

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH

**DE LA PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS À
L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES : POUR
UNE MÉTHODE D'ÉVALUATION EFFICIENTE EN
ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE 6^{EME}.**

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Général deuxième grade (Di.P.E.S. II)

par

Diane Raissa NGOMENDA KENFACK

Licenciée ès Lettres Modernes Françaises

sous la direction de

M. Alexi-Bienvenu BELIBI

Maître de Conférences

Année académique 2015-2016

À

Ma chère et tendre fille, Raphaëlle Romane Lotchouang Njanpa

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce modeste travail, notamment :

- Monsieur Alexi-Bienvenu BELIBI, notre directeur de mémoire, qui s'est donné la tâche de nous suivre malgré ses multiples occupations et aussi pour la documentation mise à notre disposition ;
- Madame Catherine NSATA, pour ses nombreux conseils ;
- tous ceux qui ont accepté de discuter avec nous, particulièrement Alain Cyrille ABENA ; Jean-Daniel KOMBOU, Valentin OMBIONO, Rossif- Bensonn MBOM ;
- ceux qui ont crédité notre compte émotionnel, nécessaire à la réalisation de ce travail, en l'occurrence Hervé LOTCHOUANG, NGOMENDA, Augustine NGOMENDA Odette NGOMENDA, Didier Baudouin FOFACK.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

-**APC** : approche par les compétences.

-**APC-ESV** : approche par les compétences avec entrée par les situations de vie.

-**HR** : hypothèses de recherche.

-**MINEDUC** : ministère de l'éducation nationale.

-**MINESEC** : ministère des enseignements secondaires.

-**PI** : pédagogie de l'intégration.

-**PPO** : pédagogie par objectifs.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Répartition des hypothèses, des variables et des indicateurs	17
Tableau 2: Proposition d'une grille de correction.....	47
Tableau 3: Pratique de l'évaluation de l'orthographe selon la PPO	53
Tableau 4: Faveur de l'apprentissage de l'orthographe chez l'apprenant selon la méthode d'évaluation de la PPO.....	54
Tableau 5: Atteintes des objectifs de la méthode d'évaluation selon la PPO	54
Tableau 6: Influence de la méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO sur la performance des apprenants.....	55
Tableau 7: Place de la méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO dans le système éducatif camerounais.....	55
Tableau 8: Pratique de la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC	55
Tableau 9: Développement des performances des élèves en orthographe selon la méthode d'évaluation de l'APC	56
Tableau 10 : Facilité de la correction des copies selon la méthode d'évaluation de l'orthographe de l'APC	57
Tableau 11: Résultats de la correction orthographique	58
Tableau 12: Résultats de la dictée traditionnelle.....	58

RÉSUMÉ

Ce modeste travail de recherche porte sur l'analyse du passage de la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences : pour une méthode d'évaluation efficiente en orthographe en classe de 6^{ème}. Étant donné que l'évaluation est une notion qui occupe une place primordiale dans le processus enseignement/apprentissage, elle constitue une préoccupation majeure au regard des performances des élèves en général et du sous-cycle d'observation en particulier. En effet, notre travail met en évidence les performances développées par les apprenants avec la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC : la correction orthographique. Les enquêtes menées auprès des enseignants dans les établissements scolaires d'une part, et la correction des copies des élèves aussi bien en dictée traditionnelle qu'en correction orthographique d'autre part ont permis de démontrer qu'avec la PPO qui applique la dictée classique, les élèves obtiennent de très mauvaises notes (00/20) à l'épreuve d'orthographe pour la plupart alors qu'avec l'approche par les compétences, le bon rendement des élèves à ladite épreuve est effectif ; d'où le développement des performances de ces derniers en orthographe. À Partir de cela, nous avons abouti au fait que si l'on est passé de la méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO à la correction orthographique comme l'applique l'APC, c'est parce que les résultats des élèves avec la méthode de la PPO n'étaient pas satisfaisants pour le système éducatif. Les motifs décelés à cet effet constituent le socle sur lequel s'appuient les atouts de l'approche par les compétences dans l'évaluation de l'orthographe au sous-cycle d'observation.

Mots clés: évaluation, orthographe, performance, dictée, correction orthographique.

ABSTRACT

This humble research work is based on analyses regarding the passage from an objective pedagogy to an approach by competence: for an efficient evaluation method in spelling in from one. Since the notion of evaluation occupies a prime place in the process of teaching and learning, it's then a major concern in the performances of students in general and in particular in the sub-cycle of observation. In fact, our work highlights the performances developed by learners under evaluation by spelling following the approach by competence method: the correction of spelling. Surveys carried near teachers in schools, the marking of the students' test papers in traditional dictation as well as in the correction of spelling clearly demonstrates that with the PPO that applies classic dictation, students obtain very poor results (00/20) in spelling for the majority of them while with the approach by competence, good results are obtained in this same activity; hence development of the students' performances in spelling. With this, we concluded that the movement from the evaluation method of spelling with the PPO to the correction of spelling as applied by the approach by competence was simply because the results of students under the PPO method were not satisfactory for the educative system. The reasons noticed then constitute the base on which the approach by competence method lays its foundation on the evaluation of spelling in the sub-cycle of observation.

Key words: evaluation, spelling/orthography, performance, dictation, correction of spelling.



INTRODUCTION GÉNÉRALE

Notre système éducatif a connu des mutations parmi lesquelles le passage de la PPO à l'APC. En effet, depuis plusieurs décennies, l'approche pédagogique en vigueur dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire au Cameroun est la pédagogie par objectifs (PPO). Cette approche a fait ses preuves mais elle a également montré ses limites, car la PPO se consacre à la transmission des savoirs, en vue de la formation d'une personne instruite. Ce qui est bien beau. Seulement, cela ne garantit pas que la personne sache affronter les aléas, les problèmes, les obstacles et les défis de la vie quotidienne.

Pour résorber ces carences, la didactique du français en classe francophone va désormais s'appuyer sur une analyse de la société camerounaise : l'environnement socioculturel de l'apprenant, les situations dans lesquelles il interagit, les fonctions langagières qu'il doit maîtriser à travers des situations de vie concrètes. Ainsi, le projet de réforme vise à former non seulement un futur camerounais qui sait, mais aussi capable de s'adapter et de faire preuve d'autonomie dans des situations de vie. Et pour ce faire, l'approche par les compétences (APC) semble être la bienvenue.

L'APC est une approche pédagogique en plein développement dans le domaine de l'éducation. Elle met en évidence la notion d'intégration entendue comme l'utilisation de façon concrète des savoirs et des savoir-faire appris à l'école dans les situations de la vie courante.

Puisque le français est considéré comme une des langues officielles au Cameroun, son enseignement dans les établissements scolaires, notamment ceux du secondaire, est légiféré par les textes officiels. C'est dans ce sillage que s'inscrit la note ministérielle N° 135/D/40/MINEDUC/SG/IGP fixant les objectifs, principes, méthodes et programmes dans l'enseignement du français au 1er cycle des lycées. C'est dans ce cadre général de l'enseignement du français que s'inscrit aussi l'enseignement de l'orthographe comme sous discipline du français et son évaluation.

En fait, l'orthographe est une condition de la bonne compréhension de toute communication écrite. À celui qui lit, elle offre des indices qui facilitent la compréhension du texte ; à celui qui écrit, elle impose des contraintes qui réduisent les risques de malentendus : s'il lui fait subir de graves atteintes, il suscite chez la plupart de ceux à qui il s'adresse un jugement défavorable qui, selon la nature des relations sociales ou professionnelles, peut aller jusqu'au discrédit. Pour ces motifs, il appartient à l'institution scolaire d'assurer une pratique adéquate de l'orthographe à tous ceux qu'elle contribue à former.

Tout travail scientifique doit se situer dans une chaîne de travaux antérieurs qu'il complète ou qu'il modifie. C'est cet ensemble de travaux réalisés dans un domaine et pouvant servir de point de départ à de nouveaux travaux que l'on appelle revue de la littérature. D'après Aktouf (1987 : 213), elle est : « l'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet de partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations ». Dans le cadre de notre recherche, nous avons consulté les travaux réalisés aussi bien autour de la PPO, de l'APC que ceux réalisés sur l'orthographe et son évaluation. Nous nous proposons d'en citer quelques-uns avant d'entrer dans le vif de notre sujet.

Mager (1986 : 132) axe son travail sur les objectifs pédagogiques et postule qu'avec la PPO, les problèmes scolaires et universitaires ne pourront plus désormais se poser dans les mêmes termes que le passé. Son ouvrage est destiné aux enseignants et concerne justement les objectifs d'enseignement et la manière dont ces derniers peuvent déterminer ceux qui sont le plus aptes à communiquer leurs intentions à autrui. Partant donc des objectifs qu'il définit comme la description d'un ensemble de comportements dont l'étudiant doit se montrer capable pour être reconnu compétent, il précise que l'énoncé d'un objectif emploie les verbes d'action, définit toujours ce que l'élève doit pouvoir accomplir (performance), fixe les conditions éventuelles de cette performance et dans la mesure du possible les critères d'un niveau de performance acceptable.

Bissemmou (1983) dans son ouvrage évoque le rapport entre les finalités de l'éducation et les objectifs d'apprentissage dans les salles de classe. Il s'agit pour lui de répondre à la question de savoir ce qu'est un objectif pédagogique en tant que constante d'une préparation de leçon. Partir du fait que la PPO est une découverte récente en science de l'éducation qu'il faille vulgariser, cet ouvrage permet aux enseignants de compléter les formations reçues dans les écoles normales. Aussi, cet auteur part de l'expérience de la pratique éducative qui lui révèle que les enseignants n'enseignent pas toujours bien et que l'une des causes serait qu'ils ne savent pas clairement formuler les objectifs de leur leçon et qu'il serait important de les initier à cette méthode par des exemples tirés de leurs programmes de travail. En revanche, il met un accent particulier sur la mission de l'enseignant qui est celle d'éduquer et d'instruire les enfants en assignant aux leçons qu'il enseigne des objectifs qui tiennent leur raison d'être des finalités de l'éducation énoncées par la politique. Ainsi, pour que celui-ci ne s'écarte pas de la voie tracée par la politique, il semble bon qu'il sache clairement les relations qui existent entre les différents niveaux d'objectifs à savoir :

- les objectifs du niveau A ou finalités ;
- les objectifs du niveau B ou objectifs généraux de l'éducation ;
- les objectifs du niveau C ou objectifs de leçon ;
- les objectifs du niveau D ou objectifs visés aux différentes étapes d'une leçon.

De par cette structure, l'enseignant agit au bas de l'échelle des objectifs (niveau C et D) sans toujours savoir que ces derniers doivent respecter les autres niveaux pour que la mission qui lui est confiée soit considérée comme bien accomplie. Dans cet ouvrage, l'auteur affirme : « au Cameroun, la définition de l'objectif d'une leçon est très mal connue. La formulation de la plupart de ces buts reste vague malgré les conférences de quelques spécialistes. » En effet, il déploie le fait que nos enseignants continuent à définir l'objectif de leurs leçons soit en terme de comportement du maître, soit alors avec une ambiguïté on ne peut plus déconcertante telle qu'on se demande s'ils savent eux-mêmes ce qu'ils attendent de leurs élèves au terme de la leçon.

Allant dans le même sillage d'idées, Nkou Eyong (1989) propose que pour rendre l'enseignement plus rationnel et plus scientifique, il faut dépasser le stade primitif du tâtonnement et de l'intuition et de faire une étude sur la PPO devenue le cheval de bataille des autorités pédagogiques du MINEDUC. Il pense que l'engouement qu'elle suscite chez les enseignants provient effectivement du fait qu'elle est arrivée à point nommé pour répondre à un besoin fondamental de notre système éducatif. Pour lui, les enseignants camerounais tout en reconnaissant l'intérêt de cette approche de l'action pédagogique, ne sont pas suffisamment armés pour la maîtriser, d'où la nécessité de ce document dans lequel ils trouveront la définition des termes essentiels, les explications nécessaires à la formulation de l'objectif pédagogique opérationnel et à son utilisation dans la préparation de la leçon et dans l'acte d'enseignement. De ce fait donc, chaque partie théorique est immédiatement suivie d'une application pratique dans un exemple concret.

D'après Manka (2005), enseigner le français dans les classes anglophones présente un problème majeur. En effet, les apprenants ont des difficultés au niveau du maniement de la grammaire française et n'arrivent toujours pas à respecter les règles les plus élémentaires de celle-ci malgré la durée de leur formation. Elle postule donc que le problème viendrait des enseignants car, la formulation des objectifs pédagogiques opérationnels a attiré son attention : ces OPO sont formulés de manière tellement générale et floue qu'on n'arrive pas à

présenter ce qui est attendu de l'apprenant. Par conséquent, les objectifs restent théoriques parce qu'ils ne sont pas toujours opérationnels. Elle remarque que certains enseignants semblent même ne pas tenir compte des finalités des objectifs fixés par le MINEDUC. La négligence des objectifs observés dans les classes de français chez les anglophones a un impact remarquable dans la progression du processus d'enseignement/apprentissage. Cependant, elle suggère aux enseignants de prendre en compte les objectifs assignés par leur ministère de tutelle car ces objectifs sont conçus en fonction du cadre de vie des apprenants et aussi en fonction du type d'homme recherché par la société.

Roegiers (2006) dans son ouvrage relatif à la présentation de la pédagogie de l'intégration définit la personne compétente comme celle qui possède non seulement certains acquis, mais qui peut aussi les mobiliser de façon concrète pour résoudre une situation problème donnée. Partant de là, il présente l'APC en mettant un accent particulier sur ses trois principaux objectifs qui sont :

- Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire et en fin de scolarité plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner ;
- Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève l'utilité de tout ce qu'il apprend à l'école ;
- Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes et non plus en termes d'une somme de savoirs.

Pour ce fait, l'APC prend en compte les situations concrètes de vie aux travers des situations cibles et des familles de situations. Dans cette approche, la conception des apprentissages se réduit à deux moments essentiels qui consistent à apprendre à l'élève à se servir de ses acquis dans les situations de la vie quotidienne.

Scallon (2004) s'intéresse à l'évaluation des apprentissages qui, pour lui, est sans contredit un élément clé de tout programme de formation. Il la définit comme un processus complexe étroitement lié à des intentions de formation que l'on a appelé objectif pendant plusieurs années et qui a peu à peu fait place à une réalité plus complexe, celle de compétence. Le développement de cette compétence repose sur un nombre imposant de savoirs et de savoir-faire liés à l'évaluation des apprentissages entendus dans son sens le plus large. Ce développement souligne à l'intention de ceux et celles qui enseignent qu'il ne s'agit pas seulement de se centrer sur les compétences à faire acquérir dans le seul but de les attester ou de les certifier ; mais qu'il s'agit pour ceux-ci d'exercer tout leur jugement d'un point de

vue professionnel. La compétence à évaluer ne se réalise donc pas comme dans le cas de la pratique des examens traditionnels. À cet effet, il exhorte les uns et les autres à envisager la formation à l'évaluation et de prendre comme unité fonctionnelle la capacité à évaluer une compétence en particulier, c'est-à-dire chacune des compétences telle qu'énoncée dans un programme d'étude : il s'agit d'envisager la capacité d'évaluer une seule compétence à la fois.

S'inspirant des travaux de Perrenoud sur la question, Zanga (2006) note que l'APC donne plus de sens au métier d'élève. De plus, elle aide les élèves en difficulté scolaire à améliorer leurs apprentissages. L'auteur relève que cette nouvelle approche pédagogique contribue à combler les lacunes constatées par les pédagogues et les enseignants dans les programmes existants. Ainsi, l'APC prend en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et de les mobiliser.

Romainville (2006) révèle dans une étude sur l'APC en Belgique francophone, la démarche de la nouvelle approche curriculaire. Celle-ci a placé les savoirs au centre des préoccupations de l'école. Elle a fait passer l'école d'une approche par les contenus à une approche de mobilisation des acquis scolaires ; ce qui peut redonner du sens au travail scolaire. En outre, l'APC selon lui, a développé un minimum de langage commun entre les différents enseignants. Elle a montré qu'au-delà des spécificités disciplinaires, ce sont les compétences qui sont visées. Dans le sens de l'intérêt de la nouvelle approche pour les apprentissages scolaires, l'auteur relève à l'instar de ZANGA que l'APC permet de lutter contre l'échec scolaire.

Zanga (2013) dans son travail qui portait sur la problématique de l'enseignement/apprentissage des indéfinis en classe de langue dans les lycées et collèges a mis en exergue la complexité de cette sous-catégorie grammaticale. Pour mener à bien son travail, il la définit sur la base de plusieurs hypothèses notamment la responsabilité des enseignants et le manque de méthodes appropriées chez ceux-ci. Cependant, dans son dernier chapitre qui porte sur les suggestions didactiques, il indique que l'APC faciliterait l'enseignement/apprentissage des indéfinis en ceci qu'elle vise les compétences de l'apprenant qui est au centre de sa propre formation. Cette approche qui contextualise les enseignements donne désormais la possibilité à l'apprentissage de relever des situations de vie. De ce fait donc, l'école ne sera plus une activité vouée à la seule théorie, mais une entreprise pratique, concrète avec des résultats vérifiables. Quant à l'apprenant, il ne sera plus

un simple consommateur mais un producteur. Au final le cours deviendra une entreprise où l'enseignant et ses élèves construiront les savoirs être et les savoir-faire.

Outre les apprentissages scolaires, certaines études révèlent que l'APC prend en compte, dans sa démarche pédagogique, l'environnement social de l'apprenant. Zanga (2006), à ce propos, souligne que l'APC prône dans sa démarche, des activités scolaires liées aux pratiques sociales.

Présentant les effets de l'APC sur l'enseignement au Mali, Altet et Fomba (2008), retiennent que la nouvelle approche a favorisé le passage d'un enseignement centré sur les savoirs à un enseignement centré sur l'apprenant et son activité. Dans le nouveau contexte d'apprentissage, il est important de relever la place donnée à l'initiative de l'élève. La centralisation sur les compétences et l'activité de l'élève se présentent également comme des aspects importants de la nouvelle démarche pédagogique.

Deronne (2012) dans son mémoire de master, a travaillé sur l'APC dans l'enseignement des mathématiques et se propose d'apporter un certain nombre de précisions conceptuelles à la notion de compétence pour les enseignants qui doivent mettre en œuvre cette nouvelle approche dans leur cours. Pour elle, la notion de compétence qui constitue une réalité pédagogique de la communauté française, est une problématique qui est celle de sa définition. Celle-ci, ne permettant pas d'en saisir le sens profond, crée une véritable confusion conceptuelle au sein du corps enseignant. Elle termine son étude par une analyse critique dans laquelle s'établit une discussion des différents points de vue de la recherche à savoir l'APC et les propositions didactiques offertes par les situations de recherche en classe. Il en ressort au terme de cette analyse que le discours d'intention sur les compétences est bien sûr intéressant en termes d'objectifs poursuivis et que les ambitions qui président à cette réforme sont nécessairement louables en ce sens où, en mettant l'accent sur le sens des apprentissages et surtout sur la capacité qu'a un élève à mobiliser ses connaissances, il s'agit de combler le fossé entre les savoirs mobilisés dans l'action. Cependant, elle note que sous le terme « compétence », les référentielles nous exposent des réalités extrêmement différentes les unes les autres impliquant des référents théoriques, multiples et des démarches didactiques divergentes. Cette incohérence dans la logique de l'APC peut par ailleurs expliquer la raison qui pousse certains enseignants à ne pas se référer aux référentielles de compétence dans leur pratique quotidienne. De plus, cette incohérence observée permet de comprendre les difficultés rencontrées dans la construction des épreuves d'évaluation. Aussi, elle pense que la

pratique de l'APC semble s'éloigner d'un curriculum planifié et construit entièrement au service des compétences et présente un avis défavorable à de telles pratiques qui visent à structurer l'enseignement des mathématiques par des problèmes complexes. Elle arrive à la conclusion que l'APC préconisée par les réformateurs est imposée de façon unilatérale et, sans avoir fait l'objet d'une réflexion aboutie, ne saurait à elle seule apporter une réponse satisfaisante à tous les problèmes qui se posent dans le domaine de l'éducation en général et au taux d'échec scolaire très important en particulier.

En ce qui concerne Ndoye (2009 : 51-57), il démontre que la conduite d'une réforme notamment une réforme curriculaire est un processus complexe. En effet, on peut anticiper une succession d'étapes et élaborer une planification précise alors que ce qui va se dérouler effectivement est une suite de défis plus ou moins anticipés. La question qui l'intéresse est celle de savoir répondre aux défis qui vont surgir. Il précise que même si les informations scientifiques sont nombreuses, la mise en œuvre d'une réforme est une affaire de compromis avec des contraintes du terrain et d'acceptabilité sociale, politique et culturelle. À cet effet, il insiste sur ce que la conduite réelle du processus se fait selon un va et vient et des confrontations constantes entre ce qui préexiste à la réforme et ce qu'elle vise grâce à la prise en compte des facteurs internes et externes au système qui ne peuvent être totalement maîtrisés. Pour lui donc, conduire une réforme n'est donc pas de l'ordre de la science mais de l'art.

Quyen Nguyen et Blais (2007 : 232-251) s'intéressent au fait que les écrits en pédagogie médicale utilisent de plus en plus le terme « compétence » au point où l'on est fondé de penser qu'il se substitue peu à peu à celui d'objectifs pédagogique. Alors que la littérature générale en éducation continue d'utiliser le terme objectif et de se référer à ce concept de la pédagogie qui a servi à désigner depuis bien longtemps celui de la PPO, il leur semble donc opportun d'examiner cette évolution lexicale et sémantique et de rendre compte d'une continuité ou d'une rupture, d'une complémentarité ou d'une opposition. En tentant d'apporter des réponses à certaines questions, ils montrent que l'éducation médicale a vécu d'importants changements au début du XXe siècle. D'une formation plus ou moins aléatoire, l'accent a été progressivement mis sur les contenus scientifiques qui devraient être acquis dans les laboratoires et dans les milieux hospitaliers. Au cours des années 1960, le contact avec les milieux de l'éducation et de la sociologie exerce une grande influence sur le milieu de l'éducation médicale. Plusieurs programmes de formation médicale se sont adaptés à la PPO et l'attrait principal de cette approche était l'obligation de clarifier les intentions et de

spécifier les performances désirées. Mais après un engouement considérable pour la PPO dans la formation médicale, les éducateurs ont été confrontés aux difficultés de son application sur le terrain. En somme, cette approche ne favorise pas la construction de représentations globales et signifiantes. Ainsi, c'est la prise en compte des limites qui contribue à faire émerger le concept de compétence dans la formation médicale. Ces auteurs, après une étude comparative des deux méthodes arrivent à la conclusion qu'elles ont des implications pédagogiques relativement contrastées même s'il faut reconnaître qu'elles se sont développées à la fois en continuité et en rupture l'une par rapport à l'autre. Dans cette mesure, l'APC tente de dépasser certaines limites de la PPO ; c'est la raison pour laquelle elle semble être entraîné de devenir le nouveau cadre conceptuel à partir duquel sont aujourd'hui examinées et expérimentées de nombreuses innovations pédagogiques concernant les programmes de formation des professionnels de santé et notamment les activités développées dans le cadre de la formation clinique.

Jonnaert (2007 : 1-4), lui, s'inscrit en faux contre les propos qui laissent supposer qu'une APC peut se rapprocher de la PPO au point de s'y assimiler ou de s'y réduire. Dans son article, il tente d'établir brièvement la différence entre les deux approches. Sans dénier les valeurs, les acquis et les apports de la PPO à l'éducation depuis les décennies, son texte montre que la logique et les fondements de la PPO sont opposés à ceux de l'APC, ceci dans le but d'éclairer les systèmes éducatifs qui ont choisi de refonder leurs programmes d'étude selon l'APC. À cet effet, il affirme : « PPO et APC ont l'une et l'autre des logiques distinctes, des fondements épistémologiques opposés et des approches pédagogiques et didactiques qui ne s'allient pas. » Autrement dit, une approche curriculaire qui adopte la logique de la PPO comme cadre organisateur de ses programmes d'étude s'inscrit nécessairement en faux contre une logique de compétence.

Minka (2013), dans son mémoire de D.I.P.E.S. II, a travaillé sur la langue française au second cycle. Dans ce dernier, elle fait une étude comparative de la PPO et de l'APC en application aux actes de langages indirects. Partie des défis assignés à l'école camerounaise et consignés dans la loi d'orientation de 1998, c'est-à-dire former des citoyens capables de faire face aux défis de la vie quotidienne, elle a mis en relief l'incapacité de la PPO à relever les défis de l'école tout en promouvant l'APC qui, avec une entrée par les situations de vie, se veut plus pragmatique. Pour illustrer ses propos, elle choisit un item qui, pour elle, pose d'énormes difficultés en classe de Terminale : « les contenus latents/contenus manifestes »

Après réflexion, elle formule sa conclusion ainsi qu'il suit : au regard de cette insuffisance¹ qui caractérise la pédagogie par objectifs, nous avons clôturé notre recherche en émettant des suggestions visant à vulgariser l'approche par les compétences. Car, il s'est clairement avéré que l'enseignement/apprentissage des actes de langages indirects à travers l'APC est plus productif que l'option de la PPO. Plus précisément, l'APC rend le cours plus pratique, facilite davantage le découpage du langage indirect par les élèves et prépare ces derniers à l'encodage ».

S'agissant de l'orthographe et de son évaluation,

Catach (1986 : 6) note que même en âge avancé, l'on n'arrive pas à écrire correctement. Pourquoi? Parce que notre orthographe est difficile? Parce qu'elle est enseignée dans les mauvaises conditions ou mal enseignée?

Gey (1987 : 3) fait le constat selon lequel les normes orthographiques sont bafouées car maîtrisées d'une façon superficielle. Cette observation l'amène d'ailleurs à souligner que de nombreux scripteurs occasionnels ou réguliers ne possèdent qu'une maîtrise très approximative du code écrit.

Allant dans la même logique, Kahn (1993 : 139) dénonce le fait que certains apprenants, ne se souciant pas d'appliquer impérativement la norme, écrivent à leur gré. Pour écrire convenablement, il exige d'eux le respect rationnel et exacte des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison, lesquelles doivent être bien assimilées. S'agissant des apprenants, elle pense qu'ils disposent de leur propre stratégie et se construisent leur propre logique, bien qu'inappropriées à celle de la norme. Leur langage est structuré d'après le modèle qu'ils se sont construits.

Bossiamo Ambassa (2011), montre que les élèves affichent, de piètres performances en orthographe car la dictée, test évaluatif de l'orthographe, reste l'épreuve où l'on enregistre les plus mauvaises notes, soit 00/20. Pour elle, cette situation est d'une part due au fait que le système didactique est lacunaire, d'autre part, l'état psychologique du candidat en situation d'évaluation certificative a une emprise sur son rendement.

Pour Ngo Nemi (2008), l'évaluation de l'orthographe connaît un échec grave, car il n'y a pas de relation entre le cours et l'épreuve d'orthographe. Cette défaillance demeure, d'après elle, la source de l'insatisfaction que procurent les résultats du test d'orthographe.

¹ La PPO est abstraite et coupée de la vie courante.

Mbatsogo (2011) pense que les élèves écrivent mal parce qu'ils ne s'exercent pas régulièrement dans les épreuves d'orthographe. Elle propose que la pratique de l'épreuve de dictée ne se fasse pas seulement sous l'égide de l'enseignant mais également sous le contrôle des parents.

Guion (1982 : 56) pense que l'orthographe française peut être connue par tous les élèves, pourvu que la méthode soit figée sur l'activité des apprenants sur leur besoin et leur demande. En fait, ils proposent une nouvelle conception des méthodes d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe. Cette nouvelle conception consisterait à mener un enseignement ciblé et orienté axé sur les besoins efficients des apprenants et leur demande.

Pour Garaud (1998 : 10), l'apprentissage de l'orthographe ne concerne que les erreurs grammaticales que nous devons différencier ainsi en trois catégories à savoir: les accords, la conjugaison, les confusions homographiques et grammaticales.

Champagne et Alii (p.96) relèvent que l'apprentissage ne consiste pas seulement à éviter les fautes dans les dictées, par conséquent ils déplorent considérablement le fait que les apprenants ne s'intéressent à cette discipline que lors des évaluations. Pourtant, le processus d'apprentissage se fait par essai et par erreur. Donc, c'est en s'exerçant de manière permanente que l'on parvient à éviter les déviances orthographiques, que l'on acquiert la bonne orthographe et s'améliore.

Les travaux menés bien autour de la PPO, de l'APC que de l'orthographe et son évaluation sont très pertinents. En fait, la PPO qui a longtemps « éclairé » le système éducatif camerounais, a permis aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant de savoir où il va à travers de nombreux objectifs fixés pour chaque enseignement. C'est donc ce qui justifie la multiplicité des travaux qui ont été menés en vue de vanter cette approche pédagogique.

En ce qui concerne les études effectuées sur l'APC, il est à noter que cette méthode pédagogique est celle qui bat de l'aile dans notre système éducatif camerounais d'aujourd'hui ; en d'autres termes, c'est l'ère du temps comme on le dit. En sus, elle s'implante de plus en plus dans le sous-cycle d'observation. Mais plus qu'un phénomène de mode, elle répond à un besoin tant socio-professionnel qu'académique.

Pour ce qui est des travaux menés autour des deux approches, nous dirons que l'APC ne constitue pas un rejet de l'apprentissage des savoirs, mais plutôt un dépassement de cet apprentissage. Pour mieux répondre aux besoins de formation des apprenants, elle vise à ce

que les savoirs constituent des ressources que l'apprenant peut mobiliser pour traiter efficacement ses situations de vie.

Enfin, les travaux portant sur l'orthographe et son évaluation nous permettent de dire que l'évaluation de l'orthographe n'est pas une activité particulière dans l'enseignement du français car on ne l'évalue pas par rapport à une leçon mais à l'ensemble des compétences attendues chez l'apprenant à la fin de son apprentissage.

Parlant des limites, nous disons que l'ensemble des travaux qui ont été menés jusqu'ici présentent la PPO, l'APC, l'orthographe et son évaluation dans des contextes différents. Au vu de tout ce qui a été observé, nous pouvons dire que l'APC est la méthode pédagogique par excellence à côté de la PPO. Parlant de l'apprentissage de l'orthographe, l'impression reste qu'il consiste à éviter seulement les fautes en dictée. Pourtant, il devrait être l'acquisition des compétences en orthographe pour toute fin utile. Quant à l'évaluation de l'orthographe, l'on pense que les mauvaises performances en orthographe chez les élèves viendraient du fait que l'orthographe est difficile et mal enseignée. Il est important de souligner à ce propos, que les recherches auxquelles nous nous sommes référés ne font pas ressortir de manière claire le fait que l'on soit passé d'une méthode d'évaluation en orthographe d'une approche pédagogique à une autre. De cela, nous nous proposons de travailler sur : *de la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences : pour une méthode d'évaluation efficiente en orthographe.*

Si l'on a choisi de travailler sur ce sujet, c'est pour plusieurs motivations.

En effet, la motivation est la raison qui pousse le chercheur à entreprendre la recherche d'une solution à un problème posé. Ceci étant, nous sommes partis d'une opinion selon laquelle l'orthographe se serait dangereusement dégradée dans nos classes à cause du niveau sans cesse en baisse des élèves en orthographe avec la méthode d'évaluation selon la PPO. Au fait, sur un lot quelconque de copies, il ne s'en rencontre à peu près aucune d'indemne ; et, le mal s'il n'est pas plus intense, s'est effectivement répandu. Le système éducatif pour palier à ce problème d'échec scolaire, vu que l'orthographe est à la base de l'écrit même et de l'oral, a reconsidéré la pratique de l'enseignement de l'orthographe et son évaluation au premier cycle de l'enseignement secondaire général et plus précisément au sous-cycle d'observation en mettant sur pied l'APC : une nouvelle approche qui vient compléter les insuffisances de la PPO en matière d'enseignement et de sa méthode d'évaluation.

De la sorte, l'approche par les compétences semble être celle-là qui vient rehausser le niveau des élèves en orthographe voire leur rendement non seulement par sa qualité et son dispositif d'enseignement, mais aussi et surtout par sa méthode d'évaluation en orthographe qui permettra à l'élève de pouvoir lui-même identifier ses erreurs, de les corriger soi-même et par là, de les mémoriser. Ce constat justifie le choix de notre thème qui s'intitule *de la PPO à l'APC : pour une méthode d'évaluation efficiente en orthographe en classe de 6^{ème}*. En fait, il s'agira de montrer que la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC à savoir la correction orthographique favorise le développement des performances des élèves en orthographe. Ainsi, qu'en est-il du problème de notre étude ?

D'après Peña Ruiz (1986 : 283), le Problème est «*une interrogation définissant une recherche à entreprendre soit pour définir un résultat inconnu à partir des données connues, soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu*».

Aussi, s'appuyant sur les travaux de Mace (1998 : 14) qui explique que : «*toute connaissance scientifique est fondamentalement une démarche de questionnement*», le problème que pose notre sujet est celui de l'impact de l'évaluation sur les performances des élèves en orthographe. Autrement dit, les méthodes d'évaluation ont-elles un impact sur les performances des élèves en orthographe ? Alors, quelles sont les grandes interrogations qui nous permettent de résoudre ce problème ?

La problématique de la recherche est l'ensemble formé de la question principale, des questions secondaires, de l'hypothèse générale et des hypothèses de recherche. Elle est le fil conducteur à toutes les questions que l'on pose et qui rend possible une autre lecture de la documentation exploitée. N'da (2007 : 107) abonde dans le même sens lorsqu'il définit la problématique comme étant *la question de départ, c'est-à-dire « un ensemble de réflexions, de préoccupations, d'interrogations, de problèmes et de questionnements afférents à la recherche entreprise »*. Autrement dit, en matière de recherche, toute problématique renvoie à plus d'un titre à des axes de réflexions, de préoccupations, de questionnements, tous ayant un lien direct avec la question de recherche. Faire ressortir une problématique revient dès lors à exposer une ou plusieurs questions qui convoquent un débat au sujet de notre travail. La nôtre mérite d'être élucidée.

À cet effet, les questions que nous pouvons nous poser sont les suivantes :

- Quelle est la place de l'évaluation dans le processus enseignement/apprentissage ?

- Les méthodes d'évaluation sont-elles fonction d'une approche pédagogique ?
- Les méthodes d'évaluation telles que préconisées par les différentes approches favorisent-elles le développement des performances des élèves en orthographe?

À chacune de ces questions secondaires, correspond une réponse anticipée, une piste de recherche qui est suggérée mais qui n'est pas forcément avérée. Encore appelée hypothèses de recherche, elles sont toutes gouvernées par une hypothèse générale.

Une hypothèse est une réponse anticipée à la question spécifique de recherche. Elle précise la relation entre les phénomènes observés, elle est le résultat de la formulation du problème et le point de départ de la vérification. La formulation des hypothèses est une étape fondamentale dans le domaine de la recherche.

Pour Quellet (1987 : 250), l'hypothèse est « *une affirmation provisoirement suggérée comme explication d'un phénomène. Elle sert à engager une réflexion plus approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précises. C'est un élément de réponse non correct qui guide le chercheur vers la solution au problème posé par le sujet.* »

À la suite de ce propos, Grawitz (1996 : 3.45) définit l'hypothèse comme « *une proposition de réponse à la question posée* ». Ainsi dit, notre hypothèse générale est : les méthodes d'évaluation influencent les performances des élèves en orthographe.

De cette hypothèse générale, découlent les hypothèses secondaires suivantes :

- HR1 : l'évaluation occuperait une place importante dans le processus enseignement/apprentissage.
- HR2 : les méthodes d'évaluation seraient fonction des approches pédagogiques.
- HR3 : les méthodes d'évaluation telles que préconisées favoriseraient le développement des performances des élèves en orthographe.
- HR4 : l'APC serait une approche prometteuse voire efficace dans le rendement des élèves en orthographe.

La construction de l'objet de la recherche repose sur les objectifs de la recherche, l'intérêt de l'étude, la délimitation du sujet et la formulation des variables.

L'objectif peut se définir comme le résultat ou le but que l'on veut atteindre par une opération. Cette présente étude vise à :

- connaître les raisons du passage de la méthode d'évaluation en orthographe de la PPO à celle de l'évaluation en orthographe selon l'APC ;
- Vérifier si la méthode d'évaluation en orthographe selon l'APC pourrait rehausser le niveau des élèves en orthographe. Autrement dit, vérifier si cette méthode permet de réaliser les attentes de l'enseignement de l'orthographe ;
- Voir si cette méthode d'évaluation peut renforcer le processus de remédiation;
- Confirmer ou infirmer nos hypothèses après enquête et faire des suggestions qui pourront améliorer des performances scolaires des apprenants en français en général et en orthographe en particulier.

L'intérêt porte sur la valeur accordée à un travail de recherche. Pour ce qui est de l'intérêt de ce sujet, il réside sur le fait que l'évaluation occupe une place importante dans notre système éducatif et que par conséquent elle est sans contredit un élément clé de tout programme de formation. Pour ce faire, l'enseignant doit s'appuyer sur des productions effectuées dans différents contextes ainsi que sur les critères d'évaluation et le profil de sortie.

Délimiter un sujet c'est le définir, le circonscrire dans un champ spécifique. Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique et s'intéresse à la méthode d'évaluation en orthographe dans les approches pédagogiques notamment la pédagogie par objectifs et l'approche par les compétences. Il s'agit en fait de montrer pourquoi l'on est passé de la méthode de l'évaluation en orthographe selon la PPO pour en appliquer celle de l'évaluation en orthographe selon l'APC tout en vantant les mérites de cette dernière.

Les variables sont les composantes d'une hypothèse qui varient ; c'est-à-dire qui se tiennent par une relation d'influence les unes sur les autres. Il s'agit d'une qualité et/ou une quantité pouvant varier ou fluctuer. Selon Grawitz (1991 : 593),

La variable n'est pas seulement un facteur qui varie durant l'enquête, c'est un facteur qui se modifie en relation avec d'autres et ce sont ces fluctuations qui constituent l'objet de recherche.

Ainsi, les variables se déclinent en variables indépendantes et en variables dépendantes.

La variable indépendante est celle dont le changement de valeur influe sur celui de la variable dépendante. Elle n'est pas nécessairement attachée à l'objet de la recherche, mais peut influencer les résultats, en apportant les informations exploitables pour une analyse pertinente. Autrement dit, la variable indépendante est l'élément mobile de l'hypothèse, la cause, celle qui influence la variable dépendante. Elle est manipulée au cours de l'expérimentation par le chercheur. Grawitz (1996 : 40) la définit comme « *la première partie de l'hypothèse qui exerce une quelconque influence sur la seconde partie* ». À cet effet, les variables indépendantes de notre recherche sont les suivantes :

- Vi 1. La place de l'évaluation.
- Vi 2. Les approches pédagogiques.
- Vi 3. La méthode d'évaluation.
- Vi 4. L'approche par les compétences.

S'agissant de la variable dépendante, c'est la deuxième partie de l'hypothèse. Elle dépend de la variable indépendante dans la mesure où elle subit ses effets. C'est la manifestation après manipulation de la variable indépendante. Mace (1998 : 35) la définit comme « *une variable dont la valeur varie en fonction de celle des autres* ».

De ce fait, nous pouvons formuler les variables dépendantes de notre recherche comme suit :

- Vd 1. L'enseignement/apprentissage.
- Vd 2. Les méthodes d'évaluation.
- Vd 3. Les performances.
- Vd 4. Le rendement des élèves en orthographe

D'une manière générale, un indicateur est la version ou conversion concrète d'un critère, un indice pris dans l'observable qui permet de dire si l'objet répond au critère. En fait, c'est un signe objectif qu'on peut facilement repérer et mesurer et qui découle des concepts développés dans la recherche. Il indique à un chercheur comment une dimension ou une composante du concept se manifeste concrètement dans la réalité. L'indicateur est donc un instrument de précision et de mesure des variables permettant de produire un résultat quelconque. Pour Combessie (2001 : 34), l'appellation « indicateur » y est donnée lorsque *l'on considère qu'il est un résumé satisfaisant d'une notion abstraite et plus vaste : il en propose une mesure à travers la lumière dont se distribuent ses valeurs ou caractères*. Ainsi,

il en ressort que l'indicateur est une manifestation observable et mesurable des composantes d'un concept. Pour ce faire, nos indicateurs se présentent comme suit :

- I 1 : les notes des élèves.
- I 2 : degré de maîtrise des approches pédagogiques.
- I 3 : les sujets proposés en orthographe.
- I 4 : les habiletés des élèves.

Tableau 1: Répartition des hypothèses, des variables et des indicateurs

Hypothèse générale	Hypothèses de recherche (HR)	Variables Indépendantes (Vi)	Variables Dépendantes (Vd)	Indicateurs (I)
Les méthodes d'évaluation influencent les performances des élèves en orthographe	HR 1 L'évaluation occuperait une place importante dans le processus enseignement/apprentissage	Vi 1 La place de l'évaluation	Vd 1 L'enseignement/ apprentissage	I 1 Les notes des élèves
	HR 2 Les méthodes d'évaluation seraient fonction des approches pédagogiques	Vi 2 Les approches pédagogiques	Vd 2 Les méthodes d'évaluation	I 2 Degré de maîtrise des approches pédagogiques
	HR 3 Les méthodes d'évaluation telles que préconisées favoriseraient le développement des performances des élèves en orthographe	Vi 3 Les méthodes d'évaluation	Vd 3 Les performances des élèves	I 3 Les sujets proposés en orthographe
	HR 4 L'APC serait une approche prometteuse voire efficace dans le rendement des élèves en orthographe	Vi 4 L'approche par les compétences	Vd 4 Le rendement des élèves en orthographe	I 4 Les habiletés des élèves

Au sens étymologique, la méthode est un chemin, une voie à suivre pour atteindre un but, un objectif. Exposer la méthodologie générale de la recherche que nous pouvons définir comme une démarche organisée et rationnelle pouvant nous permettre d'aboutir à un résultat, c'est indiquer la manière dont sera effectuée notre recherche.

Dans le cadre de notre recherche, nous utiliserons une méthode hypothético-déductive : méthode scientifique qui consiste à formuler une hypothèse afin d'en déduire des conséquences observables. Hjelmløv et Chomsky cités par Greimas et Courtes (1998 : 176) déclarent :

On entend par méthode hypothético-déductive la procédure concernant la construction d'une théorie, qui consiste à poser, au point de départ, un certain nombre de concepts non définis ou de propositions non affectées de valeurs de vérité, afin que le discours déductif, développé à partir de ces postulats, fasse à posteriori la preuve de son efficacité en produisant, comme conséquence logique, des énoncés susceptibles d'être considérés comme des procédures de découverte.

Ainsi, nous sommes partis d'un ensemble de travaux déjà effectués sur les notions sus-évoquées pour formuler nos hypothèses et ensuite, nous devons sur la base d'un questionnaire adressé à un public cible recueillir des informations qui nous permettront après analyse de confirmer ou d'infirmer les hypothèses qui ont été émises au préalable.

Pour mener à bien ce travail, il sera compartimenté en quatre chapitres. Le premier s'intitulera *De la place de l'évaluation dans le processus enseignement/apprentissage*. Il y sera question de jeter un regard panoramique sur la notion d'évaluation dans le processus enseignement/apprentissage. En d'autres termes, il s'agit de montrer la place qu'occupe l'évaluation dans ce processus.

Le deuxième chapitre aura pour nom : *De l'approche contrastive des méthodes d'évaluations en orthographe selon la PPO et l'APC*. Dans ce chapitre, l'on fera une étude approximativement comparée des deux approches pédagogiques notamment la PPO et l'APC, afin de déboucher sur les méthodes d'évaluation en orthographe selon chacune d'elles.

Pour ce qui est du chapitre trois intitulé *De l'analyse et interprétation des résultats*, il permettra d'apporter un regard critique sur le fait que l'on soit passé d'une méthode

d'évaluation de l'orthographe à une autre. Ici, l'on montrera que toutes les méthodes n'ont pas le même rendement en orthographe.

Enfin, le dernier chapitre aura pour nom *Des atouts de l'APC dans l'évaluation en orthographe*. Ce chapitre se voudra être une force de proposition pour la méthode d'évaluation efficiente en orthographe de l'approche par les compétences dans le système éducatif camerounais. En fait, l'on montrera que l'APC est au service de l'apprentissage et par conséquent qu'il répond mieux au besoin des apprenants en matière d'évaluation de manière générale et en particulier à l'évaluation de l'orthographe.



**CHAPITRE I : DE LA PLACE DE
L'ÉVALUATION DANS LE PROCESSUS
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE.**

Il est question pour nous dans ce chapitre de présenter la notion d'évaluation ainsi que ses contours afin de déboucher sur l'analyse selon laquelle elle occuperait une place primordiale dans le processus enseignement/apprentissage.

I- Définition de l'évaluation

Tout processus d'enseignement/apprentissage se solde par une évaluation qui permet de juger le niveau de maîtrise des enseignements par les élèves. Dans ce cas donc, l'on pourra définir l'évaluation comme une activité systématique, continue et intégrée dans le processus de formation des apprenants.

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « ex-valere », c'est-à-dire « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ». L'évaluation est un système permettant de porter un jugement sur la valeur d'un objet. On peut aussi évaluer les performances ou les productions de quelqu'un. Elle peut s'exprimer à travers une note ou un jugement. C'est :

Une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un évènement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. (LEGENDRE, 1993)

Lorsqu'on parle d'évaluation, il s'agit en fait de comprendre, d'éclairer une action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des évènements. Cette définition évoque un changement d'attitude par rapport à l'évaluation, dans laquelle on valorise ce que l'élève doit produire de positif.

Au niveau des apprentissages, elle consiste à estimer dans quelle mesure les objectifs sont atteints. Ainsi, elle obéit à une démarche qui est la suivante :

- Le point de départ, c'est l'intention et la détermination précise des objectifs que l'on désire évaluer.
- Il s'agira ensuite d'élaborer les instruments pertinents aptes à mesurer le degré d'atteinte des objectifs.
- En troisième lieu, l'évaluateur recueille et interprète les informations significatives et représentatives.

- Enfin, il prend une décision en rapport avec son jugement de l'atteinte ou non des objectifs. En effet, l'évaluation n'est pas une fin en soi.

Selon Jean-Marie De Ketele, évaluer signifie :

- *Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables,*
- *Et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,*
- *En vue de prendre une décision.*

Pour Bloom, l'évaluation consistera à comparer les objectifs opérationnels avec les résultats obtenus des apprenants. Allant dans le même ordre d'idées, Belinga Bessala déclare : « l'évaluation est un moment d'apprentissage par l'apprenant et un moment de recherche pour l'enseignant. » Ceci dans la mesure où la recherche de l'enseignant consiste à découvrir les difficultés d'apprentissage de ses élèves.

II- Les différentes formes d'évaluation

L'on dénombre différentes formes d'évaluations dont les plus utilisées sont les suivantes :

1- L'évaluation sommative

Une évaluation sommative est une évaluation dans laquelle l'épreuve consiste à présenter à l'élève une série de questions indépendantes les une des autres. En d'autres termes, c'est une évaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises ou un bilan après une séquence de formation d'une durée plus ou moins longue. Cette évaluation a pour but de sanctionner aussi bien positivement que négativement une activité d'apprentissage afin de comptabiliser le résultat en vue d'un classement. Elle intervient à la fin de chaque module pour jauger la compétence des apprenants par rapport aux éléments du module et met l'accent sur les performances (les productions réalisées) évaluées en fonction des critères de réussite. En sus, elle fédère l'ensemble des ressources (savoirs notionnels et méthodologiques) acquises au terme des divers apprentissages dans l'optique de la résolution d'une situation – problème et, relève davantage du contrôle que de la régulation, sans l'exclure pour autant.

2- L'évaluation certificative

Cette évaluation débouche sur une décision d'acceptation ou de refus dans une classe supérieure ou sur une décision de classement. Elle intervient au cours d'un apprentissage et permet de situer la progression de l'élève par rapport à une compétence donnée. Cette

évaluation a pour objectif d'obtenir une double rétroaction tant sur l'apprenant que sur l'enseignant. Cette rétroaction permet d'indiquer à l'élève les étapes qu'il a franchies et les difficultés qu'il rencontre. Pour ce qui est de l'enseignant, elle lui indique comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte en vue d'une amélioration.

3- L'évaluation formative

L'évaluation formative est une évaluation dont l'ambition est de contribuer à la formation. Elle privilégie la régulation en cours de formation. Elle tente de fournir à l'apprenant des informations pertinentes pour qu'il régule ses apprentissages et elle renvoie à l'enseignant un feed back sur son action qui lui permet d'adapter son dispositif d'enseignement. L'évaluation formative met l'accent davantage sur les processus évalués à travers les critères de réalisation et a pour but de détecter les difficultés de l'élève afin de lui venir en aide. Alors que l'évaluation certificative a une fonction administrative, l'évaluation sommative quant à elle, a une fonction pédagogique.

4 -L'évaluation diagnostique

Elle est celle qui permet d'organiser des remédiations après identification des difficultés des apprenants tout en mettant de manière particulière un accent sur l'identification des sources d'erreurs. En fait, elle peut intervenir pendant la séquence ou en fin de séquence, d'où l'espace réservé aux comptes-rendus et remédiations.

4- L'auto évaluation

Il s'agit d'une évaluation interne conduite par le sujet de sa propre action et de ce qu'elle produit. C'est un processus d'altération de son référentiel d'action au cours des confrontations entre son propre référentiel et celui ou ceux d'autrui. Elle se traduit par un dialogue de soi à soi, une réflexion métacognitive. L'autoévaluation délibérée, qui amène le sujet à interroger, réguler, transformer son action (produit, démarche, conceptions implicites sous-jacentes) ne peut être imposée.

III-Les différentes fonctions de l'évaluation

Parmi ces fonctions, l'on a :

- L'évaluation à interprétation normative : l'élève est jugé en rapport à une norme, généralement à la moyenne de son groupe classe dans son école, dans sa région ou

au niveau national. En d'autres termes, lors de ce jugement, l'élève est comparé aux autres élèves ou à un groupe de référence.

- L'évaluation à interprétation critériée : L'élève est situé en fonction de critères de réussite déterminés au préalable par rapport à l'objectif.

IV- Les modalités d'évaluation

L'on distingue plusieurs modalités d'évaluation parmi lesquelles :

- L'auto-évaluation : l'élève évalue sa propre production en se servant d'un ensemble de critères et d'indicateurs.
- L'évaluation mutuelle ou co-évaluation : deux ou plusieurs élèves évaluent leurs productions respectives en se servant d'un ensemble de critères et d'indicateurs.
- L'hétéro-évaluation : l'évaluateur a un statut d'enseignant ou de formateur

V- L'évaluation des compétences

L'évaluation des compétences est un processus de collecte des données à partir des sources multiples et variées qui, en considérant les expériences d'apprentissage, permet de rendre compte du niveau de développement des compétences de l'apprenant, de son degré de maîtrise des ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre. Elle rend aussi compte de l'étendue des situations dans lesquelles l'apprenant est en mesure de déployer ses niveaux de développement. En effet, l'évaluation des compétences ne peut se faire qu'en acte et en situation réelle car étant liée au fait que l'agir professionnel mobilise simultanément plusieurs compétences, il est difficile d'isoler une compétence. Cette évaluation se fait par une condensation d'observations autour d'indicateurs (éléments significatifs et repérables). Mais, il faut souligner que l'évaluation des compétences ne néglige pas celle des connaissances pointues qui sont ses ressources. Les indicateurs dont il est question se caractérisent par le fait qu'ils mettent l'accent sur les compétences d'abord, ils rendent explicites les ressources devant être mobilisées, ils font référence à des éléments observables et permettent de discriminer entre les niveaux de compétence. On aboutit donc désormais à des phases différentes au cours de l'évaluation.

VI- Les phases de l'évaluation

Dans l'évaluation des compétences, on distingue quatre phases principales à savoir : la phase d'activation, la phase d'intégration, la phase préparatoire de fin de cycle et la phase certificative.

- Dans la phase d'activation, l'apprenant est aidé par l'enseignant. L'enseignant qui est un guide cherche à savoir si l'apprenant apprend et comment est-ce qu'il apprend afin de l'aider.

- Dans la phase d'intégration, l'enseignant ou le formateur cherche à savoir si l'élève intègre et s'il identifie ses réussites et ses erreurs.

- Dans la phase de préparation de fin de cycle, on cherche à savoir si l'élève a intégré, s'il est autonome et s'il est prêt pour une évaluation de fin de niveau. Cette phase et la phase d'intégration sont indissociables car il s'agit d'un continuum d'identification.

- Dans la phase certificative, il est question de savoir si l'étudiant est autonome, s'il est prêt pour passer au niveau suivant et s'il maîtrise suffisamment les compétences concernées. Cette phase est sommative car il est question de porter un jugement global.

VII- Les critères d'évaluation

Pour ce qui en est des critères d'évaluation, il est important de rappeler que la plupart des procédures d'évaluation restent très empiriques et pleines de subjectivité. En effet, les notateurs ont tendance à regrouper leurs notes dans une fourchette très étroite ; ainsi, il est nécessaire de penser au respect de quelques précautions méthodologiques qui permettraient de réhabiliter l'évaluation et d'en accroître la fiabilité, d'où la notion de critère. En fait, l'on distingue trois principaux critères essentiels d'évaluation à savoir :

- Validité : Degré de précision avec lequel l'instrument mesure ce qu'il a pour objet de mesurer. Ici, il est important de s'assurer que le dispositif de recueil d'informations garantit que les informations que l'on recueille sont bien celles que l'on veut recueillir ou que l'examen mesure réellement ce qu'il prétend mesurer. On rejoint avec ce critère la cohérence par rapport aux compétences mais, il faut considérer en outre la validité prédictive car il faut se poser la question de savoir s'il existe un rapport entre le succès à tel examen et la réussite dans une fonction déterminée. (exemple : la dissertation et la dictée prédisent-elles vraiment la compétence d'un éducateur ?)
- Fiabilité : (fidélité) Constance avec laquelle un instrument mesure une véritable donnée. Ici, une même épreuve évaluée par plusieurs correcteurs qualifiés ou par un même correcteur à des moments différents doit pouvoir fournir des résultats comparables. Les conditions de recueil d'informations doivent être les mêmes à des endroits et à des moments différents.

- Objectivité : Degré de concordance entre les jugements portés par les examinateurs indépendants et compétents sur ce qui constitue une bonne réponse pour chacun des éléments d'un instrument de mesure.

Il importe de préciser qu'après chaque évaluation, il faut procéder à une remédiation. Celle-ci constitue une étape essentielle qui vise la mise à niveau individuelle ou collective des apprenants. Elle est un outil d'aide à l'élève. Elle se fonde sur l'exploitation de l'erreur, pour combler les lacunes qui auront été préalablement identifiées avec précision. Il s'agit, concrètement, de s'interroger sur l'erreur pour aider l'apprenant à améliorer ses acquis.

VIII- La remédiation

Rappelons que l'évaluation n'est pas une fin en soi. Stufflebeam (1980) disait de la remédiation qu'elle est une activité pour nous donner les moyens de prendre une décision. Quelles décisions prendre après l'évaluation ?

- Passer à des acquisitions nouvelles ;
- Mettre en œuvre un dispositif de remédiation.

Il existe, de ce point de vue, une relation congénitale entre la remédiation et l'évaluation. En atteste la définition qu'en donne Delandshere dans le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation (1979). Pour Delandshere,

«elle intervient , en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et a pour objet d'informer l'élève et le maître du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser».

Sur ce, les démarches de remédiation s'inscrivent dans l'ensemble des démarches visant à venir en aide à l'élève. Elles se basent sur la notion d'«erreur», que l'on exploite en vue d'une remédiation relative à des lacunes précises.

Rappelons que le triomphe du constructivisme (et du socio constructivisme) a entraîné une reconsidération du statut de l'erreur. Longtemps considérée comme une «faute», l'erreur apparaît peu à peu comme l'un des pivots de la démarche pédagogique. C'est une non réussite signifiante à travers laquelle l'enfant nous délivre un message : «c'est là que j'ai besoin d'aide, qu'un pied bloque la porte que je cherche à ouvrir».

C'est en questionnant l'erreur qu'on comprend le fonctionnement cognitif de l'apprenant et qu'on arrive à améliorer les apprentissages.

Rendu au terme de ce chapitre qui portait sur la place de l'évaluation dans le processus enseignement/apprentissage, il apparaît que l'évaluation occupe une place primordiale voire capitale dans l'enseignement en général et du français en particulier. Ceci étant, tout processus enseignement/ apprentissage se solde par une évaluation qui permet de vérifier les acquis de l'élève. En sus, il y a évaluation à la fin d'un apprentissage parce qu'il y a eu un enseignement au début. Ainsi donc, l'on ne saurait s'en passer de l'évaluation dans un système éducatif.



**CHAPITRE II : DE L'APPROCHE CONTRASTIVE
DES MÉTHODES D'ÉVALUATION EN
ORTHOGRAPHE SELON LA PPO ET L'APC.**

Dans ce chapitre, il s'agira pour nous de faire d'abord une présentation brève de la pédagogie par objectifs et de l'approche par les compétences ; ensuite de présenter l'évaluation dans chaque approche pédagogique et enfin de montrer comment chacune d'elle (PPO et APC) conçoit l'évaluation de l'orthographe.

I- Présentation des différentes approches : ppo et apc.

La pédagogie par objectifs et l'approche par les compétences sont les deux méthodes pédagogiques sur lesquelles le système éducatif est basé. Alors, l'on ne saurait les mentionner dans notre travail sans toutefois faire un arrêt sur les origines, les principes et les objectifs de chaque approche.

1. La pédagogie par objectifs

La PPO est une méthode pédagogique dans laquelle tous les enseignements sont convertis en termes d'objectifs à atteindre. Elle est centrée sur le comportement observable et mesurable. Dans la pédagogie par objectifs, l'enseignant doit inculquer aux apprenants un nouveau comportement au terme de sa leçon. En effet Gabaude (1972: 54) souligne que : les objectifs ne sont définis qu'en termes de comportements terminaux, c'est-à-dire en fonction de ce que le sujet doit atteindre. Cette pédagogie apparaît donc comme celle dans laquelle les niveaux d'objectifs sont bien établis et découlent les uns des autres, ce qui facilite leur réalisation.

1.1 Les origines de la PPO

Les origines de la PPO sont multiples et apparaissent sur plusieurs plans.

Sur le plan théorique, elle est née à une époque où le béhaviorisme montait en puissance. Elle entretient une relation étroite avec les différents types de conditionnement qui postulent qu'il faille se centrer sur les comportements observables et mesurables d'un individu. Ainsi, le comportement qui est le résultat d'une interaction laisse à penser que la PPO est fille de la psychologie béhavioriste.

Sur le plan pratique, elle trouve son origine aux États-Unis dans un contexte socio-économique de rationalisation des processus de production industrielle, notamment dans l'industrie automobile. Cette méthode de travail consiste en la spécialisation d'une tâche à l'extrême.

Sur le plan éducatif, le fondateur de la pédagogie par objectifs est Tyler, et ce dernier a été suivi par Bloom. Pour ce dernier, ce qui importait dans l'enseignement était non pas de comparer les résultats des étudiants mais d'aider ceux-ci à atteindre les objectifs des programmes qu'ils suivaient. Le fait d'atteindre ces objectifs étaient la principale préoccupation. Il fallait axer le processus pédagogique sur la conception de tâches permettant de conduire l'étudiant lentement et sûrement vers la réalisation des objectifs correspondant à son programme d'études. Avec la PPO, les objectifs doivent être définis en termes de comportement attendus, en termes de réactions externes à la conscience, et les formulations doivent renvoyer à des activités vues du point de vue de l'élève et non du point de vue de l'enseignant.

Intéressons-nous à présent aux principes de la PPO après avoir fait mention de ses origines.

1-2. Les principes de la PPO

L'on dénombre plusieurs principes de la pédagogie par objectifs parmi lesquels les principaux sont :

- Le principe de décomposition : l'apprentissage final est décomposé en objectifs successifs repérables par des comportements observables et par des réactions externes ;
- Le principe de rationalisation : la progression doit être cohérente, logique et méthodique en sorte que l'atteinte des objectifs précis soit conditionnée par une organisation et un processus bien déterminé ;
- Le principe de l'efficacité : l'apprentissage nécessite l'utilisation des moyens appropriés pour atteindre les objectifs visés, en prenant appui sur des remédiations ;
- Le principe de rentabilité : les résultats obtenus justifient l'efficacité d'un enseignement.

1-3. Les objectifs de la PPO

L'objectif peut se définir comme le résultat ou le but que l'on veut atteindre par une opération. Avant tout, la pédagogie par objectifs vise à définir des objectifs de formation facilement quantifiables et observables, le but de ces objectifs étant d'adapter l'Homme aux besoins et valeurs de la société. Ainsi, la pédagogie par objectifs se veut rationnellement construite et immédiatement évaluable sur des critères quantifiés. En plus de cela, elle vise

aussi à rendre l'enseignement plus scientifique en ce sens où l'enseignement trop longtemps abandonné dans l'intuition, le tâtonnement, le bon sens et la subjectivité de l'enseignant se veut plus scientifique ; c'est-à-dire plus objectif et plus méthodique.

Après avoir présenté de manière brève les origines, les principes et les objectifs de la pédagogie par objectifs, il nous convient de jeter un coup d'œil sur l'approche par les compétences.

2- L'approche par les compétences

L'APC est une méthode pédagogique qui met l'accent sur l'intégration, perçue comme l'utilisation de façon concrète des savoirs et des savoir-faire appris à l'école dans les situations de la vie courante. On dit de quelqu'un qu'il est compétent lorsque, non seulement il possède certains acquis (savoir-faire, connaissances, attitudes etc.), mais surtout lorsqu'il peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée. D'une manière claire, Roegiers (2000) définit *la compétence comme la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations.*

2-1. Les origines de l'APC

L'approche par les compétences est une approche qui vient du monde de l'entreprise et qui a germé dans les pays anglo-saxons. Elle est d'abord mise en œuvre dans l'enseignement technique et professionnel avant de gagner l'enseignement général.

Sur le plan théorique, l'APC découle des systèmes d'organisation du travail mis au point par l'ingénieur américain Taylor au début du XX^e siècle. Il s'agit de diviser et de chronométrer les tâches des ouvriers dans les usines. Chaque ouvrier travaille à s'améliorer davantage ; ce qui permet d'avoir une main d'œuvre qualifiée et compétente qui contribue à réaliser des gains de productivité importants.

Dans le domaine de l'éducation, les systèmes éducatifs partout dans le monde traversent une crise grave dans divers domaines : une perte du sens des apprentissages ; une démotivation des acteurs (enseignants, élèves, parents d'élèves) ; une inadaptation des sortants aux réalités socioculturelles et au besoin de développement et bien d'autres. Face à cette crise, des solutions ont été tentées à travers des réformes, mais très peu ont donné les preuves de leur efficacité. À partir des années 1990, des réformes sont menées selon une nouvelle approche appelée « approche par les compétences » dans beaucoup de pays. Les

pays développés ainsi que sous-développés l'ont adoptée partant de l'enseignement de base jusqu'à l'enseignement supérieur. Elle se concrétise dans les composantes telles que les curricula, les manuels scolaires, les systèmes d'évaluation et surtout la formation des enseignants. Toutefois, il convient de noter que c'est seulement vers la fin des années 1960 que l'APC commence à s'implanter dans le système éducatif américain, ensuite dans la majorité des pays anglophones, enfin dans les pays francophones et plus précisément au Québec. Cette adoption de l'APC dans l'éducation se poursuit en Europe puis en Afrique avec d'abord le Maghreb et ensuite l'Afrique subsaharienne.

2-2. Les principes de l'APC

Un principe est une proposition admise comme base d'une science, d'un art ou d'un raisonnement. Il s'agit des règles générales théoriques ou données fondamentales qui guident la conduite d'un système. Comme toute autre science, l'APC a des principes parmi lesquels :

- le principe de la qualité : l'APC met un accent sur la qualité des savoirs et non sur la quantité raison pour laquelle la qualité ne doit pas être sacrifiée au profit de la quantité. En effet, seuls les acquis de qualité s'installent de manière durable : ceci à travers le réinvestissement aisé ; d'où la nécessité d'alléger les programmes d'enseignement ;
- le principe de l'erreur : l'erreur étant naturelle chez tout être humain et précisément chez l'apprenant, il est important de s'en servir pour le faire avancer car même ceux qui sont dits les plus compétents commettent des erreurs d'où la pédagogie de l'erreur;
- le principe du changement : il est important ici de faire varier les pratiques de classe car elles ne peuvent changer que si l'on change les pratiques d'évaluation ;
- le principe de globalité : ici, les éléments doivent être pris à partir d'une situation globale dite situation d'intégration ou situation complexe (Roegiers, 2006 : 31). Il s'agit de présenter la tâche intégratrice aux élèves en leur faisant formuler leur compréhension de la tâche à accomplir et du produit final à obtenir ;
- le principe de construction : les nouveaux savoirs sont construits à partir des acquis antérieurs car une fois que ceux-ci sont activés, de nouveaux savoirs sont élaborés et les informations sont organisées. Il est question d'introduire dans le processus d'enseignement/ apprentissage des évaluations formatives afin d'activer les acquis déjà là des élèves, de leur poser des questions ouvertes afin de les amener à établir des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles connaissances ;

- le principe d'application : l'apprentissage se fait par l'agir. Il convient de présenter aux apprenants des outils à leur disposition afin de les sensibiliser sur le rôle qu'ils doivent jouer dans la réalisation de leur tâche, de favoriser l'apprentissage par la manipulation, de mettre les élèves en action dans une tâche intégratrice ;
- le principe de distinction : le contenu et le processus d'apprentissage doivent être distingués : ici, il faut interroger l'apprenant aussi bien sur ses connaissances que sur son processus d'apprentissage en lui demandant comment il fait pour aboutir à un résultat, comment est-ce qu'il comprend telle ou telle autre notion, bref sur tout ce qui a trait au processus d'apprentissage ;
- le principe de signifiante : les situations doivent avoir du sens afin que les apprenants soient motivés et y trouvent un intérêt. Tâche et apprentissage doivent aller de pair car en plus d'exploiter les éléments de l'actualité comme activateur de tâche intégratrice, il faut questionner l'élève pour l'aider à réaliser l'utilité de la tâche proposée et prévoir les apprentissages qu'il fera pendant la réalisation de celle-ci ;
- le principe de cohérence : la compétence entretient un rapport étroit avec les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Aucun de ces trois éléments ne doit être détaché de l'autre car lorsqu'on enseigne c'est pour que des personnes apprennent et soient évaluées à la fin. Il s'agit ici de déterminer les capacités et les habiletés qui seront enseignées spécifiquement, de prévoir des activités d'apprentissage spécifique si nécessaire ainsi que des activités d'intégration qui permettront de vérifier le niveau de compétence des apprenants;
- le principe de l'intégration : l'apprenant développe la compétence en utilisant les composantes de façon intégrée. Avec ce principe, il faut que l'apprenant puisse formuler en ses propres termes ce que l'activité spécifique vient de lui apprendre et d'expliquer en quoi ce nouvel apprentissage deviendra un outil supplémentaire pour la réalisation de la tâche intégratrice, de prévoir l'explication du lien entre les composantes de la compétence, de demander aux élèves de reformuler les étapes franchies lors de la réalisation de leur tâche. En effet, l'élève doit pouvoir résoudre une situation complexe de la vie quotidienne à partir de plusieurs ressources mobilisées ;
- le principe de l'itération : l'apprenant évolue à travers la répétition d'un même type de tâches intégratrices en lien avec la famille de situations. Il s'agit de demander aux élèves devant une tâche semblable à celle qu'ils ont déjà faite d'évoquer ce qu'ils ont appris la première fois en les amenant à identifier comment ceci les aidera à réaliser la

seconde tâche, de leur proposer des tâches similaires, mais sur des thèmes variés pour que, les résultats ou le processus d'itération soit multiplié par la diversité des présentations ;

- le principe de transfert : les connaissances et les capacités apprises dans un contexte donné doivent être utilisées dans un autre contexte. Il faut réactiver la mémoire à long terme des apprenants pour qu'ils utilisent les expériences acquises au cours des autres activités et qu'ils la réinvestissent. Il est également important de prévoir des situations où les processus ainsi que les liens entre les composantes des compétences seront expliqués et de faire prévoir aux élèves des situations dans lesquelles ils pourraient se servir des apprentissages réalisés au cours de cette tâche intégratrice.

2- 3. Les objectifs de l'approche par les compétences

D'après Roegiers (2000 : 3-4), on peut dire que cette approche poursuit essentiellement trois objectifs principaux :

- Il s'agit tout d'abord de mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant(e) doit enseigner. Le rôle de celui (celle)-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu.
- Il s'agit également de donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser des listes de contenus-matières à retenir par cœur, des savoir-faire vides de sens, qui trop souvent ennuiement l'élève, et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre. Au contraire, l'approche par les compétences lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.
- Il s'agit enfin de certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active. En cela, l'approche par les compétences de base est une réponse aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel.

De ce qui précède, l'on remarque que chaque approche a ses origines, principes et objectifs qui lui sont propres. Mais, l'APC apparaît comme étant une approche pédagogique sur laquelle s'appuie la réforme curriculaire au Cameroun pour permettre le développement de chaque apprenant. À travers elle, les apprentissages seront plus significatifs et partant, plus fructueux si ses objectifs sont respectés.

II-Conception de l'évaluation selon les différentes approches pédagogiques

Dans cette rubrique, nous présenterons la manière dont chaque approche pédagogique conçoit la notion de l'évaluation.

1-L'évaluation selon la pédagogie par objectifs

Dans l'évaluation selon l'approche par objectifs, la rationalisation de l'acte éducatif visée par la formalisation et l'exploitation du concept d'objectif pédagogique n'implique pas d'orientation univoque ou exclusive en termes d'évaluation des apprentissages.

Historiquement, on doit cependant constater que de fortes convergences se sont développées, de fait, entre le courant de la pédagogie par objectifs, le paradigme behavioriste et les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement qu'il a inspirées, et enfin la perspective docimologique de l'évaluation, c'est-à-dire celle qui privilégie la mesure, dans des conditions standardisées, comme méthode pour recueillir avec rigueur des informations sur les apprentissages développés par les étudiants . Ces convergences sont si fortes qu'il est parfois difficile de distinguer, dans les différentes pratiques évaluatives, les influences qui relèvent de l'un ou l'autre des courants. Ainsi, en toute rigueur, aucun des principes liés à l'introduction des objectifs en pédagogie n'interdit de viser de hauts niveaux taxonomiques et c'est précisément le mérite des différentes taxonomies que d'avoir formalisé des activités intellectuelles de plus en plus complexes. La taxonomie du domaine cognitif de Bloom distingue ainsi comme plus hauts niveaux l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

Dans le domaine de la PPO, l'évaluation se fait par questionnement et a pour but de vérifier que les OPO ont été atteints dans le domaine des savoirs enseignés ; de détecter les erreurs d'apprentissage des élèves en vue de les corriger et de réorienter l'apprentissage ; de vérifier dans quelle mesure une unité didactique a été comprise ou non.

2- L'évaluation selon l'approche par les compétences

En APC, évaluer consiste à mettre un accent sur le suivi de la progression de chaque élève qui dépend de la maîtrise de divers procédés d'observation et de diagnostics et non pas seulement de se centrer sur les compétences à faire acquérir dans le seul but de les attester ou de les réfuter. Ainsi dit, le but ici est de favoriser la réalisation des tâches intégratrices par l'apprenant à travers la compétence attendue qui va être évaluée.

Pour Scallon (2005 : 02), *cette compétence à évaluer ne se réalise pas en toute objectivité comme dans le cas de la pratique des examens traditionnels.*

De la sorte, pour évaluer dans un système évoluant par compétences, un accent particulier doit être mis sur la notion de tâche que Morissette (2002: 32) définit comme étant une situation complexe, contextualisée et signifiante qui contraint les élèves à traiter de l'information et qui nécessite la réalisation d'une production clairement précisée. L'évaluation peut partant de la notion de tâche se faire en trois étapes :

- La première étape consiste à demander aux élèves d'accomplir une tâche complexe, exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'un niveau ou d'un cycle ;
- La deuxième étape consiste à proposer à nouveau aux élèves la même tâche. Cette fois, la tâche complexe est découpée en tâches élémentaires dont les consignes sont explicites et qui sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de celle dite complexe. Mais il revient à l'apprenant pour chacune des tâches élémentaires de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'il est censé posséder ;
- La dernière consiste tout simplement à proposer aux élèves une série de tâches simples décontextualisées, dont les consignes sont celles qui sont utilisées ordinairement dans l'apprentissage des procédures élémentaires qu'on propose à l'école : écrire des mots, accorder un verbe avec un sujet etc. Ces tâches correspondent aux procédures élémentaires qui ont dû être mobilisées pour accomplir la tâche complexe de la première étape.

Après avoir présenté la conception de l'évaluation selon les approches pédagogiques, il convient à présent de dire un mot sur la méthode d'évaluation de l'orthographe selon chacune d'elles. Mais avant d'y arriver, nous évoquerons le concept de l'orthographe ainsi que son enseignement/apprentissage dans les deux démarches pédagogiques.

III-Les méthodes d'évaluation de l'orthographe selon les approches pédagogiques : ppo et apc.

1-De la définition de l'orthographe

Le mot orthographe vient du grec « orthos » qui signifie correcte et « graphein » qui renvoie à l'écriture. Au sens étymologique donc, il désigne l'écriture exacte des mots.

D'après le dictionnaire universel (1998), le terme orthographe désigne la manière d'écrire les mots d'une langue en conformité avec les usages définis et des règles traditionnelles.

Pour Catach (1986 : 6), l'orthographe est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription pratique adaptée à une époque et d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue telle que le lexique, la morphologie et la syntaxe.

En linguistique, c'est l'ensemble des règles et des conventions qui régissent l'écriture des mots d'une langue. En fait, c'est une discipline scolaire consacrée à l'apprentissage des règles et des conventions qui régissent l'écriture des mots d'une langue.

2- Processus enseignement/apprentissage de l'orthographe en sous-cycle d'observation.

2-1.Les instructions ministérielles

Au Cameroun, le programme de l'enseignement du français est contenu dans les textes mis sur pied par l'ancien MINEDUC (Ministère de l'Éducation Nationale) devenu aujourd'hui MINESEC (Ministère des Enseignements Secondaires). Il y est question des objectifs, principes et méthodes d'enseignement du français. C'est l'arrêté ministériel N°/135/D/40/MINEDUC/SG/IGP qui régleme l'enseignement du français dans le 1er et 2nd cycle des lycées et collèges. Dans le cadre de la rédaction de notre travail, nous nous intéresserons uniquement au programme du 1^{er} cycle et plus précisément du sous- cycle d'observation.

2-2. L'enseignement/apprentissage de l'orthographe

L'enseignement du français, composé des sous-disciplines telles que la conjugaison, le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et bien d'autre, est un enseignement décloisonné en ce sens où il établit des passerelles entre les contenus proposés aux élèves dans les différentes

activités de la classe de français. Sur ce, les programmes officiels prévoient l'enseignement de l'orthographe à partir de ces composantes que sont :

- L'orthographe phonique; exemples: des voyelles, des semi-voyelles...
- L'orthographe lexicale; exemples: les préfixes, suffixes, radicaux, familles de mots, homonymes, synonymes, antonymes, homophones, homographes...
- L'orthographe usuelle; exemples: les lettres, syllabes, accents, tréma, apostrophe, ponctuations, m devant m-b-p, double consonne, verbes en «eter, eler»...
- L'orthographe grammaticale; exemples: les mots variables, pluriel des noms en «ou», pluriel des noms en «s», et «z», pluriel en «aib», l'accord du sujet-verbe, l'accord de l'adjectif, l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir ou être...

2.3. Divers types d'exercices portant sur l'enseignement de l'orthographe

Dans le cadre précis de l'enseignement de l'orthographe en classe, plusieurs exercices prévus par les programmes de l'enseignement secondaire édition CEPER 1983-1984 sont proposés. Il s'agit:

- La dictée copie : dans cette forme de dictée, l'élève écrit sous un rythme imposé par le professeur, un texte court qu'il a sous les yeux. Par cet exercice, l'enseignant fait travailler à la fois la vue et l'attention de l'élève.
- L'autodictée : cet exercice consiste à faire recopier un texte appris par cœur. Ceci vise à cultiver chez l'élève le mécanisme de la mémoire et le souvenir visuel.
- La dictée préparée : cette dictée appelle la préparation préalable. Celle-ci peut avoir lieu dans une séance antérieure ou au début de la séance, après une lecture silencieuse des élèves au cours de laquelle le professeur leur signale les difficultés rencontrées dans le texte. Il pose ou se laisse poser toutes les questions qui nécessitent des éclaircissements ; le moment venu, il ne dicte que des phrases étudiées, à condition qu'elles forment un tout cohérent.
- La dictée des mots appris : il s'agit des mots appris lors des cours de vocabulaire ou de lecture. Chaque mot expliqué et maîtrisé sur le plan du sens sera les phrases qui forment un tout. Dit autrement, chacun est inséré dans une phrase qui en éclaire le sens ; seul le mot est écrit.
- La dictée d'imprégnation : cet exercice consiste à remettre aux élèves un texte de dictée quelques jours avant mais sans commentaire orthographique.

- La dictée à trous ; cette forme de dictée amène l'élève à remplacer les points par certains mots ou expressions bien écrits à partir des consignes précises telles que : les accords, la conjugaison...
- La dictée de contrôle : c'est une dictée qui n'a pas la même portée que les exercices d'entraînement systématique. Elle permet cependant d'apprécier le niveau des élèves. Elle n'est à proprement parlé qu'un moyen d'acquisition de l'orthographe. Seuls les exercices de correction qui la prolongent lui donnent une valeur formatrice. Vu son efficacité pédagogique limitée, elle doit être peu fréquentée c'est-à-dire faite en moyenne une fois dans une séquence didactique.

Ainsi présenté, l'on retrouve clairement l'enseignement de l'orthographe comme sous-discipline à l'intérieur des contenus du programme de français du premier cycle

2-4.Le Programme du sous-cycle d'observation

Le cycle d'observation du 1er cycle de l'enseignement secondaire général est constitué des classes de 6^{ème} et de 5^{ème}, tandis que dans l'enseignement secondaire technique, il est constitué des classes de 1^{ère} et de 2^{ème} Année. Les programmes de l'enseignement du français dans ce palier sont contenus dans les nouveaux programmes prescrits par le nouveau curriculum du sous cycle d'observation de l'enseignement secondaire (6^{ème} ,5^{ème}). Ces programmes s'appuient sur la loi de l'Orientation de l'Éducation au Cameroun du 14 Avril 1998. Ils tiennent compte de l'approche par les compétences (APC), une nouvelle approche pédagogique et d'enseignement et stigmatisent davantage l'importance du statut du français. Ainsi, le contenu de ces programmes prend en considération d'une part les enjeux politiques et sociaux en ce sens que le français est une des langues grâce à laquelle les apprenants-futurs citoyens peuvent entrer en contact avec les services publics et sociaux, intégrer la communauté nationale, accéder aux autres apprentissages et à l'échelle internationale de découvrir et apprécier les autres cultures, communiquer avec elles, s'ouvrir à l'univers francophone et au monde.

D'autre part, les enjeux personnels et culturels qui permettent à l'apprenant d'apprendre à exprimer sa personnalité, à accroître ses compétences de lecture, d'écriture, d'expression, d'accéder aux œuvres significatives de sa culture, de celle des autres et de se donner des repères culturels et historiques.

Ainsi, le programme d'enseignement de français prévoit un volume horaire annuel de cent cinquante heures soit une enveloppe horaire hebdomadaire de six heures pour un coefficient six. Il se structure en six modules correspondant chacun à une famille de situation (elle renvoie à un ensemble de situations de vie partageant au moins une propriété commune). Il couvre différents domaines de la vie en vue de la construction de l'identité du jeune camerounais ancré dans sa culture et ouvert au monde. Sur ce, il est ainsi reparté dans le curriculum (ensemble cohérent et structuré d'éléments qui permettent de rendre effectif un plan d'action pédagogique) :

- Utilisation de la réception/production orale et écrite pour satisfaire les besoins de la vie quotidienne ;
- Communication relative à la vie socioculturelle ;
- Communication relative à la citoyenneté et à l'environnement ;
- Communication relative à la consommation des biens et des services ;
- Communication relative au bien-être et à la santé ;
- Informations et divertissements offerts par les média.

En ce qui concerne l'orthographe, il est prévu, dans le programme, qu'en début d'année scolaire, le professeur explique à ses élèves l'importance de l'orthographe dans la société s'ils veulent se faire comprendre sans malentendu donc, la nécessité pour eux de se soumettre aux contraintes grammaticales. Ainsi, il est indispensable pour l'enseignant de prévoir tous les exercices spécifiques proposés avec régularité en dehors de la dictée traditionnelle en ce sens où tous les exercices concourent à l'apprentissage de l'orthographe. Sur ce, l'action se portera surtout sur le plan de la communication orale et écrite.

- En communication orale, le professeur s'attèlera à expliciter les confusions phoniques susceptibles de fausser les échanges et d'engendrer les erreurs d'écriture.
- En communication écrite, il mettra l'accent sur la parfaite lisibilité, l'importance de l'accentuation et le rôle de la ponctuation.

Pour ce faire, il fera observer partant de l'oral pour aboutir à l'écriture, que les correspondances entre les phonèmes et les lettres, entre les syllabes phoniques et les syllabes graphiques sont loin d'être réversibles car un même phonème peut-être traduit par divers signes ou groupes de signes. Un même signe ou groupe de signes peut représenter plusieurs phonèmes. Il fera aussi une distinction entre homophones (mots qui se prononcent de la même

façon sans avoir nécessairement la même orthographe) et les homographes qui s'écrivent de la même façon sans avoir la même prononciation.

En plus, en orthographe lexicale, l'enseignant fera observer les familles étymologiques à l'orthographe régulière et d'autres qui présentent des particularités. L'étude des familles analogiques permet de voir ce que deviennent les préfixes comme ad-/in quand ils entrent en contact avec certaines consonnes initiales du radical. Une attention particulière devra être portée au final des homophones comme tion/ion (rédaction-version) eau-aut/aux...

Enfin dans le code de l'orthographe grammaticale, l'accent sera mis sur la maîtrise des principes fondamentaux d'accord du verbe, de l'adjectif et du participe passé, les formes orthographiques les plus habituelles des autres verbes.

Pour ce qui est des exercices proposés dans le cadre du cours d'orthographe, on dénombre :

- la reproduction des textes brefs préalablement expliqués ;
- la lecture d'un texte avec commentaire orthographique raisonné permettant une réflexion commune sur certaines constances d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale ;
- La dictée dirigée et expliquée : le professeur fait réfléchir les élèves tout au long du texte sur tous les points où ils risqueraient de se tromper ;
- La dictée préparée : elle a pour but d'attirer l'attention des élèves à l'avance sur les difficultés qu'ils vont rencontrer.
- La dictée de contrôle : elle doit poursuivre les objectifs tels que définis par le programme.

3-La méthode d'enseignement/apprentissage de l'orthographe selon la PPO et l'APC

Que ce soit avec la PPO ou avec l'APC, l'apprentissage de l'orthographe consiste pour l'apprenant à la graphie correcte des mots de la langue française. Les cours doivent prendre en compte les différentes composantes de l'orthographe que sont l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale ; l'orthographe phonique et l'orthographe d'usage. Il est à noter que, les cours d'orthographe se feront alternativement avec ceux de vocabulaire et de

conjugaison, soit une séance de cinquante-cinq minutes toutes les trois semaines, pour l'orthographe systématique ; mais ses acquis peuvent être complétés ou consolidés par l'orthographe « occasionnelle » ou « en situation » qui consiste à profiter de toutes les situations d'écrit ou d'oral, y compris la prise de note, pour corriger les erreurs de graphie constatées chez les élèves. Ces cours relèvent cependant des compétences générales qui sont surtout d'ordre linguistique en ce sens où ils offrent à l'élève l'occasion de découvrir la graphie correcte des mots ou de corriger les erreurs en vue d'améliorer la qualité de ses productions écrites.

Toutefois, il convient de lever l'équivoque qui existe entre les deux méthodes d'enseignement. Alors que la PPO est centrée sur un objectif à atteindre à tout prix à la fin d'une leçon d'orthographe, l'APC, elle, se concentre plus sur la compétence qu'elle attend de l'élève au sortir de la leçon. En clair, la PPO repose sur l'aspect didactique c'est-à-dire les connaissances, les savoirs dans un domaine précis, ce qu'on doit connaître, les acquis dans le cadre d'une leçon. Avec la méthode d'enseignement de l'orthographe selon la PPO, l'apprenant restitue juste les connaissances qu'on lui a inculqué durant une leçon. Ce qui n'est pas le cas avec l'APC qui prend en compte l'aspect moral de l'élève et permet de ce fait à ce dernier de se servir de ce qu'il a appris pendant ce cours d'orthographe pour résoudre une situation de vie dans la société.

En ce qui concerne le choix des leçons pour les deux cas, elles sont choisies en fonction du programme officiel, du module et du projet pédagogique. Le corpus sur la base duquel les leçons sont dispensées, doit être un texte bien écrit, ou un document sonore parfaitement compréhensible par les élèves.

Dans la démarche de la PPO, après avoir porté le corpus au tableau, l'enseignant le manipule avec les élèves et par la suite, leur dicte le cours. Ainsi donc, il formule son objectif en fonction de ce qu'il veut atteindre dans sa leçon.

En APC, pour formuler la compétence attendue, le professeur doit, dans sa préparation, fixer la compétence à acquérir par les élèves. Car certaines leçons d'orthographe sont des adjuvants à la réalisation de la compétence du module. Par conséquent, elles ne sont pas directement adossées à des situations de vie.

Ainsi, la démarche à suivre par l'enseignant comprend cinq étapes :

- La découverte du fait orthographique à étudier : l'enseignant propose un corpus permettant aux apprenants de mettre en exergue les phénomènes orthographiques à étudier.
- L'analyse du phénomène à étudier est faite individuellement ou en groupe. Cela passe par de opérations de substitution, de comparaison, ... au cours desquelles les apprenants découvrent le fonctionnement des notions à acquérir ;
- Les résultats obtenus de la confrontation des différentes réponses des apprenants en les justifiant, permettent aux uns et aux autres de constater leurs erreurs et de les corriger ;

Partant de là, l'enseignant et les apprenants peuvent alors procéder à l'énonciation et à la formulation de la ou des règles.

Les exercices afférents à cet apprentissage de l'orthographe consistent, pour les apprenants, à appliquer les règles pour mieux les assimiler et les consolider. Ainsi, pour être compétent, les élèves s'exercent au réinvestissement des règles retenues dans les exercices dont le niveau de difficulté doit aller croissant c'est-à-dire de la simple identification à la production orale ou écrite.

La méthode d'enseignement/apprentissage de l'orthographe selon la PPO et l'APC ainsi présentée, qu'en est-il de leur méthode d'évaluation de l'orthographe ?

4- Méthode d'évaluation de l'orthographe selon la pédagogie par objectifs

Dans tout processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation est une activité préoccupante en ce sens que selon le pôle où l'on se situe, elle valorise le système d'éducation avec pour objectif d'améliorer l'éducation. Mais seulement, le contexte et les publics concernés influent sur le développement de différents concepts.

En fait, la dictée de contrôle ou classique (dont les instructions officielles de 1972 n'envisagent la pratique qu'à partir du cycle moyen) qui est la méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO porte sur un texte dont les élèves n'ont pas eu préalablement connaissance et qu'ils doivent transcrire correctement sans aide extérieure. Il va de soi qu'il ne peut y avoir effectivement contrôle que si les difficultés orthographiques présentées par le texte correspondent à des notions déjà acquises ou en cours d'acquisition par les élèves.

Pour cela, la pédagogie par objectifs met à notre disposition quatre heures d'évaluation réparties ainsi qu'il suit :

Etude de texte : 1h

Rédaction : 2h

Orthographe : 1h

Le texte de dictée traditionnelle toujours proposée comme exercice qui évalue l'orthographe est un texte de cent à cent cinquante mots de diverse nature : grammaticale, orthographique, syntaxique ou morphosyntaxique.

Avec la pédagogie par objectifs, la dictée vise non seulement à évaluer la capacité de l'apprenant, à saisir le sens d'un texte qui lui est lu, mais aussi à transcrire ce texte dans une langue correcte tout en respectant les règles usuelles de grammaire et d'orthographe.

Conformément à l'objectif assigné à la dictée, la correction doit distinguer les compétences des élèves en orthographe et en grammaire. Ainsi, le barème de correction de dictée est bien défini et se présente comme suit :

- Les confusions phoniques et fautes usuelles (-1 point),
- omission de mots (-1 point),
- ponctuation et accent modifiant le sens d'un mot (-0.5 point),
- accord sujet, verbe, conjugaison, confusion homophonique, accord du participe passé, accords grammaticaux (-2 points).

Comme on peut le constater, ce barème de correction ne s'applique que sur ce qui est faux, jamais sur ce qui est juste. Pourtant l'épreuve de dictée qui semble englobée tout le champ disciplinaire du français ne comporte pas toujours toutes les notions enseignées pendant la séquence didactique.

5-La méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC : la correction orthographique

Le nouveau programme d'études de français au 1er cycle de l'enseignement secondaire général prévoit que tout au long et à la fin du cycle, l'enseignant évalue les acquis de l'élève et il porte un jugement sur le degré de développement de ses compétences. Dans la perspective de l'APC-ESV, l'évaluation a un statut précis en ce sens où elle est au service des apprentissages. Ainsi, l'élève n'apprendra pas pour être évalué, mais il sera évalué pour mieux apprendre. Puisque l'évaluation dans ce contexte qui nous concerne est celle que

prescrit l'approche par les compétences, celle-ci s'effectue juste à la fin de la séquence didactique après les activités d'intégration.

Pour chaque séquence, l'enseignant dispose de vingt-cinq heures pour les apprentissages, six heures pour les évaluations, deux heures pour les remédiations et les comptes rendus. Les six heures d'évaluation sont réparties de la manière suivante :

- Expression écrite : 2h
- Expression orale : 2h (à moduler selon l'activité choisie)
- Etude de texte : 1h
- Correction orthographique : 1h

La correction orthographique qui remplace désormais la dictée classique vise à évaluer la capacité de l'élève à saisir le sens d'un texte qui lui est proposé et à déceler et corriger les erreurs intentionnellement glissées en respectant les règles usuelles d'orthographe, de grammaire et de conjugaison.

Ceci étant, la correction orthographique apparaît comme un nouveau mode d'évaluation de l'orthographe. Cette attitude semble être en rupture avec les anciennes méthodes appliquées jusque-là et vise à améliorer les performances des élèves. C'est la raison pour laquelle lorsqu'on s'en tient à la nouvelle grille d'évaluation, le constat évident qui apparaît est celui de la valorisation des sanctions positives à la place des sanctions négatives.

D'après le programme d'études de français première langue (6^{ème}–5^{ème}) en vigueur, la réalisation de la correction orthographique est astreinte aux conditions suivantes:

- L'extrait proposé, d'une longueur de 12 à 15 lignes (de 120 à 150 mots), doit être tiré d'un texte contemporain en prose et relatif au (x) module (s) traité (s).
- L'épreuve doit durer 1 heure.
- Notée sur 20 points, il est affecté à l'épreuve 1 point de coefficient.

La grille de notation de l'épreuve d'orthographe, conforme à la nouvelle didactique du français, est la suivante :

- Correction d'une faute d'accent, de majuscule, de ponctuation, de mauvaise coupure de mots en fin de ligne : 0.5pt.
- Correction d'une faute d'orthographe simple : 1pt.
- Correction d'une faute d'orthographe avec incidence sémantique : 2pts.
- Correction d'une faute de grammaire ou de conjugaison : 2pts.

Le nombre de fautes introduites dans le texte par l'enseignant devra impérativement être sur la base du barème ci-dessus présenté, affecter à ce texte erroné la note de base de 00/20, et tenir compte de la répartition suivante :

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

Il est à noter que l'examineur identifiera, pour chaque faute corrigée par l'élève, le type d'incorrection prévu par le barème et donnera le nombre de points correspondant ; il ne s'en tiendra qu'aux fautes prévues par l'épreuve.

Exemple de grille de correction

Une grille de correction est un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis. En termes stratégiques, la grille de correction répond à un souci de standardisation de la correction. En termes pédagogiques, elle constitue un outil d'aide à la correction des productions des élèves, utilisé essentiellement dans deux buts :

- garantir un maximum d'objectivité dans la correction, permettre un accord inter correcteur le plus élevé possible, grâce aux indicateurs ; en effet, un correcteur est souvent influencé par une erreur, en rapport avec un critère, qui contamine tout le reste de la correction ; l'exemple le plus frappant est donné par ces corrections en mathématiques pour lesquelles on attribue zéro d'office à l'élève si la première partie de la réponse est erronée ;
- procurer un appui aux enseignants débutants, ou à ceux qui veulent (doivent) changer leurs pratiques d'évaluation : la grille est en quelque sorte un outil de formation. Il ne s'agit pas de déresponsabiliser l'enseignant par rapport à la correction qu'il mène, mais

de lui fournir des outils pour l'amener à changer son regard sur la production de l'élève.

Tableau 2: Proposition d'une grille de correction

	C1 : pertinence de la production	C2 : cohérence sémantique	C3 : correction de la langue	C4 : originalité de la production
Consigne 1	L'élève reçoit le point s'il répond au moins à deux questions.	L'élève reçoit le point si les réponses qu'il donne ont du sens.	L'élève reçoit le point si les deux tiers des verbes sont conjugués de manière correcte.	L'élève reçoit le point s'il introduit dans sa lettre un élément qui n'était pas demandé dans les consignes.
Consigne 2	Il reçoit un point si les conseils sont bons.	L'élève reçoit le point si les instructions données sont articulées entre elles.	L'élève reçoit le point si les deux tiers des mots sont écrits correctement.	
Consigne 3	Il reçoit un point s'il termine la lettre de manière personnelle.	L'élève reçoit le point si la fin de la lettre est bien articulée.	L'élève reçoit le point si les deux tiers des phrases sont bien structurées : (S+V+C).	
Total	/3	/3	/3	/1

Source : X.Roegiers

Les éléments de ce tableau sont appelés les indicateurs. Ils précisent les critères lorsqu'ils sont bien formulés, ils permettent de ne pas sanctionner deux fois la même erreur dans la copie. Il est préférable d'avoir trois consignes dans une même situation-problème pour vérifier chaque critère minimal trois fois. En général, une ou deux consignes ne sont pas suffisantes pour s'assurer que l'élève maîtrise vraiment un critère.

Ici, l'on doit noter que les consignes doivent être indépendantes et gardées le même niveau de complexité parce qu'il ne s'agit pas d'une consigne divisée en trois parties. Pour

l'évaluation, il est important de préciser dans la consigne de la situation-problème qu'il s'agit d'une évaluation, le temps dont dispose l'élève et le matériel qu'il peut utiliser. Par souci d'évaluer avec une grille de critères qui permet de déterminer si l'élève a acquis la compétence ou non; de valoriser ce que l'élève connaît et de diagnostiquer ses faiblesses, l'enseignant pourra remédier facilement aux lacunes de l'élève. Considérée comme tel, la remédiation apparaît comme l'élément clé de l'évaluation selon l'approche par les compétences.

À la fin de ce chapitre intitulé de l'approche contrastive des méthodes d'évaluation en orthographe selon la PPO et l'APC, il convient de dire que dans le programme de français au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire plus précisément au sous cycle d'observation, l'orthographe fait partie de l'enseignement intégral du français au 1^{er} cycle. Au sous cycle d'observation, l'on est passé de la méthode d'enseignement selon la PPO pour instituer celle de l'approche par les compétences (APC). Ceci étant, les modes d'évaluation ont changé en ce sens où l'on est passé de la dictée traditionnelle (PPO) à la correction orthographique (APC). Aussi, ceci se justifie par le fait que l'évaluation de l'épreuve d'orthographe qui portait sur la dictée traditionnelle, ne faisait pas intervenir les autres formes d'exercices orthographiques (la dictée copie, la dictée à trous, la dictée à fautes...) comme le fait l'évaluation de l'orthographe selon l'APC.

En clair l'enseignement du français au sous-cycle d'observation en général et de l'orthographe en particulier est adossé sur une nouvelle approche pédagogique qui conçoit une méthode et une terminologie qui lui est propre: l'approche par les compétences (APC) et par conséquent, comporte une forte dose d'exigences auxquelles le professeur de français devrait se conformer. L'apprenant est dit compétent à partir du moment où il peut résoudre seul n'importe quelle situation attachée à la compétence qu'il n'a pas déjà résolu auparavant. Ainsi, la notion de famille de situations est centrale : si l'on suit les principes de la pédagogie de l'intégration qui propose un mode d'organisation des apprentissages et de l'évaluation au sein d'un système éducatif ou d'un système de formation, on attendra de l'apprenant qu'il puisse non pas répondre à des situations apprises en classe, mais de répondre à des situations nouvelles qui mobilisent un ensemble de ressources vues en classe.



**CHAPITRE III : DE L'ANALYSE ET
L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.**

Après avoir fait une étude sur l'approche contrastive des méthodes d'évaluation en orthographe selon la PPO et l'APC, il est judicieux d'évoluer dans la résolution du problème posé à savoir celui de l'impact de l'évaluation sur les performances des élèves en orthographe. Dans cette partie, une enquête s'avère nécessaire car l'enseignement et l'apprentissage du français au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire sont sanctionnés à la fin d'une séance ou d'une séquence et en fin d'année par une évaluation. Mais celui qui nous intéresse ici est l'évaluation de l'orthographe dans les différentes approches. En fait, il s'agit de montrer que si l'on est parti de l'un à l'autre, c'est parce qu'il y a problème au niveau des notes d'orthographe d'où l'intervention de la performance. Sur ce, il est difficile de se prononcer sans avoir fait une descente sur le terrain afin d'interroger les enseignants. Ainsi, dans notre chapitre, il sera question de présenter non seulement les différents éléments qui nous ont permis de mener notre enquête mais aussi de faire une analyse et une interprétation des données.

1. Objectifs

Les objectifs visés dans ce travail consistent à présenter tout d'abord les résultats de notre enquête effectuée par des questionnaires auprès des enseignants sur leurs conceptions et pratiques de la méthode d'évaluation dans les deux approches pédagogiques notamment la PPO et l'APC; et par la suite de montrer comment, à partir des résultats obtenus des questionnaires, la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'approche par les compétences augmente le rendement des performances des élèves dans ladite matière. En ce sens, l'on peut considérer l'APC comme une véritable approche pédagogique capable de favoriser le processus d'enseignement-apprentissage du français en général et de l'évaluation de l'orthographe en particulier.

2. La méthode d'enquête

La méthode d'enquête correspond à une démarche didactique qui se fonde sur l'expérimentation et la démonstration. En fait, le choix d'un questionnaire comme outil d'enquête a été fait dans le but de collecter l'ensemble des données qui vont servir à déceler les causes qui expliquent le passage de la méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO à celle de l'évaluation selon l'APC : la correction orthographique. De plus, cette méthode nous permet de recueillir et de traiter rapidement un bon nombre d'informations tout en mettant les hypothèses et les variables. Ainsi, les questionnaires élaborés pour mener à bien ce travail mettent en exergue les considérations que les enseignants ont des deux méthodes d'évaluation de l'orthographe et leurs conceptions sur les performances des élèves.

Le questionnaire d'enquête adressé aux enseignants a pour objectif de :

- Savoir s'ils appliquent la PPO et l'APC en situation classe ;
- Savoir les différences qui existent au niveau de la méthode d'évaluation de l'orthographe des deux approches ;
- se prononcer sur les performances des élèves en orthographe en ce qui concerne ces deux méthodes d'évaluation.

3. Recueil des données

Le recueil des données s'effectue en fonction du but de la recherche. Le travail dont il est question ici vise à montrer que si l'on est parti de la méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO pour en arriver à celle de l'APC, c'est parce que la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC rehausse l'image de notre système éducatif en général et le niveau des élèves en orthographe en particulier. Cela se fera donc à partir des questionnaires adressés aux enseignants. Aussi, pour vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons mené notre enquête auprès d'une population cible composée des enseignants. Après de ces derniers, nous avons recueilli un certain nombre d'informations à partir de notre questionnaire, des épreuves et des copies corrigées.

3-1. La population cible

La population renvoie à un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent une même propriété et qu'ils sont de même nature (Grawitz, 1986 : 1006). A ce sujet, on entend par population cible celle qui concerne les individus capables de fournir au chercheur les informations dont il a besoin pour son travail. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit des élèves du sous-cycle d'observation (des classes de sixième) des établissements d'enseignement secondaire général d'une part, et des enseignants de français exerçant dans les classes de 6ème des lycées d'enseignement général d'autre part.

Quant à la population accessible, elle est celle avec laquelle le chercheur a réellement travaillé. Ainsi, dans nos investigations, nous nous sommes concentrés aux élèves de la classe de 6ème de certains établissements de la ville de Yaoundé, Région du centre à savoir le lycée de Mballa II (6^{ème}c2 et 6^{ème}c5) et le lycée d'Ekounou (6^{ème}c3) ; et d'autre part aux enseignants de français exerçant dans les classes de 6^{ème} desdits établissements.

Nous avons opté pour cette population (élèves et enseignants des classes de 6^{ème}) pour le simple fait que les enseignants et les apprenants sont à la tête de la trilogie enseignant-enseigné-évaluation. Les enseignants qui sont les acteurs de la chaîne éducative, sont en rapport avec les changements qui s'effectuent dans le système éducatif à savoir le passage d'une méthode d'évaluation à une autre. De plus, la classe de 6^{ème} forme le sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire général. Ainsi donc, cette étape a permis de recueillir des données devant aider à analyser le sujet de recherche.

3-2. Échantillon

L'échantillon est un sous-ensemble tiré de la population sur laquelle s'effectue une disquisition. Ghiglione et Matalon (1995: 24) soulignent à cet effet qu'un échantillon dans la recherche est la proportion de sujets sur laquelle le chercheur, faute de pouvoir couvrir toute la population parente, axe ses investigations en vue de dégager des règles générales. Notre échantillon s'élève à un effectif de 269 copies et de 15 enseignants titulaires. Nous avons corrigé ces copies, obtenu des notes relatives à la dictée traditionnelle et à la correction orthographique appliquée.

4. Description du questionnaire

Le questionnaire peut se définir comme une série de questions méthodiquement posées en vue d'une enquête. C'est aussi une liste de questions ouvertes ou fermées auxquelles on doit répondre par écrit.

Grawitz pense que « *le questionnaire est le moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté* ».

Pour **Balle** (1980 :479), *c'est un instrument de collecte des données qui se propose d'obtenir avec économie d'effort, et de temps des résultats riches et aussi variés et pertinents que l'entretien non directif*. En effet, dans l'entretien directif, les acteurs sont amenés à participer directement au traitement des données qui peuvent leur être restitués par l'expérimentateur au cours de l'expérience, afin qu'ils les intègrent au sein de la situation expérimentale pour orienter eux même l'expérience. C'est ainsi que pour l'élaboration de notre questionnaire, nous sommes partis de notre hypothèse générale, de nos hypothèses secondaires, de nos variables (dépendantes et indépendantes) et de nos indicateurs. A ce sujet, les questionnaires soumis à nos enquêtés comportent deux parties à savoir une première partie réservée aux questions de la méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO et une seconde partie réservée aux questions de la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC. Toutes ces questions sont adressées directement aux enseignants.

5. Observation des cours

L'observation apparaît comme étant un procédé scientifique qui vise à examiner avec attention et de manière objective un phénomène qu'on se propose de décrire et d'analyser sans volonté de modification. Pour l'observation, nous avons assisté à plusieurs séances de cours dans laquelle l'on a constaté que les leçons d'orthographe et leur évaluation ont changé.

6. Questionnaire adressé aux enseignants et résultats obtenus

Le questionnaire adressé aux enseignants est structuré en deux parties et constitué respectivement de cinq et sept questions comportant des questions ouvertes et fermées. Toutes vont dans le sens de l'évaluation en orthographe notamment selon la PPO et l'APC. Aussi, il y a été question des performances des élèves en orthographe par rapport aux deux méthodes pédagogiques.

De ce fait, nous avons adressé le questionnaire à quinze enseignants du Lycée de Mballa II et du Lycée d'Ekounou de la classe de 6^{ème}. Le traitement de ce questionnaire a abouti aux résultats ci-après, obtenus sur la base des questions posées.

6.1. Première partie : méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO

a- Question N°1

Vous arrive-t-il, dans vos différentes classes de 6^{ème} et 5^{ème}, de pratiquer l'évaluation de l'orthographe selon la PPO ? Les réponses obtenues sont données dans le tableau suivant :

Tableau 3: Pratique de l'évaluation de l'orthographe selon la PPO

Réponses	Effectif	Pourcentage
Non	15	100%
Oui	00	00%
Total	15	100%

Tous les enseignants interrogés ont répondu qu'ils ne pratiquent plus l'évaluation de l'orthographe selon la pédagogie par objectifs au sous cycle d'observation. En effet, ce résultat témoigne du fait que l'on soit passé d'une méthode à une autre et que par conséquent les enseignants pratiquent tous la nouvelle méthode d'évaluation de l'orthographe dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}.

b- Question N°2

À votre avis, la méthode de l'évaluation selon la PPO peut-elle favoriser l'apprentissage de l'orthographe chez les apprenants ? Voici les résultats recueillis dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4: Faveur de l'apprentissage de l'orthographe chez l'apprenant selon la méthode d'évaluation de la PPO

Réponses	Effectif	Pourcentage
Non pourquoi	10	66,67%
Oui pourquoi	05	33,33%
Total	15	100%

À partir du taux d'enseignants qui affirment que la méthode d'évaluation selon la PPO ne peut pas favoriser l'apprentissage de l'orthographe chez l'apprenant, nous pouvons déjà dire que la méthode d'évaluation utilisée n'est pas bonne car sur 15 enseignants, 10 estiment qu'elle n'est pas favorable dans le cadre de l'apprentissage de l'orthographe chez l'apprenant.

c- Question N°3

À la question de savoir si les objectifs de cette méthode d'évaluation selon la PPO sont-ils atteints ? Voici les réponses obtenues dans le tableau suivant :

Tableau 5: Atteintes des objectifs de la méthode d'évaluation selon la PPO

Réponses	Effectif	Pourcentage
Non pourquoi	09	60%
Oui dans quelle mesure	06	40%
Total	15	100%

Dans ce tableau il est démontré, d'après les réponses obtenues des enseignants, que les objectifs de la méthode d'évaluation selon la PPO ne sont pas atteints parce que les élèves ont généralement une note de 00/20 en dictée. Aussi, ces objectifs ne sont pas atteints parce que l'évaluation selon la PPO ne permet pas une vérification efficace de l'acquisition des connaissances. En sus, elle corrige l'élève et non les fautes commises.

d- Question N°4

Cette méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO a-t-elle une influence sur la performance des apprenants ? Les réponses données par les enseignants sont les suivantes :

Tableau 6: Influence de la méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO sur la performance des apprenants

Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui	13	86,67%
Non	02	13,33%
Total	15	100%

Les résultats obtenus à partir de la question posée à ce niveau laissent voir que la méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO a une influence sur la performance des apprenants ; d'où les mauvaises notes obtenues en dictée.

e- Question N°5

La méthode d'évaluation en orthographe selon la PPO occupe-t-elle encore une place prépondérante dans le système éducatif camerounais aujourd'hui ? Le tableau ci-après récapitule les réponses données par les enseignants.

Tableau 7: Place de la méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO dans le système éducatif camerounais

Réponses	Effectif	Pourcentage
Non pourquoi	14	93,33%
Oui pourquoi	01	6,67%
Total	15	100%

Sur quinze enseignants, quatorze affirment que la méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO n'occupe plus une place prépondérante dans le système éducatif camerounais parce qu'elle a été remplacée par la correction orthographique : méthode d'évaluation selon l'APC qui semble être plus objective et privilégiée par les enseignants.

6.2. Deuxième partie : méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC

a- Question N°1

Pratiquez-vous la méthode d'évaluation en orthographe selon l'APC dans votre salle de classe ? Le tableau suivant indique les réponses obtenues :

Tableau 8: Pratique de la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC

Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui	15	100%
Non	00	00
Total	15	100%

Les chiffres et les pourcentages obtenus montrent que la plupart des enseignants accorde un intérêt particulier à la méthode de l'évaluation de l'orthographe selon l'approche par les compétences ; d'où son importance.

b- Question N°2

La deuxième question demandant aux enseignants s'il existe des différences au niveau de la méthode d'évaluation en orthographe selon la PPO et la méthode d'évaluation en orthographe selon l'APC, chacun d'eux a donné une réponse. En effet, les élèves ont le texte devant eux selon l'APC alors que selon la PPO, le texte leur est caché. De plus, avec l'APC, le nombre de fautes est limité et diversifié, il est signalé aux élèves ainsi que leur nature alors que la PPO exige de l'apprenant qu'il orthographie correctement un texte entier. Au vu de ceci, nous pouvons déjà avoir un penchant pour l'APC qui permet aux apprenants de découvrir non seulement la faute mais aussi de la corriger en mobilisant les ressources apprises en classe.

c- Question N°3

La troisième question portant sur les objectifs visés par la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC, les enseignants ont répondu que celle-ci visait plus d'un objectif : amener l'apprenant à aimer tout d'abord cette évaluation, ensuite enlever tous les pièges qui étaient souvent tendus à l'élève, enfin faciliter la correction des copies et mobiliser l'attention de l'élève à découvrir et à corriger les erreurs qui lui sont intentionnellement glissées.

d- Question N°4

Pensez-vous que la méthode d'évaluation telle que prévue par l'APC puisse développer les performances des élèves en orthographe ? Nous avons recueilli à la suite de cette question des réponses suivantes :

Tableau 9: Développement des performances des élèves en orthographe selon la méthode d'évaluation de l'APC

Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui comment	14	93,33%
Non pourquoi	01	6,67%
Total	15	100%

Nous remarquons à travers ce tableau que la plupart des enseignants soit 93,33% approuvent que la méthode d'évaluation selon l'approche par les compétences développent les performances des élèves en orthographe. En fait, elle apprend à l'élève à se rendre compte que

le mot est mal orthographié, et par la suite, l'invite à le corriger et à mémoriser ainsi l'orthographe.

e- Question N°5

La méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC facilite-t-elle la correction des copies dans notre contexte d'aujourd'hui marqué par les effectifs pléthoriques ?

Tableau 10 : Facilité de la correction des copies selon la méthode d'évaluation de l'orthographe de l'APC

Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui	15	100%
Non	00	00%
Total	15	100%

Nous pouvons constater au vu du tableau que tous les enseignants interrogés confirment qu'avec les effectifs pléthoriques, l'approche par les compétences facilite la correction des copies des élèves.

f- Question N°6

À la question de savoir les raisons qui justifieraient le passage de la PPO à l'APC, plusieurs réponses sont émises. Pour certains enseignants, il s'agit des effectifs pléthoriques, des mauvaises notes obtenues par les élèves avec la PPO, d'où le niveau sans cesse en baisse. Aussi, nous avons comme raison l'élaboration des épreuves d'orthographe sans que l'on ne tienne compte de ce qu'on a réellement enseigné. Pour d'autres, si l'on est passé de la PPO à l'APC, c'est parce qu'il y a tout d'abord une volonté d'adapter les enseignements aux diverses réalités socioculturelle, économique et politique du pays. Ensuite, on a l'impérieuse nécessité de faciliter l'intégration de l'apprenant dans son milieu de vie. Et enfin c'est parce qu'il y a une option pour la professionnalisation des enseignants.

g- Question N°7

Enfin, la septième question demandant si l'on peut dire que l'enseignement de l'orthographe selon l'APC contribue à l'amélioration du niveau des élèves par rapport à la PPO, nos enquêtés se sont tous prononcés. En fait, si l'on s'en tient à leur propos, l'enseignement de l'orthographe selon l'APC contribue à l'amélioration du niveau des élèves par rapport à la PPO parce que ce ne sont plus des cours théoriques mais des cours où

l'apprenant est aidé par l'enseignant à découvrir ses erreurs, à les corriger et à formuler lui-même la règle d'orthographe. De plus, cet enseignement qui est adossé à de situations de vie réelles est plus aisé, plus pratique et moins contraignant. Ceci étant, il évite le dogmatisme et est susceptible de maximiser le rendement de l'apprenant.

7. Résultats obtenus des copies des élèves

Tableau 11: Résultats de la correction orthographique

Classe	6 ^{ème} c2	6 ^{ème} c3	6 ^{ème} c5	Totaux
Nombre de moyenne ≥ 10	70	64	55	189
Nombre de moyenne ≤ 10	40	23	17	80
Effectif total	110	87	72	269
Taux de réussite	63,63%	73,56%	76,38%	70,26%

Tableau 12: Résultats de la dictée traditionnelle

Classe	6 ^{ème} c2	6 ^{ème} c3	6 ^{ème} c5	Totaux
Nombre de moyenne ≤ 10	75	67	57	199
Nombre de moyenne ≥ 10	35	20	15	70
Effectif total	110	87	72	269
Taux de réussite	31,81%	22,98%	20,83%	26,02%

Au vu de ces deux tableaux, l'on relève des copies des élèves que sur 269 évalués en correction orthographique, l'on a obtenu 189 moyennes et 80 sous-moyennes. Alors que sur 269 évalués en dictée traditionnelle, l'on a obtenu 70 moyennes et 199 sous-moyennes. Ces résultats donnent à voir que les élèves relèvent de piètres performances en dictée classique. Ce qui n'est pas le cas avec la correction orthographique.

Partant de l'analyse et de l'interprétation des résultats, il ressort de l'enquête résultante des deux parties que la PPO qui, autrefois, occupait une place prépondérante dans le système éducatif camerounais a été remplacée par la nouvelle approche dite approche par les compétences (APC) en sous-cycle d'observation. Ceci étant, les méthodes d'évaluation ainsi que leurs contenus ont également changé, ceci, dans le but de mettre l'apprenant au centre de la construction de ses propres savoirs. Si l'on s'en tient au dépouillement des résultats des enseignants fait par rapport à notre questionnaire et aux moyennes des élèves, il va s'en dire que la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC a un rendement satisfaisant que celle de la PPO. Même si la méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO permet à l'apprenant de s'efforcer, de se concentrer sur la bonne orthographe de tous les mots, celle de l'APC est plus objective et de ce fait, vise l'agir compétent de l'apprenant. Pour mieux percevoir la valeur de cette méthode d'évaluation selon l'APC, il nous importe de faire mention de ses atouts.



**CHAPITRE IV : DES ATOUTS DE L'APC DANS
L'ÉVALUATION EN ORTHOGRAPHE**

Au regard des résultats de l'enquête présenté dans le chapitre précédent, nous avons constaté que bons nombres d'enseignants préfèrent la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC. Ceci étant, pour les éclaircir davantage sur cette méthode, nous avons jugé nécessaire de lui consacrer tout un chapitre dans lequel nous présenterons les atouts de ladite méthode dans notre système éducatif. En effet, il s'agit de vanter les mérites de l'approche par les compétences ceci en matière d'évaluation de l'orthographe dans le sous-cycle d'observation ; bref qu'elle est une méthode efficace pour le développement des performances des élèves en orthographe. Mais avant d'y arriver, nous énumérerons très rapidement les apports et les implications pédagogiques de l'approche par les compétences. Partant de cette présentation brève, nous déboucherons sur les atouts de cette méthode en matière d'évaluation de l'orthographe.

I. Apports et implications pédagogiques de l'apc

Les responsables du système éducatif camerounais en optant pour l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC-ESV) pour l'école camerounaise, veulent que l'école cesse de produire des inadaptés sociaux. Dans le contexte actuel de recherche des voies et moyens qui permettent de répondre aux besoins de l'heure, l'école, en tant que levier le plus important pour faire progresser un pays, doit être à l'écoute des besoins de la société. C'est la raison pour laquelle, les responsables des systèmes éducatifs estiment nécessaire de changer les programmes et de mettre en place une nouvelle approche pédagogique : l'approche par les compétences (APC). Cette dernière présente les apports et les implications pédagogiques considérables.

1. Apports de l'APC

Parmi les nombreux apports de l'APC, on peut noter :

- une vision plus dynamique de l'action éducative et des processus d'enseignement/apprentissage ;
- des apprentissages plus actifs et plus pertinents ;
- des programmes d'études souples, flexibles et pertinents ;
- des moyens de lutte plus efficaces contre la culture de l'élitisme pédagogique ;
- une autre méthode (plus démocratique) de réaliser l'excellence à l'école ;
- des stratégies d'enseignement et d'apprentissage plus efficaces ;
- des moyens didactiques souples et pertinents ;

- une approche d'enseignement différencié conforme aux besoins spécifiques de chaque apprenant par rapport aux objectifs d'apprentissage ;
- une véritable liaison de l'école à la vie grâce au développement d'activités d'apprentissage ayant du sens pour et dans la vie ;
- un moyen de lutte efficace contre l'échec scolaire et le redoublement ;
- une meilleure équité pédagogique au bénéfice de tous les apprenants ;
- une vision plus positive de l'évaluation alors considérée comme un moyen au service de l'apprentissage ;
- une nouvelle culture de l'évaluation avec une démystification du concept que la pédagogie traditionnelle avait surchargé de stéréotypes négatifs au détriment des apprenants ;
- les moyens d'une gestion et d'une supervision plus efficaces des processus pédagogiques et des systèmes scolaires ;
- les moyens pour une motivation plus positive et plus fonctionnelle des apprenants.

À partir de ces quelques éléments suscités, l'on constate que l'approche par les compétences est d'une importance capitale dans le système éducatif en général et camerounais en particulier. Aussi, ces éléments sont présents dans toutes les composantes et dans toutes les variables de l'action didactique et du système éducatif.

2. Implications pédagogiques de l'APC

L'approche par les compétences pose aussi des contraintes qu'il convient de maîtriser. Il s'agit, entre autres :

- du problème de la formation des enseignants, des encadreurs pédagogiques et des administrateurs scolaires. En réalité, le succès de l'approche par les compétences est, en effet, tributaire de la bonne maîtrise, du bon niveau et de la bonne qualité de la formation de ces principaux acteurs que sont les enseignants. Cette formation passe par le recyclage des enseignants qui se sont familiarisés avec la PPO et dont l'abandon est difficilement acceptable, surtout que tout changement entraîne des oppositions.
- d'une qualité adéquate et d'une fonctionnalité réelle des moyens didactiques ;
- d'une adhésion suffisante de tous les acteurs et partenaires ;
- d'un environnement (physique et politique) favorable ;

- d'un engagement et d'une volonté politique réels des décideurs.

Avec la disponibilité de tous les éléments cités, l'on devrait réussir la mise en œuvre de l'approche par les compétences avec moins de risques. Tout dépend, en dernière instance, de cet engagement, de cette mobilisation générale et du niveau de motivation et de compétence des principaux acteurs du système éducatif parmi lesquels les enseignants occupent une place centrale.

II-Les atouts de l'approche par les compétences dans l'évaluation en orthographe

Les transformations progressives du 1er cycle en général et du sous-cycle d'observation en particulier liées à un enseignement de masse ont conduit les professeurs de français à prendre conscience de la nécessité d'un enseignement plus systématique de l'orthographe et à rechercher des méthodes et des techniques permettant d'améliorer rapidement le niveau des élèves. Les travaux des spécialistes ont mis en lumière, dans le système phonético-graphique du français, une cohérence relative mais suffisante toutefois pour donner lieu à un enseignement méthodique. De plus, la maturation intellectuelle qui caractérise l'approche et le début de l'adolescence permet aux élèves de mieux saisir les notions générales de constante et de règle.

À cet effet, il importe à l'institution scolaire d'assurer une pratique adéquate de l'orthographe à tous ceux qu'elle contribue à former.

D'abord, parce que l'orthographe est une condition de la bonne compréhension de toute communication écrite.

Ensuite, parce que son enseignement s'attache à développer, en même temps que la possession de connaissances solides, les facultés d'observation, l'esprit de vigilance, le sens de la précision et de la rigueur, la volonté de discernement, en somme l'exact fonctionnement d'une organisation mentale qui donne justesse et force à la pensée.

Cet enseignement relève, certes, du professeur de français, mais il ne lui appartient pas en exclusivité. Il faut, dans un établissement scolaire, que tous soient convaincus que l'orthographe est une nécessité intellectuelle et sociale. Chaque moment de la classe offre l'occasion d'apprendre ou de vérifier l'orthographe. À l'école primaire, cela va de soi. Au collège (et au lycée), le professeur de français saura qu'il n'est pas seul à en assurer le respect.

Tous ses collègues, dans toutes les disciplines, peuvent et doivent coopérer à la défense et à l'illustration de l'orthographe qui sont, en définitive, celles-là mêmes de notre langue et de notre culture.

L'enseignement de l'orthographe est à la fois spécifique et global. Il est spécifique, parce qu'à des interventions ponctuelles et à des séquences occasionnelles il associe des études systématiques relevant d'intentions méditées. Il est global, parce qu'il ne se borne pas à soumettre les élèves à des exigences sévères à l'occasion d'exercices déterminés en les tenant quittes d'obligations dans les autres circonstances : chaque activité de la classe permet de vérifier et d'apprendre l'orthographe ; au collège et au lycée, le professeur de français n'est pas le seul à en assurer le respect : tous ses collègues, quelle que soit leur discipline, doivent coopérer à cette mission. Cet enseignement est global aussi parce qu'il vise à développer les facultés d'observation, le sens de la précision et de la rigueur, l'aptitude à assumer des contraintes qui donnent justesse et force à la conception en même temps qu'à l'expression de la pensée. De ce fait, il a une haute valeur éducative, car il implique, comme l'ensemble de l'enseignement du français, un encouragement continu à l'effort motivé.

Pour ce qui est du contexte qui est le nôtre à savoir les atouts de l'APC dans l'évaluation en orthographe, nous disons que l'approche par les compétences en matière d'évaluation permet à l'élève de développer ses compétences acquises pendant l'apprentissage à l'épreuve d'orthographe. En effet, tandis que l'élève est évalué de façon globale avec la dictée, avec la correction orthographique, il est évalué sur des notions qui permettent de mesurer ses capacités acquises à travers les savoirs notionnels, les savoir-faire et les savoir-être. Ceux-ci constituent des ressources qui, à la fin de l'apprentissage, l'élève doit les mobiliser pour résoudre des situations problèmes qui se posent à lui aussi bien à l'école qu'à la vie. Le transfert de ces ressources à la résolution des situations problèmes est l'objet même de la pédagogie de l'intégration (Roegiers 2010). En d'autres termes, d'après cette technique, l'élève doit être capable de transférer ses apprentissages du contexte scolaire à un contexte quotidien en utilisant ses savoirs et savoir-faire de façon concrète dans la résolution des situations de la vie courante.

Ainsi, la correction orthographique apparaît comme un nouveau mode d'évaluation en orthographe qui consiste à évaluer la production de l'apprenant selon la nouvelle grille d'évaluation. Celle-ci rompt avec les anciennes méthodes appliquées jusque-là et vise à améliorer les performances des élèves.

Elle est choisie pour améliorer les résultats des élèves à l'épreuve d'orthographe. En effet, de tous les exercices de français, l'orthographe, sous la forme de la dictée classique est l'exercice dont les résultats sont à l'origine de la controverse entretenue au sujet de la baisse du niveau scolaire.

.Vu sous cet angle, on constate que l'approche par les compétences accorde une place de choix à l'évaluation des acquis de l'apprenant. C'est dans cette perspective que l'évaluation selon l'approche par les compétences a un statut particulier ; c'est-à-dire qu'elle est au service des apprentissages. Dans ce cas l'élève n'apprend plus pour être évalué mais il est évalué pour mieux apprendre. Car toute activité d'évaluation des apprentissages est suivie des activités de remédiation qui visent à renforcer les capacités de l'apprenant pour son agir compétent dans la résolution des situations de vie.

Partant de cette analyse, on peut dire que l'APC se présente comme un cadre de travail qui amène l'élève à résoudre des problèmes réels. C'est donc un cadre large qui permet à une vaste catégorie de situation problème d'être traitée, un cadre d'enseignement qui prépare l'apprenant à faire face à des situations de vie de tous les jours, bref, c'est une démarche pédagogique qui permet un rendement favorable des élèves en évaluation de l'orthographe.



CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre ambition dans ce travail était de montrer l'impact de l'évaluation sur les performances des élèves en orthographe. Le sujet retenu est de la PPO à l'APC : pour une méthode d'évaluation efficiente en orthographe en classe de 6^{ème}. Nous sommes allés de l'hypothèse générale selon laquelle les méthodes d'évaluation influencent les performances des élèves en orthographe. Afin de mieux cerner la quintessence de notre sujet, nous avons soulevé, avant cette macro hypothèse, trois principales questions à savoir :

- quelle est la place de l'évaluation dans le processus enseignement/apprentissage ?
- les méthodes d'évaluation sont-elles fonction des approches pédagogiques ?
- les méthodes d'évaluation telles que préconisées par les différentes approches favorisent-elles le développement des performances des élèves en orthographe ?

En réponse donc à ces questions, nous avons avancé l'hypothèse générale suscitée.

Le chapitre premier était intitulé *De la place de l'évaluation dans le processus enseignement/apprentissage*. Ici, nous avons défini le concept fondamental de la recherche à savoir l'évaluation. De même, nous avons ressorti les différentes formes d'évaluation, ses fonctions, ses modalités, ses phases et ses critères ; tout ceci dans le but de montrer que tous ces éléments contribuent tous dans le processus enseignement/apprentissage. Par la suite, nous avons marqué un temps d'arrêt sur la notion de remédiation qui joue également un grand rôle dans l'évaluation. En fait, l'évaluation et la remédiation entretiennent une relation congénitale en ce sens où la remédiation permet de venir en aide à l'apprenant immédiatement après son évaluation. À partir de tout cela, nous avons vu que l'évaluation est l'élément clé de tout processus de formation et que par conséquent l'on ne saurait se passer d'elle vu qu'elle est vraiment incontournable dans le processus enseignement/apprentissage. Ainsi donc, pour qu'il y ait évaluation, il faut qu'il y ait eu au préalable un enseignement d'où l'importance capitale de l'évaluation. C'est pourquoi nous prenons la première hypothèse de recherche pour validée.

Le deuxième chapitre a été intitulé *De l'approche contrastive des méthodes d'évaluation en orthographe selon la PPO et l'APC*. Ce chapitre était une conséquence de la deuxième hypothèse de recherche selon laquelle les méthodes d'évaluation seraient fonction des approches pédagogiques. De même, les méthodes d'évaluation sont fonction d'une nouvelle approche pédagogique dans la mesure où si l'on change de démarche pédagogique c'est parce que les résultats des élèves ne sont pas satisfaisants avec l'ancienne approche, d'où

la mise en exergue d'une autre méthode d'évaluation qui implique nécessairement une nouvelle approche. Elle répondait à la question de savoir si les méthodes d'évaluation sont fonction des approches pédagogiques. L'analyse dans ce chapitre nous a, en premier lieu imposé une présentation de chaque approche pédagogique à travers leurs origines, leurs principes et leurs objectifs. Ce regard nous a permis de constater que chacune des approches a des origines, des principes et des objectifs bien différents. En effet, l'approche par les compétences ne constitue pas dans le domaine de l'enseignement, une évolution indépendante de la pédagogie par objectif. Cette approche s'intègre dans ce qu'on appelle de manière générale, la pédagogie par objectifs. Elle représente un mouvement qui est venu pour affronter ou plutôt pour dépasser les différentes critiques dont cette pédagogie a fait l'objet. En deuxième lieu, cette analyse nous a permis de nous intéresser à la manière dont chaque approche pédagogique conçoit l'évaluation. En ceci, nous avons pu noter que selon la PPO, la rationalisation de l'acte éducatif n'implique pas d'orientation univoque ou exclusive en termes d'évaluation des apprentissages alors que l'approche par les compétences, aujourd'hui largement promue dans de nombreux systèmes éducatifs, vise à rendre les élèves capables de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour résoudre des situations-problèmes. En troisième lieu, par cette analyse, nous avons évolué vers la méthode d'enseignement/apprentissage de l'orthographe selon les approches. Avant d'y arriver, on a évoqué le concept d'orthographe en lui-même ainsi que ses différents exercices. Concernant la méthode d'enseignement/apprentissage de l'orthographe selon ces démarches, nous avons relevé que la PPO a une même méthode d'enseignement que l'APC, en ceci où l'apprentissage de l'orthographe pour les deux consiste en la graphie correcte des mots d'une langue française. Mais seulement, à la différence de l'APC qui prend en compte l'aspect moral de l'apprenant, la PPO reste trop figée sur la restitution des connaissances par l'élève. Et en dernier lieu, grâce à l'analyse, nous avons vu la méthode d'évaluation de l'orthographe selon chaque approche. En ceci, l'on a constaté que chaque approche a une méthode d'évaluation différente et qui lui est propre. Tandis que la PPO applique la dictée traditionnelle comme méthode d'évaluation de l'orthographe, l'APC en applique la correction orthographique. De la sorte, la dictée porte sur un texte dont les élèves n'ont pas eu préalablement connaissance et qu'ils doivent transcrire correctement sans aide extérieure. La correction orthographique qui remplace désormais la dictée classique quant à elle vise à évaluer la capacité de l'élève à saisir le sens d'un texte qui lui est proposé et à déceler et corriger les erreurs intentionnellement glissées en respectant les règles usuelles d'orthographe, de grammaire et de conjugaison. L'on voit donc sans ambiguïté que les deux méthodes sont bel et bien

différentes. Fort de cette analyse, nous n'avons trouvé aucun inconvénient à valider la deuxième hypothèse de recherche. Chose faite.

Le troisième chapitre, *De l'analyse et l'interprétation des résultats* était la conséquence de la troisième hypothèse de recherche. Cette hypothèse est : les méthodes d'évaluation telles que préconisées favoriseraient le développement des performances des élèves en orthographe. Cette dernière répondait à la question de savoir si les méthodes d'évaluation telles que préconisées par les différentes approches favorisent-elles le développement des performances des élèves en orthographe. A l'aide des informations recueillies sur la population d'étude composée de l'observation des cours, de la descente sur le terrain à travers des questionnaires adressés aux enseignants, l'exploration des copies corrigées des classes de 6^{ème} aussi bien en correction orthographique qu'en dictée traditionnelle ; par l'examen, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, nous avons montré dans ce chapitre que si l'on est passé de la méthode d'évaluation de l'orthographe selon la pédagogie par objectif pour en arriver à celle de l'approche par les compétences, c'est parce que celle de la PPO ne donnait pas la possibilité à l'apprenant d'avoir une bonne moyenne en ce sens qu'il exigeait de ce dernier qu'il orthographie correctement un texte entier. Cet exercice éprouve beaucoup d'apprenants dans sa pratique et les décourage en termes de notes qui sont en général dévalorisantes. Ceci parce que dans la plus part de cas, c'est la note 00/20 qui prédomine. Comme tel, l'épreuve de dictée se présente comme l'une des plus redoutées de toutes les épreuves, malgré les efforts que les élèves consentent à la surmonter. Pourtant, avec la correction orthographique (APC), l'on propose des fautes précises, ciblées, correspondant exactement aux savoirs notionnels. Ceci étant, l'APC évalue et récompense les compétences voire les acquis. Partant de cette observation, nous avons dit que la correction orthographique apparaît comme un exercice qui permet d'améliorer les performances des élèves à l'épreuve d'orthographe dans la mesure où elle apprend non seulement à l'apprenant de se rendre compte que le mot est mal orthographié mais aussi et surtout l'invite à le corriger tout en mémorisant l'orthographe. Ceci se justifie aussi en ce sens où l'esprit de l'apprenant est beaucoup plus en éveil dans le travail du repérage d'où la valorisation de ses performances. En conséquence, nous avons jugé juste de valider la troisième hypothèse de recherche.

Le dernier chapitre avait pour nom *Des atouts de l'APC dans l'évaluation en orthographe*. Ce chapitre a été logiquement fécondé par la quatrième et dernière hypothèse de recherche. Celle-ci a été formulée ainsi qu'il suit : l'APC serait une méthode efficace dans le

rendement des élèves en orthographe. Elle répondait à la question relative aux méthodes d'évaluation préconisées par les différentes approches telles que précédemment présenté. Ce chapitre a permis de balayer très rapidement les apports et les implications pédagogiques de l'approche par les compétences. Au regard de nombreux apports considérables que cette approche présente, nous avons dit qu'elle est d'une nécessité vitale dans le système éducatif en général et camerounais en particulier. S'agissant de son implication pédagogique, nous avons dit que pour qu'elle soit effective, tous les acteurs de la chaîne éducative en l'occurrence les enseignants qui occupent une place centrale devraient se mobiliser. Pour ce qui est des atouts de l'APC dans l'évaluation de l'orthographe, cette approche a une méthode qui vient solutionner les difficultés majeures que rencontraient autrefois les apprenants lors de l'évaluation de l'orthographe avec la dictée traditionnelle. Elle accorde une place au choix de l'évaluation des acquis des élèves. Dans l'évaluation de l'orthographe, elle donne entre autre la possibilité aux élèves de mémoriser une faute qu'ils ont au préalable décelée et corrigée eux-mêmes. Par ce fait, elle cultive ces derniers et leur permet d'avoir un esprit toujours ouvert et en éveil. En un mot, la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC favorise le rendement des élèves en orthographe. La preuve, les copies des élèves aussi bien en dictée traditionnelle qu'en correction orthographique collées en annexe. Cette autre analyse nous permet de valider la quatrième hypothèse.

Ce qui précède valide à suffisance l'hypothèse générale formulée dans le cadre de ce travail. Les méthodes d'évaluation influencent les performances des élèves en orthographe. Car lorsqu'il y a problème au niveau du développement des performances des élèves, l'on se retourne au niveau de la méthode d'évaluation afin de la questionner et de trouver par conséquent une réponse.

Une fois de plus l'on constate que l'approche par les compétences est une approche prometteuse dans l'évaluation de l'orthographe. Elle est un cadre de travail qui amène non seulement les apprenants à développer leur performance mais aussi et surtout de faire face aux problèmes de la vie qui se posent à eux ceci, grâce à ses connaissances scolaires.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I- OUVRAGES MÉTHODOLOGIQUES

- Aktouf, Omar. (1987)., *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec : PUQ.
- Balle, Ferdinand. (1980), *Média et société*, Paris, édition Montchrestien.
- Beaud, M. (1999), *L'art de la thèse*, Paris, Éd. La découverte.
- Champagne, Claude. et alii, *Mémoire au cycle III*, Paris, Nathan.
- Combessie, (2001), *La méthode en sociologie*, Bruxelles, De Boeck
- Grawitz, Madeleine. (1996), *Méthode de sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- Mace, Gordon. (1998), *Guide de l'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, les Presses de l'Université de Laval.
- N'da, Pierre. (2007), *Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat*, Paris l'Harmattan.
- Ouellet, Albert. (1987), *Processus de recherche : une approche systématique*, Québec PUQ.
- Ketele, Jean-Marie, De. (1989), *L'évaluation de la productivité des institutions, Cahiers de la fondation universitaire, université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.

II- OUVRAGES SPÉCIALISÉS

- Belinga Bessala, Simon. (2005), *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Clé.
- Bissemou, Joël. (1983), *La pédagogie par objectifs : Des finalités à la formulation des objectifs opérationnels*, Yaoundé, Edition technique de formation des enseignants.
- Catach, Nina. (1986), *L'orthographe française : traité théorique et pratique*, Paris, Fernand Nathan.
- Gabaude. (1972), *La pédagogie contemporaine*. Toulouse, Privat.
- Garaud, Albert. (1998), *De l'orthographe à l'expression écrite*, Nathan.
- Gey, Michel. (1987), *Didactique de l'orthographe*, Paris, Nathan.
- Ghiglione. & Matalon. (1995), *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Guion, Jeanine et Jean. (1982), *Apprendre l'orthographe*, 4e, Paris, Hachette.
- Kahn. (1993), *Le français dans le monde : Recherche et application des pratiques de l'écrit*, Paris, Edicef.

- Ketele, Jean-Marie, De. (1989), *L'évaluation de la productivité des institutions*, cahiers de la fondation universitaire, université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.
- Mager, Robert. François (1986), *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris : Bordas, collection « science de l'éducation ».
- Morissette. (2002), *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière.
- Nkou Eyong, Gilbert. (1989), *A l'usage des encadreurs pédagogiques des enseignants et des étudiants des écoles normales, Guide Pratique de la Pédagogie par objectifs, IPAR de Yaoundé*.
- Peña Ruiz, Henri. (1986), *Philosophie : la dissertation*, Paris, Bordas.
- Roegiers, Xavier. (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat.
- Scallon, Gérard. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint Laurent : Edition du renouveau pédagogique.
- Zanga. (2006), *L'approche par les compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle au Burkina Fasso*. Ouagadougou : MEN.

III- MÉMOIRES

- Deronne, Mélanie. (2012), *L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques*, Mémoire de Master, Université de Mons, Faculté des sciences, inédit.
 - Manka, Thécla. (2005), *La pédagogie par objectifs appliquée à l'enseignement de la grammaire française en classe anglophone : le cas de la classe de form V de la ville de Yaoundé*, Mémoire de DI.P.E.S II, Université de Yaoundé I, ENS, inédit.
 - Nguenaing, Henriette. (2005), *Pour une nouvelle approche de la didactique de la corrélation entre la lecture et l'écriture : cas de la classe de troisième*, Mémoire de DI.P.E.S II, Yaoundé, ENS, inédit.
 - Bossiomo Ambassa, Pélagie. (2011), *Les performances des candidats à l'épreuve de dictée au B.E.P.C*, Mémoire de DI.P.E.S II, Yaoundé, ENS, inédit.
 - Mbatsogo, Aline. Josiane. (2001), *Problème de dysorthographe aux examens officiels : cas de la dictée et la composition française au B.E.P.C*, Mémoire de DI.P.E.S II, Yaoundé, ENS, inédit.

- Minka, Fernande. Madeleine. (2013), *La langue française au cycle. Etude comparative de la pédagogie par objectifs et l'approche par compétences : application aux actes de langage indirects*, mémoire de D.I.P.E.S. II, Université de Yaoundé I, ENS, inédit.
- Ngo Nemi, Colette. (2008), *Problématique de l'évaluation de l'orthographe : le principe de congruence*, Mémoire de D.I.P.E.S II, Yaoundé, ENS, inédit.
- Zanga, Beauvard. Antoine. (2013), *Enseignement/apprentissage des indéfinis en français langue seconde. Une approche par les compétences*, Saarbrücken, Editions européennes universitaires.

IV- ARTICLES SPÉCIALISÉS

- Altet. & Fomba. (2008). « Étude sur la réforme curriculaire par l'approche par les compétences au Mali ». *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, 51-58.
- Blais, Guy. Jean et Nguyen, Quyen. Diem. (2007), « Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique » in *pédagogie médicale*, Vol. 8, n°4. 232-251.
- Jonnaert, Philippe. (2007). « Logique de compétences et logique de la pédagogie par objectifs : Pourquoi ces deux logiques ne se rencontrent pas ? ». *Observatoire des réformes en éducation/Université du Québec à Montréal (ORE/UQAM)*, Montréal, 1-4.
- Ndoye, Mamadou. (2008), « Curricula et politique éducatives. Les pays africains faces aux réformes curriculaires » in *politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, Acte du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique, 51-57.
- Romainville. (2006), « L'approche par les compétences en Belgique francophone : où en est-on ? ». *Les cahiers pédagogiques, quel socle commun ?*, 24-25.

V- TEXTES OFFICIELS

- Mineduc, *Programme de français. Instructions ministérielles N°135/D/40/MINEDUC/SG/IGP fixant les objectifs, principes, méthodes, et programme dans l'enseignement du français au premier et second cycle des lycées et collèges*, Yaoundé, 1
- Mineduc, *la loi d'Orientation de l'Éducation N°98/004/ du 14 Avril 1998*, Yaoundé.
- *Programme d'étude de française première langue (6ème -5ème)*.

-Minesec, *Curriculum du sous-cycle d'observation 6ème/ 5ème*, Yaoundé, août 2012.

VI- WEBOGRAPHIE

- [http://www. Mémoires online.org](http://www.Mémoires online.org), consulté le 09 avril 2016 à 20h57.
- [www. de la dictée à la correction orthographique. Htm](http://www.de la dictée à la correction orthographique. Htm). Consulté le 14 avril 2016 à 6h07.
- [http://www. Feumo.com/apc/ped/Doc01pd](http://www.Feumo.com/apc/ped/Doc01pd), consulté le 14 avril 2016 à 6h00.
- [http://www. wikipédia.com](http://www.wikipédia.com), consulté le 20 avril 2016 à 16h39.
- [http : // fle-Cavilam. /fr/.Net/ t20-enseignement/apprentissage de l'orthographe](http://fle-Cavilam.fr/Net/t20-enseignement/apprentissage de l'orthographe), consulté le 30 avril 2016 à 13h07.

VII- USUELS

- Dictionnaire Universel, (1998), 2ème édition, Paris, Hachette/Edicef.
- Landsheere, Gilbert, De. (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*.
- Grawitz, Madeleine. (1986), *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz, 7ème édition.
- Greimas & Courtes, (1998), *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette
- Légendre. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Éditions Guérin/ Eska.



ANNEXES

I- Questionnaire adressé aux enseignants

I-1 Description du questionnaire

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'École normale supérieure de Yaoundé, nous sollicitons votre contribution dans l'intention de recueillir des données fiables pouvant nous permettre d'analyser le passage de la **PPO A L'APC : POUR UNE MÉTHODE D'ÉVALUATION EFFICIENTE EN ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE 6^{ème}**.

Vous êtes prié(e) de répondre en toute honnêteté au questionnaire ci-dessous car la crédibilité de ce travail dépend en partie de la sincérité de vos réponses.

I-2 Identification (veuillez cocher la case correspondante)

Établissement.....

Sexe : masculin Féminin

Grade : P.L.E.G; P.C.E.G ; vacataire

Ancienneté : moins de cinq ans ; cinq ans et plus

Durée : 2h

Première partie : méthodes d'évaluation de l'orthographe selon la P.P.O

Q1 : vous arrive-t-il, dans vos différentes classes de 6^{ème} et 5^{ème}, de pratiquer l'évaluation de l'orthographe selon la PPO ?

Oui non

Q2: à votre avis, la méthode de l'évaluation selon la PPO peut-elle favoriser l'apprentissage de l'orthographe chez l'apprenant ?

Oui pourquoi ?.....
.....
.....

Non pourquoi ?.....
.....
.....

.....
.....

Q3 : les objectifs de cette méthode d'évaluation selon la PPO sont-ils atteints ?

Si oui dans quelle mesure ?.....
.....
.....

Si non pourquoi?.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q4 : cette méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO a-t-elle une influence sur la performance de vos apprenants ?

Oui non

Q5 : la méthode d'évaluation en orthographe selon la PPO occupe-t-elle encore une place prépondérante dans le système éducatif camerounais aujourd'hui ?

oui pourquoi ?.....
.....
.....
.....
.....

Non pourquoi ?.....
.....
.....
.....
.....

Deuxième partie : la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC

Q1 : pratiquez-vous la méthode d'évaluation en orthographe selon l'APC dans votre salle de classe ?

Oui non

Q2 : Existe-t-il des différences au niveau de la méthode d'évaluation en orthographe selon la PPO et la méthode de l'évaluation en orthographe selon l'APC ? Lesquelles ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Q3 : citez les objectifs visés par la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Q4 : pensez-vous que la méthode d'évaluation telle que prévue par l'APC puisse développer les performances des élèves en orthographe ?

Oui, comment.....

.....

.....

.....

.....

Nom pourquoi.....
.....
.....

Q5: la méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC facilite-elle la correction des copies dans notre contexte d'aujourd'hui marqué par les effectifs pléthoriques ?

Oui

Non

Q6 : quelles sont, selon vous, les raisons qui justifieraient le passage de la PPO à l'APC ?

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

Q6 : peut- on dire que l'enseignement de l'orthographe selon l'APC contribue à l'amélioration du niveau des élèves par rapport à la PPO ? Justifiez votre réponse.

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

Merci de votre disponibilité et de votre franche collaboration.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
RÉSUMÉ.....	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE I : DE LA PLACE DE L'ÉVALUATION DANS LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE.	20
I- DÉFINITION DE L'ÉVALUATION	21
II- LES DIFFÉRENTES FORMES D'ÉVALUATION.....	22
1- L'évaluation sommative	22
2- L'évaluation certificative	22
3- L'évaluation formative	23
4 -L'évaluation diagnostique.....	23
4- L'auto évaluation	23
III-LES DIFFÉRENTES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION	23
IV-LES MODALITÉS D'ÉVALUATION	24
V- L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES	24
VI- LES PHASES DE L'ÉVALUATION.....	24
VII- LES CRITÈRES D'ÉVALUATION	25
VIII- LA REMÉDIATION	26
CHAPITRE II : DE L'APPROCHE CONTRASTIVE DES MÉTHODES D'ÉVALUATION EN ORTHOGRAPHE SELON LA PPO ET L'APC.	28
I- PRÉSENTATION DES DIFFÉRENTES APPROCHES : PPO ET APC.	29
1. La pédagogie par objectifs	29
1.1 Les origines de la PPO	29
1-2. Les principes de la PPO	30
1-3. Les objectifs de la PPO	30
2- L'approche par les compétences	31
2-1. Les origines de l'APC	31
2-2. Les principes de l'APC	32
2- 3. Les objectifs de l'approche par les compétences	34

II-CONCEPTION DE L'ÉVALUATION SELON LES DIFFÉRENTES APPROCHES PÉDAGOGIQUES	35
1-L'évaluation selon la pédagogie par objectifs	35
2- L'évaluation selon l'approche par les compétences	36
III-LES MÉTHODES D'ÉVALUATION DE L'ORTHOGRAPHE SELON LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES : PPO ET APC.	37
1-De la définition de l'orthographe	37
2- Processus enseignement/apprentissage de l'orthographe en sous-cycle d'observation.	37
2-1.Les instructions ministérielles	37
2-2. L'enseignement/apprentissage de l'orthographe	37
2.3. Divers types d'exercices portant sur l'enseignement de l'orthographe.....	38
2-4.Le Programme du sous-cycle d'observation.....	39
3-La méthode d'enseignement/apprentissage de l'orthographe selon la PPO et l'APC ...	41
4- Méthode d'évaluation de l'orthographe selon la pédagogie par objectifs	43
5-La méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC : la correction orthographique	44
CHAPITRE III : DE L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.	49
1. Objectifs	50
2. La méthode d'enquête	50
3. Recueil des données	51
3-1. La population cible.....	51
3-2. Échantillon	52
4. Description du questionnaire.....	52
5. Observation des cours	53
6. Questionnaire adressé aux enseignants et résultats obtenus.....	53
6.1. Première partie : méthode d'évaluation de l'orthographe selon la PPO	53
6.2. Deuxième partie : méthode d'évaluation de l'orthographe selon l'APC	55
7. Résultats obtenus des copies des élèves	58
CHAPITRE IV : DES ATOUTS DE L'APC DANS L'ÉVALUATION EN ORTHOGRAPHE	60
I. APPORTS ET IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES DE L'APC.....	61
1. Apports de l'APC	61
2. Implications pédagogiques de l'APC.....	62

II-LES ATOUTS DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES DANS L'ÉVALUATION EN ORTHOGRAPHE	63
CONCLUSION GÉNÉRALE	66
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	71
ANNEXES	76
TABLE DES MATIÈRES	81