

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE Français



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF FRENCH

**(A) symétrie DES PERFORMANCES DES élèves à la
compréhension orale et à l'expression écrite du français
au cycle d'observation: cas de la classe de 6ème du lycée
bilingue de nkol-eton.**

Mémoire présenté pour l'évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme
des professeurs de l'Enseignement Secondaire général deuxième grade (DIPES
II)

Par :

Jean-Jacques NDI NTONGA
Licencié ès Lettres
modernes françaises

Sous la direction
Mme Julia NDIBNU MESSINA
ÉTHÉ
Maître de
Conférences

Année Académique
2015-2016





AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

DÉDICACE

À mes parents bien aimés, pour leur appui sans faille

REMERCIEMENTS

La rédaction d'un premier travail de recherche d'envergure demande un encadrement constant et implique la participation de plusieurs personnes. J'aimerais donc exprimer ma reconnaissance aux personnes qui m'ont permis, de par leurs conseils et leur générosité, de mener à terme ce mémoire.

D'entrée de jeu, je voudrais, témoigner ma profonde gratitude au Professeur Ndibnu-Messina qui m'a guidé tout au long de mon apprentissage dans cet univers particulier qu'est la didactique. Par ses innombrables relectures et ses multiples suggestions, elle a grandement contribué à la réalisation du présent mémoire. Ses conseils et ses remarques ont largement participé à la confection de ce travail. J'ai pu profiter de sa grande disponibilité, mais aussi, de sa rigueur dans le travail qui m'a permis d'atteindre une connaissance que je n'avais pas soupçonnée.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance à tous les enseignants du département de français pour leurs enseignements, et notamment au Docteur Nsata qui a su ôter de manière progressive mes défaillances. Sa bonne humeur et son sens de l'humour ont été une source de motivation tout au long de ces deux années de travail. Et je pense aussi, à M. Ndemba, notre conservateur en chef à la documentation qui a grandement participer à l'achèvement de ce travail.

Merci à mes nombreux amis qui m'ont permis de confectionner ce mémoire grâce à leur soutien inconditionné. Je pense, ici, en particulier à Mboulé Paul, qui, par le don de son ordinateur, m'a aidé à rédiger ce travail.

Je tiens à remercier, ici, aussi, ma famille dont le soutien financier m'a permis d'imprimer ce travail de recherche.

Je ne saurais achever cette partie sans dire un grand merci aux élèves qui ont accepté de m'aider dans mon travail en répondant au questionnaire et par leur participation à ce projet de recherche.

Enfin, je souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la confection de ce travail de recherche.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

Apc : Activités pédagogiques complémentaires

APC : Approche par les compétences

APC/ESV : Approche par les compétences avec entrée par situation de vie

BEPC : Brevet d'études du premier cycle

CEP : Certificat d'études primaire

CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales

CREDIF : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français

FLE : Français langue étrangères

MAO : Méthode audio-orale

MAV : Méthode audiovisuelle

MINESEC : Ministère des enseignements secondaires

PPO : Pédagogie par objectifs

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Titres	Pages
INTRODUCTION		
Tableau n°1 :	tableau de détermination des critères et indicateurs de réussite.....	7
Tableau n°2 :	grille d'évaluation orale de Jacquinet.....	7-8
CHAPITRE 1		
Tableau n°3 :	comparaison didactique et pédagogie.....	16-17
CHAPITRE 2		
Tableau n°4 :	comparaison entre le mode d'expression orale et le mode d'expression écrite.....	33-34
Tableau n°5 :	tableau synoptique des exercices oraux pratiqués en APC.....	39
CHAPITRE 3		
Tableau n°6 :	résultats généraux des performances des élèves en compréhension orale et en expression écrite.....	60
CHAPITRE 4		
Tableau n°7 :	Choix d'un exercice préféré par les apprenants.....	62
Tableau n°8 :	Explications des apprenants sur l'utilité de l'exercice de l'expression écrite.....	63
Tableau n°9 :	Explications des apprenants sur l'utilité de l'exercice de l'expression orale.....	63
Tableau n°10 :	Préférence des élèves dans l'expression.....	63-64
Tableau n°11 :	Performativité des élèves selon le mode d'expression.	64
Tableau n°12 :	Déroulement de l'examen officiel.....	64-65
Tableau n°13 :	Impact de l'oral aux examens officiels.....	65
Tableau n°14 :	Justifications des élèves sur leur réponse précédente.....	65
Tableau n°15 :	Justifications des élèves sur leur réponse précédente.....	66
Tableau n°16 :	Connaissance des règles de grammaire employées.	66
Tableau n°17 :	Similitudes des règles à l'oral et à l'écrit.....	67
Tableau n°18 :	Appréciation des règles de grammaire en contexte.....	67
Tableau n°19 :	Niveau de difficulté des expressions orale et écrite.....	68
Tableau n°20 :	Compléments d'informations justificatives des élèves sur la difficulté d'expression plus grande à l'écrit.....	68
Tableau n°21 :	Compléments d'informations justificatives des élèves sur la	

	difficulté d'expression plus grande à l'oral.....	68-69
Tableau n°22 :	Connaissance de l'évaluation orale.....	69
Tableau n°23 :	connaissance de l'évaluation écrite.....	69
Tableau n°24 :	Connaissance du nombre d'évaluation annuelle.....	70
Tableau n°25 :	Attitude visant la performance des apprenants.....	70
Tableau n°26 :	Influence familial dans les résultats scolaires.....	71
Tableau n°27 :	Explications des apprenants sur la non incidence de la famille sur leurs performances scolaires.....	71
Tableau n°28 :	Explications des apprenants sur l'incidence de la famille sur leurs performances scolaires.....	71
Tableau n°29 :	Influence environnementale dans les performances scolaires des apprenants.....	72
Tableau n°30 :	Justifications des élèves sur l'influence environnementale sur leurs performances scolaires.....	72
Tableau n°31 :	Justifications des élèves sur la non influence environnementale sur leurs performances scolaires.....	72-73
Tableau n°32 :	Justifications des élèves sur leur méconnaissance de l'influence environnementale sur leurs performances scolaires.....	73
Tableau n°33 :	Conditions pour une meilleure performance.....	73-74
CHAPITRE 5		
Tableau n°34 :	étapes de notation de la récitation.....	90-91
Tableau n°35 :	étapes de notation de l'exposé orale.....	91-92
Tableau n°36 :	étapes de notation du débat.....	92
Tableau n°37 :	étapes de notation du commentaire de l'image.....	93
Tableau n°38 :	étapes de notation de la compréhension orale.....	94

Figure

Figure n°1 : la taxonomie de Bloom..... 21

RÉSUMÉ

L'évaluation des apprenants est une activité incontournable au cours de l'enseignement scolaire. Elle permet de vérifier le niveau d'acquisition des compétences des apprenants au début, pendant ou à la fin de leur formation. Notre étude s'est, donc intéressée au caractère normatif de l'évaluation mais plus encore de la correction et de l'attribution des notes dans la discipline du français. Ainsi, les performances des élèves étant jugées sur les bases d'une évaluation, nous avons voulu vérifier le degré d'équivalence entre les évaluations faites dans les deux modes d'expression langagière et cela, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français. Nous avons mené une étude comparative au sous-cycle d'observation. Et plus précisément dans la classe de 6^e, dans le but d'observer si les performances obtenues en expression orale et en expression écrite française par les apprenants de 6^e étaient les mêmes. Nous avons constaté une asymétrie dans les performances des élèves à cause, principalement, de la préférence des élèves pour l'expression orale qui y ont de meilleures notes. Cependant, nous nous sommes rendu compte que cette différence de notation est due à la complexité de lecture des barèmes de corrections des évaluations orales en APC. C'est ainsi que toute modestie gardée, nous avons essayé de proposer une approche d'évaluation en français que nous espérons plus simpliste.

Mots clés : Asymétrie, performances, évaluation, expression orale, expression écrite, didactisation.

ABSTRACT

The assessment of learners is an essential activity during school education. It checks the level of skills development of learners at the beginning, during or at the end of their training. Our study was therefore interested in the normative evaluation but more correction and awarding marks in the discipline of French. Thus, student performance is judged on the basis of an evaluation, we wanted to verify the degree of equivalence between the assessments made in the two modes of linguistic expression and that, in the context of teaching-learning French. We conducted a comparative study to the observation sub-cycle. And more precisely in the 6th class, in order to observe whether the performance obtained in speaking and writing French by the 6th learners were the same. We found an asymmetry in student performance due mainly to the preference of students for speaking who have better grades. However, we realized that this difference in rating is due to the complexity of reading corrections oral feedback of scales in APC. Thus, relatively speaking modesty, we tried to offer a French assessment approach that we hope more simplistic.

Keywords: Asymmetry, performance, evaluation, speaking, writing, didactization.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Tout travail de recherche émane d'un constat effectué sur le terrain. Constat qui est le point de départ du travail, le générateur qui rend nécessaire et opportun le dit travail de recherche. C'est pourquoi il convient que nous présentions le constat qui est à l'origine de ce mémoire.

I/ CONSTAT

Ayant mené quelques activités sur le terrain dans un collège privé de la place « Cameroon School of Excellence » en tant qu'enseignant de français, nous avons vu la difficulté des apprenants à produire les mêmes résultats à l'oral et à l'écrit. Au cours des révisions orales et d'interrogations orales, les résultats n'étaient pas similaires aux résultats obtenus lors d'une évaluation écrite. L'idée nous est venue de pousser la réflexion un peu plus loin par le biais d'un ami enseignant de français au lycée.

II/ MOTIVATION

Habité par un esprit novateur et quelque peu réformateur, nous ambitionnons humblement de contribuer à la restructuration du système éducatif camerounais. Nous voudrions mettre à sa disposition des atouts pour l'améliorer l'éducation des jeunes camerounais. C'est pourquoi nous nous sommes intéressé à l'expression des élèves de façon générale c'est-à-dire de manière orale et de manière écrite. Guidé par le constat que nous venions de faire, nous avons pensé, vu la possibilité d'écarts conséquents entre le mode d'expression écrit et le mode oral, qu'il serait opportun de nous appesantir sur cette différence et de chercher à comprendre pour quelles raisons cela serait dû. Et ainsi apporter notre modeste contribution à la communauté éducative quant à la gestion de la participation orale et écrite des apprenants. C'est dans cette optique que nous avons intitulé notre sujet : « (a)symétrie des performances des élèves à l'expression orale et à l'expression écrite en français au cycle d'observation : cas de la classe de 6^e ».

III/ POINTS DE VUE ANTÉRIEURS AU SUJET

Cette partie sera constituer des travaux précédemment menés sur le sujet et nous observerons ces travaux avec un regard critique pour mettre en exergue l'originalité de notre travail.

Les travaux de Njouopouo, portant sur les « attitudes et performances des apprenants du sous-système éducatif anglophone dans l'enseignement apprentissage (de la grammaire) des articles : cas des élèves de form IV du lycée bilingue de Kumbo », s'intéressent au comportement des apprenants n'ayant pas le français pour langue première mais utilisant les articles de la langue française. Ceci permet de voir que les performances des apprenants dépendent de plusieurs facteurs tels que le matériel didactique ou la qualité des enseignements. Cette recherche bien que poussée ne met pas suffisamment l'accent sur les différences des performances qui existent entre les aptitudes des apprenants constatés lors des résultats obtenus.

Nyengue (2013) dans ses travaux intitulés « performances en dictée et tolérances orthographiques en classe de 3^{ème} : cas du Lycée Bilingue d'Ekounou » pose le problème du faible niveau des élèves en dictée. Ici, il est montré que le milieu de l'apprenant et son manque de motivation nuisent à sa bonne performance dans l'exercice de la dictée.

Cependant, une telle étude ne s'intéresse qu'aux performances des apprenants du point de vue de l'écrit. Contrairement à ce que montre Olszewski sur le rapport des performances des élèves à l'oral.

En effet, dans son travail de recherche qui s'intitule « le passage de l'oral à l'écrit : analyse des difficultés au travers de dictées », Olszewski (2005) présente des erreurs commises par des élèves du cours élémentaire 2 lors de leur évaluation à l'épreuve de dictée. Elle décèle l'origine de quelques problèmes liés au rapport de coexistence entre l'oral et l'écrit. Elle remarque par exemple qu'il y a très peu d'erreurs d'origine grammaticale affectant phonétiquement les textes. Cette détection pourrait se justifier par le fait qu'il y a peu de distinction du point de vue grammatical entre l'oral et l'écrit. Ces travaux d'Olszewski sont également plus approfondis que ceux de Delcambre de l'université Charles de Gaulle, qui s'intéresse aussi au rapport oral et écrit.

Dans la revue *Recherches au N° 54*, Delcambre (2011) se contente de présenter l'oral et l'écrit de façon générale dans son article nommé « comment penser les relations oral/ écrit dans le cadre scolaire ? ». Elle ne relève pas les difficultés que pose la dichotomie oral/écrit lors des activités comme elle-même le dit « oralo-graphique » en citant le didacticien Bouchard. C'est-à-dire au moment d'exercices mettant en lien l'oral et l'écrit à la fin d'une leçon. Toutefois, sa conclusion qui stipule que l'oral doit servir à mieux faire comprendre l'écrit semble conforme avec la préoccupation de notre thème.

Au demeurant, dans la revue *Pratiques N°103/104* de novembre 1999, Garcia-Debanec écrit un article intitulé « évaluer l'oral » dans lequel, elle s'attarde sur l'importance non seulement d'enseigner l'oral mais surtout de l'évaluer. Elle préconise des outils qui permettront d'évaluer l'oral. Car, elle constate qu'en réalité les enseignants décèlent les difficultés qu'ont les apprenants en s'exprimant à l'oral mais que ceux-ci ne les évaluent pas particulièrement à l'oral. Ce qui justifie le manque d'évolution à ce niveau. Cependant, peut-on véritablement réaliser le suivi qu'elle demande ? Vu qu'elle-même dans ses travaux est la première à critiquer ses propres recommandations. C'est-à-dire, par exemple, sensibiliser les enseignants à la diversité des situations et aux divers types d'oraux. Ou encore engager une réflexion approfondie sur la norme. Elle demande également que les enseignants non seulement ne juge pas l'oral selon les mêmes critères que l'écrit parce que les structures profondes des deux modes d'expression sont différentes mais, qu'en plus, ces enseignants tiennent compte que la qualité de leur propre production verbale en salle de classe n'est pas toujours structurée de manière adéquate (Debanec, 1999). Goffman, lui, aborde la complexité des interactions humaines à l'oral sous un angle quelque peu différent.

Goffman (1974) propose une approche interactionnelle axée sur l'étude des faces dans les interactions sociales. Dans ses analyses, il mentionne que l'un des points forts des conversations en face à face est que chacun tend à préserver sa face, mais aussi celle de l'autre, de sorte qu'on assiste à une acceptation mutuelle entre eux. Pour lui, garder la face lors des échanges conversationnels est la condition de l'interaction et non de son but. Pour ainsi dire que quel que soit le lieu de l'interaction, le regard de l'autre a un impact sur les interlocuteurs. C'est dans ce même sens que va Kerbrat orochioni.

Kerbrat Orecchioni (1990) souligne que le langage verbal favorise à la base l'échange. Selon elle, la compétence communicative s'acquiert, se développe, et peut se dégrader au fil du temps si les interlocuteurs ne mettent pas en œuvre un ensemble de moyens verbaux et non verbaux pour assurer la réussite de l'échange. La relation communicative ne se limite pas pour elle à une alternance de parole entre deux ou plusieurs interlocuteurs, mais encore faut-il qu'ils soient engagés dans l'échange et que l'on y observe un réseau d'influence mutuelle de comportements lors de la construction du discours oral. L'auteur (2005) considère que l'oral présente des particularités parmi lesquelles le contact direct entre les interlocuteurs et la dépendance de leurs énoncés par rapport au contexte d'utilisation. Dans la même lancée, Bange définit les actions existantes lors d'une conversation.

Bange (1992) présente la conversation comme le lieu où les partenaires sociaux prennent à tour de rôle la parole pour coordonner leurs actions verbales individuelles. Pour lui, les règles d'alternance des locuteurs s'envisagent mieux dans l'interaction, car elle occupe une position centrale dans les relations interindividuelles. Il montre que le transfert de parole est le signe d'une réciprocité des actions des partenaires de l'interaction, signe qui entraîne une coopération, principe de base des interactions verbales.

Ces deux précédents travaux identifient le lien qu'il y a entre le locuteur et son allocutaire. Ce qui est en étroite ligne avec notre travail de recherche puisqu'ils mettent en exergue l'influence que l'enseignant pourrait avoir sur l'apprenant. Dans un tout autre aspect de l'oral, Boussoulou étudie les moyens de transmission des valeurs aux élèves de 6^e.

Boussoulou (2011), dans le cadre de ses travaux de recherche à l'École normale supérieure de Yaoundé, s'est penché sur le thème : *didactique de l'oral en classe de sixième et intégration des valeurs citoyennes à travers l'approche par les compétences*. Dans ce mémoire, il souligne que l'oral est un champ parsemé de plusieurs difficultés qui entraînent des conséquences dans les prestations orale et écrite des apprenants. Il dit comment il devient aisé de faire intégrer aux apprenants de la classe de 6^{ème} des valeurs citoyennes à partir d'une exploitation des items dégagés par un texte de lecture expliquée, suivie ou méthodique. Par conséquent, l'oral est, d'après ses travaux, un moyen à explorer pour inculquer une manière de penser louable aux apprenants les plus jeunes. Cette vision de l'oral dans la salle de classe ne fait, cependant, pas allusion à l'évaluation même de l'oral et à ses conséquences sur ces lectures.

Sanding Ngadima (2014), toujours en vue de l'obtention du DIPES II à l'École normale supérieure de Yaoundé, a rédigé un mémoire sur : *la problématique de la communication didactique de l'oral : cas du sous cycle d'observation de l'enseignement secondaire général au Cameroun*. Il y mentionne que l'enseignement-apprentissage de l'oral se heurte aux obstacles endogènes, matériels, pédagogiques et didactiques. Pour remédier à cela, il propose un ensemble de suggestions qui permettront à l'enseignement de l'oral d'être évident et effectif dans le système éducatif camerounais. C'est dans le même but d'amélioration des conditions d'études de l'oral et également de l'écrit que notre travail de recherche s'inscrit.

IV/ PROBLÈME

À la suite de ces travaux présentés, nous spécifierons, dès lors, le problème qui ressort de notre travail. Peña Ruiz (1986 :60) définit le problème comme : « une interrogation définissant une recherche à entreprendre, soit pour définir un résultat inconnu à partir de données connues, soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu. » Étant défini, de la sorte, nous pouvons dire que notre travail pose le problème de détection des causes de l'écart qui existe entre les performances des élèves à l'écrit et à l'oral. Afin de mettre en évidence le problème ainsi posé, il y a nécessité de structurer une problématique.

V/ PROBLÉMATIQUE

Afin de mieux cerner notre problème, nous avons pensé qu'il serait opportun de le recadrer dans les bornes d'une problématique. Cette dernière est définie par Péña-Ruiz comme un « système de questions et d'approches qui définit le sens du sujet en organisant de façon méthodique les domaines de réflexion, les types de démarches et les points de vue possibles, dans une configuration théorique d'ensemble » (H. Péña-Ruiz, 1986 : 57). Autrement dit, la problématique recentre le problème et montre les voies et moyens potentiels pour le résoudre. Ce qui nous a poussé à nous interroger de la façon suivante : quelles sont les dissimilitudes et les causes de celles-ci lors des performances des apprenants à l'oral et à l'écrit au sous-cycle d'observation ?

VI/ QUESTIONS DE RECHERCHE

Pour parvenir à déceler des éléments de réponse à cette question principale qu'est la problématique, nous nous proposons d'établir une série de questions qui permettra de mettre en valeur et de clarifier le problème soulevé. Ces questions sont les suivantes :

- Les élèves préfèrent-ils les exercices en français menés oralement ou ceux menés par écrit en sachant qu'ils ne se déroulent pas de la même manière ?
- Quelle est la fiabilité et la performativité de l'évaluation orale en français ?
- Quelles sont les différences des performances des élèves à l'oral et à l'écrit ?
- Quelles sont les meilleures conditions environnementales pour évaluer la compétence de l'apprenant sans risque de biaiser le résultat ?

VII/ HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

En suivant la voie vers laquelle ces objectifs nous guident, nous pourrons, dès lors, élaborer une réponse anticipée à la question de recherche principale que nous avons formulée plus haut. C'est-à-dire une hypothèse générale. L'hypothèse est définie comme : « une proposition de réponse à une question. Elle tend à formuler une relation entre les faits significatifs. Même plus ou moins précise, elle aide à sélectionner les faits observés. » Grawitz (1990 : 443). Autrement dit, l'hypothèse cherche des voies et moyens pour permettre au chercheur de répondre au problème posé. Ainsi, notre hypothèse générale est la suivante : il existe une différence entre les performances des élèves à l'oral et à l'écrit en français à cause des méthodes d'évaluations différentes y afférentes.

➤ HYPOTHESES SPECIFIQUES

Une fois notre hypothèse générale ainsi posée, nous établirons une série d'hypothèses spécifiques en rapport avec les objectifs précédemment cités:

- Les élèves préfèrent l'exercice d'expression orale en français parce qu'ils y ont de meilleures notes du fait du barème de correction qui semble plus allégé que celui de l'écrit.
- L'élève ne considère pas l'évaluation à l'oral comme un exercice sommatoire dans la mesure où il sait que cette activité n'intervient pas au cours des examens officiels
- Les différences entre les performances des élèves à l'expression écrite et orale est de l'ordre des notes. Les élèves ont de bien meilleures notes en expression orale en français.
- L'environnement socioculturel de l'élève joue un rôle dans les résultats et les performances scolaires des élèves en français.

Ces différentes hypothèses font naître en nous des objectifs que nous comptons atteindre à la fin de ce travail.

VIII/ LES OBJECTIFS

Conséquemment aux différentes hypothèses que nous venons de poser, nous recherchons l'objectif général suivant : identifier les différences des méthodes d'évaluation à l'oral et à l'écrit en français. Et nous visons les objectifs secondaires ci-dessous énumérés :

- Identifier l'origine de la préférence de l'évaluation orale à celle écrite en français par les élèves et voir dans quelles mesures en tenir compte lors des évaluations pour tirer le meilleur chez l'apprenant.
- Proposer un système d'enseignement qui montrera aux élèves l'impact de l'apprentissage de l'oral sur les différentes évaluations qu'ils auront dans leur vie et même lors des examens officiels.
- Mettre en lumière l'origine des différences existantes entre les performances orales et celles écrites des apprenants en français.
- Sensibiliser les pédagogues sur les méthodes d'évaluation, principalement à l'oral, en prenant en compte le milieu socioculturel des apprenants.

Pour parvenir à ces différents objectifs cités, nous nous appuyerons sur des théories qui ont précédemment, déjà, été reconnues de tous grâce à leurs richesses scientifiques.

IX/ CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique peut être défini comme étant la présentation d'un cadre d'analyse et de généralisation des relations théoriques déjà prouvées dans d'autres contextes afin de les appliquer au problème. Notre travail de recherche porte sur la performance à travers la correction. C'est pourquoi nous étudierons, ici, quelques notions en rapport avec l'évaluation.

« La docimologie désigne la science des examens et en particulier, l'étude du comportement des examinateurs et des examinés » (Chabot, 2004). C'est lors de la rédaction d'un article sur les différentes attitudes liées à la correction qu'il a écrit ceci en s'inspirant des travaux de Pieron et de De Landsheere. En effet, Pieron est le chercheur français qui a créé le terme docimologie. De Landsheere, lui préfère le terme docimastique. Les travaux de Pieron sur l'évaluation montrent le travail fastidieux et pas toujours adéquat que l'enseignant doit mener après avoir examiné un apprenant. Pieron fait ressortir trois étapes par lesquelles l'enseignant doit passer pour exploiter la copie d'un apprenant. La première étape est la correction qui consiste à déceler dans les réponses de l'élève ce qui est juste ou ce qui est faux pour le marquer comme tel. Ensuite, la seconde étape est la pondération ; c'est-à-dire que l'enseignant affecte à chaque élément de réponse une valeur numérique variable en fonction de sa pertinence. Enfin, la troisième étape est la notation ; ici, l'enseignant doit donner un jugement général sur la performance de l'apprenant. Cette note est généralement obtenue par une simple addition des différentes valeurs attribuées au préalable à l'étudiant sur ses réponses correctes. (Pieron, 1963)

Les travaux de docimologie ont mis en évidence, plusieurs attitudes que les correcteurs adoptent face aux copies. Il s'agit de l'effet de halo, la distribution forcée, l'effet de tendance centrale, l'instabilité d'un même correcteur ou les différences entre correcteurs. Ces quelques attitudes témoignent de la complexité du travail du correcteur. C'est pourquoi, pour guider notre travail, nous avons choisi les travaux de Pieron et De Landsheere qui ont établi les bases de la docimologie qui régit l'ensemble du domaine de l'évaluation.

Le théoricien De Landsheere, lui, pour mener une étude qualitative, donne les recommandations suivantes :

- Vérifier le caractère représentatif des témoins écoutés, des événements observés.
- Minimiser l'effet perturbateur de la présence du chercheur par un séjour assez long sur le site.
- Procéder à des triangulations en utilisant différentes théories, diverses méthodes [...] en éprouvant les données, en répliquant les observations.
- Ne pas accorder le même poids à tous les éléments...
- Examiner soigneusement le cas aberrant.
- Faire réagir ceux qui ont été observés aux observations enregistrées et à l'interprétation qui en a été donnée. (Miles et Huberman cité par De Landsheere, 1992 : 627 – 628)

Ces recommandations de De Landsheere nous inspireront pour notre enquête sur le terrain. Cependant, ces recommandations ne sont pas les seules à avoir influencé le choix de nos outils d'enquête et l'analyse de nos résultats. Nous avons également fait recours aux critères d'analyse préconisés par Garcia Debanc et Jacquinet.

À la suite de ces différentes théories, nous avons choisi comme outils d'enquête le test et le questionnaire.

En ce qui concerne le test, voici les recommandations de Garcia Debanc et Jacquinet :

- Garcia Debanc propose une grille d'analyse pour l'évaluation de l'écrit. Il s'agit du tableau de détermination des critères et indicateurs de réussite qu'elle propose dans son article paru dans la revue « rencontres pédagogiques » (1988 : 76).

Tableau n°1 : tableau de détermination des critères et indicateurs de réussite

Unité Entrée	Discours	Lien entre les phrases	Phrases	Espace graphique
Pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> - Respect de la consigne. - Prise en compte du destinataire. - Choix énonciatif. - Choix du type d'écrit. - Registre de langue. - Adéquation du titre 	<ul style="list-style-type: none"> - Modalités de la progression thématique. - Organismes textuels. 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence d'ambiguïté pour les désignations - Adverbes d'énonciation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Choix du support - Typographie - Présence de titres - Eléments soulignés
Sémantique	<ul style="list-style-type: none"> - Choix d'un type de texte - Agencement des éléments conformément aux caractéristiques de cette superstructure textuelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procédés de reprise - Cohérence locale - Choix des connecteurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise du lexique. - Acceptabilité sémantique. - Connaissances du monde respectées. 	<ul style="list-style-type: none"> - Découpage en paragraphes. - Utilisation des signes typographiques du dialogue.
Morpho-syntaxique	<ul style="list-style-type: none"> - Choix de la perspective temporelle. - Utilisation des temps verbaux : par exemple, l'opposition Imp/Ps pour distinguer avant-plan et arrière-plan dans le récit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cohérence temporelle. - Concordance des temps. - Emploi des pronoms de reprise. 	<ul style="list-style-type: none"> - Morphologie verbale. - Syntaxe de la phrase. - Orthographe. - Variétés des constructions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ponctuation de la phrase. - Majuscules.

Source : pour apprendre à écrire. Apprendre à résoudre des problèmes d'écriture.

C'est donc sur la base de ce tableau que nous évaluerons les performances des élèves et tâcherons d'y déceler ce qui entraîne cette performance. Cependant, ces critères étant généraux, nous n'en utiliserons que quelques-uns ; à savoir ceux qui sont facilement comparables à l'oral, et ceux qui n'auront pas été rendu impossible à produire par les élèves du fait de la consigne du sujet donné. Et vu que nous diviserons notre travail en deux étapes constituée des errements que les élèves ont fait et de ce qu'il fallait faire, nous ne nous attarderons à chaque étapes que sur les critères où les élèves auront soit respecté la norme soit l'auraient ignorées.

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous avons sélectionné quelques copies représentatives du niveau des élèves de la 6^{ème}M4. Nous avons sélectionné 52 copies comportant l'ensemble des différentes notes obtenues par ces élèves de la plus faible à la plus grande note et représentative de la récurrence des notes des élèves. Ces copies d'expression écrite ont été corrigées par une collègue.

- Jacquinet quant à lui a proposé une grille d'évaluation pour l'oral. Ce dernier a fait des recherches sur les conditions d'évaluation de l'oral dans le cadre scolaire. Ce tableau se nomme repères pour l'évaluation de l'expression orale.

Tableau n°2 : grille d'évaluation orale de Jacquinet

18/20	<p>Compréhension – comprend tout, sans qu’aucune répétition, reformulation ou adaptation quelconque du niveau de langue ne soit nécessaire.</p> <p>Vocabulaire – précis et étendu, pas ou très peu d’erreurs, rares recours à des périphrases</p> <p>Structures – Grande variété, pratiquement pas d’erreurs</p> <p>Prononciation – pratiquement aucun accent étranger n’est perceptible, pas ou très peu d’erreurs de rythme, d’intonation ou de prononciation.</p> <p>Aisance – Rythme soutenu, l’élève prend des initiatives.</p> <p>Contenu – Tâche parfaitement accomplie, l’élève fait preuve de créativité. Aucune aide n’est nécessaire.</p>
16/20	<p>Compréhension – comprend tout, sans répétitions ou reformulation et sans adaptation excessive du niveau de langue.</p> <p>Vocabulaire – Lexique plus limité, mais les erreurs ou blocages sont rares, recours occasionnels à des périphrases.</p> <p>Structures – Utilisation d’une gamme plus limitée, rares erreurs.</p> <p>Prononciation – léger accent étranger qui n’entrave, cependant, jamais la communication</p> <p>Aisance – Peu de temps morts. L’élève prend parfois l’initiative.</p> <p>Contenu – Tâche accomplie avec précision et sans aide.</p>
14/20	<p>Compréhension – comprend tout, très rares répétitions ou reformulations et légère adaptation du niveau de langue. Intervient adéquatement s’il rencontre un problème de compréhension.</p> <p>Vocabulaire – quelques erreurs ou blocages qui ne compromettent cependant pas la compréhension du message. Recours fréquent à des périphrases</p> <p>Structures – Manque de variétés quelques erreurs qui ne compromettent cependant pas la compréhension du message</p> <p>Prononciation – accent étranger plus marqué qui n’entrave cependant jamais la communication</p> <p>Aisance – Peu de temps morts. L’intervention du professeur est exceptionnellement nécessaire</p> <p>Contenu – Tâche accomplie adéquatement et sans aide</p>
12/20	<p>Compréhension – comprend sollicite parfois une répétition ou reformulation. Une certaine adaptation du niveau de langue est nécessaire mais elle n’entrave pas vraiment la communication</p> <p>Vocabulaire – Limité au strict nécessaire. Erreurs plus nombreuses. Mais le message reste compréhensible. Recours fréquents à des périphrases</p> <p>Structures – style stéréotypé. Erreurs plus nombreuses. Mais le message reste compréhensible.</p> <p>Prononciation – Accent étranger assez marqué. Erreurs de rythme, d’intonation et de prononciation pouvant être ressenties comme gênantes.</p> <p>Aisance – Hésitations et quelques temps morts.</p> <p>Contenu – Tâche accomplie aide exceptionnelle du professeur</p>
8/20	<p>Communication rendue difficile par la pauvre qualité du vocabulaire, des structures et de la prononciation. L’élève ne comprend qu’un langage simplifié moyennant des répétitions et reformulations fréquentes. Il s’exprime dans un langage hésitant et n’est pas toujours à même de finir ses phrases. Tâches partiellement accomplies.</p>

6/20	Communication rendue très difficile par la piètre qualité du vocabulaire, des structures et de la prononciation. L'élève ne comprend qu'un langage simplifié moyennant des répétitions et reformulations très fréquentes et un débit lent. Il s'exprime très difficilement exception faite de quelques phrases courtes et stéréotypé et ne peut communiquer que quelques éléments disparates. Tâches inaccomplies.
4/20	Communication presque impossible. L'élève comprend tellement peu et s'exprime de manière tellement saccadée et fragmentée que même la plus simple des conversations devient très difficile.
0/20	Impossibilité ou refus de communiquer

Source : www.enseignement.catholique.be

Pour l'étude de l'oral à travers un exercice d'expression orale, nous avons choisi l'exercice de la compréhension orale qui, même si elle ne permet pas l'expressivité de l'apprenant, nous a semblé plus objective du point de vue de la correction. Par soucis de cohérence et de clarté, nous avons également prélevé 52 copies en expression orale qui sont aussi représentative des différentes notes obtenues par les élèves à la suite de cette évaluation. Ces copies d'expression orale ont été corrigées par nos propres soins. Comme pour les copies d'expression écrite, nous diviserons notre travail en deux parties. D'une part, nous verrons les erreurs que les élèves ont commises et d'autre part, l'expression de leurs bonnes attitudes face à l'épreuve donnée. Dans son article « évaluer l'oral », Caroline Garcia Debanc a proposé quelques critères pour évaluer les aptitudes des élèves à l'oral. Cependant, ces critères sont plutôt destinés à juger les interventions orales des élèves dans le cadre d'un débat. Comme ce n'est pas notre cas, nous lui avons préféré une autre grille d'évaluation. Cette grille nous a semblé suffisamment objective et précise c'est pourquoi nous en avons fait notre base d'analyse. La grille de Jacquinet est constituée de six critères essentiels pour apprécier les copies des élèves. Nous avons la compréhension, le vocabulaire, les structures, la prononciation, l'aisance, et le contenu. Cependant, nous n'étudierons les copies que par rapport à quatre critères dans la mesure où l'exercice que nous avons choisi ne permet pas à l'apprenant de s'exprimer sur le plan de la prononciation et de l'aisance.

X/ CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Nous commenterons, ici, les méthodes que nous avons employées pour pouvoir mener à terme nos recherches.

1. Méthode d'enquête

Dans la recherche en science sociale, il est important pour le chercheur de choisir la méthodologie adaptée au champ d'analyse et au type de travail. Notre travail est une étude analytique car nous analyserons les causes d'un phénomène observé pour émettre des suggestions en vue d'une remédiation.

2. Terrain d'enquête

Pour notre recherche nous sommes restés dans la ville de Yaoundé. Nous avons de ce fait mené notre recherche au lycée bilingue de Nkol-Eton. Les relations que les élèves entretiennent avec les activités orales et écrites nous permettront de nous faire une idée précise de la différence qui existerait entre ces deux activités et précisément aux exercices

d'expression orale et écrite. Nous avons à cet effet, opéré un choix sur une population cible sur laquelle nous avons focalisé notre recherche.

2.1 Population cible

Fisher définit la population cible comme étant : « tout ensemble sur lequel on porte une étude statistique. C'est aussi des personnes ou des objets composant une catégorie particulière. »

Notre étude est centrée sur les apprenants du sous-cycle d'observation, choisis pour leur sensibilité et leur hyper réactivité. Ainsi, nous avons opté pour les classes de 6^e pour des raisons d'aisance dans l'encadrement. Tel que nous le soulignons, notre étude concernera le sous-cycle d'observation. De ce fait, notre population cible est constituée de l'ensemble des élèves et enseignants des classes de 6^e.

2.2 Échantillon d'enquête

Le lycée bilingue de Nkol-Eton compte un ensemble de quatre classes de 6^e dont l'ensemble de l'effectif s'élève à 394 élèves. Nous avons délimitée notre population à la 6^eM4 et procédé à un échantillonnage hasardeux car la 6^eM4 dans laquelle nous avons mené notre enquête était tenue par notre encadreur de stage de formation. La classe de 6^eM4 du lycée de Nkol-Eton présente un effectif de 123 élèves constitués de 79 filles et 44 garçons. Par souci d'efficacité dans l'analyse de nos résultats, nous avons sélectionné un échantillon de 51 élèves représentatif de la classe. Ainsi, comme nous avons constaté que le nombre de filles dans la salle de classe équivaut à 64% et que le nombre de garçons est approximativement à 36%, nous avons conservé cette différence lors de la constitution de notre échantillon d'enquête.

3. Techniques d'enquêtes

Comme nous l'avons déjà précisé, nous avons fait recours à deux techniques : le test et le questionnaire.

3.1 Le test

Dans le cadre de la vérification des compétences et acquisitions d'un apprenant, le test est un moyen très efficace pour se rendre compte du niveau de l'apprenant.

3.2 Définition

Le test a pour but d'évaluer, de renseigner sur un niveau d'aptitudes ou de capacités. Le test donne des informations nouvelles sur les individus qui y sont soumis. Alors qu'elle citait Pieron, Grawitz (1979 : 743) a défini le test comme une : « épreuve impliquant une tâche à remplir, identique pour tous les sujets examinés, avec une technique précise pour l'appréciation du succès ou de l'échec ou pour la notation numérique de la réussite ». Cette définition met en exergue le coté performatif du test. Dans le cadre de notre travail, cet aspect est particulièrement important dans la mesure où le pilier de notre travail est de juger les performances des apprenants. C'est pourquoi nous avons opté pour un test qui permettra de constater les compétences acquises en français par les apprenants de la classe de 6^e.

3.3 La mise en œuvre du test

Nous évaluons la performance des élèves du cycle d'observation à l'oral comparativement à l'écrit. Ainsi, notre test se devait de remplir cette double fonction. Il nous a donc paru logique dans le but d'avoir une base de comparaison semblable et équitable, de choisir l'expression écrite et l'expression orale comme exercices d'évaluation. Nous nous sommes servis de l'avènement de la 5^è séquence au lycée de Nkol-Eton pour réaliser et parachever notre test. En effet, pour constituer notre test qui devait se mener sur deux pôles à la fois écrit et oral, nous avons utilisé le sujet d'expression écrite proposé par les enseignants du lycée de Nkol-Eton et nous avons proposé le sujet d'expression orale comptant pour cette même séquence.

3.4 Description du test

Pour la réalisation du test, nous avons choisi deux activités comme nous venons de l'indiquer. En expression écrite, généralement appelé rédaction, il a été proposé un sujet de rédaction qui leur demandait de faire un dialogue d'un médecin, qui explique à un patient les méfaits de l'utilisation des médicaments de la rue. Dans le second test, celui qui concernait l'expression orale, l'exercice que nous avons choisi est la compréhension orale d'un texte écouté. Nous leur avons lu un texte et à partir des réponses que les élèves ont donné aux questions posées, ces élèves reconstituent le sens du texte. Les élèves devaient répondre à une première série de questions qui devaient leur permettre de faire la synthèse du texte. Après, ces élèves devaient répondre à une deuxième série de questions qui permet à l'examineur de juger la culture générale des élèves évaluer.

3.5 Les écarts à la norme

Au cours de notre analyse des copies, nous nous intéresserons dans un premier temps aux erreurs que les élèves auront fait. Ainsi, nous donnerons, ici, une définition de l'écart à la norme. Galison et Coste (1976 : 167) soulignaient que l'écart est : « ce qui est perçu par le lecteur comme inadéquat à la situation ou au type de discours. » Ainsi, dans cette première étape de notre travail, nous nous attarderons uniquement sur les erreurs que les élèves ont commises sur leur copie et qui leur ont valu une mauvaise notation.

3.6 Respect de la norme

Après avoir étudié les errements des élèves nous nous attarderons sur leur adéquation à la norme. C'est pourquoi, nous en donnerons une définition de ce terme. Mendo Ze définit la norme comme « une référence centrale de la vie des hommes en communauté et de la vie des institutions privées ou publiques. » il poursuit en disant que, lorsqu'on évoque la norme, on voit surtout un mécanisme se définissant au niveau des usages des mœurs et des lois et qui exige des repères évaluatifs et comparatifs dans tout modèle linguistique en usage. Dans cette seconde partie de notre analyse des copies, nous nous intéresserons à la bonne application des règles d'écriture que nous relèverons dans les copies.

4. Le questionnaire

À la suite du test, nous avons procédé à une technique d'enquête, à savoir le questionnaire.

4.1 Élaboration et présentation

Les questionnaires sont des outils d'évaluation proches des tests. Alors que ces derniers visent à mettre en évidence des aptitudes, les questionnaires s'étendent à une utilisation plus générale qui comprend notamment l'évaluation des attitudes. Selon Grawitz : « le questionnaire est un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquête des infos. » (1974 : 136.)

Notre questionnaire a été réalisé pour compléter et concrétiser les résultats que nous escomptons trouver à la suite de nos tests. C'est-à-dire le choix de l'exercice préféré des élèves, la performativité de l'évaluation orale, les différences des performances des élèves à l'oral et à l'écrit et les meilleures conditions d'évaluation des aptitudes des élèves en français. Nous avons construit notre questionnaire autour de nos hypothèses de recherches tout en nous inspirant des travaux précédemment menés dans l'élaboration d'un questionnaire de recherche par nos aînés académique. Dans le questionnaire soumis aux élèves, nous avons pu définir quatre types de questions à savoir :

- des questions fermées où il faudra répondre par oui ou par non par exemple à cette question de notre questionnaire : « Ces règles sont-elles les mêmes à l'oral et à l'écrit ? »
- des questions ouvertes où les enquêtés se devront d'exprimer librement leurs points de vue. Dans notre questionnaire, nous demandons, par exemple, « Est-il plus facile de s'exprimer, en français, à l'oral plutôt qu'à l'écrit ? »
- des QCM où les enquêtés auront la latitude de choisir parmi plusieurs réponses proposées celles qui leur conviennent. Nous avons interrogé les élèves ainsi qu'il suit, « En guise d'illustration : « quel exercice préférez-vous ? » Les élèves devaient sélectionner soit l'expression orale, soit l'expression écrite.

4.2 L'administration du questionnaire

Concernant l'administration de ce questionnaire, elle a été faite le 19 avril 2016. Cette administration s'est faite de manière directe et individuelle. Nous sommes descendus sur le terrain au cours de notre stage pratique de fin de formation et avons remis le questionnaire en mains propres à chacun des élèves qui ont répondu. Ils nous ont rendus leur questionnaire une fois remplis le même jour.

XI/ LIMITES DE LA RECHERCHE

L'étude que nous menons a pour centre d'intérêt la population de 6è au Cameroun. Mais plus précisément celle du lycée bilingue de Nkol Eton. De ce fait, notre travail est principalement ciblé sur l'approche par les compétences parce que c'est cette approche qui est en vigueur dans ces classes. Ainsi, nos définitions des théories psychologiques, des approches d'enseignement qui ont cours au Cameroun ou de tous les exercices de l'APC concerneront uniquement celles qui nous ont paru indispensables à nos travaux en rapport avec les performances des élèves à l'oral et à l'écrit en français. En outre, le temps n'a pas toujours été à notre portée c'est pourquoi, nous n'avons pas pu réaliser notre travail sur un plus vaste échantillon.

XII/ PLAN DU TRAVAIL

Notre travail de recherche sera divisé en trois parties. La première comportera deux chapitres théoriques qui donneront une précision sur quelques points centraux et importants de notre travail puis nous parcourrons les phases importantes de l'oral et de l'écrit principalement dans l'enseignement. Dans notre deuxième partie, nous aurons également deux chapitres dont le premier sera consacré à l'analyse des copies des élèves résultant du test passé en classe, ensuite le second consistera au dépouillement du questionnaire administré aux élèves de la classe de 6^eM4 du lycée bilingue de Nkol-Eton. Enfin dans la troisième et dernière partie, nous étalerons notre cinquième chapitre qui mettra en lumière notre modeste contribution à la bonne structuration des évaluations en français dans le cadre de l'expression écrite et orale au Cameroun.

CHAPITRE 1

ÉCLAIRCISSEMENTS THÉORIQUES ET APPROCHES D'ENSEIGNEMENT

Notre premier chapitre a pour but d'asseoir les bases du travail qui sera nôtre, tout au long de cette étude. C'est pourquoi, nous avons jugé nécessaire de présenter, ici, quelques éléments qui sont non seulement essentiels à l'enseignement de façon générale mais qui sont également étroitement liés aux pratiques à la fois de l'oral comme de l'écrit. Et étant donné que nous sommes dans le paradigme de l'enseignement apprentissage du français, il convient, également de commencer par définir les grandes théories qui sont à la base de notre système éducatif et qui ont donné naissance aux approches pédagogiques actuellement utilisées dans nos établissements scolaires.

1.1 Palier définitoire

Nous définirons dans cette fraction les termes prépondérants à notre travail de recherche, dans le but d'avoir une base solide avant d'avancer dans nos allégations.

S'agissant des théories psychologiques liées à l'enseignement, nous les définirons en suivant l'ordre chronologique d'apparition de ces courants.

1.1.1 Le béhaviorisme

Le terme béhaviorisme désigne la philosophie de la science qui étudie les interactions de l'individu avec l'environnement. Le béhaviorisme est né aux Etats-Unis et a dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du XXème siècle. C'est Watson qui incarne le premier ce courant, avec *la psychologie du point de vue d'un Behavioriste*, texte fondateur qu'il publie en 1919 et dans lequel il signifie que le but théorique du béhaviorisme est la prédiction et le contrôle du comportement. À propos du caractère scientifique de la psychologie Watson (1919 : 166) écrit que l'introspection est « aussi peu utile à la psychologie qu'elle l'est à la chimie ou la physique ». D'où l'inutilité des interprétations liées à la conscience. Ainsi, le behaviorisme contribue depuis longtemps aux domaines de l'enseignement et de l'apprentissage par le biais de la recherche appliquée et de l'intervention. Dans le courant béhavioriste, l'enseignement est considéré comme une science appliquée et l'enseignant est vu comme un observateur et un expérimentateur. Il doit non seulement intervenir en utilisant des méthodes d'enseignement éprouvées, mais aussi les mettre lui-même à l'épreuve dans sa salle de classe, particulièrement lorsque les élèves rencontrent des difficultés. (Le Ny, consulté le 12 janvier 2015)

Entre les années 40 et 50 le béhaviorisme méthodologique de Watson a quelque peu évolué avec les travaux de Skinner qui va introduire la notion de « conditionnement opérant ». Les travaux de Skinner marquent une divergence profonde avec le behaviorisme de Watson dans la mesure où ceux-ci acceptent l'idée de variables internes à l'individu et reconnaissent même l'interaction des pensées ou des émotions dans l'analyse du comportement humain.

Cette nouvelle acception du behaviorisme introduisait déjà l'arrivée du cognitivisme qui s'est toujours opposé au behaviorisme.

1.1.2 Le cognitivisme

Le cognitivisme est un courant psychologique qui est né en prolongation et en réaction au behaviorisme. Dans les années 1950. Les travaux de Jean Piaget ont contribué à démontrer que l'intelligence ne pouvait être entièrement appréhendée sur la base d'étude éthologique sans tenir compte de la construction naturelle de cette intelligence. En outre, dans le domaine des langues, la linguistique cognitive définie par Chomsky montre l'existence d'une grammaire mentale héritée génétiquement de nos ancêtres et qui peut être clairement décrite. Chomsky s'appuie notamment sur l'argument de la pauvreté du stimulus. Le behaviorisme négligeait délibérément les activités du cerveau pour ne prendre en compte que le comportement humain ou animal. On a ainsi qualifié cette école de pensée de « physicalisme de la boîte noire ». La psychologie cognitive se fonde sur l'idée que la pensée est décomposable en processus mentaux distincts qu'il convient de modéliser comme des entités relativement autonomes. Selon la psychologie cognitive, l'élève acquiert des connaissances antérieures qui sont indispensables au processus d'apprentissage, car elles représentent le berceau qui accueille les nouvelles connaissances.

Dans le guide pédagogique du français, il est présenté également la conception cognitiviste. Preuve que cette théorie a reçu toute l'approbation nécessaire à son expansion. « La personne adulte apprend et se développe en traitant en structurant l'information que lui présente l'environnement physique, social et éducatif. (...) le cerveau humain est organisé de façon à pouvoir conserver les informations qu'il tire de l'environnement. » (Guide pédagogique du français II et du PEBS, 2015)

Ces deux théories psychologiques ont largement contribué aux diverses évolutions de nos systèmes éducatifs. Dans la suite de nos travaux portant sur la didactique des langues et plus précisément du français, nous définirons des notions étroitement liées avec l'enseignement des langues. Et pour se faire, nous nous devons également de définir le cadre qui structurera l'ensemble de notre travail et qui définira également les méthodes de recherches employées ici ; c'est-à-dire la didactique. A l'intérieur de laquelle sont circonscrites les deux théories précédemment définies.

1.1.3 La didactique

Le mot « didactique » vient du grec ancien *didaktikós* (« doué pour l'enseignement »), dérivé du verbe *didáschein* (« enseigner », « instruire ») (Dictionnaire étymologique Larousse). Partant de son origine grecque, la didactique est perçue comme une science ou l'art de l'enseignement, de l'instruction. Elle va au-delà de l'enseignement qui, en réalité, constitue son objet.

Dès sa genèse, la didactique n'apparaît pas comme une science de l'éducation ; elle commence plutôt comme une pratique commune et empirique au sein des sociétés pour instruire les enfants. La première approche rigoureuse de l'étude de cette science est la didactique de Luis Vives. Des années plus tard, Jean Amos Comenius va aussi publier sa *Grande didactique*, qui deviendra un élément très important et enrichissant pour la

connaissance de la didactique et pour la formation des enseignants. C'est dans le cadre de la formation des enseignants que la réflexion autour de la didactique va se poser avec acuité. C'est à ce niveau de la réflexion systématisée que la didactique apparaît comme science de l'éducation. (Bessala Belinga, 2005 : 35)

Pour Benedito Antolí, la didactique est une science qui étudie les processus de l'enseignement de l'apprentissage. Tandis que Fernández Pérez, par contre, définit la didactique comme la science qui étudie les processus de l'enseignement et de l'apprentissage en vue d'optimiser la formation intellectuelle des apprenants. Pour Zabalza, la didactique est la science appelée à résoudre les problèmes émanant des processus de l'enseignement et de l'apprentissage ; elle doit aussi gérer des stratégies d'action pouvant améliorer qualitativement ces processus, élaborer systématiquement des savoirs et des méthodes ayant une incidence directe sur les activités didactiques de l'enseignant et de l'apprenant. Quant à Torre, la didactique se conçoit comme une discipline réflexive et pratique qui s'occupe des processus de la formation et du développement des personnes dans des contextes préalablement organisés. (Bessala Belinga, 2005 :)

Au final, la didactique peut être considérée comme l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière. La didactique se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner). Ainsi, dans notre travail le contenu renvoie au français.

Pour tenter de rendre la différence entre la didactique et la pédagogie plus visible, nous mettons dans un tableau de synthèse quelques points qui nous ont paru principaux à ces deux notions, en nous inspirant de quelques auteurs spécialistes de didactique et pédagogie. A l'instar de Houssaye (1988) et Astolfi (1997).

Tableau n°3 : comparaison didactique et pédagogie

	Didactique	Pédagogie
Caractéristiques	Le processus enseigner La relation ENSEIGNANT-SAVOIR La pédagogie du contenu	Le processus former La relation ENSEIGNANT-APPRENANT La pédagogie de la relation
	Dimension cognitive des objets	Aspects relationnels des sujets
	Le « moment didactique » est centré sur la recherche ; il est « froid » et réductionniste	Le moment pédagogique est centré sur l'action ; il est chaud et multidimensionnel
	La didactique relève d'une recherche disciplinaire (la didactique des langues, etc.)	La pédagogie opère une mise en œuvre pratique
	Information	Communication et médiation
	La relation didactique relie l'agent	La relation pédagogique se trouve au centre

	(enseignants, moyens et processus) et l'objet (les objectifs)	de la situation pédagogique ; elle est formée de l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique
--	---	--

Source : thèse de Rezeau

1.1.4 L'asymétrie

Vu que nous ferons au cours de nos travaux une étude comparative, il convient de bien comprendre ce que nous entendons par asymétrie pour appréhender la suite de cette étude. Ceci étant dit, l'asymétrie n'est pas une notion complexe.

L'asymétrie peut être définie tout simplement comme l'absence de symétrie. La symétrie étant, selon le CNRTL, « une disposition parallèle d'éléments connexes, dont l'inversion confirme la propriété de l'égalité des ensembles qui permet d'inverser la proposition $A = B$ en $B = A$. »

Autrement dit, on pourra taxer d'asymétrique, tout ce qui n'est pas interchangeable. Dans le cadre de nos travaux il s'agira de vérifier si les résultats obtenus par les élèves lors de leurs évaluations seront interchangeables en expression orale du français et en expression écrite.

1.1.5 La performance

Après la notion d'asymétrie, nous continuons dans le sillage des définitions avec la notion de performance qui est également un mot clé de notre mémoire parce qu'il faut appréhender au préalable ce concept pour comprendre et percevoir l'objectif de ce travail. Il importe de clarifier ici ce terme qui est utilisé de diverses façons dans la vie quotidienne, notamment dans le milieu professionnel, mais qui renvoie à un entendement bien différent pour quiconque désire entreprendre une réflexion dans le milieu scolaire.

De l'anglais performance issu lui-même de l'ancien français « parformance » et « parformer » qui signifie accomplir et de « former » (Dictionnaire étymologique Larousse).

La notion de performance fait donc écho à une notion de réussite. Cette réussite peut prendre plusieurs visages : institutionnelle, personnelle, sociale, optimisation temporelle. Mais au niveau scolaire quand peut-on dire d'un élève qu'il a été performant ? Quelle est l'image de la performance dans le cadre scolaire ?

D'après Calcoen :

Pour évaluer un étudiant, l'enseignant dispose d'un outil indispensable : les notes. D'un point de vue institutionnel, l'étudiant performant est celui qui obtient une note supérieur ou égale à 10. Ce résultat met en évidence sa connaissance et sa maîtrise du sujet. Sa réussite est réelle. C'est la performance attendue par l'institution et reconnue de tous. Il s'agit, en plus, du sésame vers l'année supérieure. La note est un des critères possibles pour parler de performance. (Calcoen, consulté le 03mai 2015)

Cependant, Calcoen précise qu'elle ne rend compte du niveau des compétences d'un individu qu'à un moment donné, particulier de son cursus. « Il s'agit d'un bon score mais pas forcément d'une performance » (Calcoen, consulté le 03 mai 2015). Car elle ne fait pas part de l'ensemble du travail fait par l'élève dans l'ensemble. En outre, ce n'est pas seulement la

moyenne, au cours d'une évaluation qui est recherchée. Parce que le niveau de l'élève n'est pas unique ou identique à tous. Ainsi, la progression d'un élève, même si elle reste en dessous de la moyenne sera considérée comme une performance.

Cependant la performance scolaire ne saurait se limiter à une évolution positive des notes dans la mesure où les étudiants sont des êtres humains et qu'en matière d'humain, l'aspect psychologique doit toujours être pris en compte. A ce titre, elle déclare dans le même ouvrage :

Même s'il est frustrant pour un enseignant de voir des élèves doués se contenter d'une note moyenne ou de voir un élève ne pas recevoir un retour sur son investissement, que penser de l'étudiant qui « se contente d'une validation à 10 » pour s'investir dans une activité extrascolaire et montre ainsi une bonne capacité d'organisation ? La performance peut résider dans la bonne gestion de son temps, de ses envies, de ses obligations. De même que les priorités de chacun sont différentes, la notion de performances a des résonances variées suivant les individus. La notion de performance scolaire n'est pas une condition sine qua non de réussite. (Calcoen, consulté le 03 mai 2015)

En définitive, l'on pourra dire que la performance scolaire est une notion très complexe qui fait appel à plusieurs aspects de connaissances, d'évolutions et psychologiques. Mais que seules les notes permettent de la juger du point de vue extérieur.

C'est ainsi que notre travail de recherche se fondera sur les notes obtenues en évaluations orales et écrites des élèves dans la discipline du français que nous aurons à notre portée. Il est important de faire la différence entre compétence et performance qui sont des termes qui semblent assez proches, dans un premier abord, mais qui sont, en réalité, bien différents et ne doivent pas être confondus. C'est pourquoi, nous avons jugé opportun d'établir dans le cadre de notre étude la différence qu'il sied de connaître entre ces deux concepts. Ainsi, ayant premièrement déjà défini le terme de performance, nous en venons à la compétence.

1.1.6 La compétence

Dans la terminologie de la grammaire générative, le comportement linguistique d'un locuteur est défini par un couple de concepts : « Compétence, ou savoir linguistique du locuteur, et performance, ou réalisation concrète de ce savoir linguistique dans des actes de communication, qu'il s'agisse d'émission (le sujet fait des phrases) ou de réception (le sujet comprend des phrases).» (CALVET, consulté en ligne le 03 mai 2015). Si la compétence permet de produire des phrases selon un modèle de grammaticalité et de déceler dans les phrases émises par les autres, les phrases agrammaticales, la performance consiste précisément en la capacité à émettre ces phrases et à les recevoir.

Dans le milieu des sciences de l'éducation et de l'avènement de l'APC c'est-à-dire l'Approche Par les Compétences, le terme compétence prend une tournure propre à ce domaine. A ce niveau, la compétence se définira donc comme l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. C'est-à-dire que la compétence tient en trois référents essentiels : savoirs, savoir-faire et attitudes. Ce sont là les compétences globales à atteindre par un étudiant qui sont elles-mêmes divisées en deux socles celui des compétences et des compétences terminales.

En conclusion, et plus simplement, la compétence en linguistique représente l'aptitude théorique d'une personne à s'exprimer et à comprendre un langage. Avant de poursuivre dans nos assises théoriques, nous établirons dans un tableau les définitions et différentes caractéristiques des notions de performance et compétence qui sont si proches.

Nous concluons ce premier palier par la définition de trois termes clés à ce mémoire. Termes dans lesquels s'imbriquent tous les autres mots précédemment définis avec en toile de fond la didactique du français.

1.1.7 L'oral

L'oral c'est l'exercice langagier auquel se livre quasiment tous les êtres humains normalement constitués. C'est plus précisément dans le domaine scolaire, la pratique que les enseignants emploient pour transmettre les connaissances aux apprenants et créer un nouveau système d'interaction éducative. L'oral va donc se reconnaître par les multiples différences qu'il entretient avec l'écrit.

Partant du schéma de la communication de Jakobson, où ce dernier a montré qu'un message est transmis d'un destinataire vers un destinataire par le biais d'un code et à travers un canal défini, nous pouvons définir l'oral comme la transmission d'un message de façon verbale et audible d'un destinataire vers un destinataire avec pour canal l'air qui conduit les mots de la bouche du locuteur à l'oreille du récepteur.

L'oral fait l'objet de plusieurs appréhensions. On peut y voir tout ce qui sort de la bouche. Il renvoie aux paroles prononcées dans des situations réelles de communication. Sur le plan de l'enseignement des langues, l'oral est une activité de la classe de français qui s'exerce au moyen de diverses appréciations visant chacune à développer chez l'apprenant la capacité de s'exprimer clairement et audiblement à l'oral. De ce fait, il s'exerce à travers diverses approches pédagogiques parmi lesquelles l'Approche Par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC-ESV).

1.1.8 L'écrit

L'écriture est un acte plus complexe que celui de parler. L'acquisition de l'écriture passe par un apprentissage spécifique. Ainsi nous pouvons définir l'écrit comme l'ensemble des graphies porteuses de sens que les êtres humains dessinent pour transmettre des messages et encoder des événements survenus.

Une synthèse de travaux portant sur l'écriture et son enseignement, a permis d'aboutir à définir l'écriture comme :

Une activité mentale complexe, impliquant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances – tant référentielles, linguistiques que paradigmatiques – au moyen de l'activation et de l'articulation de nombreux processus mentaux ; ceux-ci permettent, entre autres, la récupération et la sélection d'informations la sélection de formes linguistiques adéquates, la programmation et l'exécution motrice indispensable à la production de traces écrites, à l'instauration d'activités de relecture et de correction.
(MORIN, 2009 : 4)

Dans la suite de ses travaux, Morin attire l'attention sur le fait que lorsqu'on veut écrire, il y a une charge cognitive qui est grandement sollicitée et qui participe au bon

déroulement des différentes étapes qui sont nécessaires à l'écriture ; à savoir la planification, la formation et la révision. C'est ainsi qu'il montre que cette part de cognition est en relation avec le fait qu'un individu adulte écrive ou comprenne mieux un texte qu'un enfant qui est encore novice dans cette pratique. De même le caractère ou la lisibilité de l'écriture est aussi en rapport avec la charge cognitive nécessaire à une production écrite. D'où l'on peut remarquer une facilité à une « surcharge mentale » chez les individus plus jeunes.

1.1.9 Évaluation

À la suite des définitions sur les modes d'expression, nous définirons ce qu'est une évaluation. Modèle employé aussi bien à l'oral qu'à l'écrit pour tester les apprenants.

Pour Viallet et Maisonneuve (1993 : 17.), évaluer désigne :

Une conduite supposant l'adoption d'une norme par laquelle une personne, (l'enseignant, le formateur, un observateur) donne une information synthétique parfois une mesure, à l'aide ou non d'une technique (test, examen, « grille », interrogation enquête...) sur la valeur d'une personne en formation, (un élève, un stagiaire), sur son comportement, un enseignant ou sur tout autre élément d'un système éducatif

Nous dirons donc qu'une évaluation est une technique pour observer les acquis et les progrès faits par un ou plusieurs apprenants. Et cette observation est mesurée par le biais de notes d'appréciation reconnue. Cette allusion aux notes attribuées aux élèves évaluer nous permet de passer aux approches d'enseignement qui englobent le système de notation aussi bien que celui de transmission des connaissances. Il existe une multitude de méthodes d'enseignement qui ont vu le jour au fil des années. Cependant, nous ne les étudierons pas tous car ils ne pas tous utilisé actuellement au Cameroun.

1.2 Approches d'enseignement

Au cours de cette seconde articulation de notre mémoire nous nous attarderons, sur la méthode en vigueur au cycle d'observation de l'enseignement secondaire puisque c'est à ce cycle que se limitera notre travail, et la méthode précédemment utilisée et qui a toujours cours dans les autres cycles d'enseignement. Il s'agit de l'APC et de la PPO. Mais dans un souci d'ordre chronologique, nous débiterons par la PPO qui a vu le jour la première. À la suite de cette dernière approche nous étudierons quelques méthodes d'enseignement qui font partie de la didactique des langues car nous sommes, dans le cadre de notre travail, dans la didactique du français.

1.2.1 La pédagogie par objectifs

La pédagogie par objectifs peut également se nommer par son abréviation PPO. Tout au long de ce travail, il nous arrivera certainement d'employer le terme abrégé qui renverra, cependant, toujours à la même notion. La pédagogie par objectifs est une approche qui a vu le jour dans les années soixante, d'abord aux États-Unis, avant de s'étendre en France grâce à la traduction des travaux de Bloom.

De ses travaux Bloom, psychologue en éducation, a fait émerger une classification des niveaux de pensée importants dans le processus d'apprentissage. Vis-à-vis du domaine cognitif, Bloom identifie 6 types d'activités, du plus simple au plus complexe, comprenant chacune un ou plusieurs sous-domaines. La taxonomie des objectifs éducatifs de Bloom

est composée de six niveaux : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. (Bloom, 1975)

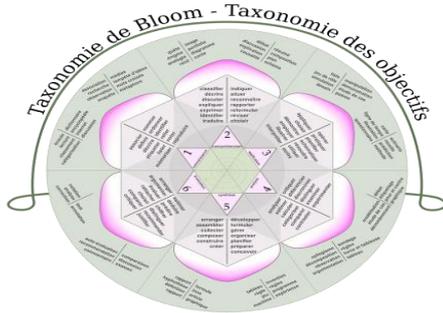


Figure 1 : la taxonomie de Bloom

La PPO est une approche qui fonde son enseignement sur des objectifs à atteindre à la fin d'une tâche donnée. Dans cette démarche, l'on s'intéresse particulièrement au comportement observable de l'apprenant et à l'attitude externe que l'on attend de lui. La pédagogie par objectifs est une méthode qui vise à construire les savoirs avec la coordination de l'apprenant ; l'enseignant doit faire connaître à l'élève l'objectif qu'il vise pour lui et le processus par lequel il compte faire atteindre ce but à l'élève. Ces objectifs doivent décrire une activité à réaliser par l'élève à la fin du processus pédagogique. Ainsi, « l'enseignant n'est efficace que dans la mesure où il atteint un objectif primordial : il doit faire évoluer l'étudiant dans le sens souhaité. » (Mager, 1986 : 1)

Ainsi, la PPO a pour principe de dévoiler à la fois à l'enseignant et à l'apprenant les objectifs qu'il vise pour permettre une visibilité dans l'avancée du processus d'enseignement-apprentissage. Car chacun de ces acteurs a une part cruciale à jouer dans ce processus.

Cependant, la pédagogie par les objectifs, qui a toujours cours dans la plupart des classes de l'enseignement secondaire au Cameroun, a commencé petit à petit à céder la place à une autre méthode d'enseignement qui s'est répandue dans le monde à une vitesse phénoménale. Le Cameroun qui cherche le meilleur pour la formation de ses citoyens entend s'arrimer au reste du monde à travers ce nouveau mode d'enseignement.

1.2.2 L'approche par les compétences

L'APC prend ses origines dans l'effondrement de la pédagogie par les objectifs qui avait cours auparavant dans les divers systèmes éducatifs. La pédagogie par les objectifs a été considérée difficile d'application et inefficace face aux conditions réelles des différents systèmes éducatifs du monde qui lui ont tourné le dos. C'est pour cela que, comme le reste du monde, le Cameroun s'est tourné vers l'APC. Elle situe continuellement les apprentissages dans une logique de résolution des situations complexes, et engage les élèves à utiliser leurs acquis dans ces situations. A cet effet, « elle garantit une meilleure fixation des acquis à travers la résolution des problèmes et permet de mettre l'accent sur l'essentiel. » (Roegiers, 2003.) Cette approche exploite la notion de compétence pour fonder, structurer et orienter les dispositifs d'enseignement. Elle a cette originalité de décloisonner les enseignements, mais aussi de confronter les apprenants aux situations problèmes relevant d'une famille de situations pour qu'ils deviennent plus tard compétents dans la vie sociale. Les causes du choix

de l'APC dans le système éducatif camerounais sont nombreuses. En effet, le Cameroun a reproché le paradigme béhavioriste de la PPO et son paradigme structuraliste.

C'est face aux crises suscitées par l'ancien système éducatif qu'ont été mises sur pied, dans les années 1990, des réformes aussi bien dans les pays développés que dans les pays sous-développés. L'application de ces réformes a d'abord été faite dans l'enseignement de base pour, par la suite, arriver à l'enseignement secondaire. De ce fait, les réformes ont été observées au niveau des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, de la formation des enseignants, de l'élaboration des manuels scolaires, des curricula et des systèmes d'évaluation des acquis des élèves.

En clair, l'APC peut se définir comme « une approche qui consiste à rendre les apprentissages plus finalisés, orientés vers un savoir-agir en situation, à travers un réinvestissement des acquis. » (Bipoupout et Alii, 2010 : 21).

Ainsi, à travers l'APC, les programmes du Cameroun ont connu une profonde mutation dans le but d'être en harmonie et de respecter la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun. Notamment dans son article 4 où il recommande l'intégration du citoyen camerounais dans la société à partir des apprentissages scolaires, « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. » (Loi d'orientation, 1998).

1.2.3 La pédagogie par projet

Nous avons pensé qu'il était important de définir cette approche qui a connu un triomphe à la fin du XX^e siècle où elle a été réellement implantée en Europe, car l'application du système éducatif camerounais s'en approche. La pédagogie par projet n'est pas une manière d'enseigner à proprement parlé comme le dit Proulx (2004) :

L'approche par projet, n'est pas dans son essence même, une technique ou une façon spécifique d'enseigner. Elle est plutôt une façon de penser l'enseignement en vue d'un apprentissage que l'on espère meilleur. [...] Il faut le dire l'approche par projet est idéologique avant d'être un mode ou une formule pédagogique à proprement parlé.

La pédagogie par projet a été pensée par le philosophe Dewey. Mais elle a été clairement élaborée et défini par Kilpatrick en 1918 dans son article intitulé *The Project Method*. La pédagogie de projet s'inscrit dans le cadre général des approches qui visent à rendre l'apprenant principal acteur de son apprentissage. C'est une pratique de pédagogie active qui permet de construire des apprentissages à partir des réalisations des productions concrètes des apprenants. Le projet est comme une « entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux. » (Huber, 1999 : 17). La pédagogie par projet sert également à augmenter la motivation chez les apprenants. Les élèves éprouvent un grand intérêt à réaliser des projets concrets et à se rendre compte, de la sorte, du but pratique des enseignements qui leur sont donnés. Dans *learning by doing*, Dewey propose un ensemble d'activités concrètes qui doivent permettre aux apprenants de réaliser leur envies profondes (Reverdy, 2013 : 4). Cette démarche plus proche d'une méthode que d'un système, nous permet d'enchaîner vers le domaine des méthodes d'enseignement novatrices.

1.2.4 Didactique des langues

La didactique des langues est constituée de l'ensemble des méthodes, hypothèses et principes pédagogiques qui permettent aux principaux acteurs de l'éducation d'optimiser le processus d'enseignement apprentissage des langues étrangères. Nous nous intéresserons plus spécifiquement aux méthodes proches de notre thème et donc à l'expression orale, c'est pourquoi, nous n'avons pas défini les approches traditionnelles.

1.2.4.1 La méthode audiovisuelle

Pour éviter la perte de la langue française, conséquence de la seconde guerre mondiale, la France a mis confié au C.R.E.D.I.F la mission de faire apprendre aux français à parler la langue française. Et c'est au milieu des années 1950 que Gurina de l'université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode structuro-globale audiovisuelle. C'est ainsi que naît la méthode audiovisuelle qui consiste à faire écouter des enregistrements à des apprenants de la langue tout en leur montrant des images qui rendent plus fluides le message que les enregistrements transmettent. L'apprentissage passe, ainsi, par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acoustico-visuel. L'apprenant saisit les règles de manière intuitive. Chomsky a également participé à l'élaboration de la MAV (méthode audiovisuelle). La méthode audiovisuelle domine en France durant la période allant de 1960 à 1970. Le premier cours élaboré suivant cette méthode a été publié par le C.R.E.D.I.F en 1962. Pour l'utilisation et la mise en œuvre de la MAV, il est nécessaire de déployer un grand dispositif d'enseignement fort coûteux et occupant beaucoup d'espace. En l'occurrence la formation spécifique d'enseignants, l'acquisition de matériels adéquats comme les magnétophones, caméra, laboratoire et un nombre réduit d'apprenants. La SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères. (Martinez, 2011)

1.2.4.2 La méthode audio-orale

Contrairement à la MAV qui naît du besoin des français de s'approprier à nouveau de leur culture notamment linguistique, la méthode audio-orale, est née pour permettre aux membres de l'armée américaine d'apprendre rapidement des langues nouvelles et différentes de l'anglais. La méthode audio-orale, en abrégé MAO, est concrètement élaborée et structurée par des spécialistes de la linguistique appliquée au cours des années 1950. C'est une méthode d'apprentissage dont le but est d'apprendre les langues étrangères. Pour se faire elle s'intéresse plus à la syntaxe de la langue qu'à son vocabulaire. La partie sémantique est donc négligée. Les enseignants se doivent de ne s'exprimer que dans la langue à acquérir, la langue maternelle étant un frein à l'apprentissage. Cependant, l'accent est mis sur les différences qui existent entre les cultures des deux langues pour que l'élève s'instruise sur la manière de vivre propre à la langue qu'il apprend. La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et il a été considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire.

L'influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère a pu s'observer au début des années 1960 d'où l'évolution de la discipline de linguistique appliquée en pédagogie des langues. Bien que la MAO n'ait pas été utilisée en France, certains éléments de son processus ont été repris par la MAV. La remise en question des courants

behavioriste et distributionnaliste par les linguistes vont achever l'évolution de la MAO. (Martinez, 2011).

1.2.4.3 L'approche communicative

« L'approche communicative est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. » (Bailly et Cohen, 2009 : 3). L'approche communicative recherche beaucoup plus une étude en contexte. Ce qui fait que l'enseignement de l'oral occupe une place prépondérante dans cette approche. L'enseignement ne se veut plus unilatéral mais combiné. Ainsi, à une question que pose l'enseignant il n'y a pas une réponse attendue mais une infinité de réponses. Ces dernières permettent à l'élève de se sentir libre et d'exprimer son savoir.

L'approche communicative a vu le jour en 1975 lorsque le conseil de l'Europe définit le Niveau Seuil qui servira de modèle pour toutes les autres langues. Cependant, à cause des incompréhensions, des erreurs ou des difficultés d'application, cette approche n'a pas cessé d'être revue et corrigée. Ce n'est finalement que dans les années 90 que l'approche communicative se stabilise et entre réellement dans le système éducatif. Quatre compétences sont donc définies pour le cours de langue : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. L'accent est mis sur le principe d'une progression cohérente dans un parcours d'apprentissage qui va du simple au complexe.

Nous avons, ainsi, vu les approches d'enseignement qui ont cours dans nos lycées et collèges puis nous nous sommes attardés sur quelques méthodes d'enseignement novatrices qui permettent d'enseigner des notions particulières comme l'oral. Dans la suite de notre travail, nous attirerons maintenant l'attention sur des problèmes qui peuvent subvenir lors des pratiques d'enseignement et n'ayant pourtant aucun lien direct avec les connaissances transmises.

Avant de clore, ce chapitre, nous voudrions attirer l'attention sur les troubles du langage qui peuvent avoir une incidence sur les performances des apprenants à l'expression orale comme à l'expression écrite. Cependant, pour des besoins de concision, nous avons présenté certains de ces troubles du langage aux annexes de ce mémoire.

Au terme de ce premier chapitre, nous avons établi quelques éléments basiques pour le travail de recherche que nous entreprenons. Nous sommes partis de quelques courants psychologiques à des troubles du langage en passant par les approches d'enseignement en vigueur dans les établissements au Cameroun. Et ceci, pour présenter l'atmosphère qui sera le nôtre dans l'étude des deux modes d'expression oral et écrit de la langue française qui constitue notre domaine d'étude. Cette base étant, ainsi, établie, nous tâcherons maintenant de présenter les deux modes d'expression qui nous intéresse à savoir l'oral et l'écrit.

CHAPITRE 2

PRÉSENTATION DES NOTIONS ORAL – ECRIT ET LEUR ÉVALUATION

Lorsque nous parlons des notions d'oral et d'écrit, nous faisons allusion à l'expression orale et à l'expression écrite qui seront le domaine d'application de nos recherches. C'est pourquoi à ce niveau, nous avons pensé présenter ces deux notions dans leurs acceptions générales mais aussi spécifiquement liées à l'enseignement. Car certains linguistes considèrent comme « registre de langue », la distinction établie entre langue écrite et langue parlée, chacun possédant son code spécifique. Puis, nous étudierons leurs implications dans l'enseignement et le rapport étroit qui lie ces deux concepts qui en même temps se combattent et se complètent. Enfin, les modes d'évaluations de chacune de ces expressions dans la discipline du français concluront ce chapitre.

2.1 À propos de l'oral

Nous débuterons par la notion d'oral qui bien qu'existant depuis toujours dans le langage humain, n'a pas, cependant, toujours été codifiée dans le domaine de l'enseignement.

2.1.1 Spécificités liées à l'enseignement du français à l'oral

L'enseignement du français à l'oral vise deux objectifs principaux : l'amélioration de l'expression des apprenants et l'adaptation des situations de communication de classe à celles de la vie courante. Comme nous l'explique ces extraits : « Avec l'adoption d'un nouveau paradigme, l'Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC-ESV) qui favorise l'apprentissage pour la résolution des problèmes de vie courante, l'oral acquiert une place plus importante. » (Programmes d'études de 6^e et 5^e : Français, 2014 : 60). De même que : « Il consiste à pratiquer, dans la classe de français, un certain nombre d'exercices qui constituent pour l'apprenant des opportunités d'apprentissage en vue d'améliorer son expression orale. » (Programmes d'études de 6^e et 5^e : Français, 2014 : 60).

Les élèves évoluent dans un univers social d'hétérogénéité ou ils sont appelés à interagir au moyen de la parole pour construire un objet d'étude. Les points de vue et les opinions de l'enseignant ou des élèves sont exprimés grâce à la parole. L'oral devient un objet d'apprentissage susceptible d'améliorer l'expression de l'apprenant grâce à la manipulation des outils linguistiques en situation classe. Son importance apparaît, dès lors, comme capitale, dans la mesure où il permet à l'apprenant non seulement de maîtriser l'expression orale en français, mais aussi de développer sa personnalité. La prise de parole par l'apprenant apparaît comme « un élément capital, un facteur essentiel de l'apprentissage, car elle est synonyme de l'expression verbale de la pensée. » (Forgue, 1997 : 11)

En outre, l'enseignement du français à l'oral privilégie également l'insertion des apprenants dans le cadre de leur milieu social. Il est question pour ceux-ci de réinvestir leur savoir dans la vie de tous les jours. Ainsi, les situations de communications initiées en salle de classe vise à permettre à l'apprenant de s'identifier facilement aux différentes conditions de

vie qui se présentent à lui, de les reconnaître et de savoir, ainsi, comment les gérer lors des échanges verbaux. C'est le principal objectif visé par les nouveaux programmes de français des classes du sous-cycle d'observation au Cameroun, lorsqu'ils stipulent que la didactique du français en classe francophone consistera désormais en une analyse de la société camerounaise, l'environnement socioculturel de l'apprenant, les situations dans lesquelles il interagit et les fonctions langagières qu'il doit maîtriser à travers des situations de vie concrètes. (Minesec, 2012 : 4)

Enseigner l'oral relève donc d'une nécessité fondamentale, car l'apprenant apprend à mobiliser l'ensemble des acquis scolaires grâce auxquels il peut interagir dans une situation de communication donnée. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être appris à l'école lui permettront par exemple de converser avec des proches, d'être un guide lors d'une excursion, ou de communiquer et exprimer sa pensée face à une situation de vie courante.

2.1.2 L'enseignement du français à l'oral dans l'approche par les compétences

L'oral s'enseigne dans le cadre de l'APC à partir de multiples exercices qui permettent de mettre en évidence la portée complémentaire et le rôle prépondérant de celui-ci dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue française. L'expression chez les élèves est fortement développée grâce au nouveau *curriculum* du sous-cycle d'observation.

Fondés sur la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun datant du 14 Avril 1998, les programmes d'enseignement de la langue française sont clairement en rupture avec ceux prônés par la pédagogie par objectifs. Ils visent « une analyse des situations dans lesquelles interagissent les apprenants et des fonctions langagières qu'ils doivent maîtriser à travers la résolution des situations de vie concrètes. » (Minesec, 2012 : 4) L'oral devient donc une partie importante dans l'enseignement de la langue parce qu'il s'occupe à la fois de son apprentissage et de l'enseignement de la langue elle-même. De même, depuis qu'en juin 2012 l'APC a été introduit dans les programmes scolaires, l'oral est valorisé et s'est vu accordé une place privilégiée dans la distribution horaire de l'enseignement de la langue. Elle consiste à « pratiquer, dans la classe de français, un certain nombre d'exercices qui constituent pour l'apprenant des opportunités d'apprentissage en vue d'améliorer son expression orale. » (Minesec, 2012 : 87)

Dans les classes du sous-cycle d'observation, les objectifs majeurs visés par l'enseignement de l'oral sont d'ordres linguistique, culturel, langagier et humain. Ces objectifs sont transcrits en termes de compétences à atteindre à la fin du dit sous-cycle. Il est stipulé que l'apprenant sera capable de :

Maîtriser les outils de la langue, de développer un agir compétent lui permettant de s'exprimer distinctement et correctement, d'étoffer sa culture littéraire ou générale et d'affiner son jugement au contact de l'opinion des autres, d'apprendre à respecter l'opinion d'autrui et à être courtois pendant les échanges. (Minesec, 2012 : 87)

Désormais, avec la place que l'approche par les compétences donne à l'oral, les méthodes d'enseignement sont révolues. En effet, au cours des échanges avec l'apprenant, l'enseignant doit amener ce dernier à comprendre le rapport entre les enseignements prodigués en classe et la vie sociale. L'oral s'établit dans les programmes de français comme

un objet d'enseignement à part entière, car il donne lieu à la pratique d'un certain nombre d'exercices en classe parmi lesquels la récitation, le commentaire par l'image et l'exposé oral.

L'oral tout comme l'écrit est intégré dans les différents modules que propose l'APC (la vie quotidienne/sociale et familiale, bien-être et santé, la vie socioculturelle, médias et communication, la vie économique, citoyenneté et environnement) à travers ses divers exercices. L'oral s'intègre ainsi avec toutes les autres activités de la classe de français soit la grammaire, l'orthographe ou encore la conjugaison. Cette intégration générale aboutit au décloisonnement des apprentissages, étant donné que toutes ces activités conduisent à l'atteinte des objectifs séquentiels visés par les modules. Ainsi, les contenus d'enseignement sont « organisés et mis en contexte dans des familles de situations autour d'un ensemble d'activités intégrées et décloisonnées. » (Guide pédagogique du programme d'étude de sixième et cinquième, 2014 : 7).

Nous ne définirons pas tous les différents exercices liés à l'enseignement de l'oral dans le présent travail. Parce que plusieurs d'entre eux sont assez proches par la méthode. Ainsi, nous en définirons quatre, jugés assez importante bien que ne faisant pas partie des évaluations de fin d'apprentissage.

- **Les contes**

Nous définirons dans cette partie les contes et en donnerons l'objectif puis le mode d'évaluation.

1. Définition du conte

Les limites entre le conte, le mythe et la fable ne sont pas toujours claires. Ainsi, Le conte est « un récit bref d'aventures imaginaires faisant intervenir des hommes, des animaux, des êtres imaginaires dans un environnement réel ou purement fictif. » (Ndibnu-Messina, 2013 : 105). Le conte a une part de surnaturel toujours présente. Le conte éduque sur la vie quotidienne. « Les contes distraient et en même temps aiguisent le sens de la norme concernant les relations humaines et le fonctionnement du pouvoir. » (Gfeller, 2000 : 178)

2. Objectif pédagogique du conte

Les contes sont généralement enseignés aux très jeunes élèves, cependant, ils peuvent être aussi bien adaptés pour l'enseignement de grands élèves. L'objectif pédagogique du conte est d'apprendre à connaître la culture d'un concitoyen, pour un pays multi-ethnique comme le Cameroun, et faire acquérir à l'élève la compétence de narrateur. Les élèves écrivent ou narrent leur propre conte ou encore achève le conte d'une tierce personne.

3. Enseignement et d'évaluation

Les exercices mis en pratique dans les contes sont nombreux. Il peut être demandé à l'élève de résumer un conte, il devra en faire une synthèse compréhensible détaillant toutes les étapes du conte. L'élève peut aussi écrire la suite d'un conte, car ceux-ci ne sont pas, généralement très détaillés dans les actions des personnages. L'apprenant peut également faire ressortir la morale d'un conte lu ou écouté. Le conte présente un grand avantage comme matériel didactique. Du fait, de leur grande ancienneté, les contes ne sont plus protégés par la loi de copyright qui préserve les droits d'une œuvre à son auteur cent ans après sa mort. Par

conséquent, les contes peuvent être modifiés et c'est un exercice que les enseignants peuvent donc demander à l'apprenant.

- **La dramatisation**

Dans cette section nous verrons tour à tour la définition, les objectifs et l'évaluation propre au conte.

1. Définition de la dramatisation

La dramatisation peut être définie comme la mise en scène d'un texte théâtral, d'un récit, d'un conte ou d'une fable. Dans le but de lui redonner son aspect originel, c'est-à-dire la représentation, mais aussi pour le rendre plus vivant. La dramatisation reflète une manière de vivre qui peut à ce titre aider dans l'enseignement des disciplines scolaires et en l'occurrence en français. La dramatisation vient du drama qui est le fait de rendre réel une scène écrite. Le drama va d'ailleurs devenir une approche pédagogique anglaise. Le drama est « fondé sur l'expérience nourrie par les sens et la sensibilité de l'élève » (Schmidt, 2006 : 100). Ainsi, la dramatisation scolaire renvoie, donc, à la matérialisation d'écrits théâtraux sur la base des sens et de l'initiative de l'apprenant.

2. Objectif pédagogique de la dramatisation

L'objectif visé par la dramatisation est de faire ressortir le côté artistique de l'élève. Il s'agit de mettre en lumière l'artiste qui sommeille en l'élève. L'aspect ludique de la dramatisation n'est pas à négliger ici, car, il s'agit bien de l'une des visées de cet exercice. La dramatisation éveille, aussi, la compétence de matérialisation et de concrétisation des faits de l'apprenant. Fleming (2000 : 185) notera à ce propos que « le théâtre dans l'enseignement d'une langue consiste normalement pour les étudiants à jouer des scènes en faisant « comme si » afin de pratiquer les différentes utilisations de la langue. » Dans une classe supérieure, par exemple, au second cycle, la dramatisation peut permettre à l'apprenant de mieux assimiler le caractère fictif du texte littéraire. En effet, le théâtre n'est qu'une illusion puisque c'est un jeu. Cependant, les actions des personnages sont bien réelles, l'apprenant pourra donc, aisément le défi de fiction et réalité de l'œuvre littéraire.

3. Enseignement et évaluation de la dramatisation

La dramatisation enseigne à l'élève le comportement les attitudes qu'il doit avoir ou au contraire, ne pas avoir dans la société. C'est une lecture active et participative de la vie quotidienne. Dans sa définition du théâtre Ubersfeld dit que c'est « un échange de paroles reposant sur les mêmes lois que tout échange dans la vie ». (Ubersfeld cité par Schmidt, 2006 : 97). La démarche de la dramatisation comprend quatre étapes : la découverte des consignes de dramatisation, il est dit à l'élève ce qui est attendu de lui ; ensuite, la dramatisation proprement dite, les élèves procèdent à la mise en scène d'un texte choisi ; puis, la confrontation, où les élèves apprécient, sous le contrôle de l'enseignant, la prestation de leurs camarades ; enfin, la formulation de quelques principes de dramatisation, dans laquelle les apprenants acquièrent ce qui doit leur permettre de procéder à une meilleure dramatisation. Au cours d'une évaluation de dramatisation, l'évaluateur jugera l'esprit d'initiative, le respect des didascalies, l'esprit de créativité c'est-à-dire l'ajout de costumes ou d'éventuels accessoires en rapport avec le texte.

- **Les saynètes**

À ce niveau, nous définirons les saynètes, donnerons ensuite, leur objectif pédagogique et enfin, nous verrons leur mode d'évaluation.

- 1. Définition de saynète**

La saynète est un terme d'origine espagnole. Il s'agit d'une courte pièce de théâtre comique, faisant appel à un nombre de personnages réduit. C'est une sorte de pièce bouffonne, c'est-à-dire dont le but premier est de faire rire, qui se déroulait en un acte pendant l'entracte d'une véritable pièce de théâtre.

- 2. Objectif pédagogique de la saynète**

Le travail scolaire lié à l'enseignement d'une saynète vise à faire naître ou à conserver l'humour chez l'apprenant, à lui permettre de participer à des activités ludiques tout en surveillant son vocabulaire. La saynète permet également d'éveiller l'esprit de création et d'imagination de l'apprenant. En effet, l'élève sera appelé à construire lui-même une saynète entière ; sachant, évidemment, qu'une saynète doit être très courte dans son jeu comme dans son écriture.

- 3. Enseignement et évaluation**

Lorsqu'une saynète est étudiée, l'enseignant évalue l'esprit d'initiative et d'imagination de l'élève. Ainsi, les exercices courants sont de demander à l'élève de construire lui-même une saynète, avec, donc, des répliques et des didascalies, qui auront été enseignées auparavant. L'examineur y jugera le caractère innovant des personnages, la pertinence des répliques et surtout la cohérence du récit. Car même si la saynète est une pièce bouffonne, elle requiert, tout de même, un enchaînement logique. En outre, il peut être, aussi, demandé à l'élève de jouer ou de mettre sur scène une saynète. À ce niveau, elle ne se distingue de la dramatisation que par son aspect bref et comique.

- **Les chansons**

Enfin, nous terminerons par la définition, l'objectif et le mode d'évaluation des chansons.

- 1. Définition de la chanson**

Une chanson est une œuvre musicale composée d'un texte et d'une mélodie destinée à être interprétée par la voix humaine. Plus précisément, en Afrique la chanson assume un rôle plus important tel que montrent ces propos. « En Afrique, les leçons, les enseignements, les plaisanteries et beaucoup d'autres sujets se déroulent à travers le chant. Le chant est tout un art dans lequel les émotions, les idées et même les prophéties sont mêlées et énoncées. » (Ndibnu-Messina, 2013 : 102)

- 2. Objectif de la chanson**

À travers l'apprentissage de la chanson, la mission de l'enseignant est de faire découvrir le plaisir à l'apprenant et de lui permettre de se distraire. L'objectif de la chanson est, également, d'éveiller l'intérêt, la curiosité des apprenants. Dans le but de créer une motivation à découvrir et à écouter. L'apprenant doit apprendre, ici, les gammes,

l'harmonisation de voix et le rythme pour être en harmonie avec le chant originale. La chanson permet, aussi, à l'élève de retenir par cœur un texte. Dans le cas spécifique du français l'apprenant peut être amené à découvrir et à connaître de nouveaux mots de la langue française et cela, en s'amusant.

3. Enseignement et évaluation

L'enseignement de la chanson se déroule selon plusieurs étapes dont la première est d'éveiller l'intérêt de l'élève pour la chanson. Ceci se fait par l'introduction de la chanson par l'enseignant et le choix de la chanson. S'il s'agit d'une chanson populaire ou choisie par un élève ou en rapport avec le cours abordé, elle a beaucoup de chance de plaire aux apprenants. Ensuite, il faut faire écouter la dite chanson aux élèves pour qu'ils s'en imprègnent. Puis, l'enseignant entreprend de faire maîtriser aux élèves, les paroles de la chanson. Et enfin, la dernière étape consiste à faire chanter les élèves. Au cours de l'évaluation, il sera noté la maîtrise du texte, l'harmonie vocale, le rythme et le rapprochement sonore au chant original écouté.

L'oral a presque toujours figuré au rang des préoccupations des instances chargées de régir l'enseignement des langues vivantes. Nous pouvons nous appuyer sur une étude intitulée « La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée » (Rapport de l'inspection générale de l'éducation française, 2000). Dans cette même étude, il est montré la place que l'inspection générale accorde à l'oral et son désir de voir cette partie du langage évoluer dans la sphère éducative.

L'oral ne va pas cesser de connaître une évolution au sein de l'éducation jusqu'aux années 80. Epoque à laquelle, l'oral finit de se structurer et joue un grand rôle dans l'apprentissage des langues vivantes.

En termes de diagnostic, même si l'on peut être alerté par le silence pesant de certains enfants, il semble que les cours de français fassent l'objet d'une communication orale quantitativement appréciable. Mais l'inquiétude porte évidemment sur la qualité des échanges (schéma questions/réponse ; brièveté ; rapidité ; entrecoupage etc.). On connaît aussi, de ce point de vue, le rôle stabilisateur, pour ne pas dire disciplinaire, du recours à l'écrit.

2.2 À propos de l'écrit

L'écrit revêt une grande importance dans la vie des locuteurs d'une langue. Il pourrait donc sembler anodin de définir cette notion pourtant il n'en est rien. C'est le moyen de communication le plus régulièrement utilisé, évalué et étudié dans le domaine scolaire. De ce fait, parce que c'est un mode de communication très utilisé et largement connu dans le domaine des études, en donner une définition n'est pas du tout évident.

Si les enfants apprennent à parler par simple immersion dans leur langue maternelle, il n'en va de même pour la maîtrise de l'écrit. Lire, écrire, comprendre ou encore rédiger un texte sont autant d'activités qui ne s'acquièrent que par un long apprentissage.

2.2.1 Spécificités liées à l'enseignement du français à l'écrit

Les éléments d'écriture sont enseignés de façon explicite. Bien que chaque élément puisse être enseigné séparément, les élèves les utilisent ensemble lors d'activités d'écriture

signifiantes. Certaines pistes de questionnement peuvent être utilisées pour permettre aux élèves d'utiliser de façon autonome les éléments d'écriture d'un texte. Le processus d'écriture permet aux élèves de développer leurs pensées et de les consigner sous forme écrite et donc durable. C'est un processus que l'on peut résumer en cinq phases ; à savoir la préécriture, la rédaction d'une ébauche, la révision, la correction et la publication. L'écriture peut être enseignée de diverses manières dans l'ordre des différentes phases ou pas mais il faut surtout faire comprendre aux apprenants qu'ils peuvent retourner aux étapes précédentes et que parfois certains écrits ne sont jamais achevés.

L'accès au sens d'un texte est fonction d'une compétence de compréhension globale qui comprend aussi bien la connaissance linguistique que celle du fonctionnement textuel et intertextuel. Dans une perspective cognitive, la méthode d'enseignement passe par le modèle où l'enseignant conscient que la lecture est une interaction entre le texte et le lecteur, cherchera à encourager la lecture active : parce qu'elle demande au lecteur de mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre de nouvelles données ; elle lui demande d'être un observateur sachant prélever les indices qui vont permettre la saisie du sens ; elle demande enfin, que le lecteur sache mettre en relation des éléments dispersés dans le texte.

2.2.2 L'enseignement du français à l'écrit dans l'Approche Par Compétences

L'écriture est enseignée dans le cadre de l'approche par compétences tout comme il l'a toujours été dans chacun des différents systèmes pédagogiques mis en œuvre pour transmettre les connaissances aux apprenants et aux futurs citoyens de la société.

Pour De Ketele (1998 : 188), l'APC « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème apprenant à une famille de situations ». Un certain nombre de chercheurs avancent l'idée que les situations qu'une même compétence permet de traiter doivent avoir, de ce fait, quelque chose en commun ce qui fait qu'elles constituent une famille de situations. Les tâches d'une même famille suggèrent que, dès que l'on a pu établir ce qu'il y a de commun entre les tâches d'une même famille, l'élève sera capable d'opérer un transfert d'une de ces tâches à une autre. L'enjeu des familles de tâches est donc primordial. L'APC relègue quelque peu au second plan l'écriture. Dans la mesure où les activités menées dans la salle de classe entre l'enseignant et ses élèves sont beaucoup plus pratiques et orales que écrites. En effet, les élèves ne notent dans leur cahier que la formulation de la règle, le corpus, la compétence attendue et quelques petits autres détails. Le but recherché en APC est de faire travailler l'apprenant lui-même pour construire ses propres savoirs d'où l'interaction et l'amointrissement du rôle de l'écrit.

2.3 De la complexité du rapport oral – écrit : opposition ou complémentarité ?

D'un point de vue historique, le support écrit a globalement toujours primé en didactique des langues, jusqu'à ce que, grâce aux avancées techniques d'une part, et aux développements didactiques et linguistiques d'autre part, il soit possible d'équilibrer l'utilisation du matériel écrit et du matériel oral. Puisque auparavant l'écrit avait la primeur auprès des enseignants. À cette étape de notre présentation de la dichotomie oral-écrit, nous

montrons comment ces deux modes de langages s'opposent à certains moments et s'emboîtent au cours de leur évolution.

L'article de Le Blanc peut servir de référence pour présenter la manière que l'on devrait se positionner pour comparer l'oral et l'écrit. Il dit que l'on doit comparer les deux notions vis-à-vis de leurs contraintes syntaxiques et prendre certaines précautions pour s'assurer que les deux notions sont mises sur le même pied d'égalité. Voici les réserves qu'il préconise en vue d'une juste appréciation comparative :

- La comparaison devrait être idéalement portée sur les données comparables, comme par exemple un discours formel (conférence, chronique dans les médias électroniques, etc.) pour l'oral et un texte publié pour l'écrit. On a, en effet, fréquemment tendance à comparer un écrit formel à un discours verbal informel (conversation familière, etc.), ce qui défavorise nettement ce dernier, notamment du point de vue du vocabulaire et de la syntaxe.
- Une telle étude comparative devrait porter sur des discours traitant des mêmes sujets, comportant le même type de communication (ex : raconter une histoire, argumenter, etc.), et provenant d'une collecte de données comparables.
- Enfin, les corpus d'analyses devraient être représentatifs de l'ensemble de la population, et non uniquement des classes plus scolarisées.

Si ces précautions sont respectées, l'écart entre la langue parlée et la langue écrite, bien que non négligeable, devrait s'amenuiser quelque peu. Voilà qui ébranlerait un mythe bien implanté quant à la supériorité linguistique de la graphie sur le mode verbal ! (Le Blanc & Toussignant)

Autrement dit, Le Blanc explique que les deux notions d'oral et d'écrit doivent être mises sur le même pied d'égalité avant d'être comparées. C'est ainsi que nous comparerons les performances des élèves à l'oral et à l'écrit, sur la base de deux activités déjà présentes et déjà organisées dans le domaine scolaire ; à savoir, l'expression orale et l'expression écrite en français.

L'oral et l'écrit ont été longtemps placés dans une opposition binaire dans laquelle l'oral était placé en second plan. Même si les linguistes récusent une telle dichotomie, on a pu parler de « langue orale » en l'opposant à la « langue écrite ». Cette insistance sur les différences a pu paraître nécessaire pour légitimer un espace d'analyse des caractéristiques spécifiques de l'oral. Pourtant, comme le soulignent entre autres, Blanche-Benveniste et Gadet, (1997) il ne s'agit pas de deux langues différentes, mais de réalisations différentes de la même langue. Certaines spécificités tiennent à des différences constitutives à savoir la temporalité dans laquelle s'inscrit l'énonciation orale face à la spatialité de l'écrit, son caractère analogique et non discret, le rôle de la voix et des éléments paraverbaux ; mais d'autres correspondent à des polarités dans les conditions d'énonciation les plus fréquentes car l'oral est plus souvent énoncé en contexte et en dialogue tandis que l'écrit, lui, est plus souvent, mais non toujours, en situation décontextualisée ; et ces spécificités se situent donc sur un continuum entre les deux pôles.

Sur le plan didactique, le fait qu'on passe de l'oral à l'écrit et que cette évolution correspond à un progrès semble une évidence. Cette position seconde et valorisée apparaît à la fois sur le plan de l'histoire des élèves que sur celui du déroulement de la plupart des séances d'apprentissage. Or comme la plupart des positions binaires, c'est une position fragile sur

plusieurs plans, et elle a été remise en cause dans plusieurs travaux récents, linguistiques et anthropologiques. L'oral a également cette particularité qu'on peut y retrouver à la fois un manque d'éléments syntaxiques et un surplus comme des répétitions ou des emphases. Les deux caractéristiques peuvent paraître contradictoires, et pourtant on les rencontre côte à côte dans une certaine tradition, comme celle de Dauzat (1908), qui mentionnait à la fois, parmi les caractéristiques de l'oral, la « loi du moindre effort » et « l'expressivité ». (Blanche-Benveniste, 1997)

Enfin, nous pouvons mettre en évidence quelques différences qui renforcent cette dichotomie. Nous les résumerons dans un tableau récapitulatif des caractéristiques des modes d'expression orale et écrite.

Tableau n°4 : comparaison entre le mode d'expression orale et le mode d'expression écrite

	Caractéristiques spécifiques au mode d'expression orale	Caractéristiques spécifiques au mode d'expression écrite
Sur le plan de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Position de retrait en évaluation (avant l'arrivée des nouvelles technologies). - Acquisition de la parole par simple immersion sociale. - Absence de signes graphiques. - Connaissance et maîtrise des règles de grammaires et du vocabulaire de la langue utilisée. - Méthodes de recueil de données (appareillages, critères d'analyse, la méthode d'approche du corpus). 	<ul style="list-style-type: none"> - Position avancée en évaluation et prise de notes (avant l'arrivée des nouvelles technologies). - Acquisition de l'écriture par apprentissage. - Formation de signes graphiques particuliers et complexes. - Connaissance et maîtrise des règles de grammaires et du vocabulaire de la langue utilisée. - Méthode de recueil de données (support papier et stylo à bille).
Sur le plan social	<ul style="list-style-type: none"> - Temporalité (l'oral fait usage du temps pour s'exprimer). - Caractère analogique. - Indiscrétion parce que la voix peut s'entendre de loin. - Eléments paraverbaux. - Intonations de la voix. - La base est la mémoire. - Temps de réflexion moindre avant la production. - Présence de prononciation. - Activités à dominante informelle. - Durée dans les mémoires humaine des propos : indéfinie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Spatialité (l'écrit fait usage de l'espace, de support pour s'exprimer). - Situation décontextualisée. - Discrétion dans l'expression (à travers des lettres à pli fermées par exemple). - La base est la langue parlée (le code d'expression). - Temps de réflexion élevé avant la production. - Prononciation absente. - Activités à dominante formelle. - Durabilité des savoirs/notions infini
Sur le plan	- Manque d'éléments syntaxiques.	- Présence d'éléments syntaxiques

syntaxique et stylistique	<ul style="list-style-type: none"> - Surplus d'éléments (répétitions, emphases). - Style fragmenté, entrecoupé. - Phrases incomplètes ou déterminées par la présence d'un unique verbe. - Style direct, autoréférences, expression populaires. 	<ul style="list-style-type: none"> - Style recherché, registre soutenu. - Détachement de l'écrivain, distance par rapport à son produit (usage du passé simple, du style indirect, des formes passives...)
----------------------------------	--	--

Source : réalisé sur la base de nos recherches antérieures.

Au final, nous avons vu que les notions d'oral et écrit même une évolution étroitement lié qui entraîne ou même oblige leur comparaison. Cependant, nous avons vu qu'il y a des bases qui doivent être établies au préalable pour que cette comparaison soit objective. Et aussi que malgré le fait que l'écrit semble prendre le pas sur l'oral et lui nuire, les deux notions se complètent et sont nécessaires à l'expression complète et totale d'une langue donnée. Et c'est ainsi d'ailleurs que, dans le cadre de l'enseignement, ces deux notions sont grandement présentes et ont chacune leurs modes d'évaluation.

2.4 Les différents modes d'évaluation en français à l'oral et à l'écrit

Au courant des années soixante, la situation, dans le système éducatif français, se modifie. L'on voit, désormais apparaître les méthodes dites audiovisuelles. Elles prennent en compte les nouvelles technologies de l'époque. L'introduction de l'image et du son grâce au magnétophone, modifient de façon durable l'enseignement des langues vivantes. La langue orale authentique, portée le cas échéant par des voix multiples enregistrées, faisait son entrée dans les salles de classe.

L'évaluation revêt plusieurs natures selon le moment et le but de l'examineur au moment où il vérifie les acquis de ses apprenants. Il existe donc, une évaluation diagnostique, une évaluation formative et une évaluation sommative. Nous nous attarderons principalement sur les deux dernières évaluations.

2.4.1 L'évaluation formative

L'évaluation formative se définit selon François Viallet et Paul Maisonneuve (1993 : 17), en tant qu'

Une évaluation qui intervient en cours d'enseignement ou apprentissage. Elle permet de vérifier les progressions d'un élève vers un objectif pédagogique préalablement défini. Elle permet par ailleurs d'aider la personne en formation à savoir ce qu'elle ne sait pas, à comprendre ce qui fait qu'elle ne comprend pas, à déterminer ce qu'il lui faut apprendre

Ce type d'évaluation est une activité de test diagnostique de progrès, pour proposer des stratégies à l'apprenant. A la fin de chaque leçon, il y aura toujours une évaluation formative pour vérifier la maîtrise des notions enseignées aux élèves.

2.4.1.1 À l'oral

L'oral se fixe plusieurs compétences qu'il doit parvenir à attribuer à l'apprenant. Cependant, ceci ne peut se faire sans le recours à quelques exercices oraux appropriés.

Les diverses activités menées dans le cadre de l'enseignement de l'oral ne doivent pas être monotones. Elles peuvent aller des occupations directement liées à la langue française comme discipline à des occupations non linguistiques telles l'exécution de consignes ou la mime. Selon l'objectif de l'enseignant, les exercices oraux peuvent porter sur la discussion, le débat, la prise de position motivée ou d'autres travaux du même genre. Pour y arriver, une panoplie d'activités est proposée aux apprenants et aux enseignants qui ont la charge de les choisir. En voici quelques-unes :

- Les sketches

Les sketches sont des activités à mi-chemin entre le conte et le théâtre. Il est même courant de les confondre aux saynètes. Dans les sketches, l'intrigue n'est pas très étendue et les personnages sont peu nombreux. Ils prennent leurs sources dans les contes mais n'entretiennent pas le caractère fabuleux de ceux-ci. Les sketches mettent en œuvre les objectifs de la dramatisation.

- Les poèmes

Le poème est un ouvrage qui évoque et suggère des impressions, des émotions vives par l'union sonore des rythmes et des vers. Le poème est un écrit qui est fait pour être déclamé et susciter, éveiller des sentiments chez un interlocuteur. Ainsi, l'élève qui déclame un poème apprend dans un premier temps les règles de versification, et dans un second temps, l'art de bien parler.

- Les jeux de rôles

Il s'agit d'une activité pratiquée au théâtre. Ici, les élèves jouent un rôle qui leur a été assigné par l'enseignant. Le jeu de rôle permet aux élèves de développer leur capacité à endosser un rôle qui n'est pas le leur.

- Les discours/ les dialogues

C'est un échange conversationnel dans le but d'échanger un point de vue. Cette activité permet aux apprenants du sous-cycle d'observation de prendre la parole et d'assumer un point de vue. C'est une activité qui a cours pendant l'exposé oral entre autres exercices.

Les activités qui suivent ont déjà été définies ou le seront ultérieurement dans le cadre de notre travail :

- Les récitations
- Les chansons
- Les saynètes
- Les contes
- Le commentaire de l'image
- La compréhension orale

Au-delà de ces occupations, des supports sonores de toutes natures sont fournies aux apprenants avec pour but de leur permettre d'écouter des locuteurs de la langue. Ainsi, les apprenants auront l'occasion d'entendre la prononciation exacte des mots de la langue. (Guide pédagogique du français II et du PEBS, 2014 : 15)

2.4.1.2 À l'écrit

À ce niveau, bien que l'écrit soit la méthode d'évaluation la plus utilisée, c'est également la méthode où l'on trouve le moins de diversité.

L'écrit est une activité de la classe de français qui permet à l'apprenant de communiquer et d'exprimer ses idées, ses sentiments, de parler de sa culture et de celles des autres. (Programme d'études 6^e et 5^e : français, 2014 : 59) À la fin de l'apprentissage de l'écrit, l'apprenant doit être évalué pour vérifier ses acquis, ses aptitudes d'écriture et permettre à l'enseignant de vérifier si ses objectifs ont été atteints. En effet, l'écrit vise à développer la maîtrise des outils de la langue, la structuration et la construction d'un texte. Et également, rendre l'apprenant capable de produire des écrits utiles pour la société et faire ainsi de lui un citoyen parfaitement intégré dans son univers social.

Pour vérifier ces différentes compétences au courant de l'année, l'enseignant dispose de plusieurs types d'exercices :

- La construction d'un paragraphe
 - Compte rendu d'un texte lu ou entendu
 - Rédaction d'un document d'utilité sociale
 - Compte rendu de lecture
 - Pastiche d'un poème
 - Rédaction faisant appel à l'imagination libre
 - Les divers exercices que l'on peut faire en salle de classe (tels que les exercices d'application ou les pratiques de classe ou l'on envoie l'élève au tableau pour écrire quelque chose faisant partie de son apprentissage)
- Etc.

2.4.2 L'évaluation sommative

Cette évaluation est définie par Abrecht (1991) comme « une évaluation qui clôt une phase d'apprentissage, sous forme d'une vérification de l'acquis et sanctionnant la performance sous diverses formes et en rejetant l'erreur »

En clair, cette évaluation finale aide l'enseignant à savoir si les élèves ont acquis l'ensemble des connaissances enseignées au courant de l'année ; c'est-à-dire la somme des apprentissages. C'est une évaluation bilan.

2.4.2.1- Au niveau de l'oral

Les programmes d'études appliqués dans le cadre de l'APC prescrivent des exercices bien précis pour évaluer les acquis des apprenants à la fin des apprentissages de l'année en cours. Dans la suite de l'actuelle mise en exergue de ces exercices, nous définirons d'abord le dit exercice dans son déroulement et par la suite, nous présenterons la grille ou plus

exactement le barème de correction que doivent suivre les enseignants corrigeant ces activités d'après les programmes d'études en classe de 6^e et 5^e.

- Les récitations

L'objectif visé par les récitations est de mettre au travail la mémoire de l'apprenant. L'apprenant doit reprendre grâce à sa mémoire, des textes appris précédemment et la tenue et la gestuelle de l'élève sont aussi contrôlés par l'enseignant. L'expression corporelle est donc mise aussi à contribution ici. La récitation est constituée de deux principales parties : La préparation à la récitation et la déclamation qui est le moment où l'élève se doit de reproduire exactement le texte étudié. Ceci permet également à l'élève d'exprimer sa personnalité. Cette seconde partie comporte quatre sous parties :

- La découverte des consignes de déclamation, ici, l'élève apprend les principes de la déclamation
- La déclamation, où l'élève est appelé à réciter individuellement le texte.
- La confrontation, pendant laquelle les élèves critiquent eux-mêmes leurs diverses prestations.
- La formulation des principes de déclamation, les élèves, parvenus au bout d'une expérience, peuvent en tirer les conclusions logiques pour prétendre à la bonne déclamation d'un texte choisi.

Le type de texte choisi pour la récitation importe peu. Il s'agit juste d'un texte assez court qui pourra être facilement maîtrisé par l'élève.

Barème de correction :

- Mémorisation du texte /8 pts (note proportionnelle au taux du texte mémorisé)
- Diction /6pts (intonation et respect des pauses, prononciation, volume de la voix)
- Expression corporelle /6 pts (présentation physique, cohésion, geste, contenu, attitude) (Programme d'études de 6^e et 5^e : français, 2014)
- La compréhension orale

Au niveau de cette activité, l'attention et l'intelligence de l'élève est fortement mis en jeu ici, car, ce dernier doit, après lecture d'un texte relativement court, dire précisément de quoi il était question dans ce texte. Il s'agit d'un exercice de compréhension. La restitution de textes se déroule en cinq étapes :

- La découverte du texte, ici, les élèves prennent connaissance de la consigne et de ce qui est attendu d'eux au cours de cette activité. C'est-à-dire résumer le texte ou répondre aux questions posées
- Première lecture magistrale, à cette étape, l'enseignant, après avoir lu, permet aux élèves de s'imprégner du texte et d'en recomposer silencieusement la moelle
- Deuxième lecture magistrale, parvenu à ce niveau, les élèves peuvent prendre des notes et les consignes que leur dicte l'enseignant
- Le traitement des questions, comme son nom l'indique, ici, les apprenants répondent aux questions qui leurs sont posées d'après la consigne.
- La correction, c'est la dernière étape où l'enseignant vérifie les réponses des élèves en attirant leur attention sur leurs manquements

Barème de correction :

- Compréhension du texte /5pts (idée générale, du texte, idées secondaires)
- Restitution du texte /7pts (- sous formes de questions (pertinence des réponses richesse de l'argumentation) – sous forme de résumé (respect de la structure du texte, fidélité au texte.)
- Expression /8pts (correction de la langue, diction, intonation, volume de la voix, présentation de la copie) (Programme d'études de 6^e et 5^e : français, 2014)
- Le commentaire de l'image

C'est un exercice qui vise à développer chez l'élève l'aptitude à déduire une expression, une sensation à partir d'une image et à en faire un commentaire. L'élève devra pour y parvenir observer minutieusement l'image en question pour en comprendre les différents aspects. L'interprétation se fera à partir d'une consigne précise qui guidera l'élève. Ainsi, cette activité aura diverses étapes :

- la découverte de l'image et des consignes d'observation, c'est à cette étape que l'apprenant prend connaissance de ce qui est attendu de lui.
- L'analyse de l'image, individuellement ou groupé, cette partie demande à l'apprenant d'identifier la nature de l'image, ses détails afin de pouvoir en faire une interprétation.
- La restitution orale de l'analyse, ici, l'enseignant organise un recoupement qui permet aux élèves de confronter oralement leurs résultats.
- La synthèse, qui est la partie du travail où l'enseignant et le groupe classe constituent une règle à retenir pour cet exercice.

Barème de correction :

- Description de l'image /4pts (nature de l'image, présentation des éléments constitutifs de l'image)
- Interprétation de l'image /4pts (cohésion image-message, point de vue de l'élève, morale, prise de position)
- Expression /8pts (correction des phrases, richesse du vocabulaire, prononciation, volume de la voix)
- Expression corporelle /4pts (présentation physique, position de l'élève par rapport à l'image qu'il présente) (Programme d'études de 6^e et 5^e : français, 2014)
- L'exposé oral et débat

Le but de cette activité est de permettre à l'apprenant de bien s'exprimer en public. Toutes les activités liées à l'oral préparent cet exercice. Les différentes prises de paroles de l'apprenant pendant l'année scolaire le prépare à cette activité. Les différents comptes-rendus qu'il peut faire, sa présentation face à ses camarades ou parler d'un sujet. Toutes ces activités ont un lien avec l'exposé oral. Car la compétence de l'exposé oral s'acquiert à travers des prises de paroles régulières et une bonne expression corporelle. La démarche de cet exercice est le suivant :

- Présentation du thème
- Exposé oral du thème
- Débat sur des avis divers et variés

- Formulation de quelques techniques de prise de parole en public.

Barème de correction :

- Compréhension du sujet /4pts (perception du problème, formulation du problème)
- Pertinence et organisation des idées /4pts (richesse et pertinence des idées, cohérence et cohésion des idées)
- Expression /8pts (correction de la langue, diction, respect de la spécificité de chaque type d'exposé)
- Expression corporelle /4pts (présentation physique, gestuelle) (Programme d'études de 6^e et 5^e : français, 2014)

Nous achèverons la présentation de ces différents exercices avec un tableau synoptique qui mettra en lumière les différents éléments communs de ces exercices et en fera une synthèse :

Tableau n°5 : tableau synoptique des exercices oraux pratiqués en APC.

	Nombre d'étapes	Découverte de l'exercice	L'exercice proprement dit	Correction finale
Récitation	04	Découverte des consignes de déclamation.	La déclamation et la confrontation.	La formulation des principes de déclamation et maîtrise de celles-ci par les élèves.
Compréhension orale	05	La découverte du texte.	Les deux lectures magistrales suivies du questionnaire.	Restitution du texte en corrigeant les erreurs des apprenants.
Commentaire de l'image	04	la découverte de l'image et des consignes d'observation.	L'analyse de l'image et l'analyse orale de celle-ci.	Synthèse du travail et formulation de la règle.
L'exposé oral et débat	04	Présentation du thème.	Exposé oral du thème choisi et débat sur des avis divers et variés.	Constitution de techniques de prise de parole en public.

Source : réaliser à partir des éléments énoncés précédemment.

2.4.2.2 Au niveau de l'écrit

Le mode d'évaluation pour la fin des apprentissages est réglé aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Ainsi, nous pouvons recenser trois types d'évaluation pour le compte des activités écrites.

- Correction orthographique

La dictée sous sa forme classique est devenue un sujet de controverse dans la mesure où elle était à l'origine de la baisse du niveau scolaire et des mauvais résultats observés chez

les élèves. L'évaluation de l'orthographe posait le problème que la dictée n'évaluait pas les connaissances enseignées d'où la difficulté de la dictée.

Malgré la modification du barème de correction intervenue en 1997, les résultats des élèves en dictée sont toujours catastrophiques, ce qui remet véritablement en cause, non seulement la façon d'enseigner l'orthographe, mais aussi et surtout son dispositif d'évaluation qui manque d'objectivité. (Programme d'études de 6^e et 5^e : français, 2014)

À cause des différents problèmes que créaient la dictée et de ces conséquences même auprès des élèves, les nouveaux programmes de français ont mis sur pied un nouvel exercice d'évaluation sommative pour le compte de l'orthographe, à savoir la correction orthographique dont les critères de notation sont plus objectifs. Cette épreuve vise à évaluer la capacité d'un élève à comprendre un texte qui lui est proposé, à y déceler les fautes qui s'y sont glissés et à les corriger grâce à sa connaissance de l'orthographe, du vocabulaire, et de la grammaire. L'extrait proposé est un court texte contemporain en rapport avec le module qui a cours lors de la dite évaluation.

- Étude de texte

Il s'agit d'une épreuve dont le support comme son nom l'indique est un texte. Il doit être contemporain pour une compréhension plus facile pour les élèves. Et il doit être lié au module d'apprentissage en cours.

L'épreuve d'étude de texte comprend deux parties :

- La compréhension du texte ; dans cette partie les questions posées à l'apprenant sont étroitement liées au texte et à son sens. Ces questions visent à évaluer l'aptitude de l'apprenant à comprendre un texte écrit. Et ce en rapport avec le module étudié.
 - La connaissance et le maniement de la langue ; les questions posées ici portent sur les aptitudes de l'apprenant en grammaire, en vocabulaire et en conjugaison. Cependant, il ne s'agit pas de faire réciter à l'apprenant ses règles de grammaire mais plutôt l'inciter à les reconnaître dans un texte écrit. Ainsi, les questions posées viseront à permettre à l'élève de manipuler le texte de l'épreuve.
- Expression écrite

C'est une épreuve qui fait appel à la capacité de rédaction de l'apprenant. Son but est de tester l'aptitude de l'élève à écrire de façon correcte et riche la langue française. Cette épreuve met l'apprenant en relation avec différents types textes et vise aussi à développer sa capacité d'analyse et d'imagination. Les thèmes proposés sont également en rapport avec le module étudié au moment de l'évaluation. L'expression écrite est toujours accompagnée d'une consigne claire qui indique à l'élève ce qui est attendu de lui à la fin de cette épreuve.

2.4.3- L'évaluation diagnostique

Cependant, nous ne saurions terminer cette partie sur l'évaluation sans parler du dernier type d'évaluation. En effet, nous avons également l'évaluation diagnostique qui est la première que pratique un enseignant au courant de l'année. Bessala Belinga (2005) la définit comme « une évaluation qui permet à l'enseignant de découvrir ou de connaître les connaissances déjà acquises par les élèves au moment de commencer une nouvelle unité didactique »

C'est une évaluation qui vise à orienter l'enseignant sur le niveau de ses apprenants. Après cette évaluation l'enseignant connaît le niveau de ses élèves et peut se donner un objectif général pour la fin de l'année scolaire. Cette évaluation n'est pas spécialement défini dans sa structuration, c'est pourquoi nous n'en avons pas parlé plutôt et aussi parce qu'il n'y a pas de différences à l'oral ou à l'écrit vu que c'est l'enseignant qui organise son évaluation diagnostique comme il l'entend. En clair, il était question de présenter les différentes évaluations qui sont à la portée de l'enseignant tout au cours de l'année.

Ce chapitre tirant à sa fin, nous y avons vu les différents aspects de l'oral et de l'écrit sur le plan général et plus spécifiquement dans le cadre de l'enseignement pour obtenir une comparaison plus judicieuse. Après, nous avons présenté les rapports qu'entretiennent ces deux notions. Nous avons vu qu'elles peuvent sembler opposés par leurs divergences et par les différentes compréhensions que les spécialistes en donnent. Cependant, au final, l'oral et l'écrit se complètent car ce sont deux modes d'expression d'une même langue ; en l'occurrence le français, en ce qui nous concerne. À la fin, nous avons présenté les différentes évaluations qui sont mises à la disposition de l'enseignant. Les bases étant ainsi posées, nous pouvons dès lors, entrer dans le vif de notre sujet en étudiant les résultats des enquêtes menées sur le terrain.

CHAPITRE 3

ANALYSE DES PRODUCTIONS ET DES PERFORMANCES EN FRANÇAIS DES APPRENANTS : ÉTUDE COMPARATIVE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT

Dans le présent chapitre, nous entrerons réellement dans le cœur du problème que nous avons décelé et qui a donné lieu à la mise en route de ce travail. Ici, nous avons construit un échantillon basé sur la population issue du sous cycle d'observation. Plus précisément de la classe de 6^{ème}M4 du lycée Bilingue de Nkol-Eton. Nous avons soumis ces élèves à une double évaluation comme cela se fait à chaque séquence dans le but de comparer leur performance à l'oral et à l'écrit pour savoir où est-ce que ces élèves se sentent le plus à l'aise, pourquoi et qu'est-ce qui expliquerait cette différence si elle est avérée ? Nous nous proposons donc, à travers un premier sujet d'expression écrite et un second d'expression orale, de comparer leur performance sur la base des critères présentés en introduction générale. Notre démarche d'analyse des copies se fera à chaque fois en deux étapes. Lors de la première lecture des copies, nous ne nous intéresserons qu'aux errements que nous constaterons dans les copies des élèves. Et au cours de la seconde lecture, nous nous attarderons cette fois sur l'ensemble des bonnes attitudes que les apprenants auront eu en accord avec la norme de l'exercice proposé. Cette double lecture sera donc faite aussi bien sur les copies d'expression écrite que sur les copies d'expression orale. Nous tenons à préciser que par soucis d'éthique, nous n'avons pas fait usage, ici, des véritables noms des élèves évalués dans le présent travail.

3.1 Analyse des copies de l'expression écrite

Dans la première partie de notre analyse, nous accentuerons notre étude sur les copies des apprenants évalués en expression écrite en français. Cette analyse constituera la clef de voûte de cette sous section.

3.1.1 Écarts à la norme en français

Comme précédemment défini, l'écart renvoi à tout ce qui n'est pas consacré. Dans le cas de la littérature, il s'agit de tout ce qui n'est pas reconnu par l'académie. Et dans notre cas, par l'académie française. Il s'agira donc pour nous de constater les manquements que les apprenants auront faits dans leur copie. Et nous le ferons en suivant la grille de détermination des critères de réussite proposée par Debanc (1988 : 76).

3.1.1.1 Écarts relatifs à la pragmatique

La pragmatique s'intéresse aux éléments du langage dont la signification ne peut être comprise qu'en connaissant le contexte de leur emploi. C'est ainsi, que la définit comme « la science qui étudie les effets du discours de chacun sur autrui, et, à partir de là, ce que chaque interlocuteur peut attendre, partager et maîtriser de la communication verbale. » (Jean Marie Essono, 1998 : 144). En d'autres termes, ici, nous nous attarderons aux éléments de la communication verbale qui apparaissent à l'écrit.

3.1.1.1.1 Sur le plan du discours

Nous nous intéresserons ici, au respect de la consigne, à la prise en compte du destinataire et au registre de langue que les apprenants auront employés sur leur copie.

3.1.1.1.1.1 Respect de la consigne

Sur le plan de la structuration du devoir, trois élèves ont rédigé sur le modèle des questions – réponses, à l’instar de Wafo et Tapondjou ; et deux autres ont rédigé un récit. Alors qu’il leur était demandé de construire un dialogue : « C’était le lundi 16 février 2016 qu’on m’a demandé de jouer le rôle d’un médecin pour que les *paysants n’achete* plus les médicaments de la rue. » (Magne, 6èM4, 2016)

De même, « *mr* les médicaments de la rue que vous consommez ne pas pour votre santé, parce que ces médicaments de la rue sont souvent *périments* et ne pas bon pour la santé des êtres vivants. » (Noubissi, 6èM4, 2016). Ce dernier dans son devoir il a rédigé en tout deux paragraphes dans lesquels le médecin s’exprime tout seul.

Sur les 52 copies qui constituent notre échantillon, l’ensemble des 52 élèves n’a pas respecté le nombre d’interventions demandées. Comme le sujet stipule, il leur était demandé en tout 10 interventions. Cependant, tous les élèves ont fait au moins 11 interventions. Elomo, elle, n’a pas compris le sujet. Au lieu de présenter les méfaits du médicament de la rue, elle a plutôt parlé de vaccination dans son devoir. « - pourquoi faut-il se vacciner contre la *varisselle* ?

- il faut se vacciner contre la *varisselle* car ça soigne les maladies
- Pourquoi faut-il se vacciner contre le tétanos ?
- Il faut se vacciner contre le tétanos car ça tue » (6èM4)

3.1.1.1.1.2 Le registre de langue

Le registre de langue utilisé par les élèves, ici, est familier et un peu vulgaire même, pourrait-on se risquer de dire.

- Bon j’ai les médicaments que je peux te *donné* pour que tu te *remette* en forme
- Parce que les médicaments de la rue sont moins chers que *ce* de *l’hospital*
- vous-même les médicaments de la rue ne sont pas *conserver* dans les emballages (Mbia, 6èM4, 2016)
- Quand tu bois les médicaments de la rue sa te soigne.
- Oui docteur mais sa par sa reviens
- Est-ce que sa fatigue trop ! » (Tapondjou, 6èM4, 2016)

En clair, nous avons dénombré six élèves qui ont affiché un réel problème de respect de la consigne. Tandis que dans le cas de la prise en compte du destinataire il y a en tout quatre élèves dont l’écriture est difficile d’accès pour le lecteur. Le registre de langue employé par une dizaine d’élève est assez familier. C’est diverses erreurs constatés sur le plan du discours met en lumière les problèmes que quelques élèves de la classe de 6èM4 rencontre lors de la rédaction d’exercice en français et notamment en expression écrite. La dizaine d’élèves ayant commis ses erreurs constitue, d’ailleurs, à peu près l’ensemble des élèves ayant eu une note inférieure à 10/20. Car ils n’ont pas su présenter au final, le travail qui leur était demandé.

3.1.1.2 Écarts relatifs à la sémantique

La sémantique désigne l'étude des signes linguistiques (mots expressions, phrases) du point de vue du sens. Elle analyse le sens des mots et le processus par lequel ils se chargent de ce sens. C'est-à-dire que nous ferons allusion, ici, aux errements des élèves liés au sens.

3.1.1.2.1 Sur le plan du discours

Il sera question de présenter le type de texte et les caractéristiques de la superstructure qui leur était demandé de réaliser ; c'est-à-dire le dialogue dans notre cas.

3.1.1.2.1.1 Agencements des caractéristiques du type de texte

Deux élèves n'ont pas respectés la structure du type dialogal. Ils ont rédigé comme s'il s'agissait d'un récit comme nous l'avions déjà mentionné. « C'était le lundi 16 février 2016 qu'on m'a demandé de jouer le rôle d'un médecin pour que les *paysants n'achete* plus les médicaments de la rue. » (Magne, 6^èM4, 2016) et « *Mr* les médicaments de la rue que vous consommez *ne par* bon pour votre santé... » (Noubissi, 6^èM4, 2016). En outre, comme nous l'avions déjà, également, évoqué Wammoé a rédigé en donnant à son devoir l'aspect d'une lettre.

Ces trois élèves se démarquent déjà négativement de par le fait qu'ils ne respectent pas les caractéristiques propres au dialogue. Cet irrespect de structuration a forcément un impact négatif sur leur note

3.1.1.2.2 Sur le plan interphrastique

Cette section de notre travail traitera de l'emploi des procédés de reprise constatés sur les copies analysées.

3.1.1.2.2.1 Les procédés de reprise

Les procédés de reprise sont les différents moyens que l'on peut utiliser pour mettre en exergue, par la répétition, un terme particulier. On peut ainsi, citer l'anaphore. Bien qu'on puisse noter une certaine récurrence dans l'utilisation de quelques mots chez des élèves, l'on ne pourrait parler d'une juste utilisation de ce procédé dans la mesure où il s'agit plutôt d'une méconnaissance des pronoms. Par exemple, ils utilisent les mots « patient », « docteur » et médicaments » trop souvent et parfois à mauvais escient.

- « - patient comment peux-tu consommer les médicaments de la rue ?
- docteur mais les médicaments de la rue soignent contre les maladies
 - patient les médicaments de la rue sont exposés *sur* la poussière et contre les microbes
 - mais docteur c'est quoi les microbes ?
 - patient les microbes sont les *décomposants* dans l'organisme » (Eyili, 6^èM4, 2016). À chaque fois le docteur et le malade interpelle l'autre par leur statut.

De même, Elomo comme nous l'avions déjà noté, utilise le mot « vacciner » 09 fois. Quasiment à chaque fois qu'elle fait une intervention :

- « - pourquoi faut-il se vacciner contre la *varisselle* ?
- il faut se vacciner contre la *varisselle* car ça soigne les maladies

- pourquoi faut-il se vacciner contre le tétanos ?
- il faut se vacciner contre le tétanos car ça tue
- il faut se vacciner contre la *poliomelyte*
- pourquoi faut-il se vacciner contre la *poliomelyte* ? » (Elomo, 6èM4, 2016)

Ces répétitions sont plutôt l'expression manifeste d'un manque de vocabulaire fourni.

3.1.1.2.3 Sur le plan phrastique

À ce niveau, nous étudierons le niveau de maîtrise du lexique par les élèves.

3.1.1.2.3.1 Maîtrise du lexique

Les élèves de la 6è commettent beaucoup de fautes de façon générale. Sur les 52 copies analysées nous avons pu dénombrer 28 élèves qui ont fait des fautes de vocabulaires. Leur maîtrise du lexique est encore à parfaire. Nous pouvons, cependant, penser qu'ils ont encore du temps pour maîtriser dans la mesure du possible le lexique de la langue française. « - Parce qu'ils peuvent adravez votre maladi et même vous tuer. (Avelle, 6èM4, 2016)

« - Parce que sa tu » (Wafo, 6èM4, 2016)

« - Parce que les médicaments de la rue sont moins chers que ce de l'hospital. » (Mbia, 6èM4, 2016)

« - est-ce quelle avalail les medicament de la rue » (Tankeu, 6èM4, 2016)

Au final, nous pensons que le non maîtrise du vocabulaire par la moitié de l'échantillon étudié est dû au fait qu'ils sont encore au début de leur apprentissage scolaire, mais aussi au peu d'intérêt que la jeunesse camerounaise porte aujourd'hui à la lecture.

3.1.1.3 Écarts relatifs à la morphosyntaxe

La morphosyntaxe est l'étude des comportements des mots du fait de leurs différents contacts. Autrement dit, il s'agit des changements morphologiques des mots dû à leurs interactions. Dans notre travail, nous tâcherons donc, de constater ces changements sur les copies des élèves, en nous intéressant toujours aux défaillances qui apparaîtront.

3.1.1.3.1 Sur le plan phrastique

Ici, notre étude se concentrera sur les erreurs que les élèves ont commises dans le cadre de la morphologie verbale et de l'orthographe.

3.1.1.3.1.1 La morphologie verbale

L'on remarque, ici, que les verbes ne sont pas accordés, ni construits sur toutes les copies selon les normes. Nous y décelons beaucoup de fautes de conjugaison. « - Vous-même les médicaments de la rue ne sont pas conserver dans les emballages. » (Mbia, 6èM4, 2016)

« - je n'est pas mal quelque part. (Nkoa, 6èM4, 2016)

« - je suis là pour acheté des médicaments » (Etoundi, 6èM4, 2016)

« - qu'est ce quelle youles ? » (Tankeu, 6èM4, 2016)

Nous avons pu comptabiliser 46 copies avec des fautes de conjugaison. Les unes avec des incidences plus conséquentes que d'autres.

3.1.1.3.1.2 L'orthographe

Nous avons décelé plusieurs problèmes liés à l'orthographe. Dont les plus récurrents étaient ceux liés aux pluriels de nom, aux accords d'adjectifs qualificatifs et de participes passés. « les médicamentent » (Mbia, 6^èM4, 2016)

« Ces une bonne idées Mr. » (Noubissi, 6^èM4, 2016)

« les médicaments de la pharmacie sont bonne et fraiche. » (Etoundi, 6^èM4, 2016)

« ça peut aussi vous donner certains maladies. » (Mamadi, 6^èM4, 2016)

« J'ai aimer être médecin et de posés toutes ces questions » (Magne Suffo, 6^èM4, 2016)

« c'est médicament *peuve*-ils nous tués ? »

La grande abondance des fautes constatées à ce niveau, est due à la non maîtrise des règles de grammaire par les élèves de 6^è. Ces règles ont d'ailleurs toujours été un calvaire pour les jeunes élèves car nombreuses, très variées et parsemées d'exceptions. Ainsi, plus que l'absence de respect de ces règles, les correcteurs mettent davantage l'accent sur les élèves qui les respectent. Ce qui permet à ces derniers d'avoir de bonnes notes sur cette base.

3.1.1.3.2 Au niveau de l'espace graphique

Étudier les copies sur ce nouveau plan se limitera à vérifier comment les élèves de cet échantillon ont employé la ponctuation et les majuscules.

3.1.1.3.2.1 La ponctuation

À la place du point d'interrogation qui doit achever une question, nous avons constaté qu'un élève emploie plutôt le point d'exclamation. « Est-ce que *sa* fatigue trop ! » (Djuika, 6^èM4, 2016). Et à contrario, un autre utilise le point d'interrogation sans qu'il y ait questionnement. « Bonjour monsieur ? Oui bonjour » (Etoundi, 6^èM4, 2016). En outre, six élèves ne ponctuent pas leurs phrases déclaratives. « - Je suis venu pour vous poser des questions sur les médicaments de la rue que vous consommez

- *Merçi* les médicaments vous soigne souvent
- Non » (Kadji, 6^èM4, 2016). Dans l'ensemble de son devoir, il a utilisé uniquement deux fois le point. « - quelle âge avait-elle ?
- oui » (Tankeu, 6^èM4, 2016)

3.1.1.3.2.2 La majuscule

L'on constate, ici, une véritable méprise des majuscules dans la plupart des devoirs des élèves. « - bonjour Docteur

- bonjour patient
- est-ce que vous avez pris le rendez vous ?
- oui Docteur (Nkoa, 6^èM4, 2016). Il n'utilise la majuscule, dans tout son devoir, que pour le mot « docteur ». Majuscule qui n'a d'ailleurs pas lieu d'être. Il en va de même pour quasiment tous les élèves : « « - quelle âge avait-elle ?
- 12 ans
- 12 ans !

➤ oui » (Tankeu, 6èM4, 2016)

Nous sommes, ainsi, parvenus au terme de notre analyse des 52 copies qui ont constitué une partie de notre corpus. Nous y avons recherché uniquement les fautes que les élèves ont commises lors de la rédaction de leur devoir. Nous remarquerons déjà que pratiquement toutes les copies qui ont été utilisées pour cette première étape sont celles qui ont reçu les notes les plus faibles ; en clair, les sous moyennes. C'est-à-dire que l'on peut déduire que leur mauvaise note est due à leur non-respect de la norme. Cependant, ce n'est pas le cas pour l'entière totalité des copies sus citées. Nous verrons plus bas lors de notre seconde étape que ces quelques exceptions ont su remplir positivement les autres critères et indicateurs de réussite. En outre, on peut relever également que les élèves font beaucoup d'entorses à la règle, du point de vue de l'écrit. Et la principale entorse que l'on a pu constater est celle à l'orthographe. Les élèves ont fait beaucoup de fautes concernant les accords et les règles de grammaire mais également plusieurs fautes de lexique. En effet, nous avons pu comptabiliser 46 élèves sur 52, soit quasiment la totalité des élèves, ayant fait des fautes de conjugaison et 28 élèves, c'est-à-dire plus de la moitié, qui ont montré leur méconnaissance du lexique. Ce qui justifie peut-être également le fait que la dernière note soit 04/20. Cette appréciation de l'écrit en général, nous permet de passer à la seconde étape de notre analyse des copies d'expression écrite.

3.1.2 Adéquation à l'expression écrite en français

Dans cette seconde partie de notre analyse des copies de l'expression écrite, nous verrons maintenant les bonnes attitudes que les élèves ont eues face à cette épreuve d'expression écrite en français. Nous nous intéresserons particulièrement à ce que ces élèves ont bien fait concernant la norme d'écriture.

3.1.2.1 Normes d'écriture liées à la pragmatique

Nous ne définirons plus le terme pragmatique puisque nous l'avons déjà fait plus haut. Nous précisons tout simplement qu'à cette étape de notre travail, nous chercherons à observer ce que les élèves de 6èM4 ont fait concernant le respect de la norme dans le cadre de la pragmatique.

3.1.2.1.1 Sur le plan du discours

Concernant ce premier aspect de notre étude sur la pragmatique, nous observerons de quelle manière les élèves ont respecté la consigne et choisi leur registre d'expression.

3.1.2.1.1.1 Respect de la consigne

Aucun élève n'a respecté la consigne relative aux nombres d'interventions. Cependant, un seul n'a dépassé le nombre convenu que d'une seule intervention. Il s'agit de Madjiguinam qui se trouve justement avoir la première note.

3.1.2.1.1.2 Le registre de langue

Le registre de langue est courant pour la plupart des élèves. C'est le niveau que l'on s'attend à retrouver à ce cycle d'enseignement. « Les médicaments de la rue ne sont pas bien pour la santé » (Madjiguinam, 6èM4, 2016). « Docteur j'ai consommé les médicaments de la rue et je suis gravement malade. » (Mve, 6èM4, 2016). Cependant, deux élèves font preuve

d'un style assimilable au registre soutenu. « - Bonjour monsieur ! que puis-je faire pour vous ? » (Yagoha, 6^{ème}M4, 2016) « de rien cela a été un plaisir pour moi. » (Njapa, 6^{ème}M4, 2016).

Sur le plan du discours, lors de cette deuxième lecture des copies étudiées, nous nous rendons compte que la majorité des élèves de 6^{ème} emploi le registre courant français, écrivent lisiblement et sont aptes à détecter un choix énonciatif qui leur est donné à travers le type d'exercice attribué. Bien que l'ensemble des élèves n'ait pas respecté la consigne ils ont su se rattraper, sur le plan du discours, à travers d'autres éléments comme le registre de langue.

3.1.2.1.2 Sur le plan phrastique

À ce plan d'analyse nous nous attarderons uniquement sur l'absence d'ambiguïté au niveau des désignations. En d'autres termes, nous observerons le juste emploi du mot adéquat.

3.1.2.1.2.1 Absence d'ambiguïté de désignation

Nous avons pu remarquer, dans les copies de trois élèves, la bonne utilisation du mot juste à la place qui convient. Rendant ainsi, le texte clair et facile à comprendre. « Car c'est très dangereux, ces médicaments sont vendus sans ordonnance, ils sont exposés au soleil et à la poussière, périmés et abimés. » (Madjiguinam, 6^{ème}M4, 2016). De même, « Docteur, *quelles* sont les dangers de la consommation des médicaments de la rue ? » (Mve, 6^{ème}M4, 2016). « Où peut-on trouver les médicaments de bonne qualité ?

- à la pharmacie sous ordonnance du médecin » (Beh Mengue, 6^{ème}M4, 2016).

Le bon emploi des mots engendre également un style fin et recherché dans la langue française. Ce qui met naturellement le correcteur dans les meilleures conditions de lecture. Il n'est donc pas très étonnant de constater que ces élèves ont tous les trois obtenu des notes classées parmi les meilleures des tous les élèves.

3.1.2.2 Normes d'écriture liées à la sémantique

Dans cette partie de notre travail, nous nous concentrerons sur les copies des élèves qui mènent à bien leur travail en respectant les normes de la sémantique en français.

3.1.2.2.1 Sur le plan du discours

Le type de texte étant déjà choisi par la consigne, nous n'observerons que l'agencement des éléments caractéristiques du dialogue.

3.1.2.2.1.1 Agencements des éléments caractéristiques

Nous pouvons noter dans les devoirs des élèves l'évolution de la conversation et du message au fil des interventions et prises de paroles de chaque personnage. Pendant toute la durée de l'extrait, on comprend quel est l'intérêt de chaque interlocuteur et l'incidence de son discours sur le destinataire. « - bonjour, docteur.

- Bonjour, monsieur.
- Pourquoi ne devons-nous pas consommer les médicaments de la rue ?
- Parce qu'ils peuvent vous rendre malade.
- Comment ça ?
- Ces médicaments sont *exposé* au soleil et à la poussière et sont *périmés*.

- Comment fait-on pour savoir qu'un médicament est *périmmé* ?
- Il faut voir la date de *péremption* sur la boîte.
- Où peut-on trouver les médicaments de bonne qualité ?
- À la pharmacie sous ordonnance du médecin. » (Beh Mengue, 6^èM4, 2016)

« - bonjour monsieur ! que puis-je faire pour vous ?

- je souffre du paludisme sa fait longtemps que j'ai cette maladie

- Qu'avez-vous pris comme médicaments ?

- J'ai pris le paracétamol et le medi-cinquante cinq.

- Ou est-ce que vous les avez achetez

- Je les ai acheté dans la rue. » (Yagoha, 6^èM4, 2016)

3.1.2.2.2 Sur le plan interphrastique

À ce niveau, notre travail se limitera à la cohérence interne du texte. Dans la mesure où la consigne recommandait des phrases courtes (interrogative et déclarative) ce qui a entraîné dans le travail des élèves une absence normale de connecteurs.

3.1.2.2.2.1 Cohérence interne

Nous avons recensé 36 copies dont le travail fait preuve d'une certaine cohérence c'est-à-dire par exemple que le médecin du début à la fin reste l'expert de la santé. « - médecin : moi à votre place j'irai à l'hôpital je consulterai un médecin, qui vous fera une ordonnance médicale. » (Moumeni, 6^èM4, 2016) Ici, le médecin conseille le patient sur l'attitude à adopter. Ou encore dans la copie de Beh Mengue où c'est le médecin qui explique au patient où trouver les bons médicaments. « - Où peut-on trouver les médicaments de bonne qualité ?

- À la pharmacie sous ordonnance du médecin. » (Beh Mengue, 6^èM4, 2016)

En bref, nous comprenons que la cohérence à l'intérieur de leur texte entraîne la compréhension facile du lecteur. Il est facile de suivre la progression que l'élève veut donner à son dialogue. C'est d'ailleurs primordial dans la discipline du français puisque le correcteur doit lire et comprendre la logique de l'élève. Ce qui justifie que le nombre de copies faisait preuve de cohérence corresponde presque à celui du nombre de copies supérieures à la note de 10/20.

3.1.2.2.3 Sur le plan phrastique

À ce plan d'analyse, nous observerons la maîtrise de la langue et la connaissance du monde dont les élèves ont su faire preuve durant leur travail.

3.1.2.2.3.1 Maîtrise de la langue

Dans les copies de 08 élèves nous avons pu relever la présence de mots bien utilisés et bien orthographiés. Le vocabulaire employé par les meilleurs élèves à cette évaluation est presque parfait. « - bonjour monsieur ! que puis-je faire pour vous ?

- Je souffre du paludisme ça fait longtemps que j'ai cette maladie » (Yagoha, 6^{ème}M4, 2016)

« ces médicaments sont exposés à la poussière, emballer dans des sacs plastiques, déposer sur des comptoirs, sans *ordonnances* et en plus ils sont périmés ou encore ils sont contre faits » (Nana, 6^{ème}M4, 2016)

« - les médicaments de la rue peuvent tuer car c'est inadapté à la maladie, ils coûtent deux fois plus cher » (Madjiguinam, 6^{ème}M4, 2016)

« - Ma fille si tu consommes les médicaments de rue tu *peut* être paralysée, sourd ou tu *peus* même mourir. » (Mve, 6^{ème}M4, 2016)

« - Moi, à votre place, j'irai à l'hôpital je consulterai un médecin qui vous fera une ordonnance médicale. » (Moumeni, 6^{ème}M4, 2016) Ce qui est également important du point de vue de la langue c'est que cet élève sait qu'une ordonnance n'est pas toujours médicale. Nous connaissons.

3.1.2.2.3.2 Connaissance du monde

L'analyse rigoureuse que nous avons faite de ces copies montre que ces élèves respectent et connaissent le monde qui les entoure. Ainsi, ils savent que c'est le patient qui vient consulter un médecin. « - bonjour docteur.

- Bonjour Mr.

- Qu'est-ce qui vous amène ? » (Ganyou, 6^{ème}M4, 2016). Ils savent que c'est à la pharmacie qu'on achète les médicaments « - Où peut-on trouver les médicaments de bonne qualité ?

- À la pharmacie » (Beh Mengue, 6^{ème}M4, 2016). Ils sont au courant aussi qu'ils doivent être prescrits par un médecin sur ordonnance médicale. « - Moi, à votre place, j'irai à l'hôpital je consulterai un médecin qui vous fera une ordonnance médicale. » (Moumeni, 6^{ème}M4, 2016)

Nous avons même noté un élève qui sait que médecin et patient sont des êtres humains comme nous tous. Ainsi, il a préféré, en plus de leur titre, leur attribuer des prénoms : « - jule (Docteur) : bonjour, j'ai appris que tu consommes les médicaments de la rue est ce vrai ?

- Aliou (patient) : oui, docteur, je consomme les médicaments de la rue quand je suis malade. » (Nana, 6^{ème}M4, 2016)

Au final, nous pouvons dire que 08 élèves ont une assez bonne maîtrise de la langue française et ce sont ces élèves qui ont obtenus, justement, les meilleures notes lors de cette évaluation. En outre, quasiment l'intégralité des élèves ont fait montre d'une bonne maîtrise de leur environnement preuve que ce sont des élèves éveillés qui se servent de leurs sens.

3.1.2.3 Normes d'écriture liées à la morphosyntaxe

Ici, il s'agira d'observer la bonne gestion que les élèves ont pu faire face aux manipulations morphologiques que nécessitent les divers contacts que les mots entretiennent entre eux.

3.1.2.3.1 Sur le plan du discours

Ici, nous insisterons seulement sur la perspective temporelle.

3.1.2.3.1.1 Perspective temporelle

Il s'agit à cette étape de la logique liée au choix du texte. Il faut faire convenir les temps employés dans le texte avec soit le récit si c'est de cela qu'il s'agit, soit le discours dans le cas contraire. Sachant que les temps y découlant sont bien différents pour chacun. Dans le cas du devoir qui nous concerne, il s'agit plus d'un discours que d'un récit, par conséquent, les élèves devraient s'exprimer au présent et au passé composé par exemple. Et nous pouvons le voir sur certaines copies bien notées telle que celle de Mve : « - bonjour docteur.

- Bonjour ma fille. *Quelle* est ton problème ?
- Docteur j'ai consommé les médicaments de la rue et je suis gravement malade
- Ma fille les médicaments de la rue ne sont pas bien pour la santé car ils sont périmés.
- Docteur, *quelles* sont les dangers de la consommation des médicaments de la rue ?
- Ma fille, si tu consommes les médicaments de la rue, tu peux être paralysée, sourd ou tu *peux* même mourir. »

« - les médicaments de la rue ne sont pas bien pour la santé

- pourquoi dites-vous cela ?

- car c'est très dangereux, ces médicaments sont vendus sans ordonnance, ils sont exposés au soleil et à la poussière, périmés et abimés. » (Madjiguinam, 6èM4, 2016). « - Qu'avez-vous pris comme médicaments ?

- J'ai pris le paracétamol et le medi-cinquante cinq.

- Ou est-ce que vous les *avez achetées* ?

- Je les *ai achetées* dans la rue. » (Yagoha, 6èM4, 2016).

Le temps choisi et employé par les élèves soumis à ce devoir a été assez correct. Nous avons compté seulement 04 élèves qui n'ont pas utilisé le présent et le passé composé et/ou ont utilisé un autre temps. Ce sont les élèves qui ont eu de mauvaises notes et n'ont pas respecté la consigne de l'exercice. Il s'agit de Noubissi, Elomo, Tankeu et Magne. En clair, le non-respect de la consigne, en français, a une incidence conséquente sur la perspective temporelle et la note finale de l'élève.

3.1.2.3.2 Sur le plan interphrastique

Nous étudierons, ici, la cohérence temporelle dont les élèves ont fait part dans leurs copies.

3.1.2.3.2.1 Cohérence temporelle

Elle réside dans la succession logique des temps renvoyant au récit ou au discours. Les temps verbaux dominant sont le présent de l'indicatif de façon outrageuse pour la plupart des copies et le passé composé. « - Comment allez-vous monsieur ?

- Je ressens des douleurs à chaque fois que je bois des médicaments. (...)
- Ce n'est pas le moins chers qui conte c'est la santé.

Merci docteur vous m'avez sauvé la vie. » (Mbia, 6èM4, 2016). « - Qu'avez-vous pris comme médicaments ?

- J'ai pris le paracétamol et le medi-cinquante cinq.

- Ou est-ce que vous les avez achetez.

- Je les ai achetez dans la rue. » (Yagoha, 6èM4, 2016). « - les médicaments de la rue ne sont pas bien pour la santé

- pourquoi dites-vous cela ?

- car c'est très dangereux, ces médicaments sont vendus sans ordonnance, ils sont exposés au soleil et à la poussière, périmés et abimés. » (Madjiguinam, 6èM4, 2016).

3.1.2.3.3 Sur le plan phrastique

Nous étudierons, à cette échelle, la manière dont les élèves ont fait usage de la morphologie verbale, de la syntaxe de la phrase et de l'orthographe.

3.1.2.3.3.1 Morphologie verbale

Au niveau des copies étudiées, nous avons pu relever de très bonne conjugaison et une bonne formation des verbes sur 16 copies. Même s'il est vrai que sur ces mêmes copies, il y avait également des fautes de conjugaison. « - Docteur mais les médicaments de la rue soignent contre les maladies » (Eyili, 6èM4, 2016). « - Parce qu'ils sont exposés à la poussière. » (Mve, 6èM4, 2016). « vous devez désormais achetez vos médicaments à la pharmacie et consulter un medecin avant de les consommer » (Nana, 6èM4, 2016). Deux élèves ont utilisé des formules verbales quelque peu complexe et ce avec succès dans la réalisation de leur morphologie. « je ne peux pas te mentir je suis docteur par contre quand tu payes les médicaments de la rue, ces médicaments sont exposés à la poussière, emballer dans des sacs plastiques, déposer sur des comptoirs, sans ordonnance et en plus ils sont périmés ou encore contrefaits. » (Nana, 6èM4, 2016) « - bonjour monsieur ! que puis-je faire pour vous ? » (Yagoha, 6èM4, 2016)

3.1.2.3.3.2 Syntaxe

La syntaxe utilisée par une vingtaine d'élève ayant une note supérieure à 10/20 était assez simple et facile à comprendre. Ceci leur a permis de diminuer et même d'éviter considérablement leur nombre de fautes en rapport avec les accords. « - Les médicaments de la rue ne sont pas bien pour la santé.

➤ Pourquoi dites-vous cela ? » (Madjiguinam, 6èM4, 2016). « chers patient pourquoi bois-tu les médicaments de la rue ? » (Yakam, 6èM4, 2016). « avez-vous acheter les médicaments que je vous ai demander ? » (Effa, 6èM4, 2016). Les autres élèves qui ont tenté de rendre leur phrases trop longues se sont embrouillés par la suite : « ne consommer plus ces médicaments elle peuvent être dangereux et elle peut vous aggravé la maladie. » (Ndo'o, 6èM4, 2016). Cet élève a clairement oublié quel est le sujet du deuxième verbe pouvoir conjugué « peut », à cause de la longueur de la phrase. Tout comme : « parce que les médicaments de la rue sont périmés, abimés, exposés au soleil il peut entrainer à la mort » (Maguiafen, 6èM4, 2016).

3.1.2.3.3 Orthographe

Les fautes les plus couramment rencontrés à ce cycle d'enseignement sont celles relatives aux accords du verbe, du participe passé et de l'adjectif. Cependant, nous avons pu noter six élèves qui se sont démarqués par leur maîtrise de ces différents accords. « Ils sont exposés au soleil (Madjiguinam, 6^èM4, 2016).

« Ils coutent deux fois plus chers. » (Madjiguinam, 6^èM4, 2016.)

« Ordonnance médicale. » (Moumeni, 6^èM4, 2016).

« Tu peux être paralysée, sourd ou tu peux même mourir » (Mve, 6^èM4, 2016).

En définitive, nous constatons que la bonne et juste organisation interne des phrases participe à la bonne appréciation de l'élève par le correcteur. En français, cette organisation interne favorise l'obtention d'une bonne note car les élèves sus cités sont pour la plus part ceux qui ont eu les meilleures notes à cette évaluation.

3.1.2.3.4 Au niveau de l'espace graphique

À cette phase, il s'agira pour nous d'étudier la ponctuation présente sur les copies et l'emploi des majuscules.

3.1.2.3.4.1 La ponctuation

Nous avons remarqué que, concernant la ponctuation, les élèves n'étaient pas très rigoureux, cependant, il y a un groupuscule d'élèves constituer de 03 élèves qui ont su ponctuer leur devoir. A l'instar de Nana : « - Bonjour, j'ai appris que tu consommes les médicaments de la rue est ce vrai ?

- Oui, docteur je consomme les médicaments de la rue quand je suis malade.
- Tu sais Aliou, cela n'est pas une bonne solution de consommer les médicaments de la rue.
- Mais pourquoi docteur ? ».
- « - bonjour monsieur ! que puis-je faire pour vous ?
- Je souffre du paludisme sa fait longtemps que j'ai cette maladie.
- Qu'avez vous pris comme médicaments ?
- J'ai pris le paracetamol et le medi-cinquante cinq.
- Ou est ce que vous les avez acheté ?
- Je les ai acheté dans la rue. » (Yagoha, 6^èM4, 2016)

Le problème s'est surtout posé au niveau des phrases déclaratives comme nous l'avions déjà vu en parlant des erreurs des élèves. En outre, la plupart des élèves sait qu'une question se termine par un point d'interrogation : « - Mais docteur c'est quoi tes microbes ? » (Eyili, 6^èM4, 2016). « et où devons nous acheter nos médicaments ? » (Maguiafen, 6^èM4, 2016). « pourquoi vous ne consommez pas les médicaments de la pharmacie ? » (Ndo'o, 6^èM4, 2016).

3.1.2.3.4.2 La majuscule

Les élèves ne prennent pas vraiment en compte la majuscule. Mais ceci doit être dû au fait que l'exercice qui leur avait été proposé était le dialogue auquel sont rattachés plusieurs

complexités et particularités. C'est probable qu'ils aient pensé que seul le nom des personnages débutant l'alinéa du paragraphe méritait d'être en majuscule. Même s'il est vrai que même à ce niveau, ils ne l'ont pas toujours fait. Celui qui se rapproche le plus de la bonne maîtrise de l'utilisation des majuscules c'est Mve. Lorsqu'on lit sa copie on retrouve des majuscules en début de phrases et de dialogue trois fois sur quatre.

Au terme de cette nouvelle analyse des copies des élèves en expression écrite française, nous nous sommes attardés sur leurs bonnes attitudes lors de leur écriture en traitant le sujet proposé. On peut en déduire que les bonnes notes des élèves sont en grande partie dues à leur respect de la consigne. En outre, nous pouvons aussi dire que les élèves ayant une assez bonne maîtrise de la langue française se démarquent positivement auprès du correcteur dans la mesure où ce sont ces élèves qui, ayant également suivi la consigne, ont obtenu les meilleures notes. Ainsi, on peut déjà dire qu'un sujet donné avec une consigne précise et claire permet et facilite le gain de bonnes notes par les élèves en expression écrite française.

3.2 Analyse des copies de l'expression orale en français

Dans la seconde partie de notre travail sur l'analyse des copies, nous nous intéresserons maintenant aux copies obtenues de l'évaluation à l'expression orale. Comme nous l'avons déjà précisé, l'exercice choisi est la compréhension orale de texte. Nous dépouillerons donc les résultats de cette évaluation.

3.2.1 Écarts à la norme en français

Comme nous l'avons déjà fait précédemment lors de la première partie, nous subdiviserons cette analyse sur les copies de compréhension orale de texte en deux sous parties dont la première, ici présenté, concernera les écarts à la norme que les élèves auront fait sur leurs copies.

3.2.1.1 Sur le plan de la compréhension

Ce que nous rechercherons, ici, au niveau de la compréhension, c'est le cas des élèves qui n'ont pas compris le texte qui leur a été lu. C'est-à-dire qui n'ont pas su identifier l'idée principale et les idées secondaires. Mais aussi nous observerons ceux qui n'ont pas compris la consigne.

Dans un premier temps, quasiment toute la classe n'a pas pu clairement identifier l'idée générale. À la première question, les élèves ont répondu « Le garde malade ». Ils n'ont pas su pour la plupart compléter cette information. Seuls 02 élèves ont pu le faire. Dans un second temps, d'autres, moins nombreux, 24 élèves, n'ont pas pu retrouver les idées secondaires du texte. Ce qui montre leur incompréhension du texte. Ainsi, aux questions n°2 et n°3, nous relevons : « lorsque elle est Malade » et « Est une personne qui surveille le Malade. » (Ossok, 6èM4, 2016). Tana à la question n°3 répond : « un garde malade est une personne très importante pour le Bien-être du malade. » De même, nous pouvons noter une réponse incomplète à la question n°3 : « un ami qui assure le rétablissement du malade. » (Chimi, 6èM4, 2016). Leur compréhension du texte était, parfois aussi, limitée : « on hospitalise un malade lorsqu'il est atteint du diabète. » (Bamanga, 6èM4, 2016). Nous constatons donc, que les élèves ont, non seulement mal compris le texte, mais, en plus, ils n'ont pas compris ce qui leur était demandé puisqu'ils ne comprennent pas que les

informations recherchées doivent être prises dans le texte et qu'ils doivent répondre à toutes les questions. Abomo Mama qui a la note la plus faible n'a répondu qu'à trois questions constituant l'évaluation.

En bref, cette compréhension difficile du texte nuit à la bonne notation des élèves. Car s'ils ne comprennent pas le texte, ils ne peuvent convenablement répondre aux questions posées puisque celle-ci sont en rapport avec le texte.

3.2.1.2 Sur le plan du vocabulaire

Concernant le niveau du vocabulaire, nous nous intéresserons à leur maîtrise du lexique utilisé. Nous constaterons l'ambiguïté ou encore l'inadéquation des mots utilisés par les élèves.

Nous pouvons nous rendre compte qu'ils ont beaucoup de problèmes de vocabulaire nous avons relevé ce genre d'erreur sur 45 copies : « une personne est ospitaliser lorsqu'elle a une maladi qui mérite une surveillance 24h sur 24h. » (Tana, 6èM4, 2016). « une memble de la famille » (Yamale, 6èM4, 2016). Un autre élève ne sait même pas orthographier le mot « malade ». Ainsi, sur sa copie nous relevons : « le texte parle du garde marde. » (Bekono, 6èM4, 2016). On peut également parler à ce niveau des problèmes d'accord qui sont remarquables même à l'audition : « le choléras parce qu'il est contagieuse. » (Tassimo, 6èM4, 2016). Nous pouvons constater dans leur problème d'utilisation du mot juste, des problèmes d'homophones lexicaux : « quand il ne se sang pas bien. » (Wammoe, 6èM4, 2016). Ou encore « un garde malade peut être une personne familièr ou un ami. » (Tchapda, 6èM4, 2016). D'autre part, 01 élève ne fait pas attention à la graphie des mots qu'il utilise. Soit parce qu'il manque d'attention ou encore parce qu'il ne maîtrise pas les règles. Ainsi, nous avons pu constater que Ossok écrit le mot « malade » à chaque fois avec « M » majuscule.

Leur maîtrise et connaissance du vocabulaire n'est donc non seulement pas très bonne, mais en plus, elle n'est pas variée. Cela a pour conséquence de gêner la lecture du travail par l'examineur qui peut être ennuyé par le style ou surtout peut ne pas comprendre les phrases de l'élève parce qu'il n'aura pas utilisé le bon mot ou l'aura mal orthographié.

3.2.1.3 Sur le plan des structures

Les structures renvoient aux constructions des phrases. C'est-à-dire la manière avec laquelle les élèves forment leurs phrases. De manière complexe ou plutôt simplement. On y jugera aussi le style qui permet d'accéder à la qualité des phrases.

Les constructions des phrases des élèves sont pour la plupart stéréotypée. « On parle du garde malade » (Ossok, 6èM4, 2016). « Quand il est malade » (Tassimo, 6èM4, 2016). Elles sont courtes et peu recherchées. Cependant, on peut les comprendre puisque l'exercice ne leur accorde qu'une dizaine de minutes et qu'il y est question de répondre directement aux questions sans les copier. Nous avons relevé 33 copies qui montrent également une mauvaise utilisation des prépositions : « le garde malade veille au malade. » (Tassimo, 6èM4, 2016). « Le garde malade ne peut pas tout donner nourriture au malade pour lui faire mal » (Yamale, 6èM4, 2016). En outre, nous constatons aussi, sur des copies, des élèves qui ont de mauvaises constructions phrastiques parce qu'ils ont voulu inutilement complexifier leur style. Ainsi, à la question n°1 de la deuxième série, un élève écrit : « le paludisme parce que si

l'on retraite se maladie il peut mourir. » (Poudjoun, 6èM4, 2016). Un autre à la première question répond « on parle la qualité qu'on doit donner à un hospitaliser. » (Ngock Avom, 6èM4, 2016). Les phrases sont décousues et incomplètes. Dans 03 cas, il n'y a même pas de sujet : « Le garde malade » « Il doit se reposer » (Poudjoun, 6èM4, 2016). « La suivi du malade » (Etoundi, 6èM4, 2016).

Ceci pourrait se justifier par le fait que tout au long de l'année, les différents exercices, qui leurs sont donnés, sont accompagnées de la consigne de répondre brièvement et rapidement. De ce fait, ils n'ont ni le temps, ni même l'habitude de rechercher des constructions phrastiques complexes et distinguées. Cependant, ce manque d'application entraine aussi un manquement dans les formulations et des éléments que le correcteur s'attend à retrouver sur les copies.

3.2.1.4 Sur le plan du contenu

Cette nouvelle étape consistera à observer les reformulations des élèves en rapport avec le texte. C'est à ce niveau que nous jugerons s'ils ont respecté la consigne, quelle est leur connaissance de la culture générale et quel est le travail d'ensemble qui a été réalisé.

Les élèves, au travers de leurs copies, montrent de sérieux problèmes de formulation de leurs idées : « le garde malade ne pas tout donner nourriture à malade pour lui faire mal. » (Yamale, 6èM4, 2016). Il s'agit d'une réponse à la cinquième question posée. « assuré que le malade puis bien dormir » (Bekono, 6èM4, 2016). Ici, l'élève répondait à la question n°4. Les élèves n'ont pas respectées la consigne à la lettre. Vu que un élève comme nous l'avons déjà dit n'a pas fini le questionnaire, et que huit autres élèves sont sortis du texte pour répondre à des questions de la première série. Notamment la question n°6 : « oui parce que le garde malade le sera utile même très utile pendant ses séjours à l'hôpital. Il l'aidera à vite se rétablir. Il le sauvera si on tente d'empoisonner le malade. » (Nouhou, 6èM4, 2016). Cette dernière justification n'est pas dans le texte. De même que « oui parce que le malade aura besoin de lui pour l'envoyer faire des choses » (Wammoé, 6èM4, 2016) qui sort également du texte. Tout comme : « il lave le malade » (Tchapda, 6èM4, 2016). On peut également relever quelques élèves qui ont eu une sorte de blocage au texte. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas su différencier l'illustration du fait clairement énoncé : « on hospitalise un malade lorsqu'il est atteint du diabète. » (Bamanga, 6èM4, 2016). Ils ont eu le même blocage, moins grave et significatif, cependant, à la question n°2 de la deuxième série de question : « le diabète parce qu'elle est mortel » (Doug Sandi, 6èM4, 2016) ; « le diabète parce *que elle a laissé le dos...* » (Fotso, 6èM4, 2016). La deuxième série de questions qui traitait de la culture générale a montré également que les élèves manquaient de culture ou tout au moins dans ce domaine. C'est ce qui justifie que 12 élèves n'ont pas traité la deuxième série de question. Par exemple, aux deux questions de la deuxième série, un élève a répondu : « 1. C'est une maladie qui tue. Et 2. Les légumes et les vitamines » (Bekono, 6èM4, 2016). Enfin, nous avons pu constater de manière générale, un travail d'ensemble parfois bâclé (Chimi, 6èM4, 2016), ou tout simplement incomplet (Abomo mama, 6èM4, 2016). Aussi, quelques élèves n'ont pas pu rendre l'intégralité du travail qui était attendu d'eux et constituer, ainsi, le résumé du texte. Ceci est certainement dû aussi à leur mauvaise gestion du temps.

Pour conclure cette première analyse des copies de l'expression orale, nous avons étudié les fautes commises par les élèves et qui leur ont valu une mauvaise notation ou plus exactement qui leur a fait obtenir de mauvaises notes. Parmi les différentes erreurs qu'ils commettaient, on a pu constater que les plus récurrentes étaient celles de compréhension du texte. Plus exactement, le texte dans ses détails. Ils ont compris le texte de façon générale, cependant, ils n'ont pas su intérioriser les détails qui leur avaient été donnés. Nous avons aussi constaté un problème de culture générale qui peut être dû effectivement à leur manque de lecture et de curiosité mais qui peut être aussi dû au temps imparti pour l'exercice.

3.2.2 Adéquation à l'expression en français

Dans cette deuxième partie de notre travail sur l'analyse des copies de compréhension orale de texte, nous nous concentrerons sur les réussites, les bonnes attitudes à encourager, que les élèves ont eues face à l'épreuve.

3.2.2.1 Sur le plan de la compréhension

L'analyse que nous nous proposons de faire dans cette section, a pour but de faire ressortir l'expression de la bonne compréhension par les élèves du texte écouté et leur compréhension de façon globale de la consigne.

Plusieurs élèves ont compris la consigne. Ils ont su qu'il fallait répondre à toutes les questions, en restant dans le texte pour les questions de la 1^{ère} série et en faisant appels à leur culture générale pour la 2^e série. Concernant ce premier cas de figure, nous avons dénombré 36 copies. Nous avons pu le constater avec Onguéné ou encore Madjiguinam qui ont les meilleures notes de cette classe. Leurs réponses, de même que celles de quelques élèves, à la question 2 montrent leur bonne compréhension du texte et leur formulation correcte des idées du texte : « quand la maladie nécessite une assistance 24h/24 » (Nkila, 6^eM4, 2016) ou encore « lorsqu'elle a une maladie qui nécessite une surveillance 24h/24. » (Madjiguinam, 6^eM4, 2016). Leurs réponses d'ailleurs, à la question n°3 est aussi correcte : « ceux qui peuvent être garde malade sont : membre de la famille ou un ami qui s'assure du *bien être* du malade. » (Dassi, 6^eM4, 2016). Cependant, en ce qui concerne la première question, comme nous l'avons déjà évoqué très peu d'élèves ont su donner la réponse exacte. Cependant, le seul à avoir formulé de façon correcte et exacte la bonne réponse est Onguéné qui a la meilleure note de la classe : « du rôle d'un garde malade ». En outre, un deuxième élève a donné la bonne réponse même si sa formulation était peu correcte : « on parle de la qualité de chose qu'on doit donner à un hospitaliser » (Ngock Avom, 6^eM4, 2016). Les réponses des élèves ayant une bonne note sont claires, simples et faciles à comprendre. Ce qui témoigne aussi de la bonne compréhension du texte.

On peut en conclure que la bonne compréhension du texte facilite l'accession de l'élève aux bonnes notes. De même, dans le cas de la compréhension orale d'un texte en français, le respect de la consigne est plus aisé lorsque le texte est assimilé.

3.2.2.2 Sur le plan du vocabulaire

Nous avons relevé 39 copies dans lesquelles les élèves emploient le plus souvent le mot juste. Il n'y a pas beaucoup d'ambiguïtés constatées : « une personne de la famille ou ami (Tapondjou, 6^eM4, 2016). « lorsqu'elle a une maladie qui nécessite une surveillance 24h/24 »

(Madjiguinam, 6^èM4, 2016). « oui parce que le garde malade est important pour le bien être et la survie du malade. » (Ndiglen, 6^èM4, 2016). La richesse et variétés des mots utilisés par deux élèves impressionnent parfois et nous entraînent vers le registre soutenu : « le palu. Parce qu'on aperçoit le plasmodium dans le sang. » (Sanama, 6^èM4, 2016). C'est sa réponse à la première question de la seconde série de questions. Madjiguinam, elle, écrit : « si on ne prend pas ses médicaments on peut avoir un arrêt cardiaque. » c'est-à-dire que cet élève a su comprendre que l'arrêt cardiaque n'est pas synonyme de mort. Il faut également préciser à ce niveau que plusieurs élèves connaissent aussi la bonne orthographe du mot qu'ils ont employé tel Sanama qui a su écrire « plasmodium » ou bien Ndiglen qui a bien écrit « aubergine » et « pomme de France » avec un « f » majuscule ; ou encore Mfout qui sait écrire « cancer » alors que ce n'est pas le genre de mot ou même de maladie que des élèves d'un niveau d'études aussi bas ont l'habitude d'utiliser ou de rencontrer. Le vocabulaire utilisé par ces quelques élèves met en lumière la connaissance que certains élèves du cycle d'observation ont du vocabulaire.

On peut dénombrer en tout six élèves faisant preuve d'une bonne connaissance du vocabulaire et d'une belle expression de façon générale. Cette maîtrise de la langue française à leur niveau, est très flatteuse pour le correcteur qui est obligé d'en tenir compte lors de la répartition des points. Vu que, justement, il y a une rubrique dans le barème de correction qui est l'expression. Cette rubrique renvoie donc à la connaissance de la langue et la richesse du vocabulaire dont les élèves ont pu faire preuve durant l'évaluation.

3.2.2.3 Sur le plan des structures

La structure phrastique employée par les élèves formant cet échantillon peut être sur certaines copies appréciables. Nous le verrons en analysant la variété des constructions des élèves, leur style et la justesse de leur réponse.

Sur 38 des copies analysées, nous constatons que les élèves utilisent une syntaxe simple et efficace. À savoir, celle de la phrase canonique. « Un garde malade peut être un membre de la famille ou un ami. » (Mfout, 6^èM4, 2016) « le texte parle d'un garde malade » (Mve, 6^èM4, 2016). La bonne maîtrise de la conjugaison et des formes du verbe participent aussi à mettre en lumière le bon style et la belle construction des phrases : « veiller à ce que le malade mange bien qu'il dorme bien et dans le calme. » (Onguene, 6^èM4, 2016). De même aussi, on peut relever la pertinence des réponses à certaines questions principalement à la question n°5 : « le garde malade doit donner tout ce que le malade demande mais pas ce qui peut nuire à sa santé » (Nkila, 6^èM4, 2016). En dernier lieu, on a pu constater aussi qu'un élève, à savoir Onguéné, a correctement répondu à l'ensemble des questions et que quatre, en dehors de la première question, ont bien répondu à l'ensemble des autres questions. C'est la précision et la pertinence de leurs réponses qui n'ont pas permis qu'ils aient une note encore supérieure. Cependant, ces cinq élèves sont ceux-là qui ont obtenu les notes les plus élevées de cette évaluation.

C'est-à-dire que la bonne structuration du devoir, qui fait partie de la consigne du devoir, compte de façon conséquente dans l'attribution d'une note.

3.2.2.4 Sur le plan du contenu

On appréciera ici, la formulation des réponses des élèves mais aussi leur reformulation des propos ou même thème du texte. On notera leur juste respect de la consigne, leur perception générale du monde qui les entoure et de ses différents domaines de connaissances et leur atteinte de l'objectif initial.

Sur 16 copies, nous avons vu une assez bonne formulation des réponses. Malgré le temps imparti et le caractère pressant et stressant de l'évaluation, ils ont pris la peine de formuler des réponses éloquentes sur le plan syntaxique, tout au moins. « Le garde malade s'assure que le malade dorme bien, il doit veiller à ce qu'il *est pris tout* ses médicaments à l'heure *prescrit* par le médecin » (Makanté, 6èM4, 2016). Bien qu'il y ait quelques coquilles, l'on peut apprécier la formulation à la fois complexe et bien construite de cette élève. Même au niveau de la reformulation, on peut encore citer Makanté : « le garde malade doit donner tout ce que le malade demande mais pas ce qui peut nuire à sa santé. » nous avons pu relever aussi : « on hospitalise un malade lorsqu'il a une maladie grave » (Beh Mengue, 6èM4, 2016). Les élèves qui ont obtenu de bonnes notes ont respecté la consigne et ont su rester dans le texte même lorsqu'ils reformulaient quelques propos comme nous venions de le voir. À la question n°6 on note la réponse : « oui, car il assure le bon rétablissement et la survie du malade. » (Madjiguinam, 6èM4, 2016). En plus, quelques élèves ont su faire montre d'une véritable culture générale. Ainsi, Sanama sait que le plasmodium est un agent du paludisme : « le palu parce que on aperçoit le plasmodium dans le sang. » nous avons un autre qui a su dire quels types d'aliments il faut prendre pour récupérer après une maladie : « 2- les aliments énergétiques » (Beh Mengue, 6èM4, 2016). Quelques élèves, en répondant correctement à pratiquement toutes les questions et en traitant intégralement les questions posées atteignent l'objectif de cet exercice qui était celui de leur permettre de restituer le texte écouté. C'est ainsi le cas de l'élève Ongué.

Au final, nous avons analysé les copies d'expression orale, en nous attardant cette fois sur ce que les élèves ont bien fait et qui leur a permis d'avoir une bonne note. Nous avons pu voir que les meilleures notes viennent de ces élèves qui ont entièrement traité l'épreuve et bien compris le texte. Les élèves qui ont pu appréhender le texte dans ses moindres spécificités ont été récompensés de leur bonne écoute attentive par de bonnes notes. On peut donc conclure que pour une bonne évaluation au cours de l'expression orale en français et plus précisément en compréhension orale d'un texte, il faudrait réussir à captiver l'intérêt des élèves sur le texte. Et cela peut être fait grâce à un texte intéressant pour les élèves.

Enfin, nous terminerons ce chapitre en donnant les résultats généraux des élèves dans le but d'établir une comparaison.

Tableau n°6 : résultats généraux des performances des élèves en compréhension orale et en expression écrite

Performance des élèves en français à l'expression orale	Performance des élèves en français à l'expression écrite
Nombre de sous-moyennes => 13	Nombre de sous-moyennes => 21
Nombre de moyennes => 39	Nombre de moyennes => 31
Nombre total d'élèves => 52	Nombre total d'élèves => 52
Pourcentage de réussite => 75%	Pourcentage de réussite => 59.62%
Plus petite note => 6.5	Plus petite note => 4
Plus grande note => 17	Plus grande note => 16.5
$N < 7 \Rightarrow$ 1	$N < 7 \Rightarrow$ 3
$7 \leq N < 9 \Rightarrow$ 7	$7 \leq N < 9 \Rightarrow$ 14
$9 \leq N < 10 \Rightarrow$ 5	$9 \leq N < 10 \Rightarrow$ 4
$N = 10 \Rightarrow$ 4	$N = 10 \Rightarrow$ 2
$10 < N < 12 \Rightarrow$ 13	$10 < N < 12 \Rightarrow$ 15
$12 \leq N < 14 \Rightarrow$ 11	$12 \leq N < 14 \Rightarrow$ 7
$14 \leq N < 16 \Rightarrow$ 10	$14 \leq N < 16 \Rightarrow$ 5
$N \geq 16 \Rightarrow$ 1	$N \geq 16 \Rightarrow$ 2

N.B : N correspond dans ce tableau à la note.

Source : réaliser à partir des copies sur lesquelles nous avons travaillé.

Nous notons, d'emblée une différence concernant le taux de réussite. À l'expression orale en français de l'exercice de la compréhension orale d'un texte, les élèves ont obtenu un taux de réussite de 75%. Alors qu'à l'expression écrite française ce taux n'est que de 60%. On peut donc en déduire d'un premier abord que les élèves de 6è ont une meilleure performance en français à l'expression orale qu'à l'expression écrite. Nous pouvons également ajouter que la note la plus faible obtenue lors de ces deux évaluations est de 04/20 et elle a été réalisée en expression écrite. Et d'un autre côté, la note la plus élevée a été obtenue en expression orale et elle est de 17/20. Même s'il est vrai que ce dernier point n'est pas très révélateur dans la mesure où la plus grande note en expression écrite est de 16,5/20. Ensuite, on remarque qu'en ce qui concerne les notes inférieures à 10/20, la fréquence de note la plus élevée concerne les notes comprises entre 07/20 et 09/20. Et cela est vrai pour les deux exercices. Nous pouvons donc conclure que quel que soit le mode d'expression, les notes inférieures à 10/20 sont généralement comprises entre 07 et 09/20. Par conséquent un élève ayant une note inférieure à 07/20 peut être considéré comme étant en deçà du niveau de la classe, tandis qu'un élève ayant une note de 09/20 est à encourager. Toujours dans cette analyse des résultats des élèves, nous constatons, étonnamment, que les notes égales à 10/20 ne sont pas les plus récurrentes pour les deux modes d'expression, d'ailleurs. Ainsi, nous comptons seulement 04 copies dont les notes sont égales à 10/20 en expression orale et uniquement 02 copies en expression écrite. La plus grande fréquence de note apparaît, et cela, encore dans les deux modes d'expression, dans l'intervalle compris entre 10 et 12/20. Enfin, nous remarquons que les notes comprises dans l'intervalle allant de 12 à 16/20, en expression orale, compte 21 copies. C'est-à-dire quasiment le double des notes obtenues en expression écrite qui en compte 12 copies. Nous

pouvons donc penser qu'il est plus aisé d'obtenir des notes élevées en expression orale plutôt qu'en expression écrite. Pourtant, en regardant le dernier intervalle, nous constatons que les notes supérieures à 16/20 sont plus nombreuses en expression écrite.

Fort de cette analyse des copies, nous pouvons conclure que les élèves ont de meilleures performances en français en expression orale comparativement à l'expression écrite. Nous avons vu lors de nos analyses précédentes sur les copies que, d'une part, les élèves en expression écrite ont eu beaucoup de difficultés avec la consigne d'une façon générale et également avec la maîtrise de la langue française. De ce fait, ceux qui ont eu les meilleures notes sont ceux-là qui ont su employé un vocabulaire et un style appréciable. Cependant, excepté ces deux points, les élèves de 6^e ont montré une grande compréhension de l'exercice. D'autre part, ces mêmes élèves ont rencontré des obstacles en expression orale, du fait également de la consigne mais surtout du fait de la compréhension du texte. Ce qui a eu des conséquences diverses, tel l'inachèvement de l'exercice, la réponse partielle à des questions ou le blocage à des exemples du texte. Mais comme pour l'expression écrite, une minorité d'élèves a compris le texte et s'est démarquée des autres d'où les notes différentes qu'ils ont obtenues. Pourtant, la différence de compréhension et de maîtrise de l'exercice est importante de la part des élèves. Ainsi, nous avons pu constater un taux de réussite bien plus élevé en expression orale qu'en expression écrite. Mais, cette différence est-elle un simple fait du hasard ou s'agit-il d'une réelle préférence de la part des élèves de 6^e ? C'est la réponse à cette question que nous tâcherons d'obtenir à travers l'analyse des résultats du questionnaire adressé aux élèves de la classe de 6^e.

CHAPITRE 4

EXPOSITION DU DÉPOUILLEMENT DU FORMULAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

Une activité menée sur le terrain nécessite une mise en commun d'étapes scientifiques qui se tiennent pour être jugée pertinente et recevable. Si l'on conçoit le terrain dans une acception large le concept couvre tous les aspects de la recherche qui ont trait à l'observation et à la collecte des données. La réalisation d'un questionnaire exige un cheminement en vue d'aboutir à des conclusions logiques. Cependant, pour des soucis de concisions, une partie des résultats, peu représentative et quelque peu répétitive, a été renvoyé en annexe dans ce mémoire.

4.1 Préférence des apprenants face à l'expression écrite et orale en français

Nous débuterons cette présentation des résultats par le choix préférentiel des élèves aux exercices de français entre l'oral et l'écrit

Question : quel exercice préférez-vous ?

Lorsque nous posions cette première question, il s'agissait pour nous de nous rendre compte lequel des exercices de l'expression orale et de l'expression écrite en français les élèves de 6^e affectionnent-t-ils le plus. Nous avons, donc, obtenu les résultats suivants :

Tableau n°7 : choix d'un exercice préféré par les apprenants.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
L'expression orale	25	49,02%
L'expression écrite	24	47,06%
Abstention	2	3,92%
Total	51	100%

Ce tableau montre que bien qu'il y ait une légère différence qui fait pencher la balance pour l'expression orale, 49% d'élèves contre 47% d'entre eux, les élèves semblent ne pas avoir de préférence entre les deux modes d'évaluation. C'est-à-dire qu'indifféremment de l'expression orale ou écrite, ils n'ont aucune préférence. Nous verrons si cette adéquation perdure tout au long du questionnaire.

Question : à votre avis, à quoi sert l'autre type d'évaluation que vous ne préférez pas ?

Nous visions à partir de cette interrogation, constater le déni ou le rejet des apprenants pour le mode d'expression qu'ils disent ne pas préférer. Et, ainsi, confirmer leur choix.

Tableau n°8 : explications des apprenants sur l'utilité de l'exercice de l'expression écrite.

Réponses	Fréquence	pourcentage
Abstention	12	48%
Pour compléter les autres disciplines	5	20%
Pour bien écrire français	3	12%
C'est d'un intérêt pour les autres matières	2	8%
Raconter un fait ou à avoir les points dans cette matière	2	8%
Pour répondre aux questions	1	4%
Total	25	100%

À la lumière de ce tableau, nous remarquons que parmi les 25 élèves ayant dit qu'ils préfèrent l'expression orale, 20% d'entre eux pensent que l'expression écrite ne sert qu'à compléter les autres matières. En d'autres termes, il s'agit juste d'une matière pour atteindre le quota des coefficients dans le carnet de notes.

Tableau n°9 : explications des apprenants sur l'utilité de l'exercice de l'expression orale.

Réponses	Fréquence	pourcentage
Abstention	9	37,5%
Nous aider à bien parler français	3	12,5%
Je ne sais pas	3	12,5%
Tester l'élève sur ce qu'il a appris	3	12,5%
Rien du tout	2	8,33%
Pour travailler à la maison et mieux comprendre	1	4,17%
Remplir le carnet de notes	1	4,17%
Compléter ma moyenne	1	4,17%
Tout connaître	1	4,17%
Total	24	100%

La multitude de propositions des élèves pour justifier leur préférence pour l'expression écrite fait qu'il n'est pas évident de dire quelle est la véritable raison de ce choix. Cependant, les principales raisons tournent autour de l'évaluation et de la méconnaissance. C'est-à-dire qu'en dehors des abstentions, si nous additionnons les quatre réponses les plus récurrentes, nous retrouvons 46% des élèves qui pensent que l'expression orale n'est utile que pour évaluer l'élève ou qui disent ne même pas savoir quelle est son utilité. Ce qu'on peut ajouter, au final, pour ces deux tableaux c'est que beaucoup d'élèves se sont abstenus. C'est-à-dire que 85% des élèves interrogés ne peuvent justifier leur choix.

Question : comment préférez-vous vous exprimer ?

Cette dernière question de cette partie visait à confirmer le choix du mode d'expression préféré des élèves dans la langue française.

Tableau n°10 : préférence des élèves dans l'expression.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
À l'oral	34	66,67%

À l'écrit	16	31,37%
Abstention	1	1,96%
Total	51	100%

Les 2/3 des élèves préfèrent s'exprimer oralement. Ils montrent, d'après ce tableau, une réelle préférence pour l'expression orale du point de vue de la communication. En clair, ils confirment une fois de plus le choix qu'ils ont fait entre les deux modes d'expression. Quoique, au départ, cette différence n'était pas clairement visible.

Question : à quel moment trouvez-vous le plus souvent la bonne réponse lorsque le professeur vous interroge ?

Nous voulions savoir quel est le mode d'expression qui permet d'obtenir les meilleures performances des apprenants en français.

Tableau n° 11 : performativité des élèves selon le mode d'expression.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
À l'oral	36	70,59%
À l'écrit	13	25,49%
Abstention	2	3,92%
Total	51	100%

Ce tableau nous indique que la grande majorité des élèves trouvent la bonne réponse lorsqu'ils sont interrogés oralement. Seulement 25% des élèves ayant répondu prétendent trouver la bonne réponse à l'écrit. Contrairement, donc à ce qu'il nous avait semblé au tableau n°3, nous constatons, ici, une différence conséquente entre les deux modes d'expression. Les élèves disent qu'ils ont de meilleurs résultats en français, lors d'interrogations orales. Cette énième réponse montrant le choix préférentiel des élèves pour l'oral, confirme de façon définitive leurs réponses à ce propos.

4.2 À propos de la performance et de la fiabilité de l'évaluation à l'oral

Dans cette section de notre présentation des résultats, nous étudions le rapport que les élèves entretiennent avec l'évaluation en français en général, mais plus particulièrement à l'expression orale. Nous verrons la maîtrise par les apprenants des évaluations en français et leur appréciation de celles-ci surtout à l'expression orale.

Question : comment se déroulent les examens officiels de l'enseignement secondaire au Cameroun ? (notamment le BEPC auquel vous serez bientôt soumis)

Nous voulions vérifier deux choses en posant cette question. D'une part, connaître quel est la relation que des élèves de 6^e entretiennent avec les examens officiels et plus particulièrement le BEPC qu'ils composeront dans quelques années et d'autre part, constater l'influence que les examens officiels peuvent avoir sur les performances de ces élèves.

Tableau n° 12 : déroulement de l'examen officiel.

Réponses	Fréquence	pourcentage
À l'écrit	23	45,10%
Autrement	12	23,53%

À l'oral	9	17,65%
Abstention	7	13,73%
Total	51	100%

Nous constatons que la majorité des élèves ne sait pas comment se déroulent les épreuves du BEPC. Bien que la plus grande fréquence des réponses reçues soit juste, les élèves ayant correctement répondu n'ont qu'un pourcentage de 45%. Ce qui montre que la majorité de ces élèves ne connaît pas la bonne réponse. On peut logiquement penser que cela est dû au fait que cet examen est encore assez éloigné pour eux.

Question : à votre avis, l'oral est-il d'un apport pour composer ces examens ?

À ce niveau, notre intérêt était de vérifier si le fait qu'il n'y ait plus d'évaluation orale en français aux examens officiels, influence les attitudes des élèves face aux évaluations orales qui ont cours pendant l'année scolaire.

Tableau n°13 : impact de l'oral aux examens officiels.

Réponses	Fréquence	pourcentage
Oui	26	50,98%
Non	14	27,45%
Abstention	11	21,57%
Total	51	100%

La majorité des élèves interrogés pense que l'exercice et l'utilisation de l'oral est d'un apport pour participer aux examens officiels. Cependant, en quoi l'enseignement de l'oral aide-t-il à être performant lors de l'examen ? C'est à cette question qui leur a été donné par la suite l'occasion de répondre par leurs justifications.

➤ Pourquoi ?

Tableau n°14 : justifications des élèves sur leur réponse précédente.

Réponses	Fréquence	pourcentage
Abstention	17	65,38%
Cela nous aide à bien nous exprimer en français	3	11,54%
On va les évaluer pour voir leur niveau à l'oral	2	7,69%
Cela fait partie de l'évaluation	2	7,69%
Après on va dans une autre salle pour travailler	1	3,85%
Il faut bien parler pour aller en classe supérieur	1	3,85%
Total	26	100%

Le fort taux d'abstention que l'on constate à cette question est consécutif ou conséquent à leur incompréhension de la question précédente sur le moyen d'évaluation des examens officiels. Mais on constate également que certains se servent probablement de leur expérience au CEP pour deviner comment se déroule le BEPC.

Tableau n°15 : justifications des élèves sur leur réponse précédente.

Réponses	Fréquence	pourcentage
Abstention	7	50%
Tous les examens se font à l'écrit	4	28,57%
L'oral ne donne rien	1	7,14%
Je n'ai pas composé à l'oral	1	7,14%
Il ne nous aide pas à réfléchir	1	7,14%
Total	14	100%

À propos de ceux qui pensent que l'oral n'est pas d'un apport pour les examens officiels, on retrouve également des réponses qui font penser que les élèves se servent de leur connaissance du CEP pour imaginer ce qui se passe aux autres examens. D'autre part, le taux d'abstention est également assez élevé ici, ce qui est naturellement dû au fait que pour la plupart des élèves, le BEPC et les autres examens officiels sont un mystère.

Au final, ces deux tableaux montrent que les élèves de 6^e ne s'intéressent pas vraiment et ne connaissent pas les examens officiels dans leurs spécificités.

4.3 Dissimilitudes observables entre les performances orale et écrite en français des élèves

À présent, nous allons nous intéresser aux rapports que l'on peut dénombrer dans les performances à l'oral et à l'écrit en français des apprenants. C'est-à-dire que nous nous intéresserons aussi bien aux dissimilitudes qu'aux similitudes qui apparaissent entre les performances des élèves à l'oral et à l'écrit. Et également les préférences que les élèves affirment avoir pour l'un ou l'autre mode d'expression.

Question : utilisez-vous les règles de grammaire que vous apprenez ?

Le but de cette question était d'apprécier la connaissance des élèves de l'utilité des règles de grammaire qu'ils apprennent à l'école.

Tableau n°16 : connaissance des règles de grammaire employées.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
À l'oral et à l'écrit	50	98,04%
Abstention	1	1,96%
À l'oral	0	0%
À l'écrit	0	0%
Total	51	100%

Le présent tableau permet de se rendre compte que la totalité de la classe sait effectivement que les règles de grammaire s'appliquent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Il n'y a donc pas de méprise de leur part à ce niveau pour ce qui est des règles de la grammaire française.

Question : ces règles sont-elles les mêmes ?

À ce niveau, nous voulions nous assurer que les élèves de 6^e savent que les règles de grammaire dans la langue française ne diffèrent pas quel que soit le mode d'expression employé.

Tableau n°17 : similitudes des règles à l'oral et à l'écrit.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Non	31	60,78%
Oui	17	33,33%
Abstention	3	5,88%
Total	51	100%

Nous observons à la suite de ce tableau, que 60% de la classe c'est-à-dire la majorité pense que les règles de grammaire à l'oral sont différentes de celles de l'écrit. C'est certainement une mauvaise conception de la notion d'oral qui les induit en erreur. Cependant, comme nous l'avons vu dans le second chapitre, les notions d'oral et d'écrit peuvent paraître très différentes. Donc on ne saurait en vouloir des élèves du cycle d'observation de se tromper à ce sujet.

Question : dans laquelle de ces deux expressions ces règles vous paraissent-elles le plus compliquées ?

Lorsque nous posons cette question, notre intérêt était de connaître l'impression des élèves par rapport à l'utilisation des règles de grammaire en français. Il s'agit donc des impressions des élèves et non de faits démontrés.

Tableau n°18 : appréciation des règles de grammaire en contexte.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
L'expression écrite	23	45,10%
Abstention	17	33,33%
L'expression orale	8	15,69%
Les deux	3	5,88%
Total	51	100%

À ce niveau, nous voulons d'abord préciser que nous avons regroupé dans la ligne des abstentions ceux qui avaient des réponses illogiques et que l'on ne pouvait pas classer. Cette précision étant faite, nous pouvons constater qu'une grande partie de l'échantillon 33% à savoir le tiers de l'échantillon n'a pas compris cette question. Et ceux qui ont compris éprouvent des difficultés beaucoup plus en expression écrite qu'en expression orale. Seulement 15% des élèves interrogés pensent que les règles de grammaire sont plus complexes en expression orale

Question : est-il plus facile de s'exprimer en français à l'oral plutôt qu'à l'écrit ?

Cette question visait également la sensation, les impressions des élèves vis-à-vis des deux modes d'expression.

Tableau n°19 : niveau de difficulté des expressions orale et écrite.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	33	64,71%
Non	13	25,49%
Abstention	5	9,80%
Total	51	100%

À partir de ce tableau, nous voyons que les 2/3 des élèves trouvent qu'il est plus aisé de s'exprimer à l'oral plutôt que par le biais de l'écriture. Ce tableau est en contradiction avec ce qu'ils avaient déjà prétendu au tableau n°3. Ainsi, comme les résultats observés au tableau n°10, nous constatons que les élèves de 6^e semblent avoir une appréciation particulière pour l'expression orale.

➤ Pourquoi ?

Tableau n°20 : complément d'informations justificatives des élèves sur la difficulté d'expression plus grande à l'écrit.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Je trouve cela plus facile	9	27,27%
Abstention	8	24,24%
Je parle bien	5	15,15%
On peut corriger	3	9,09%
On commet moins de fautes	2	6,06%
Cela permet le dialogue entre le professeur et l'élève	2	6,06%
J'y ai plus d'expérience	2	6,06%
il faut connaître lire avant d'écrire	1	3,03%
J'aime m'exprimer en public	1	3,03%
Total	33	100%

Ici, nous voyons que les élèves justifient leur préférence pour l'oral par le fait qu'ils trouvent cela plus facile. En effet, 27% d'entre eux pense que c'est plus facile de s'exprimer à l'oral. En outre, 15% des élèves pensent qu'ils s'expriment bien à l'oral. Certainement mieux qu'à l'écrit.

Tableau n°21 : Complément d'informations justificatives des élèves sur la difficulté d'expression plus grande à l'oral.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Abstention	5	38,46%
J'ai peur de parler devant tout le monde	2	15,38%
A l'oral on peut faire des fautes	2	15,38%
Il vaut mieux écrire que lire	1	7,69%

Il faut s'exprimer à l'écrit	1	7,69%
A l'oral, on parle à voix basse	1	7,69%
Je peux mieux m'exprimer dans ma feuille	1	7,69%
Total	13	100%

Le premier constat dans ce second tableau, c'est celui que les abstentions ont la plus grande fréquence. C'est-à-dire que les élèves n'ont pas su justifier leur choix. Cependant, on peut quand même noter que, d'après leurs réponses, les élèves ont peur de s'exprimer oralement et de faire des fautes. Probablement plus encore à cause du public. Ainsi, on peut recenser un pourcentage de 38,45% qui est dans ce cas d'agoraphobie et de la peur des fautes.

Question : existe-t-il des évaluations orales ?

À travers cette interrogation, notre objectif était de définir la capacité des élèves interrogés à reconnaître une évaluation orale.

Tableau n°22 : connaissance de l'évaluation orale.

Réponses	Fréquence	pourcentage
Oui	46	90,20%
Non	3	5,88%
Je ne sais pas	2	3,92%
Total	51	100%

On peut constater au travers de ce tableau que quasiment tous les élèves questionnés savent qu'il existe une évaluation orale. C'est-à-dire qu'ils peuvent, à priori, en reconnaître une si la nécessité se faisait ressentir. Même s'il est vrai que cela ne serait pas le cas pour l'ensemble des élèves questionnés.

Question : existe-t-il des évaluations écrites

À travers cette interrogation, notre objectif était de définir la capacité des élèves interrogés à reconnaître une évaluation écrite.

Tableau n°23 : connaissance de l'évaluation écrite.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Oui	51	100%
Non	0	0%
Total	51	100%

S'agissant des évaluations écrites, contrairement à celles orales, ils savent tous sans exception, qu'il existe des évaluations écrites. On peut comprendre cette différence, dans la mesure où ils connaissent le caractère écrit des évaluations depuis le cycle primaire alors que l'évaluation orale, proprement dite, ces élèves de 6^e viennent de la découvrir.

Question : combien d'évaluations existe-t-il en classe au courant de l'année scolaire ?

Notre désir à ce niveau, comme pour les deux précédentes questions, était juste de nous assurer de la connaissance du système d'évaluation scolaire de manière générale par les apprenants de la classe de 6^e.

Tableau n°24 : connaissance du nombre d'évaluation annuelle.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Six évaluations	43	84,31%
Abstention	7	13,73%
Orale/Écrite	1	1,96%
Total	51	100%

Nous voyons que la plupart des élèves, soit 84%, connaissent le nombre d'évaluations auxquelles ils auront à faire tout au long de l'année scolaire. Ils sont ainsi bien préparés pour les différentes évaluations qui auront cours dans l'ensemble de l'année.

4.4 Pour de meilleures conditions d'évaluation

Enfin, dans cette dernière partie de la présentation des résultats du questionnaire, nous nous attarderons sur les meilleures attitudes et moyens mis en œuvre ou à mettre en œuvre pour une amélioration des performances des élèves.

Question : qu'est-ce qui vous permet d'être meilleur à l'école ?

Cette question avait pour objectif de permettre aux élèves de donner leur avis sur les actions qui les poussent à obtenir de bonnes performances en français.

Tableau n°25 : attitude visant la performance des apprenants.

Réponses	Fréquence	pourcentage
L'étude, le travail, la bonne organisation	20	39,22%
Abstention	15	29,41%
Le français	5	9,80%
Mélange de plusieurs matières	4	7,84%
L'expression orale	2	3,92%
Les matières les plus faciles	2	3,92%
Les mathématiques	1	1,96%
L'anglais	1	1,96%
L'expression écrite	1	1,96%
Total	51	100%

Malgré le fort taux d'abstention que l'on peut constater, ici, et la méprise d'une partie des élèves qui ont pensé qu'il s'agissait de parler de la matière dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise, on se rend bien compte quand même que la fréquence la plus grande concerne ceux qui disent que ce qui les rend meilleur c'est le travail de façon générale. C'est-à-dire qu'une grande partie des élèves de la classe mise sur le travail pour réussir. On peut en déduire que les élèves de cet échantillon ont une bonne moralité et, surtout, savent ce qui les mènera au succès même s'il ne s'agit que de 39,22% des élèves.

Question : est-ce que votre situation familiale (problème, bonne humeur, vacarme, amusement etc.) influence vos résultats scolaires ?

Notre but était de savoir si la famille, en particulier, pouvait influencer les résultats scolaires des apprenants de manière générale et plus précisément en français. Nous voulions

savoir l'impact qu'une situation stable ou instable en famille peut avoir sur les résultats de l'élève de 6^e.

Tableau n°26 : influence familiale dans les résultats scolaires

Réponses	Fréquence	pourcentage
Non	21	41,18%
Je ne sais pas	13	25,49%
Oui	12	23,53%
Abstention	5	9,80%
Total	51	100%

Au vu de ce tableau, nous pouvons dire que pour les élèves questionnés, la situation qu'ils vivent en famille n'influence qu'une petite minorité soit 23,53% de l'échantillon. Les élèves affirment ne pas être influencés par leurs diverses situations familiales.

➤ Comment ?

Tableau n°27 : explications des apprenants sur la non incidence de la famille sur leurs performances scolaires.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Abstention	14	66,67%
Les problèmes n'influencent pas mes résultats	3	14,29%
Les problèmes externes n'influencent pas mes études	3	14,29%
Quoi qu'il m'arrive j'étudierai toujours	1	4,76%
Total	21	100%

On remarque à partir de ce tableau qu'un minimum d'élève a pu justifier son choix seulement 07 sur 21. Et la plupart dit que les problèmes familiaux n'interfèrent pas dans leurs études. En clair, il s'agit plus d'une affirmation que d'une justification.

Tableau n°28 : explications des apprenants sur l'incidence de la famille sur leurs performances scolaires.

Réponses	Fréquence	pourcentage
Abstention	4	33,33%
Il y a beaucoup de problèmes familiaux à résoudre	2	16,67%
Mes parents m'aident à avoir de bonnes notes	2	16,67%
Les problèmes affaiblissent mes résultats	1	8,33%
Je joue beaucoup	1	8,33%
Personne ne nous gêne quand on étudie	1	8,33%
Il y a un mauvais climat qui règne et troubles mes études	1	8,33%
Total	12	100%

Le premier constat que l'on peut faire face à ce tableau, c'est que, malgré le plus grand pourcentage revenu à ceux qui pensent que la situation familiale ne les influence pas scolairement parlant, on a beaucoup plus de justification dans le cas de ceux qui pensent que leur situation familial influence leurs résultats, alors que le pourcentage obtenu était moindre.

On peut déduire donc que ceux qui se disent influencé par la situation familiale savent exactement de quoi ils parlent. Ainsi, les réponses sont variées et montrent que la famille peut influencer positivement ou négativement certains élèves de cet échantillon. Tandis que ceux qui ont dit le contraire rien ne nous permet d'assurer la maîtrise de leurs propos.

Question : est-ce que vos amis, vos voisins ou les autres éléments qui vous entourent influencent vos résultats scolaires ?

Dans la même logique, mais dans un rayon d'action plus élargi, nous nous intéressons à l'impact que l'environnement proche de l'apprenant peut avoir sur ses résultats scolaires en français.

Tableau n°29 : influence environnementale dans les performances scolaires des apprenants.

Réponses	Fréquence	pourcentage
Non	19	37,25%
Je ne sais pas	17	33,33%
Abstention	8	15,69%
Oui	7	13,73%
Total	51	100%

La fréquence de réponse dominante 37% des élèves montrent que les personnes extérieures à l'environnement immédiat de ces élèves ne les influencent pas dans leurs résultats scolaires. Cependant, il faut noter que beaucoup de ces élèves reconnaissent ne pas savoir la conséquence de ces interactions avec leur entourage. Ils sont 33% dans ce cas.

Tableau n°30 : justifications des élèves sur l'influence environnementale sur leurs performances scolaires.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Abstention	5	71,43%
Le voisin joue avec mon cahier et m'insulte pendant que je veux étudier	1	14,29%
La mauvaise compagnie t'empêche t'étudier	1	14,29%
Total	7	100%

À partir de ce tableau on se rend compte que peu d'élèves ont justifié leur choix. 71% de l'effectif ayant dit être influencé par leur entourage n'ont pas pu justifier leur réponse. Malgré cela, les deux qui l'ont fait, évoque la gêne que l'« autre » leur apporte.

Tableau n°31 : justifications des élèves sur la non influence environnementale sur leurs performances scolaires.

Réponses	Fréquence	pourcentage
Abstention	12	63,16%
Je n'ai pas de contact avec mes voisins	2	10,53%
Mon entourage et mes amis m'aident à étudier	1	5,26%
Mes amis m'aident à être de bonne humeur	1	5,26%
Il m'aide, m'encourage et me soutient	1	5,26%

Même si on parle mal de moi je ne les écoute pas	1	5,26%
Total	19	100%

Le premier constat que l'on fait c'est que beaucoup des élèves ayant dit que leur entourage n'influence pas leurs résultats ont donné des justifications allant à l'encontre de leur propos. Ce qui nous fait nous demander, s'ils n'ont pas dit le contraire de ce qu'ils pensaient ? Dans la mesure où, si l'on additionne ceux qui ont donné une justification logique (10,53% + 5,26%), on obtient exactement le chiffre de ceux qui n'ont pas su justifier leur choix (5,26% x 3) ; soit 15,78% des élèves. Donc, en quelques sortes, on peut déduire qu'ils n'ont pas justifié leur réponse dans l'ensemble. En outre, la grande majorité des élèves s'est abstenu de donner les raisons de son choix.

Tableau n°32 : justifications des élèves sur leur méconnaissance de l'influence environnementale sur leurs performances scolaires.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Abstention	15	88,24%
Si on veut ma chute je ne serai pas au courant	1	5,88%
Je ne sais pas les mauvaises actions qu'on me réserve	1	5,88%
Total	17	100%

Comme pour les deux sous tableaux précédents, l'on remarque que la plus grande partie des élèves n'a pas pu ou su justifier sa réponse. Soit 88% de cette catégorie s'est abstenu. Ceux qui ont, en revanche, expliquer leurs raisons s'appuient sur le fait qu'ils ne peuvent pas savoir ce que l'on prépare hors de leur vue et connaissance.

Question : à votre avis, quelles mesures doivent être prises pour améliorer les performances ou les conditions d'évaluations des élèves ?

Nous voulions, à partir de cette question, permettre aux élèves de donner eux-mêmes les conditions qui leur sembleraient les meilleures pour assurer leur succès. Et en outre, vérifier leur vivacité et leur intelligence face à un problème sérieux posé ; et juger déjà leur capacité à le comprendre.

Tableau n°33 : conditions pour une meilleure performance.

Réponses	Fréquence	pourcentage
Abstention	23	45,10%
Je ne sais pas	6	11,76%
Il faut bien travailler à l'école	6	11,76%
Ne pas tricher, éviter le travail en commun	5	9,80%
Bien donner cours, donner les exercices, encourager et soutenir les élèves	2	3,92%
L'élève doit lire ses cahiers chaque jour	2	3,92%
Faire un emploi de temps quotidien	2	3,92%
Les enseignants doivent arrêter de presser les élèves quand ils composent	2	3,92%
Arrêter les mauvaises compagnies	1	1,96%

Renforcer la surveillance dans le but d'éviter la flânerie	1	1,96%
Constituer des épreuves moins difficiles	1	1,96%
Total	51	100%

Ce dernier tableau très instructif, nous apprend que les élèves de 6^e ont déjà beaucoup d'imagination et d'idées sur les voies et moyens à suivre pour non seulement s'assurer le succès. Mais aussi et surtout sur les attitudes que l'on pourrait adopter pour une optimisation de leur performance scolaire. Par exemple, deux élèves pensent qu'en montrant plus de soutien aux élèves, ceux-ci produiraient de meilleurs résultats.

4.5 Interprétations des données et vérification des hypothèses

Au cours de cette dernière articulation de notre chapitre, nous développerons deux mouvements. Dans un premier temps nous interpréterons les résultats, ainsi obtenus de façon générale par rapport au chapitre précédent, et dans un second temps nous vérifierons les hypothèses que nous avons émises au départ. Dans le but de les infirmer ou de les confirmer.

Nous avons constaté, au chapitre 3, que les élèves avaient de meilleures performances en français à l'expression orale en comparaison à l'expression écrite. L'analyse de questionnaire permet d'observer cette meilleure perception de l'expression orale en français par les élèves de la 6^e. L'on se rend compte que les élèves disent préférer l'expression orale et y avoir de meilleures notes. C'est, d'ailleurs, ce que nous avons relevé lors de l'analyse de leurs copies au chapitre précédent. Nous avons pu remarquer, effectivement, la forte différence des performances en expression orale par rapport à l'expression écrite. Ce questionnaire, en outre, nous a aussi permis de mettre à nu quelques difficultés que les élèves rencontrent lors de l'évaluation en expression écrite qui peut justifier cette asymétrie des performances. En effet, nous avons noté lors du tableau n°6 que les élèves préfèrent l'expression orale, à celle écrite en français, parce qu'ils ont peur des fautes de grammaire en général. 16% des élèves ayant justifié leur choix pensent que ces fautes sont plus perceptibles à l'écrit qu'à l'oral. Ainsi, nous pouvons dire que le caractère excessivement normatif de l'exercice écrit lui nuit à lui-même. Nous constatons également dans le même tableau n°6 que les élèves préfèrent l'oral à cause du temps qui lui est imparti. C'est-à-dire que la durée de 2h accordée à l'expression écrite semble trop longue pour ces élèves de 6^e. Et nous pouvons bien les croire quand l'on se rend compte que même lors de l'examen du BEPC, nous pouvons déjà voir qu'après une heure de temps, les salles d'examen sont déjà vides au 1/3 au moins. Alors qu'étrangement, dans le tableau n°7, nous notons quelques élèves qui préfèrent l'expression écrite justement à cause du plus long temps qui lui est imparti comparativement à l'expression orale. Nous avons pu noter également, que les consignes quelque peu complexes en expression écrite, nuisent aussi à la performance en français des élèves de 6^e.

Dans un second temps, nous vérifierons, à ce niveau, la véracité des hypothèses que nous avons énoncées plutôt :

PREMIÈRE HYPOTHÈSE : les élèves préfèrent l'expression orale parce qu'ils y ont de meilleures notes.

Nous avons pu relever lors de la consultation des tableaux n°6, 9, 10 et 11 une réelle préférence dans le choix des élèves pour l'expression orale en français. Dans le tableau n°3, cette différence n'était pas avérée car les élèves avaient choisi l'expression orale à 49% contre 47% l'expression écrite, mais au tableau n°10, cette différence s'est définitivement constatée puisqu'ils ont dit préféré s'exprimer à l'oral à 66% contre 31% qui ont choisi l'écrit. Et le tableau n°11 montre que cette préférence est due aux notes qu'ils obtiennent à cet exercice.

DEUXIÈME HYPOTHÈSE : l'élève ne considère pas l'évaluation à l'oral comme un exercice sommatoire dans la mesure où il sait que cette activité n'intervient pas au cours des examens officiels.

Au cours de nos analyses, nous avons constaté que les élèves de 6^e avaient une connaissance très faible sinon même inexistante des examens officiels. En effet, au tableau n°12, seulement 45% des élèves interrogés savent que les examens officiels se déroulent par écrit. A partir de là, la suite de leur réponse s'est avérée être fautive ou incohérente du fait qu'ils ne maîtrisent pas les spécificités des examens officiels. Par conséquent, nous ne pourrions dire que le fait qu'il n'y ait pas d'activités orales aux examens officiels a une influence sur les performances des élèves de 6^e en expression orale du français.

TROISIÈME HYPOTHÈSE : les différences entre les performances des élèves à l'expression écrite et orale est de l'ordre des notes. Les élèves ont de bien meilleures notes en expression orale en français.

Au cours de notre dépouillement du questionnaire, nous nous sommes rendus compte que les élèves faisaient beaucoup de différences entre l'oral et l'écrit comme le montre le tableau n°17 où 60% de l'échantillon pense que les règles de grammaire à l'écrit sont différentes de celles de l'oral. Mais surtout concernant les performances, nous constatons au tableau n°8, en annexe, que 68% des élèves interrogés disent avoir de meilleures notes à l'oral. Ce qui montre l'énorme différence de performance qui existe entre les performances des élèves à l'oral et à l'écrit. C'est-à-dire que les performances des élèves sont meilleures et différentes à l'oral de celles de l'écrit.

QUATRIÈME HYPOTHÈSE : l'environnement socioculturel de l'élève joue un rôle dans les résultats et les performances scolaires des élèves en français.

Lorsque nous avons réalisé les tableaux n°26 et n°34, nous nous sommes rendus compte que les élèves de 6^e savent quels sont les moyens qu'ils doivent mettre en jeu pour réussir à passer en classe supérieure. Ainsi, au tableau n°26, 39% des élèves ont dit que l'étude et le travail de façon générale les conduiraient au succès scolaire. Ces deux tableaux, mais surtout le tableau n°34, ont également montré que la tricherie, la mauvaise compagnie et la flânerie étaient des attitudes à éviter. Cependant, concernant l'influence que son environnement pouvait avoir sur l'élève, les apprenants de la classe de 6^e ont répondu aux tableaux n°26 et n°30 ne pas être influencé par leur environnement immédiat. En effet, 41% des élèves disent que leur famille n'influence pas leurs résultats scolaires et 37% pensent que les voisins et autres membres de leur entourage immédiat n'affectent pas leurs résultats.

Malgré cela, nous avons remarqué que leurs dires ne coïncidaient pas toujours avec leurs justifications. Nous avons vu au tableau n°30 que 66% des élèves n'a pas pu justifier son choix. Et qu'en plus au tableau n°32, au lieu de justifier la non influence de leur entourage, ils ont plutôt expliqué comment ceux-ci les influencent. Puisque nous avons pu relever, en additionnant les réponses allant dans ce sens, 26,31% des élèves, au tableau n°32, qui montrent comment leur entourage les influence. Du fait qu'ils n'ont pas de contact avec ces derniers ou que leurs amis les encouragent. Et sachant qu'à ce même tableau 63% des élèves n'ont pas pu justifier son choix, on peut conclure que les élèves ont dit le contraire de ce qu'ils pensaient. Ainsi, en additionnant les réponses allant dans le sens de l'influence de l'environnement à celles qui avaient déjà reconnu cette influence, nous obtenons au tableau n°32 : 39% des élèves qui disent être influencé par leur environnement contre 11% qui disent ne pas l'être. Ainsi, nous pouvons, donc, dire que l'environnement influence les résultats des apprenants au travers de la lecture de notre questionnaire.

Pour conclure ce chapitre, nous avons dépouillé le questionnaire que nous avons soumis aux élèves de 6è. Nous avons constaté que les élèves montrent une réelle préférence pour l'expression orale et cela, principalement, à cause des bonnes notes qu'ils y obtiennent. Ceci permet, donc, de vérifier les résultats que nous avons obtenus au chapitre 3 qui faisaient état d'une meilleure performance avérée des performances des élèves à l'oral comparativement à celles de l'écrit en français. Nous avons également pu vérifier nos hypothèses et confirmer trois d'entre elles pendant que notre hypothèse sur l'incidence des examens officiels sur les performances des élèves a été infirmée. De ce fait, puisque la préférence des élèves pour l'expression orale est due à leur bonne notation, nous proposerons dans notre chapitre suivant, quelques moyens de rétablir l'impartialité nécessaire au départ entre l'évaluation orale et l'évaluation écrite en français.

CHAPITRE 5

PROPOSITION D'UN CANEVAS D'ÉVALUATION D'ORDRE GÉNÉRAL ET EN PARTICULIER À L'ORAL

Dans ce dernier chapitre il nous importera de mettre en lumière quelques failles qui nous ont semblé importantes dans le déroulement de l'évaluation des expressions dans la langue française pendant le cours des enseignements scolaires et particulièrement à l'oral. Nous présenterons donc ces défaillances et proposerons des moyens de les écarter sans pour autant prétendre mieux comprendre la science éducative que nos aînés dans l'enseignement, nous ne présenterons ici, que des propositions.

5.1 Approche par les compétences et évaluation orale dans le sous cycle d'observation

Au Cameroun, l'APC est actuellement pratiqué au sous-cycle d'observation. C'est pourquoi parler d'évaluation de l'oral en APC renvoie aux évaluations de l'oral au sous-cycle d'observation.

L'échantillon que nous avons prélevé pour notre enquête, nous montre que l'âge des élèves de ce sous-cycle varie entre 10 ans et 14 ans. Ainsi, évaluer l'oral à ce stade d'enseignement nécessite un certain tact parce que nous sommes en présence de petits enfants. L'APC vise à travers l'oral comme pour le reste de ses activités, l'apprentissage par l'élève lui-même, des savoirs qui lui sont nécessaires pour réaliser une tâche précise. D'où la notion de compétence. Pour évaluer l'oral au sous-cycle d'observation il faut, d'abord, s'assurer que l'apprenant est conscient de ce qui est attendu de lui. En effet, un élève peut échouer une évaluation orale non pas à cause de ses capacités mais tout simplement parce qu'il s'est trompé sur ce que l'examineur voulait le voir faire. Étant donné, donc, le caractère fragile et distrait de ces élèves du sous-cycle d'observation, il faut leur enseigner ce qui leur sera demandé au cours d'une évaluation orale. Et cela peut se faire au cours d'ateliers pratiques dans lesquels l'enseignant expliquera à l'élève comment et même pourquoi faire une argumentation, un exposé oral ou un débat. Ces ateliers peuvent même entretenir un caractère ludique pour garder captif l'intérêt de l'enfant. Après que l'élève ait su ce qu'il devra faire, il convient également, toujours dans le cadre d'ateliers formatifs, de lui expliquer ce que l'examineur fera. En d'autres termes, sur quoi est-ce que l'élève sera noté. À ce niveau, il faudra donc attirer l'attention de l'élève sur les spécificités de l'oral c'est-à-dire les éléments prosodiques, la prononciation, la diction, le vocabulaire, le registre de langue, le style et bien d'autres éléments. Une fois tout ceci pratiqué, l'apprenant pourra être, enfin, évalué sans risque d'échec de sa part à cause de l'incompréhension de l'exercice. C'est-à-dire aussi que puisqu'il existe plusieurs exercices d'évaluation sommative à l'oral dans l'APC en français, il faut préparer en atelier à chaque séquence uniquement l'exercice qui sera choisi pour ne pas embarrasser l'apprenant.

Ayant, ainsi vu comment évaluer le français au sous-cycle d'observation dans le cadre de l'APC, nous pouvons nous intéresser aux spécificités de l'évaluation de l'oral.

5.2 Les étapes d'évaluation orale selon le type d'exercice

En expression orale française, nous avons quatre exercices employés pour l'évaluation sommative. Il s'agit de la récitation, de la compréhension orale, du commentaire de l'image et de l'exposé orale. Chacun de ces exercices a ses particularités qui lui sont propres mais de façon générale ces exercices oraux ont toutes les spécificités liées à la pratique et à l'évaluation de l'oral. Nous avons déjà dans notre travail, présenté le barème de correction que donne les programmes d'études de 6^e et 5^e pour chacun de ces exercices. En conséquence, nous n'y reviendrons plus. Au demeurant, nous énumérerons les étapes qui nous semblent important et préjudiciable dans l'appréciation de la performance d'un élève en expression orale française.

➤ Récitation

La première étape d'évaluation pour l'exercice de la récitation est la mémorisation. Dans les programmes, il n'est malheureusement pas précisé ce qui doit y être évalué. À ce niveau, il nous semble qu'il s'agit d'évaluer la capacité de mémorisation du texte. C'est-à-dire est-ce que l'élève a mémorisé correctement l'ensemble du texte ? Quels sont les erreurs qu'il a faites concernant l'exactitude du texte ? Quelle est la quantité de mots oubliés ou tronqués ou ajoutés ? Et quels est l'incidence de cet oubli, changement ou ajout sur la reconnaissance du texte et sur sa compréhension ? Une fois la réponse à ces questions ayant été donnée, nous pourrions désormais donner une note sur la mémorisation de l'élève. Dans les programmes la mémorisation compte pour 8 points. Nous pourrions donc diviser ces 8 points entre les quatre questions posées et ainsi, chacune des questions comptera pour 2 points.

La seconde étape est celle de la diction. Intonation de la voix et respect des pauses, prononciation et volume de la voix. Ce sont les indications que donne le programme d'étude avec à chaque fois une notation. Ici, nous pensons qu'il est important de préciser que ce qui est vérifier chez l'élève c'est est-ce qu'il a été entendu jusqu'au fond de la salle de classe ? Ou sinon jusqu'à quel niveau sa voix a-t-elle portée ? Le débit de paroles était-il bon ? Y a-t-il eu des temps morts dus à la recherche des mots ou à d'autres éléments ? Avait-il une parfaite prononciation de la langue française ou reconnaissons nous la présence d'un accent étranger à la langue française ? Les mots étaient-ils correctement prononcés ? A-t-il parfaitement articulé les mots prononcés ? Telles sont les questions auxquelles l'examineur devrait répondre pour attribuer une note à l'élève. La diction est notée sur 6 points par les programmes. Nous pourrions donc répartir que chacune des questions aura une valeur d'un point.

Enfin, la dernière étape est l'expression corporelle. Les programmes nous donnent quelques éléments que nous pensons pouvoir être rendus plus explicites avec l'usage de ces quelques questions : comment l'élève est-il habillé ? Est-il propre ou pas ? Quelle a été l'adéquation des gestes de l'élève avec son récit ? Quelle était sa posture avait-il les mains dans les poches ou une tout autre attitude irrespectueuse ? A-t-il fait des grimaces ou s'est-il laissé distraire par ses camarades ou tout autre élément extérieur ? Vers où allait son regard. Vers l'assistance à laquelle il s'adresse ou pas ? La réponse à ces six questions devrait

permettre une meilleure utilisation des 6 points accordés à cette étape par les programmes d'études.

➤ L'exposé oral et débat

Dans le cadre de cet exercice, nous constatons que les programmes se sont plus intéressés à l'exposé oral qui est un exercice individuel. C'est pourquoi, les éléments évalués ne tiennent pas compte d'un interlocuteur quelconque. Contrairement à l'exposé oral, le débat nécessite deux interlocuteurs qui échangent leurs opinions différentes sur un point de vue donné. Ainsi, à ce niveau, nous nous attarderons uniquement sur le débat et sur les éléments spécifiques à lui qui doivent être évalués.

Nous suivrons, à ce niveau les critères préconisés par Garcia Debanc (1998 : 209-210) qui stipule qu'il faut :

- Gérer l'échange conversationnelle ; c'est-à-dire est-ce que l'élève a laissé du temps à son interlocuteur pour présenter ses arguments ? Est-ce qu'il a pris la peine d'écouter son interlocuteur ?
- Pertinence des prises de paroles des interlocuteurs ; en clair, est-ce que l'élève a pris en compte la précédente intervention de son interlocuteur dans son propos actuel ?
- Pertinence des justifications ; en d'autres termes, quel a été l'impact d'un argument avancé par l'élève ? Quel a été la pertinence d'un exemple donné par l'élève ?
- Prise en compte des argumentations et réfutations de l'interlocuteur ; est-ce que l'élève a su prendre en compte les arguments donnés par l'autre interlocuteur dans sa logique argumentative ? Comment les arguments adverses ont-ils modifiés sa stratégie argumentative ? Ou au contraire comment a-t-il su réfuter les arguments adverses ?
- Maîtrise du métalangage de l'argumentation ; quelle a été la pertinence de la stratégie argumentative utilisée par l'élève ? Quels connecteurs, verbes ou autres procédés linguistiques a-t-il utilisé pour convaincre son interlocuteur ?

Garcia Debanc précise que malgré la possibilité qu'il y a de réutilisation de ces éléments à l'écrit, dans le cadre d'une interrogation orale, il s'agira de se concentrer avant toute chose sur le rapport interactionnel entre les deux intervenants ou plus car il n'est pas exclu dans cet exercice de faire participer plus de deux intervenants.

Nous nous accordons avec ces critères de jugement de performance à l'oral. Et bien que ce soient des travaux qui ont déjà été présentés, nous les réitérons dans la mesure où ceux-ci ne semblent pas avoir été pris en compte par les programmes d'études de 6^e et 5^e en français. Or ces critères nous paraissent être appropriés pour une évaluation orale dans le cadre du débat.

➤ Le commentaire de l'image

Cet exercice comporte quatre étapes du point de vue des programmes d'études du français en 6^e et 5^e.

D'abord, nous avons la description de l'image ; dans cette rubrique, les programmes énoncent la présentation des éléments constitutifs de l'image et la nature de celle-ci. Il nous paraît important de préciser ce qu'on entend par ces deux éléments. La nature renvoie à vérifier si l'élève a dit qu'il s'agit d'un schéma, d'un croquis, d'une photo ou d'une peinture ?

Et les éléments constitutifs de l'image renvoient à l'ensemble des traits qui définissent et sont présents dans l'image. Les éléments seront notés sur 3 points. Ainsi, il convient que l'élève puisse identifier au moins trois éléments descriptifs de l'image, à lui, présenté.

Ensuite, l'interprétation de l'image demande que l'examineur s'interroge ainsi qu'il suit : est-ce qu'il y a une logique entre l'interprétation de l'élève et l'image qui lui est proposée ? Quel est le raisonnement qu'il a entrepris pour parvenir à cette interprétation ? Quelle est la pertinence de son interprétation ? L'interprétation de l'élève est-elle choquante ou au contraire respecte-elle une certaine éthique ? Chacune des questions comptera pour un point. Ce qui donnera en tout 4 points comme le préconise les programmes.

Puis, nous avons l'expression c'est-à-dire la communication de l'élève. À ce niveau, il faudra se demander comment l'élève utilise-t-il les règles de grammaire ? Quel est le registre de langue qu'il emploie ? Le vocabulaire est-il riche ou pauvre ? L'élève a-t-il une exacte prononciation des mots ? L'élève laisse d'autres langues interférer dans sa pratique de la langue française ? Parle-t-il suffisamment fort de sorte à se faire entendre par toute la classe ? fait-il preuve d'une aisance d'élocution dans son expression ? Quel est le débit des paroles prononcées ? De même, ici, chacune des questions sera relative à un point puisque les programmes prévoient 8 points pour cette étape.

Enfin, nous finirons avec l'expression corporelle. L'examineur se demandera, ici, quelle est la position de l'élève par rapport à l'image ? En est-il trop proche ou trop éloigné ? Quel est la cohésion de ses gestes avec l'image qu'il interprète ? Désigne-t-il l'image ou au contraire ne s'y intéresse-t-il pas ? Son regard est-il en rapport avec son commentaire ? C'est-à-dire lorsqu'il parle de l'image la regarde-t-il ? et lorsqu'il s'adresse à l'assistance la regarde-t-il ? Comment est-il habillé ? Est-il propre ou pas ? Ces différentes interrogations peuvent bien sûr être regroupées par thème. Ainsi, nous retrouvons quatre thèmes pour les 4 points prévus pour cette étape.

➤ La compréhension orale

Il s'agit du seul exercice qui fait recours à l'écrit dans sa pratique. Et c'est pourquoi, contrairement aux autres exercices, il ne se note pas au fur et à mesure de la prestation des élèves et court, donc de ce fait, moins de risque de biaiser les résultats, du moins à cause du temps d'appréciation accordé aux élèves évalués. La compréhension orale compte trois étapes d'après les programmes d'études.

La première est la compréhension du texte. Dans laquelle il faut juger le repérage par les élèves de l'idée générale et des idées secondaires. En d'autres termes, l'examineur observera si l'élève a pu identifier ces idées. À quel degré l'élève a-t-il reconnu ces idées ? De façon complète ou partielle ? Quels ont été les moyens mis en jeu par l'élève pour les reconnaître ? Toutes les idées ont-elles été identifiées ? La réponse à ces différentes questions surtout les trois premières aideront l'examineur à distribuer les points que les programmes prévoient pour cette partie.

La seconde étape de cet exercice peut se faire sous deux formes. Cela dépend du choix de travail des élèves que le concepteur du sujet a fait au préalable. À savoir les élèves devront-ils répondre aux questions ou résumer le texte écouté ? Dans le cas des réponses aux

questions, l'examineur observera la justesse des réponses des élèves et la pertinence des justifications données. Dans le cas du résumé, l'examineur vérifiera le respect de la structure du résumé : l'énonciation, la cohérence et la fidélité aux idées du texte. Cette étape compte pour 7 points.

La dernière partie est l'expression. L'examineur se posera les questions ci-après : quelle est la richesse du vocabulaire employé par l'élève ? Quel registre de langue utilise-t-il ? Comment construit-il ses phrases ? Quel est le style de l'élève ? Et dans le cas du résumé spécifiquement, l'examineur observera tous les éléments en rapport avec la diction que nous avons déjà énuméré plus haut.

Au-delà de ces trois étapes nous pensons qu'une autre doit être prise en compte : l'assiduité des élèves au cours de la lecture du texte et leur attitude de façon générale pendant les étapes précédant la phase de réponse aux questions. C'est-à-dire que l'examineur déterminera : est-ce que l'élève écoutait le texte ? Était-il distrait par du bavardage ou du jeu avec ses camarade ? Comment s'est-il comporté pendant les cinq minutes de silence accordé ? A-t-il pris des notes à la deuxième lecture ? Bref, a-t-il respecté les consignes d'écoute ? La prise en compte de ces éléments nous paraît importante dans la mesure où si l'élève ne respecte pas les consignes d'écoute, il a de grande chance de manquer son évaluation. Il nous semble donc intéressant de noter cette étape de l'évaluation pour amener les élèves à se concentrer davantage et ce en nous appuyant sur leur quête des points. Nous proposons donc de noter cette partie sur 3 points. Et nous retirerons 2 de ces points à l'expression et un la compréhension du texte.

Au final, nous pensons qu'une mise en évidence de la sorte des étapes d'évaluation des exercices oraux dans la classe de français, permettra une meilleure objectivité et clarté dans l'appréciation des performances à l'expression orale en français.

5.3 Constitution de fiches de déroulement de 02 cours avec évaluation diagnostique et formative

Nous nous proposons de faire maintenant deux fiches de déroulement de deux leçons d'expression orale dans le but d'y introduire une évaluation diagnostique qui permettra à l'enseignant de juger les aptitudes de ses élèves à comprendre ou à réaliser l'exercice qu'il projette leur demander de faire. De la sorte, l'enseignant sera plus à même d'orienter son cours sur le dit exercice. En l'occurrence, nous avons choisi, un cours sur la compréhension orale et un autre sur le commentaire de l'image.

Cours n°1 :

Évaluation diagnostique du cours n°1

Vous passé vos congés chez votre oncle qui a sept enfants. Lorsqu'il est l'heure de vous coucher vous vous rendez compte qu'il n'y a que quatre lits. Vous êtes l'ainé de ces sept enfants. Exposez brièvement comment vous allez gérer l'espace et placer vos petits frères dans les lits.

Cette évaluation diagnostique, permettra de juger, dans un premier temps les capacités de gestion en situation complexe. Et dans un second de tester l'intelligence de l'élève dans la mesure où ses sept cousins ont l'habitude de dormir ainsi, donc ils savent déjà comment faire.

Corpus :

Des élèves ont reçu de l'argent après leur réussite au CEP. Voici un extrait de la conversation qu'ils ont eu à propos de ce qu'ils ont fait de cet argent :

Aïssatou : Je l'ai investi dans le commerce des pagnes avec ma mère

Kamdem : Je l'ai remis à mon père qui l'a mis à la banque

Eyenga : Moi, je l'ai donné à ma mère qui l'a épargné dans sa réunion.

Texte inédit.

FICHE DE PRÉPARATION

Noms et prénoms de l'enseignant :

NDI NTONGA Jean-Jacques

Module N°4 : Vie économique

Classe : 6è

Durée : 55 minutes

Date : 25 mai 2016

Nature de la leçon : Expression orale

Titre de la leçon : exposé oral sur la gestion de l'argent

C.A : Considérant le besoin de participer à la vie économique, l'élève devra formuler des méthodes pour une bonne gestion de l'argent afin d'en faire un usage profitable et cela en utilisant des arguments appropriés.

Corpus : texte adapté pour la leçon

N°	Étapes	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation problème	10 min		Corpus	L'enseignant porte au tableau : <ul style="list-style-type: none">- La date du jour- Le module- La nature de la leçon- La compétence

			<p>Consigne de traitement de la situation problème. Répondre aux questions</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qui parlent dans le texte ? 2. De quoi parlent-ils ? 3. Quel est leur métier ? 4. Quels sont leurs objectifs ? 5. Quelles méthodes utilisent-ils pour les atteindre ? 		<p>attendue (explication de cette dernière) Les élèves copient ces informations portées au tableau.</p> <p>L'enseignant présente le corpus aux élèves. Ensuite il lit le travail à faire et précise les modalités de travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail individuel - Réponses par écrit - En 10 minutes - Ne pas recopier les questions.
2	Traitement de la situation problème	10 min		Consignes Corpus	<p>Les élèves répondent individuellement aux questions posées</p>
3	Confrontation des résultats	10 min		Consignes Corpus	<p>L'enseignant désigne progressivement quelques élèves pour répondre aux questions</p> <p>Les erreurs des élèves sont mises en relief et corrigées collectivement</p> <p>Réponses attendues :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ce sont des enfants qui parlent 2. Ils parlent de l'argent qu'ils ont gagné après leur succès au CEP 3. Ils sont élèves 4. Multiplier leur argent, le conserver, ne pas le gaspiller,

					<p>en faire bon usage</p> <p>5. Ils emploient diverses méthodes : ils épargnent dans les banques et dans les réunions ou ils investissent dans le commerce</p>
4	Formulation de la règle	15 min	<p><u>Je retiens :</u></p> <p>Pour bien gérer de l'argent, il faut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'investir Exemple : le commerce - Le sécuriser Exemple : à la banque - L'épargner Exemple : dans les tontines <p>La gestion de l'argent se fait avec des personnes ou des institutions de confiance. La bonne gestion de l'argent permet la réglementation de nos dépenses financières et aussi de l'économiser.</p>		<p>L'enseignant interroge des élèves à la formulation de chaque méthode pour que ceux-ci en donne des exemples provenant du corpus mais aussi en dehors du corpus. Ce qui consiste en la consolidation des acquis des apprenants</p> <p>Le professeur copie la règle au tableau.</p> <p>Les élèves recopient les réponses exactes dans leurs cahiers.</p>
5	évaluation	10 min	<p><u>Exercice :</u></p> <p>Vous avez gagné 25000 F cfa, lors du concours du meilleur rédacteur du lycée.</p> <p>Que ferez-vous de cet argent ?</p>		<p>Les élèves travaillent dans le silence</p> <p>L'enseignant corrige le travail avec la</p>

					collaboration des élèves. L'enseignant remplit le cahier de texte et fait l'appel.
--	--	--	--	--	---

Evaluation formative du cours n°2 :

La cinquième étape de notre leçon est l'évaluation formative. Elle est constituée d'un exercice qui permet d'observer le comportement des élèves face à une situation où ils doivent gérer de l'argent et ainsi, nous nous rendrons compte des acquisitions des élèves à la fin de la leçon.

Cours n°2 :

Évaluation diagnostique du cours n°2

Décrivez votre salle de classe et dites comment vous la trouvez.

À la suite de cette évaluation diagnostique, nous nous rendrons compte de la capacité des élèves à décrire ce qu'ils voient et à commenter positivement ou négativement ce qu'ils ont observé. À ce moment, nous serons même déjà presque dans la pratique du commentaire de l'image

FICHE DE PRÉPARATION

Noms et prénoms de l'enseignant : NDI

NTONGA Jean-Jacques

Module N°5 : Bien-être et santé

Classe : 6è

Durée : 55 minutes

Date : 25 mai 2016

Nature de la leçon : Expression orale

Titre de la leçon : commentaire de l'image

C.A : Étant donné le besoin de préserver son bien-être et sa santé, l'élève devra identifier et caractériser les différents groupes d'aliments en faisant appel aux formes, aux couleurs, aux textes et aux objets de l'image.

Corpus : L'image titrée « j'équilibre mon alimentation ».

Canevas

N°	Étapes	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation problème	15 min		Corpus	- Le professeur écrit au tableau et au même moment, les élèves copient dans leurs cahiers la date, le module, la nature, le titre de la leçon et la compétence

			<p>Questions</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comment appelle-t-on ce type d'image ? 2. Quels types d'objets y trouve-t-on ? 3. Que représentent sur l'image ; <ul style="list-style-type: none"> - Les cercles ? - Les carrés ? - Les rectangles ? 4. Quelles informations nous donnent les écritures à côté des carrés et dans les rectangles ? 5. À quoi renvoient les couleurs des carrés et des rectangles ? 6. Quels sont les différents groupes d'aliments présentés sur l'image ? 7. À quoi peut nous servir cette image ? 	consigne	<p>attendue.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le professeur présente oralement la leçon et la compétence attendue aux élèves et leur rappelle de prendre leur corpus. - Le professeur présente le corpus aux élèves et donne les consignes d'observation de l'image, que ceux-ci observent pendant qu'il copie les questions qui feront l'objet du traitement au tableau.
	Traitement de la situation problème	10 min		Image Consigne	<p>Lecture du questionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves répondent aux questions pour

					identifier le type d'image et l'interpréter.
	Confrontation des résultats et synthèse	15 min	<p>Identification des éléments constitutifs de l'image.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un dessin annoté. 2. Les objets : aliments. 3. Les formes : les cercles, les rectangles et les carrés. 4. Les textes 5. Les couleurs. 6. Les groupes d'aliments. 7. Le message : équilibrer l'alimentation 	Image Consigne	<p>La classe dirigée par le professeur répond aux questions. Le professeur désigne successivement les élèves qui répondent.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. C'est un dessin 2. Les aliments 3. Les cercles représentent les groupes d'aliments Les rectangles désignent les différents groupes d'aliments sur l'image. Les carrés identifient ou illustrent les informations sur les différents groupes d'aliments. 4. Les écritures à côté des carrés nomment et donnent les informations à propos des différents groupes alimentaires. Les écritures dans les rectangles désignent, classent et nomment les groupes. 5. Les couleurs dans les carrés et rectangles identifient les différents groupes d'aliments. 6. Les groupes d'aliments : <ul style="list-style-type: none"> - Les aliments bâtisseurs - Les aliments énergétiques

					<ul style="list-style-type: none"> - Les aliments protecteurs - Les boissons <p>7. L'image peut servir à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître comment équilibrer l'alimentation - Connaître les groupes d'aliments - Faire une publicité - Faire un cours de science...
	Formulation des règles	15 min	<p style="text-align: center;"><u>Je retiens :</u></p> <p>Cette image nous montre que pour équilibrer notre alimentation, il faut qu'elle contienne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les aliments bâtisseurs Exemple : les œufs - Les aliments énergétiques Exemple : le miel - Les aliments protecteurs Exemple : les légumes - Les boissons Exemple : l'eau 	Image et production des élèves.	<p>Les élèves font la synthèse du commentaire orientés par l'enseignant.</p> <p>Que faut-il pour une alimentation équilibrée d'après l'image ?</p> <p>Le professeur porte la synthèse au tableau et les élèves copient dans leurs cahiers.</p> <p>Le professeur remplit le cahier de texte et fait l'appel.</p>

Evaluation formative du cours n°2 :

A la fin de la leçon, lors de la formulation de la règle, la question posée constitue l'évaluation formative. Elle a pour but de vérifier le niveau de compréhension des élèves à la fin de la leçon. Quel a été le pourcentage de compréhension des élèves et ont-ils bien assimilé

tous les apprentissages que l'enseignant souhaitait transmettre ? Telles sont les questions auxquelles cette évaluation donne des réponses.

5.4 Proposition d'une évaluation sommative

Après avoir proposé une étape supplémentaire au déroulement d'une leçon d'expression orale, nous proposerons maintenant, une évaluation sommative en français à l'oral.

Épreuve d'expression orale : exposé oral sur la gestion de son argent de poche.

Sujet :

Vous avez participé au concours du meilleur lecteur du premier cycle de votre lycée et vous avez gagné le second prix dont la récompense s'élève à 10 000 F cfa. Faites un exposé oral en une minute sur les différentes manières dont vous pouvez gérer cet argent et exprimer vous à voix haute et de manière distincte.

Pour que cette évaluation se déroule dans les meilleures conditions, il faut que les élèves aient préalablement déjà été formés dans un atelier dans le but de savoir ce qui est attendu d'eux comme nous l'avons précédemment dit. Mais au-delà de cet atelier, les élèves doivent avoir suivis des leçons d'expression orale sur la gestion de l'argent et sur le vocabulaire économique pour pouvoir employer des termes appropriés et savoir quels sont les différentes méthodes possibles pour gérer de l'argent. C'est pour cela que parmi les deux leçons proposées plus haut, nous avons choisi un cours d'expression orale sur l'exposé oral et à propos de la gestion de l'argent.

5.5 Proposition de grille de notation par exercice à l'expression orale

Pour que la notation d'une évaluation se déroule sans problème et permette d'établir effectivement la juste performance de l'élève, nous proposons ces différentes grilles de notation pour chacun des exercices de l'expression orale.

- La récitation

Tableau n°34 : étapes de notation de la récitation

Étapes	Sous-étapes	Caractéristiques propres		
Mémorisation / 8pts	Texte mémorisé	Intégralement / 2 pts	Partiellement / 1 pt	Pas du tout /0 pt
	Justesse des mots utilisés	Exact / 2 pts	Partiellement / 1 pt	Aucun /0 pt
	Sens du texte par rapport à l'original	Exact / 2 pts	Tronqué / 1 pt	Transformé /0 pt
	Incidence des fautes commises sur la compréhension	Faible / 2 pts	Moyenne / 1 pt	Grande /0 pt

Diction / 6 pts	Volume de la voix	Fort / 1 pt	Moyen / 0,5 pt	Inaudible /0 pt
	Niveau d'intonation de la voix	Un peu au-delà de la moitié de la classe / 1 pt	Les deux premiers bancs / 0,5 pt	Inaudible /0 pt
	Débit des paroles	Normal / 1 pt	Rapide ou lent / 0,5 pt	Trop rapide ou trop lent /0 pt
	Temps morts	Aucun / 1 pt	À peine présent / 0,5 pt	Abondants /0 pt
	Prononciation	Absence d'accent étranger à la langue française / 1 pt	Faible présence d'accent étranger à la langue française / 0,5 pt	Forte présence d'accent étranger à la langue française /0 pt
	Articulation	Parfaite / 1 pt	Acceptable / 0,5 pt	Mauvaise /0 pt
Expression corporelle / 6 pts	Habillement	Propre / 1 pt	Sale /0 pt	
	Gestuelle	Adéquate / 1 pt	Inadéquate /0 pt	
	Posture	Bonne / 2 pts	Mauvaise /0 pt	
	Regard	Adéquat / 2 pts	inadéquat /0 pt	

- L'exposé oral

Tableau n°35 : étapes de notation de l'exposé orale

Étapes	Sous-étapes	Caractéristiques propres		
		Oui / 2 pts	Non /0 pt	
Compréhension du sujet / 4 pts	Reconnaissance du problème	Oui / 2 pts	Non /0 pt	
	Enonciation du problème	Bonne / 2 pts	Moyenne / 1 pt	Mauvaise /0 pt
Organisation des idées / 4 pts	Présence de plusieurs idées	Plus de 3 idées / 2 pts	Entre 2 et 3 idées / 1 pt	1 ou 0 idée /0 pt
	Cohésion dans l'enchaînement des idées	Très bonne / 2 pts	Bonne / 1 pt	Mauvaise /0 pt
Expression / 8pts	Construction phrastique	Exacte / 2 pts	Moyenne / 1 pt	mauvaise /0 pt
	Vocabulaire	Riche / 1,5 pt	Moyen /0,75 pt	Pauvre /0 pt
	Articulation	Parfaite / 1 pt	Acceptable /0,5 pt	Mauvaise /0 pt

	Volume de la voix	Fort / 1,5 pt	Moyen /0,75 pt	Inaudible /0 pt
	Débit des paroles	Normal / 2 pts	Rapide ou lent / 1 pt	Trop rapide ou trop lent /0 pt
Expression corporelle / 4 pts	Habillement	Propre / 1 pt	Sale /0 pt	
	Gestuelle	Adéquate / 1 pt	Inadéquate /0 pt	
	Posture	Bonne / 1 pt	Mauvaise /0 pt	
	Regard	Adéquat / 1 pt	inadéquat /0 pt	

- Débat

Tableau n°36 : étapes de notation du débat

Étapes	Sous-étapes	Caractéristiques propres		
Gestion de l'échange / 4 pts	Gestion de l'interlocuteur	Oui / 2 pts	Non /0 pt	
	Enonciation du problème	Bonne / 2 pts	Moyenne / 1 pt	Mauvaise /0 pt
Pertinences des prises de paroles / 4 pts	Prise en compte des interventions	L'intégralité des interventions / 2 pts	La majorité des interventions / 1 pt	Aucune /0 pt
	Cohésion dans l'enchaînement des idées	Très bonne / 2 pts	Bonne / 1 pt	Mauvaise /0 pt
Pertinence des justifications / 4 pts	Considération d'un argument adverse	Oui / 2 pts	Non /0 pt	
	Considération d'un exemple adverse	Oui / 2 pts	Non /0 pt	
Prise en compte des argumentations et réfutations de l'interlocuteur / 4 pts	Logique argumentative	Cohérente / 1,5 pt	Presque 0,75 pt	Pas du tout /0 pt
	Evolution de l'argumentation	Cohérente / 1 pt	Incohérente /0,5 pt	
	Contre argumentation	Très bonne / 1,5 pt	Bonne 0,75 pt	Mauvaise /0 pt
Maîtrise du métalangage argumentatif / 4 pts	Réussite dans le débat	Oui / 2 pts	Non /0 pt	
	Usages des procédés linguistiques	Abondants / 2 pts	Moyen / 1 pt	Très faible /0 pt

- Le commentaire de l'image

Tableau n°37 : étapes de notation du commentaire de l'image

Étapes	Sous-étapes	Caractéristiques propres		
		Oui / 2 pts	Non /0 pt	
Description de l'image / 4 pts	Découverte de la nature de l'image			
	Éléments constitutifs de l'image	3 éléments ou plus / 2 pts	1 ou 2 éléments / 1 pt	Aucun /0 pt
L'interprétation de l'image / 4 pts	Relation entre l'image et l'interprétation	Grande / 1,5 pt	Moyenne 0,75 pt	Aucune /0 pt
	Pertinence de l'interprétation	Réelle / 1 pt	Faible / 0,5 pt	Aucune /0 pt
	Caractère éthique de l'interprétation	Présente / 1,5 pt	Absente /0 pt	
expression / 8 pts	Construction phrastique	Exacte / 1,5 pt	Moyenne 0,75 pt	mauvaise /0 pt
	Vocabulaire	Riche / 1,5 pt	Moyen 0,75 pt	Pauvre /0 pt
	Prononciation	Absence d'accent étranger à la langue française / 2 pts	Faible présence d'accent étranger à la langue française / 1 pt	Forte présence d'accent étranger à la langue française /0 pt
	Style	Eloquent / 1 pt	Normal 0,5 pt	faible /0 pt
	Volume de la voix	Fort / 1 pt	Moyen 0,5 pt	Inaudible /0 pt
	Débit des paroles	Normal / 1 pt	Rapide ou lent 0,5 pt	Trop rapide ou trop lent /0 pt
	Expression corporelle / 4 pts	position vis-à-vis de l'image	à bonne distance / 1 pt	très proche ou très éloigné 0,5 pt
	cohésion gestuelle	Adéquate / 1 pt	Inadéquate /0 pt	
	Habillement	propre / 1 pt	sale /0 pt	
	Regard	Adéquat / 1 pt	inadéquat /0 pt	

- La compréhension orale

Tableau n°38 : étapes de notation de la compréhension orale

Étapes	Sous-étapes	Caractéristiques propres		
Compréhension du texte / 4 pts	Reconnaissance de l'idée principale	Complètement / 2 pts	Partiellement / 1 pt	Pas du tout / 0 pt
	Identification des idées secondaires	Complète / 2 pts	Partielle / 1 pt	Aucune / 0 pt
Restitution du texte / 7 pts	Justesse des réponses	Réponses justes / 7 pts	Réponses fausses / 0 pt	
	Ou Respect de la structuration du résumé	Total / 7 pts	Partiel / 3,5 pts	Irrespect / 0 pt
Expression / 6pts	Syntaxe	Bonne / 2 pts	Moyenne / 1 pt	mauvaise / 0 pt
	Vocabulaire	Riche / 2 pts	Moyen / 1 pt	Pauvre / 0 pt
	Style	Eloquent / 2 pts	Normal / 1 pt	faible / 0 pt
Ou Diction / 6 pts	Niveau d'intonation de la voix	Un peu au-delà de la moitié de la classe / 1 pt	Les deux premiers bancs / 0,5 pt	Inaudible / 0 pt
	Volume de la voix	Fort / 1 pt	Moyen / 0,5 pt	Inaudible / 0 pt
	Débit des paroles	Normal / 1 pt	Rapide ou lent / 0,5 pt	Trop rapide ou trop lent / 0 pt
	Temps morts	Aucun / 1 pt	À peine présent / 0,5 pt	Abondants / 0 pt
	Prononciation	Absence d'accent étranger à la langue française / 1 pt	Faible présence d'accent étranger à la langue française / 0,5 pt	Forte présence d'accent étranger à la langue française / 0 pt
	Articulation	Parfaite / 1 pt	Acceptable / 0,5 pt	Mauvaise / 0 pt
Assiduité / 3 pts	Écoute	Attentive / 2 pts	Juste silencieuse / 1 pt	Bavardage / 0 pt
	Attitude	Très bonne / 1 pt	Acceptable / 0,5 pt	Mauvaise / 0 pt

Au terme de ce chapitre, nous nous sommes attelés à mettre en corrélation les enseignements de l'APC avec la pratique de l'oral dans le sous-cycle d'observation. Pour fixer, ainsi, les bases de la suite de notre travail qui sera en rapport avec ces deux éléments. Nous avons ensuite montré les différentes étapes d'une évaluation orale dans le domaine de la langue française. C'est-à-dire que nous avons vu les différents aspects qui doivent être évalués au cours d'une évaluation orale mais aussi les conditions qui doivent être remplies pour assurer la meilleure performance des élèves. Après cela, nous avons établi deux fiches de déroulement d'un cours pour montrer comment préparer les élèves à une évaluation orale. Puis, nous avons constitué une épreuve d'évaluation orale pour enfin, terminer par la constitution d'une grille de notation pour évaluer chacun des exercices prévus par les programmes d'études de 6^e et 5^e avec un peu plus de détails pour savoir quoi évaluer.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La réflexion que nous avons menée part du constat selon lequel les résultats des élèves obtenus lors de leurs évaluations à l'oral sont différents de leurs résultats à l'écrit. En effet, nous avons constaté une meilleure attitude des élèves du point de vue des performances, à l'oral, contrairement à leurs performances à l'écrit. C'est ainsi que nous avons choisi de mener un travail de recherche intitulé : « (A)symétrie des performances des élèves à l'expression orale et à l'expression écrite du français au cycle d'observation ». Leurs notes, puisque c'est à ce niveau que leur performance est constatée, nous paraissaient plus grandes à l'oral comparées à celles de l'écrit. Ceci nous a fait nous interroger sur les raisons de cette possible différence. À cette situation tout à fait particulière, nous avons formulé l'hypothèse que cette différence est réelle et qu'elle est causée par le caractère ludique de l'évaluation orale et la subjectivité de la notation de cette expression. Ce qui a pour conséquence de faire basculer le choix de préférence des élèves pour l'exercice de l'expression orale. C'est la raison pour laquelle, après avoir posé les bases de l'enseignement de l'oral et de l'écrit puis de leurs modes d'évaluation, nous avons procédé à une enquête sur le terrain au lycée bilingue de Nkol-Eton, profitant, ainsi, de notre stage de fin de formation pour confirmer cette différence, en chercher les raisons et vérifier le bienfondé de notre hypothèse.

À l'issue de cette enquête, il apparaît qu'il existe bel et bien une différence entre les performances des élèves à l'expression orale et à l'expression écrite même si elle n'est pas apparue aussi grande que nous l'avions pensé. Cependant, la préférence présumée des élèves pour l'expression orale, elle, est parfaitement avérée et ceci étant bien motivé par la bonne notation obtenue à chaque fois en fin d'évaluation. Ce qui a pour conséquence d'assurer à l'expression orale l'obtention d'un bon quota de note. Et à la fin, les notes des élèves et donc leur performance est toujours plus qualifiée à l'oral qu'à l'écrit.

Le barème de notation à l'oral laisse 12 points pour l'expression langagière et l'expression corporelle. C'est-à-dire qu'il revient à l'enseignant de juger, en une très courte séance puisqu'il doit évaluer toute la classe, l'élocution, le débit, l'intonation de la voix, le vocabulaire d'une part, et la gestuelle de l'apprenant d'autre part. Et tout ceci en gardant bien à l'esprit que ce ne sont pas des critères d'appréciation clairement définis. Il n'y a que la compréhension orale qui n'y accorde que 8 points. Et cela simplement parce qu'il n'y a pas de prestation de la part de l'apprenant. A cause, donc, de cette très grande zone d'ombre et de subjectivité. L'enseignant n'est pas à même de noter objectivement et surtout réellement la performance orale d'un apprenant.

C'est ce qui nous a permis, au final, de mettre sur pied une attitude à adopter par le corps enseignant pour améliorer les conditions d'évaluations des apprenants et être ainsi capable de juger effectivement la performance des élèves à l'oral. Nous pensons que si ces différentes mesures sont appliquées elles permettront non seulement de rendre plus sérieuses l'évaluation orale, mais également d'apprécier les véritables performances orales. Il faudrait réglementer le système d'évaluation de l'oral. L'environnement socioculturel n'étant pas négligeable, la didactisation des performances à l'oral et à l'écrit doit prendre en compte l'influence que l'environnement extrascolaire peut avoir sur l'apprenant.

Cependant, au courant de notre travail de recherche, nous avons rencontré quelques difficultés qui ne nous ont pas permis de pousser plus avant notre travail. Ainsi, lors de

l'analyse des données recueillies nous n'avons pas pu exploiter l'ensemble de la population qui était à notre portée à cause de sa densité. Pourtant un surplus d'informations aurait certainement renforcé notre position. De même, pendant l'administration de notre questionnaire, nous avons rencontrés également quelques problèmes qui ont rendu difficile la récolte des informations. En l'occurrence, une enseignante de travail manuel a précipité l'achèvement de l'administration de notre questionnaire parce qu'elle voulait évaluer les élèves dans sa discipline à l'heure de permanence que nous avons choisi pour administrer notre questionnaire. Aussi, tel que nous l'avons déjà précisé en introduction, notre introduction se limite à la population de 6è. De ce fait nos analyses et résultats sont tirés d'élèves en âge peu avancé comme nous le montre le tableau n°1 en annexe.

Enfin, nous recommandons aux instances scolaires de prendre en compte les propositions que nous avons faites pour rentabiliser les évaluations orales et écrites et surtout celles écrites. Bien que tout travail n'étant pas parfait, nous osons croire qu'après ce travail, nous ouvrons les portes dans le vaste domaine de l'évaluation plus spécifiquement de l'expression orale pour une continuité dans ce domaine pour des études rendus ainsi plus sûr et plus stable par notre humble travail.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I- ARTICLES

- Astolfi, J. P. (1997) : *Du 'tout' didactique au 'plus' didactique*, Revue Française de pédagogie, n°120.
- Colloque d'Albi (2001) : « *post-face : oral et écrit, inclusions et modélisations réciproques* », in *L'oral dans l'écrit*.
- Delcambre, I. (2011) : « *comment penser les relations oral/ écrit dans un cadre scolaire ?* », in *Recherches*, N° 54, Lille 3.
- Fleming, M. (2000): « Drama » in Bryam, M. (ed.), *Routledge Encyclopedia of language Teaching and Language learning*, Londres.
- Garcia Debanc, C. (1988) : « *pour apprendre à écrire. Apprendre à résoudre des problèmes d'écriture* », in *rencontres pédagogiques*, n°19, Bialec, nancy.
- (1998) : « *enseigner l'oral au cycle 3* », in Dhers M., Dorange P. et Alii : *Français, concours de Professeur des écoles*, Paris, Hatier, Tome 1, 209-210.
 - (1999) : « *évaluer l'oral* », in *Pratiques*, N° 103/104.
- Jung, Carl Gustav (1995) : « *L'enfant doué* » in *psychologie et education* (trad. Yves Le Lay), Ed. Buchet chastel.
- Mendo Ze, G. (1984) : « *La question de la norme en français* ».in *langues et communication*, contribution à la question de la norme du français.
- Reverdy, C. (2013) : « *Des projets pour mieux apprendre ?* », in *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°82, février.
- Schmidt, P. (2006) : *Le Théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère*, in *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n°38

II- DICTIONNAIRES

- Dictionnaire des noms communs (1972) : Paris, Larousse.
- Dictionnaire étymologique (1986) : Larousse.

III- MÉMOIRES

- Boussoulou, B. (2011) : « didactique de l'oral en classe de sixième et intégration des valeurs citoyennes à travers l'approche par les compétences. », Mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé.
- Njouopouo, M. J., (2013) : « Attitudes et performances des apprenants du sous-système éducatif anglophone dans l'enseignement apprentissage (de la grammaire) des articles : cas des élèves de form IV du lycée bilingue de Kumbo », Mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé.
- Nyengue (2013) : « Performances en dictée et tolérances orthographiques en classe de 3è : cas du lycée bilingue d'Ekounou », Mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé, Inédit.
- Olszewski, A. (2005) : « le passage de l'oral à l'écrit : analyse des difficultés au travers de dictées », Bourgogne.
- Rézeau, J. (2004) : « médiatisation et médiation pédagogique dans un univers multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université, Thèse de doctorat pour l'Université de Bordeaux 2.
- Sanding Ngadima (2014) : « la problématique de la communication didactique de l'oral : cas du sous cycle d'observation de l'enseignement secondaire général au Cameroun », Mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé.

IV-OUVRAGES

a. GÉNÉRAUX

- Abrecht, R. (1991) : *L'évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck Wesmael.
- Bange, P. (1992) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier.
- Bessala Belinga, S. (2005) : *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Éditions clé.
- Bloom, B. (1975) : *Taxonomie des objectifs, vol.1 : Domaine cognitif*, Presses de l'Université

du Québec.

De Ketele, J.-M. (1998): *Observer las situationes educativas*. Madrid :Narcea, (2è édition).

Essono, J. M. (1998) : *Précis de linguistique générale*, L'Harmattan.

Forgue, P. (1997) : *Situation de communication en classe*, Institut universitaire de formation des maîtres, Professorat des écoles.

Goffman, E (1974) : *les rites d'interaction*, Paris, éditions de minuit.

Minesec : (2012) *Programme d'étude de français langue étrangère langue pour classes de sixième et cinquième*, Yaoundé.

Minesec (2014) : *Guide pédagogique du programme d'étude de sixième et cinquième Programme d'études 6è et 5è : français* (2014)

Minesec (2015) : *Guide pédagogique du français II et du PEBS*.

Morais, J. (1994) : *L'art de lire*, Paris, Odile Jacob.

b. MÉTHODOLOGIQUES

Cardinet, J. (1986) : *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

De Landsheere, G. (1992) : *Dictionnaire de l'évaluation de la recherche en éducation*, Paris, PUF.

Galison, R. /Coste, D. (1976) : *dictionnaire de didactique des langues*, Paris.

Grawitz, M. (1974) : *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, 2^{ème} édition, Paris.

- (1979) : *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, 4^{ème} édition, Paris.

- (1990) : *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, 8^{ème} édition. Paris.

Peña-Ruiz, H. (1986) : *Philosophie : la dissertation*, Paris, Bordas.

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

Viallet, F./Maisonneuve, P. (1993) : *80 Fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*, 5è tirage, Paris, Dunod.

c. SPÉCIALISÉS

Bailly, N./Cohen M. (2009) : *L'Approche communicative*.

- Bettelheim, B. (1976) : *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, R. Laffont.
- Bipoupout et Alii, (2010) : *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, [Rapport de recherche] centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- Blanche-Benveniste, C. (1997) : *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- De Ajuriaguerra, J. (1980) : *manuel de psychiatrie de l'enfant*, Masson.
- De CHAMPLAIN, L./GINGRAS, L./ THEROUX, M. (2001) : *De l'oral à l'écrit. Interventions en langage écrit auprès de l'élève présentant des troubles du langage oral.*
- Habib, M. (1997) : *Dyslexie : le cerveau singulier*, Solal.
- Huber, M. (1999) : *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Chronique Sociale, Coll. « Pédagogie Formation ».
- Houssaye, J. (1988) : *Le Triangle pédagogie. Théorie et pratiques de l'éducation*, Berne, Peter Lang.
- Kerbrat orecchioni, C. (2005) : *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- (1990) : *Les interactions verbales t. I*, Paris, Armand Colin.
- Mager, R. (1977) : *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris, Bordas, (2^{ème} édition revue et argumentée).
- Martinez, P. (1996/2011) : *La Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, Collection Que Sais-je ?
- Ndibnu-Messina, J. (2013) : *La culture à l'école primaire camerounaise. L'enseignement dans les sociétés plurilingues*, Paris, Harmattan.
- Proulx, J. (2004) : *Apprentissage par projet*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Roegiers, X. (2003) : *une pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2^e édition, Bruxelles, de Boeck.
- Stambak, M. /De Ajuriaguerra J et Alii (1964) : *Bilan psychomoteur*.

Terrassier, C. (1979) : *Le syndrome de dyssynchronie*.

Watson, J. B. (1919) : *la psychologie du point de vue d'un Behavioriste*, Philadelphie.

V- WEBOGRAPHIE

Calvet, L. J.: « *Compétence et performance, linguistique* », Encyclopaedia Universalis,
consulté en ligne le 03 mai 2015

Le Blanc, B./Toussignant C. : *Omelette frites... et bien d'autres fiches linguistiques et terminologiques*, consulté en ligne le 10 février 2015.

Le Ny, J. F. : « *Behaviorisme* », Encyclopaedia Unniversalis, consulté en ligne le 12 janvier
2015

www.performance-et-vie.fr, consulté en ligne le 03 mai 2015.

Minesec : (1998) : Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, n°98/004, Yaoundé.

Rapport de l'inspection générale de l'éducation française (2000).

A green callout box with a gradient from light to dark green, featuring a tab-like shape on the right side. The word "ANNEXES" is centered within the box in a bold, black, serif font.

ANNEXES

Nous débuterons la présentation des résultats obtenus par la présentation, de manière générale, des apprenants soumis à notre questionnaire. C'est-à-dire que nous nous attarderons, uniquement, à ce niveau, à leur âge et à leur genre.

Question : Âge

Tableau n°6 bis : Répartition des apprenants selon leur âge.

Âge	Fréquence	Pourcentage
12 ans	18	35,30 %
11 ans	17	33,33 %
13 ans	9	17,65%
10 ans	4	7,84 %
14 ans	2	3,92
Abstention	1	1,96
Total	51	100 %

Il en découle de cette première question que la majorité des élèves sont âgés entre 11 et 13 ans. Puisque cette seule tranche d'âge rassemble 86.28% de l'ensemble de l'effectif de l'échantillon. On peut en déduire que les élèves de cette classe ont sensiblement l'âge requis pour ce niveau scolaire.

Question : Sexe

Tableau n°6 bis 2 : Répartition des apprenants selon leur sexe.

Genre	Fréquence	Pourcentage
Féminin	34	66,67%
Masculin	17	33,33%
Total	51	100%

Nous nous rendons compte à la suite de tableau que l'échantillon étudié a une majorité de personne de sexe féminin.

Question : Lorsque le professeur vous donne un devoir, vous préférez qu'il vous interroge :

À cette demande, en dehors du choix que les élèves feraient, ce qui nous intéressait c'était davantage la justification que les élèves nous donneraient.

Tableau n°9 bis : Choix des apprenants face aux questionnements en classe.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
À l'oral	31	60,78%
À l'écrit	19	37,25%
Abstention	1	1,96%
Total	51	100%

Le tableau ci-dessus montre que les élèves préfèrent être interrogés oralement. Seulement cette fois-ci, la différence entre les deux exercices est plus nette. Quasiment les 2/3

des élèves interrogés préfèrent être interrogé à l'oral. Ce tableau met donc en exergue la préférence des élèves de 6è pour l'oral.

➤ Pourquoi ?

Tableau n°9 bis 2 : Justifications des apprenants à propos de leur choix sur l'oral.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
C'est facile	9	29,03%
Absence de justification	8	25,81%
J'ai peur des fautes (orthographe, vocabulaire, conjugaison etc.)	5	16,13%
Le professeur nous interroge toujours oralement	4	12,90%
J'aime plus parler	3	9,68%
Je me débrouille bien à l'oral	1	3,23%
C'est simple et ne prend pas beaucoup de temps	1	3,23%
Total	31	100%

Ce premier tableau nous révèle que les avis et justifications des élèves sont répartis et bien variés. Le plus grand nombre d'élèves ayant donné la même réponse est de 29%. On peut en déduire que les réponses sont vraiment variées. Cependant, excepté ceux qui n'ont pas justifié leur choix, l'on se rend compte que la majorité des élèves préfèrent l'interrogation orale parce qu'ils s'y sentent plus à l'aise (41,94%) et parce qu'ils ont peur des fautes qui sont plus visibles à l'écrit qu'à l'oral (16,13%).

Tableau n°9 bis 3 : Justifications des apprenants à propos de leur choix sur l'écrit.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
Abstention	6	31,58%
On y réfléchi plus	4	21,05%
On ne peut pas tout retenir dans sa tête	3	15,79%
Je comprends plus vite	2	10,53%
Je ne peux pas m'exprimer oralement	2	10,53%
Je le trouve facile	2	10,53%
Total	19	100%

Dans le second tableau, l'on relève la même variation de réponses. On a un ensemble de cinq réponses différentes dont la plus récurrente montre que ceux des élèves qui préfèrent l'écrit trouvent que ce type d'évaluation offre plus de temps pour la réflexion.

On note également un grand nombre d'abstention pour l'ensemble des justifications soit 57,39%. C'est-à-dire que la majorité des élèves n'a pas justifié son choix.

Question : Quelle est la forme ou le type d'évaluation que vous préférez ?

Au-delà de l'exercice auquel nous leur avons déjà demandé de faire un choix, nous désirions par le biais de cette question, savoir comment les élèves de 6^e aiment être interrogés. Par l'utilisation de quel mode d'expression, ils préfèrent être interrogés en français.

Tableau n°9 bis 4: Mode d'expression préférée en évaluation.

Réponses	Fréquence	pourcentage
Orale	26	50,98%
Autres	14	27,45%
Ecrite	9	17,65%
Abstention	2	3,92%
Total	51	100%

À l'étude cette question, nous nous sommes rendus compte que les élèves n'ont pas compris le sens de la case « autres » qui faisait allusion à un autre type d'évaluation auquel nous n'aurions peut-être pas songé lors de la confection de ce questionnaire. Ceux des élèves ayant choisi « autres » ont justifié leur choix en parlant de leur bonne performance dans les autres matières. Ainsi, nous ne tiendrons pas compte de ces réponses. On constate aussi que, contrairement à ce qu'ils avaient déjà dit sur leur préférence, le choix des élèves penche beaucoup plus sur l'interrogation orale 50,98%. On peut, cependant, penser que cette différence n'est peut-être pas à prendre en compte dans la mesure où ce sont des élèves du cycle d'observation et dont le raisonnement n'est pas toujours très logique. C'est d'ailleurs ce qui a motivé le fait que nous ayons posé plusieurs fois la même question sous différentes formes pour nous assurer de la certitude du choix des élèves.

Question : Lors de quel type d'expression vous avez de meilleures notes ?

Il s'agissait, ici, pour nous de constater lors de quel type d'expression les élèves de 6^e ont de leurs meilleures notes en français.

Tableau n°24 bis : la meilleure notation des élèves.

Réponses	Fréquence	Pourcentage
À l'oral	35	68,63%
À l'écrit	15	29,41%
Abstention	1	1,96%
Total	51	100%

Ici, au-delà des bonnes réponses qu'ils ont prétendu donner lors des résultats présentés dans le tableau n°10, nous voulions vérifier cela à travers leurs notes. Nous constatons, ici, que les pourcentages restent quasiment les mêmes. En effet, au tableau n°10, nous avons noté 70,59% des élèves qui disaient obtenir de meilleures réponses lorsqu'ils étaient interrogés

oralement, maintenant, 68,63% des élèves estiment avoir de meilleures de notes en français à l'expression orale. De même, en ce qui concerne les bonnes réponses données à l'écrit, il n'y avait que 25,49% des élèves qui pensaient y donner de meilleures réponses. Ainsi, cette fois-ci, également, 29,41% des élèves pense avoir de meilleures notes à l'expression écrite. Nous constatons, donc, que la grande majorité des élèves obtient de bonnes notes à l'oral.

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE DE 6^{ème}

Chers élèves, l'élaboration de ce questionnaire entre dans le cadre de la rédaction d'un mémoire sur la didactique de l'oral et de l'écrit. Nous sollicitons votre collaboration pour détecter les problèmes liés à l'enseignement de ces matières. Nous vous rappelons que ce questionnaire est anonyme. Nous vous remercions déjà pour votre collaboration.

Veillez remplir l'espace réservé ou cocher la case correspondante à votre réponse.

I- INFORMATIONS PERSONNELLES DE L'ÉLÈVE

1. Etablissement :
2. Classe :
3. Age :
4. Sexe : masculin féminin

II- ATTITUDES DE L'APPRENANT ENVERS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

1. Utilisez-vous les règles de grammaire que vous apprenez ?
A l'oral à l'écrit à l'oral et à l'écrit
2. Ces règles, sont-elles les mêmes ?
Oui non
3. Dans laquelle de ces deux expressions ces règles vous paraissent-elles le plus compliquées ?
.....

III-À PROPOS DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT

S'agissant de la langue française

1. Est-il plus facile de s'exprimer en français à l'oral plutôt qu'à l'écrit ?
Oui non
Pourquoi ?
.....
2. Quel exercice préférez-vous ?

L'expression écrite l'expression orale

3. A votre avis, à quoi sert l'autre type d'évaluation que vous ne préférez pas ?
.....
.....
.....

4. Comment se déroule les examens officiels de l'enseignement secondaire au Cameroun ? (notamment le BEPC auquel vous serez bientôt soumis)

A l'écrit à l'oral autrement

5. A votre avis, l'oral est-il d'un apport pour composer ces examens ?

Oui non

Pourquoi ?

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

6. Qu'est-ce qui vous permet d'être meilleur à l'école ?

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

7. Est-ce que votre situation familiale (problème, bonne humeur, vacarme, amusement etc.) influence vos résultats scolaires ?

Oui non je ne sais pas

Comment ?

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

8. Est-ce que vos amis, vos voisins ou les autres éléments qui vous entourent influencent vos résultats scolaires ?

Oui non je ne sais pas

Comment ?

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

S'agissant des évaluations

1. Existe-t-il des évaluations orales ?

Oui non je ne sais pas

2. Existe-t-il des évaluations écrites ?

Oui non je ne sais pas

3. Lorsque le professeur vous donne un devoir, vous préférez qu'il vous interroge :

A l'oral à l'écrit

Pourquoi ?

.....

4. Combien d'évaluation existe-t-il en classe au courant de l'année scolaire ?

.....

.....

5. Quelle est la forme ou le type d'évaluation que vous préférez ?

Orale écrite autres

Pourquoi ?

.....

.....

.....

S'agissant des performances

1. Comment préférez-vous vous exprimer ?

A l'oral à l'écrit

2. A quel moment trouvez-vous le plus souvent la bonne réponse lorsque le professeur vous interroge ?

A l'oral à l'écrit

3. Lors de quel type d'expression vous avez de meilleures notes ?

A l'oral à l'écrit

S'agissant des améliorations

1. A votre avis, quelles mesures doivent être prises pour améliorer les performances ou les conditions d'évaluations des élèves ?

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

« Le garde malade »

Une personne est hospitalisée lorsqu'elle a une maladie qui nécessite une assistance 24h/24. Mais les personnes qui doivent veiller sur le malade ne sont pas seulement les médecins et les infirmières. Il y a aussi les garde-malades. Un garde-malade est un membre de la famille ou un ami du malade qui s'assure du bon rétablissement du malade. Un garde malade, bien qu'il mange la nourriture du malade, doit toujours s'assurer que le malade a suffisamment mangé. Il doit veiller à ce que le malade dorme bien et dans le calme. Il doit s'assurer que le malade a pris tous ses médicaments et aux heures indiquées par le médecin. En outre, bien que le garde malade doive donner aux malades tout ce qu'il veut pour son plaisir, il ne doit pas lui donner ce qui peut lui faire du mal. Par exemple saler sa nourriture alors qu'il est malade du diabète. Le garde malade est une personne très importante pour le bien-être et la survie du malade.

Adaptation personnelle.

FICHE DE PRÉPARATION

Noms et prénoms de l'enseignant :

NDI NTONGA Jean-Jacques

Module N°5 : Bien-être et santé

Classe : 6^{ème}M4

Durée : 55 minutes

Date : 11 avril 2016

Nature de la leçon : Expression orale

Titre de la leçon : Compréhension orale du texte « Le garde-malade »

C.A : Étant donné la nécessité d'aider les personnes en détresse, l'élève devra subvenir aux besoins d'une personne hospitalisée, en faisant appel au comportement décrit dans le texte.

texte inédit.

Canevas

N°	Étapes	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation problème	20 min		Corpus	<p>Mise en train de l'enseignant concernant l'exercice à venir.</p> <p>Report au tableau :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La date du jour - Le module - La nature de la leçon - La compétence attendue (suivie de son commentaire) - Le titre du texte. <p style="text-align: center;">Les élèves copient ces</p>

			<p>Consigne de traitement de la situation problème.</p> <p>Répondre aux questions :</p> <p>I- Compréhension du texte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De quoi parle le texte ? 2. À quel moment hospitalise-t-on un malade ? 3. Qui peut être un garde-malade ? 4. Citez deux fonctions du garde-malade. 5. Le garde-malade peut-il donner absolument tout ce que le malade veut ? 6. Le garde-malade est-il important pour le bon rétablissement du 	<p>différents éléments dans leurs cahiers</p> <p>L'enseignant prescrit des consignes d'écoute aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écoutez le texte en silence. - N'écrivez et ne faites rien du tout. - Ne distrayez pas vos camarades et ne gesticulez pas. - Par la suite à cette lecture des questions vous seront posées en rapport avec le texte. - Après cinq minutes de silence, je vous relirai le texte pour que, cette seconde fois, vous puissiez prendre des notes qui vous aideront à mémoriser le texte. <p>L'enseignant procède à la première lecture du texte.</p> <p>Au bout de cette lecture, l'enseignant laisse passer 05 minutes de silence pour que les élèves assimilent l'esprit général du texte.</p> <p>Le précepteur fait la deuxième lecture du texte.</p> <p>Les élèves écoutent et prennent des notes.</p> <p>Le précepteur écrit au tableau les questions qui permettront aux élèves de restituer le texte lu.</p> <p>L'enseignant établit les conditions de travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail individuel - Réponses par écrit
--	--	--	---	---

			<p>malade ?</p> <p>II- Culture générale</p> <p>1. À votre avis, quelle maladie peut exiger une hospitalisation ? Pourquoi ?</p> <p>2. Pour un bon rétablissement, quel type d'aliment peut prendre une personne convalescente pour récupérer de l'énergie ? citez-en 02.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - En 10 minutes - A la première série de questions, les réponses doivent être trouvées à l'intérieur du texte écouté ; tandis qu'en ce qui concerne la seconde série, vous trouverez les réponses en dehors du texte, en vous servant de votre expérience et de vos connaissances personnelles.
2	Traitement de la situation problème	10 min		Consignes Corpus	<p>Les élèves travaillent individuellement à chercher des réponses pour :</p> <p>a) Restituer le texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'idée générale du texte ou du thème - La définition d'une personne hospitalisée et d'un garde-malade. - L'importance du garde-malade <p>b) Reconnaître une maladie grave et l'attitude à avoir pour se rétablir de ce genre de maladie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les maladies nécessitant une hospitalisation - Les aliments revivifiant.
3	Confrontation des résultats et synthèse	15 min		Consigne Corpus	<p>Le précepteur amène les élèves à répondre aux questions oralement et montre aux élèves leurs erreurs</p> <p>La correction est faite de façon unanime.</p> <p>Réponses attendues :</p> <p>I- Compréhension du texte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le texte parle des fonctions et comportement du garde-malade. 2. On hospitalise un malade lorsqu'une personne souffre d'une maladie qui nécessite une assistance 24h/24.

					<p>3. Un ami ou un membre de la famille peut-être garde-malade.</p> <p>4. Le garde-malade doit s'assurer que le malade a suffisamment mangé ; qu'il prenne ses médicaments aux heures prévues, éviter de donner quelque chose de nuisible à la santé du malade.</p> <p>5. Non, le garde-malade ne peut donner au malade tout ce qu'il veut parce qu'il y a certaines choses qui peuvent lui être défendue.</p> <p>6. Oui le garde-malade est important pour le rétablissement du malade. Parce qu'il contribue à la survie du malade.</p> <p>II- Culture générale</p> <p>1. Le paludisme peut exiger une hospitalisation. Parce que son cure, dans un cas grave, exige plusieurs jours d'assistance et de traitement intensif. De même, la fièvre typhoïde, la tuberculose, la rougeole, la bronchite...</p> <p>2. Les aliments énergétiques permettent un bon rétablissement à une personne convalescente. exemples : la mangue/ la banane/ ananas et le miel/ le maïs</p>
4	Formulation de la règle	05 min		<p>Consigne Corpus Production des élèves</p> <p style="text-align: center;"><u>Je retiens :</u> Une personne malade</p>	<p>Le précepteur interroge quelques élèves pour qu'ils restituent le texte en peu de mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quand hospitalise-t-on une personne malade ? - Qu'est-ce qu'un garde-malade ? - Quel est le rôle du garde malade dans rétablissement d'une personne malade ? <p>L'enseignant reporte la synthèse du texte ainsi faites par les</p>

		<p>est hospitalisée lorsqu'elle souffre d'une maladie grave qui demande que l'on s'en occupe continuellement.</p> <p>Le garde-malade est une personne très proche du malade et qui veille sur le malade pendant que lui-même est trop faible pour le faire.</p> <p>Le garde-malade veille au rétablissement du malade en appliquant les consignes du médecin et en veillant à la nutrition régulière et suffisante de celui-ci.</p>	<p>élèves interrogés.</p> <p>Les élèves recopient cette synthèse dans leurs cahiers.</p> <p>Appel et remplissage du cahier de texte par l'enseignant</p>
--	--	---	--

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : ÉCLAIRCISSEMENTS THÉORIQUES ET APPROCHES D'ENSEIGNEMENT.....	14
1.3 Palier définitoire.....	14
1.3.1 Le béhaviorisme.....	14
1.3.2 Le cognitivisme.....	15
1.3.3 La didactique.....	15
1.3.4 L'asymétrie.....	17
1.3.5 La performance.....	17
1.3.6 La compétence.....	18
1.3.7 L'oral.....	19
1.3.8 L'écrit.....	19
1.3.9 L'évaluation.....	20
1.2 Approches d'enseignement.....	20
1.2.1 La pédagogie par objectifs.....	20
1.2.2 L'approche par les compétences.....	21
1.2.3 La pédagogie par projet.....	22
1.2.4 Didactique des langues.....	23
1.2.4.1 La méthode audiovisuelle.....	23
1.2.4.2 La méthode audio-orale.....	23
1.2.4.3 l'approche communicative.....	24
CHAPITRE 2 : PRÉSENTATION DES NOTIONS ORAL – ÉCRIT ET LEUR ÉVALUATION.....	25
2.1 À propos de l'oral.....	25
2.1.1 Spécificités liées à l'enseignement du français à l'oral.....	25
2.1.2 L'enseignement du français à l'oral dans l'Approche Par les Compétences.....	26
2.2 À Propos de l'écrit.....	30
2.2.1 Spécificités liées à l'enseignement du français à l'écrit.....	30
2.2.2 L'enseignement du français à l'écrit dans l'Approche Par les Compétences.....	31

2.3 De la complexité du rapport oral – écrit : opposition ou complémentarité ?.....	31
2.4 Les différents modes d'évaluation en français à l'oral et à l'écrit.....	34
2.4.1 L'évaluation formative.....	34
2.4.1.1 À l'oral.....	35
2.4.1.2 À l'écrit.....	36
2.4.2 L'évaluation sommative.....	36
2.4.2.1 Au niveau de l'oral.....	36
2.4.2.2 Au niveau de l'écrit.....	39
2.4.3 L'évaluation diagnostique.....	40
CHAPITRE 3 : ANALYSE DES PRODUCTIONS ET DES PERFORMANCES EN FRANÇAIS DES APPRENANTS : ÉTUDE COMPARATIVE ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT.....	42
3.1 Analyse des copies de l'expression écrite.....	42
3.1.1 Écarts à la norme en français.....	42
3.1.1.1 Écarts relatifs à la pragmatique.....	42
3.1.1.1.1 Sur le plan du discours.....	43
3.1.1.1.1.1 Respect de la consigne.....	43
3.1.1.1.1.2 Le registre de langue.....	43
3.1.1.1.2 Écarts relatifs à la sémantique.....	44
3.1.1.1.2.1 Sur le plan du discours.....	44
3.1.1.1.2.1.1 Agencements des caractéristiques du type de texte.....	44
3.1.1.1.2.2 Sur le plan interphrastique.....	44
3.1.1.1.2.2.1 Les procédés de reprise.....	44
3.1.1.1.2.3 Sur le plan phrastique.....	45
3.1.1.1.2.3.1 Maîtrise du lexique.....	45
3.1.1.1.3 Écarts relatifs à la morphosyntaxe.....	45
3.1.1.1.3.1 Sur le plan phrastique.....	45
3.1.1.1.3.1.1 La morphologie verbale.....	45
3.1.1.1.3.1.2 L'orthographe.....	46
3.1.1.1.3.2 Au niveau de l'espace graphique.....	46
3.1.1.1.3.2.1 La ponctuation.....	46
3.1.1.1.3.2.2 La majuscule.....	46
3.1.2 Adéquation à l'expression écrite en français.....	47
3.1.2.1 Normes d'écriture liées à la pragmatique.....	47
3.1.2.1.1 Sur le plan du discours.....	47
3.1.2.1.1.1 Respect de la consigne.....	47
3.1.2.1.1.2 Le registre de langue.....	47
3.1.2.1.2 Sur le plan phrastique.....	48
3.1.2.1.2.1 Absence d'ambiguïté de désignation.....	48
3.1.2.2 Normes d'écriture liées à la sémantique.....	48
3.1.2.2.1 Sur le plan du discours.....	48
3.1.2.2.1.1 Agencements des éléments caractéristiques.....	48
3.1.2.2.2 Sur le plan interphrastique.....	49
3.1.2.2.2.1 Cohérence interne.....	49
3.1.2.2.3 Sur le plan phrastique.....	49
3.1.2.2.3.1 Maîtrise de la langue.....	49
3.1.2.2.3.2 Connaissance du monde.....	50
3.1.2.3 Normes d'écriture liées à la morphosyntaxe.....	50
3.1.2.3.1 Sur le plan du discours.....	51
3.1.2.3.1.1 Perspective temporelle.....	51

3.1.2.3.2 Sur le plan interphrastique.....	51
3.1.2.3.2.1 Cohérence temporelle.....	51
3.1.2.3.3 Sur le plan phrastique.....	52
3.1.2.3.3.1 Morphologie verbale.....	52
3.1.2.3.3.2 Syntaxe.....	52
3.1.2.3.3.3 Orthographe.....	53
3.1.2.3.4 Au niveau de l'espace graphique.....	53
3.1.2.3.4.1 La ponctuation.....	53
3.1.2.3.4.2 La majuscule.....	53
3.2 Analyse des copies de l'expression orale en français.....	54
3.2.1 Écarts à la norme en français.....	54
3.2.1.1 Sur le plan de la compréhension.....	54
3.2.1.2 Sur le plan du vocabulaire.....	55
3.2.1.3 Sur le plan des structures.....	55
3.2.1.4 Sur le plan du contenu.....	56
3.2.2 Adéquation à l'expression en français.....	57
3.2.2.1 Sur le plan de la compréhension.....	57
3.2.2.2 Sur le plan du vocabulaire.....	57
3.2.2.3 Sur le plan des structures.....	58
3.2.2.4 Sur le plan du contenu.....	59
CHAPITRE 4 : EXPOSITION DU DÉPOUILLEMENT DU FORMULAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES.....	62
4.1 Préférence des apprenants face à l'expression écrite et orale en français.....	62
4.2 À propos de la performance et de la fiabilité de l'évaluation à l'oral.....	64
4.3 Dissimilitudes observables entre les performances orale et écrite en français des élèves..	66
4.4 Pour de meilleures conditions d'évaluation.....	70
4.5 Interprétations des données et vérification des hypothèses.....	74
CHAPITRE 5 : PROPOSITION D'UN CANEVAS D'ÉVALUATION D'ORDRE GÉNÉRAL ET EN PARTICULIER À L'ORAL.....	77
5.1 Approche Par les Compétences et évaluation orale dans le sous-cycle d'observation....	77
5.2 Les étapes d'évaluation orale selon le type d'exercice.....	78
5.3 Constitution de fiches de déroulement de 02 cours avec évaluation diagnostique et formative.....	81
5.4 Proposition d'une évaluation sommative.....	90
5.5 Proposition de grille de notation par exercice à l'expression orale.....	90
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	96
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	
ANNEXES	
TABLE DES MATIÈRES	