) ont été enseignés et évalués au cours de l'année scolaire.

INTERPRETATION

TABLEAU 1

Pour un effectif de 170 enquêtés sur le texte descriptif , 28 enquêtés ont une note comprise entre 0 et 07, soit environ un pourcentage de 16,47% ; 106 enquêtés ont une note comprise entre 7 et 12, soit un pourcentage de 62,35% et dans le même temps 33 enquêtés arrivent à s'en sortir avec une note comprise entre 12 et 15 soit 19,41%. Mieux, seulement 03 enquêtés parviennent à se maintenir entre 15 et 20, soit un pourcentage insignifiant de 1,76 %.

TABLEAU 2

Ce tableau souligne le niveau de 80 enquêtés sur le type de texte narratif. En effet, 21,25% de cet effectif a obtenu une note comprise entre 0 et 7. Pendant que 60% a obtenu une note comprise entre 7 et 12 ; 16,25% de cet effectif se tient dans la fouchette des notes comprises entre 12 et 15 ; et enfin nous avons seulement 2,50 % de cet effectif pour les notes supérieures à 15.

TABLEAU 3

Ce dernier tableau concerne le texte injonctif. Ici, nous avons également 80 enquêtés. De cet effectif , 21, 25 % se trouvent dans la marge des notes comprises entre 0 et 7 . Dans le même temps, 56,25 % se battent dans la fouchette des notes comprises entre 7 et 12. 18,75 % des enquêtés se rejoignent avec les notes comprises entre 12 et 15. Les majeurs, présentant une note supérieur à 15 viennent avec un pourcentage de 03 ,75 %.

NB : Les notes obtenues par nos enquêtés sont sur 20.

4- COMMENTAIRE DES TABLEAUX

Pour le texte descriptif

- 16, 47 % des enquêtés se retrouvent avec une absence de maîtrise.
- 62 ,35 % des enquêtés sont tombés dans la maîtrise partielle.
- 19,41 % des enquêtés se sont battus pour la maîtrise minimale.
- 01,76 % des enquêtés s'acclament pour la maîtrise maximale.

Pour le texte narratif :

- 21 ,25% des enquêtés ont une absence de maîtrise
- 60,00 % des enquêtés s'efforcent avec une maîtrise partielle.

- 16,25 % des enquêtés pour une maîtrise minimale.
- 03,75 % des enquêtés sont à encourager pour une maîtrise maximale.

Pour le texte injonctif

- 21,25 % des enquêtés sont dans la marge d'une absence de maîtrise.
- 56,25 % des enquêtés pour la maîtrise partielle.
- 18, 76 % des enquêtés se sont exposés avec une maîtrise minimale.
- 03 ,75 % des enquêtés se retrouvent dans la fouchette d'une maîtrise maximale.

Quand nous faisons la somme des fréquences en pourcentage des enquêtés ayant obtenus une note supérieur ou égale à 7($N \geq 7$) ; nous nous parvenons aux résultats suivants :

62,35% +19,41 % +1,76 % = 83 ,52 % ____ pour le texte descriptif.

60% + 16,25% + 02,50% = 78,75 % ____ pour le texte narratif.

56,25% + 18, 75 % + 03,75 % = 78,75 % ____ pour le texte injonctif.

83,52% > 78,75 %.

A la lumière de tout ce qui précède ,nous confirmons que la capacité d'assimilation du type de texte descriptif est largement supérieur à celle des deux autres types de texte à savoir le texte narratif et le texte injonctif . Alors l'hypothèse 1 (H1) est vérifiée.

L'évaluation des compétences en communication écrite des élèves implique que l'on vérifie leurs capacités de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources. Conformément aux orientations privilégiées en évaluation, les valeurs qui orientent l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence sont la justice et l'équité

ainsi que la cohérence la rigueur et la transparence. Développer une compétence exige du temps et les élèves ne progressent pas tous au même rythme. Petit à petit les élèves participent davantage jusqu' à ce qu'ils deviennent autonomes. Ici, il serait important de préciser les périodes dans lesquelles ces différents types de texte ont été enseignés.

En effet, le type de texte descriptif, a couvert, toute la période du 1er semestre de l'année qui couvre habituellement la période allant d'octobre à janvier. Les deux autres types de textes ont été enseignés au second semestre de l'année scolaire soit la période allant de février à mai. Ceci aurait été à la base de la supériorité du taux d'assimilation du type de texte descriptif par rapport aux autres types de texte. On pouvait penser que l'enseignement/apprentissage du type de texte descriptif qui s'est étalé dans cette période a permis aux élèves de bien maîtriser les contenus notionnels. Par souci de transparence, l'Approche Par Compétences (L'APC) nous impose une grille d'appréciation et critères d'évaluation qui se présentent comme suit :

5-CRITERES D'EVALUATION ET GRILLE D'APPRECIATION

COMPETENCE : Communication Ecrite

A- Critères minimaux

CRITERES	INDICATION	POINT INTERMEDIAIRE
C1 : Adéquation de la production avec le projet	- a produit un texte de longueur correcte ; - a respecté les caractéristiques du type de texte descriptif, narratif, dialogique, argumentatif,	1 2 2 1

		lettre…) - a développé des idées conformes au sujet ; - a utilisé un vocabulaire approprié au projet d'écriture ;	
C2 : Cohérence du message produit.		- a ordonné les mots pour produire la phrase ; - a su ordonner les phrases pour produire le texte ; - a imprimé au texte une progression logique ; - a su enchaîner les idées, les groupes d'idées, les parties.	2 1 2 1
C3 : Correction linguistique		- a utilisé la ponctuation de façon correcte ; - a respecté les règles grammaticales - a bien écrit les formes verbales ; - a respecté la graphie des mots.	2 2 1 1
B- Critères de perfectionnement			
C4 : a) Présentation matérielle b) Niveau de langue et créativité		- a présenté un texte sans rature et sans tâche ; - a présenté un texte lisible ; - a présenté un texte sans omission de mots ; - a écrit un texte d'un niveau aisé et plaisant ; - a présenté des idées originales	0,50 0,50 0,50 0,50

NB : Seuls les candidats ayant une maîtrise minimale (12 points) ont droit au perfectionnement

GRILLE D'APPRECIATION

0 à 7 points = Absence de maîtrise
8 à 11 points = Maîtrise partielle
12 à 14 points = Maîtrise Minimale
15 à 20 points = Maîtrise Maximale

6- COMPARAISON DES RESULTATS DE LA COMPREHENSION ECRITE A CEUX DE LA PRODUCTION ECRITE DES ELEVES

En comparant les résultats de la compréhension écrite à ceux de la production écrite au niveau de la maitrise minimale ([12 , 15[ ), ce qui paraît pertinent est qu'aucun bilan des différents types de texte auxquels nous avons affaire ne révèle un taux de succès de 50% au niveau de la production écrite. Mais 61,25 % comme taux de réussite se fait observer au niveau de la compréhension écrite.

Quand nous faisons la somme des fréquences en pourcentage des enquêtés ayant obtenus une note supérieur ou égale à 7 ($N \geq 7$), nous parvenons aux résultats suivants :

Pour la compréhension écrite :

20 % + 61,25 % + 08, 75 % = 90 %

Or pour la production écrite nous avons :

83,52 % de succès pour le texte descriptif , 78,75 % pour le texte injonctif comme pour le texte narratif.

90 % > 83, 52 % > 78,75 %.

Alors les élèves du niveau 6ème du CEG_1 LOBOGO ont une compétence maximale en compréhension écrite qu'en production écrite.

CHAPITRE III : ETUDE DES FAUTES ET CONTRIBUTION POUR L'ENSEIGNEMEMT DU FRANÇAIS AU PREMIER CYCLE DES COURS SECONDAIRES

SECTION 1:

ETUDE DES FAUTES

L'analyse des copies d'évaluation des enquêtes nous a permis d'identifier chez les élèves un certain nombre de fautes que nous allons classer en deux (02) catégories : les fautes grammaticales et les fautes lexicales.

1) Les fautes grammaticales

Les fautes grammaticales relevées dans les productions écrites des élèves sont diverses et multiformes. Nous avons ainsi relevé: les fautes de syntaxe, les fautes liées à la concordance des temps, celles liées à la morphologie verbale sans oublier celles liées aux choix sur l'axe paradigmatique.

1-1- Les fautes de syntaxe

La syntaxe est une branche de la linguistique qui s'occupe de l'organisation des mots dans la phrase. Selon le dictionnaire linguistique de Jean DUBOIS (1973), la syntaxe est : « la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles se combinent en phrases, les unités significatives ».

1-1-1- Omission

Sur l'axe syntagmatique, nous avons identifiés les cas d'omission.

Les exemples ci-après permettent de les identifier :

1- « ……Il le prend x témoin ». à

2- « ……J'ai assisté x cette fête ». à

3- « ……Il faut qu'il change x comportement » de

4- « ……en face x la gare » de

5- « ……mon père est parti x deux mois » pour

6- « ……pendant la chasse, on attendait quand il a dit d'avancer x sur l'ordre » en

7- «Le professeur écrit sur le tableau, ……. »

Vu ces exemples, il ressort que les témoins omettent les prépositions : "à", dans les exemples 1 – 2.

"de " dans les exemples 3 – 4.

"pour " dans l'exemple 5.

Pour les deux derniers exemples, il ne s'agit pas d'une omission mais il s'agit plutôt d'une substitution. Dans l'exemple 6, la préposition ''en'' a été substituée par ''sur'' et dans l'exemple 7, ''au'' par ''sur''.

Nous imputons ces fautes d'omission et de mauvaise substitution des prépositions à une méconnaissance de leur valeur et de leur emploi. Les enquêtés ont ignoré qu'il fallait en réalité dire :

1- « ……il le prend à témoin ».

2- « ……j'ai assisté à cette fête »

3- « ……il faut qu'il change de comportement ».

4- « ……en face de la gare…. ».

5- « ……mon père est parti pour deux semaines ».

6- «pendant la chasse, on attendait quand il a dit d'avancer en ordre ».

7- « le professeur écrit au tableau…. ».

En effet, une préposition est un mot invariable placé devant un mot ou groupe de mots et unissant ce mot ou groupe au mot complété. Si l'adverbe se suffit à lui-même, la préposition est inséparable du mot ou groupe qu'elle introduit.

Les prépositions ''à'' et ''de'' se dissimulent dans articles définis contractés :

au (à le), aux (à les) ; du (de le) ; des (de les)…etc.

La préposition (ou la locution prépositive) introduit un complément qui peut être :

- Un nom ⟶ un vase en or.
- Un pronom ⟶ vient chez nous.
- Un adverbe ⟶ usé par trop de soucis.
- Un infinitif ⟶ il faut manger pour vivre (…)

Il faut reconnaître que certaines prépositions ont un sens précis et limité à une ou deux nuances (parmi, contre, entre…)

Mais d'autres ont des valeurs et nuances très variées (à, de, par, pour, en, avec…). Il convient donc de bien réfléchir pour trouver la nuance exacte d'un complément introduit par telle ou telle préposition.

1-1-2- Les articles et les pronoms

L'emploi correct des articles et des pronoms constitue un sérieux problème pour les élèves. Cela se remarque à travers les exemples ci-après :

1- « La vol n'est pas bon… »
2- « J'ai fait le photo avec mes amis de classe… »
3- « A la veille du fête, la maire de mon commune a invité des joueur de tam-tams.
4- « ……lors du promenade…dans le ligne qui suit… »
5- « ……je donne l'ordre ou des conseil à mon ami »
6- « Ce fête est bon… »
7- « Le fille aimé de mon oncle a la tête ronde, la visage joli, il est un peu élancé et de tein claire »
8- « Les camarades parlent et moi, je entend ils parler… »

9- « J'ai rencontré un camarade que je vais vous fait son portrait… »

10- « …. Aucune déga n'est passé cette jour… »

Ces différentes fautes sont récurrentes dans la production écrite des enquêtés. 95% des enquêtés préfèrent violer les règles qui régissent l'usage correcte des articles et des pronoms. En effet, les élèves du niveau 6ème n'ont aucune notion par rapport à l'usage correct des articles et des pronoms. Pour cela, il s'impose à nous, de faire un bref aperçu sur l'usage correcte des articles et des pronoms :

1-1-3 Les articles

L'article est un mot variable, dont le rôle essentiel est d'introduire un nom.

1-1-3-1- L'article défini

Il est élidé au singulier (le, la) devant "voyelle ou les muet" : l'artiste, l'homme.

L'article défini est contracté au singulier devant consonne ou h aspiré :

Mettre au (à le) menu.

L'odeur du (de le) pain.

Il est contracté au masculin ou au féminin pluriel, devant voyelle ou consonne, h muet ou aspiré :

La pêche aux (à les) crabes.

L'ordre des (de les) ormes, des pins.

Notons que étymologiquement (latin ille), il a une valeur démonstrative, qu'on retrouve assez souvent :

Le (= ce) monsieur qui passe sur le (= ce) trottoir est le (= ce) grand médecin dont je vous ai parlé.

Mais il peut exprimer diverses valeurs selon le contexte.

1-1-3-2 L'article indéfini

En réalité, l'article indéfini est, au singulier, une atténuation de l'adjectif numéral un, une :

Il attend un ami (quelconque : article indéfini)

Il n'a qu'un ami (un seul : adjectif numéral).

L'article indéfini est, au pluriel, une atténuation de l'article partitif des :

Il attend des amis (quelques amis : article indéfini). De façon générale, on constate que l'article indéfini :

au singulier, ne précise pas l'identité, la personnalité.

J'ai rencontré un jeune.

J'ai étudié une fable.

Au pluriel, ne précise pas le nombre, la quantité.

J'ai rencontré des amis.

J'ai étudié des fables.

NB : Au singulier, il peut prendre la valeur générale de ''tout'', il se rapproche alors de l'article défini dans le même emploi :

Un bon conducteur est toujours prudent.

Il peut aussi prendre une valeur affective (laudative ou péjorative) en proposition exclamative :

C'est un artiste.

Elle m'a parlé sur un ton.

1-1-3-3- Article Partitif

Etymologiquement, il s'agit de l'article défini précédé de la préposition de (du = de le, de = de les) ; il indique qu'on ne considère qu'une partie d'un tout, d'un ensemble.

Manger du pain, de la viande, des légumes.

Au singulier, ''du'' article partitif se distingue facilement de l'article défini contracté.

Mais au pluriel, la distinction entre l'article partitif et l'article indéfini n'est pas du tout aisée.

- J'attends des amis de mon fils (quelques-uns d'entre eux) partitif.
- J'attends des amis (quelques amis) article indéfini.

1-1-4- Les pronoms

Comme le nom, le pronom est un mot variable. Il varie essentiellement en genre et en nombre, et parfois en personne :

On distingue six (06) sortes de pronoms :

1-1-4-1- Les pronoms personnels :

Les formes des pronoms personnels sont diverses :

Exemple : Je vous l'ai déjà dit.
Nous le leur dirons.

Personnes	Singulier	Pluriel
1ère Personne (masculin ou féminin)	je, me, moi,	Nous
2ème Personne (masculin ou féminin)	tu te, toi	vous
3ème Personne (masculin)	Il, le, lui	ils, eux, les, leur
féminin	elle, la, lui	elles, les, leurs
masculin ou féminin	se, soi, en, y	se, en, y
Neutre	il, le, en, y	

1-1-4-2- Le Pronom Possessif

Il varie comme un adjectif possessif en genre, en nombre et en personne selon le tableau suivant :

		Masculin – Singulier	Féminin – singulier	Masculin – pluriel	Féminin - pluriel
Un seul possesseur	1ère P	Le mien	La mienne	Les miens	Les miennes
	2ème P	Le tien	La tienne	Les tiens	Les tiennes
	3ème P	Le sien	La sienne	Les siens	Les siennes
Plusieurs possesseurs	1ère P	Le nôtre	La nôtre	Les nôtres	Les nôtres
	2ème P	Le vôtre	La vôtre	Les vôtres	Les vôtres
	3ème P	Le leur	La leur	Les leurs	Les leurs

1-1-4-3- <u>Le Pronom démonstratif</u>

Les formes du pronom démonstratif sont simples ou composées et se répartissent selon le tableau suivant :

	Masculin – Singulier	Féminin – singulier	N.S	Masculin – pluriel	Féminin - pluriel
Simples	Celui	Celui	Ce	Ceux	Celles
Composées	Celui – ci Celui-là	Celle-ci Celle-là	Ceci Cela	Ceux-ci Ceux-là	Celles-ci Celles-là

1-1-4-4- <u>Les pronoms indéfinis</u>

Le pronom indéfini remplace un nom précédé d'un adjectif indéfini. La plupart des pronoms indéfinis varient en genre et en nombre : quelques-uns ; quelques-unes ; les uns ; les unes ; quelqu'un. etc …Mais certains sont toujours au singulier :

Personne, nul (nulle), pas un, on, quelque chose, autrui, etc…

Par contre, d'autres sont toujours au pluriel :

Certains ; plusieurs ; tous ; d'autres, etc…

Et enfin, d'autres sont neutres, donc invariables.

Rien ; autre chose ; quelque chose ; tout. On range également parmi les pronoms indéfinis, les locutions : je ne sais qui ; je ne sais quoi ; n'importe qui ; on ne sait lequel. etc…

Exemple : Chacun se taisait.

1-1-4-5- Les pronoms interrogatifs

Il remplace un nom précédé d'un adjectif interrogatif. Il possède des formes :

Invariables (qui ? quoi ? que ?)

Variables (lequel ? laquelle ?...)

renforcées (qui est-ce qui ?, qu'est-ce qui ?...)

Exemple : Qui est-tu ?

1-1-4-6- Les pronoms relatifs

Il remplace un nom précédé d'un adjectif relatif. Comme tous les pronoms, il remplace essentiellement un nom. Mais plus complexe que les autres pronoms, il établit en outre une relation (d'où son nom) entre deux propositions. Il possède des formes :

Invariable : qui ; que ; quoi ; dont ; où.

Variables : lequel ; laquelle ; lesquelles ; lesquels…

Exemple : Il laboure le champ que labourait son grand-père.

1-1-5- Autres cas d'omission

1-1-5-1- L'addition

Comme les fautes d'omission, celles qui concernent l'addition rendent les phrases incohérentes. En effet, certains enquêtés ne connaissent pas le mode d'emploi du verbe ''avoir'' dans l'expression ''il y a'' et celui du verbe ''être'' dans la tournure ''il est''. Dans les expressions, les verbes ''avoir'' et ''être'' se mettent normalement au temps concerné par l'action de sorte qu'on peut avoir ''il y avait'', il y eut'' selon que les actions sont à l'imparfait ou au passé simple. Certains enquêtés n'ont pas connaissance de cela et considèrent l'expression ''il y a'' comme une expression invariable. Du fait, ils sont obligés de créer un autre verbe ''avoir'' ou ''être'' sur lequel, ils opèrent les changements possibles selon l'action. A titre illustratif nous avons :

- « …il y a a un arbre devant ma classe ».
- « Dans la maison, il y a est papa… »

Une partie non moins importante des fautes de syntaxe ne serait pas étudiée si nous écartions celles des accords et celles des ponctuations. Abordons d'abord les fautes liées à l'accord des verbes.

1-1-6- Accord des verbes

Dans cette rubrique, nous situons les fautes grammaticales les plus nombreuses. Vu la manière dont les élèves de ce niveau se comportent face à l'usage des pronoms, leur comportement face à l'accord des verbes n'est plus à dénoncer. Ici, la première chose à noter est la confusion catégorique des verbes d'état et ceux d'action.

Les 70% des enquêtés nous le font dire. La preuve s'établie à travers les énoncés suivants :

1- « Il a tombé pendant le sport… »
2- « j'ai content de cette fête. »
3- « Flore est mangé du riz pendant la récréation… »
4- « C'est n'ai pas bon de volé ».
5- « Coffi est les cheveux rouges… »

Nous soulignons que la source de ces fautes serait la méconnaissance de la valeur des verbes d'état et d'action d'une part et d'autre part celle des auxiliaires.

En effet, ces enquêtés ignorent que de tous les mots variables, le plus variable est, de loin, le verbe, avec sa très riche conjugaison. Il est, d'autre part, le mot roi de la proposition. Il exprime essentiellement :

- Une action, faite ou subie par le sujet (verbe d'action) :

  Je partirai.

  Je suis attendu.

- Un état du sujet (verbe d'état) :

  La tempête violente.

Certains verbes dits ‘’d’action’’ tendent vers ‘’l’état’’ :

Elle blanchit.

Les verbes « d’état » marquent :

*-l’état réel.

Je suis professeur.

*- l’état apparent. (sembler, paraître…)

Tu sembles soucieux.

*- L’état qui dure (rester, demeurer)

*- L’état qui change (devenir, se faire, se rendre).

NB : Certains sont tantôt d’action, tantôt d’état.

Pour ce qui est de l’emploi des auxiliaires, les enquêtés doivent savoir que les deux verbes "avoir" et "être" même s’ils aident à la conjugaison des verbes, ils ne sont pas toujours auxiliaires.

→ "Avoir" peut avoir sa pleine valeur de possession :

J’ai un chien.

→ "Etre" peut avoir diverses valeurs :

a- lier l’attribut au sujet.

Il est heureux.

b- Signifier, selon le contexte, exister, se trouver, aller, appartenir :

Ce livre est à moi.

Elle est au grenier.

Je pense donc je suis.

Quoi qu’il en soit, avoir et être sont des auxiliaires :

"Avoir" sert d'auxiliaire à lui-même d'abord, ainsi qu'au verbe être, à tous les verbes transitifs actifs, à la plupart des verbes intransitifs actifs et aux véritables verbes impersonnels.

"Etre" sert d'auxiliaire à tous les temps de la voix passive, à tous les temps composés de la voix pronominale et à tous les temps composés de certains verbes intransitifs.

A ces diverses fautes de confusion des verbes, s'ajoutent celles liées à la flexion des verbes.

1-1-7- Flexion des verbes

Les fautes sur les flexions des verbes sont dues à une confusion des désinences, de même qu'à une méconnaissance de la variation des radicaux.

En définissant la désinence, GBETO (2000 a : 14) écrit : « Elément solidaire de la base radicale à laquelle elle est suffixée, la désinence à l'opposé du radical, constitue la partie variable de la forme verbale simple. Ces variations donnent des informations sur le nombre, le genre et les valeurs temporelles, personnelles, et modales du verbe ».

En effet, dans les productions écrites de la plupart de nos enquêtés, l'usage des désinences se fait à tord. Voici quelques énoncés à titre illustratif.

1- « Les classes se trouve… »

2- « Elles voulais évoluer dans leur étude… »

3- « …c'est les oncles qui est parti au Nigéria ».

A part ces fautes de désinences identifiées, d'autres se font exposer dans la production de nos enquêtés. Elles concernent les radicaux.

Constatons de visu à base de ces trois énoncés le problème de certains de nos enquêtés.

1- « mes parents n'avoir pas de l'argent »

2- « koffi a prend mon sac et pati… ».

3- « je veni devant l'école… »

4- « Les professeurs faire bien les cours ».

Or par rapport au radical , GBETO (2000 a :9) écrit ceci : « En règle générale, le radical reste invariable dans nombre de verbes, particulièrement ceux du deuxième et troisième groupe. Cependant, il présente quelque fois des modifications importantes que le recours à la diachronie permet d'élucider » .Nous n'allons pas terminer cette des fautes liées à la flexion des verbes sans parler de celles liées à l'emploi des infinitifs.

Mauvais emploi des infinitifs

Voici ce que nous lisons dans la production de certains de nos apprenants :

1. « …je me laver et il est veni… »
2. « …le CEG de lobogo est situer… »
3. « …ma classe est fabriquer avec … »

Nous imputons ces fautes à la méconnaissance de la valeur de l'infinitif.

En effet, l'infinitif est la forme la plus dépouillée de l'expression verbale; sans le contexte, il est difficile de lui trouver une valeur de personne, de nombre, de temps, et même de mode. On a pris l'habitude de l'appeler mode impersonnel. Officiellement, il n'a que deux (02) temps :

Un temps simple et un temps composé. L'infinitif présent a divers emplois :

Il est tantôt verbe, tantôt nom, en emploi temporel, il exprime la simultanéité par rapport au verbe, dont il dépend, c'est – à – dire aussi bien le présent, le passé, le futur :

Exemple : Il peut (pouvait, pourra) revenir,

Il a souvent une valeur de futur (J'espère revenir l'an prochain).

A la voix active, il est parfois bivalent (terrain à vendre : sens actif, si l'on songe au vendeur ; sens passif si l'on songe au terrain.)

Tandis que l'infinitif passé exprime essentiellement l'antériorité, par rapport au verbe dont il dépend, avec ou sans proposition (il sort après avoir fini son travail, il exprime parfois même l'avenir, le futur, après un verbe au présent (ou même au passif).

Il espère avoir fini ce soir (= qu'il aura fini : futur antérieur).

En dehors de ces fautes liées à la flexion des verbes, permettez nous d'aborder la dernière rubrique des fautes grammaticales qu'est la mauvaise ponctuation

1-1-8- La ponctuation

Pour GREVISSE (1986 : 155), « la ponctuation est l'ensemble des signes conventionnels servant à indiquer, dans l'écrit, les faits de la langue orale comme pause et l'intonation, ou à marquer certaines coupures et certains liens logiques. C'est un élément essentiel de la communication écrite ». L'irrégularité de la ponctuation est donc susceptible d'entraver tout processus de compréhension.

Pourtant, l'examen des productions écrites de nos enquêtés fait état d'une certaine absence de signes de ponctuation et aussi de leur mauvais usage. Certains d'entre eux, ne ponctuent même pas leur production.

En effet, les enquêtés ignorent la règle qui régit l'usage correcte des ponctuations. Ces enquêtés ignorent que le point est le signe essentiel qui termine la phrase ; le point d'interrogation remplace le point à la fin d'une phrase interrogative ; le point d'exclamation remplace le point à la fin d'une phrase exclamative ; les points de suspension sont des points qui marquent soit un arrêt de la parole (dû à une hésitation, à un silence lourd de sens), soit une interruption (due à un interlocuteur qui vous coupe la parole). Pendant que la virgule sépare deux mots, deux groupes de mots ou deux propositions, le point-virgule marque un arrêt plus important que la virgule et sépare deux propositions.

Quant aux deux-points, ils annoncent une énumération ou une explication ou annoncent des guillemets, qui ouvrent ou ferment les paroles rapportées d'une ou plusieurs personnes.

Avant d'aborder le dernier élément qu'est le tiret, reconnaissons les parenthèses qui isolent un mot, un groupe, une proposition, une phrase. Le tiret, dernier élément de notre rubrique peut jouer le même rôle qu'une parenthèse, ou annonce, dans un dialogue, que quelqu'un d'autre va parler.

Ce qui est dommage est que dans certaines productions écrites de nos enquêtés, des passages voire une page reste sans un seul signe de ponctuation. A titre illustratif, examinons la copie suivante ; qui sur les trois pages de texte d'un élève, deux pages restent sans signe de ponctuation.

Outre les fautes de ponctuation, ces enquêtés ont commis le pire en utilisant des majuscules au milieu des énoncés, fautes pourtant

sanctionnées depuis les années antérieures. Ils ignorent qu'une phrase commence par une lettre majuscule et se termine par un point.

De nos analyses, il nous a été révélé que ces fautes proviennent d'une négligence de la règle ci-dessus.

Tout bien considéré, il faut noter sans ambages que nos enquêtés ont de sérieux problème en grammaire, qu'il faut mettre boucher double pour corriger vu le rôle de la grammaire dans une langue. Mais le nouveau problème qui **se** pose est que la grammaire à elle seule ne suffirait pas pour prétendre avoir une bonne compétence linguistique.

C'est ce qui nous amène à faire l'étude des fautes lexicales de nos enquêtés.

2- Les fautes lexicales

Les fautes lexicales relevées dans les productions écrites sont diverses.

2-1- Confusion des homonymes ‘’on / ont’’, ‘’ce / se’’ ‘’c'est / ses / ces’’

La majorité de nos enquêtés confonde les homonymes ‘’on / ont’’, ‘’ce / se’’, ‘’c'est / ces / ses’’.

A l'aide de quelques exemples tirés des productions des élèves, nous illustrons ci-dessous les manifestations de ces fautes :

« a l'entrée de se collège il ya un bâtiment… »

« ont n'a mangé de pate, le riz… »

« Mes amis, ses recommandations va te permet… »

« la fête c'est bien déroulé… »

Ces fautes identifiées, proviennent d'une méconnaissance de leur nature.

2-2- Le redoublement ou non des consonnes à l'intérieur des mots

A l'intérieur des mots, certains de nos enquêtés doublent des consonnes. Nous avons par exemple rélevé sur certaines copies les mots suivants : "Proffesseur", ''dévelloppement'', ''conseilles'', fête'', ''comporttement''.etc….

Par contre, d'autres enquêtés omettent une consonne à l'intérieur des mots : ''intéligent'' ; ''dévelopement'' ; ''anoncer'' ; ''atrapé'' ; ''persone''……

Ces difficultés traduisent la complexité de la langue française. C'est fort dans cette logique que le célèbre grammairien Thimonnier RENE (1968 : 59), jugea arbitraire le caractère géminé des consonnes à l'intérieur des mots. Cependant, RENE a souligné quelques remarques préliminaires susceptibles de diminuer les risques d'erreurs. Il constate que huit (08) consonnes ne se doublent jamais : ''h, j, k, q, v, w, x et z''. Trois (03) consonnes se doublent très rarement : ''b, d et g''.

- Abbé
- Addition
- Agglomérer

Et neuf (09) consonnes, en position intervocalique surtout, sont fréquement doublées : ''c, f, l, m, n, p, r, s et t''. Deux cas justifient leur gémination.

1er cas : Dans un élément de composition.

2ème cas : Entre deux éléments de composition.

N.B : ''Z'' est géminé dans quelques mots empruntés à l'anglais ou à l'arabe.

Exemple : ''blizzard, razzia''.

Abordons la confusion des homonymes ''la ; l'a ; là'', ''cent, s'en, sans'', et ''voix, voie, voit'' avant de finir cette partie de l'étude des fautes par les interférences lexicales.

2-3- La confusion des homonymes ''la ; l'a et là''

Nous constatons la confusion de ces homonymes dans les productions écrites de nos enquêtés. Les énoncés suivants sont à titre illustratif.

« C'est la que mes parents restent… »

« il la sauvé… »

De la même manière certains enquêtés confondent les homonymes "S'en "sans" et "cent".

2-4- La confusion des homonymes ''cent ; sans ; s'en''

Certains de nos enquêtés confondent les homonymes ''cent ; sans ; s'en'' comme le prouvent les énoncés suivants :

« Le jour de la rentrée, mon oncle m'a donné sans franc pour aller à l'école… »

« Il est veni en classe cent saluer le professeur ».

Finissons avec la rubrique des confusions par la confusion des homonymes ''Voix, voit et voie''.

2-5- La confusion des homonymes ‘’voix, voie et voit’’

Les énoncés suivants nous retracent ce problème de confusion auquel nos enquêtés sont confrontés.

« ….mon oncle voie la lièvre qui…… »

« ……j’ai entendu la voit de Sylvain… »

Vu ces confusions, il s’avère important de faire un rappel notionnel de l’emploi de ces différents homonymes.

la ; là ; l’a

1) **« la » s’écrit (l – a)** devant un nom féminin ou quand il accompagne un verbe.
   a) Devant un nom féminin, il est article défini.
   b) Accompagnant un verbe, il est un pronom personnel.
2) **« là »** s’écrit avec un accent grave sur « a » quand on peut le remplacer par « ici ». Il est adverbe.

3) « **l’a** » s’écrit en deux mots quand on peut le remplacer par « l’avait ». ‘’a’’ est verbe avoir précédé de ‘’ l’ ’’ pronom personnel élidé.

Cent ; Sans ; S’en

« **Cent** » adjectif numéral cardinal.

« S’en » fait partie d’un verbe pronominal et peut se remplacer par « m’en », « t’en ». En supprimant « en » on peut faire suivre le verbe de l’expression de « Cela ».

« Sans » s’écrit en un seul mot quand il marque la privation de quelque chose, c’est une préposition ; il signifie : aucun – ne pas.

Voix, voie, voit

« La voix » : est un son produit par l'air des poumons en traversant le larynx.

« La voie » : chemin par où l'on va d'un lieu à un autre.

« Voit » : verbe voir conjugué au présent de l'indicatif à la 3ème personne du singulier.

Nous ne pourrions achever l'énumération des fautes lexicales sans parler des interférences lexicales.

2-6- Interférence lexicale

Selon Jean Dubois (1973 : 265) : « il y a interférence quand un sujet utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique lexical, ou syntaxique caractéristique de la langue B ». Ce genre de faute est plus récurent chez nos enquêtés. Nous les relevons dans deux axes.

- Le premier cas relève de l'influence des langues nationales dans la production écrite de nos enquêtés. Nous avons par exemple relevé dans certaines productions l'énoncé suivant :

  « ….il a mangé l'argent ».

- Le second cas, par contre, tient de l'influence de l'anglais sur l'orthographe des mots.

- ''bank'' pour ''banque''.

- ''Phone'' pour ''Téléphone''.

La langue étrangère qui laisse ses traits caractéristiques influencée les langues nationales de nos enquêtés est l'anglais.

Pour deux raisons :

La première raison est que l'anglais est enseigné comme langue vivante 1 dans le collège.

- La seconde raison qui semble plus pertinente que la première est que le pays d'accueil des parents de nos enquêtés est le Nigéria. En réalité, c'est au Nigéria que résident la plupart des habitants de ce village (Lobogo). Pendant que d'autres y vont et reviennent, d'autres préfèrent y rester pour des années. Par ailleurs, la majorité des élèves dudit collège y vont pour les congés et les vacances. De ce fait, ils s'inculquent involontairement les traits caractéristiques de l'anglais.

SECTION 2

Analyse et contribution pour l'enseignement du français au premier cycle des cours secondaires

1- Analyse des critères d'évaluation et grille d'appréciation de la communication ecrite exigée par l'approche par competences (l'apc)

1-1- Présentation des critères d'évaluation et grille d'appréciation

COMPETENCE : communication Ecrite

A- Critères minimaux

CRITERES	INDICATION	POINT INTERMEDIAIRE
C1 : Adéquation de la production avec le projet	- a produit un texte de longueur correcte ; - a respecté les caractéristiques du type de texte descriptif, narratif, dialogique, argumentatif, lettre…) - a développé des idées conformes au sujet ; - a utilisé un vocabulaire approprié au projet d'écriture ;	1 2 2 1
C2 : Cohérence du message produit.	- a ordonné les mots pour produire la phrase ; - a su ordonner les phrases pour produire le texte ; - a imprimé au texte une progression logique ; - a su enchaîner les idées, les groupes d'idées, les parties.	2 1 2 1
C3 : Correction linguistique	- a utilisé la ponctuation de façon correcte ; - a respecté les règles grammaticales	2 2 1 1

	- a bien écrit les formes verbales ; - a respecté la graphie des mots.	
B- Critères de perfectionnement		
C4 : a) Présentation matérielle b) Niveau de langue et créativité	- a présenté un texte sans rature et sans tâche ; - a présenté un texte lisible ; - a présenté un texte sans omission de mots ; - a écrit un texte d'un niveau aisé et plaisant ; - a présenté des idées originales	0,50 0,50 0,50 0,50

NB : Seuls les candidats ayant une maîtrise minimale (12 points) ont droit au perfectionnement

GRILLE D'APPRECIATION

0 à 7 points = Absence de maîtrise
8 à 11 points = Maîtrise partielle
12 à 14 points = Maîtrise Minimale
15 à 20 points = Maîtrise Maximale

1-2- ANALYSE

Cette grille comprend des critères et une échelle d'appréciation. Cette échelle est la partie de la grille qui permet, à l'aide d'un certain nombre d'échelons, d'indiquer la qualité de comportement décrits ou leur qualité. La dite grille comprend deux (02) types de critère, à savoir : les critères minimaux et les critères de perfectionnement.

1-2-1- Les critères minimaux

Cette première partie de la grille comporte quatre (04) séquences :

- ✓ **L'adéquation de la production avec le sujet.**

Ici, l'apprenant qui produit un texte de longueur correcte mérite 1point. Après analyse, la conclusion à laquelle nous aboutissons nous permet de souligner que, ce critère de notation parait trop fictif. De façon objective, les enseignants accordent à volonté le point afféré à ce critère. Là, c'est la subjectivité totale en ce sens que la marge à laquelle l'on pourrait se référer lorsqu'il s'agit de longueur correcte n'est pas précisée. On se demande s'il faut tenir compte d'un certain nombre de lignes, d'une page, ou d'une page et demi(…) .Il va sans dire qu'un véritable problème d'équité se pose. En effet, dans le même temps qu'un apprenant bénéficie des points afférés à ce critère, après avoir produit un devoir de moins d'une page, un autre apprenant peut être pénalisé pour avoir produit un devoir d'une page. C'est dire donc que la notion de longueur correcte est relative à chaque enseignant. Du même, le second critère qui aborde le respect des caractéristiques du type de texte concerné, ne précise pas jusqu'à combien de caractéristiques fera usage l'élève dans sa production pour mériter la totalité des points afférés à ce critère. Les deux autres critères de cette séquence ne demeurent pas sans imperfections.

En dehors de cette première séquence (des critères minimaux), la seconde séquence est intitulée la cohérence du message produit. Dans cette séquence, quelques imperfections, se laissent remarquées. Le tout premier critère (ordonne les mots pour produire la phrase) souffre d'une certaine imprécision par rapport à la notion de phrase. En effet, selon le dictionnaire le

petit LAROUSSE illustré, la notion de phrase est perçue comme unité élémentaire d'un énoncé, formée de plusieurs mots ou groupes de mots (propositions) dont la construction présente un sens complet. Cet aperçu nous met dans un processus où le continuum mot /relation, parait indissociable. D'où l'importance de la syntaxe dans la notion de phrase. Une imprécision qui demande d'être revue se présente alors dans ce critère de correction. La même critique se note au niveau du second critère abordant l'ordre des phrases pour produire un texte. passons à présent à la troisième séquence, celle qui a rapport à l'usage correcte des règles grammaticales. Ici ,soulignons que l'usage correcte de la ponctuation, le respect des règles grammaticales, l'écriture correcte des formes verbales, le respect de la graphie des mots deviennent de plus en plus un sérieux problème pour les élèves, pire encore pour les élèves du niveau sixième. Face à cette situation l'enseignant éprouve d'énormes difficultés par rapport à la notation dans cette séquence. Il ne sait jusqu'à combien de faute l'apprenant sera sanctionné, comment il sera sanctionné. Il va sans dire qu'une véritable imprécision se note dans cette séquence.

Suite à ces critères minimaux, la seconde partie de notre grille de correction nous présente les critères de perfectionnement.

1-2-2- <u>Les critères de perfectionnement</u>

Ladite partie de la grille , composée de deux autres séquences à savoir la présentation matérielle et le niveau de langue et créativité souffrent également de certaines imprécisions . Ici, seuls les candidats ayant une maitrise minimale (12 pts) ont droit au perfectionnement. Il

s'avère important de souligner que ces critères d'évaluations de la communication écrite parait trop aléatoire. Elle ne permet pas aux enseignants de français de jauger le vrai niveau , le vrai visage de leurs apprenants d'une part . Elle ne permet pas aux enseignants de faire savoir aux parents d'élèves le réel niveau de leurs enfants d'autre part.

De là, l'étude de la comparaison des niveaux des élèves de classes différentes, mais de la même promotion serait difficile pour raison de subjectivité. Tout bien considérés , nous pouvons noter sans risque de nous tromper que les critères d'évaluation de la communication écrite favorise trop les apprenants.

La production écrite pose assez de problèmes aux élèves. Elle fait non seulement appel à toutes les aptitudes lexicales et grammaticales exigées à l'oral mais nécessite encore d'autres qualités. En effet, lorsqu'on parle, l'orthographe n'intervient pas de sorte que certains peuvent bien prononcer un mot sans pouvoir l'écrire correctement.

Par ailleurs, certains comportements et activités mentales agissent sur le l'évaluateur :

- ✓ **Les mécanismes psychologiques**

Le correcteur compare le produit réel de l'élève et le modèle de référence en recherchant dans le produit réel les caractéristiques du modèle de référence.

- ✓ **L'effet des connaissances préalables**

Avant de commencer par corriger, l'enseignant a le plus souvent des informations sur les conditions dans lesquelles les élèves ont travaillé et sur les élèves eux-mêmes. Ces informations déterminent les attentes. Ainsi, dans

une expérience portant sur la correction de version anglaise du niveau de baccalauréat, un groupe d'enseignant a évalué une série de copies de niveau variable. Deux mois plus tard, ces enseignants ont à nouveau corrigé un lot de copies de niveau voisin et on leur à fait croire que ce sont les mêmes copies. Sur chaque copie figurait une note que le correcteur est sensé avoir donnée entre temps. On a constaté que si l'élève a une bonne note, sa copie est surévaluée, dans le cas contraire, la note est sous évaluée. Dans les deux cas, les différences sont de deux points. Par ailleurs, on observe aussi que les enfants issus des milieux sociaux aisés réussissent mieux en classe que ceux issus des milieux pauvres. Ce biais (différence) est appelée par les chercheurs américains « the Matthew fact », « l'effet de Matthieu ».

✓ Les effets du contexte immédiat

Les premières copies sont généralement notées plus sévèrement alors que les autres le sont moins sévèrement. D'autres part, la première moitié d'un lot de copies est souvent notée avec rigueur. Cela c'explique par le fait qu'en début de correction, l'image de la copie idéale contribue à la définition du modèle de référence.

✓ Les facteurs qui justifient l'inconstance des notes

Il y a :

- L'humeur de l'enseignant
- Relation maître-élève
- Différence de sévérité

- La disproportionnalité dans le barème

(selon les travaux de NOIZET et CANERNIT (1978))

En dehors de ces difficultés, plusieurs autres empêchent l'application parfaite de l'APC. Il s'agit de:

- Les recrutements massifs d'enseignants peu formés ou sans formation.
- Le faible niveau des élèves en langues dû au manque de professionnalisme des enseignants.
- l'effectif pléthorique des élèves dans les salles de classe.

→L'inconscience professionnelle de nombre d'enseignants à la recherche du gain facile.

→La marginalisation des professeurs ayant pour statut '' vacataire '' etc…

En définitive , tout ce qui précède montre qu'il y a de graves lacunes à combler au niveau des élèves eux-mêmes d'abord et ensuite au niveau du système scolaire. C'est au vu de cela que nous envisageons quelques solutions afin que le Bénin puisse regagner son prestige de ''quartier Latin de l'Afrique .

2- <u>Contributions pour l'enseignement du français au premier cycle des cours secondaires</u>.

Dans cette section, nous suggérons quelques solutions, qui complètent celles de nos prédécesseurs pour l'amélioration de l'enseignement du français dans nos collèges.

La volonté d'adopter le système éducatif aux réalités du monde de travail est manifeste partout. L'Afrique n'est pas en reste de ce mouvement, mais le Bénin se positionne dans le peloton de tête.

L'initiative du Bénin de s'engager dans l'approche par compétences inspire sans doute beaucoup de pays dont certain envoient chez nous les missions d'observation. A des degrés divers, le Gabon, la Mauritanie, le Sénégal, Djibouti, Madagascar, la Tunisie et le Maroc, s'attèlent à l'implantation de nouveaux curricula ancrés sur l'APC et travaillent à l'obtention de résultats. Pendant ce temps, et comme pour l'ingénieuse réforme dite de l'Ecole Nouvelle mise en œuvre vers la fin des années 1970 puis jetée à la poubelle à l'issue du séminaire d'août 1981, les Béninois s'entredéchirent autour de l'APC pour des raisons propres à chaque camp. Beaucoup d'arguments pertinents sont agités dans cette guerre par médias interposés, mais à y voir de prêt, peu s'attaquent à la substance de l'APC. Les Béninois sont pourtant réputés pour leur sens de dialogue.

Les différences sont inhérentes à toute œuvre humaine et en particulier à toute reforme curriculaire .La plupart de celle que connait la mise en œuvre des programmes d'études en vigueur sont propres à notre système éducatif et existe depuis longtemps.

Sensible à ces critiques, nous proposons quelques approches de solution :

- le recrutement d'enseignants qualifiés.
- organiser des formations à l'endroit des enseignants non formés.
- limiter l'effectif des élèves dans les salles de classes.
- la création des Ecoles Normales au niveau de l'Enseignement secondaire afin d'installer la morale professionnelle comme discipline dans le but de corriger l'inconscience professionnelle observée chez certains enseignants aujourd'hui.
- la mise en œuvre d'un contrat de travail entre l'Etat et les Enseignants ayant pour statut ''Vacataire'' dans le but de faire valoir leur statut professionnel.

CONCLUSION

L'évaluation des compétences en communication écrite selon l'APC des élèves du niveau sixième du CEG 1 de Lobogo confirme très bien que les élèves de ce niveau sont plus compétents en compréhension écrite qu'en production écrite .Ces derniers n'ont pas le même degré de compétence par rapport aux différents types de texte, ni la même capacité d'assimilation des compétences.Voici les taux de succès enregistré dans notre travail :

Compréhension de l'écrit : 90%

Production écrite :

- Texte descriptif : 83,52%
- Texte narratif : 78,75%
- Texte injonctif : 78,75%

90% > 83,52 % > 78,75%

Au vu des résultats obtenus, on peut dire sans risque de nous tromper que la baisse drastique du niveau en français chez les élèves au Bénin se justifie surtout dans leurs productions écrites.

Les fautes relevées dans la production écrite de nos élèves sont de deux grands ordres : les fautes lexicales et les fautes grammaticales. De façon globale, ces fautes sont dues à la méconnaissance des règles grammaticales, à l'influence des langues nationales dans la production écrite de nos enquêtes puis l'influence de l'anglais sur l'orthographe des mots français. Ce ne serait pas sérieux, responsable et honnête d'affirmer que nos élèves ont un niveau satisfaisant car la grille de correction sur laquelle nous nous sommes basés pour faire ce travail, révèle certaines insuffisances. Le chapitre intitulé l'étude des fautes témoigne le niveau réel de nos apprenants. Lorsqu' on jette un petit

regard sur le niveau de développement de notre pays, on se rend compte aisément que beaucoup de choses restent à faire et la participation massive, notamment celle d'une main- d'œuvre qualifiée se fait attendre.

Nous voici donc embarqués dans un système qui confère à chaque acteur la partition qu'il doit jouer en vue de la réussite de l'œuvre éducative.

Autant la mise en place des moyens et outils relatifs à l'évaluation des apprentissages est tributaire de la politique et du cadre de référence qui les sous-tendent, autant la réussite de l'enseignement secondaire dépend de la qualité des enseignants chargés de l'animer. La volonté politique et la formation systématique de tous les acteurs, chargés de conduire les opérations d'enseignement et d'évaluation demeurent incontournables.

BIBLIOGRAPHIE

I - Ouvrages généraux

-ANONYME, Constitution de la République du Bénin. Décembre 1990.

-BLED E. et BLED O. BLED 5e/4e/3e Cours Supérieur Orthographe. Grammaire Conjugaison. Vocabulaire, HACHETTE Education 288p.

-DESCOUBES, F.et PAUL, J. Grammaire 6e, Bordas, Collection PLUS QUE PARFAIT, 272 p.

-DUBOIS, J.1984.Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse, 516p

-DUMONT, P. 1990 Le Français Langue Africaine, Paris, L'harmattan, 175p.

-GBETO, F.2000 a. Du Système Verbal à la Conjugaison Française : le recours aux Désinences et Bases Verbales, Inedit.

-GBETO, F.2000b. Les Emprunts Linguistiques d'Origine Europenne en fon (Nouveau Kwa, Gbe : Bénin) : Une Etude de leur Intégration au Plan Phonético-Phonologique, Köln, Rüdier Köppe Verlg, 90p.

-MARTINET, A. 1980. Eléments de Linguistique Générale, Paris, Armand Colin, 221p.

-NEKPO, C. S. 1998. Education et Culture, Tome 1, Centre National de Production de Manuel Scolaire. 230p.

-NEKPO, C. S. 1998. Education et Culture, Tome 2, Centre National de Production de Manuel Scolaire. 136p.

THESE, MEMOIRES ET RAPPORTS

-AHODEKON, S.C.1998. L'Evaluation des Compétences Linguistiques en Français au Bénin : Le Cas des Adultes, Mémoire de Maîtrise, UNB, FLASH, DS.L.C.,76p.

-DDEPS MONO-COUFFO/ CEG.1 de Lobogo. 2013. Rapport de fin d'année 2012-2013.

-EMMANONHOUE, Y. F.2006. Evaluation des Compétences Linguistiques en Français au Bénin : Cas des Elèves du Niveau Troisième du CEG 1 de Ouidah, Mémoire de Maîtrise U.A.C, FLASH, D.S.L.C; 91 P.

GBAGUIDI J., (2009) Taxinomie et Analyse des Erreurs Linguistiques des Elèves Fonphones en Apprentissage du Français Pour Une Approche Linguistique et Pragmatique en Didactique des Langues. Thèse de Doctorat. DSLC/FLASH/UAC.

-KPODONOU, F 2004. L'Evaluation des Compétences Linguistiques en Français dans l'Espace Francophone : Cas des Elèves de la Commune de Glazouhoué, Mémoire de Maîtrise, UAC, FLASH, D.S.L.C, 72 P.

-KOUASSI , D.2002. L'Evaluation des Compétences Linguistiques en Français au Bénin : le Cas des Ecoliers, Mémoire de Maîtrise, UNB, FLASH, DSLC, 88 P.

-TODAN, G. A. Z., 2013, Evaluation de l'Epreuve de Lecture dans le Processus d'Enseignement/Apprentissage des Apprenants aux CEG1 Allada : Avantages et Inconvénients, Mémoire de BAPES, ENS Porto-Novo, Inédit.

ARTICLES

-AKOHA, A.B.1999. « Le Français et la Promotion des Langues Béninoises » in Langage et Pédagogie n°9, U.N.B, CE. BE. LAE, PP.7-18.

-ANONYME, « L'Evaluation Nationale en Français à l'Entrée en 6e » in l'Evaluation en Français à l'Entrée 6e : Point de Vue d'un Professeur de Lettre, Académie de Créteil, 2001, 8 P.

-BADA, M.D.1997. « L'Expérimentation 1996 au Bénin in Test d'Evaluation des Compétences Linguistiques en Français », Paris, Didier Erudition, PP.39-55.

GBAGUIDI, J. K. 2013. « L'Enseignement du Français par Approche Par Compétences (APC) au Bénin : Forces et Faiblesses dans l'Enseignement Général ». Rev. Spe. Jour. Sci. FLASH, vol 3. Num 7.

GBAGUIDI, J. K. 2014. « L'Approche Par Compétences au Bénin : Difficultés d'Application et Perspectives en Didactique du Français », Communication à l'Atelier « Méthodologies Circulantes et Formations des Enseignants » du Colloque International Contexte Global Contexte Locaux : Tensions Convergences et Enjeux en Didactique des Langues.

-VERONIQUE, D. 1995. « Le Développement des Connaissances Grammaticales Français Langue2 : Implication pour une Evaluation in Vers un Outil d'Evaluation des Compétences Linguistiques dans l'Espace Francophone », Collection Langues et Développement, Paris, Didier Erudition ; PP.29-45.

SITES INTERNET

— WWW.Unice.fr/Chaire IUF:Nicolai/archives/jounée-d'étude.
— WWW.Comportement.net/blog/archives/cat-
— Fr.Wikipedia.Org/Wiki/Psychologie de 1%.

Ces sites internet sont consultés en Septembre 2013.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE i
DEDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
SIGLES ET ABREVIATIONS iv
INTRODUTION 1
Chapitre I: Généralités 2
1-1- Problématique 3
1-2- Genèse de l'APC 4
1-3- Cadre théorique 15
1-4- Clarification conceptuelle 24
1-4-1-Evaluation 24
1-4-2- Evaluation des apprentissages 25
1-4-2-1- Evaluation formative 27
1-4-2-2- Evaluation sommative 29
1-4-3- Compétence 33
1-4-4- Apprentissage 33
1-5- Cadre d'étude 34
1-5-1-Justification 34
1-5-2-Situation 34
15-3-Etude physique 35
1-54-Données sociologiques et démographiques 35
1-6-1-Objectifs 35
1-6-2-Hypothèses 36
1-7- Méthodologie 36

17-1-Echantillonnage 36

1-7-2-Enquêtes 37

1-8- Méthode d'évaluation et barème de notation 37

Chapitre II : Présentation et analyse des tableaux statistiques portant sur le niveau des élèves 39

I- La compréhension écrite 40

II- La production écrite 41

1- Statistiques des notes obtenues par les élèves sur le texte descriptif 41

2- Statistiques des notes obtenues par les élèves sur le texte narratif 41

3- Statistiques des notes obtenues par les élèves sur le texte injonctif 42

III- Analyse et commentaire des différents tableaux statistiques 42

1- Tableau n°1 42

2- Tableau n°2 43

3- Tableau n°3 43

4- Commentaire des tableaux 43

5- Critères d'évaluation et grille d'appréciation, compétence : Communication écrite 46

6- Comparaison des résultats de la compréhension écrite à ceux de la production écrite des élèves 48

Chapitre III : Etude des fautes et contributions pour l'enseignement du français au 1er cycle des cours secondaires 49

Section 1 : Etude des fautes 50

1- Les fautes grammaticales 51

1-1- Les fautes de synthaxe 51

1-1-1- Omission 51

1-1-2- Les articles et les pronoms 53

1-1-3- Les articles 54

1-1-3-1- L'article défini 54

1-1-3-2- L'article indéfini 55

1-1- 3-3- L'article partitif 56

1-1-4- Les pronoms 56

1-1-4-1- Les pronoms personnels 56

1-1-4-2- Les pronoms possessifs 57

1-1-4-3- Les pronoms démonstratifs 57

1-1-4-4- Les pronoms indéfinis 58

1-1-4-5- Les pronoms interrogatifs 58

1-1-4-6- Les pronoms relatifs 58

1-1-5- Autre cas d'omission 59

1-1-5-1- L'addition 59

1-1-6- Accord des verbes 60

1-1-7- Flexion des verbes 62

1-1-8- La ponctuation 64

2- Les fautes lexicales 66

2-1- Confusion des homonymes "on /ont", "ce/se", "c'est/ses/ces" 66

2-2- Le redoublement ou non des consonnes à l'intérieur des mots 66

2-3- Confusion des homonymes "la/là et là" 67

2-4- Confusion des homonymes "cent/sans/s'en" 68

2-5- Confusion des homonymes "voix/voie/voit" 68

2-6- Interférence lexicale 69

Section 2

Analyse et contribution pour l'enseignement du français au 1er cycle des cours secondaires. 71

1- Analyse des critères d'évaluation et grille d'appréciation de la communication écrite exigée par l'APC. 72-

1- Présentation des critères d'évaluation et grille d'appréciation de la communication écrite 72

1-2- Analyse 74

1-2-1- Les critères minimaux 74

1-2-2- Les critères de perfectionnement 75

2- Contributions pour l'enseignement du français au premier cycle des cours secondaires 79

Conclusion 81

Indication bibliographique 83

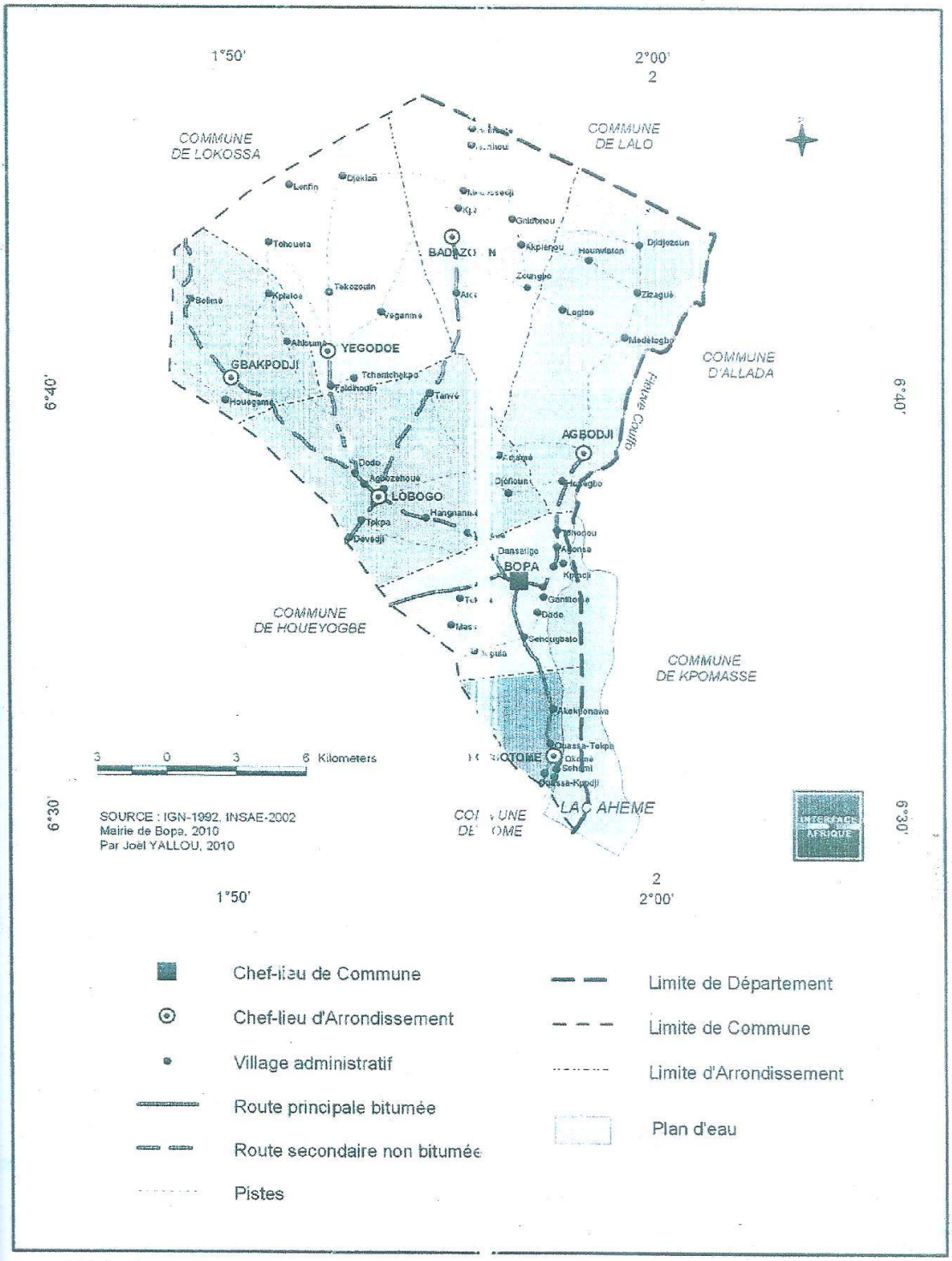
Table des matières 87

ANNEXES

.....92

ANNEXES

Carte 2 : Situation administrative de la commune de Bopa



QUELQUES COPIES

M4

C_1 5 C_3 3,5
C_2 4,5 C_4 1

Mercredi 08 Mai 2013.

DEUXIEMES SERIE DES DEVOIRS SURVEILLES DU SECOND SEMESTRE.

2012 - 2013.

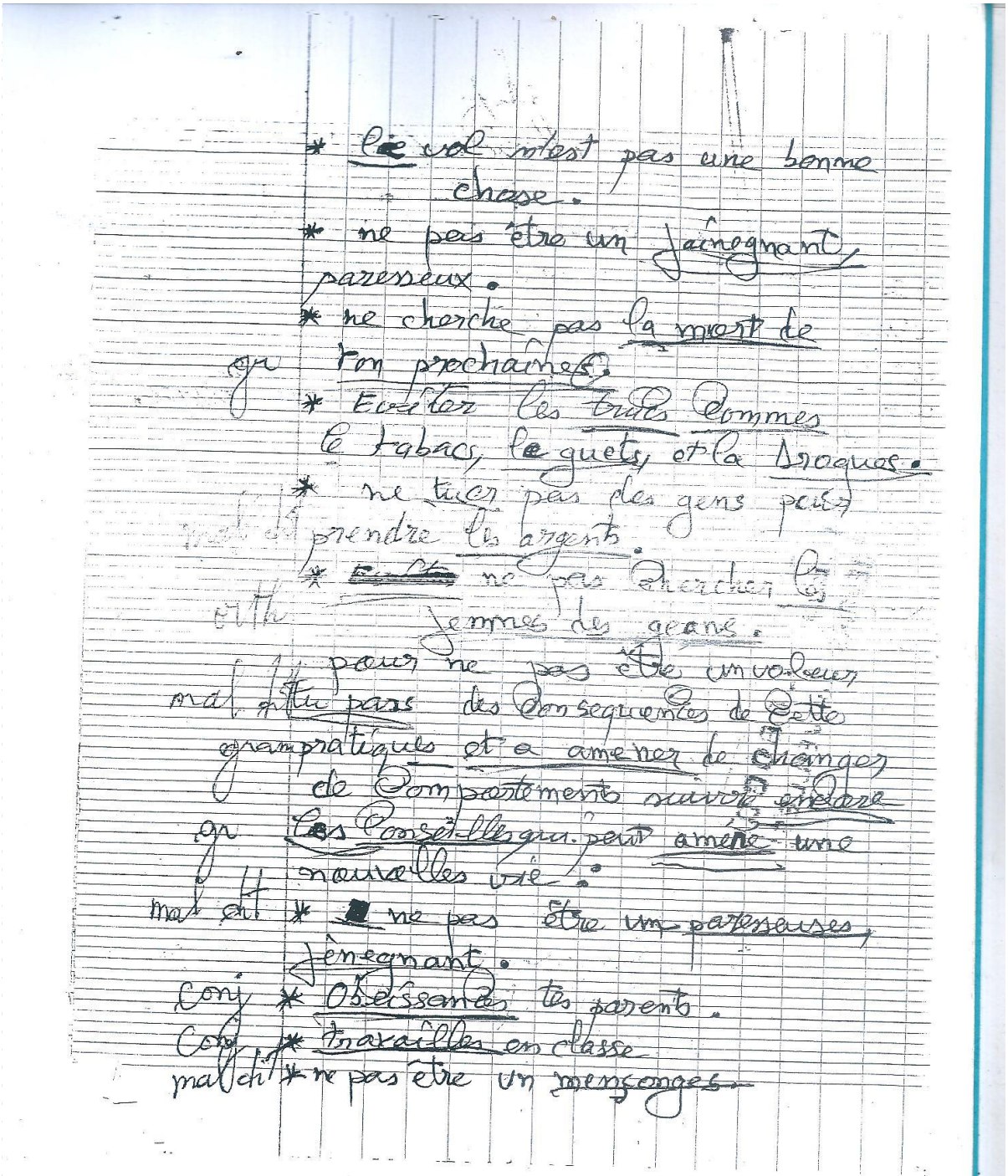
EPREUVE DE COMMUNICATION ECRITE.

DEVELOPPEMENT

Dans la vie beaucoup des personnes pratiques le vols et sa entraines beaucoup des Conséquences graves. dans un Texte Injonctif bien structuré je vous prodiguers des Conseils.

Dans la vie le vol n'est pas une bonne chose, pour ne pas un volent un deliquando Il faut suivre Cette Conseilles.

SEC DEVOIRS SURVEILLES 08060



* le vol n'est pas une bonne chose.
* ne pas être un jainegnant, paresseux.
* ne cherche pas la mort de
gr ton prochaines.
* Eviter les trucs comme le tabacs, le guets, et la Drogues.
* ne tuer pas des gens pour
mal dit prendre les argents.
* ~~[illegible]~~ ne pas chercher les
orth femmes des geans.
pour ne pas être un voleur
mal dit tu pass des consequences de cette
grampratiques et a amener de changer
de comportements suivre encore
gr les conseilles qui peut amene une
nouvelles vie.
mal dit * ne pas être un paresseuses, jènegnant.
conj * Obeissances tes parents.
conj * travailles en classe
mal dit * ne pas être un mensonges.

* Jaide quelque chose pour trouver d'argents.

gn * ne dit pas que tu vas detruis la vie de ton amies.

mal dit * aide ton pere et ta mere, en pas des besoins qu'il vas te depenser des argents.

nth * n'insulte pas tes parents.

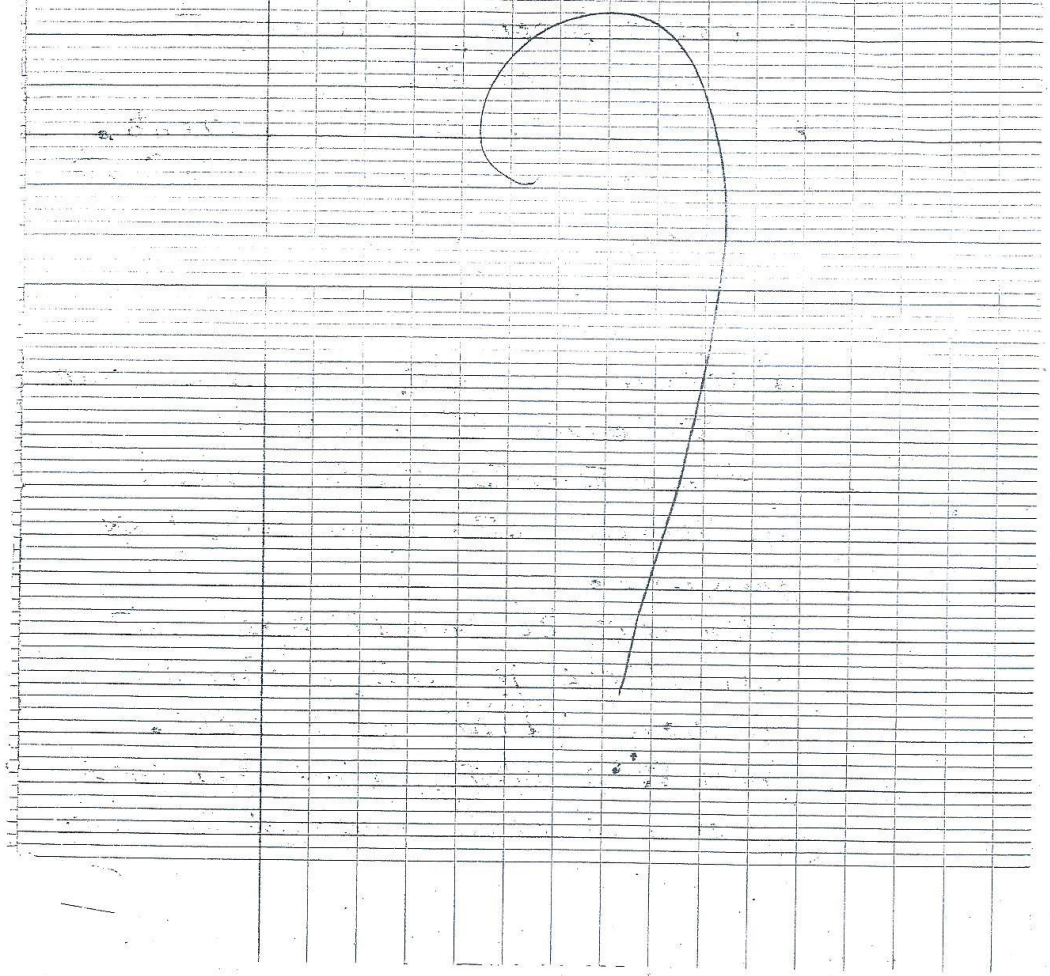
mal dit * c'est la seul que moi j'ai até dire.

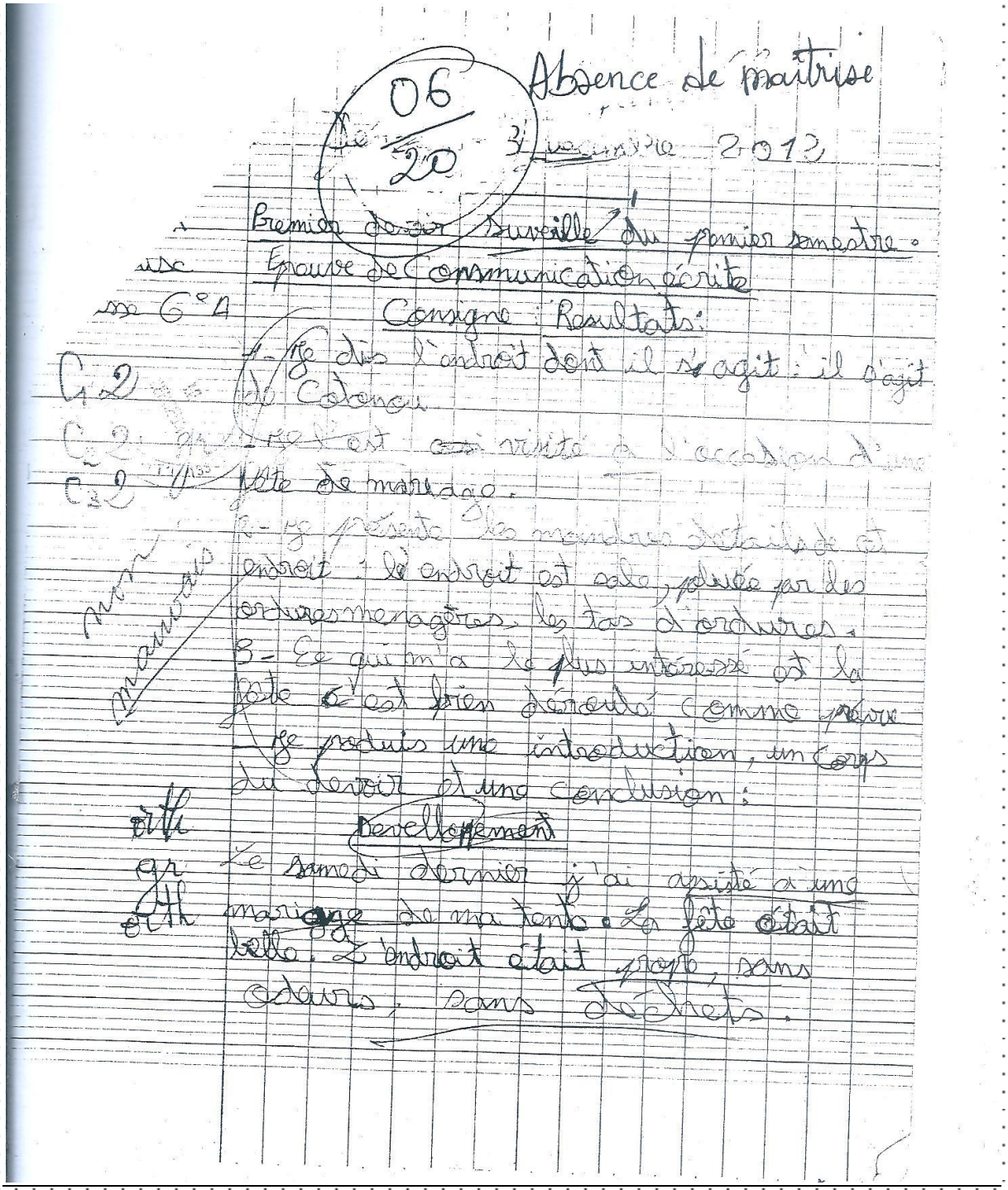
gn * j'adonnez à cette Conseils pour éviter le vol et change de Comportements et être serieux au travaile et non serieux aux paresses.

gn Comporte toi bien et ne faut pas dit que je suis vraiment mal et pauvre j'irai aller voler.

nth non cela n'est pas une bonne chose qu'on peut accepter. ne faut pas aller

mal dit voler pour entraîner des Conséquences
sur tes parents et les entourage
suivre mes conseilles pour changer de
Comportements merci.





06/20 Absence de maîtrise

3 décembre 2012

Premier devoir Surveillé du premier semestre.

Epreuve de Communication écrite

Consigne : Resultats :

1- Je dis l'endroit dont il s'agit : il s'agit de Cotonou

2- Je l'est visité à l'occasion d'une fête de mariage.

2- Je présente les moindres détails de cet endroit : l'endroit est sale, pollué par des ordures ménagères, les tas d'ordures.

3- Ce qui m'a le plus intéressé est la fête c'est bien déroulé comme prévue

- Je produis une introduction, un corps du devoir et une conclusion :

Devellopement

Le samedi dernier j'ai assisté à une mariage de ma tante. La fête était belle. L'endroit était propre, sans odeurs, sans déchets.

C1 2

C2 2

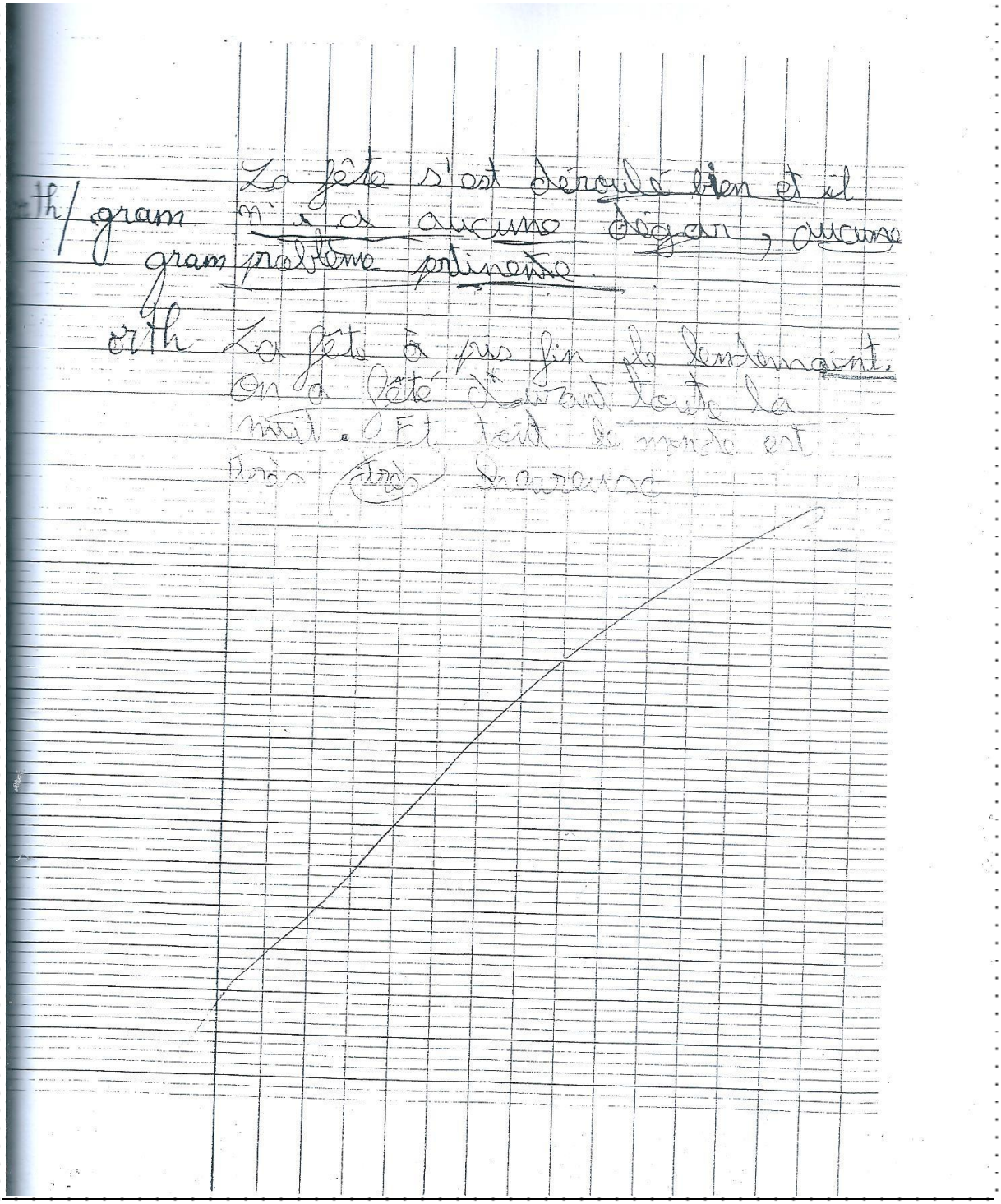
C3 2

non mauvais

orth

gr

orth



th/ gram La fête s'est déroulé bien et il n'y a aucune dégar, aucune gram problème pertinente.

orth La fête à pris fin le lendemaint. On a fêté durant toute la nuit. Et tout le monde est très (très) heureuse !

C_1 5
C_2 5
C_3 4,00
C_4 1,00

15/20

Maîtrise maximale

Lundi 18 Mars 2013

Devoir surveiller du second semestre

Epreuve de : Communication écrite

C'était le 1er mai 2011 à côté de ma maison lors d'une promenade à Doncomey que j'ai assister cette fête de 1er mai à ma grande-soeur, dans les lignes à suivre, je vous narrez ce qui s'est passer là.

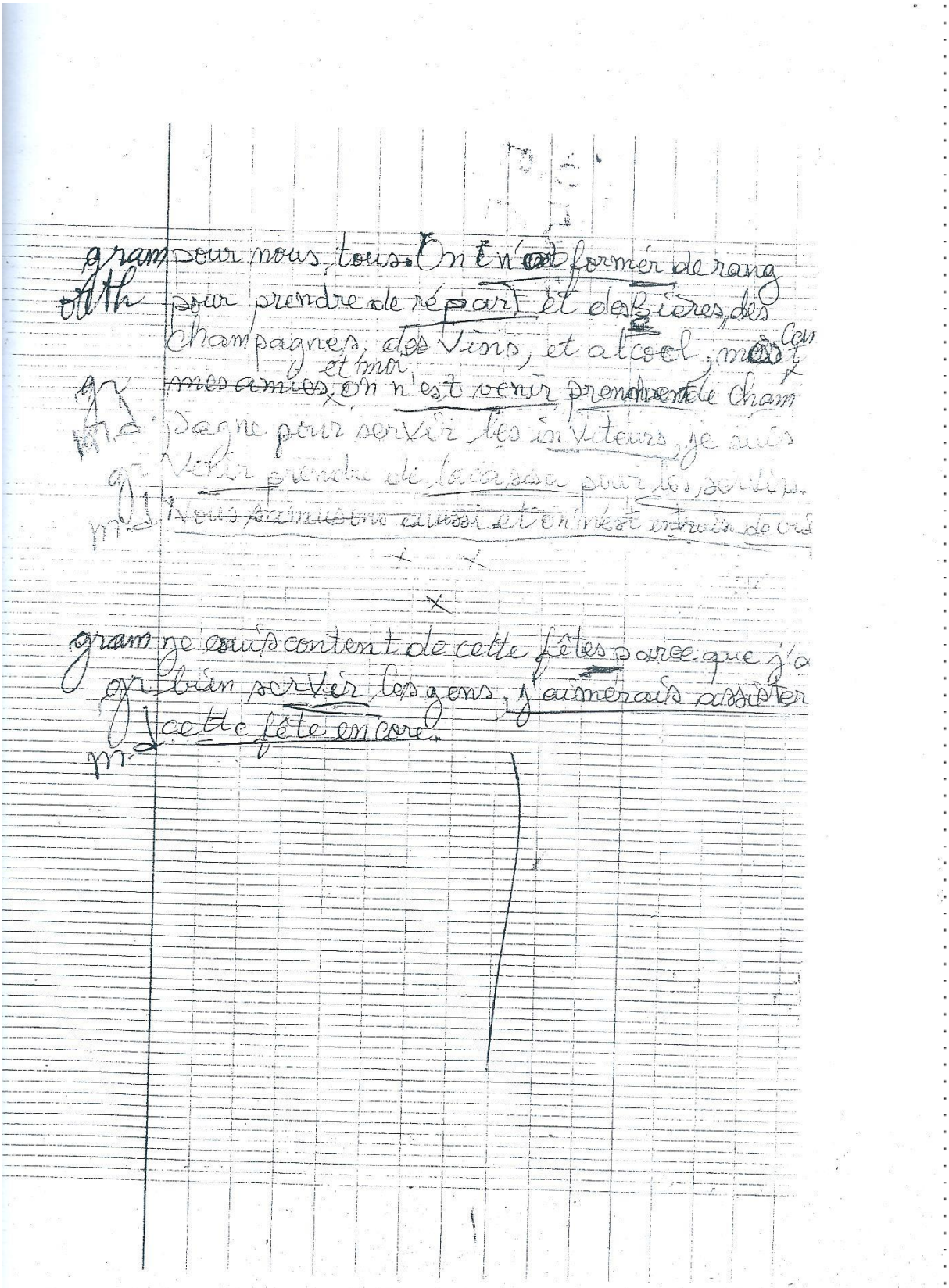
x x

x

A la veille le maire de la commune à invité des joueurs de tam-tam, ceux qui veux sacrée l'endroits, ceux qui veux préparer, il y a ceux qui tabent la musique et la fabrication des lampes, les musiques qui sônes dans la maisons et les tam-tambour jouent les tam-tams, il y a les danseurs et les joueurs de tam-tam. Le matin ils sont venir manger danser avec moi et avec mes amies, ils sont organisée des concours ~~de jeux~~ des jeux.

gram/Conj
gram/gr
gram/Conj
gr
mal dit/gr

Mission d'un mot



gram pour nous, tous. On n'est former de rang
orth pour prendre de répart et des Bières, des
Champagnes, des Vins, et alcool, mais car
gr mes amies et moi on n'est venir prendre de cham
m.d. pagne pour servir les inviteurs, je suis
gr venir prendre de la cassa pour les servir.
m.d. Nous s'amusons aussi et on n'est entrain de cri

x x

x

gram je suis content de cette fêtes parce que j'a
gr bien servir les gens, j'aimerais assister
m.d. cette fête encore.