

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE  
L'INGÉNIERIE EDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET  
ÉVALUATION



UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

FACULTY OF EDUCATION

CENTER FOR RESEARCH AND  
DOCTORAL TRAINING IN  
HUMAN, SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING UNIT IN  
EDUCATIONAL SCIENCES AND  
ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULA  
AND EVALUATION

**THEME :**

Les épreuves de Français standardisées à l'examen du CEP  
2022 : une appréciation du niveau des acquis  
d'apprentissage des élèves

Mémoire de Master en sciences de l'éducation et de l'ingénierie éducative soutenue le 16  
juillet 2024

Spécialité : Curriculum et évaluation

Option : Évaluateur docimologue

Par :

MBEE EUGENE LUCIEN

Matricule : 21V3454

Licencié en Sciences Economiques



**Jury :**

**Présidente :** NKECK BIDIAS Renée Solange      Université de Yaoundé I  
*Professeur*

**Rapporteur :** NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel      Université de Yaoundé I  
*Maître de conférence*

**Examinatrice :** WIRNGO TANI Ernestine      Université de Yaoundé I  
*Chargée de cours*

**DÉDICACE**

À mon épouse pour sa patience...

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de mon stage et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier mon directeur de mémoire, le Pr. Ndjebakal Souck Emmanuel, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion. Au travers de son équipe de recherche (Gouvernator), devenu laboratoire de recherche dans laquelle il nous a introduit durant cette année, nous avons été mis dans des conditions de travail propices au dépassement de soi et à la discipline, ce qui nous a amené à nous surpasser à chaque fois, et à donner le meilleur de nous.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I et les intervenants professionnels responsables de ma formation, pour avoir assuré la partie théorique de celle-ci.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire :

- Dr. Wirngo Tani Ernestine qui m'a beaucoup appris sur la docimologie. Elle a partagé ses connaissances et expériences dans ce domaine, tout en m'accordant sa confiance et une large indépendance dans l'exécution de missions valorisantes. Elle s'est rendue disponible pour me permettre d'avancer dans ce travail. Ceci a été d'un grand apport dans la rédaction de ce mémoire.
- Dr. Ndjombog Joseph Roger, pour m'avoir accordé des entretiens et avoir répondu à mes questions sur la mesure et l'évaluation des apprentissages, et partagé son expérience avec moi.
- Mme Melou Esther, qui s'est donné la peine de relire ce travail pour en améliorer la qualité formelle.

## SOMMAIRE

REMERCIEMENTS .....	3
SOMMAIRE .....	4
LISTE DES SIGLES.....	5
LISTE DES ACRONYMES.....	6
LISTE DES TABLEAUX.....	7
LISTE DES GRAPHIQUES.....	8
LISTE DES SCHEMAS .....	8
RESUME .....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE ET THÉORIES DE L'ÉVALUATION DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE .....	6
CHAPITRE 1 : L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU CAMEROUN.....	7
CHAPITRE 2 : ÉTAT DE L'ART SUR LES ÉPREUVES STANDARDISÉES NATIONALES ET LES ACQUIS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE .....	40
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DES ÉLÉMENTS DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE DU CEP 2022.....	57
CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE .....	58
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE DE L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS DU CEP 2022 .....	68
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	93
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	95
ANNEXES.....	101
ANNEXES 1.....	101
ANNEXES 2.....	102
ANNEXES 3.....	103
.....	103
ANNEXES 4.....	104
TABLES DES MATIÈRES.....	108

## **LISTE DES SIGLES**

**ALS1** : ANGLAIS LANGUE SECONDE 1

**APC** : APPROCHE PAR LES COMPETENCES

**CE1** : COURS ELEMENTAIRE PREMIERE ANNEE

**CE2** : COURS ELEMENTAIRE DEUXIEME ANNEE

**CEP** : CERTIFICAT D'ETUDES PRIMAIRE

**CM1** : COURS MOYEN 1

**CM2** : COURS MOYEN 2

**CP** : COURS PREPARATOIRE

**DSCE** : DOCUMENT DE STRATEGIE POUR LA CROISSANCE ET L'EMPLOI

**FLS1** : FRANÇAIS LANGUE SECONDE 1

**IDCH** : INDICE DE DEVELOPPEMENT DU CAPITAL HUMAIN

**IGE** : INSPECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENT

**MRCMLM** : MULTIDIMENSIONNAL RANDOM COEFFICIENT MULTINOMIAL  
MODEL

**IGP** : INSPECTION GENERALE DE PEDAGOGIE

**OCDE** : ORGANISATION POUR LA COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT  
ECONOMIQUE

**ODD** : OBJECTIFS DE DEVELOPPEMENT DURABLE

**OMD** : OBJECTIFS MONDIAUX DE DEVELOPPEMENT

**SND30** : STRATEGIE NATIONALE DE DEVELOPPEMENT 2030

**TRI** : THEORIE DE REPONSES AUX ITEMS

## **LISTE DES ACRONYMES**

**CIL** : CLASSE D'INITIATION A LA LECTURE

**CONFEMEN** : CONFERENCE DES MINISTRES DE L'EDUCATION DES ETATS ET GOUVERNEMENTS DE LA FRANCOPHONIE

**ENIR** : ECOLE NORMALE D'INSTITUTEURS À VOCATION RURALE

**HIMO** : HAUTE INTENSITE DE MAIN D'OEUVRE

**MINEDUB** : MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE

**MINESEC** : MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

**NOSO** : REGIONS DU NORD-OUEST ET DU SUD-OUEST DU CAMEROUN

**ONU** : ORGANISATION DES NATIONS UNIES

**PAJER-U** : PROGRAMME D'APPUI À LA JEUNESSE RURALE ET URBAINE

**PANEJ** : PLAN D'ACTION NATIONAL POUR L'EMPLOI DES JEUNES

**PASEC** : PROGRAMME D'ANALYSE DES SYSTEMES EDUCATIFS DE LA CONFEMEN

**PIAASI** : PROJET INTÉGRÉ D'APPUI AUX ACTEURS DU SECTEUR INFORMEL

**PIFMAS** : PROJET D'INSERTION SOCIO-ÉCONOMIQUE DES JEUNES PAR LA CRÉATION DES MICROS ENTREPRISES DE FABRICATION DU MATÉRIEL SPORTIF

**UNESCO** : ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE

## LISTE DES TABLEAUX

**Tableau 1.1** : Compétences du socle national

**Tableau 1.2** – Classification des types de test par Kumar

**Tableau 1.3** – Classification des tests selon Ciani et Rosa (2019)

**Tableau 1.4** : Récapitulatif des niveaux de validation des acquis scolaires du primaire au Cameroun

**Tableau 3.1** : Classification des catégories de questions et des objectifs pédagogique par niveaux taxonomiques de Bloom

**Tableau 3.2** : Tableau synoptique

**Tableau 4.1** : Pourcentage des objectifs du programme officiel de 2000 couverts par l'épreuve de FLS1 du CEP 2022

**Tableau 4.2** : Analyse des objectifs du programme officiel visés par l'épreuve de FLS1 en fonction des niveaux taxonomiques Bloom.

**Tableau 4.3** : Pourcentage des élèves ayant répondu aux questions posées.

**Tableur 4.4** : Récapitulatif des niveaux d'acquisition des apprentissages en FLS1 des élèves ayant fait le CEP 2022

**Tableau 4.5** : Récapitulatif des niveaux d'acquisition en FLS1 des élèves ayant fait le CEP 2022 dans ses composantes Compréhension, Vocabulaire et Orthographe

**Tableau 4.6** : Récapitulatif des niveaux d'acquisition en FLS1 des élèves ayant fait le CEP 2022 dans sa composante Grammaire

**Tableau 4.6** : Récapitulatif des niveaux d'acquisition en FLS1 des élèves ayant fait le CEP 2022 dans sa composante Grammaire

**Tableau 4.7** : Matrice de correspondance des objectifs visés les épreuves du CEP et du CEP Blanc 2022

**Tableau 4.8** : Correspondance du pourcentage des objectifs couverts par les épreuves du CEP et du CEP blanc 2022

**Tableau 4.9** – Résultats de l'analyse des indices Infit et Outfit de l'épreuve du CEP 2022

**Tableau 4.10** – Résultats du niveau de difficulté des items de l'épreuve du CEP 2022

**Tableau 4.11** – Contribution des composantes principales aux résultats de l'épreuve du CEP 2022 avec Jamovi

**Tableau 4.12** – Contribution des composantes principales à la variance des résultats de l'épreuve du CEP 2022

**Tableau 4.13** – Matrice des corrélations résiduelles des items

### **LISTE DES GRAPHIQUES**

**Graphique 4.1** : Pourcentage des objectifs touchés par l'épreuve de FLS1 du CEP 2022

**Graphique 4.2** – Distribution graphique des niveaux de difficulté des items du CEP 2022

**Graphique 4.3** – Courbe caractéristique des items de l'épreuve du CEP 2022

**Graphique 4.4** – Courbe caractéristique des items CO1 et CO2 de l'épreuve du CEP 2022

**Graphique 4.3** – Courbe d'informations des items CO1 et CO2 de l'épreuve du CEP 2022

**Graphique 4.4** – Carte de Wright présentant la distribution des scores par niveau de difficulté et le niveau des élèves du CEP 2022

**Graphique 4.5** – Courbe d'information de l'épreuve du CEP 2022

**Graphique 4.6** – Diagramme d'éboulis

### **LISTE DES SCHEMAS**

**Schéma 2.1** : Les phases de développement des objectifs d'apprentissage de De Landsheere

**Schéma 2.2** : Relations existant entre les différentes variables de l'étude.

**Schema 2.3** - Les quatre inférences du modèle de Kane (adapté du modèle Kane, Crooks et Cohen, 1999 par Loye, 2018).

## RESUME

Le niveau de maniement à l'oral et à l'écrit de la langue française des élèves est très critiqué par les enseignants, ceci que l'on soit au primaire, au secondaire ou au supérieur. Le Français langue enseignée, mais aussi langue d'enseignement dans le système francophone au Cameroun, est évaluée par divers mécanismes parmi lesquels, les évaluations nationales standardisées. Les épreuves de français du Certificat d'Études Primaires (CEP), premières épreuves standardisées auxquelles sont confrontés les élèves, constituent un indicateur des acquis d'apprentissages permettant de jauger le niveau des élèves, au moment de la transition entre les cycles primaire et secondaire. Le problème que questionne ce travail est celui du faible niveau en langue française des jeunes scolarisés, malgré les taux élevés des résultats des élèves à l'épreuve de français au Certificat d'Etudes Primaire. Quel est le niveau réel des savoirs acquis par les élèves finissant le primaire, présentés par les résultats de l'épreuve de Français du CEP 2022 ? L'objectif que poursuit ce travail est d'apprécier à la lumière de l'épreuve de Français du CEP 2022, le niveau des acquis d'apprentissage des élèves finissant le primaire. Nous avons pour cela analysé l'épreuve de français du CEP 2022 et ses résultats, mais aussi une épreuve harmonisée de français du CEP Blanc 2022. Ce sont donc 162 copies corrigées aléatoirement des élèves du sous-centre de Mendong, dans le département du Mfoundi qui ont été analysées. L'approche Ex-post Facto a été retenue ici compte tenu de la nature des données à analyser. Il en ressort que le niveau des acquis visés par les objectifs couverts est faible, avec des niveaux de taxonomie de base. Les épreuves harmonisées du CEP Blanc ne sont pas toujours de bons outils pour évalue le niveau des élèves par rapport à l'examen officiel, et l'utilisation de la théorie des réponses aux items, offre une plus grande visibilité sur la nature des acquis des élèves. Nous proposons à la fin de cette étude un plan de remédiation pour les élèves entrant au secondaire.

**Mots clés :** Epreuves standardisées, acquis d'apprentissage, CEP, Théorie des réponses aux items, approche par les objectifs

## ABSTRACT

Teachers are always critical of pupils' oral and written ability in French language, whether at primary, secondary or higher education level. French is a teaching language but also a course taught in the French Education system in Cameroon. Its is assessed by various mechanisms, including standardised national assessments. The French tests for the First School Living Certificat - FSLC (Certificat d'Études Primaires, in French), which is the first standardised test take by student, and use to be an indicator of learning achievement of student during their transition between the primary and secondary schools. The problem addressed by this study is the low level of French language skills of student, despite the high level of achievement by pupils in the French test during the First School Living Certificate. What are the learning level acquired by primary school last year student, shown by the results of the French test in the FSLC2022? The aim of this study is to assess the level of learning acquired by primary school last year student presented by the FSLC2022 French test. To do this, we analysed the FSLC2022 French test and its results, as well as a 2022 MOOC French test. A total of 181 randomly marked papers from pupils in the Mendong sub-centre in the Mfoundi department were analysed. The Ex-post Facto approach was adopted here given the nature of the data to be analysed. The results show that the level of learnings targeted by the programme objectives covered by the test are low, and have basic taxonomy levels. The MOOC tests are not always good tools for assessing the level of pupils in relation to the official exam. The use of Item Response Theory offers greater visibility of the nature of pupils' learnings. At the end of this study, we propose a remedial plan for students entering secondary school.

**Key words:** Standardised tests, learning outcomes, CEP, Item response theory, Goals Based Approach

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le Cameroun s'est donné le défi de devenir un pays émergent à l'horizon 2035. L'émergence, un concept très cher à notre pays et revient pratiquement dans tous les discours. Ce vocable fait partie de notre quotidien et de notre imaginaire en même temps. En effet, d'aucuns semblent le comprendre et le cerner, d'autres par contre peine encore à l'appréhender dans un environnement dans lequel les choses semblent ne pas avancer. Qu'est-ce donc l'émergence ? Haudeville définit un pays émergent comme "Un pays non membre de l'OCDE, capable de soutenir une croissance rapide en économie ouverte sur une période relativement longue sans mettre en péril son équilibre externe" (Haudeville, 2012). Ainsi, un Cameroun émergent est un Cameroun capable de booster son développement économique et le soutenir sur une longue période. Le faire demande donc d'en avoir les capacités, le potentiel et les ressources humaines adéquates. Dans cette logique de l'émergence, il s'est doté d'un nouveau cadre de pilotage qui balise le chemin que le pays se promet de suivre pour parvenir à cette émergence. La Stratégie Nationale de développement (SND30), puisqu'il s'agit d'elle, prend le relais du Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) qui concernait la décennie 2010 - 2020 et qui a connu des résultats mitigés. Cette nouvelle boussole politique et stratégique intègre le secteur de l'éducation en le considérant comme un secteur vital pour assurer le développement du pays. La SDN30 vient ainsi en appui à la loi de 1998 sur l'éducation qui structure et organise le secteur de l'éducation au Cameroun.

Le Cameroun se donne pour missions en éducation :

La formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ; la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ; l'éducation à la vie familiale ; la promotion des langues nationales ; l'initiation à la culture et à la démocratie, au respect des droits de l'Homme et de la liberté, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale ; la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat ; le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise ; la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant ; la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Ayant un système éducatif formel dual avec d'un côté une composante anglophone et de l'autre une composante francophone, l'éducation formelle au Cameroun est formée de trois paliers principaux, à savoir le primaire, le secondaire et le supérieur, divisés eux-mêmes

en formation générale, formation professionnelle et formation technologique. Cette organisation vise à doter le Cameroun de ressources humaines compétentes dans tous les domaines de la vie du pays et d'assurer ainsi un développement durable.

Le monde connaît sur le plan économique une crise profonde durant la période post Covid-19 qui est marquée par des tentatives de relance économique engagées par les pays. En effet, la pandémie de la Covid-19 a gelé pendant plus de deux ans les activités économiques dans l'ensemble des pays du monde. Avec la fermeture des frontières, il n'était plus possible d'effectuer des transactions de marchandises, de matières premières et même de technologies, ce qui a eu pour effet la fermeture de plusieurs entreprises, entraînant ainsi une vague massive de chômage. La crise du coronavirus passée, alors que le monde tente de se relever, un conflit armé s'ouvre entre la Russie et l'Ukraine, ce qui entraîne des blocus sur les matières premières telles que le blé, le gaz et le pétrole brut qui constituent une grande partie de l'alimentation et des sources d'énergie nécessaires aux ménages de plusieurs pays. Comme conséquences, les prix s'envolent sur les marchés, causant de fait la réduction du pouvoir d'achat sans que cela soit compensé par une amélioration des salaires. Le risque de pauvreté monétaire augmente et l'écart entre les riches et les pauvres se creuse davantage.

Au Cameroun, l'environnement socio-économique reste dominé par l'aggravation de la pauvreté, particulièrement en milieu rural et par la progression du sous-emploi.

Si le taux de pauvreté enregistre une diminution significative en milieu urbain, passant de 12,2% en 2007 à 8,9% en 2014, il connaît plutôt une aggravation en milieu rural, avec une évolution de 55,7% en 2007 à 56,8% en 2014. Le taux de sous-emploi s'est plutôt aggravé, passant de 75,8% en 2005 à 77% en 2014 (SND30, p.31).

Le gouvernement, dès le début de la mise en œuvre du Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) a initié une pluralité de programmes visant à booster l'emploi et à faire reculer le secteur formel. Au rang de ces programmes, nous avons entre autre le Plan d'Action National pour l'Emploi des Jeunes (PANEJ) ; le Projet Intégré d'Appui aux Acteurs du Secteur Informel (PIAASI) ; le Programme d'Appui à la Jeunesse Rurale et Urbaine (PAJER-U) ; le Projet d'Insertion Socio-économique des jeunes par la création des micros entreprises de Fabrication du Matériel Sportif (PIFMAS) ; les projets à Haute

Intensité de Main d'Œuvre (HIMO). Malheureusement, ces efforts n'ont pas permis de réduire la situation du sous-emploi, car si le taux de pauvreté est passé à 37,5% en 2014 contre 39,9% en 2007 et 40,2% en 2001, il reste bien loin du taux de 28,7% projeté en 2020 par le DSCE. L'échec de ces initiatives a aussi eu pour conséquence l'accroissement des inégalités parce que l'écart entre les riches et les pauvres s'est encore plus creusé.

Les inégalités se sont accentuées (l'indice de GINI est passé de 39% en 2007 à 44 % en 2014, soit 5 points en plus au cours des sept dernières années) augmentant le fossé entre les riches et les pauvres. (SND30, p.31)

Pour tenter d'inverser cette tendance, le gouvernement du Cameroun s'est doté d'un nouveau cadre de référence : la Stratégie Nationale de Développement 2030 (SND30). Elle a pour but de faire du pays, un nouveau pays industrialisé, en mettant l'accent sur une stratégie d'industrialisation, qui constitue donc le centre d'intérêt de la présente stratégie nationale. Les objectifs de cette stratégie peuvent être présentés comme suit :

- mettre en place les conditions favorables à la croissance économique et l'accumulation de la richesse nationale et veiller à obtenir les modifications structurelles indispensables pour l'industrialisation du pays ;
- améliorer les conditions de vie des populations et leur accès aux services sociaux de base en assurant une réduction significative de la pauvreté et du sous-emploi ;
- renforcer les mesures d'adaptation et d'atténuation des effets des changements climatiques et la gestion environnementale pour garantir une croissance économique et un développement social durable et inclusif ;
- améliorer la gouvernance pour renforcer la performance de l'action publique en vue de l'atteinte des objectifs de développement.

Le gouvernement compte, en atteignant ces objectifs, ramener le taux de pauvreté de 37,5% en 2014 à moins de 25% en 2030 ; ramener le sous-emploi de 77% en 2014 à moins de 50% en 2030 ; porter l'Indice du Capital Humain de 0,39 en 2018 à 0,55 et l'Indice de Développement Humain de 0,52 en 2016 à 0,70 en 2030 (SND30, p.42).

L'atteinte de ces objectifs est-elle possible quand on considère le recul de l'Indice de Développement du Capital Humain (IDCH) du Cameroun qui s'est dégradé en passant de 0,41 en 2012 à 0,39 en 2017 ? (SND30, p.80). L'environnement éducatif est-il favorable à l'émergence de compétences capables de porter cette vision ? L'ensemble des composantes du secteur éducatif, notamment l'éducation de base, peuvent-ils contribuer à produire des ressources humaines qualifiées ? Les défis sont grands, et amener la population à les comprendre, mais surtout à les intégrer dans leurs habitudes n'est pas toujours une chose facile à faire. L'éducation reste le meilleur moyen pour la construction d'une vision socialement et économiquement stable, viable et durable.

L'enseignement primaire constitue la base du système éducatif et joue un rôle déterminant dans la qualité des apprenants qui rejoignent les niveaux supérieurs. Piloté par le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB), l'enseignement primaire est sujet à plusieurs réformes qui ont changé les pratiques et les modes d'enseignement et d'apprentissage. Pour sortir du système colonial le système éducatif camerounais, et rapprocher l'école des populations, la ruralisation de l'éducation avait été pensée dans les années 1960. Cette réforme a favorisé la mise sur pied de l'École Normale d'Instituteurs à Vocation Rurale (ENIR) à Yaoundé, devenue plus tard en IPAR, Institut de Pédagogie Appliquée à Vocation Rurale avec pour vocation de « *participer à l'amélioration du rendement qualitatif de l'enseignement primaire du Cameroun Oriental, notamment par la formation d'un type nouveau de maîtres, à la fois éducateurs et animateurs, possédant parfaitement les techniques d'action en milieu rural [et] capables d'adapter leur enseignement aux réalités de notre pays essentiellement agricole et de participer à l'animation de la collectivité des adultes* » (Mukam et al. 1985 : 25)

Les États Généraux de l'éducation, qui ont conduit à la loi du 14 avril 1998 portant sur l'éducation au Cameroun, et l'avènement des Objectifs Mondiaux pour le Développement (OMD) ont donné une nouvelle perspective avec la problématique de l'éducation pour tous. Seulement, en 2015, à l'heure du bilan, le Cameroun est loin des cibles qu'il s'était fixées, car malgré la pratique de la promotion collective qui est d'ailleurs un sujet qui ne fait pas l'unanimité parmi les acteurs de l'éducation, les résultats restent mitigés et le niveau des élèves connaît une baisse générale. Le gouvernement du Cameroun envisage alors l'adoption

de l'Approche par les Compétences (APC), approche novatrice ayant fait ses preuves ailleurs et pouvant sauver le système. Seulement, jusqu'en 2019, année de l'entrée en vigueur des nouveaux curricula du primaire, adoptés en 2018 (MINEDUB, 2018), c'est l'approche par les objectifs qui est pratiquée, et ce, jusqu'en 2022 pour ce qui concerne les classes de Cours Moyen 2 (CM2), niveau au cours duquel les élèves sont soumis à l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP).

Le problème que nous explorons dans ce travail est celui du faible niveau en langue française des jeunes scolarisés, malgré les taux élevés des résultats des élèves à l'épreuve de français au Certificat d'Études Primaire. Ce problème de maîtrise de la langue a un impact sur la capacité des élèves à répondre aux questions, même dans les autres disciplines. Quels est le niveau des acquis d'apprentissage en français des élèves finissant le primaire que nous présente le CEP2022 ? telle est la question à laquelle nous allons nous employer à répondre. Pour cela, notre travail s'articule comme suit :

Au chapitre 1 nous présenterons le contexte socio-économique de l'éducation et de l'évaluation des apprentissages au Cameroun. Il sera question ici de comprendre les grandes orientations de l'éducation et de la pratique de l'évaluation dans le système éducatif camerounais.

Dans le chapitre 2 nous allons aborder l'état de l'art sur les épreuves standardisées nationales et les acquis scolaires dans l'enseignement primaire, pour y puiser les éléments nécessaires à la compréhension de notre problématique et à l'orientation de notre travail.

Le chapitre 3 fera l'objet de la méthodologie que nous avons utilisée qui s'appuie essentiellement sur une analyse de corpus et une analyse Ex Post Facto.

Au chapitre 4 nous donnerons et discuterons des résultats que nous avons obtenus. Nous présenterons aussi le cadre de remédiation présecondaire pouvant permettre aux élèves n'ayant pas les niveaux requis de se rattraper avant d'entamer le secondaire.

**PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE ET THÉORIES DE L'ÉVALUATION DES  
ACQUIS D'APPRENTISSAGE**

## CHAPITRE 1 : L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU CAMEROUN

### 1.1 L'évaluation des acquis au Cameroun pour l'apprentissage tout le long de la vie

Notre travail nous permet de nous attarder sur certaines des cibles des Objectifs de Développement Durable (ODD), plus précisément celles de l'ODD 4 qui ont un lien avec l'évaluation des apprentissages, particulièrement dans l'enseignement primaire. Elles sont au nombre de cinq, à savoir :

**Cible 4.1** : *d'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile.* Un apprentissage utile est le but assigné à l'école primaire aujourd'hui, du moins jusqu'en 2030. Comment se rassurer que les enseignements que reçoivent les élèves leur soient utiles ? Par l'évaluation nous ne nous contentons pas seulement de leurs connaissances, mais aussi de leurs aptitudes à résoudre les problèmes, ce qui est encouragé par l'approche pédagogique basée sur les compétences.

**Cible 4.5** : *d'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle.* Aujourd'hui il est important d'avoir des données concrètes sur les disparités qui existent en matière d'aptitudes pour les différentes catégories visées par cette cible dans notre pays. Les données sur l'évaluation des apprentissages restent encore centrées sur l'indice de parité, le taux de scolarisation, le taux d'achèvement, le pourcentage de redoublement et le ratio élève maître (MINEDUB, 2021). Il est important d'étendre ces données aux autres couches afin de pouvoir être en mesure de rendre compte de la contribution du Cameroun.

**Cible 4.6** : *d'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter.* La littératie est un domaine essentiel de l'éducation. Le MINEDUB qui a la charge de l'enseignement primaire

se déploie au quotidien pour que l'école publique soit gratuite et accessible pour tous les enfants. Des disparités existent encore entre les Régions, car il y en a qui connaissent malgré tout un retard considérable (l'Extrême-nord et l'Est notamment) par rapport aux autres Régions. Renforcer les bases de données concernant les capacités et la progression des élèves est donc une chose importante.

**Cible 4.7** : *d'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable.*

**Cible 4.c** : *d'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement.*

Le Cameroun fait partie des pays s'étant engagés à contribuer à l'atteinte des Objectifs de Développement Durable (ODD) adoptés par l'Organisation des Nations Unies (ONU) dont l'échéance est fixée pour l'année 2030. Dans ces objectifs, l'éducation tient une place importante et, amener les populations à les comprendre, et surtout les intégrer dans leurs habitudes est donc un défi permanent. On parle alors d'une éducation durable, c'est-à-dire la capacité pour un individu de pouvoir apprendre tout le long de sa vie. C'est ainsi qu'à l'horizon 2030, tel que le stipule l'objectif 4, il est question d'*assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. Pour atteindre cet objectif d'apprentissage tout le long de la vie, le Cameroun compte disposer d'un capital humain solide capable de soutenir la croissance économique, ceci en garantissant l'accès à l'éducation primaire à tous les enfants en âge de scolarisation, en réduisant les disparités régionales en termes d'infrastructures et de personnel enseignant, pour porter à 100% le taux d'achèvement du primaire d'ici 2030. Cet objectif a des cibles spécifiques, dont nous avons cité quelques-unes plus haut, de manière à permettre à chaque pays ou acteurs de contribuer pour sa part à une ou plusieurs d'entre elles. Pour se

rassurer d'être sur la bonne voie pour l'atteinte de ces cibles, un système d'évaluation permettant de relever les défis et de développer des outils de remédiation appropriés est important.

Le Cameroun dans l'organisation de son système éducatif s'investit au quotidien dans la réalisation de ces objectifs. Pour mieux s'en rendre compte, il est important d'avoir un aperçu de l'organisation de ce système.

## **1.2 Contexte général de l'évaluation des apprentissages au Cameroun**

Le système éducatif camerounais hérité de la tutelle à lui imposé par l'ONU durant les années de colonisation est dichotomique et peine encore à fusionner. Nous avons d'un côté le système anglophone issu de la culture anglo-saxonne et le système francophone légué par l'administration française de l'époque. Chacune des deux composantes, même si de manière générale, elles ont une ossature similaire, fonctionne de manière autonome. L'éducation est organisée en enseignement général, enseignement technique et enseignement technologique, offrant ainsi parcours variés aux élèves. Régi par la loi n° 98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, le système éducatif camerounais est porté par trois ministères qui gèrent chacun un des trois paliers que sont l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Nous avons :

- le Ministère de l'Éducation de Base qui s'occupe des écoles maternelles, primaires et normales d'instituteurs dans les zones anglophones et francophones. Qui a vu le jour à la faveur du décret n° 2005/140 du 25 avril 2005 portant organisation du Ministère de l'Éducation de Base, modifié par le décret n° 2012/268 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère de l'Éducation de Base.
- le Ministère des Enseignements Secondaires qui gère les lycées et collèges d'enseignement général ou technique (anglophones ou francophones). Il a été institué par le décret n° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires.
- le Ministère de l'Enseignement Supérieur qui s'occupe de toutes les universités (anglophones ou francophones) publiques ou privées et des grandes écoles. Il est mis en place par le décret n° 2005/142 du 29 avril 2005 portant organisation du

Ministère de l'Enseignement Supérieur.

### **1.2.1 Contexte de l'éducation primaire au Cameroun**

En 2004, à la faveur du décret N° 2004/0660 du 31 mars 2004 du Ministère de l'Éducation Nationale condensait la gestion de l'ensemble la gestion de l'enseignement primaire et secondaire au sein d'un seul ministère. Ce ministère avait la charge de :

- l'organisation et du fonctionnement de l'enseignement secondaire général ;
- l'organisation, du fonctionnement et du contrôle de l'enseignement primaire, maternel, normal public et privé ainsi que de la conception des programmes d'études et de la recherche des méthodes de cet enseignement ;
- la formation morale, civique et intellectuelle des enfants des cycles maternel, primaire et secondaire ;
- la liaison avec l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.

Le Ministère de l'Éducation Nationale avait la responsabilité de conduire la politique éducative définie par la loi de 1998 qui encadre le système éducatif au Cameroun. Il était constitué de plusieurs organes tels que des Secrétariats Particuliers, des Conseillers Techniques, d'une Inspection Générale des Services, d'une Inspection Générale des Enseignements (IGE), d'une Administration Centrale, des Services Extérieurs et des Organismes Consultatifs. Parmi ces organes, celui en charge de l'aspect de l'évaluation était l'Inspection Générale des Enseignements qui avait pour rôle :

- la définition des grandes orientations pédagogiques et de la conception des programmes des enseignements ;
- la coordination, de la supervision, du suivi et l'évaluation des activités dévolues aux Inspections Générales de Pédagogie ;
- le suivi des activités des structures chargées des examens et des concours ;
- le contrôle et l'évaluation du système éducatif camerounais, en liaison avec l'Inspection Générale des Services ;
- l'adaptation permanente de la pédagogie à l'évolution de la science ;

- l'application de la politique gouvernementale en matière de manuels scolaires et autres outils didactiques ;
- la coopération avec les universités et les écoles de formation.

On remarque tout de suite que la tâche d'évaluation des apprentissages n'est pas clairement précisée à cette période. L'évaluation semble se cantonner au suivi des activités liées au fonctionnement et au contrôle des structures en charges de la pédagogie. L'IGE est composé de cinq Inspections Générale de Pédagogie (IGP) qui ont pour rôle :

- la définition et l'élaboration des programmes ainsi que les méthodes d'enseignement des différentes disciplines ;
- le suivi, le contrôle, l'évaluation permanente des programmes, des enseignants, des manuels et matériels didactiques ;
- les enquêtes d'ordre pédagogique auprès des Délégations Provinciales de l'Education Nationale ;
- le suivi de la formation continue des enseignants, en liaison avec la Direction des Ressources Humaines ;
- l'élaboration des fiches pédagogiques ;
- l'élaboration du rapport annuel d'évaluation des activités d'éducation ;
- la mise en forme et le contrôle des sujets des examens et des concours en liaison avec les Inspections Pédagogiques Provinciales ;
- l'émission des avis techniques sur la formation initiale des enseignants et des cadres de supervision pédagogique.

On note une évocation de l'évaluation des apprentissages dans les cahiers de charges des IGP lorsqu'on parle de la mise en forme et du contrôle des sujets d'examens et des concours. Cependant, les aspects liés à la psychométrie semblent absents à première vue. Il faut attendre la réforme de 2012 avec le démantèlement du Ministère de l'Éducation Nationale et la mise sur pied de deux ministères devant gérer chacun des pans de l'éducation. C'est donc à la faveur du décret de 2012 qu'est mis sur pied le Ministère de l'Éducation de Base. Ce ministère, qui gère de manière spécifique l'éducation de base, a entre autres les missions suivantes :

- l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement maternel et primaire ;

- la conception et la détermination des programmes d'enseignement et le contrôle de leur mise en œuvre ;
- les études et la recherche sur les méthodes les plus appropriées pour l'éducation de base ;
- la conception et la diffusion des normes, règles et procédures d'évaluation des apprenants ;
- l'élaboration, l'analyse et de la tenue des statistiques de ce niveau d'enseignement ;
- la lutte contre l'analphabétisme.

Avec cette nouvelle organisation, les aspects des missions de ce ministère en matière d'évaluation se précisent. Désormais, c'est le MINEDUB qui s'occupe des aspects concernant la conception ou encore l'élaboration des normes et des procédures d'évaluation des apprenants. Avec cette précision, on comprend alors la nécessité pour les responsables de cette administration de se doter de personnels et de ressources compétentes dans ce domaine, car il est question de régulièrement remettre en question les méthodes utilisées afin de les adapter aux évolutions des pratiques en matière d'évaluation des apprentissages. Cet ajustement du cahier de charges du MINEDUB va aussi se répercuter sur ses structures et organes de gestions des enseignements et de la pédagogie.

Les organes en charge de la pédagogie et des enseignements vont par la suite muer à la faveur du décret de 2012. Les fonctions de l'Inspection Générale de Pédagogie vont être mieux précisées et elle est dorénavant constituée de cinq inspections de pédagogie parmi lesquelles l'Inspection de Pédagogie chargée de l'Enseignement Primaire (IPCEP). On note en effet dans le décret qui les institue un ajout de charge avec des éléments de précision qui ont une incidence directe sur les pratiques d'évaluation. Parmi celles-ci, on peut noter :

- l'élaboration des grandes orientations pédagogiques et la conception des curricula scolaires pour l'enseignement maternel et primaire, ainsi que des programmes de formation continue des personnels enseignants ;
- le suivi de l'expérimentation et de l'application des innovations pédagogiques ;
- la conception des outils d'évaluation des apprentissages ;

- le contrôle et l'évaluation du système éducatif camerounais, en ce qui concerne l'éducation de base ;
- L'adaptation permanente de la pédagogie à l'évolution de la science et des technologies de l'information et de la communication ;
- La recherche en orientation-conseil et en psychométrie.

L'aspect de cette nouvelle organisation qui retient notre attention ici est la recherche en orientation-conseil et en psychométrie. Nous avons dit plus haut que la psychométrie est aujourd'hui considérée comme la science de l'évaluation. De nombreux travaux depuis son émergence montrent que c'est une science qui est en perpétuelle évolution et pour cela, il est intéressant de voir que ce domaine est spécifiquement précisé dans les fonctions des inspections chargées de l'enseignement et de la pédagogie.

## **1.2.2 Cadre pédagogique de l'éducation au Cameroun**

Dans cette partie, nous présentons comment s'organisent les années pédagogiques dans les différents niveaux du système éducatif du Cameroun. L'intérêt de cette présentation est qu'il est facile de comprendre comment s'organisent les examens si on a une idée de la manière avec laquelle les élèves sont préparés pour ceux-ci. Nous traiterons par la suite des contenus des programmes officiels de français en vigueur, notamment le programme officiel de 2000 et les nouveaux curricula adoptés en 2018.

### **1.2.2.1 Organisation de l'éducation de base**

Comme pour le secondaire, c'est un arrêté conjoint MINEDUB/MINESEC qui organise l'année scolaire. Celle de 2021/2022 a été lancée par l'arrêté conjoint N° 078/B/1464/MINEDUB/MINESEC du 25 août 2021 qui fixait le calendrier de l'année scolaire à la période allant du 06 septembre 2021 au 29 juillet 2022. Le déroulement de l'année suit la même logique que celle du secondaire : une approche hybride (présentiel/distanciel) avec des activités d'enseignement /apprentissage par internet, par la radio et par la télévision. L'année scolaire a une durée de trente-six (36) semaines avec 35 heures par semaine pour les cours et les activités post et périscolaires. Elle aura donc 1050 heures de cours et 210 heures réservées aux évaluations, pour un total de 1260 heures. De ces heures, il faut déduire 210 comme étant les heures réservées à l'évaluation, soit 16% du

volume horaire. Le déroulement des cours s'effectue en fonction des réalités de chaque école, selon les mêmes modalités définies par l'arrêté, à savoir : les cours à plein temps en présentiel, les cours en mi-temps et les cours en mi-temps avec alternance.

Durant l'année, il est prévu, selon la même circulaire, des activités d'enseignement/apprentissage systématiques, d'initiation à l'intégration des acquis, d'apprentissages pour la résolution des problèmes complexes et significatifs de la vie courante, des évaluations (diagnostique, formative et sommative) des apprentissages, de correction des copies, de remédiation aux difficultés d'apprentissage des élèves et de stage pratique des élèves-maîtres.

Pour ce qui est des activités d'évaluation, l'organisation des évaluations continues telles que les devoirs surveillés, harmonisés ou uniformisés pour les classes de même niveau se fait concomitamment et les résultats sont portés dans des relevés de notes. Les élèves sont évalués de manière continue selon la progression des leçons dans chaque discipline, au travers des devoirs surveillés ou à faire à la maison. Chaque fin de semaine, un contrôle hebdomadaire en Français ou Anglais et en Mathématiques, disciplines fondamentales est effectué. Les évaluations mensuelles quant à elle s'organisent autour des disciplines telles que la langue (Français/English Language), les Mathématiques, les Sciences et Technologies, la deuxième langue officielle et les TIC). En fin de trimestre, une composition couvrant l'ensemble des disciplines enseignées à chaque niveau d'études est organisée. L'année scolaire se clôture par une évaluation dont les épreuves portent sur l'ensemble du programme annuel de la classe concernée, la particularité ici étant que les sujets sont conçus par l'Inspection de Coordination des Enseignements et, acheminés via les organes déconcentrés dans les écoles.

### **1.2.2.2 Programme officiel de français de 2000**

Le programme officiel de français est le fruit d'un travail de longue haleine qui a débuté dans les années 1967 avec la philosophie de la ruralisation de l'enseignement primaire, qui a inspiré la première mouture en 1974. En 1988, lors des premiers Etats Généraux de l'éducation, l'une des recommandations était d'introduire les nouveaux programmes qui avaient été développés par les Instituts de Pédagogie Appliquée à vocation

Rurale (IPAR) de Yaoundé et de Buéa. Cela n'a pas été le cas parce que ces outils avaient été jugés inachevés. Il faut attendre les États généraux de mars 1995 pour impulser une nouvelle dynamique avec notamment la publication en avril 1998 la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. Celle-ci a conduit à l'introduction dans les programmes en cours d'élaboration de nouveaux contenus liés à l'environnement, la santé, la paix, la compréhension internationale, entre autres. Ce qui aboutit à l'adoption et la publication en 2000 des Nouveaux Programmes Officiels. Ces nouveaux programmes concernaient les disciplines suivantes : le Français Langue Seconde 1 (FLS1), l'Anglais Langue Seconde 2 (ALS2), les Mathématiques, les Sciences (naturelle, technologiques, environnementales...), l'Éducation Civique et Morale, l'Hygiène Pratique et l'Éducation à la santé, l'Histoire-Géographie, l'Éducation physique et enfin Musique-Chants-Culture Nationale. Notre étude portant sur le Français, nous n'allons présenter ici que le programme officiel de Français.

### **1.2.2.3 Constituants du programme officiel de Français Langue Seconde 1**

Le programme officiel de FLS1 de 2000 est constitué de sept composantes, à savoir : l'Expression Orale, la Lecture, la Production d'écrits, le Vocabulaire, la Grammaire, la Conjugaison et l'orthographe. Étant donné que notre recherche est une recherche à postériori, nous ne pourrions pas avoir les données relatives à l'Expression Orale et à la Lecture. Nos efforts se concentreront donc sur le reste des constituants de l'épreuve de FLS1 au CEP même si nous présenterons dans cette partie l'ensemble des composantes, dans la présentation, nous mettrons une emphase sur les objectifs généraux, les objectifs spécifiques et les objectifs d'apprentissage, ces derniers étant ceux sur lesquels se portera notre attention dans la suite de ce travail. Nous n'évoquerons donc pas les aspects concernant la méthodologie et les contenus. La description de ces objectifs est tirée du programme officiel de 2000 (MINEDUC, 2000).

#### **1.2.2.3.1 Expression Orale**

L'objectif de cette composante du FLS1 était de développer les capacités de communication et d'expression orale de l'enfant. L'expression orale visait au niveau III la maîtrise de la langue élémentaire dans ses usages courants et l'acquisition d'une expression fine et nuancée de telle sorte que l'élève puisse s'exprimer de manière précise et nuancée sur

sa propre vie, son environnement national et le reste du monde ; maîtriser les techniques de l'oral, écouter, s'exprimer et se faire comprendre ; maîtriser les formes du message oral (ordre, consigne, conseil, discours, informations, interview), les reconnaître et les employer.

S'agissant des objectifs d'apprentissage, il était prévu qu'à la fin du Cours Moyen (CM), l'élève soit capable de :

- poser des questions, et y répondre en argumentant ;
- raconter une histoire vraie ou fictive, un fait divers, un événement historique ;
- décrire et expliquer un phénomène physique ou biologique (en relation avec d'autres disciplines) ;
- commenter un événement, un dessin etc, donner son avis et argumenter ;
- exprimer ses sentiments, ses opinions à propos d'un événement ;
- décrire un personnage, un animal, un paysage ;
- inventer le début ou la fin d'une histoire, d'un conte ;
- dire un poème ou un texte en prose.

#### **1.2.2.3.2 Lecture**

L'objectif assigné à la lecture était de permettre à l'élève de comprendre, entrer en contact avec un texte inconnu et construire du sens sur un écrit. Plus précisément il était demandé à l'élève à la fin du CM de manifester le besoin et le goût de lire ; de comprendre ce qu'il lit, de maîtriser la lecture silencieuse (intégrale, sélective, de recherche, partielle) et la lecture à haute voix ; de lire vite ; d'adapter sa vitesse de lecture à ses intentions ; d'adapter son comportement de lecteurs aux types d'écrits ; d'exploiter des documents ; de lire des textes longs et de choisir sa lecture en fonctions de ses besoins.

Les objectifs d'apprentissage quant à eux étaient de deux ordres, la lecture silencieuse et la lecture à haute voix. Dans le cadre de la lecture silencieuse, l'élève devait :

- Identifier et utiliser chacun des différents types d'écrits ;
- Adapter son comportement de lecteur aux différents types d'écrits ;
- Lire un texte silencieusement et en donner le sens ;
- Indiquer la structure d'un texte lu ;
- Différencier l'idée principale des idées secondaires d'un texte ;

- Répondre à des questions liées à l'inférence : personnages, lieux, actions, relations... ;
- Résumer le texte ;
- Présenter un avis personnel et argumenter sur un texte ;
- Exécuter les consignes en respectant l'ordre chronologique ;
- Donner la teneur d'un article de journal, d'une affiche ;
- Rechercher une information (lecture en diagonale).

Pour la lecture à haute voix, il devrait lire oralement dans le souci d'une communication de qualité en articulant correctement, en respectant la ponctuation, les groupes de souffle.

### **1.2.2.3.3 Production d'écrits**

Plusieurs objectifs généraux avaient été assignés à la Production d'écrits. Il était question pour l'élève d'acquérir des « pouvoirs ». Il s'agit des pouvoirs de communication et d'expression, de socialisation et d'intégration, d'action sur l'environnement proche et lointain, d'autonomie et d'indépendance. Sachant qu'écrire c'est aussi mettre en mémoire et conserver, les élèves devaient acquérir plus d'autonomie dans la production des textes écrits ceci contribuant à leur faire découvrir les contraintes spécifiques de l'écrit, les aidant à maîtriser les différents types de textes et à améliorer leurs performances dans le maniement de la langue écrite.

Au niveau de la production d'écrits, les objectifs d'apprentissage se situaient à quatre niveaux, à savoir : le travail à partir d'un support donné, de la production guidée, la production personnelle de différents types de textes et l'auto-évaluation. Concernant le premier niveau, le travail à partir d'un support donné, il était question de :

- Transformer un récit en changeant le temps ou le narrateur ;
- Compléter un texte lacunaire ;
- Reconstituer un texte donné en désordre, un texte entendu ;
- Restituer les textes ;
- Transformer des textes en puisant dans le matériel linguistique acquis en expression orale, en lecture et dans les différentes disciplines.

Pour ce qui est de la production guidée, l'élève devait être capable de :

- Produire en se référant à des modèles (texte narratif, descriptif, argumentatif, injonctif, dialogue, poème) ;
- Prendre des notes au cours d'une interview, d'un exposé, puis rédiger un compte rendu ;
- Raconter un événement, un fait divers en variant les points de vue
- Élaborer en groupe des textes documentaires, des textes originaux ou des textes aboutis destinés à une plus large diffusion (mise en page d'un journal...).

S'agissant de la production personnelle de différents types de textes, il s'agissait pour l'élève de :

- Produire des textes en puisant dans le matériel linguistique acquis en expression orale, en lecture et dans les différentes disciplines ;
- Produire en respectant des contraintes (la mise en page, le contenu) ;
- Organiser un texte ;
- Éditer un texte.

Pour l'auto-évaluation, il fallait que l'élève puisse :

- Analyser les difficultés rencontrées et réécrire son texte pour l'améliorer ;
- Réécrire un texte en tenant compte des remarques du maître et des camarades ;
- S'auto-évaluer à partir de consignes.

#### **1.2.2.3.4 Vocabulaire**

L'enseignement du vocabulaire visait à amener l'élève à établir les relations entre les mots et les choses à partir d'une situation fonctionnelle, prendre conscience des relations que les mots peuvent avoir entre eux, utiliser les mots selon les circonstances et selon les situations de communication. Plus spécifiquement, l'élève devait être capable de s'exprimer avec de plus en plus d'exactitude, de rigueur et de nuance ; maîtriser parfaitement le ou les sens des mots et leurs emplois ; utiliser systématiquement et rationnellement le dictionnaire ; distinguer les différents niveaux de langue et s'exprimer en fonction de l'intention de communication et promouvoir le champ lexical culturel. Mention est faite de ce que le vocabulaire s'acquiert dans toutes les situations de communication. Le maître devait

soigneusement choisir les mots qu'il devait occasionnellement enseigner aux élèves pour enrichir leur vocabulaire, mais aussi leur en expliciter les usages.

L'évaluation des apprentissages en vocabulaire se faisait au travers de l'utilisation du dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot, d'une expression usuelle ; l'indication de la classe grammaticale du mot ; l'identification divers sens d'un mot ; le choix du mot le mieux adapté à une situation et l'utiliser dans une phrase. L'évaluation concernait aussi des mots et expression de la langue usuelle qui consistait à demander à l'élève de :

- Définir un mot ou une expression dans son contexte et l'utiliser dans des phrases diversifiées ;
- Utiliser un mot ou une expression dans son sens propre, puis au sens figuré dans des phrases ;
- Associer à un thème des mots connus (donner le sens de chacun d'eux et les utiliser dans des phrases diversifiées) ;
- Trouver un terme générique à partir d'une liste de mots ;
- Placer un mot dans un champ lexical et dire à quel niveau de la langue, il appartient ;
- Classer des mots en fonction de la nuance exprimée ;
- Associer un mot à une famille de mots ;
- Définir une famille de mots à partir d'un mot ;
- Trouver le sens d'un mot et le remplacer par un synonyme ;
- Chercher des mots qui ont le même sens et les utiliser dans des phrases ;
- Associer des mots de sens contraire et les utiliser en contexte ;
- Chercher des mots ayant la même prononciation, distinguer leur sens et les utiliser en contexte ;
- Donner le sens des principaux préfixes ;
- Former des mots avec des préfixes et les utiliser dans des phrases ;
- Donner le sens des principaux suffixes ;
- Former des mots avec des suffixes et les employer dans des phrases ;
- Donner un proverbe du milieu utilisant le mot étudié.

### 1.2.2.3.5 Grammaire

L'enseignement de la grammaire avait pour objectif de faire utiliser correctement les règles de la langue dans le français parlé et écrit. L'élève du niveau III devrait être capable de réfléchir sur le fonctionnement de la langue ; acquérir une connaissance claire et précise du code de la langue, en vue d'une maîtrise et d'un affinement de son expression et utiliser spontanément et faire varier sans hésitation les structures employées couramment. L'enseignement de la grammaire portait sur le texte et ses constituants, les types de phrases, les structures de phrases, la phrase et ses constituants fondamentaux, le groupe nominal et ses constituants, l'expansion de la phrase et de ses constituants, la voix active/voix passive (complément d'agent), le texte et ses constituants, les types de phrases, la phrase et ses constituants, le groupe nominal et ses constituants, les pronoms, les expansions du GN, le groupe verbal et ses constituants, le verbe et ses compléments, les expansions de la phrase, les propositions, les styles de communication.

Les objectifs d'apprentissage en grammaire concernant le texte et ses constituants étaient de renforcer les acquis du cours élémentaire, de distinguer les éléments d'un texte, d'expliquer chaque signe de ponctuation d'un texte, de ponctuer un texte de façon appropriée.

Pour les types de phrases, il s'agissait d'identifier dans le texte les phrases déclaratives et interrogatives ; de construire les phrases déclaratives et interrogative ; d'identifier dans un texte les phrases exclamatives et impératives ; de construire des phrases exclamatives et impératives. L'aspect portant sur la structure de la phrase demande que l'élève puisse identifier dans un texte les phrases simples et complexes ; construire des phrases simples et complexes. Dans la section la phrase et ses constituants fondamentaux, il était question de distinguer dans un texte les groupes nominaux des groupes verbaux et donner les éléments de chacun d'eux.

Au niveau du groupe nominal, l'élève devait pouvoir identifier les types de noms contenus dans un texte ; distinguer les noms communs des noms propres ; donner le genre et le nombre des noms contenus dans un texte ; identifier et analyser dans un texte les déterminants ; identifier dans un texte les pronoms et déterminer leur genre, leur nombre et leur fonction ; construire des phrases avec pronoms, identifier dans un texte les adjectifs qualificatif en précisant leur genre, leur nombre et leur fonction. La maîtrise de l'expansion du groupe nominal consistait à identifier dans un texte les compléments de noms.

A la fin des leçons sur le groupe verbal et ses constituants, l'élève devait être à même de définir le noyau verbal ; d'identifier dans un texte le(s) sujet(s) du ou des verbes ; d'accorder le verbe avec son ou ses sujets dans des phrases ; d'identifier dans le texte les compléments et de construire des phrases avec des compléments.

S'agissant des expansions de la phrase et ses constituants, il fallait que l'élève réussisse à identifier dans un texte les conjonctions de coordination et de subordination ; construire des phrases avec celles-ci ; identifier et de construire des phrases avec des prépositions ; identifier la proposition indépendante par rapport aux autres, la principale par rapport à la subordonnée, la subordonnée conjonctive par rapport à la subordonnée relative ; donner les types de subordonnée conjonctive (circonstancielle, complétive) et construire des phrases avec ces différentes propositions.

Comme autre item, on avait la voix active/passive où l'élève devait être en mesure de définir ces notions et ce qu'est un complément d'agent, mais aussi de construire des phrases à la voix passive.

Venait ensuite le texte et ses constituants dans lesquels l'élève devait renforcer les acquis du cours élémentaire, dire ce qu'exprime une phrase ou un paragraphe ; ponctuer correctement un texte. Ceci nécessitait la connaissance des types de phrases avec pour objectifs le renforcement des acquis des élèves du Cours Moyen et de construire des phrases affirmatives, négatives, interronégatives, exclamatives et impératives. Il s'agissait aussi d'identifier le groupe nominal et le groupe verbal, d'identifier dans un texte différents types de sujets (sujet proche/éloigné/inversé, sujet commun/partiel, sujet réel/apparent) et de construire des phrases avec ceux-ci.

Au sujet du groupe nominal et de ses constituants, il était attendu que l'élève puisse analyser les noms contenus dans un texte ; donner le genre et le nombre des noms contenus dans un texte, identifier et analyser dans un texte les déterminants. On a également les pronoms et les adjectifs qualificatifs : identification et analyse (genre, nombre, fonction) et leur utilisation dans des phrases. Il y avait aussi les expansions du groupe nominal aussi étudiées à travers l'identification et l'analyse dans un texte, des compléments de nom ; la construction des phrases où le GN a un complément de nom ; l'analyse des expansions et la construction des phrases ayant une proposition principale et une subordonnée relative.

Dans le cadre de l'apprentissage du groupe verbal et ses constituants, l'élève devait pouvoir, à la fin de son cursus, définir le noyau verbal ; identifier dans un texte les verbes d'action, d'états, pronominaux et impersonnels ; construire des phrases avec des verbes ; établir ainsi la différence entre verbes transitifs et intransitifs afin de pouvoir les utiliser de manière appropriée et aussi d'identifier et utiliser dans des phrases les différents types de compléments (d'objet, d'attribution, circonstanciels).

Les expansions de la phrase faisaient aussi partir des notions enseignées que l'élève du niveau III du primaire devait être capable de restituer. Il s'agissait entre autres d'identifier une préposition, une coordination, une apposition ou un adverbe, en donnant des exemples, et les analyser dans un texte. Il était également question de pouvoir identifier, analyser et utiliser de manière convenable les différentes propositions.

Cette section dévolue à la grammaire s'achevait avec les styles de la communication dans laquelle l'élève est supposé donner le registre de la langue (familier, courant, soutenu) des textes proposés ; proposer des textes dans ces différents registres ; construire un petit texte sur un ton donné ; identifier les styles de discours d'un texte et transformer un texte du style direct au style indirect.

#### **1.2.2.3.6 Conjugaison**

Apprendre la conjugaison avait pour objectifs d'étudier les formes simples des verbes les plus usités, sensibiliser les élèves à la notion de temps et aux conséquences qui en découlent à l'oral et à l'écrit, faciliter l'expression des élèves dans toutes les situations de communication orale et de production écrite. Plus spécifiquement, l'élève devait être capable d'identifier une structure verbale (infinitif, terminaison, groupe) ; de conjuguer les verbes réguliers et irréguliers du programme à tous les temps et modes ; d'utiliser la concordance de temps dans les productions écrites et maîtriser les difficultés liées à la graphie de la conjugaison des verbes. De manière générale, les objectifs d'apprentissage en conjugaison étaient de : renforcer les acquis du cours élémentaire, d'identifier une structure verbale ; de donner la valeur des différents modes (indicatif, impératif, conditionnel, subjonctif, participe) et des temps (passé, présent et futur simple, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, conditionnel) qui les composent, de reconnaître et de produire des phrases en conjuguant les

verbes aux temps demandés ; d'accorder correctement les participes employés avec les auxiliaires.

### **1.2.2.3.7 Orthographe**

Les programmes officiels de 2000 décrivent l'orthographe comme l'une des conditions de la bonne compréhension de tout écrit, car indispensable pour développer, simultanément avec les connaissances, l'esprit de vigilance et la capacité de discernement, afin que l'élève acquière des automatismes et mette en place des stratégies. Les objectifs spécifiques stipulaient que l'élève soit capable d'écrire des textes sans fautes d'orthographe, d'écrire correctement des textes sous dictée ou en autodictée ; d'écrire correctement des textes produits individuellement et collectivement et de retrouver le plus rapidement possible un mot dans le dictionnaire.

En termes d'objectifs d'apprentissage, l'élève devait être capable de retrouver aisément un mot dans le dictionnaire, former à partir du même radical plusieurs mots pour une famille de mots, et dans la composition des mots, décomposer un mot et en isoler le radical, donner les places et rôles des affixes, composer de nouveaux mots par adjonction à partir du radical. Il devait aussi pouvoir observer et reproduire la graphie correcte des mots les plus courants et expliquer ces mots à partir du préfixe. Pour ce qui est des homonymes, l'élève devait pouvoir orthographier certains homophones les plus courants ; établir la différence classique à partir du contexte ; orthographier certains homographes les plus courants. Ceci était valable pour les synonymes, les antonymes et les paronymes. L'élève devait également être en mesure de mettre les mots au pluriel et au singulier, au masculin ou au féminin ; orthographier correctement les mots étudiés et appliquer les règles d'accords concernant les noms, les adjectifs, les adverbes...

### **1.2.2.4 Mise en œuvre des nouveaux curricula**

Entrés en vigueur durant l'année scolaire 2019/2020, les nouveaux curricula du primaire (MINEDUB, 2028), constitués de trois niveaux d'enseignement, sont ceux en vigueur actuellement au Cameroun. Ces nouveaux programmes présentent le socle national de compétences qui précise les principales compétences attendues des produits du système éducatif camerounais. Dans le but de concourir à l'atteinte de l'ODD 4, les missions de l'éducation de base fixées par ces nouveaux curricula sont :

**Instruire**, c'est-à-dire permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances et de construire des savoirs dans le but de soutenir leur développement intégral.

**Socialiser**, qui renvoie à la capacité de l'école à développer chez l'élève les attitudes du vivre ensemble, d'une culture d'appartenance, de cohésion sociale, mais aussi la prévention de tout risque d'exclusion sociale.

**Qualifier** ou encore détecter très tôt les talents et aptitudes chez les élèves afin de leur offrir un accompagnement et une orientation leur permettant de développer un leadership avéré dans un domaine dans lequel ils excellent.

Il faut préciser que ces nouveaux programmes ne viennent pas abolir les programmes de 2000, mais s'inscrivent dans la continuité. Ils ne sont pas une remise en question de l'ancien programme, mais une progression vue sous un éclairage nouveau (MINEDUB, 2018). Le tableau suivant regroupe les compétences du socle national qui sont un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes qui sont exigées de l'élève.

Compétences disciplinaires	Compétences transversales
1. Communiquer dans les deux langues officielles (français et anglais) et pratiquer au moins une langue nationale	a. Compétences d'ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, acquérir la pensée logique, exercer son esprit critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice)
2. Utiliser les notions de base en mathématiques, sciences et technologies	b. Compétences d'ordre méthodologique (se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les TIC, apprendre à résoudre des problèmes, éveiller le désir d'apprendre)
3. Pratiquer les valeurs sociales et citoyennes (morale, bonne gouvernance et transparence budgétaire)	c. Compétences d'ordre personnel et interpersonnel (structurer son identité, coopérer, acquérir des aptitudes pour son intégration socioculturelle et son épanouissement individuel)
4. Démontrer l'autonomie, l'esprit d'initiative, de créativité et d'entrepreneuriat	d. Compétences d'ordre communicationnel (elles aident l'élève à communiquer de façon appropriée.)
5. Utiliser les concepts de base et les outils des technologies de l'information et de la communication	e. Apprendre à apprendre tout au long de la vie.
6. Pratiquer les activités physiques, sportives et artistiques	

Ces curricula sont entrés en application progressivement, et l'année 2022 est celle durant laquelle le programme de 2000 s'implémente pour la dernière fois dans les classes du CM2. Les élèves de cette année ont alors été évalués sur la base de l'approche par objectif qui était encore applicable.

Bien que devant entrer en vigueur graduellement, les curricula de 2018 ont fait l'objet d'une large diffusion parmi le corps enseignant et des formations continues pour son appropriation ont été régulièrement organisées par le MINEDUB, le but étant que l'APC soit déjà appliqué dans les enseignements dispensés à tous les niveaux.

### **1.2.2.5 Examens officiels du Cameroun : cas particulier du CEP 2022**

Chaque année, ce sont près d'un million de jeunes camerounais et camerounaises qui affrontent les examens officiels, et ce, à différents niveaux. Dans cette partie, nous allons simplement présenter ceux concernant l'enseignement primaire francophone.

Le Certificat d'études Primaires est la dernière étape que doivent franchir les élèves du primaire. En effet, celui-ci vient sanctionner six années d'études. Il faut rappeler que l'école primaire au Cameroun est organisée en trois niveaux. Le niveau I concerne les classes du Cycle d'Initiation à la Lecture (CIL) et du Cours Préparatoire (CP). Le niveau II est composé du Cours Élémentaire 1 et 2 (CE1 et CE2). Le niveau III correspond les élèves dans les classes du Cour Moyen (CM1 et CM2).

L'examen se déroule généralement durant le mois de juin de chaque année. Avant l'examen officiel, des épreuves zéro ou examens blancs sont organisés afin de préparer les élèves aux conditions d'examens. D'après l'annuaire statistique 2020/2021 du MINEDUB, les années scolaires 2019/2020 et 2020/2021, se sont respectivement 295 347 et 326 653 élèves qui se sont présentés dans les salles pour composer. Les résultats de ces évaluations nous montrent qu'en 2020, on a eu 226 563 admis, soit un taux de réussite de 76,71%, tandis qu'en 2021, 253 503 candidats ont été retenus, pour un taux de réussite de 77,64%. On observe une certaine constance dans les résultats de cet examen, même si on note une amélioration de trois points par rapport à 2019. On se situait alors autour de 74,28%. Il est important de relever que, parmi les élèves qui ont passé les épreuves du CEP 2021, environ 107 442 sont des redoublants, soit 39,9%, ce qui est une quantité non négligeable. Une autre observation importante est que parmi ces redoublements, les taux sont plus élevés chez les garçons (68,83% pour 2019/2020 ; 69,27% pour 2020/2021) et que chez les filles (31,16% pour 2019/2020 ; 30,72% pour 2020/2021).

Ces données, bien que très utiles, ne suffisent pas pour renseigner sur le niveau des

apprentissages et des compétences acquises par les élèves. Elles ne permettent pas de se faire une idée de la qualité des épreuves administrées et du niveau de performance atteint. Pour le savoir, il faut généralement faire recours à des enquêtes menées par des organismes internationaux telles que les enquêtes PASEC.

### **1.3 Problématique de l'étude**

Selon le rapport PASEC2019, le niveau global des élèves finissant le primaire s'est amélioré de 12,2 points, passant ainsi de 517,5 à 529,7. Toutefois, il relève que « le score moyen de ces élèves, entre les deux sessions, n'est pas significativement différent ». Le score moyenne de cette évaluation est de 518 points. Un élève ayant obtenu cette note est considéré comme ayant atteint le seuil « suffisant » de compétences. On remarque qu'en 2024, le Cameroun, les élèves étaient en dessous de ce score (517.5), mais l'ont dépassé en 2019 (529,7). Ce qui traduit une amélioration des performances des élèves entre les deux évaluations. Cette augmentation est loin d'être significative étant donné que l'erreur type relevée ici est très forte, soit 8,4 points. Ceci signifie que si on tirait deux échantillons de manière aléatoire de ces deux évaluations, et on comparait leurs moyennes, le risque est grand de ne pas avoir le même écart. Les deux groupes ou population sont donc considérées comme différentes.

Selon l'échelle de performances PASEC2019 en lecture, 54% des élèves se trouvent au-dessus du seuil « suffisant » de compétence. Ces élèves peuvent combiner deux informations explicites dans un passage de document, faire des inférences simples dans un texte, extraire des informations explicites, etc. entre les deux enquêtes, l'écart entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants s'est encore creusé, avec une augmentation moyenne de 12 points. Ceci montre l'influence des facteurs contextuels (accès aux livres, disponibilités des infrastructures scolaires, niveau scolaire des parents...) influencent grandement les performances des élèves. Ces facteurs ont contribué à ce que 46% d'élèves n'aient pas atteint le seuil « suffisant » de compétences requis pour poursuivre sans difficultés ses études.

Une chose qu'il faut noter ici est que, les enquêtes PASEC sont des enquêtes externes, qui s'appuient sur une méthodologie qui est très souvent différente de celles utilisées par les pays participants pour leurs évaluations. Ces enquêtes ne prennent pas en compte certaines

dimensions évaluées par les épreuves des évaluations nationales standardisées. C'est ce qui est observé dans le cas du Certificat d'études Primaires du Cameroun qui, lui, prend en compte, en plus de la lecture, de la compréhension à l'écrit et du vocabulaire, sur lesquels s'attardent les épreuves PASEC, l'orthographe, la grammaire et la conjugaison.

Le Ministère de l'Éducation de Base, dans son Rapport d'Analyse 2019/2020, anticipait une déperdition de 41% des élèves qui ont commencé leur scolarité durant l'année scolaire 2019/2020 à l'horizon 2025. La raison évoquée ici est le taux d'abandon. Les objectifs de 100% visés par la politique de la promotion collective semblent donc ne pas porter de fruits. On peut alors s'interroger, ici, sur les méthodes d'enseignement, pour ce qui nous concerne, d'évaluation, utilisée pour assurer un parcours linéaire des différentes cohortes dans du cycle primaire. Si l'objectif est de les faire tous arriver au CM2, car un élève arrivé au CM2 est considéré avoir fini le cycle, les méthodes d'enseignement et d'évaluation sont-elles de nature à favoriser cette politique ou alors à masquer le niveau réel des élèves. En effet, dans le système francophone, on a un taux de redoublement de 14,6%, avec 16% pour la classe du CM2. Ces taux de redoublement ont un coût important pour le système éducatif et pour la société. Il est donc important de trouver les moyens d'y remédier, et, comprendre l'impact de l'évaluation dans cette situation est nécessaire.

Le problème que questionne ce travail est celui du faible niveau en langue française des jeunes scolarisés, malgré les taux élevés des résultats des élèves à l'épreuve de français au Certificat d'Études Primaire. Du coup, quel est le niveau réel des savoirs acquis par les élèves finissant le primaire, présentés par les résultats de l'épreuve de Français du CEP 2022 ? Car il se pourrait que, les notes obtenues par les élèves, soient entachées d'un certain nombre d'irrégularités masquant le niveau réel de ces derniers. Avec un taux de réussite de la session 2022 du CEP à plus de 80%, et un contexte dans lequel le pays faisait face à la pandémie de la covid-19, et la continuité de la crise dans le NOSO, on peut alors se réjouir de ce que la majorité des élèves auraient acquis les compétences de bases qui sont attendues. Le test de langue française auquel les élèves du CM2 de l'année 2022 ont été soumis et qui fait l'objet de cette étude, nous laisse croire qu'une bonne partie de ceux-ci n'a pas le niveau de compétences requis pour entrer dans le cycle secondaire. Cette impression est renforcée par les plaintes des enseignants sur la baisse significative du niveau de langue des élèves arrivant en classe de sixième. Cet état des choses se consolide dans un environnement de course au

classement des établissements, d'ingérence politique dans le système de notation, de faible maîtrise de l'analyse psychométrique par les enseignants, mais aussi de multiplication des cours de remise à niveau offerts par les établissements scolaires pendant les vacances.

### **1.3.1 Cadre thématique**

Cette étude s'appuie sur quelques concepts clés, à savoir :

#### **Validation**

La validation, d'après le dictionnaire de l'Académie française, est l'action de valider, de rendre valide, c'est-à-dire d'amener à remplir les conditions requises par la loi pour produire son effet. Lorsqu'on parle de validation, on parle donc d'un processus qui permet de déterminer la validité d'un instrument.

#### **Évaluation**

Pour le dictionnaire Larousse, le mot évaluation désigne l'action de déterminer la valeur de quelque chose. C'est le processus qui rapporte l'information sur le mérite, la justesse, la convenance ou la validité d'une chose pour laquelle une mesure ou une appréciation fiable a été effectuée (Endeley et Zama, 2021). L'évaluation est donc le processus par lequel on détermine la valeur d'une chose au travers d'outils de mesure fiable. Évaluer consiste à définir des critères et des indicateurs dans le but de prendre des décisions, donc de choisir des éléments considérés comme pertinents dans le référent (ce qui devrait être, ce que l'on projette) et à déterminer durant l'action et à l'issue de celle-ci, si ces éléments sont bien présents dans le référé (ce qui est) (Raynal et Rieunier, 2014, p.215).

#### **Analyse psychométrique**

La psychométrie est un néologisme composé de deux expressions, à savoir « psycho » qui veut dire « esprit » et « métrie » qui veut dire « mesure ». La psychométrie se veut donc être la mesure de l'esprit. Jean-Luc Roulin (2018) la présente comme l'ensemble des principes de base de la mesure en psychologie, c'est-à-dire la pratique et la construction des tests. La psychométrie peut donc se définir comme une discipline qui vise la construction, l'analyse et la pratique des tests.

## **Examen**

L'examen, vient grec « ex » qui veut dire « hors de » et de « exiger » qui signifie « faire sortir », mais aussi du latin, est un test de qui marque la fin d'un cursus. L'examen est une épreuve (Landsheere, 1980). On distingue deux types d'examen. Nous avons des examens internes et des enquêtes externes. Les premières renvoient aux pratiques d'évaluation organisées dans la salle de classe par le maître ou la maitresse. Les deuxièmes sont des évaluations organisées et notées par un jury indépendant, comme le CEP ou le Baccalauréat.

### **La théorie des réponses aux items (TRI)**

La théorie des réponses aux items est une analyse qui vient en réponse aux lacunes de la théorie classique des scores à se dissocier de l'échantillon pour déterminer les résultats des performances des élèves. Celle-ci s'appuie sur les réponses données par les élèves pour inférer sur la qualité du test et le niveau d'habileté des élèves.

### **Certificat d'études primaires (CEP)**

C'est l'examen qui certifie la fin des études primaires au Cameroun. Il concerne les élèves du niveau 6, c'est-à-dire du cours moyen 2 (CM2).

## **1.4 Justification de l'étude**

Cette étude est importante pour trois raisons. La première est que le Français Langue Seconde 1 est une deux langues officielles du Cameroun. C'est donc par excellence le moyen de communication le plus utilisé, mais aussi l'outil par lequel on s'insère dans la société. En maîtriser les bases est fondamental durant les années du primaire, étant donné qu'une fois au secondaire, ces bases sont considérées comme acquises. Toutefois, il est possible de procéder à une remédiation ou alors une mise à niveau à l'entame de la première année du secondaire si que l'écart entre ce qui doit être et ce qui s'avère important. Mais comment vérifier cet écart ? L'étude des résultats des examens officiels tels que le CEP, pour ce qui nous concerne, vient donc comme un outil de gouvernance et de gestion de la transition scolaire.

La deuxième raison est que l'étude permettra par ailleurs d'amorcer la réflexion sur la pertinence des épreuves harmonisées (CEP blanc) prévues pour préparer les élèves à l'examen officiel, car une incohérence entre les deux seraient de nature à biaiser les résultats et à défavoriser/favoriser certains au détriment des autres.

La troisième raison est que cette étude intègre l'analyse de la réponse aux items pour la vérification des propriétés psychométriques de l'épreuve, une analyse qui jusqu'alors n'est pas encore utilisée dans le système éducatif camerounais qui, pour l'instant, privilégie la théorie classique des scores. Cette analyse permet de se rapprocher des standards et analyses internationaux qui pour la plupart utilisent la théorie des réponses aux items.

## **1.5 Cadre de l'étude**

Cette étude se déroule dans le cadre du cursus académique visant l'obtention d'un Master en sciences de l'éducation.

### **1.5.1 Cadre temporel**

Notre recherche s'est déroulée au cours du mois de mai 2023, après l'obtention de l'autorisation de recherche signée par le Délégué Départemental de l'Éducation de base du Mfoundi, le 4 mai 2023.

### **1.5.2 Cadre géographique**

L'essentiel du travail de collecte de données qui consistait à exploiter les copies corrigées du CEP 2022, s'est déroulé dans la salle des archives de la Délégation Départementale de l'Éducation de Base du Mfoundi, qui se trouve dans la région du centre du Cameroun.

### **1.5.3 Définitions des notions clés**

#### **3.1.1.1 Docimologie :**

Thompson (2010) présentait encore les problèmes que regorgent les procédures d'évaluation en éducation, notamment dans l'éducation supérieure. Mais se trouve que, comme dans l'éducation supérieure, mais aussi l'éducation secondaire, les difficultés liées à l'évaluation sont aussi présentes dans l'enseignement primaire. Ces difficultés sont entre

autres le manque d'alignement entre les méthodes d'évaluation et les objectifs d'apprentissage, l'absence de critères d'évaluation clairs et connus des élèves, la pauvreté des types d'évaluation pratiquée ou même l'absence de feedback auprès des élèves. C'est pourquoi la question de l'évaluation préoccupe les spécialistes depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Alors que le monde change rapidement et que l'école progresse, il commence à se poser le problème de la validité et de la fidélité des résultats des examens. C'est alors qu'Henri Pieron (1920), suite à une recherche empirique sur les résultats scolaires menée dans certains pays d'Europe va pour la première fois jeter les jalons d'une discipline qui va grandir avec le temps.

La docimologie est un mot qui vient du grec ancien « dokomê » qui veut dire « épreuve » et « logie » qui veut dire « raison », « discours », « études ». On peut donc dire que la docimologie est l'étude ou le discours sur les épreuves. Pour De Landsheere, c'est une discipline qui « a pour objet l'étude systématique des examens, en particulier le système de notation et les comportements des examinateurs et examinés ». Nous retiendrons dans le cadre de notre étude que la docimologie est une étude visant à collecter les informations sur les examens, les comportements des enseignants et les attitudes des élèves.

### **3.1.1.2 Évaluation**

C'est le processus qui rapporte l'information sur le mérite, la justesse, la convenance ou la validité d'une chose pour laquelle une mesure ou une appréciation fiable a été effectuée (Endeley et Zama, 2021). L'évaluation est donc le processus par lequel on détermine la valeur d'une chose au travers d'outils de mesure fiable. Evaluer consiste à définir des critères et des indicateurs dans le but de prendre des décisions, donc de choisir des éléments considérés comme pertinents dans le référent (ce qui devrait être, ce que l'on projette) et à déterminer durant l'action et à l'issue de celle-ci, si ces éléments sont bien présents dans le référent (ce qui est) (Raynal et Rieunier, 2014, p.215). Pour ces auteurs, l'évaluation ne se limite pas à collecter des informations, mais surtout à les comparer à une norme ou à un référentiel pour ressortir le degré d'accomplissement réalisé. Il existe plusieurs formes d'évaluation qui toutes concourent à la collecte systématique des informations sur les niveaux d'apprentissage en vue d'une prise de décision.

### **3.1.1.3 L'évaluation diagnostique ou pré-évaluation**

C'est l'évaluation qui consiste à rechercher des informations sur le niveau des apprenants avant qu'ils ne commencent un programme. Elle permet de savoir quels sont leurs acquis, leurs lacunes, leurs compétences et leurs aptitudes. L'enseignant peut, grâce aux informations recueillies, organiser ou concevoir un programme correspondant aux besoins réels des apprenants.

### **3.1.1.4 L'évaluation formative**

Bloom (1969) définit l'évaluation formative comme le moyen d'apporter un feedback et des précisions à chaque étape du processus enseignement-apprentissage. C'est l'occasion de partager sur les critères avec les élèves, susciter et développer la discussion et le questionnement pendant la classe, de fournir un feedback approprié et d'avoir un retour de ses pairs, mais aussi une évaluation personnelle (Vassiliou et al., 2022). L'évaluation formative englobe alors l'ensemble des activités organisées par l'enseignant, et/ou par les élèves, qui permettent d'avoir des informations pouvant être utilisées en retour pour l'ajustement des activités d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles ils sont engagés (Black et William, 1998). Elle intervient après les premières séquences de la formation pour déterminer le niveau de progression, mais surtout pour voir si les élèves parviennent à suivre l'évolution des enseignements. Grâce à cette évaluation, l'enseignant peut avoir des informations sur le gap que certains élèves ont par rapport au niveau de progression du cours et procéder à la remédiation nécessaire.

### **3.1.1.5 L'évaluation sommative**

À la fin d'une formation ou d'un programme, il est nécessaire de se rassurer que les élèves ont acquis les connaissances les plus importantes. C'est là qu'intervient l'évaluation sommative. Elle donne l'occasion à l'enseignant de parcourir, l'instant d'un test, l'ensemble des notions et concepts clés développés lors des enseignements reçus par les élèves. Elle permet aussi de mesurer l'efficacité des apprentissages, les réactions des apprenants au sujet de la formation et comment est-ce que cela leur profitera dans le long terme.

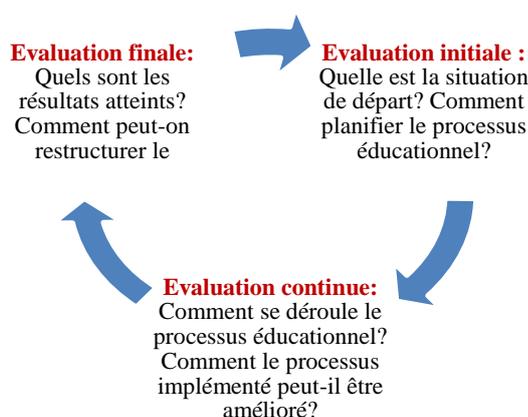
### **L'évaluation certificative**

L'évaluation certificative est généralement une évaluation qui est externe, c'est-à-dire, qu'elle ne dépend pas de l'enseignant, mais est gérée par une structure externe à l'établissement scolaire. Pour Perrenoud, l'évaluation certificative a pour but de "*décider si une personne possède les compétences requises pour exercer une profession ou pour obtenir un diplôme*". Ardoïno, quant à lui, argument qu'elle vise à "*attester de la maîtrise d'un savoir-faire ou d'une technique*". Tandis qu'Houssaye soulève le fait que l'évaluation certificative est une "évaluation sommative", c'est-à-dire qu'elle permet de "*juger de la qualité d'un travail ou d'une performance à un moment donné*". Cette dernière définition se rapproche du sens que nous souhaitons donner à l'évaluation certificative dans ce travail.

Il existe d'autres formes d'évaluation que nous n'allons pas développer ici. Il s'agit de l'évaluation normative qui se fait par rapport à un standard externe déterminé, l'évaluation critériée qui s'appuie sur des critères prédéfinis pour juger et l'évaluation ipsative qui se fait sur la base des performances passées de l'élève.

Des éléments essentiels qui consacrent la qualité d'un test ou d'une évaluation sont la validité et la fidélité que nous allons développer plus bas.

Pour Vertecchi (2003) cité par Ciani et Rosa (2019), l'évaluation est un « flux circulaire de jugements qui s'intègre dans chaque aspect du processus d'enseignement, à la fois dans la phase de planification que dans celle de l'organisation et de la réalisation ». Il propose pour cela un schéma récapitulant ce processus.



*Schéma 1.3 – Processus cyclique de l'évaluation ou la boucle de l'évaluation de Vertecchi (2003)*

Source : WP2 Teaching Quality Assurance, Assessment Methods. Andrea Ciani et Alessandra Rosa (2019)

### **3.1.1.6 Examen**

L'examen est une épreuve (De Landsheere, 1980). Déjà, à cette époque, l'examen est perçu comme « la souffrance, le danger ». Pour lui, il y a comme « une charge agressive » qui n'intègre pas la demande d'avoir de l'indulgence, de la bienveillance ou encore l'esprit de partage, ce qui peut conduire à des biais cognitifs qui ont une influence sur la qualité des évaluations pratiquées. Quq (2003) quant à lui considère l'examen comme une procédure servant à évaluer le niveau de compétence ou de connaissance d'un individu dans un domaine donné, par l'administration d'une série d'épreuves organisées et notées par des jurys locaux, régionaux ou nationaux. Dans le cas de langue, ces épreuves seront orales et/ou écrites. C'est dernière définition que nous considérons dans le cadre de ce travail.

### **3.1.1.7 La fidélité d'un test**

La fidélité d'un test fait référence à la capacité de celui-ci à produire les mêmes résultats à différents moments, quels que soient les évaluateurs. Demeuse la définit comme la précision avec laquelle un score représente l'aptitude du sujet observé. Il s'agit de la qualité technique du test. C'est le pouvoir que le test a de s'assurer une stabilité peu importe le nombre de fois ou le nombre de personnes qui l'utilisent. De Landsheere (1980) dit d'un test fidèle qu'il devrait être comme un mètre qui, bien utilisé, mesure à chaque fois la même longueur à quelques erreurs près. Pour assurer cette fidélité, il propose d'éviter toute ambiguïté dans les questions, avoir un nombre suffisant de questions, effectuer un contrôle mathématique du test, avoir une notation tout aussi fidèle. Garantir la fidélité d'un test demande donc de la précision dès le processus de conception jusqu'à la phase de notation. Un test est donc fidèle lorsque ses propriétés permettent de l'utiliser à plusieurs reprises sans altérer sa capacité à discriminer de manière identique entre les élèves.

### **3.1.1.8 Item**

Un item est un élément d'un test, d'une épreuve que l'élève doit traiter et qui donnera lieu à une notation ou une cotation. Il ne faut pas confondre item et format de l'item. Le format fait référence à la forme que peut prendre un item. La forme de l'item peut être un énoncé, une image, un tableau ou un graphique. Pour un test de compréhension de textes par

exemple, les items correspondent aux questions de compréhension posées pour chaque support. Pour ce qui est du vocabulaire, un item correspond à un mot sur lequel le bénéficiaire devra opérer un traitement sémantique. Il ne faut donc pas faire une confusion entre l’item et le document (le support) (le texte, ou l’image par exemple) sur lequel le bénéficiaire aura à prélever l’information pour pouvoir répondre, car l’item est constitué de la question et de la cotation.

### **3.1.1.9 Épreuve**

Il s’agit du groupe correspondant à un support et l’ensemble des items qui lui sont associés. Nous optons délibérément pour le choix de ce terme plutôt que celui « d’exercice » qui est davantage ancré dans une optique d’éducation formelle. Ici, considérant qu’il s’agit d’alphabétisation adulte et de mesurer les compétences à déployer au quotidien, le terme « exercice » est moins approprié que celui d’épreuve.

### **3.1.1.10 Mesure**

Mesurer, c’est assigner un nombre à un objet ou à un événement selon des règles logiquement acceptables (J-P Guilford, 1973). La mesure demande que les propriétés d’objets soient clairement définies par des comportements ou des caractéristiques observables, l’existence d’un guide permettant de relier un nombre à chaque objet. Contrairement à l’évaluation, le processus de mesure, comme nous le précise Taba (1962) cité par De Landsheere est « fondamentalement descriptif, car il indique quantitativement à quel degré un trait est possédé. La mesure en éducation est généralement concentrée sur des caractéristiques spécifiques, étroites et bien définies. L’évaluation dépend de la mesure, mais elle porte sur un profil plus large de caractéristiques et de performances ». Même si De Landsheere (opcit), relève le fait que l’évaluation peut se faire sans forcément nécessiter une quantification ou faire l’objet d’une mesure préalable, par exemple avec l’appréciation de produits vestimentaires qui amène un client à les classer en fonction de ses goûts.

### **3.1.1.11 Notes**

Le mot « note » a une origine latine qui est « nota » qui signifie « signe, marque ». De Landsheere (1980) considère la note comme une appréciation synthétique traduisant l’évaluation d’une performance dans le domaine de l’éducation. Il le différencie du score qui

est un résultat objectif obtenu à un test ou toute autre forme d'évaluation par compte ou décompte de points, selon les règles fixées. La note prend donc tout son sens lorsqu'on est dans le cadre de l'éducation plus qu'ailleurs. Aussi, nous partageons cette définition de la note dans le cadre de ce travail. On peut donc avoir une note objective et une note subjective. L'objectivité intervient lorsqu'il s'agit d'attribuer une note permettant de classer l'élève dans le cadre d'un étalonnage national ou international. Par contre, la subjectivité se manifeste par des appréciations (bien, médiocre...) quant à la performance de l'élève. La notation peut aussi être positive ou négative. Elle est positive lorsqu'elle résulte du comptage de points pour attribuer une note comme en mathématiques ou en histoire. Elle est négative lorsque, par décompte, on réduit la valeur maximale des points possibles comme cela est le cas en dictée. La note n'est donc pas seulement un score, mais une information permettant de renseigner l'enseignant sur le niveau atteint par l'élève.

### **3.1.1.12 Psychométrie**

La psychométrie est un néologisme composé de deux expressions, à savoir « psycho » qui veut dire « esprit » et « métrie » qui veut dire « mesure ». La psychométrie se veut donc être la mesure de l'esprit. Roulin (2018) la présente comme l'ensemble des principes de base de la mesure en psychologie, c'est-à-dire la pratique et la construction des tests. La psychométrie peut donc se définir comme une discipline qui vise la construction, l'analyse et la pratique des tests. Elle fait ici beaucoup plus référence aux tests psychologiques tels que les tests d'intelligence, les tests d'aptitude ou les tests de personnalité. C'est la raison pour laquelle certains auteurs, dans le cadre de l'éducation, lui préfèrent le mot « Edumétrie » qui fait référence à l'étude quantitative des variables relatives aux apprentissages suscités par l'éducation, à savoir l'influence d'une action pédagogique, la performance effective par rapport à une performance attendue, ou encore une épreuve centrée sur les objectifs... (De Landsheere, 1988, p.59 cité par Demeuse, 2004). Carver (1974) quant à fait une distinction entre les tests ayant une « dimension psychométrique », préoccupation première du psychologue, et les tests servant à mesurer les résultats d'apprentissage, relevant d'une « dimension édumétrique », qui intéressent particulièrement les spécialistes de l'éducation, même si le terme « édumétrie » est très critiqué et, l'utilisation de psychométrie reste jusqu'à présent recommandée (Demeuse, 2004, p.256).

### 3.1.1.13 Test

Le test est un outil éducatif permettant de mesurer les connaissances, la compréhension et les compétences des individus sur un sujet ou groupe de sujets spécifiques (Kumar, 2021). Il permet aussi de nos jours de mesurer l'intelligence, la capacité à résoudre des problèmes après le passage par un programme de formation. Il existe plusieurs types de tests. Kumar propose la classification des tests qui est la suivante :

*Tableau 1.2 – Classification des types de test par Kumar*

N°	Classifications	Types de tests
1	La forme	Tests oraux ou tests écrits
2	Le but	Tests pronostiques, diagnostique, de puissance, d'exactitude, de qualité ou de rang
3	L'organisation	La dissertation ou le test objectif
4	La période	Journalier, hebdomadaire, mensuel, trimestriel ou annuel
5	La durée	Long ou court
6	La méthode de notation et d'interprétation des résultats	Non standardisé ou standardisé
7	L'habileté recherchée	La vitesse, la compréhension
8	La nature du matériel utilisée	Arithmétique, langue, écriture, orthographe ou écriture, etc
9	Le processus mental à mobiliser	L'association, la mémoire, le rappel, la reconnaissance, la résolution des problèmes
10	Le type de réponses attendues	Réponses alternatives : vrai/faux ; oui/non Réponses multiples ; complément de vides, correspondance, identification, énumération ou dissertation

*Source : Traduction et conception par l'auteur*

Ciani et Rosa (2019) parlent d'une classification des tests selon les stimuli et les réponses qui y sont associés. On a deux types de stimuli (ouvert et fermé) et deux types de réponses (ouvertes et fermées) qui donnent lieu à trois catégories de tests, la quatrième possibilité étant impossible. C'est ainsi qu'on a :

*Tableau 1.3 – Classification des tests selon Ciani et Rosa (2019)*

	Stimulus ouvert	Stimulus fermé
Réponse ouverte	Tests non structurés - Tests oraux	Tests semi-structurés - Tests oraux semi-structurés

	- Dissertation - Réflexion commentaires...	ou	- Courtes dissertations - Rapports de recherches - Tests pratiques - Projets...
<b>Réponse fermée</b>	Option impossible		<b>Tests structurés</b> - Questions ou exercices à réponses courtes - Tests objectifs (QCM, correspondance, compléments de test, vrai ou faux...)

Source : WP2 Teaching Quality Assurance, Assessment Methods. Andrea Ciani et Alessandra Rosa (2019)

On entend par tests structurés ou objectifs, des tests qui ont des items avec des réponses prédéfinies. Les réponses aux questions et les critères de notation sont connes, ce qui élimine la subjectivité dans la notation. Les tests semi-structurés sont des tests qui demandent un bref commentaire à l'élève qui est appelé à démontrer des connaissances, aptitudes ou compétences spécifiques qui seront évaluées sur la base de critères prédéterminés. Ils limitent la subjectivité des réponses. Les tests non structurés sont quant à eux des tests qui laissent libre cours à l'interprétation de l'élève et au jugement de l'enseignant (Ciani et Rosa, 2019).

### 3.1.1.14 Validation

La notion de validité est définie pour la première fois dans les travaux de Buckingham et al. (1921) et renvoie à la détermination de ce que le test mesure. Pendant longtemps, elle était considérée comme une propriété du seul test, car définie comme le degré auquel un test mesure ce qu'il prétend mesurer (André, Loye et Laurencelle, 2015). Mais elle va bientôt dépendre du contexte d'utilisation, du mode d'administration et même de l'usage qui est fait des résultats (Newton, 2012). La validité va donc évoluer avec le temps et prendre plusieurs formes que recensent André, Loye et Laurencelle (2015). On a la validité manifeste dans les années 1940 qui est la validité en référence à un critère avec des auteurs tels que Guilford (1946). La validité confondue à la fidélité qui renvoie à la stabilité des scores relativement à diverses passations du même test. Dans les années 1950, émerge la validité des contenus qui prend en compte l'ensemble des facettes à quantifier (Schmidt, 2012). La validité conceptuelle ou de « construit » se développe concomitamment à la validité des contenus, qui est aussi considérée comme une validité sémantique, dans ce sens qu'elle consiste à repérer et circonscrire le concept, la qualité et l'attribut reflété par la mesure en la situant dans un ensemble d'analogues sémantique ou « réseau nomologique » selon Cronbach et Meehl

(1955). Vient après la validité unifiée de Messick (1989) qui repose sur des modèles et des méthodes développées par Kane (2013a). Le concept de validité a beaucoup évolué avec le temps et de nombreuses orientations ont été proposées par plusieurs auteurs. Par ailleurs, et des livres comme ceux de Newton et Shaw (2014) en font une large explicitation. Aussi n'irons-nous pas plus loin dans le développement de ce concept. Nous donnons ici une proposition de processus de validation suggéré par Ramseir (2008, p.40) qui consiste à :

- Éliminer les tâches ayant des qualités psychométriques insuffisantes ;
- Identifier les difficultés empiriques pouvant aider à l'illustration des niveaux de compétences au travers de tâches et leurs caractéristiques pour des niveaux spécifiques ;
- Examiner si le modèle de compétence conçu pour être indépendant des traditions culturelles, linguistiques et instructionnelles peut être maintenu (fonctionnement différentiel de l'item) ;
- Analyser les sous-dimensions correspondant aux composantes proposées de la compétence ;
- Déterminer la distribution de la compétence au sein de la population des élèves et le pourcentage d'atteinte des normes de base proposées.

Cette clarification conceptuelle nous permet de savoir à quoi fait référence chacun de ces termes utilisés dans ce travail. Elle ouvre la voie à l'exploration des théories relatives aux tests qui se sont développées avec le temps. Mais nous nous limiterons dans cette étude à deux d'entre elles, notamment la théorie classique des tests qui est la première à être développée, et la théorie des réponses aux items qui s'est beaucoup étoffée ces dernières années.

## **CHAPITRE 2 : ÉTAT DE L'ART SUR LES ÉPREUVES STANDARDISÉES NATIONALES ET LES ACQUIS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

L'analyse des items et des épreuves est un champ d'étude dynamique qui n'a cessé d'évoluer. Elle fait partie du grand ensemble qu'on appelle la docimologie qui elle-même a connu de grandes avancées. Les tests font partie de notre quotidien. Qu'ils soient oraux ou écrits, explicites ou implicites, voulus ou imposés, dans un cadre formel ou informel, nous sommes régulièrement confrontés à des situations d'évaluation qui mettent en branle nos connaissances, nos aptitudes et nos compétences. Nous allons dans ce chapitre tenter de comprendre les principales notions qui entourent ce champ, explorer le cadre théorique qui sous-tend cette analyse et faire un point sur l'état de la recherche dans le domaine.

### **2.1 Cadre théorique des épreuves nationales standardisées**

Dans cette partie, nous nous employons à circonscrire l'ancrage théorique sur lequel s'appuie notre recherche.

#### **2.1.1 Différentes approches du concept d'évaluations standardisées**

D'après Mons (2009), le New Public Management (NPM), né aux États-Unis, est une théorie de l'évaluation des politiques publiques qui s'impose à partir dans les années 1970. Il se veut être le nouveau courant d'analyse du fonctionnement des administrations dans un contexte dans lequel l'État est remis en cause. Dans le cadre de l'éducation, quatre principaux piliers du New Public Management donnaient à l'évaluation standardisée un rôle très spécifique dans les nouveaux agencements institutionnels. Il s'agissait de faire en sorte que :

- les productions des services publics sont mesurables ;
- elles doivent donc être mesurées grâce à des outils spécifiques dont la validité doit être scientifiquement assurée ;
- les acteurs publics opérationnels qui bénéficient de davantage d'autonomie sont redevables de leurs actions devant les gestionnaires du système (c'est le modèle de l'évaluation gestionnaire) et/ou devant les citoyens (modèle de l'évaluation démocratique);

- l'organisation publique doit être régulée par les résultats (outputs) et non plus exclusivement par des contrôles procéduraux orientés sur les ressources (inputs).

Revenant donc à l'éducation, les fonctions et les effets attendus de l'évaluation standardisée sont multiples, à savoir :

- un indicateur de la « qualité » de la production du service éducatif en ce sens qu'elle doit assurer une évaluation des acquis des élèves ;
- un outil directeur qui guide les acteurs opérationnels et informe le niveau hiérarchique supérieur sur les performances des agents (citant Wöessman, 2007) ;
- un instrument d'information en direction des acteurs externes à l'école, s'instituant comme une nouvelle redevabilité envers la société civile ;

À côté du NPM, Mons évoque la Policy Evaluation (Spenehauer 2003). Cette dernière s'appuie sur le modèle des sciences expérimentales et constitue un courant de pensée pragmatique se proposant de découper en trois séquences les dispositifs d'action politique. Il s'agit donc pour les décideurs d'explicitier les objectifs de référence de leurs politiques, choisir les méthodes de mesure et les indicateurs pertinents et déterminer, par la comparaison, les effets d'une politique. Ce qui forme un triptyque « projet-mesure-analyse des effets » est censé fonder toute évaluation de politique. L'évaluation standardisée s'inscrit dans cette vision d'une action publique séquentielle et rationnelle. Le testing est ici un outil majeur de l'étape finale (« résultats ») de l'évaluation des politiques publiques et doit donc permettre la confrontation entre les objectifs initiaux et les performances atteintes au final.

D'autres visions de l'évaluation standardisée sont la logique économiste et le courant pragmatique de la school effectiveness. La première s'inscrit dans le cadre de la théorie du capital humain, dans laquelle l'éducation est non plus considérée comme un coût, mais comme un investissement dont va résulter un capital. Ici, l'agrégation des compétences individuelles permet de déterminer partiellement la force économique des pays. Citant Barro (1999), Mons précise que des liaisons entre efficacité économique et acquisitions scolaires ont été mises en lumière. Malgré quelques critiques formulées à son endroit, l'économiste a pu montrer que la mesure du capital humain se reflétant dans les scores aux évaluations scolaires explique mieux la progression des richesses nationales qu'une mesure par les carrières scolaires. Il y a donc un lien entre les acquis scolaires des élèves et leurs futures

performances dans le développement du pays. En effet, « Dans la logique d'une économie centrée sur « l'innovation » ou « la connaissance », un discours prêchant la nécessité d'investir dans les ressources humaines se fait de plus en plus entendre, ce qui se traduit dans les demandes de voir le « niveau général d'éducation s'élever » (Maroy, 2005). Utilisant le paradigme de la fonction de production, pour l'appliquer à l'éducation, ce modèle induit la transposition suivante : l'école assemble différents inputs (matériels pédagogiques, professeurs aux caractéristiques particulières - nombre d'années de formation, ancienneté, etc.-) pour produire de l'éducation, qui peut être évaluée d'un point de vue quantitatif (nombre d'années de scolarisation, par exemple) ou qualitatif (mesure des acquis des élèves). Les données relatives aux résultats qualitatifs des écoles (acquis des élèves) sont acquises à travers la mise en œuvre de tests standardisés. Un nouveau regard sur le fonctionnement des systèmes éducatifs s'appuyant sur une régulation par les résultats (Wöessmann, 2007) est alors encouragé.

L'évaluation standardisée pour cette approche joue un double rôle essentiel : instrument de régulation, elle permet l'articulation entre différentes politiques éducatives, emblématiques des réformes d'envergure et outil de mesure, dans ce sens qu'elle sert à l'évaluation de ces mêmes réformes.

L'approche théorique pédagogique de l'évaluation standardisée met en exergue trois modèles. Le premier modèle est celui de l'«accountability dure» (Goodwin, Eglert et al, 2002; Raymond et Hanushek, 2003; Mc Donnell, 2005; Haertel et Heman, 2005, Phelps, 2005; Wöessmann, 2007...) qui attache aux résultats des tests une série de sanctions et de récompenses pouvant avoir des conséquences pour les écoles, les enseignants ou les élèves. Le deuxième modèle, continental européen, dit de l'« accountability douce », quant à lui comporte deux courants : les « standards de résultats » (Klieme, 2004, p. 48) ou « output standard », qui décrivent des objectifs d'enseignement dont l'atteinte doit être validée par des évaluations standardisées et les « standards de contenus » ou « input standards » qui sont axés sur les contenus à enseigner. Le troisième modèle traitant de « l'effet miroir », est théorisé par Thélot (1994, 1998 et 2003 ; cité par Pons, 2008), pour qui l'évaluation ne doit pas nécessairement donner des schémas explicatifs de la réussite scolaire, mais confronter les acteurs du système éducatif avec les résultats de leurs actions.

## **2.1.2 Une pédagogie par les objectifs pour mettre à jour le système éducatif**

Avant d'aborder la notion de la pédagogie par les objectifs, il semble important de préciser la définition même d'un objectif.

### **2.1.2.1 Définition du concept d'objectif**

Dessaint (1995) pense qu'un objectif est une intention communiquée par une déclaration qui précise la transformation d'un comportement attendu de l'étudiant qui suit avec succès une formation donnée. Avec lui, on reste au deuxième niveau de la définition proposée par De Landsheere (1980).

Raynal et Rieunier (2012) présentent l'objectif comme un énoncé d'intention qui décrit le résultat concret qui est attendu à la fin d'une action. On parle alors ici d'une capacité, d'une performance, d'un comportement attendu de l'apprenant, qu'il devrait être capable de manifester à la fin d'un programme de formation (Eliya et al., 2021).

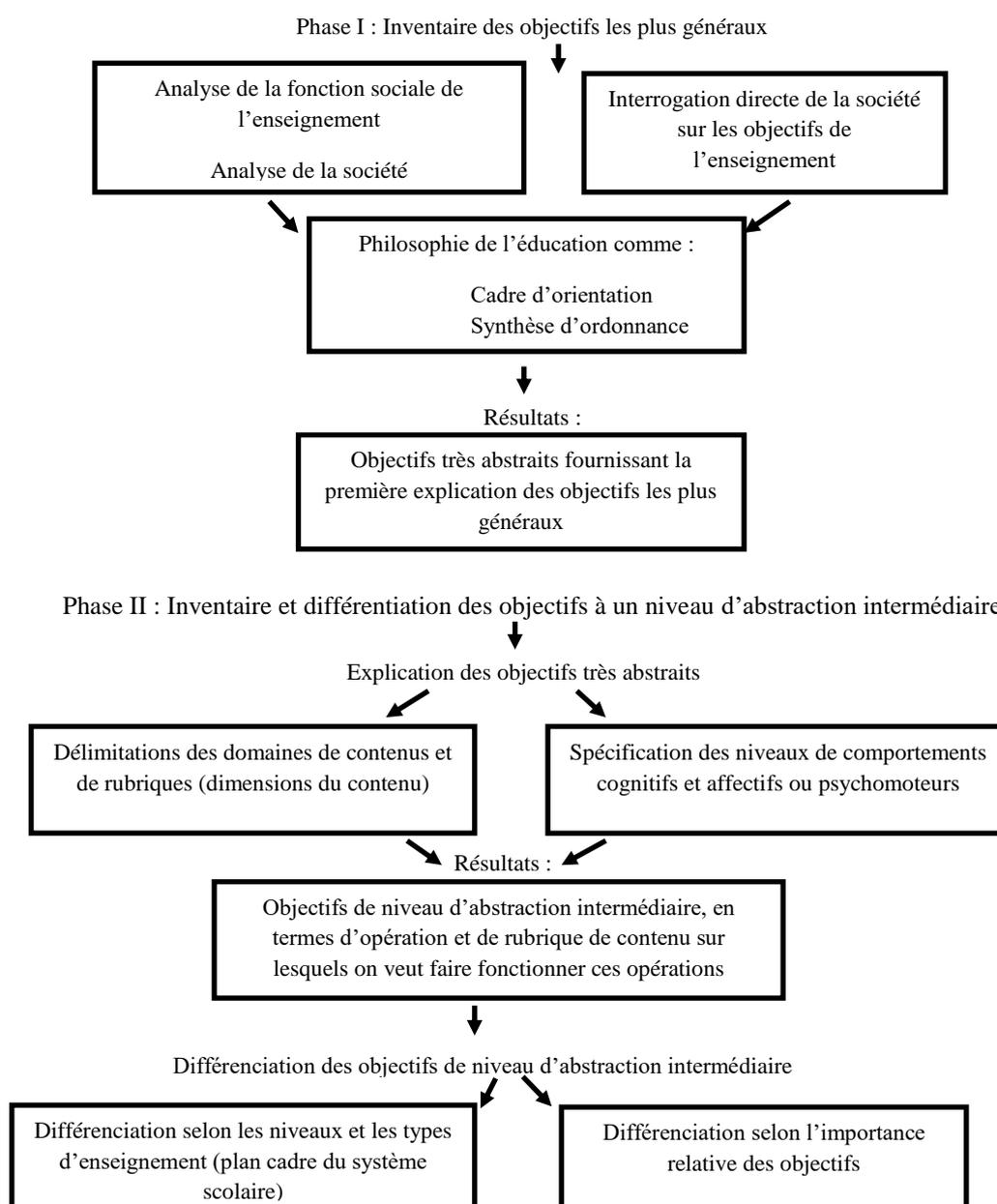
Avec Mager (2020), il est précisé que l'objectif opérationnel doit être formulé de manière précise, en utilisant un verbe d'action décrivant un comportement observable, les conditions dans lesquelles le comportement doit se produire et un critère de performance acceptable. Il rejoint ainsi la description du niveau trois de Krathwolh (1965) relevé par De Landsheere.

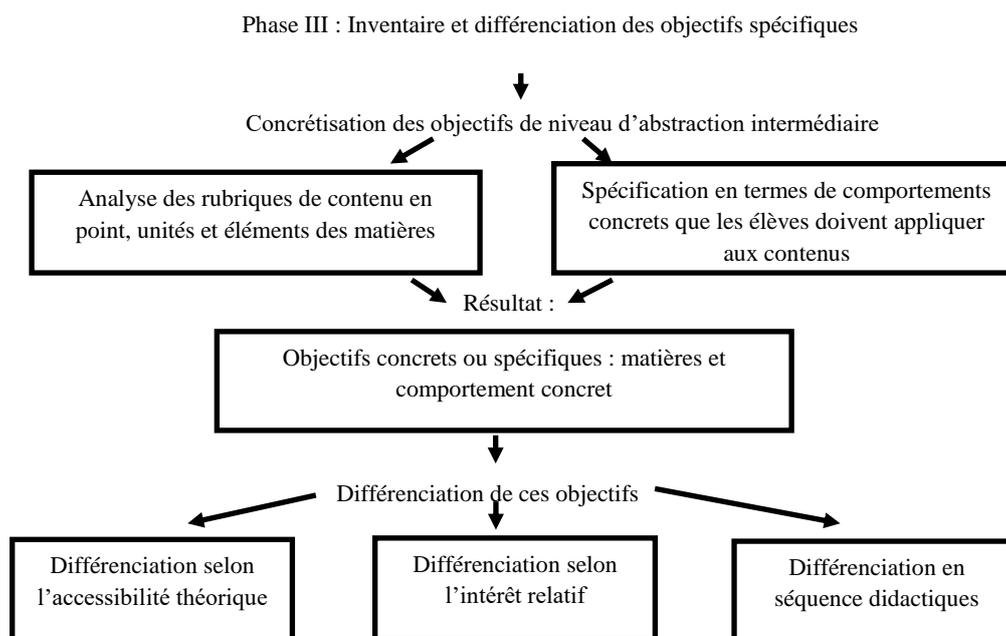
De Landsheere considère trois niveaux de définition des objectifs. Le premier, qui a un sens plus général, porte sur les fins ou les buts de l'éducation. Il considère la fin comme ce qui est à la fois terme et but, ce pour quoi quelque chose se fait ou existe. Présenter cette fin comme la raison d'être de l'éducation, paraît plus clair parce qu'elle amène à se projeter sur les fins pendant qu'on se questionne sur les objectifs de l'évaluation. Le deuxième niveau de la définition des objectifs en éducation fait référence aux taxonomies. Celles-ci visent à identifier les comportements (cognitif, affectif, psychomoteur) qui interviennent dans le long processus éducatif. Toutefois, la critique portée à ce deuxième niveau est le caractère « mentaliste » de la taxonomie, car ne permettant pas l'observation de comportements concrets et mesurables, qui sont « la seule pierre de touche sûre des apprentissages et donc de l'enseignement ». C'est à ce moment qu'intervient le troisième niveau qui concerne les objectifs opérationnels. De Landsheere précise par ailleurs que la plupart des auteurs

s'accordent sur ces trois niveaux de définitions, en présentent deux dans son ouvrage, le modèle de Karthwohl (1965) et De Corte (1973) qu'il a adapté.

Trois phases sont proposées par De Landsheere lorsqu'il s'agit de définir des objectifs pédagogiques. La phase I qui précise l'inventaire des objectifs les plus généraux, la phase II qui met en évidence l'inventaire et la différenciation des objectifs à un niveau d'abstraction intermédiaire et la phase III qui fait l'inventaire et la différenciation des objectifs spécifiques. Ces phases ont été schématisées par lui comme suit :

**Schéma 1.1** : Les phases de développement des objectifs d'apprentissage de De Landsheere





*Source : De Lansheere (1978, p.26)*

Dans le cadre de cette recherche, nous nous limiterons à la phase III, c'est-à-dire au niveau trois de la définition des objectifs, étant donné que nous visons ici ce que les élèves sont manifestement capables de faire à la fin de leur cursus.

### 2.1.2.2 Comprendre la Pédagogie par Objectifs

Elle naît au États-Unis durant la période de la production industrielle avec la taylorisation des processus qui est en plein essor dans le cadre de la rationalisation de la production. Comme on le sait, tayloriser un processus consiste à spécialiser les tâches à accomplir, à les rendre répétitives pour en améliorer la maîtrise.

Le contexte théorique du béhaviorisme est le cadre dans lequel s'est ancrée la pédagogie par les objectifs (PPO). Il s'agit de la théorie du comportement qui veut qu'un apprentissage ne puisse être considéré comme acquis lorsqu'il est observable et vérifiable par un comportement. L'idée défendue par cette thèse est que l'apprentissage est un construit, un processus au travers duquel passe un individu et à la fin duquel on peut observer le changement. Watson cité par Wahl (2019) décrivait le comportement comme « l'ensemble des réactions objectivement observables, en réponse aux stimulations du milieu, elles-mêmes objectivement observables ».

À l'origine de cette méthode, nous avons Ralph Tyler (1950) qui suggère une éducation organisée de manière scientifique et rationnelle, devant permettre à l'homme de s'ajuster aux besoins et valeurs de la société qu'il traduit en objectifs. Les objectifs clairement définis permettent d'assurer l'évaluation et le contrôle de l'enseignement. On sort ainsi de la grande abstraction qui caractérisait l'éducation jusque-là.

Berbaum (2005) cité par Eliya et al. (2021) voit la pédagogie par objectifs comme une pratique éducative qui met l'accent sur la réflexion relative aux objectifs de formation et de la détermination des stratégies et modes d'évaluation correspondants.

On note chez la plupart de ces auteurs que l'éducation fait appel à la modification des comportements. Et De Landsheere de dire qu'« éduquer implique toujours un objectif principal : la modification de comportement des élèves ».

C'est dans la perspective de produire ce changement de comportement des élèves que s'inscrivent les programmes officiels de 2000 qui font l'objet de cette étude.

### **2.1.2.3 Acquis d'apprentissage**

Appelé « Learning Outcomes » en anglais, les acquis d'apprentissage (AA) peuvent être compris comme ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser à la fin d'un processus d'apprentissage (Donnelly et Fitsnaurice, 2005 cités par Warnier et al. (2010). C'est donc une intention pédagogique orientée vers les acquis de l'apprenant répertoriant plusieurs types d'acquis, à savoir les connaissances, les savoir-faire, les compétences ou encore les attitudes (Warnier, 2010). Ils peuvent parfois s'apparenter aux objectifs, seulement ces derniers ne sont pas centrés sur l'apprenant. Les acquis d'apprentissage peuvent aussi se confondre avec la compétence, sauf que cette dernière fait référence à la mobilisation de plusieurs acquis dans une situation donnée (Tardif, 2006 ; Romainville, 2007 ; Lenoterf, 2008 cité par Warnier, 2010).

Petrolino et al. (2011), allant dans le même sens, voient les acquis d'apprentissage comme toute formulation qui met l'accent sur les résultats à atteindre au terme d'un processus d'instruction. Ils intègrent plusieurs notions telles que la compétence, un comportement observable, le savoir, l'attitude, l'aptitude ou le savoir-faire... Et, peuvent être échelonnés du niveau local au niveau international.

Notre étude adopte cette approche théorique des acquis d'apprentissage qui sont ici l'ensemble de savoirs, savoir-être et savoir-faire que l'élève finissant le cycle primaire doit être capable de manifester par son comportement, et qui devrait pouvoir être observable au travers des résultats qu'il présente.

## **2.2 Cadre conceptuel**

Les concepts de base qui soutiennent notre thématique sont l'épreuve de FLS1, les objectifs d'apprentissages du programme officiel, les propriétés métrologiques de l'épreuve du CEP 2022 et le niveau des acquis d'apprentissage.

### **- L'épreuve nationale standardisée de Français**

Le français est l'une des langues les plus importantes du système éducatif camerounais, car il est à la fois une discipline, mais surtout, il est la principale langue d'enseignement. C'est dire qu'un élève qui a des difficultés en français manifesterait certainement des difficultés dans les autres disciplines, parce que la difficulté de compréhension d'un énoncé ou d'une question va forcément entraîner son échec. Il est donc primordial pour un élève du niveau III du primaire d'en maîtriser les bases s'il veut pouvoir exceller dans la suite de ses études. L'épreuve de français du CEP est organisée en deux parties. La première partie est la phase de dictée-questions. Dans cette phase, les élèves sont soumis à une courte séquence de dictée pendant laquelle des éléments de texte devant servir par la suite sont mis en perspective. Après la séquence de dictée, l'élève doit répondre à une série de questions réparties selon les sous-domaines visés par le programme officiel, à savoir : la compréhension, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. La deuxième partie de l'épreuve concerne la production d'écrits, phase durant laquelle les élèves sont amenés à rédiger un court texte sur une situation qui leur est présentée et selon un type littéraire spécifique (narration, description, poésie, dialogue...). Dans cette étude, nous nous limiterons essentiellement à la première partie qui concerne la phase de dictée-questions.

### **- Les objectifs du programme officiel**

Lorsqu'on observe le programme officiel de 2000, on voit que l'enseignement du FLS1 se fait en sept composantes, à savoir : l'Expression Orale, la Lecture, la Production d'écrits,

le Vocabulaire, la Grammaire, la Conjugaison et l'Orthographe. Chacune de ces composantes à des objectifs principaux, des objectifs opérationnels, mais aussi des objectifs d'apprentissage. Ces derniers sont les plus détaillés et donnent les acquis qu'on devrait être capable d'objectivement observer à la fin de l'année chez les élèves. Dans cette étude, nous n'aborderons pas l'Expression Orale et la production d'écrit. Nous nous attarderons sur les objectifs relatifs aux autres sous domaines d'apprentissage.

#### **- Les propriétés métrologiques de l'épreuve**

L'analyse de la fidélité, de l'homogénéité et de la validité sont nécessaires pour qu'une épreuve soit jugée appropriée. Sachant que le CEP qui est une épreuve standardisée passe par un processus très rigoureux de conception, on peut présumer que des efforts sont faits dans ce sens par les responsables de la pédagogie. L'approche utilisée qui s'appuie sur la théorie classique des scores semble toutefois limitée. C'est la raison pour laquelle nous nous emploierons dans ce travail à exploiter les caractéristiques qu'offre la théorie des réponses aux items en mettant une emphase sur le modèle proposé par Rasch.

#### **- L'épreuve harmonisée du CEP blanc**

Cette épreuve vise à préparer les élèves à l'examen officiel. En effet, l'épreuve conçue par l'Inspection Pédagogique de l'arrondissement est administrée à tous les élèves de la localité candidats à l'examen national. Par ailleurs, durant son administration de l'épreuve du CEP Blanc, les élèves sont mis dans les conditions d'examen se rapprochant de celles qu'ils auront à vivre quelques mois plus tard, le but étant certainement de voir le gap qui persiste afin d'y remédier avant le jour dit.

#### **- Le niveau d'acquis d'apprentissage**

Le niveau d'acquis d'apprentissage se réfère à la grille qui permet de classer les élèves en fonction des objectifs ou des compétences atteints, et ainsi de valider leur parcours. Dans les programmes officiels de 2000 et même dans le curriculum de 2018, il n'existe aucune grille qui permet de classer les seuils d'acquisition ou de compétences. Toutefois, ces éléments font partie de contenus de la formation continue que reçoivent les enseignants lors des journées pédagogiques. C'est donc en faisant référence à ces contenus que nous utiliserons la présente grille dans le cadre de ces travaux. Nous les avons organisés en quatre

niveaux en fonction des mentions retenues, à savoir : non acquise, en cours d'acquisition, acquise et expert.

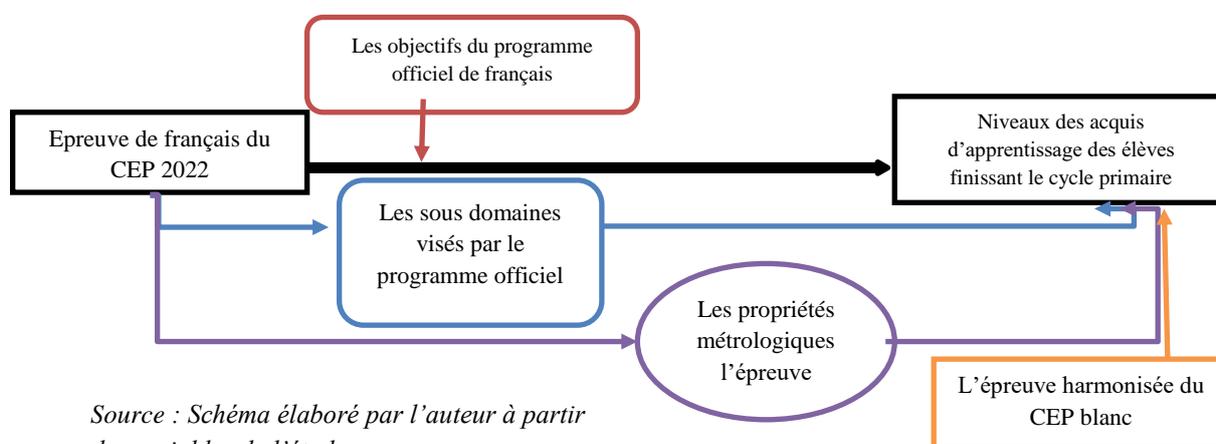
**Tableau 1.4 :** Récapitulatif des niveaux de validation des acquis scolaires du primaire au Cameroun

N°	Niveaux	Notes (Moyennes)	Mentions
1	Niveau 1	De 0 à 10	Non acquise
2	Niveau 2	De 11 à 14	En cours d'acquisition
3	Niveau 3	De 15 à 17	Acquise
4	Niveau 4	De 18 à 20	Expert

Source : Tableau élaboré par l'auteur à partir des informations reçues des enseignants

Les différents concepts sus cités entretiennent entre eux des relations qui influencent la nature des acquis scolaires observés en fin d'année, mais aussi les méthodes d'enseignement. En effet, les épreuves sont conçues sur la base du programme officiel et doivent donc refléter les objectifs visés par celui-ci. Ces mêmes épreuves sont conçues sur la base des sous-domaines visés par et les programmes de FLS1. Il est par ailleurs important que les épreuves respectent les propriétés psychométriques pour garantir la mesure appropriée des objectifs visés, ces objectifs étant classifiés en trois grandes catégories, à savoir : les objectifs généraux, les objectifs spécifiques et les objectifs d'apprentissage. Cette séquençassions ou organisation a un impact sur les acquis observés à la fin du parcours scolaire. Par ailleurs, l'épreuve harmonisée du CEP blanc, bien que n'ayant pas d'influence sur la nature de l'épreuve officielle peut avoir une influence sur la performance des élèves quant à cette dernière. Le schéma suivant nous permet de visualiser ces différentes relations.

**Schéma 1.2 :** Relations existant entre les différentes variables de l'étude.



Source : Schéma élaboré par l'auteur à partir des variables de l'étude

### **2.3 État de l'art sur la question de l'utilisation du modèle des réponses aux items dans l'analyse de l'évaluation des apprentissages**

La validation des épreuves n'a pas souvent été chose aisée à faire quand on sait que le concept de validation lui-même reste encore clivant parmi les spécialistes de l'éducation. Quand dit-on d'un instrument qu'il est valide ? L'épreuve que nous administrons nous donne-t-elle une mesure valide de la compétence que nous souhaitons mesurer ? Ce sont là des questions qui se posent lorsqu'on évoque la notion de validation en éducation. Après avoir présenté les principales théories qui sous-tendent cette étude, cette partie est consacrée à l'analyse des écrits qui ont été menés sur les questions qui nous préoccupent.

Trois concepts ont fait l'objet de nos recherches. Il s'agit de :

- la validation des épreuves ;
- les modèles de réponses aux items avec une emphase sur le modèle de Rasch ;
- l'épreuve de Français et ses composantes, étant donné que c'est sur cette épreuve que va porter notre analyse.

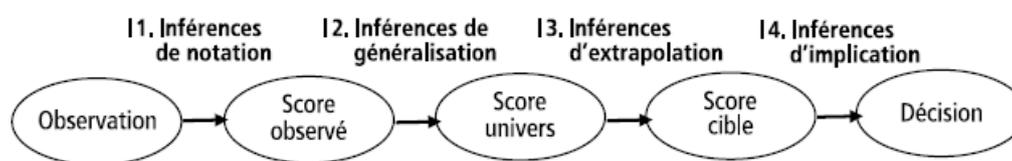
#### **2.3.1 Les tests à l'épreuve de la validation**

Loye (2018) nous dit que la validation d'une épreuve doit se faire en même temps que sa conception. Celle-ci ne doit pas se limiter à des procédures techniques, mais se fonder sur la compréhension de ce qui est à vérifier dans le but de fournir des preuves utiles à la construction d'une démarche de validation et la prise de conscience des affirmations possibles. Pour cela elle propose la combinaison de deux modèles de validation : le modèle de Kane et le modèle Evidence-Centered Design (ECD) de Mislery (Mislery et al 2003). Le modèle de Kane (Kane, Crooks et Cohen, 1999) qui est une chaîne constituée de quatre inférences à soutenir par des arguments interprétatifs permettant de faire le lien entre :

- les performances observées (observation) ;
- la manière d'attribuer un score aux performances (score observé) ;
- le caractère généralisable du score (score univers) ;
- la signification du score (score cible) ;
- la manière d'utiliser le score pour prendre une décision.

Ce modèle se présente comme suit :

*Schema 2.3 - Les quatre inférences du modèle de Kane (adapté du modèle Kane, Crooks et Cohen, 1999 par Loye, 2018).*



Source :Loye, 2018

Pris en compte au moment de la conception de l'instrument, les inférences de notation font références aux conditions de construction de l'instrument, au design des tâches, à la formulation des questions et à l'établissement des modalités d'évaluation. Les inférences de généralisation permettent, une fois les résultats de l'étude pilote ou du pré-test sont obtenus, de déterminer la possibilité de généralisation des scores en se basant sur la stabilité et la fidélité de l'instrument. S'agissant des inférences d'extrapolation, elles permettent de s'assurer de la capacité de discrimination d'une tâche en fonction de la formation, de ce qu'elle soit réalisable et réaliste ou qu'elle corresponde à ce qui était prévu lors de la conception. La dernière inférence est l'inférence d'implication qui vise à soutenir la crédibilité des interprétations des résultats et des décisions, mais surtout à s'interroger sur les conséquences de ces décisions.

Le modèle Evidence-Centered Design développé par Mislerly (2003) se base sur le principe selon lequel évaluer consiste à fournir des éléments de preuve à partir de ce que les élèves disent, font et produisent dans quelques circonstances choisies pour inférer sur ce qu'ils savent ou savent faire de manière générale (Mislerly et al., 2003 cité par Loye, 2018). Les étapes de ce modèle sont :

- l'analyse du domaine, étape pendant laquelle on identifie toutes les informations pertinentes et issues de diverses sources à propos du domaine à évaluer ;
- la modélisation du domaine qui consiste à définir les éléments requis pour l'évaluation dans le domaine qui a été analysé, comment cela devrait se faire et pourquoi, sans expliciter les tâches et les instruments évaluatifs ;

- la conceptualisation de l'évaluation qui s'appuie sur les caractéristiques du candidat, la composante de la tâche, la composante des résultats et la composante de présentation de la tâche ;
- l'implantation de l'évaluation qui est l'administration de l'épreuve dans le but de vérifier les interactions des candidats avec les items et les tâches, les attitudes des correcteurs, mais aussi la production et la synthèse des résultats.

Monter un argumentaire ici consiste donc à formuler une déclaration définissant ce qui doit être établi, avec des hypothèses qui ont du potentiel à la soutenir et des justifications qui expliquent ces hypothèses (Toulmin, 1958 cité par Loye, 2018). McNamara et Roever (2006) considère aussi que la combinaison de ces deux modèles complémentaires permet de rationaliser les décisions basées sur les tests tout en étant compatible avec le domaine des langues tel qu'ils le définissent (voir Bachamn et Palmer, 1996).

### **2.3.2 Modèle de Rasch et compréhension en lecture au cœur de l'évaluation**

Turcotte et Talbot (2017), partant du constat que peu d'épreuves de compréhension en lecture peuvent informer les enseignants de la 6<sup>ème</sup> année du primaire sur les connaissances et habiletés des élèves et sur leurs besoins d'apprentissage, présentent la conception d'une épreuve de compréhension en lecture destinée aux élèves de 6<sup>ème</sup> année pouvant être soumise à un grand groupe en s'appuyant sur un modèle théorique. Elles s'appuient sur les étapes de conception d'un test proposé par DeVellis. Celles-ci s'adosent sur le modèle théorique de la compréhension en lecture de Irvin (2007) enrichi par Bianco et Coda (2002). Ces étapes sont au nombre de 8 à savoir :

- déterminer clairement ce qui est à mesurer en se référant à la théorie ;
- générer les items ;
- déterminer le type d'items ;
- vérifier la clarté des items auprès d'experts du domaine ;
- envisager la possibilité d'ajouter des items ;
- soumettre les items à un groupe représentant de la population cible ;
- analyser les items et la validité de construit ;
- améliorer la fidélité du questionnaire.

L'enquête menée par Turcotte et Talbot de 2014 à 2016 auprès de 223 élèves du primaire âgés de 11 ou 12 ans, répartis en 12 groupes-classes dans 8 écoles de niveau socioéconomique faible à moyen élevé dans la région de Montréal, s'est appuyée sur un questionnaire de 13 items valant 0 ou 1 et respectant les paramètres suivants :

- repérage d'une information en début du texte ;
- repérage d'une information en fin de texte ;
- identification d'une idée principale explicite dans un paragraphe ;
- identification d'une idée principale implicite dans un paragraphe ;
- A et B. formulation d'une inférence analogique (2 items) ;
- formulation d'une inférence causale logique ;
- A et B. formulation d'une inférence lexicale (2 items) ;
- formulation d'une inférence causale pragmatique ;
- Formulation d'une inférence logique ;
- organisation d'information référent à la structure cause/effet du texte.

Le modèle de Rasch (1960/1980) a été utilisé pour déterminer la difficulté des items et les items les plus informatifs. L'analyse descriptive révèle que les données sont asymétriques. Le questionnaire a une bonne fidélité, car ayant une bonne cohérence interne avec l'alpha de Cronbach est estimée à 0.74 (Nunally, 1978). L'analyse révèle que la plupart des items sont faciles, puisqu'il s'agit principalement de repérage dans le texte et d'inférence anaphorique ou logique. Seuls deux items (4 et 11) semblent difficiles parce que mesurant des processus parmi les plus complexes. Les limites de ce travail sont qu'une seule épreuve ne suffit pas pour évaluer la compréhension en lecture. Le texte évalué est informatif, différent des textes narratifs qui sont les plus étudiés en classe et la stabilité de l'épreuve n'a pas été effective. Turcotte et Talbot proposent de faire une analyse de fonctionnement différentiel d'item (FDI ou DIF, Differential Item Functioning ou une analyse d'invariance fonctionnelle.

Nyoman et Retnawati (2022) rappellent que la lecture est un domaine multidimensionnel et pour cette raison, bien que de nombreux éléments fassent partie de la construction, tous ne peuvent pas être pris en compte dans l'élaboration d'une évaluation de la littératie. S'agissant de l'enquête PISA, à laquelle participe l'Indonésie, seuls quelques aspects considérés comme les plus importants sont sélectionnés. L'évaluation de la

compréhension de l'écrit s'appuie sur trois caractéristiques principales de la tâche pour assurer une large couverture du domaine, à savoir :

- le processus, qui se réfère à une approche cognitive déterminant la manière dont les lecteurs s'engagent dans un texte ;
- le texte, qui se réfère à l'étendue du matériel lu ;
- la situation, qui fait référence au large éventail de contextes ou d'objectifs dans lesquels la lecture a lieu.

Nyoman et Rernatwati ajoutent que l'approche de l'évaluation basée sur le niveau contient des informations importantes pour la cartographie des acquis de l'apprentissage. C'est une approche utilisée pour l'enquête PISA mais aussi pour l'enquête PASEC qui consiste à hiérarchiser les niveaux de maîtrise en fonction des aptitudes et des compétences à développer chez l'élève et de fonder l'évaluation sur ces critères. Les résultats obtenus lors de l'évaluation par niveau fournissent des informations utiles pour soutenir le processus d'apprentissage. Ils se proposent donc d'élaborer un outil d'évaluation en lecture pour les élèves de l'école élémentaire. Les étapes de l'élaboration de l'instrument ont consisté à développer un cadre pour l'instrument de maîtrise de la lecture, à procéder à une validation directe auprès de sept enseignants et à effectuer une analyse avec la méthode de Rasch afin de déterminer le niveau de difficulté et les caractéristiques des éléments. Les résultats ont montré que selon le jugement d'experts, 17 items valides et un item à validité modérée ont été obtenus. Les items à validité modérée sont classés comme questions de type évaluation et réflexion au niveau 6. Une analyse plus poussée à l'aide du modèle Rasch a permis d'obtenir 2 items dans la catégorie très facile, 14 items dans la catégorie facile, un item dans la catégorie difficile et un item dans la catégorie très difficile. La répartition des niveaux de difficulté est la suivante : 11 % de questions très faciles, 78 % de questions faciles, 6 % de questions difficiles et 6 % de questions très difficiles. Ces 17 items pourraient être utilisés pour mesurer les compétences des élèves en matière de littératie. Un item doit être amélioré, car il est trop difficile pour la cinquième année d'une école élémentaire et les améliorations à apporter doivent être réalisées en tenant compte des avis d'experts et doivent être réanalysées à l'aide du modèle Rasch. On se rend donc compte que malgré l'avis des experts, une analyse approfondie est nécessaire pour valider un test et le modèle recommandé est celui de Rasch.

Pour Tahseen et Ghazala (2020), l'évaluation des compétences linguistiques n'est pas une tâche simple. Le développement de l'évaluation nécessite une expertise, un engagement et une compréhension des aspects psychométriques de l'évaluation. Les enseignants et les éducateurs devraient donc en être équipés. La compréhension de la lecture est un élément important des outils d'évaluation linguistique. C'est la raison pour laquelle tous les tests de langue ont toujours une composante sur la compréhension en lecture. Dans le but de développer une évaluation de la compréhension en lecture, 40 items ont été développés selon l'esprit du programme national de langue anglaise. Le cadre de l'évaluation de l'éducation nationale pour le progrès (NEAP), la langue anglaise a été utilisé pour construire les items, le test a présenté et validé par des experts qui en ont éliminé 7. Par la suite, le test a été administré à 500 élèves et le modèle Rasch a été utilisé pour évaluer les propriétés psychométriques du test. En fin de compte, 12 items ont été sélectionnés pour l'évaluation de la compréhension de la lecture. Cette étude permet donc de conclure qu'il est très probable que l'on puisse développer des outils d'évaluation de la lecture valides et fiables grâce à l'utilisation du modèle de Rasch pour l'analyse des items.

Masoud (2021) pose le problème de l'habileté linguistique comme étant un attribut très compliqué et interrelié qui demande d'avoir des aptitudes et des compétences. Le test qu'il a analysé est celui de la compréhension en lecture de l'Anglais langue étrangère de l'examen d'entrée à l'Université Nationale Iranienne sur la période 2016 – 2018. La population est l'ensemble des étudiants ayant passé le test, 4200 en 2016, 3220 en 2017 et 4500 en 2018 fourni par l'organisation nationale iranienne pour les tests en éducation. Un échantillonnage aléatoire en grappe a été effectué pour tenir compte de chaque année, mais aussi du genre. Il est recommandé d'avoir un échantillon variant entre 100 et 1000 individus pour procéder à une analyse de facteurs (Mundfront et al, 2005). Les données ont été analysées grâce au package du logiciel R System (R Core Team; 2019). Une analyse préparatoire de l'unidimensionnalité de la compréhension en lecture en ALE a été faite grâce à la méthode d'analyse parallèle unifiée. La méthode d'analyse parallèle unifiée montre qu'il y a une différence significative entre les valeurs observées et les valeurs propres simulées de Monte Carlo. L'unidimensionnalité est rejetée et, l'utilisation du modèle multidimensionnel de Rasch et du modèle bifacteur, sont encouragés pour l'analyse de la dimensionnalité du test de

compréhension en lecture en ALE. Les résultats ont montré que les effets des testlets<sup>1</sup> étaient tous faibles, mais non négligeables pour tous les testlets de compréhension de l'écrit en Anglais Langue Etrangère. En outre, les modèles bifactoriels étaient supérieurs en termes de qualité d'ajustement, tandis que le modèle bifactoriel exploratoire expliquait mieux la structure factorielle des tests de compréhension de l'écrit en ALE. Cependant, les paramètres de difficulté des items dans les modèles de Rasch étaient plus cohérents que les modèles bifactoriels. Cette étude a des implications substantielles pour les méthodes de traitement de la DIL et de la dimensionnalité dans l'évaluation de la compréhension de la lecture en ce qui concerne les tests d'anglais langue étrangère.

Purya et Hamdollah (2019) analysent la dimensionnalité des épreuves utilisant des items de compréhension à passage mixte et des items fermés, en utilisant le modèle de bifacteur de Rasch. Pour eux, un QCM en compréhension s'appuyant sur des passages nécessite de mobiliser le facteur lecture, et les items cloisonnés demandent de faire appel au facteur lecture et à la dimension de méthode-spécifique. Leur échantillon était constitué de 1,024, un sous-ensemble de candidats à l'examen national d'entrée à l'Université Iranienne pour la session 2011 et le test comprenait 70 questions pour une durée de 105 minutes. Les données ont été analysées grâce au modèle unidimensionnel et multidimensionnel de Rasch. Le modèle multidimensionnel utilisé ici est le Multidimensionnal Random Coefficient Multinomial Model (MRCMLM, Adams, Wilson, et Wang, 1997), Le MRCMLM est une extension du modèle unidimensionnel de Rasch et bénéficie des propriétés de mesure de ces modèles, notamment la séparabilité et l'existence d'une statistique suffisante pour l'estimation des paramètres (Baghaei, 2012). Les résultats sont comparés à un modèle Rasch unidimensionnel dans lequel tous les items ont une saturation sur une seule dimension. L'inclusion de la dimension spécifique au cloisonnement, c'est-à-dire le facteur méthode, a amélioré l'ajustement et a permis d'estimer la difficulté des items du cloisonnement à un niveau nettement inférieur. Les résultats indiquent que les tests de compréhension de la lecture comprennent des passages soutenus et que les questions à trous ne sont pas unidimensionnelles et contiennent une dimension nuisible spécifique aux questions à trous qui contamine la variance du construit latent.

---

<sup>1</sup> Les testlets font référence en un groupe de tests administrés au même moment

**DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DES ÉLÉMENTS  
DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE DU CEP  
2022**

## CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

### 2.1 Type d'étude

L'étude que nous avons menée est une étude mixte en utilisant une analyse Ex Post Facto (Wirngo, 2019) avec analyse de contenu. La méthode Ex Post Facto ou analyse « à postériori » ou encore « après les faits », est une technique qui consiste à étudier les effets d'un phénomène ou d'une variable sur une autre variable après que l'expérience se soit réalisée. L'American Psychological Association la définit comme une recherche qui examine les occurrences passées dans le but de comprendre l'état actuel<sup>2</sup>. Ceci est recommandé lorsque le chercheur n'a pas la possibilité par lui de réaliser l'expérience pour des raisons éthiques, politiques ou autres. C'est le cas par exemple pour l'étude des effets d'un virus, d'un curriculum ou la consommation de stupéfiant. Dans le cadre de notre étude, c'est le MINEDUB qui décide de l'organisation de l'examen du CEP, de la conception des épreuves à la publication des résultats. Notre regard ne peut donc se porter que sur le processus mis en œuvre ou alors sur la qualité des outils utilisés et des résultats produits. Et c'est cette deuxième option que nous avons choisie. L'analyse Ex Post Facto nous permet donc, une fois l'examen terminé, d'utiliser les copies corrigées pour mener notre recherche sur la qualité des tests administrés et les performances des élèves. Une chose importante à relever sur cette méthode est que, parce que le chercheur ne contrôle pas la variable indépendante, il ne peut pas donner des conclusions définitives sur la relation de cause à effet qui existe entre les variables. Toutefois, il s'agit d'une méthode de recherche valide qui recherche des solutions à des problèmes au travers de l'analyse de données.

### 2.2 Site de l'étude

L'étude s'est déroulée dans la salle des archives de la Délégation Départementale de l'Éducation de base du Mfoundi. Le choix du site est un choix réaliste parce que le département du Mfoundi est le lieu de résidence du chercheur et a le plus grand nombre d'élèves. Le département du Mfoundi compte sept arrondissements à savoir : Yaoundé 1<sup>er</sup>,

<sup>2</sup> <https://dictionary.apa.org/ex-post-facto-design>

Yaoundé 2<sup>ème</sup>, Yaoundé 3<sup>ème</sup>, Yaoundé 4<sup>ème</sup>, Yaoundé 5<sup>ème</sup>, Yaoundé 6<sup>ème</sup>, Yaoundé 7<sup>ème</sup>. De tous ces arrondissements, seul celui de Yaoundé 5<sup>ème</sup> n'avait pas de sous-centres d'examen sur la liste que nous avons reçue. L'effectif total des candidats pour le département est de 29 551 élèves répartis comme suit : Yaoundé 1<sup>er</sup>, 6 649 élèves ; Yaoundé 2<sup>ème</sup>, 2 592 élèves ; Yaoundé 3<sup>ème</sup>, 4 271 élèves ; Yaoundé 4<sup>ème</sup>, 8 850 ; Yaoundé 6<sup>ème</sup>, 4 090 élèves ; Yaoundé 7<sup>ème</sup>, 3 099 élèves. Le département compte en tout 92 sous-centres. Le centre au sein duquel s'est déroulée l'enquête est l'École Publique de Mendong qui avait un effectif de 495 élèves qui constituent notre population d'étude.

### 2.3 La population d'étude

Dans le cadre de cette étude, nous avons pour population d'étude les élèves ayant composé le CEP l'année 2022 dans le département du Mfoundi. Il était question pour nous d'analyser les copies corrigées de cet examen.

### 2.4 L'échantillon et la méthode d'échantillonnage

Après avoir reçu l'autorisation du Délégué Départemental de l'Éducation de Base du Département du Mfoundi, nous avons accédé à la salle des archives où sont stockées les copies corrigées des derniers examens. Les choses n'ont pas été aisées parce que l'archivage et le stockage de ces copies n'était pas organisé de manière à faciliter l'identification et la localisation des ballots de copies de tous les sous-centres. Nous avons donc essayé de les classer du mieux que nous pouvions avant de procéder à l'échantillonnage.

Une fois la liste des sous-centres du département reçue du Chef de Service du service des examens de la Délégation, liste qui comprenait les établissements scolaires rattachés, nous avons introduit ces données dans un tableur Excel. La fonction *aléa* nous a permis de faire une sélection au hasard et l'arrondissement de Yaoundé 6<sup>ème</sup> a été sélectionnée. Nous avons ensuite procédé avec la même fonction *alea* au choix du centre dans lequel les copies devraient être analysées. Le sous-centre de l'école publique de Mendong a été choisi.

L'échantillonnage systématique a été adopté pour la phase de sélection des copies à analyser. Cette méthode d'échantillonnage consiste à sélectionner les éléments de l'échantillon en suivant un « pas » qui est la distance de sélection des éléments de

l'échantillon qui se trouve en faisant le rapport de la taille totale de la population et la taille de l'échantillon. Le pas de notre recherche est  $p = 3$ . La fonction *alea* a été utilisée pour la sélection au hasard de la première unité statistique de notre échantillon. Le choix est tombé sur la copie 196. Ensuite, en utilisant le pas, nous avons sélectionné les autres copies. Au cours de la sélection des copies, nous sommes tombés sur trois qui étaient des copies de personnes absentes qui n'avaient pas de notes. Il s'agit des copies 355, 469 et 85. Elles ont tout simplement été annulées et trois copies supplémentaires ont été sélectionnées pour les remplacer.

#### **2.4.1 Taille de l'échantillon, représentativité et composition**

Notre échantillon est constitué de 181 copies corrigées des élèves ayant composés dans le sous-centre de l'École Publique de Mendong. Il n'est pas possible de déterminer la composition sociologique de cet échantillon étant donné que les copies sont anonymisées pour les corrections.

#### **2.5 Collecte des données**

Pour la collecte des données, nous avons utilisé la base de données des sous-centres des examens reçus des responsables de la Délégation Départementale. Nous avons ensuite collecté, classé et trié les copies sur la base du processus d'échantillonnage présenté plus haut. Enfin, nous avons procédé à l'enregistrement des données dans l'ordinateur en vue de leur exploitation.

##### **2.5.1 Source des données**

Les sources de nos données sont la base de données des sous-centres d'examens et la salle des archives des examens de la Délégation Départementale de l'Éducation de Base.

##### **2.5.2 La méthode d'analyse des données et de vérification des hypothèses**

Les données collectées ont été introduites dans une base de données conçue dans le tableur Excel. Cette base de données a permis de faire les premiers traitements des informations collectées, notamment les échantillonnages nécessaires. Elle a aussi permis l'analyse descriptive des données collectées de l'épreuve, mais aussi de la corrélation entre le

nombre d'objectifs visés par le programme officiel et les acquis mesurés par l'épreuve du CEP 2022.

Pour l'analyse des objectifs visés par les épreuves du CEP et du CEP blanc 2022, nous avons classé les objectifs selon la grille de Bloom (1987) révisée par Anderson et Krathwohl (2001), afin de pouvoir classer les questions composant les épreuves.

**Tableau 3.1 : Classification des catégories de questions et des objectifs pédagogiques par niveaux taxonomiques de Bloom**

<b>Catégories de questions</b>	<b>Niveaux taxonomiques</b>	<b>Objectifs pédagogiques visés ou évalués</b>	<b>Verbes d'actions permettant d'énoncer la question</b>
Catégorie I	1	Connaître	Assigner, associer, caractériser, cataloguer, citer, collecter, décrire, définir, délimiter, désigner, déterminer, enregistrer, énumérer, établir, étiqueter, examiner, expérimenter, identifier, indiquer, inventorier, lister, mémoriser, montrer, localiser, nommer, ordonner, rappeler, réciter, répéter, reconnaître, reproduire, sélectionner, situer...
Catégorie II	2	Comprendre	Associer, classer, comparer, compléter, conclure, contextualiser, convertir, décrire, démontrer, déterminer, différencier, dire dans ses mots, discuter, distinguer, estimer, établir, expliquer, exprimer, extrapoler, faire une analogie, généraliser, identifier, illustrer (à l'aide d'exemples), inférer, interpréter, localiser, ordonner, paraphraser, préciser, prédire, préparer, rapporter, réarranger, redéfinir, réécrire, reformuler, regrouper, réorganiser, représenter, résumer, sélectionner, schématiser, situer, traduire ...
Catégorie III	3	Appliquer	Acter, adapter, administrer, appliquer, assembler, calculer, choisir, classer, classifier, compléter, construire, contrôler, découvrir, démontrer, dessiner, déterminer, développer, employer, établir, exécuter, expérimenter, formuler, fournir, généraliser, gérer, illustrer, implanter,

			<p>Informar, interpréter, jouer, manipuler, mesurer, mettre en pratique, modifier, montrer, opérer, organiser, participer, planifier, pratiquer, préparer, produire, rédiger, relier, résoudre, restructurer, schématiser, simuler, traiter, transférer, trouver, utiliser...</p>
Catégorie IV	4	Analyser	<p>Analyser, arranger, attribuer, catégoriser, choisir, classer, cibler, comparer, contraster, corréler, critiquer, décomposer, découper, déduire, délimiter, détecter, différencier, discriminer, disséquer, distinguer, diviser, examiner, expérimenter, expliquer, faire corréler, faire ressortir, générer, identifier, inférer, interpréter, limiter, mettre en priorité, mettre en relation, modéliser, morceler, nuancer, organiser, opposer, questionner, rechercher, relier, séparer, subdiviser, tester...</p>
Catégorie V	5	Évaluer	<p>Apprécier, appuyer, argumenter, attaquer, choisir, classer, comparer, conclure, considérer, contraster, contrôler, convaincre, critiquer, décider, déduire, défendre, déterminer, estimer, évaluer, expliquer, juger, justifier, mesurer, noter, persuader, prédire, produire, recadrer, recommander, résumer, sélectionner, soupeser, soutenir, standardiser, tester, valider, vérifier...</p>
Catégorie VI	6	Créer	<p>Adapter, agencer, anticiper, arranger, assembler, classer, collecter, combiner, commenter, composer, concevoir, constituer, construire, créer, déduire, dériver, développer, discuter, écrire, élaborer, exposer, formuler, généraliser, générer, imaginer, incorporer, innover, intégrer, inventer, mettre en place, modifier, organiser, planifier, préparer, produire, projeter, proposer, raconter, relater, rédiger, réorganiser, schématiser, structurer, substituer, synthétiser, transmettre...</p>

Source : Adapté à partir de la taxonomie d'objectifs d'apprentissage et exemples de verbes d'actions du pôle de soutien à

Une analyse de correspondance apparente a été effectuée entre l'épreuve harmonisée du CEP Blanc 2022 et celle du CEP 2022, pour déterminer la capacité de cette épreuve harmonisée à permettre au élève d'être suffisamment préparées pour leur certification.

Les logiciels Microsoft Excel, IBM SPSS Statistics 26 et Jamovi version 2.3.21.0 ont été utilisés pour analyser et traiter les informations collectées.

L'analyse des données va consister à :

- Analyser du corpus pour déterminer la congruence entre les objectifs d'apprentissage avec les items de l'épreuve du CEP 2022 mesurant les apprentissages visés ;
- Analyser les différentes dimensions que mesure l'épreuve du CEP Blanc 2022 ;
- Comparer, au travers d'une analyse apparente, l'épreuve harmonisée du CEP 2022 et celle du CEP 2022 ;
- Déterminer la fidélité du test pour les items et les personnes et de chacune de ses composantes grâce à l'Alpha de Cronbach ;
- Analyser la nature des acquis d'apprentissage des élèves à partir des résultats de leurs copies ;
  
- le niveau d'ajustement des items au modèle de Rasch avec les méthodes proposées par Smith (2004) qui sont : la méthode non pondérée (*unweighted*) avec le calcul de l'indice *outfit* (*outlier sensitive mean square residual goodness of fit statistic*) qui permet de déterminer les données aberrantes, et la méthode pondérée (*weighted*) avec l'indice *infit* (*information weighted mean square residual goodness of fit statistic*) qui permet d'étudier les patrons de réponse inattendus près du niveau d'endossement de l'item (ou de la personne) (Blais et Grodin, 2010).
- Déterminer le niveau de difficulté des items, la discrimination dans ce modèle état fixe ;
- Déterminer la dimensionnalité du test par une analyse factorielle ;
- Analyser l'indépendance locale des items

## **2.6 Cadre de l'étude**

Cette étude se déroule dans le cadre du cursus académique visant l'obtention d'un Master en sciences de l'éducation.

### **2.6.1 Cadre temporel**

Notre recherche s'est déroulée au cours du mois de mai 2023 après l'obtention de l'autorisation de recherche signée par le Délégué départemental de l'éducation de base du Mfoundi le 4 mai 2023.

### **2.6.2 Cadre géographique**

L'essentiel du travail de collecte de données qui consistait à exploiter les copies corrigées des élèves à l'épreuve de français du CEP 2022, s'est déroulé dans la salle des archives de la Délégation Départementale de l'Éducation de Base du Mfoundi, qui se trouve dans la région du centre du Cameroun.

### **2.6.3 Cadre d'analyse**

Notre cadre d'analyse sera constitué de la population d'étude, des méthodes et techniques d'échantillonnage, la taille de l'échantillon, représentativité et composition, la méthode de référencement, le type d'étude, le site de l'étude, la méthode d'analyse et de traitement des données.

## **2.7 Questions de recherche**

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes confrontés à un certain nombre de questionnements que nous faisons ressortir dans cette partie.

### **2.7.1 Question principale**

Notre travail porte sur la question suivante : quelle appréciation pouvons-nous faire sur le niveau des acquis d'apprentissage en français présentés par les résultats des élèves ayant composé l'épreuve de français du CEP2022 ?

### 2.7.2 Questions secondaires

Plus précisément, nous allons tenter de répondre aux questions suivantes :

**QS1** : Quels sont les objectifs d'apprentissage visés et les niveaux taxonomiques des questions posées par l'épreuve de français au CEP2022 ?

**QS2** : Quels liens ou rapport existent-ils entre l'épreuve harmonisée du CEP blanc 2022 et celle de l'examen officiel de la même année ?

**QS3** : Quelle appréciation des acquis des élèves à l'épreuve de Français du CEP2022 pouvons-nous avoir des résultats obtenus ?

## 2.8 Variables de l'étude, les indicateurs et les modalités

L'analyse du sujet que nous traitons dans cette recherche fait ressortir des variables auxquels sont attachés des modalités et des indicateurs que nous allons présenter dans cette partie.

### 2.8.1 Les variables

Les variables sont considérées comme des éléments pouvant prendre plusieurs valeurs. On en distingue deux types dans le domaine de la recherche : la variable dépendante et la variable indépendante. La première étant celle portant sur le phénomène à expliquer alors que la seconde fait référence à la variable faisant l'objet de manipulation par le chercheur. Les variables de cette étude sont les suivantes :

- la variable dépendante : les acquis d'apprentissage des élèves finissant le primaire en Français Langue Seconde 1 ;
- la variable indépendante : l'épreuve standardisée du Certificat d'Etudes Primaire (CEP) 2022

### 2.8.2 Les modalités

Les modalités représentent des éléments distinctifs pouvant expliquer la variable que le chercheur souhaite analyser. Les modalités de notre variable indépendante sont :

- les objectifs visés par le programme officiel ;
- le niveau de maîtrise des différentes dimensions du programme ;

- les épreuves standardisées du CEP Blanc ;
- les propriétés psychométriques de l'épreuve du CEP 2022.

### **2.8.3 Les indicateurs**

Un indicateur est considéré comme un facteur ou un élément mesurable pouvant permettre d'évaluer de manière objective l'atteinte des résultats ou des objectifs visés. Les indicateurs de notre variable indépendante sont :

- la nature de l'épreuve ;
- le niveau taxonomique ;
- les dimensions de l'épreuve ;
- la fidélité de l'épreuve ;
- l'ajustement de l'épreuve au modèle de Rasch

## **2.9 Objectifs de la recherche**

Pour vérifier les hypothèses formulées dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes fixé des objectifs.

### **2.9.1 Objectif général**

L'objectif principal de notre étude est de donner une appréciation du niveau des acquis d'apprentissages des élèves finissant le primaire en Français pour la suite de leurs études.

### **2.9.2 Objectifs opérationnels**

Nous comptons dans cette étude :

**OS1** : Evaluer les objectifs et niveaux taxonomiques ciblés par l'épreuve de Français du CEP2022.

**OS2** : Comparer la nature des acquis d'apprentissage visés par l'épreuve harmonisée de français du CEP blanc 2022 et ceux du CEP2022.

**OS3** : Vérifier le niveau des acquis des élèves en analysant les propriétés psychométriques de l'épreuve du CEP 2022.

**Tableau 3.2 : Tableau synoptique**

Sujet	Problème de la recherche	Question de recherche	Objectif de la recherche	Hypothèse principale	Variables de la recherche	Modalités des variables	Indicateurs des variables	Questions secondaires	Objectifs spécifiques	Hypothèses secondaires	Théories explicatives	Type de recherche	Méthode d'échantillonnage	Technique de collecte des données			
Epreuves nationales standardisées : une appréciation du niveau des acquis d'apprentissage des élèves du primaire : cas du CEP 2022	Le problème que pose cette étude est celui de l'inadéquation entre les résultats du CEP et le niveau réel des élèves entrant dans le cycle secondaire en français.	Les acquis d'apprentissage des élèves présentés par les résultats du CEP montrent-ils que ceux-ci sont bien outillés en français langue seconde 1 pour la suite de leurs études ?	L'objectif principal de notre étude est de vérifier que les acquis des élèves finissant le primaire présentés par les résultats du CEP montrent que ceux-ci sont bien outillés en français langue seconde 1 pour la suite de leurs études.	Les acquis des élèves présentés par les résultats du CEP montrent que les élèves finissant le primaire sont bien outillés en français langue seconde 1 pour la suite de leurs études.	La variable dépendante : Les acquis d'apprentissage des élèves finissant le primaire en Français Langue Seconde 1.	Les résultats obtenus par les élèves	Le taux de réussite										
					La capacité des élèves à communiquer en français	L'utilisation des notions apprises dans les situations de la vie courante											
					Les objectifs visés par le programme officiel	La nature de l'épreuve, le niveau taxonomique des questions posées	QS1 : les objectifs visés par le programme officiel influencent-ils le taux de réussite à l'épreuve ?	OS1 : Analyser l'épreuve de français du CEP 2022 par rapport aux acquis définis par le programme officiel en vigueur.	HS1 : les objectifs visés par le programme officiel influencent le taux de réussite à l'épreuve.	La taxonomie de Bloom							
					Le niveau de maîtrise des différentes dimensions du programme	La compréhension de texte, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe	QS2 : les résultats obtenus montrent-ils un niveau de maîtrise suffisant des différentes dimensions évaluées ?	OS2 : Analyser les caractéristiques des résultats du CEP 2022 en fonction des différents sous-domaines visés par le programme officiel de français langue enseignée.	HS2 : les résultats obtenus montrent un niveau de maîtrise suffisant des différentes dimensions évaluées.	La taxonomie de Bloom	Recherche mixte de type Ex post Factor ou à postériori	Echantillonnage aléatoire systématique	Analyse des documents en l'occurrence l'épreuve standardisée du CEP 2022, l'épreuve harmonisée du CEP blanc 2022, le programme officiel du Français Langue Seconde 1 de 2000, les copies corrigées du CEP 2022.				
				La variable indépendante : l'épreuve standardisée du Certificat d'Etudes Primaires (CEP) 2022	Les épreuves standardisées du CEP Blanc	La congruence des objectifs des épreuves	QS3 : le épreuve harmonisées du CEP blanc constituent-elles un indicateur des performances des élèves de l'examen national du CEP ?	OS3 : Vérifier en quoi l'épreuve harmonisée de français du CEP blanc 2022 serait un bon indicateur des performances des élèves pour l'examen national.	HS3 : les épreuves harmonisées du CEP blanc constituent un indicateur des performances des élèves pour l'examen national du CEP.	La théorie des objectifs							
					Les propriétés psychométriques de l'épreuve du CEP 2022	La fidélité de l'épreuve, l'ajustement de l'épreuve au modèle de Rasch	QS4 : les propriétés psychométriques de l'épreuve du CEP renseignent-elles sur la qualité de l'épreuve administrée aux élèves ?	OS4 : Vérifier la correspondance des propriétés psychométriques de l'épreuve du CEP 2022 aux conditions du modèle de la réponse aux items	HS4 : les propriétés psychométriques de l'épreuve du CEP renseignent sur la qualité de l'épreuve administrée aux élèves.	La théorie classique des scores / La théorie des réponses aux items							

## CHAPITRE 4 : RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE DE L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS DU CEP 2022

Nous voulons rappeler à l'entame de ce chapitre que nous sommes dans une recherche Ex Post-Facto qui consiste à analyser des données existantes en vue de déterminer la nature des relations qui pourraient exister entre des variables. Il s'agit donc pour nous d'étudier les propriétés de l'épreuve de français (Dictée + Questions) du CEP 2022. Dans un premier temps nous présenterons les résultats de l'analyse apparente de l'épreuve du CEP 2022. Ensuite, nous présenterons l'analyse des acquis d'apprentissage en fonction des différentes composantes mesurées par l'épreuve du CEP 2022. Après cela, nous présenterons les résultats du lien qu'il existe entre les épreuves du CEP Blanc 2022 et celle du CEP 2022. Enfin, nous présenterons l'analyse globale du test et de ses items. Dans une seconde partie nous allons discuter de ces résultats et conclure notre recherche.

### 4 Synthèse de l'analyse du corpus

#### 4.1 La nature de l'épreuve

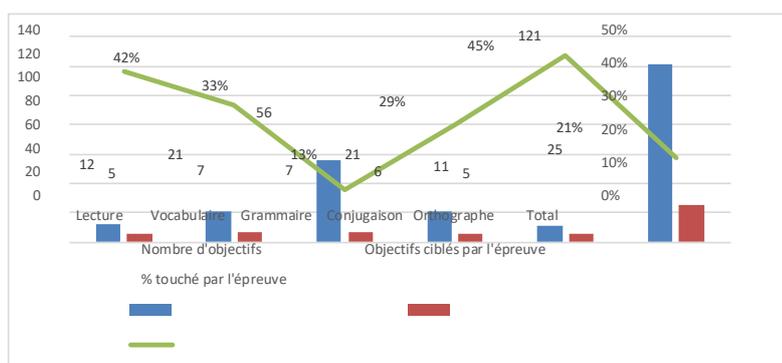
L'épreuve de Français Langue Seconde 1 comporte deux parties à savoir la Compréhension à l'Écrit ou encore « Dictée-questions » et la Production d'Écrit. Dans ce travail, nous nous sommes concentrés sur la première partie. Dans sa composante « Dictée-questions » d'après les directives du MINEDUB, la Compréhension à l'Écrit comporte cinq parties, à savoir : la compréhension de texte, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.

L'analyse apparente, c'est-à-dire une évaluation de visu nous a permis de recenser l'ensemble des différents objectifs qui constituait le socle de compétences visés par le programme officiel de 2000.

*Tableau 4.1 : Pourcentage des objectifs du programme officiel de 2000 couverts par l'épreuve de FLS1 du CEP 2022*

Composantes	Nombre d'objectifs	Objectifs ciblés par l'épreuve	%
Lecture	12	5	42%
Vocabulaire	21	7	33%
Grammaire	56	7	13%
Conjugaison	21	6	29%
Orthographe	11	5	45%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>25</b>	<b>21%</b>

Le tableau ci-dessus nous montre que sur 121 objectifs d'apprentissage que vise le programme officiel 2000 dans les composantes faisant l'objet de cette étude, seulement 25, soit environ 21% sont couverts par l'épreuve du CEP 2022. On remarque que la grammaire semble être le domaine le plus dense avec 56 objectifs. Pourtant, uniquement sept sont effectivement touchés par l'épreuve, soit 13%. Ensuite viennent le vocabulaire et la conjugaison avec 21 objectifs chacun avec. Seul sept objectifs couverts par l'épreuve pour le vocabulaire et 6 pour la conjugaison, soit 33% et 29% respectivement. Enfin, nous avons la lecture et l'orthographe qui finissent la liste avec 12 et 11 objectifs totaux pour cinq et pour un total de cinq couverts, soit 42% et 45% respectivement. On observe que, l'épreuve standardisée du CEP qui devrait valider les acquis d'apprentissage de fin de cycle primaire, moins de 25% des compétences visées sont finalement évaluées. On peut alors se poser la question de savoir si la certification qu'ont reçue ces élèves est vraiment objective, et si on a laissé passer des élèves n'ayant pas acquis le niveau de compétences requis, il est fort probable que ceux-ci auront des difficultés lors de leur entrée dans le cycle secondaire. Il est ainsi possible de remettre en question la certification



**Graphique 4.1 :** Pourcentage des objectifs touchés par l'épreuve de FLS1 du CEP 2022

Source : Données relevées par l'auteur à l'issue de l'analyse de l'épreuve

Le présent graphique nous montre que les concepteurs de l'épreuve du CEP 2022 recherchent un équilibre dans la constitution des épreuves pour ce qui est des objectifs à couvrir. On note ainsi une moyenne de six objectifs. On peut dire que la recherche de l'équilibre au niveau des objectifs à couvrir évince la capacité de cette épreuve à couvrir au moins la moitié des objectifs visés par le programme.

#### 4.1.1 Vérification taxonomique de l'épreuve.

Nous avons continué notre analyse du corpus de l'épreuve en explorant les différents niveaux taxonomiques mesurés par l'épreuve, car notre but reste d'apprécier l'influence des objectifs plutôt que la réussite des élèves

*Tableau 4.2 : Analyse des objectifs du programme officiel visés par l'épreuve de FLS1 en fonction des niveaux taxonomiques Bloom.*

Objectifs	Niveaux taxonomiques	com1	com2	com3	com4	com5					
Donner un titre à chaque partie d'un texte lu	2	x									
Répondre à des questions liées à l'inférence : personnages, lieux, actions, relations...	3		x	x	x	x					
Présenter un avis personnel et argumenter sur un texte	3					x					
Objectifs	Niveaux taxonomiques	voc1a	voc1b	voc1c	voc1d	voc2					
Associer un mot à une famille de mots	1	x									
Définir une famille de mots à partir d'un mot	1	x									
Trouver le sens d'un mot et le remplacer par un synonyme ;	1				x						
Chercher des mots qui ont les même sens et les utiliser dans des phrases	1				x						
Associer des mots de sens contraire et les utiliser en contexte	1		x								
Chercher des mots ayant la même prononciation, distinguer leur sens et les utiliser en contexte	1			x							
Former des mots avec des préfixes et les utiliser dans des phrases	2					x					
Objectifs	Niveaux taxonomiques	gra1a	gra1b	gra1c	gra1d	graé	gra3a	gra3b	gra4		
Construire des phrases avec pronoms	2				x						
Identifier dans un texte les adjectifs qualificatifs en précisant leur genre, leur nombre et leur fonction	1					x					
Identifier la proposition indépendante par rapport aux autres, la principale par rapport à la subordonnée, la subordonnée conjonctive par rapport à la	1			x							

subordonnée relative												
Construire des phrases à la voix passive		1					x					
<b>Objectifs</b>		<b>Niveaux taxonomiques</b>	<b>conj1</b>	<b>conj2</b>	<b>conj3 a</b>	<b>conj3 b</b>	<b>conj4</b>	<b>Conj 5</b>				
Identifier une structure verbale (infinitif, terminaison, groupe)		1	x									
Conjuguer les verbes réguliers et irréguliers du programme à tous les temps et modes,		3										
Reconnaître et produire des phrases en conjuguant les verbes aux temps demandés		1		x				x				
Utiliser correctement à l'oral et à l'écrit les verbes des 1er, 2ème et 3ème groupes aux temps suivants :	Plus-que-parfait de l'indicatif	1			x	x						
	Impératif présent et passé	1					x					
<b>Objectifs</b>		<b>Niveaux taxonomiques</b>	<b>ort1a</b>	<b>ort1b</b>	<b>ort2a</b>	<b>Ort2 b</b>	<b>Ort2 c</b>	<b>Ort3 a</b>	<b>Ort3 b</b>	<b>Ort4 a</b>	<b>Ort4 b</b>	<b>Ort 4c</b>
Orthographier certains homophones les plus courants		3			x	x	x	X	x			
Orthographier certains homographes les plus courants, ceci est valable pour les synonymes, les antonymes et les paronymes		3								x	x	x
Orthographier correctement et appliquer les règles d'accords concernant les noms, les adjectifs, les adverbes...		3	x	x								

Source : Tableau élaboré par l'auteur à partir des informations tirées des Programmes Officiels de 2000 et de l'épreuve du CEP 2022

Le tableau ci-dessus nous révèle que, pour ce qui est de la compréhension en lecture, l'épreuve mesure deux niveaux de la taxonomie de Bloom à savoir le niveau II qui concerne la compréhension et le niveau III qui renvoie à la mise en pratique. Pour le vocabulaire, sur les 7 objectifs, 6 concernent le niveau de la connaissance qui est le niveau un de la taxonomie, et un seul touche le niveau deux. La même chose en grammaire avec trois pour le niveau I et 1 seul pour le niveau II. En conjugaison, les objectifs visant le niveau I sont

encore les plus nombreux avec 5 et, le niveau III vient avec I. Il faut attendre l'orthographe pour voir un niveau de compétence allant au-delà de la mise en pratique. Il s'agit ici du niveau 4 avec 1 objectif, alors que le niveau III est touché par les trois autres objectifs.

On remarque globalement que les objectifs visés par l'épreuve de français du CEP 2022 sont d'un niveau taxonomique faible et peuvent justifier qu'il y ait beaucoup d'élèves qui le réussissent.

## 4.2 Analyse du niveau des acquis d'apprentissage des élèves à l'épreuve de français au CEP2022

### 4.2.1 Analyse globale des résultats de l'épreuve

#### 4.2.1.1 Analyse des résultats à la dictée et des réponses aux questions

Nous commençons cette analyse par ce tableau qui présente le résultat final de l'épreuve de français.

*Tableau 4.3 : Récapitulatif des résultats à l'épreuve de français du CEP2022*

	<b>Dictée</b>		<b>Questions</b>		<b>Résultat final</b>	
<b>Succès</b>	136	75%	129	71%	131	72%
<b>Echecs</b>	45	25%	52	29%	50	28%
<b>Total</b>	<b>181</b>	<b>100%</b>	<b>181</b>	<b>100%</b>	<b>181</b>	<b>100%</b>

On observe que, dans le cadre de la dictée, 136 élèves sur les 181 ont réussi à l'épreuve, soit 75%, et 45 élèves ont échoué à cette rubrique, soit 25%. Pour ce qui est de la réponse aux questions on est à 72% de succès, c'est-à-dire 129 élèves, soit une réduction de 4%, ce qui fait sept élèves. En conséquence, on a 52 élèves qui ont raté la partie des questions par rapport à la dictée, soit un total de 52 personnes. Finalement, à l'épreuve de français, on a 131 élèves sur 181 qui ont réussi, soit 72%, et 50 élèves qui ont raté, soit 28%.

Une analyse plus détaillée de ces résultats nous a semblé nécessaire pour avoir un meilleur aperçu du niveau des élèves. Dans le tableau suivant, nous avons défini des intervalles de note de cinq points comme étendu.

*Tableau 4.4 : Récapitulatif détaillé des résultats à l'épreuve de français du CEP2022*

Notes	Dictée		Questions	
	Effectifs	%	Effectifs	%
0-4	14	7,7%	8	4,4%
5-9	31	17,1%	44	24,3%
10-14	63	34,8%	62	34,3%
15-20	73	40,3%	67	37,0%
<b>Total</b>	<b>181</b>	<b>100%</b>	<b>181</b>	<b>100%</b>

Ce tableau nous montre que, 14 élèves, soit 8% ont une note inférieure à cinq. On a 17% qui ont une note entre six et neuf de moyenne, ce qui fait 31 élèves. On a un total de 45 élèves qui ont une note inférieure à 10 de moyenne, comme nous l'avons vu dans le tableau précédent, ce qui représente 15% des élèves. En ce qui concerne les questions, les taux des élèves en deçà de la moyenne de 10 a augmenté, se situant à 25%, soit 52 élèves. Cela peut vouloir dire que sept élèves ayant au préalable réussis en dictée, ont échoué à la phase de réponses aux questions. On observe que globalement la majorité des élèves ont réussi à l'épreuve de français, ceci malgré la baisse du nombre de personne ayant réussis à l'épreuve des questions par rapport à la dictée. Il n'y a donc pas une très grande différence entre les performances des élèves à la dictée et leurs réponses aux questions. Tout se passe comme si la capacité de élèves à bien faire la dictée les prédispose à bien répondre aux questions posées par la suite.

Toutefois, on relève que la majorité des élèves qui ont composé le CEP sont en dessous du seuil de compétences validé par la grille d'apprentissage, comme nous pouvons le voir dans le tableau suivant :

*Tableur 4.5 : Récapitulatif des niveaux d'acquisition des apprentissages à l'épreuve de Français des élèves ayant fait le CEP 2022*

Niveaux	Notes	Dictée	%	Questions	%
1	Non acquis (0 - 10)	45	24,86%	52	28,78%
2	Encours d'acquisition (11 - 14)	63	34,81%	62	34,25%
3	Acquis (15-17)	39	21,55%	40	22,10%
4	Expert (18 - 20)	34	18,78%	27	14,92%
<b>Total</b>		<b>181</b>	<b>100%</b>	<b>181</b>	<b>100%</b>

*Source : Tableau élaboré par l'auteur à partir des informations reçues des enseignants*

Le tableau ci-dessus nous montre qu'en dictée comme à la réponse aux questions posées, environ 60% des élèves (59.67% pour la dictée et 62,98 pour les questions) n'ont pas

acquis les compétences visées. En dictée, seul 21,55% ont eu le niveau de score permettant de supposer qu'ils ont acquis les compétences nécessaires, et on peut confirmer que 18,78% des élèves, soit 34 sur les 181, ont effectivement acquis les compétences qui étaient attendues, avec une note supérieure ou égale à 15. Ces résultats nous montrent que, malgré le fait que l'épreuve soit très accessible parce que visant les niveaux taxonomiques les plus faibles, le niveau des élèves reste faible en français. Il serait alors intéressant de déterminer laquelle des composantes affecte le plus le niveau général de la note des élèves.

#### 4.2.1.2 Analyse des résultats des élèves par tâches

Le tableau suivant nous présente les résultats des élèves aux différentes tâches auxquelles ils ont été soumis. Nous avons cinq tâches à savoir : la compréhension de texte, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.

*Tableau 4.6 : Résultats des élèves par tâches à l'épreuve de français du CEP2022*

Notes	Tâches				
	Compréhension de texte	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
0	5	15	11	39	9
1	15	26	32	56	38
2	45	49	30	55	52
3	57	46	28	31	75
4	59	45	52		7
5			28		
<b>Total</b>	<b>181</b>	<b>181</b>	<b>181</b>	<b>181</b>	<b>181</b>
<b>DIF</b>	<b>89%</b> <b>Très Facile</b>	<b>77%</b> <b>Facile</b>	<b>60%</b> <b>Bonne niveau de difficulté</b>	<b>48%</b> <b>Bonne niveau de difficulté</b>	<b>74%</b> <b>Facile</b>

On se rend compte avec ce tableau que sur les 181 élèves, seuls 20 ont une note en dessous de deux points sur quatre en compréhension. Ce qui voudrait dire que la majorité des élèves, soit 161, ont eu au moins deux points qui sont la moyenne pour cette tâche. Pour le vocabulaire, la tendance avec 41 élèves sur 181 qui ont moins de deux points sur quatre. Se sont donc 141 élèves qui ont obtenu une note supérieure ou égale à la moyenne de cette tâche. Le taux d'échec à la tâche de grammaire est plus élevé que les précédents, car on a 73 élèves qui ont une note en dessous de la moyenne de la note de cette tâche. Ce qui fait que seuls 114 élèves ont pu avoir une note égale ou supérieure à la moyenne de cette tâche. La conjugaison quant à elle est la tâche qui a eu le plus fort taux d'échec avec 95 élèves qui ont

eu une note en dessous de la moyenne de cette tâche, soit plus de la moitié de l'effectif. En orthographe, on revient à la tendance de départ avec 47 élèves en dessous de la moyenne, et 134 qui ont obtenu une note supérieure ou égale à la moyenne. Au regard de ces résultats on peut dire que les tâches de conjugaison et de grammaire sont les plus difficiles pour les élèves finissant le primaire. Une attention particulière doit donc être mise sur ces éléments durant le processus d'enseignement.

#### 4.2.2 Analyse des indices de difficulté et de discrimination des items

Dans cette partie de notre travail, nous faisons une analyse des items de chaque tâche, dans le but de voir en quoi cela aurait eu une incidence sur le niveau des acquis d'apprentissages observés plus haut.

*Tableau 4.7 : Indice de difficulté et de discrimination des items de compréhension écrite à l'épreuve de français du CEP2022*

Items	Réussis		Echoués		Dif	Dis
	Effectifs	%	Effectif	%		
<b>Com1</b>	168	93%	13	7%	0,93	0,18
<b>Com2</b>	133	73%	48	27%	0,73	0,43
<b>Com3</b>	112	62%	69	38%	0,62	0,65
<b>Com4</b>	142	78%	39	22%	0,78	0,47
<b>Com5</b>	116	64%	65	36%	0,64	0,37

Dans le tableau ci-dessus, on observe que les items Com1, Com2 et Com4 étaient des items trop faciles, car ont des indices de difficulté supérieur à 0.70. Alors que les items Com2 et Com4 ont de bons indices de discrimination 0.43 et 0.47 respectivement, l'item Com1 a un indice de discrimination très pauvre, 0.18. Ceci traduit le fait que, donner un titre au texte n'est pas vraiment une question qui permet de discriminer entre les forts et els faibles, car la réponse ici relève beaucoup plus du hasard que de la bonne compréhension du texte. Repérer des mots ou des concepts dans le texte semble aussi être une chose que savent faire les élèves du cours Moyen 2.

Les items Com3 et Com4 sont des items ayant un bon niveau de difficulté, 0.62 et 0.64 respectivement ; l'indice de discrimination de l'item Com2 étant bon et celui de l'item Com4 juste assez bon. Ce tableau nous confirme le fait que 161 élèves ont pu aisément avoir deux points sur les quatre prévus pour cette tâche. On se rend compte aussi que l'item Com1 ne

permet pas vraiment de discriminer entre les élèves forts et ceux qui sont faibles. Elle est donc à reconsidérer. De façon globale, la compréhension de texte apparaît comme une tâche accessible à la majorité des élèves finissant le primaire.

Tableau 4.8 : Indice de difficulté et de discrimination des items de vocabulaire à l'épreuve de français du CEP2022

Items	Réussis		Echoués		Dif	Dis
	Effectifs	%	Effectif	%		
Voc1a	85	47%	96	53%	0,47	0,53
Voc1b	151	83%	30	17%	0,83	0,45
Voc1c	115	64%	66	36%	0,64	0,29
Voc1d	120	66%	61	34%	0,66	0,59
Voc2	117	65%	63	35%	0,65	0,73

De manière générale, les items de vocabulaire sont de bons items car leurs indices de difficultés se trouvent entre 0.40 et 0.69. Il n'y a que l'item Voc1b qui était très facile avec comme indice de discrimination 0.83.

Pour ce qui est de l'indice de discrimination de ces items, seul l'item Voc1c a un indice assez bon, les autres ayant de bons indices de discrimination, supérieur à 0.36. L'item Voc2 par exemple permet de différencier de manière véritable les bons élèves des faibles avec un indice de discrimination égale à 0.73.

Il faut toutefois noter que, pour l'item Voc1a, plus de la moitié des élèves n'ont pas trouvé la bonne réponse. Ceci certainement dû à la difficulté liée à la faiblesse du vocabulaire des élèves de ce niveau, qui n'ont pas pu, dans le texte, identifier un homonyme du mot « cité ». Mais de manière générale, les notions, d'antonyme, d'homonyme et de synonyme semblent être bien comprise par la majorité des élèves.

Tableau 4.9 : Indice de difficulté et de discrimination des items de grammaire à l'épreuve de français du CEP2022

Items	Réussis		Echoués		Dif	Dis
	Effectifs	%	Effectif	%		
Gra1a	125	69%	56	31%	0,69	0,57
Gra1b	125	69%	56	31%	0,69	0,57
Gra1c	111	61%	70	39%	0,61	0,65
Gra1d	111	61%	70	39%	0,61	0,65
Gra2	107	59%	73	40%	0,59	0,67
Gra3a	45	25%	136	75%	0,25	0,45
Gra3b	63	35%	118	65%	0,35	0,53
Gra4	146	81%	35	19%	0,81	0,49

Au regard des données du tableau ci-dessus, on remarque que la majorité des items sont de bons items, avec des niveaux de difficulté appropriés et de bons indices de discrimination. Il y a l'item Gra3a, bien qu'ayant un bon indice de discrimination a été très difficile pour les élèves avec un indice de difficulté se situant à 0.25, qui est en deçà du seuil requis. C'est la raison pour laquelle, 75% des élèves n'ont pas trouvé la réponse à cette question. Donc la notion de « pronom indéfini » n'a pas été assimilé par les élèves.

Pour ce qui est de l'item Gra3b, bien qu'ayant un niveau de difficulté moyen, seulement 35% des élèves ont pu trouver la bonne réponse. Cela voudrait dire que la notion de « d'adjectif indéfini » n'a pas été bien assimilé par les élèves. Car la plupart d'entre eux n'ont pas pu identifier ceci dans le texte de la dictée.

L'item Gra4 a été particulièrement facile pour les élèves. Ce qui traduit le fait qu'ils ont pour la majorité compris la notion de « voix passive ».

De manière générale, on peut dire que, en grammaire, en dehors de la notion de « pronom indéfini » et « d'adjectif indéfini », les élèves ont été capables pour la plupart, de donner la fonction d'un mot, de faire l'analyse logique d'une phrase et d'utiliser la forme passive.

*Tableau 4.10 : Indice de difficulté et de discrimination des items de conjugaison à l'épreuve de français du CEP2022*

Items	Réussis		Echoués		Dif	Dis
	Effectifs	%	Effectif	%		
Conj1	111	61%	70	39%	0,61	0,49
Conj2	95	52%	86	48%	0,52	0,65
Conj3a	95	52%	86	48%	0,52	0,63
Conj3b	83	46%	98	54%	0,46	0,63
Conj4	78	43%	103	57%	0,43	0,80
Conj5	133	73%	48	27%	0,73	0,63

A l'analyse des résultats du tableau précédent, nous notons que, l'item Conj1 a un bon indice de difficulté 0.61 et un bon indice de discrimination, 0.49. Et on a près de 40% des élèves qui ont raté cet item. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas été capable d'identifier le verbe dans une phrase. Ce qui est un réel problème pour des élèves qui arrivent en fin d'année de primaire. Le fait pour eux de ne pas être en mesure d'identifier le verbe a eu une incidence sur leur capacité à répondre à l'item suivant qui était lié. Près ne 50% des élèves n'ont donc pas pu identifier le verbe « Être » conjugué au présent de l'indicatif.

Les items Conj3a et Conj3b, eux aussi, malgré leurs indices de difficulté 0.52 et 0.16 respectivement, et leurs indices de discrimination supérieur au seuil de bons indices à savoir 0.36, ont 48% et 54% respectivement d'élèves qui n'ont pas trouvé les bonnes réponses. La notion de « plus-que-parfait » qui est évaluée ici reste donc encore très difficilement appréhendé par la majorité des élèves.

Ce sont 103 élèves, soit 57% qui n'ont pas trouvé la bonne réponse à l'item Conj4. Cet item qui a aussi de bons indices de difficulté et de discrimination, a semblez être difficile pour la plupart des élèves. Il faut alors dire que la conjugaison des verbes du troisième groupe à l'impératif, reste un défi pour beaucoup d'élèves finissant leur cycle primaire.

Pour terminer l'analyse sur cette tâche, nous voyons que mettre un verbe à l'infinitif n'est pas bien compliqué pour les élèves, car l'item Conj5 a été très facile pour la majorité.

*Tableau 4.11 : Indice de difficulté et de discrimination des items d'orthographe à l'épreuve de français du CEP2022*

Items	Réussis		Echoués		Dif	Dis
	Effectifs	%	Effectif	%		
Ort1a	63	35%	118	65%	0,35	0,43
Ort1b	73	40%	108	60%	0,40	0,47
Ort2a	177	98%	4	2%	0,98	0,04
Ort2b	171	94%	10	6%	0,94	0,14
Ort2c	170	94%	11	6%	0,94	0,14
Ort3a	113	62%	68	38%	0,62	0,63
Ort3b	121	67%	60	33%	0,67	0,71
Ort4a	95	52%	86	48%	0,52	-0,02
Ort4b	118	65%	63	35%	0,65	0,35
Ort4c	127	70%	53	29%	0,70	0,53

L'observation des données du tableau ci-dessus nous révèle que les items Ort2a, Ort2b et Ort2c ont été très facile pour les élèves. C'est plus de 94% voir 98% des élèves qui ont eu des réponses justes. Cela traduit le fait que, pour la quasi-totalité des élèves, à l'exception des très faibles, la notion « d'homonymie » a été bien assimilée. On note toutefois que, ce sont des items qui sont très pauvre en matière de discrimination. Ce qui nous amène à soupçonner que certains élèves auraient trouvé les réponses justes au hasard.

Les items Ort1a et Ort1b, avec des indices de bons indices de difficulté et de discrimination, ont été ratés par plus de 60% des élèves, soient 112 et 108 élèves

respectivement pour chacune d'elles. Il faut donc interroger les acquis des élèves en matière de pluriel des mots composés. Car ils semblent avoir une difficulté à ce niveau.

On peut dire au regard des données des items Ort3a et Ort3b, que la majorité des élèves sont capables d'accorder correctement un verbe au participe passé employé avec l'auxiliaire être ou l'auxiliaire avoir, comme cela est le cas ici.

Un item qui attire particulièrement l'attention est l'item Ort4a, car si son indice de difficulté est bon, son indice de discrimination est négatif. Car il traduit le fait que les élèves du groupe le plus faible ont plus répondu à cette question que les élèves du groupe le plus fort. Ceci est certainement dû au fait que c'est un item dont la réponse a été le fruit du hasard, à la fois pour les deux groupes. De pareils items seraient donc à enlever pour de futures évaluations. La notion d'homonymie est donc une notion pour laquelle, la formulation d'item s'affranchit difficilement de l'éventualité des réponses au hasard données par les élèves.

#### 4.3 Analyse de la congruence entre l'épreuve harmonisée du CEP blanc et l'épreuve standardisée du CEP 2022

Un regard croisé sur les deux épreuves permet de se rendre compte que leur structure est similaire. On a en effet pour les deux épreuves, cinq parties. La première concerne la dictée qui va constituer le support textuel sur lequel les élèves vont s'appuyer pour répondre aux questions posées. Les composantes du corpus des questions auxquels répondre sont les cinq domaines visés par l'épreuve du CEP à savoir la compréhension de texte, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. On note aussi des similarités dans la grille de notation, notamment en compréhension de texte et en vocabulaire. Pour le reste, les scores sont différents, mais assez proches.

**Tableau 4.12 :** Matrice de correspondance des objectifs visés les épreuves du CEP et du CEP Blanc 2022

Les objectifs d'apprentissage en lecture	Niveau Taxonomique	CEP 2022	CEP Blanc 2022
Lire un texte silencieusement et en donner le sens	1	x	
Donner un titre à chaque partie d'un texte lu	2	x	
Différencier l'idée principale des idées secondaires d'un texte	2		x
Répondre à des questions liées à l'inférence : personnages, lieux, actions, relations...	3	x	x
Résumer le texte	3		x
Présenter un avis personnel et argumenter sur un texte	3	x	
Donner la teneur d'un article de journal, d'une affiche	1		x
Rechercher une information (lecture en diagonale)	1	x	

<b>Objectifs d'apprentissage de la production des écrits</b>			
Placer un mot dans un champ lexical et dire à quel niveau de la langue il appartient	4		x
Associer un mot à une famille de mots	1	x	
Définir une famille de mots à partir d'un mot	1	x	
Trouver le sens d'un mot et le remplacer par un synonyme	1	x	
Chercher des mots qui ont le même sens et les utiliser dans des phrases	1	x	
Associer des mots de sens contraire et les utiliser en contexte	1	x	
Chercher des mots ayant la même prononciation, distinguer leur sens et les utiliser en contexte	1	x	x
Former des mots avec des préfixes et les utiliser dans des phrases	2	x	
Donner le sens des principaux suffixes	1		x
<b>Les objectifs d'apprentissage en grammaire</b>			
Distinguer dans un texte les groupes nominaux des groupes verbaux et donner des éléments de chacun d'eux	1	x	
<b>Le groupe nominal</b>			
Identifier les types de noms contenus dans un texte	1		x
Identifier et analyser dans un texte les déterminants	1	x	
Identifier dans un texte les pronoms et déterminer leur genre, leur nombre et leur fonction	1	x	
Construire des phrases avec pronoms	2	x	
Identifier dans un texte les adjectifs qualificatifs en précisant leur genre, leur nombre et leur fonction	1	x	
<b>Les expansions de la phrase et ses constituants</b>			
Identifier la proposition indépendante par rapport aux autres, la principale par rapport à la subordonnée, la subordonnée conjonctive par rapport à la subordonnée relative	1	x	x
<b>La voix active/passive</b>			
Construire des phrases à la voix passive	1	x	x
<b>Les expansions du groupe nominal</b>			
Analyser ses expansions et construire des phrases ayant une proposition principale et une subordonnée	4		x
<b>Les objectifs d'apprentissage en conjugaison</b>			
Utiliser correctement à l'oral et à l'écrit les verbes des 1er, 2 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> groupes aux temps suivants			x
· Plus-que-parfait de l'indicatif	1	x	
· Subjonctif présent	1		x
<b>Les objectifs d'apprentissage en orthographe</b>			
<b>La composition des mots</b>			
Composer de nouveaux mots par adjonction à partir du radical	3		x
<b>Le pluriel et le singulier, le masculin ou le féminin</b>			
Orthographier correctement et appliquer les règles d'accords concernant les noms, les adjectifs, les adverbes...	3		x

Le tableau ci-dessus nous montre que, seulement quatre objectifs sont communément visé par les deux épreuves. Il s'agit de :

- Répondre à des questions liées à l'inférence : personnages, lieux, actions, relations... ;
- Chercher des mots ayant la même prononciation, distinguer leur sens et les utiliser en contexte ;
- Identifier la proposition indépendante par rapport aux autres, la principale par rapport à la subordonnée, la subordonnée conjonctive par rapport à la subordonnée relative ;
- Construire des phrases à la voix passive.

**Tableau 4.13 : Correspondance du pourcentage des objectifs couverts par les épreuves du CEP et du CEP blanc 2022**

Disciplines	Nombre d'objectifs	Objectifs ciblés par l'épreuve du CEP	% touché par l'épreuve du CEP	Objectifs ciblés par l'épreuve du CEP blanc	% touché par l'épreuve du CEP blanc
Lecture	12	5	42%	4	33%
Vocabulaire	21	7	33%	3	14%
Grammaire	56	7	13%	4	7%
Conjugaison	21	6	29%	2	10%
Orthographe	11	5	45%	2	18%
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>25</b>	<b>21%</b>	<b>15</b>	<b>12%</b>

Sur le tableau ci-dessus, on note que le nombre d'objectifs touché par l'épreuve harmonisée du CEP Blanc touche moins d'objectifs 15/121 que celle de l'examen officiel 25/121. Seulement quatre objectifs en lecture contre cinq, trois en vocabulaire contre sept, quatre en grammaire contre sept, deux en conjugaison contre six et, deux en orthographe contre cinq. On se rend donc compte que l'épreuve du CEP Blanc est encore plus pauvre que celle de l'examen officiel, et ne peut donc pas permettre une bonne appréhension du niveau des acquis des élèves par rapport à celle-ci.

#### 4.4 Analyse des propriétés psychométriques de l'épreuve

##### 4.4.1 Analyse de la fidélité de l'épreuve

L'analyse de la fidélité du test dans la perspective du modèle de Rasch revient à déterminer la significativité de l'Alpha de Cronbach pour l'ensemble du test. Un niveau de significativité supérieur à 0,7 permet de conclure que le test est fidèle, c'est-à-dire qu'il est consistant et mesure avec peu d'erreurs le trait attendu. Un autre aspect de la fidélité à analyser est celui de la fidélité des participants au test qui permet de savoir si leurs réponses sont plus le fruit du hasard que celui de leurs compétences réelles. On obtient des résultats nous permettant de nous rendre compte que la  $p\text{-value} = 0,873$  qui est supérieur à 0,7. Cela nous permet de dire que le test, en attendant des analyses complémentaires, est fidèle. Par ailleurs la fidélité des personnes ou l'ajustement de leurs données au modèle est aussi égal 0,873. Le test est donc considéré comme fidèle.

##### 4.4.2 Ajustement des items par rapport au modèle de Rasch

Pour déterminer l'ajustement des items au modèle de Rasch on utilise les indices infit et outfit qui sont comprises comme des statistiques ayant une distribution khi-carré proposé

par Smith (2004). Ces indices sont utilisés dans deux méthodes d'analyse distinctes. La première méthode de calcul correspond est la version non pondérée (*unweighted*) des statistiques d'ajustement ou indice *outfit* (*outlier sensitive mean square residual goodness of fit statistic*). Cet indice permet de détecter les données aberrantes (qui s'éloignent du patron de réponses attendues). La deuxième méthode est la version pondérée (*weighted*) ou indice *infit* (*information weighted mean square residual goodness of fit statistic*) qui permet d'étudier les patrons de réponses inattendues près du niveau d'endossement de l'item (ou de la personne). La valeur des *Infit* et des *outfit* doit donc être comprise entre 0,6 et 1,4 ou alors entre 0,7 et 1,3. Nous allons considérer à la première intervalle dans ce travail<sup>3</sup>.

**Tableau 4.14** – Résultats de l'analyse des indices *Infit* et *Outfit* de l'épreuve du CEP 2022

	<b>Proportion</b>	<b>Measure</b>	<b>S.E.Measure</b>	<b>Infit</b>	<b>Outfit</b>
CO2	0.731	-1.2602	0.198	1.069	1.023
CO3	0.625	-0.6469	0.184	1.048	0.991
CO4	0.794	-1.6853	0.215	0.944	1.031
CO5	0.644	-0.7490	0.185	1.175	1.147
VO1	0.494	0.0350	0.179	1.078	1.184
VO2	0.856	-2.2096	0.245	0.897	0.664
VO3	0.681	-0.9598	0.190	1.157	1.269
VO4	0.688	-0.9960	0.191	0.987	1.046
VO5	0.669	-0.8884	0.188	0.839	0.712
GR1	0.713	-1.1444	0.195	0.951	0.835
GR2	0.625	-0.6469	0.184	0.871	0.797
GR3	0.600	-0.5135	0.182	0.913	0.849
GR4	0.231	1.5177	0.208	0.969	1.213
GR5	0.344	0.8265	0.187	0.982	0.997
GR6	0.838	-2.0372	0.234	0.873	0.722
CJ1	0.637	-0.7148	0.185	1.060	1.132
CJ2	0.537	-0.1888	0.179	0.952	0.920
CJ3	0.537	-0.1888	0.179	0.989	1.038
CJ4	0.450	0.2594	0.180	0.965	1.062
CJ5	0.438	0.3241	0.180	0.831	0.756
CJ6	0.744	-1.3400	0.201	0.812	0.678
OR1	0.362	0.7226	0.185	1.163	1.280
OR2	0.438	0.3241	0.180	1.058	1.093
OR3	0.975	-4.3430	0.528	0.969	0.959
OR4	0.950	-3.5479	0.384	0.844	0.434
OR5	0.944	-3.4078	0.365	0.880	1.139
OR6	0.637	-0.7148	0.185	1.007	0.933
OR7	0.669	-0.8884	0.188	0.859	0.812
OR8	0.537	-0.1888	0.179	1.473	1.744
OR9	0.662	-0.8531	0.187	1.072	1.050
OR10	0.725	-1.2212	0.197	0.931	0.962
CO1	0.938	-3.2809	0.348	1.033	1.033

Note. *Infit*= Information-weighted mean square statistic; *Outfit*= Outlier-sensitive means square statistic.

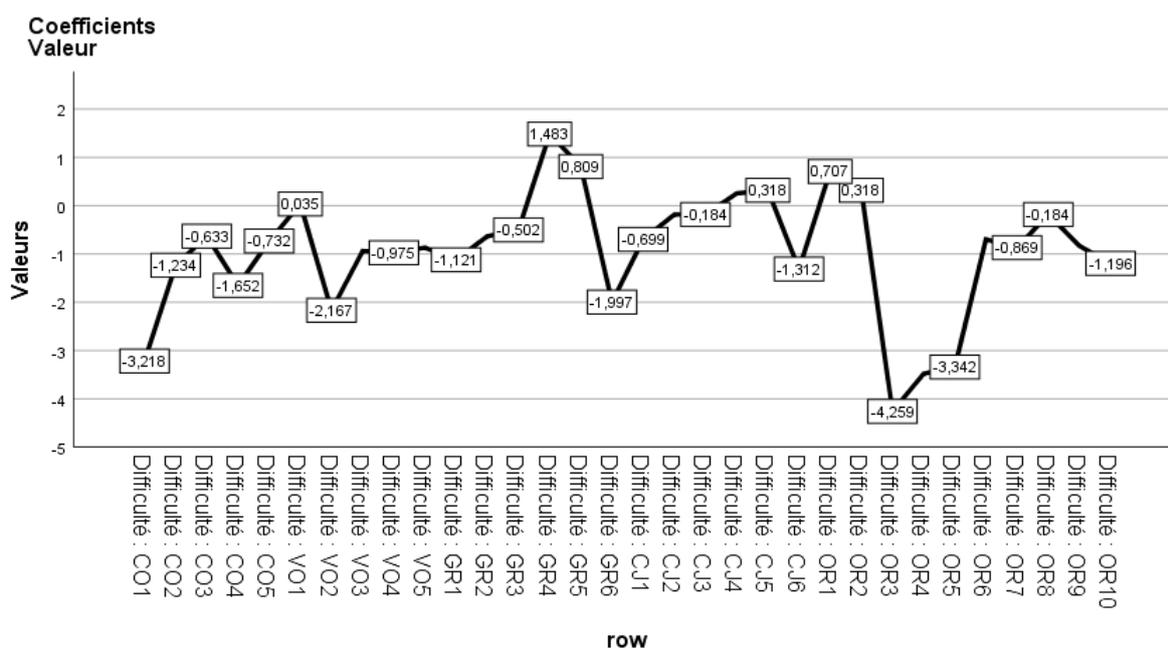
Source: Jamovi version 2.3.21.0

<sup>3</sup> Vahid Aryadoust, 2021. Analyse du modèle de Rasch avec Jamovi, video 16 : 54.

On observe donc au travers de ces résultats que de manière globale, tous les indices sont dans l'intervalle recommandée excepté pour les items OR4 (0,434) et OR8 (1,744), ce qui nous permet de conclure que les items de cette épreuve s'ajustent bien au modèle de Rasch. Toutefois, une analyse des items OR4 et OR8 doit être effectuée pour déterminer les raisons de cet écart ou à défaut, être tout simplement retirés de l'épreuve. Les items s'ajustant assez bien au modèle, il est important de déterminer leur niveau de difficulté.

#### 4.4.3. Niveau de difficulté des items

Pour la présentation du niveau de difficulté, nous allons utiliser, en plus du tableau présentant les résultats, la carte de Wright qui permet de visualiser la distribution des scores par niveau de difficulté simultanément avec le niveau des élèves. On rappelle que n'ayant pas de 0 absolu, l'analyse des items dans la TRI situe de façon aléatoire le niveau 0 comme étant le niveau d'habileté moyen qu'il faut pour avoir 0,5 % de chance de réussir un item. Les items se situant à gauche de 0 sont considérés comme faciles et ceux à droite comme difficiles.



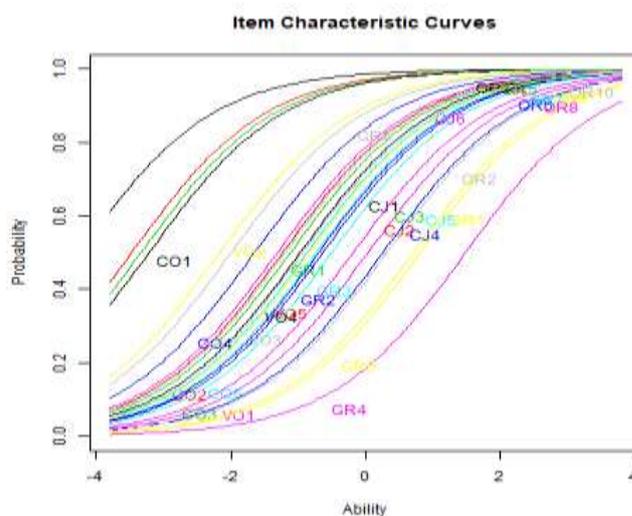
**Graphique 4.15** – Distribution graphique des niveaux de difficulté des items du CEP 2022

Source : IBM SPSS Statistics 26

On observe qu'à l'exception des items VO1 (0,035), GR4 (1,483), CJ5 (0,318), OR1 (0,707) et OR2 (0,318) qui sont au-dessus de zéro, les items restant peuvent être considérés comme faciles, avec des items très faciles comme ceux étant en deçà de -2 tels que CO1 (-

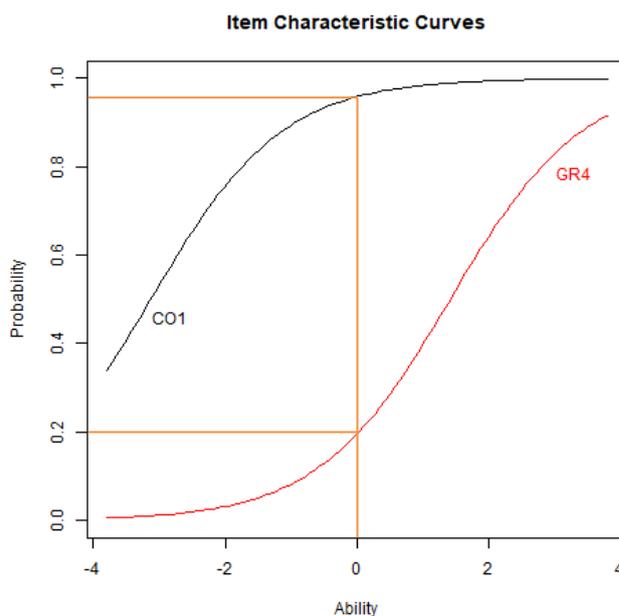
3,218), VO2 (-2,167), OR3 (-4,259) et OR5 (-3,342). L'item le plus difficile ici étant l'item GR4 (1,484). Cette épreuve peut donc être considérée comme très facile. Comme on peut aussi le voir sur le graphique suivant représentant la courbe caractéristique des items.

**Graphique 4.3** – Courbe caractéristique des items de l'épreuve du CEP 2022



Source : IBM SPSS Statistics 26

**Graphique 4.4** – Courbe caractéristique des items CO1 et CO2 de l'épreuve du CEP 2022



Source : IBM SPSS Statistics 26

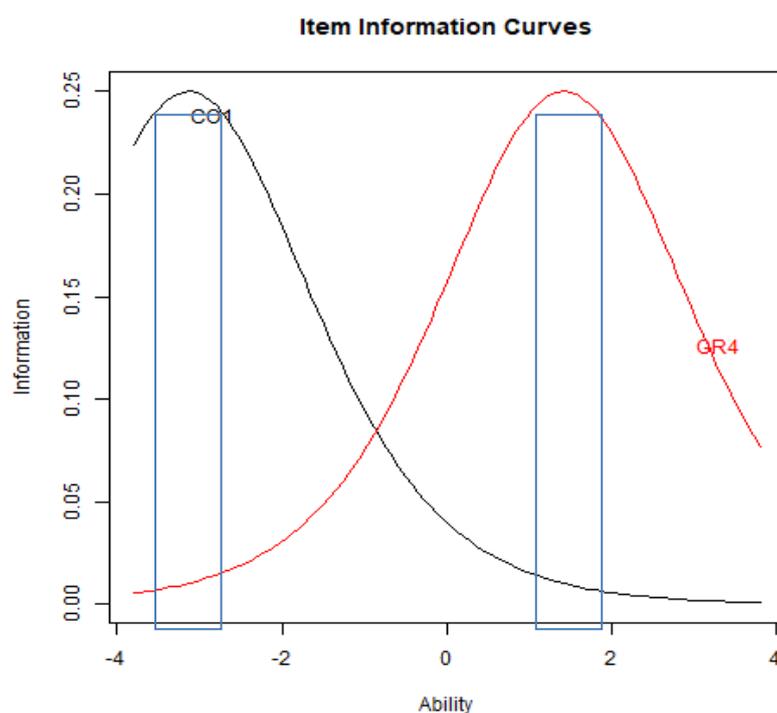
Les graphiques nous présentent deux dimensions, une verticale et l'autre horizontale. La dimension horizontale indique la façon avec laquelle les items permettent de différencier les élèves en fonction de leur habileté. Avec zéro (0) logit comme étant le niveau d'habileté moyen, quatre (4) logit, l'unité standard de l'habileté au-dessus de la moyenne et moins

quatre (-4) logit, celle en dessous de la moyenne. La dimension verticale représente la probabilité de réussite à l'item. Le graphique 4.3 présente les courbes caractéristiques de l'ensemble des items de l'épreuve. On voit que l'item GR4 est la courbe la plus à droite donc celle qui mesure le niveau d'habileté le plus élevé ; OR3 est plus à gauche, car mesurant le niveau d'habileté le plus bas. Le graphique 4.4 sur lequel nous avons choisi de ne représenter que deux items pour aérer un peu l'image, nous montre que 20% d'élèves du niveau d'habileté moyen peuvent réussir l'item GR4 (1,484) alors que plus de 90% des élèves sont capables de répondre à l'item CO1 (-3,218). L'item GR4 est donc considéré comme plus difficile que l'item CO1. On peut aller plus loin dans l'analyse en présentant la courbe d'information de ces deux items.

Cette courbe nous permet de dire que CO1 tend à mesurer le niveau des élèves ayant le niveau d'habileté se situant autour de -3,218 logit tandis que GR4 mesure le niveau des élèves ayant une habileté proche de 2 logit.

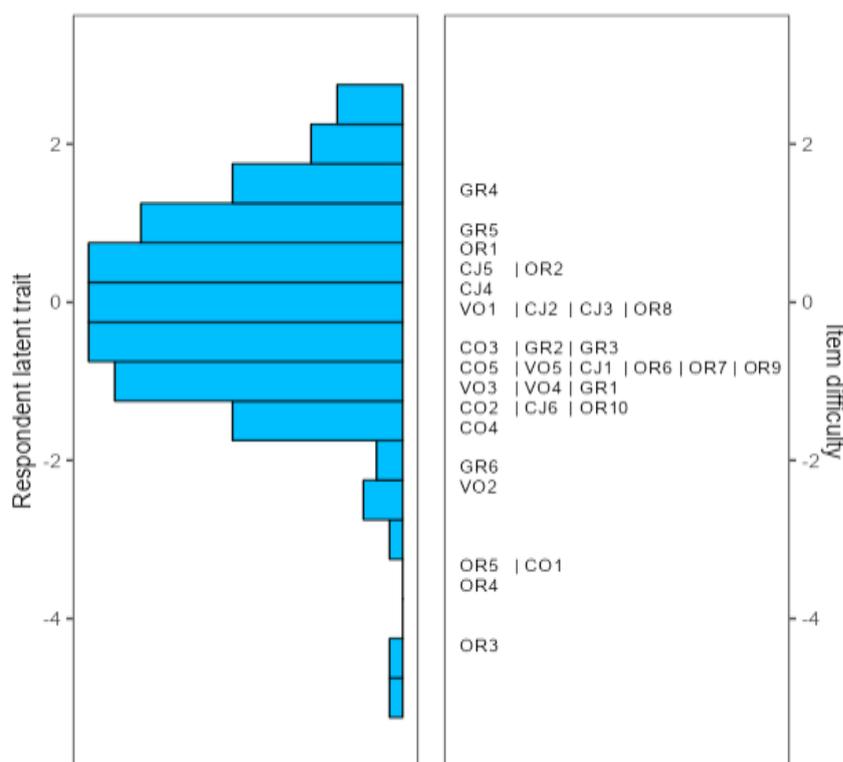
On peut aussi avoir un aperçu de cette distribution des scores par rapport au niveau des élèves dans la carte de Wright suivante.

**Graphique 4.5 – Courbe d'informations des items CO1 et CO2 de l'épreuve du CEP 2022**

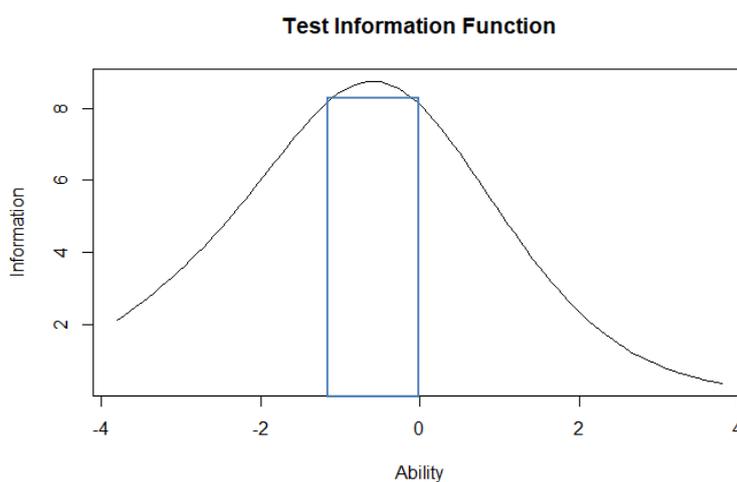


Source : IBM SPSS Statistics 26

**Graphique 4.6** – Carte de Wright présentant la distribution des scores par niveau de difficulté et le niveau des élèves du CEP 2022



**Graphique 4.7** – Courbe d'information de l'épreuve du CEP 2022



Source : IBM SPSS Statistics 26

Cette carte nous permet de nous rendre compte d'une répartition assez bonne du niveau de difficulté des items de l'épreuve de français du CEP. Seulement elle mesure des traits latents de niveau inférieur car concerne les élèves qui ont un niveau se situant en dessous du niveau d'habileté moyen. On peut bien le voir sur la courbe d'information de l'épreuve sur le graphique 4.5.

Une fois le niveau de difficulté évalué, nous allons procéder à l'analyse de la dimensionnalité de l'épreuve.

#### 4.4.4. Unidimensionnalité et indépendance locale du test

En rappel l'unidimensionnalité se rapporte au fait que le test analysé ne mesure qu'un seul trait latent, c'est-à-dire que qu'il n'y a pas sur l'épreuve ou en dehors de l'épreuve d'autres éléments qui permettent aux élèves soit de réussir, soit de rater un item. Cette unidimensionnalité a pour corollaire l'indépendance locale qui traduit le fait que les items ne sont pas ou alors très faiblement corrélés, de telle sorte que la réponse à un item ne conditionne pas la réponse à un autre. Pour cela, nous allons procéder à l'analyse des composantes principales de l'épreuve pour déterminer s'il y a plus d'un facteur qui explique la variance de l'épreuve. Elles sont trouvées grâce à l'analyse des valeurs propres (*Eigenvalue*) supérieures à un.

**Tableau 4.16** – Contribution des composantes principales à la variance des résultats de l'épreuve du CEP 2022

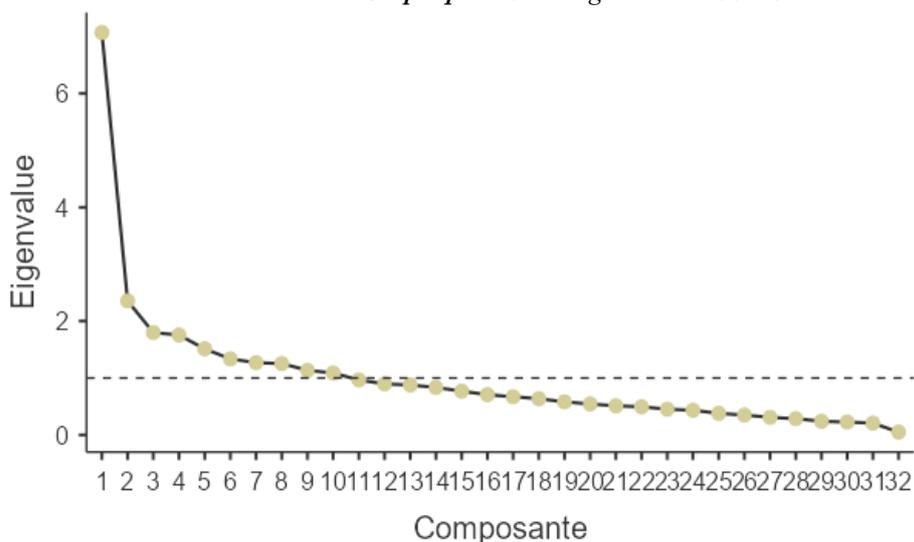
Eigenvalues initiales			
Composante	Eigenvalue	% de la variance	% cumulés
1	7.0718	22.099	22.1
2	2.3555	7.361	29.5
3	1.7991	5.622	35.1
4	1.7557	5.487	40.6
5	1.5130	4.728	45.3
6	1.3361	4.175	49.5
7	1.2704	3.970	53.4
8	1.2545	3.920	57.4
9	1.1361	3.550	60.9
10	1.0878	3.399	64.3
11	0.9662	3.019	67.3
12	0.8970	2.803	70.1
13	0.8776	2.743	72.9
14	0.8341	2.607	75.5
15	0.7690	2.403	77.9

Source : Jamovi 2.3.21.0

Pour des raisons pratiques, nous n'avons considéré que les 15 premières valeurs, étant donné que celles qui nous intéressent sont celles au-dessus de 1. On observe que la première

composante contribue à elle seule à expliquer 22% de la variance des scores. On peut représenter ces facteurs au travers de la courbe d'éboulis.

*Graphique 4.6 – Diagramme d'éboulis*



On voit bien les dix points donnés par le tableau qui se trouvent au-dessus de la ligne en traits interrompus qui représente le niveau un de l'échelle des valeurs propres. Ceci nous permet de dire que la présente épreuve ne respecte pas le principe d'unidimensionnalité, car les réponses des élèves seraient influencées par d'autres facteurs qui pourraient être déterminés dans une prochaine étude. Une analyse multidimensionnelle est nécessaire pour mieux comprendre ces différentes dimensions.

#### 4.5. Discussion

Le but de cette étude était de faire une analyse exploratoire des résultats du CEP 2022 pour déterminer si la connaissance des données psychométriques d'un test peut permettre d'améliorer les performances des élèves. Nous avons procédé à la vérification des propriétés de l'épreuve étudiée et présenté les résultats dans la section précédente. Il ressort de cette présentation les éléments qui suivent ressortent de cette présentation.

L'analyse du corpus de l'épreuve nous montre que moins de 25% des objectifs visés par les programmes officiels sont couverts par l'épreuve du CEP 2022. En plus de cela, la plupart des objectifs ciblés sont de niveau taxonomique basique. Ceci laisse croire que le but de l'examen est simplement de faire passer les élèves et pas vraiment d'évaluer les capacités à poursuivre leurs études, car si la recherche d'un capital humain performant est le but de l'éducation (Barro, 1999), les évaluations standardisées doivent contribuer à vérifier que les

produits du système éducatif y sont effectivement préparés. Cette étude a donc le mérite de relever cet état de fait et attire l'attention des décideurs sur l'importance de mettre plus d'accent sur la qualité des produits que la quantité, comme c'est le cas actuellement. Nous relevons tout de même qu'avec l'avènement de l'approche par compétence, il serait important de refaire une analyse des évaluations prenant en compte cette nouvelle approche pour voir s'il y a un changement de paradigme dans le cadre de l'évaluation des apprentissages des élèves finissant le primaire.

Nous avons relevé des performances satisfaisantes dans le cadre de l'analyse des différentes composantes de l'épreuve de français du CEP 2022. Ce n'est que la grammaire qui semble être le talon d'Achille de la plupart des élèves. Ceci peut s'expliquer par la densité des objectifs à atteindre, qui peut pousser les enseignants à survoler les différentes notions et concepts à apprendre. Comme dit plus haut, une analyse de ces composantes selon l'APC et s'appuyant sur les nouveaux curricula de 2018, permettrait de mettre en perspective les évolutions qui auraient eu cours dans la mise en œuvre des évaluations nationales standardisées.

Concernant la fidélité de l'épreuve, avec un Alpha de Cronbach ayant une  $p\text{-value} = 0,873$ , le test est considéré comme étant fidèle. On note aussi une certaine fidélité dans la distribution des habiletés des participants, ce qui laisse croire que l'épreuve a été bien conçue à la base par les experts du MINEDUB. On note aussi que les items de cette épreuve s'ajustent bien au modèle de Rasch au travers de l'analyse des indices *Infit* et *Outfit* dont les valeurs sont globalement situées entre 0,6 et 1,4, ce qui permet de poursuivre avec l'analyse car les items qui violent ce principe doivent tout simplement être retirés de l'épreuve. Cet ajustement des items au modèle renforce l'idée de la pertinence de la construction de l'épreuve analysée.

En regardant de près les items pour analyser leur niveau de difficulté, on se rend compte que cette épreuve était très facile. En effet, l'analyse et l'observation des courbes caractéristiques et d'information à la fois des items et de l'épreuve, nous montre que, sur une échelle de  $-4$  logit à  $4$  logit, le test mesure les aptitudes des élèves ayant un niveau d'habileté en dessous de la moyenne autour de  $1,7$  logit. L'analyse nous permet de nous rendre compte de la bonne distribution des items dans l'ensemble du test. Il serait bon que l'épreuve prenne

en compte des niveaux de difficulté plus élevé, car plusieurs élèves ayant des niveaux d'habileté élevés, n'ont pas ici l'occasion de véritablement les tester.

Par ailleurs, on se rend compte qu'il n'y a pas qu'un seul facteur qui détermine ou influence les réponses des élèves. L'analyse de la dimensionnalité de l'épreuve nous a montré qu'il y a dix facteurs latents qui contribuent pour 64% de l'explication de la variance des scores, même si parmi eux, 1 explique à lui seul 22% de cette variation. Cela signifie qu'il existe des dimensions latentes que le test mesure et qui affectent les performances des élèves, des dimensions qui pourraient être étudiées dans une analyse multidimensionnelle qui est fortement recommandée pour aller plus loin dans l'analyse de cette épreuve. Ce test viole donc le principe d'unidimensionnalité du modèle de Rasch, et sa conception et/ou son processus d'administration ou de correction devraient être revus afin d'émonder les traits autres que celui mesuré qui influencent les réponses des élèves.

#### **4.6. Proposition d'un cadre de remédiation post primaire pour renforcer des compétences langagières de élèves entrant au secondaire**

Comme nous l'avons relevé pendant notre travail, la maîtrise du français langue d'enseignement est essentielle pour tout élève qui voudrait poursuivre ses études. Étant donné que les évaluations standardisées telles qu'actuellement pratiquées dans notre pays ne garantissent pas la qualité des acquis scolaires des élèves finissant le primaire, nous voulons à la fin de cette étude, proposer un cadre de remédiation post primaire qui se déroulerait les premières semaines de la rentrée scolaire au secondaire. Cadre de remédiation devrait s'organiser les premières semaines parce que ce sont des moments de prise de contact, entre les enseignants et les élèves, mais aussi de vérification des prérequis. Seulement, cette vérification n'est pas formelle ni obligatoire pour les enseignants qui peuvent donc s'en passer. Ceci va renforcer l'inconfort des élèves étant arrivés avec des lacunes qu'ils ne veulent pas faire connaître à cause de la honte. Ce processus de remédiation, loin d'être une sanction ou une punition, se veut être un cadre d'encouragement permettant de bâtir la confiance et l'estime de soi chez les élèves qui auraient des difficultés.

Cette méthode, qui est une réflexion personnelle, s'articule en trois grands moments : l'évaluation, la classification et l'assignation.

#### **4.6.3. L'évaluation**

La phase d'évaluation conduite par l'enseignant de français (nous précisons que c'est l'enseignant du cours de Langue française qui est alors sollicité), puisqu'il s'agit ici de cette discipline. Il s'agit ici de concevoir un pré-test pour évaluer le niveau des élèves dans les différentes compétences qu'ils sont supposés maîtriser à la fin du parcours du primaire. Ensuite une analyse des propriétés psychométriques des résultats obtenus permet à l'enseignant de déterminer à quel niveau se situe les élèves par rapports aux compétences évaluées. L'analyse des réponses aux items est fortement recommandée pour ce travail, car elle offre un éventail d'éléments sur lesquels peut s'appuyer l'enseignant pour prendre des décisions. Viens ensuite la seconde phase.

#### **4.6.4. La classification**

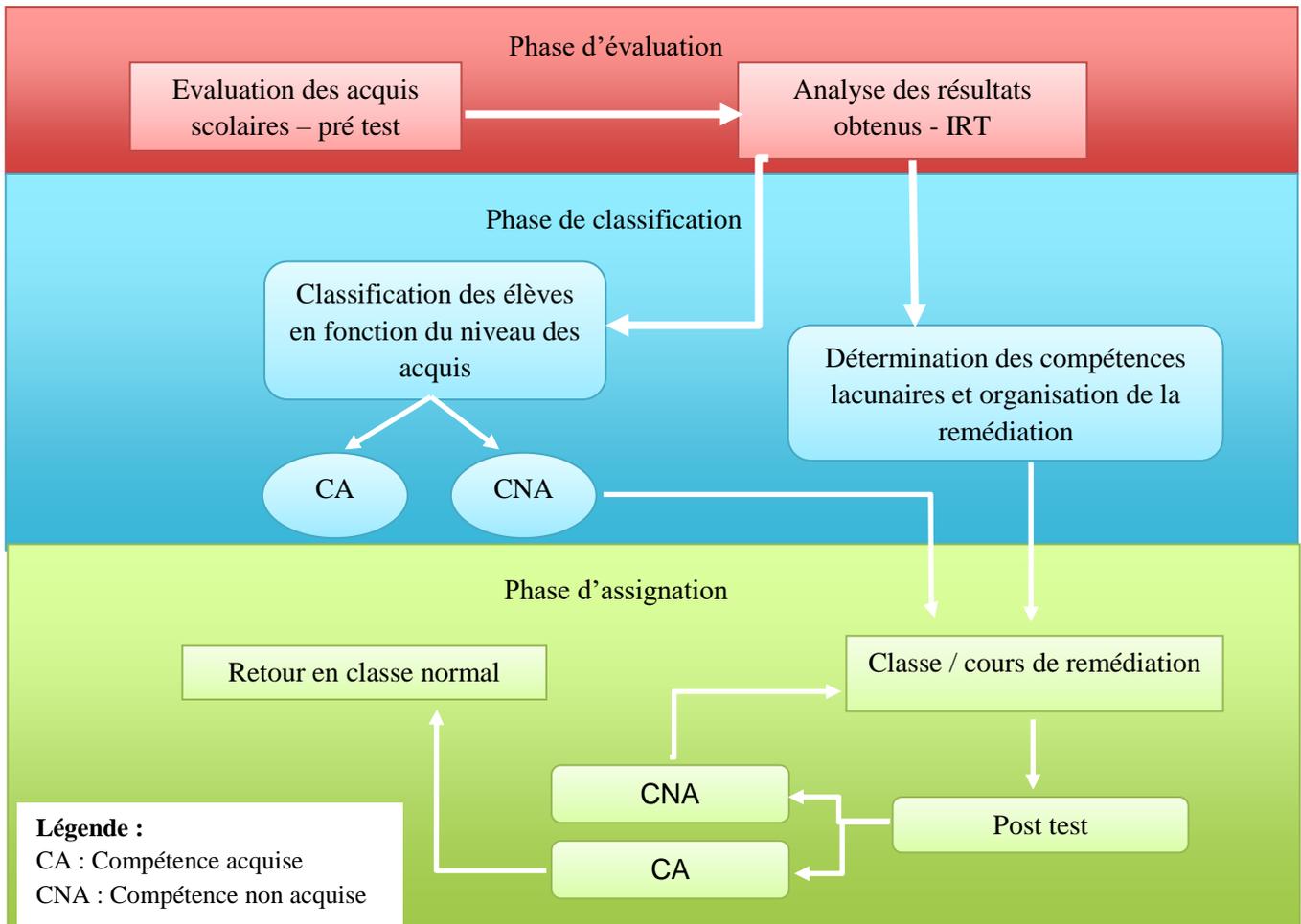
Dans cette phase, les élèves sont organisés en groupes homogènes en fonctions du niveau des acquis dans lequel il se trouve. Deux grands groupes peuvent alors être définis. Le premier constitué des élèves ayant acquis les compétences visées et le second des élèves ne les ayant pas acquises. Deux chemins s'ouvrent alors pour ces différents groupes.

#### **4.6.5. L'assignation**

Pour ceux ayant acquis les compétences souhaitées, ils vont tout simplement continuer normalement leur cursus scolaire. Par contre, ceux n'ayant pas atteints le niveau de compétences attendu vont être orientés vers une classe ou un cours de remédiation. Cette classe ou cours est alors obligatoire pour une durée de trois mois. Des post tests sont régulièrement organisés pour vérifier le niveau des élèves et, ceux atteignant le niveau requis sortent alors de la classe de remédiation, tandis que les autres continuent. Si après les trois mois il y a toujours des élèves en classe de remédiation, ceux-ci seront encouragés à continuer les efforts faits pendant cette phase.

Le schéma suivant permet de représenter le processus ainsi décrit :

**Schéma 4.13 :** Cadre de remédiation post primaire des élèves n'ayant pas le niveau de compétences en langue requis.



## CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif de cette étude était de vérifier si les acquis des élèves finissant le primaire et présentés par les résultats de l'épreuve standardisée du CEP montrent que ceux-ci sont bien outillés en français langue seconde 1 pour la suite de leurs études. De façon opérationnelle, il était question d'analyser l'épreuve de français du CEP 2022 par rapport aux acquis définis par le programme officiel en vigueur ; d'analyser les caractéristiques des résultats du CEP 2022 en fonction des différents sous domaines visés par le programme officiel de français langue enseignée, de comparer l'épreuve harmonisée de français du CEP blanc 2022 et celle l'examen national de la même année et enfin de vérifier la correspondance des propriétés psychométriques de l'épreuve du CEP 2022 aux conditions du modèle de la réponse aux items.

Nous avons au travers de l'analyse du corpus, montré que seulement 21% des objectifs visés par le programme officiel était couvert par l'épreuve du CEP 2022 et que les items se concentraient sur des objectifs de compétences de base de la taxonomie de Bloom, ce qui pourrait traduire le fait pour les responsables du système de vouloir miser sur la quantité des personnes certifiées plutôt que sur la qualité. Nous avons aussi évoqué le fait que de façon générale, les performances des élèves qui, dans la moyenne, étaient acceptables, excepté la grammaire, représentant la principale difficulté chez les élèves. Il ressort aussi de ce travail, qu'il y a une certaine congruence dans la forme des épreuves harmonisées du CEP blanc, qui sont comme un pré-test, et l'examen officiel qui suit quelques semaines après. Toutefois, les objectifs poursuivis par les deux épreuves ne sont pas toujours les mêmes, ce qui pourrait favoriser ou défavoriser certains élèves qui prendraient cette épreuve comme la souche de l'épreuve officielle. Enfin, il a été mentionné que, contrairement à l'analyse classique des scores qui est sommaire, l'analyse des réponses aux items, pour laquelle nous avons privilégié ici le modèle de Rasch, semble plus prolifique en termes de renseignement, mais s'inscrit aussi dans l'actualité de l'évaluation des apprentissages à laquelle devrait s'arrimer le système éducatif camerounais. Nous finissons notre travail en proposant un cadre de remédiation post primaire qui se déroulerait eau début de la première année du secondaire des élèves issues du primaire, afin de leur permettre de rattraper le retard qu'il aurait pris, de manière à ne pas accumule des lacunes qui vont freiner son développement, mais aussi celui du pays. Ce travail n'étant pas parfait, plusieurs autres travaux peuvent y faire suite,

notamment une étude longitudinale des évaluations standardisées pour une analyse plus approfondie, ou encore une comparaison des scores des épreuves harmonisées et des épreuves officielles pour déterminer les corrélations. Nous pourrions donc y revenir plus tard.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- André, N., Loye, N. et Laurencelle, L. (2015). La validité psychométrique : un regard global sur le concept centenaire, sa genèse, ses avatars. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 125–148. <https://doi.org/10.7202/1036330ar>
- Bain, D. et Cardinet, J. (1999). Élaborer un test d'intérêts pour l'auto-orientation : problèmes de conception, de validation et d'utilisation. *Mesure et évaluation en éducation*, 22(2-3), 71–96. <https://doi.org/10.7202/1091251ar>
- Bambanota Mokonzi, G. (2003). Le modèle de la généralisabilité : une théorie de la mesure en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 26(1-2), 5–18. <https://doi.org/10.7202/1088236ar>
- Berbaum, J. (20059; Dans *Apprentissage et formation*. Paris. Puf
- Bertrand, R. (2003). Une comparaison empirique de modèles de la théorie classique, de la théorie de la généralisabilité et de la théorie des réponses aux items. *Mesure et évaluation en éducation*, 26(1-2), 75–89. <https://doi.org/10.7202/1088241ar>
- Bertrand, R. (2003). Une comparaison empirique de modèles de la théorie classique, de la théorie de la généralisabilité et de la théorie des réponses aux items. *Mesure et évaluation en éducation*, 26(1-2), 75–89. <https://doi.org/10.7202/1088241ar>
- Blais, J.-G. et Fournier, M. (1997). Réflexions sur la modélisation statistique des scores aux tests. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 69–93. <https://doi.org/10.7202/1091546ar>
- Blais, J.-G. et Fournier, M. (1997). Réflexions sur la modélisation statistique des scores aux tests. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 69–93. <https://doi.org/10.7202/1091546ar>
- Bradiyah, R., Mutiarsih, Y., et Darmawangsa, D. (2016). Analyse des items du test de vocabulaire français multimédia interactif Duolingo. *Actes de la Conférence Internationale sur le Français (CIF)*, 38-48
- Buckingham, B. R., McCall, W. A., Otis, A. S., Rugg, H. O., Trabue, M. R., et Curtis, S. A. (1921). Report of the standardization committee. *Journal of Educational Research*, 4(1), 78-80.
- Burud, I., Nagandla, K., et Agarwal, P. (2019). Impact of distractors in item analysis of multiple choice questions. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 7(4), 1136–1139. <https://doi.org/10.18203/2320-6012.ijrms20191313>
- Casanova, D. et Demeuse, M. (2011). Analyse des différentes facettes influant sur la fidélité de l'épreuve d'expression écrite d'un test de français langue étrangère. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 25–53. <https://doi.org/10.7202/1024862ar>

Chénier, C. (2017). La méthode de notation d'un questionnaire importe-t-elle ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 129–154. <https://doi.org/10.7202/1041006ar>

Ciani, A., Rosa, A., et Vannini, I. (2021). La valutazione degli apprendimenti all'università: una competenza fondamentale per il docente. *FOR-Rivista per la formazione*, (2021/2).

Dadzie, J., et Annan-Brew, R. (2023). Strategies for curbing examination malpractices: Perspectives of teachers and students. *Global Journal of Social Sciences Studies*, 9(1), 1-14.

De Corte, E. (1973). *Onderwijsdoelstellingen*. Universitaire Pers.

De Ketele, J.-M. et Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1–26. <https://doi.org/10.7202/1087028ar>

De Landsheere, G. (1980). *Examens et évaluation continue*. Précis de docimologie.

Décret N° 2004/0660 du 31 mars 2004 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale

Décret n° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du ministère des Enseignements secondaires

Décret N° 2012/268 DU 11 JUIN 2012 portant organisation du ministère de l'éducation de base

Demeuse, M. (2004). Psychométrie et éduométrie - Introduction. In M. Demeuse (Ed.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (pp. 253-258). Les éditions de l'Université de Liège.

Demeuse, M., et Henry, G. (2004). *L'analyse classique d'items*. M. Demeuse (éd.). Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation. Belgique: Les Éditions de l'Université de Liège.

Demeuse, M., et Henry, G. *Théorie (classique) des scores de test*.

Dessaint, M.-P. (1995). Au cœur de l'apprentissage: les objectifs et les activités. In M.-P. Dessaint (Ed.), *La conception de cours: Guide de planification et de rédaction*. (pp. 141-203), Sainte-Foy (Canada) : Presses de l'Université du Québec.

Dionne, É. et Grondin, J. (2018). Analyse Didactique des Items avec Excel (AnDIE) : proposition d'un outil pour l'apprentissage de la théorie classique des tests. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 15(2), 47–64. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n2-04>

Dudjo Yen, Gildas Boris ; Sonkeng, Germain ; Tekam Oumbe, Honoré. Alphabétisation et santé comme vecteurs de croissance économique au Cameroun. *Repères et Perspectives Economiques*, [S.l.], v. 4, n. 1, jan. 2020. ISSN 2509-0399. Disponible à l'adresse : <https://revues.imist.ma/index.php/rpe/article/view/19035/10423>. Date de consultation : 27 mar. 2023 doi:<https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSM/RPE/19035>.

Zama, A., et Endeley, N. (2021). *Perspectives in Curriculum Studies*. African Books Collective.

Foueka, R., et Elomo, Z. T. (2022). Formation académique ou formation professionnelle des enseignants: Quel est l'impact sur la performance des élèves de l'enseignement de base dans les pays d'Afrique francophone. *Le système éducatif en Afrique francophone: Défis et opportunités*, 93.

Guilford, J. P. (1946). New standards for test evaluation. *Educational and Psychological Measurement*, 6, 427-439. doi:10.1177/001316444600600401

Hache, F., Bois, C., Wahl, J. C., Renaud, A., Boissin, E., et Caous, D. (2019, July). Étude du comportement visco-élasto-plastique endommageable d'un composite verre/époxy pour la prévision de la durée de vie. In 21ème Journées Nationales sur les Composites.

Haladyna, T.M. (2004). *Developing and Validating Multiple-choice Test Items* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203825945>

Haladyna, T.M., et Rodriguez, M.C. (2013). *Developing and Validating Test Items* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850381>

Haudeville 1, B. (2012). L'émergence: une interprétation en termes d'économie de la connaissance. *Monde en développement*, (2), 13-24.

[https://ebooks.lpude.in/arts/ma\\_education/year\\_2/DEDU504\\_EDUCATIONAL\\_MEASUREMENT\\_AND\\_EVALUATION\\_ENGLISH.pdf](https://ebooks.lpude.in/arts/ma_education/year_2/DEDU504_EDUCATIONAL_MEASUREMENT_AND_EVALUATION_ENGLISH.pdf)

<https://www.cnrtl.fr/definition/adulte>

Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement*, (4th ed.; p. 17-64). Westport, CT: American Council on Education and Praeger.

Kane, M. T. (2013a). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73. doi:10.1111/jedm.12000

Kane, M. T. (2013b). Validation as a pragmatic, scientific activity. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 115-122. doi:10.1111/jedm.12007

Karthwohl, D. R. (1965), Stating objectives appropriately for program, for curriculum and for instructional material development: *Journal of Teacher Education*, 16.

Kennedy Quagrains et Ato Kwamina Arhin | Sammy King Fai Hui (Reviewing Editor) (2017) Using reliability and item analysis to evaluate a teacher-developed test in educational measurement and evaluation, *Cogent Education*, 4:1, DOI: 10.1080/2331186X.2017.1301013

Keslair, F. et M. Paccagnella (2020), « Assessing adults' skills on a global scale : A joint analysis of results from PIAAC and STEP », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 230, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/ae2f95d5-en>.

Lane, S., Raymond, M.R., et Haladyna, T.M. (Eds.). (2015). *Handbook of Test Development* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102961>

Laurencelle, L. et Allaire, D. (1996). Questions et réponses sur la précision des mesures et la variance d'erreur. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 27–42. <https://doi.org/10.7202/1092253ar>

Laurencelle, L. et Ramsay, J. O. (2001). À la recherche de l'« unité de mesure » en psychométrie : réflexions sur la mesure en sciences humaines. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 41–52. <https://doi.org/10.7202/1091169ar>

Laurencelle, L. et Ramsay, J. O. (2001). À la recherche de l'« unité de mesure » en psychométrie : réflexions sur la mesure en sciences humaines. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 41–52. <https://doi.org/10.7202/1091169ar>

Laurencelle, L. (1995). Review of Introduction à la psychométrie. Anastasi, Anne (traduction de François Gagné). Guérin Universitaire, 1994, 278 pages]. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), 127–133. <https://doi.org/10.7202/1092317ar>

Laveault, D. (2012). Soixante ans de bons et mauvais usages du alpha de Cronbach. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 1–7. <https://doi.org/10.7202/1024716ar>

Laveault, D. (2012). Soixante ans de bons et mauvais usages du alpha de Cronbach. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 1–7. <https://doi.org/10.7202/1024716ar>

Loye, N. (2018). Et si la validation était plus qu'une suite de procédures techniques ? *Mesure et évaluation en éducation*, 41(1), 97–123. <https://doi.org/10.7202/1055898ar>

Mager, R. F. (2001). Comment définir des objectifs pédagogiques. Dunod.

Martin, J. (2018), « Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills », Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 166, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/96e69229-en>.

Meehl, P. E. (1995). Bootstraps taxometrics: Solving the classification problem in psychopathology. *American psychologist*, 50(4), 266.

Merle, P. (1996). L'Évaluation des élèves ; enquête sur le jugement professoral. Paris : PUF, Col. Éducation et Formation/L'Éducateur.17.Merle, P. (1998). Sociologie de l'évaluation scolaire. Paris : PUF.18.Mone, T. (2016). Échec scolaire : à qui la faute et que faire ?. Éducation, enseignement, recherche. Disponible sur : <http://lesechosdufaso.net/echec-scolaire-a-qui-la-faute-et-que-faire/19>.

Messick, S. (1989). Validity. In R. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (p. 13-103). Washington, DC: American Council on Education and Macmillan.

MINEDUB, (2018) Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais. Niveau 3 : Cycle des approfondissements.

MINEDUC, (2000). Programmes officiels de l'enseignement primaire. Niveau III.

MINEPAT, (2009), Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi

MINEPAT, (2020), Stratégie Nationale de Développement 2030, Auteur.

Newton, P. E. (2012). Clarifying the consensus definition of validity. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 10(1-2), 1-29. doi:10.1080/15366367.2012.669666

Nicaise, J. (2001). Pratiques, sens et sens pratique au cœur des évolutions institutionnelles. Les instituteurs de sixième primaire et le jugement professoral, Mémoire de licence, Liège : Université de Liège. Inédit.21.

OCDE (2020), L'importance des compétences : Résultats supplémentaires de l'évaluation des compétences des adultes, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/176f15d3-fr>.

PASEC. (2015). PASEC 2014- Performances des systèmes éducatifs en Afrique Sub-saharienne francophone : compétence et facteurs de réussite au primaire, CONFEMEN. Dakar.22.

Perrenoud, P. (1998). L'Évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Bruxelles : De BoeckUniversité.23.

Piebop, G. (2022). Examens scolaires et traitements réservés aux enseignants au cameroun. *Analele Universității din Craiova, seria Psihologie-Pedagogie*, 44(2), 71-88.

Pieron, H. (1963). Examens et docimologie. Paris: PUF.

Ramseier, E. (2008). Validation of competence models for developing education standards: Methodological choices and their consequences. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(2), 35–53. <https://doi.org/10.7202/1025006ar>

Ramseier, E. (2008). Validation of competence models for developing education standards: Methodological choices and their consequences. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(2), 35-53.

Raynal, F. et A. Rieunier (2012), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Bielsko-Biala : Esf Éditeur.

Raynal, F., et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Esf.

Rehman, A., Aslam, A., et Hassan, S. H. (2018). ITEM ANALYSIS OF MULTIPLE CHOICE QUESTIONS. *Pakistan Oral et Dental Journal*, 38(2), 291-293. Retrieved from <https://www.podj.com.pk/index.php/podj/article/view/245>

Reichert, Theresa Guentzel. (2011). Assessing The Use of High Quality Multiple Choice Exam Questions in Undergraduate Nursing Education: Are Educators Making the Grade?. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: [https://sophia.stkate.edu/ma\\_nursing/15](https://sophia.stkate.edu/ma_nursing/15)

République du Cameroun, (1998), La loi no 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, Auteur.

Roulin, J. L. (2017). *Savoir, Comprendre, Apprendre. Leçons de psychométrie*.

Schmidt, F. L. (2012). Cognitive tests used in selection can have content validity as well as criterion validity: A broader research review and implications for practice. *International Journal of Selection and Assessment*, 20(1), 1-13. doi:10.1111/j.1468-2389.2012.00573.

Sockeel, P., et Marro, C. (2002). *Psychométrie et Méthode des Tests*.

Tani, E. W. (2021). Test quality and students' performances: an appraisal of the national achievement test in english and mathematics for cameroon primary schools. *European Journal of Education Studies*, 8(8).

Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago press.

Valois, P. et Martin, R. (2008). Les modèles de mesure en éducation : enjeux, développements et orientations. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 125–153. <https://doi.org/10.7202/1024995ar>

Yen, W. M. (1984). Effects of local item dependence on the fit and equating performance of the three-parameter logistic model. *Applied Psychological Measurement*, 8(2), 125-145.

## ANNEXES

## ANNEXES 1

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*  
FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DÉPARTEMENT DE CURRICULA  
ET EVALUATION  
\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF CURRICULUM  
AND EVALUATION  
\*\*\*\*\*

Le Doyen  
The Dean

N°..*011*...../23/UYI/DSSE/

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr. BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé, certifie que l'étudiant(e) MBEE EUGENE LUCIEN, Matricule 21V3454 est régulièrement inscrit(e) en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département de **Curricula et Evaluation** Filière **Curricula et Evaluation** option **Docimologie**.

L'intéressé(e) doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il/Elle travaille sur la direction de Dr. NDJEBAKAL SOUK Emmanuel Son sujet est intitulé **Validation des épreuves d'évaluation : une analyse des propriétés métrologiques des tests administrés lors du Certificat d'Études Primaires (CEP) 2022**.

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir pour la recherche et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui sera délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé le, **02 MAI 2023**..

Pour le Doyen et par ordre



*Jacques Evoume*  
Maître de Conférences  
Langue Française et Linguistique

## ANNEXES 2

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie  
-----  
MINISTRE DE L'ÉDUCATION DE BASE  
-----  
DÉLÉGATION RÉGIONALE DU CENTRE  
-----  
DÉLÉGATION DÉPARTEMENTALE  
DU MFOUNDI  
-----



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland  
-----  
MINISTRY OF BASIC EDUCATION  
-----  
CENTRE REGIONAL DELEGATION  
-----  
DIVISIONAL DELEGATION OF MFOUNDI  
-----  
Yaoundé, le 04 MAI 2022

## AUTORISATION DE RECHERCHE

N° D.16./ AR/MINEDUB/DREB-C/DDEB-MFDI

Une autorisation de recherche est accordée à MBCI  
EUGENE LUCIEN  
étudiant(e) à l'université de Yaoundé I Faculté  
Sciences de l'éducation  
Département de Curriculum et évaluation,  
afin de collecter des informations dans le cadre des activités  
de recherche de Master II sur l'évaluation  
de SEP 2022 du second semestre de l'année en cours.

Cas .....

L'intéressé(e) prendra attache avec le directeur de l'école.

Compte tenu de la pandémie à corona virus, ces activités devront être menées dans le strict respect des mesures barrières. En aucun cas l'ordre normal du déroulement des enseignements ne sera perturbé.

LE DÉLÉGUÉ DÉPARTEMENTAL,  
*Marie Gertrude*  
*Marie Otona Orala*  
Le Délégué  
Professeur d'Écoles Normales d'Instituteurs  
Moto Lohello

## ANNEXES 3

MINEDUB/DECC  
SESSION 2022

CERTIFICAT D'ETUDES PRIMAIRES  
FRANÇAIS : Dictée

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie

**CONSIGNE :**  
*Lire attentivement le texte. Lire chaque phrase entièrement puis, la dicter pas à pas. Relire tout le texte à la fin. Laisser 45 minutes aux candidats pour répondre aux questions. Faire souligner les mots « Ce » et « Curieux ».*

**Texte de dictée :**

Ce matin est bien étrange. Les portes des salles de classe sont ouvertes un dimanche.

Curieux, Tamba fait rapidement ses travaux ménagers et court à l'école. De la fenêtre, il voit des tables-bancs disposées tout autour de la classe.

La cour se remplit d'hommes, de femmes et d'enfants qui apprennent que c'est le jour des élections présidentielles. Le peuple va choisir le candidat qu'il veut avoir à la tête de l'état. Chaque citoyen majeur va faire connaître son choix par le vote. Le scrutin est secret et personne ne doit influencer ni connaître le choix de l'autre.

ANNEXES 4

MINEDUB/DECC  
SESSION 2022

CERTIFICAT D'ETUDES PRIMAIRES  
FRANÇAIS : Dictée + Questions

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie

NOM : ..... Prénoms : .....

Né(e) le : ..... à : .....

N° de table :  Code

Note :  /40 Code

FRANÇAIS : Dictée + Questions

Durée : 60 min

Noms et signatures des correcteurs  
1<sup>er</sup> correcteur ..... 2<sup>nd</sup> correcteur .....

Part 1

(Le candidat répondra obligatoirement à toutes les questions.)

40  
/40

Q1 I- Dictée (20 pts)

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

Reponse : ...

## II- QUESTIONS (20 pts)

Part 2

### A- Compréhension du texte (4 pts)

Relis ta dictée puis réponds aux questions suivantes.

Q1

1- Propose un titre à ce texte de dictée. (1pt)

.....

Q2

2- Qui va-t-on élire ? (1pt)

.....

Q3

3- Quel type de scrutin a-t-on adopté dans le texte ? (0,5pt)

.....

Q4

4- S'agit-il d'un régime politique démocratique ou dictatorial ? (0,5pt)

.....

Q5

5- Justifie ta réponse. (1pt)

.....

Part 3

### B- Vocabulaire (4 pts)

A partir de tes connaissances sur la formation des mots, les homonymes, synonymes et autres,

Q6

1- Trouve dans la dictée :

Q6.1 -

a) un mot de la même famille que « cité » : ..... (1pt)

Q6.2 -

b) un antonyme de « fermées » : ..... (1pt)

Q6.3 -

c) un homonyme de « voix » : ..... (0,5pt)

Q6.4 -

d) un synonyme de « élection » : ..... (0,5pt)

Q7 2- Comment est formé le mot « terriblement » ? (1pt) ✗

.....  
 .....

Points C- Grammaire (5 pts)

A partir de tes connaissances :

Q8 1- Donne la nature et la fonction des mots soulignés dans le texte de dictée. (0,5pt x 4=2pts)

Mots	Nature	Fonction

Q9 2- Fais l'analyse logique de la première phrase de la dictée. (1pt) ✗

.....  
 .....

Q10 3- Relève dans la dictée :

- 101 a) Un pronom indéfini : ..... (0,5pt) -
- 102 b) Un adjectif indéfini : ..... (0,5pt) -

Q11 4- Mets la phrase suivante à la voix passive : « La pluie menace certains êtres vivants ». ✗

.....  
 ..... (1pt)

Points D- Conjugaison (3 pts)

En te servant de tes connaissances sur les temps des verbes, réponds aux questions.

Q12 1- Relève le verbe de la 2<sup>ème</sup> phrase du texte. (0,5pt)

.....

Q13 2- A quel temps est conjugué ce verbe ? (0,5pt) ✗

.....

Q14 3- Conjugue correctement les verbes entre parenthèses. (1pt)

Il faut que tu ..... (faire) des efforts et que tu ..... (aller) ✗  
 au lycée.

Q15 4- Conjugue à la 1<sup>ère</sup> personne du pluriel de l'impératif présent le verbe **découvrir**.  
 ..... (0,5pt)

Q16 5- Soit la phrase « Elle voyait les mêmes gens ».  
 Donne l'infinitif et le temps du verbe de cette phrase. (0,5pt)  
 .....

216 **E- Orthographe (4 pts)**

En t'appuyant sur tes connaissances, réponds aux questions suivantes.

Q17 1- Donne le pluriel des noms suivants :  
 a) Un nouveau-né : ..... (0,5pt)

Q18 2- Complète la phrase ci-dessous avec : **mer - mère - maire**. (0,25pt x3=0,75 pt)  
 La ..... de monsieur le ..... est tombée dans la .....

3- Accorde correctement les participes passés des verbes entre parenthèses dans les phrases suivantes :

Q19 1 a) Les mangues que tu as ..... (cueillir) sont mûres. (0,75 pt)

Q20 2 b) La mère et la fille sont ..... (aller) au marché. (0,75pt)

4- Complète la phrase suivante avec « là - las - l'a » (0,25pt x3=0,75 pt)

Quand la cloche sonne la fin de l'heure, tous les élèves sont ..... Adama prend son sac ..... où il ..... gardé.

## TABLES DES MATIÈRES

DÉDICACE .....	i
REMERCIEMENTS .....	ii
SOMMAIRE .....	iii
LISTE DES SIGLES .....	iv
LISTE DES ACRONYMES .....	v
LISTE DES TABLEAUX .....	vi
LISTE DES GRAPHIQUES .....	vii
LISTE DES SCHEMAS .....	vii
RESUME .....	viii
ABSTRACT .....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
0.1. Contexte de l'étude .....	1
0.2. Problématique de l'étude .....	3
0.3. Problème de l'étude .....	6
0.4. Objet de l'étude .....	6
0.5. Questions de recherche .....	7
0.6. Hypothèse de recherche .....	7
0.6.1. Hypothèse principale .....	7
0.6.2. Hypothèses secondaires .....	7
0.7. Objectifs de la recherche .....	8
0.7.1. Objectif général .....	8
0.7.2. Objectifs opérationnels .....	8
0.8. Intérêt de l'étude .....	8
0.8.1. Intérêt pédagogique .....	8
0.8.2. Intérêt heuristique .....	9
0.8.3. Intérêt politique .....	9
0.9. Cadre de l'étude .....	9
0.9.1. Cadre temporel .....	10
0.10. Cadre géographique .....	10
0.11. Cadre thématique .....	10
0.10. Plan du travail .....	11

PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE ET THÉORIES DE L'ÉVALUATION DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE.....	13
CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU CAMEROUN.....	14
1.1 Contexte socio-économique du Cameroun .....	14
1.2 L'évaluation des acquis au Cameroun pour l'apprentissage tout le long de la vie ...	16
1.3 Contexte général de l'évaluation des apprentissages au Cameroun.....	18
1.3.1 Contexte de l'éducation primaire au Cameroun .....	19
1.3.2 Cadre pédagogique de l'éducation au Cameroun .....	22
1.3.2.1 Organisation de l'éducation de base.....	22
1.3.2.2 Programme officiel de français de 2000 .....	23
1.3.2.3 Constituants du programme officiel de Français Langue Seconde 1 .....	24
1.3.2.3.1 Expression Orale.....	24
1.3.2.3.2 Lecture .....	25
1.3.2.3.3 Production d'écrits.....	26
1.3.2.3.4 Vocabulaire.....	27
1.3.2.3.5 Grammaire .....	28
1.3.2.3.6 Conjugaison .....	31
1.3.2.3.7 Orthographe .....	31
1.3.2.4 Mise en œuvre des nouveaux curricula.....	32
1.3.2.5 Examens officiels du Cameroun : cas particulier du CEP 2022 .....	33
1.4 Problématique de l'étude.....	34
1.5 Justification de l'étude .....	35
1.6 Cadre de l'étude .....	35
1.6.1 Cadre temporel.....	36
1.6.2 Cadre géographique .....	36
1.6.3 Cadre thématique .....	36
1.6.4 Définitions des notions clés .....	37
Docimologie :.....	37
Évaluation .....	38
L'évaluation diagnostique ou pré-évaluation.....	38
L'évaluation formative.....	39
L'évaluation sommative.....	39
Examen .....	40

La fidélité d'un test .....	41
Item .....	41
Épreuve .....	42
Mesure.....	42
Notes .....	42
Psychométrie.....	43
Test.....	43
Validation.....	45
<b>CHAPITRE 2 : ÉTAT DE L'ART SUR LES ÉPREUVES STANDARDISÉES NATIONALES ET LES ACQUIS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 47</b>	
2.1 Cadre théorique des épreuves nationales standardisés .....	47
2.1.1 Différentes approches du concept d'évaluations standardisées .....	47
2.1.2 Une pédagogie par les objectifs pour mettre à jour le système éducatif.....	49
2.1.2.1 Définition du concept d'objectif .....	50
2.1.2.2 Comprendre la Pédagogie par Objectifs.....	52
2.1.2.3 Acquis d'apprentissage .....	53
2.2 Cadre conceptuel .....	54
2.3 État de l'art sur la question de l'utilisation du modèle des réponses aux items dans l'analyse de l'évaluation des apprentissages .....	57
2.3.1 Les tests à l'épreuve de la validation .....	57
2.3.2 Modèle de Rasch et compréhension en lecture au cœur de l'évaluation .....	59
<b>DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DES ÉLÉMENTS DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE DU CEP 2022 ..... 64</b>	
<b>CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE .....</b>	
3.1 Type d'étude.....	65
3.2 Site de l'étude.....	65
3.3 La population d'étude.....	66
3.4 L'échantillon et la méthode d'échantillonnage .....	66
3.4.1 Taille de l'échantillon, représentativité et composition.....	67
3.5 Collecte des données .....	67
3.5.1 Source des données .....	67
3.5.2 La méthode d'analyse des données et de vérification des hypothèses.....	67
3.6 Cadre de l'étude .....	70
3.6.1 Cadre temporel.....	70

3.6.2	Cadre géographique .....	71
3.6.3	Cadre d'analyse.....	71
3.7	Questions de recherche.....	71
3.7.1	Question principale .....	71
3.7.2	Questions secondaires .....	71
3.8	Hypothèse de recherche .....	72
3.8.1	Hypothèse principale .....	72
3.8.2	Hypothèses secondaires .....	72
3.9	Variables de l'étude, les indicateurs et les modalités.....	72
3.9.1	Les variables .....	72
3.9.2	Les modalités .....	73
3.9.3	Les indicateurs .....	73
3.10	Objectifs de la recherche .....	73
3.10.1	Objectif général.....	73
3.10.2	Objectifs opérationnels .....	74
<b>CHAPITRE 4 : RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE DE L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS DU CEP 2022 .....</b>		<b>76</b>
4.1	Synthèse de l'analyse du corpus.....	76
4.1.1	La nature de l'épreuve .....	76
4.1.2	Vérification taxonomique de l'épreuve. ....	78
4.2	Analyse du niveau de maîtrise des dimensions visées par l'épreuve au travers des résultats.....	81
4.3	Analyse de la congruence entre l'épreuve harmonisée du CEP blanc et l'épreuve standardisée du CEP 2022.....	82
4.4	Analyse des propriétés psychométriques de l'épreuve .....	84
4.4.1	Analyse de la fidélité de l'épreuve.....	84
4.4.2	Ajustement des items par rapport au modèle de Rasch .....	84
4.4.3.	Niveau de difficulté des items .....	86
4.4.4.	Unidimensionnalité et indépendance locale du test.....	90
4.5.	Discussion .....	95
4.6.	Proposition d'un cadre de remédiation post primaire pour renforcer des compétences langagières de élèves entrant au secondaire .....	97
4.6.3.	L'évaluation .....	97
4.6.4.	La classification .....	97

4.6.5. L'assignation.....	98
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	99
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	100
ANNEXES.....	106
TABLES DES MATIÈRES.....	112