

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ  
ÉCOLE DOCTORALE LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉS

Équipe de recherche: LASELDI (EA 02281)

Thèse en vue de l'obtention du Grade de Docteur en

SCIENCES DU LANGAGE

Soutenue par : Alfredina Zebto Penn KUUPOLE

PROBLÉMATIQUE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION  
ORALE EN FRANÇAIS DES APPRENANTS DANS LES ÉCOLES NORMALES AU  
GHANA.

Dirigée par : Professeur Jean-François BONNOT

TOME I

Composition du jury

M. Jean-François BONNOT, Professeur émérite, Université de Franche-Comté.

M. Mohamed EMBARKI, MCF-HDR, Université de Franche-Comté.

M<sup>me</sup> Sylvie FREYERMUTH, Professeure, Université du Luxembourg.

M. Frank WILHELM, Professeur, Université du Luxembourg.

ALFREDINA KUUPOLE  
FKI 02/04/10

embre 2009

**UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ**  
**ÉCOLE DOCTORALE LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉS**

**Équipe de recherche: LASELDI (EA 02281)**

Thèse en vue de l'obtention du Grade de Docteur en

**SCIENCES DU LANGAGE**

**Soutenue par : Alfredina Zebto Penn KUUPOLE**

**PROBLÉMATIQUE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE DE  
COMMUNICATION ORALE EN FRANÇAIS DES APPRENANTS DANS LES  
ÉCOLES NORMALES AU GHANA.**

**Dirigée par : Professeur Jean-François BONNOT**

**TOME I**

**Composition du jury**

- M. Jean-François BONNOT, Professeur émérite, Université de Franche-Comté.  
M. Mohamed EMBARKI, MCF-HDR, Université de Franche-Comté.  
M<sup>me</sup> Sylvie FREYERMUTH, Professeure, Université du Luxembourg.  
M. Frank WILHELM, Professeur, Université du Luxembourg.

**Novembre 2009**

## RÉSUMÉ

Cette thèse s'inscrit dans le cadre des travaux portant sur l'évaluation ( voir : G. De Landsheere, 1979 et 1980 ; G. Scallon, 2000 ; Lussier, 1992 ; D. Lussier et C. Turner, 1995 ; L. Allal, 1989 ...), sur la compétence de communication en français (voir : S. Moirand, 1990 ; H.G. Widdowson, 1981 ; M. Canale et M. Swain, 1980...) et l'interaction (voir : C. Kerbrat-Orecchioni, 1998). Elle a pour objectifs d'étudier les problèmes associés aux pratiques d'enseignement / apprentissage, d'évaluation et de communication orale dans les écoles normales au Ghana. Elle vise précisément à examiner les modalités mises en œuvre pour évaluer la compétence de communication orale dans un contexte d'évaluation officielle. Elle étudie également les modalités d'évaluation, la conduite évaluative des enseignants-évaluateurs et les comportements communicatifs des apprenants-candidats en interaction de face-à-face. Elle identifie et analyse les difficultés de communication, l'origine de ces difficultés et les stratégies déployées par les sujets pour les surmonter. Une enquête par questionnaire sur les pratiques pré-normalienne et normalienne de l'enseignement/ apprentissage et de l'évaluation de l'oral a été effectuée auprès des apprenants et des enseignants. Cette enquête tient compte de la communication orale, des sujets de l'épreuve orale et de l'enregistrement des interactions entre jury et candidat. Les résultats alimentent une réflexion sur divers aspects de l'évaluation, à savoir : les consignes, les critères, la nature des sujets d'épreuve ou encore la conduite évaluative. L'étude propose la mise en œuvre d'une approche interactive d'enseignement / apprentissage, d'une évaluation constante et d'une pratique assidue de la communication orale en classe et en dehors de la classe.

**Mots clés :** évaluation, évaluation formative, évaluation sommative, modalités d'évaluation, critères d'évaluation, communication orale, épreuve orale, compétence de communication, pratique d'enseignement / apprentissage, conduite évaluative, conduite communicative

## ABSTRACT

### **Difficulty in assessing oral communication of learners of French in Teacher Training Colleges in Ghana**

This doctoral thesis falls within the framework of assessment ( see G. De Landsheere 1979 et 1980; G. Scallon 2000; Lussier 1992; D. Lussier and C. Turner 1995 ; L. Allal 1989 ...), of communicative competence in French (S. Moirand 1990; H.G. Widdowson 1981; M. Canale and M. Swain 1980...) and of verbal interaction (see C. Kerbrat-Orecchioni 1998). It purports to study the problems associated with the teaching and learning of oral communication, its assessment and its practice among learners of French in Teacher Training Colleges in Ghana. It seeks particularly to examine the modalities put in place for the assessment of proficiency in oral communication in an external examination context. It endeavours to analyse the method of assessment, the conduct of teacher-examiners and the communicative behaviour of learner-candidates in a face to face interaction. It also examines and identifies communicative difficulties and strategies used in overcoming these difficulties. With regard to data collection, a questionnaire relative to pre- training college and college practices of teaching and learning and also of assessing oral French was established and addressed to learners and teachers alike. The study equally takes into account the oral communication, test items and recording of verbal interactions between panel of examiners and candidates. The findings of this research will contribute to reflections on different aspects in the area of assessment namely, instructions, criteria, nature of test items or conduct. The study suggests the adoption of an interactive approach to the teaching and learning, a regular assessment and constant practice of oral communication within and outside the classroom setting.

**Key Words :** evaluation, formative evaluation, summative evaluation, methods of assessment, assessment criteria, oral communication, oral testing, communicative competence, teaching and learning practice, assessment conduct, communicative behaviour

À mon cher mari Domwin qui a accepté  
de jouer à la fois le rôle  
de papa et celui de maman pour nos deux filles,  
Kuubegyire et Yirviel,  
durant ma longue absence.  
Merci pour leur patience et leurs sacrifices  
pendant toutes ces années.

Grand merci à ma famille,  
à mes parents, frères et soeurs  
pour leur amour et leur  
soutien moral.



## REMERCIEMENTS

Si nous avons pu arriver au terme de cette étude, c'est principalement grâce à de nombreuses personnes. Ainsi voudrions-nous leur exprimer notre reconnaissance la plus sincère.

Nous remercions monsieur le Professeur Jean-François P. Bonnot, notre directeur de thèse, d'avoir accepté de nous guider, de consacrer beaucoup de temps à la lecture de notre travail. Il nous a beaucoup encouragée et il a toujours été disponible. Ses remarques et son attitude constructive nous ont permis d'avancer à un rythme raisonnable.

Nous exprimons notre reconnaissance à tous les membres du jury, M. Mohamed Embarki, M<sup>me</sup> Sylvie Freyermuth et M. Frank Wilhelm, qui, malgré leur charge de travail, ont trouvé le temps nécessaire pour évaluer notre recherche.

Nous sommes également reconnaissante à l'Ambassade de France au Ghana pour la bourse d'études qui a énormément facilité notre travail de recherche. Sans leur soutien financier, il aurait été difficile de poursuivre nos études à ce niveau.

Nous remercions tout particulièrement tous les étudiants et enseignants des Écoles Normales et les collègues à l'Université de Cape Coast (Aku, Antoine) qui ont beaucoup contribué à l'établissement de notre corpus. Sans leur collaboration, cette recherche n'aurait pas pu avoir eu lieu.

Nous tenons à remercier Efo César Akuetey pour ses conseils et assistance de toutes sortes.

Il est également nécessaire d'exprimer notre sincère reconnaissance à Evelyn Berard pour son soutien matériel et à M.K.V. Adjrankuou-Glokpo pour la relecture d'une partie de mon travail.

Nous remercions vivement les familles Musah, Guillemot, Kashema, Darbon, Bouzereau, Ritter Conteuse, Zayed à Besançon qui nous ont encouragée moralement et matériellement lors de la rédaction de cette thèse.

Nous remercions tous nos collègues doctorants et amis Elia, Ahmed, Emmanuel, Vincent, Lebene, Bushra, Xiahong, Dimah, Ravillia, Ernerstine qui nous ont tendu une main secourable. Ils ont su être présents pour nous écouter et nous encourager dans les moments difficiles.

## Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	14
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE ET CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.	22
CHAPITRE 1 : APERÇU GÉNÉRAL DE LA SITUATION GÉOPOLITIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE DU GHANA.....	23
Introduction.....	23
1.1 Aperçu historique et géopolitique général.....	23
1.2 Situation sociolinguistique.....	26
1.3 Présentation des groupes des langues en présence au Ghana .....	27
1.3.1 Situation du groupe kwa .....	28
1.3.2 Situation du groupe gour .....	28
1.4 Les langues principales au Ghana.....	30
1.4.1 La langue akan.....	32
1.4.1.1 La langue twi (akwapem et asante).....	33
1.4.1.2 La langue fanté.....	33
1.4.2 La langue éwé.....	33
1.4.3 La langue nzema.....	34
1.4.4 La langue ga-adangme.....	34
1.4.5 La langue gonja.....	35
1.4.6 La langue dagbane.....	35
1.4.7 La langue dagaare/dagara/wala/brifor.....	35
1.4.8 La langue kasem.....	36
1.4.9 La langue grunne.....	36
1.5 Les langues non-ghanéennes.....	39
1.5.1 L'anglais : langue officielle.....	39
1.5.2 La langue haoussa.....	40
1.5.3 La langue arabe.....	41
Conclusion.....	42
CHAPITRE 2 : SYSTÈME ÉDUCATIF ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU GHANA.....	44
Introduction.....	44
2.1 Systèmes éducatifs pré-universitaires au Ghana: ancien et nouveau .....	45
2.1.1 Ancien système éducatif.....	46
2.1.2 Réforme éducative de 1987 : nouveau système éducatif.....	46
2.1.2.1 Structure de la réforme éducative.....	47
2.1.2.2 Première défaillance de la réforme éducative et la tentative de remède....	48
2.1.3 Quel résultat ?.....	50
2.1.4 Matières enseignées dans la nouvelle réforme éducative.....	51
2.2 Enseignement du français dans le système éducatif pré-universitaire: survol historique.....	53
2.2.1 Enseignement du français dans l'ancien système éducatif .....	55
2.2.2 Enseignement du français dans le nouveau système éducatif.....	55
2.2.3 Nouveau regard sur le programme du français dans le nouveau système éducatif.....	57
2.2.4 État d'enseignement/apprentissage actuel au Ghana.....	62

2.3	Système d'évaluation scolaire au Ghana.....	63
2.3.1	Méthode de notation: ancien système.....	64
2.3.2	Méthode de notation: nouveau système.....	64
2.3.3	Évaluation du français dans l'ancien système éducatif et la place de l'oral.....	65
2.3.4	Évaluation du français dans le nouveau système éducatif et la place de l'oral..	67
	Conclusion.....	68
<b>CHAPITRE 3 : SYSTÈME ÉDUCATIF NORMALIEN ET FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS .....</b>		<b>70</b>
	Introduction.....	70
3.1	Répartition géographique des écoles normales au Ghana.....	70
3.1.1	Réformes des programmes des écoles normales au Ghana.....	72
3.1.2	Le programme Post- Secondary School Certificate et son évolution.....	73
3.1.3	Programme de « In-In-Out ».....	75
3.1.4	Programme de Diploma in Basic Education (D.B.E).....	77
3.2	Formation des enseignants de français.....	78
3.2.1	Genèse de la formation initiale des enseignants de français : l'École Normale de Somanya.....	79
3.2.2	Recrutement des futurs enseignants de français dans les écoles normales.....	80
3.2.3	Enseignement du français dans le Programme de Diploma in Basic Education .....	82
3.2.3.1	Enseignement académique en français.....	83
3.2.3.2	Enseignement professionnel.....	84
3.2.3.3	Stage pratique d'enseignement.....	84
3.2.3.4	Stage de perfectionnement linguistique.....	85
3.2.4	Quel Résultat ?.....	86
3.2.4	Nombre de professeurs formés depuis l'introduction de français en 1975 .....	86
3.3	Supports pédagogiques.....	88
3.3.1	Réseau des Centres Régionaux pour l'Enseignement du Français (C.R.E.F.)...	89
3.3.2	Unité de production.....	90
3.4	Système actuel d'évaluation dans les écoles normales .....	91
3.4.1	Évaluation du français .....	93
3.4.2	Échelle de notation dans les écoles normales.....	94
	Conclusion.....	95
<b>CHAPITRE 4 : ÉVALUATION EN MILIEU SCOLAIRE : PRÉCISION DE QUELQUES TYPES D'ÉVALUATION.....</b>		<b>97</b>
	Introduction.....	97
4.1	Évaluation : précision conceptuelle et caractéristiques.....	98
4.2	Précision conceptuelle et caractéristiques de l'évaluation.....	98
4.2.1	Critère de performance et ses caractéristiques.....	104
4.2.2	Démarche d'une évaluation .....	106
4.3.1	Évaluation formative : origine.....	108
4.3.2	Évaluation formative : précision notionnelle.....	108
4.3.3	Évaluation formative comme système de régulation de l'apprentissage.....	110
4.3.4	Auto-évaluation.....	114
4.4	Évaluation sommative.....	118
4.4.1	Caractéristiques et démarches de l'évaluation sommative.....	120
4.5	Qualités de l'évaluation.....	123
4.5.1	Objectivité.....	123

4.5.2 Fidélité.....	124
4.5.3 Validité.....	125
Conclusion.....	126
CHAPITRE 5 : NOTIONS DE COMPÉTENCE DE COMMUNICATION EN LANGUE	
.....	127
Introduction.....	127
5.1 Notion de compétence en général : quelques définitions.....	128
5.2 Compétence de communication en langue.....	134
5.2.1 Composantes de la Compétence de communication.....	138
5.2.2 Compétence de communication comme modèle pour l'évaluation.....	144
5.3 Conception interactive de la communication orale: quelques réflexions.....	147
5.3.1 Quelques caractéristiques de la communication orale et son évaluation.....	152
5.3.2 Quelques difficultés de l'évaluation de la communication orale.....	154
Conclusion.....	156
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET ANALYSE DES DONNÉES	
.....	158
CHAPITRE 6 : MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES.....	159
Introduction.....	159
6.1 Lieu et choix du public d'enquête.....	160
6.1.1 Lieu d'enquête.....	160
6.1.2 Public d'enquête.....	161
6.2 Modes d'investigation et constitution du corpus.....	161
6.2.1 Enregistrement du déroulement de l'interaction de l'épreuve orale.....	162
6.2.1.1 Méthode de transcription des productions orales.....	163
6.2.1.3 Consignes de référence pour l'identification des locuteurs.....	164
6.2.1.3 Problèmes relatifs à l'enregistrement et à la transcription.....	165
6.2.1.4 Choix de l'épreuve orale .....	166
6.2.1.5 Conception et préparation des sujets d'examen oral .....	167
6.2.1.6 Procédure préparative et passation de l'épreuve orale.....	167
6.2.1.7 Sujets proposés à l'épreuve orale.....	168
6.2.1.8 Cadre et dispositif d'enregistrement des interactions.....	170
6.2.1.9 Critères de notation de la communication orale.....	171
6.2.2 Questionnaire comme instrument d'enquête.....	171
6.2.2.1 Objectifs de l'enquête par questionnaire.....	172
6.2.2.2 Construction des questionnaires.....	173
6.2.2.3 Types de questions utilisés.....	174
6.2.2.4 Justification du choix de questionnaire.....	176
6.2.2.5 Conditions de l'enquête et distribution des questionnaires.....	177
6.2.2.6 Choix de langue de l'enquête.....	178
6.2.2.7 Problèmes relatifs à l'emploi des questionnaires.....	179
Conclusion.....	180
CHAPITRE 7 : DÉPOUILLEMENT ET INTERPRÉTATION DES QUESTIONNAIRES	
.....	182
Introduction.....	182
7.1 Dépouillement du questionnaire-apprenants.....	182
7.2 Profil des enquêtés-apprenants.....	183
7.2.1 Âge des enquêtés-apprenants.....	183
7.2.2 Sexe des enquêtés-apprenants.....	183



7.2.3 École normale où les enquêtés-apprenants sont scolarisés.....	184
7.2.4 Début et durée d'apprentissage du français.....	184
7.2.5 Pays du premier apprentissage du français.....	185
7.3 Pratique d'enseignement/apprentissage du français .....	186
7.3.1 Formation avant l'école normale.....	186
7.3.1.1 Nombre de matières étudiées et degré de préférence pour le français.....	187
7.3.1.2 Problèmes rencontrés au niveau de l'enseignement/apprentissage du français.....	187
7.3.1.3 Suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français pré-normalien.....	188
7.3.2. Pratique d'enseignement/apprentissage du français à l'école normale.....	189
7.3.2.1 Choix du français.....	189
7.3.2.2 Aspect de l'oral en français le plus enseigné.....	192
7.3.2.3 Activités effectuées en français dans l'école normale.....	192
7.3.2.4 Activités effectuées par les apprenants eux-mêmes .....	194
7.4 Pratique de l'évaluation du français.....	195
7.4.1 Pratique de l'évaluation interne du français .....	195
7.4.1.1 Évaluation interne pré-normalienne: aspects du français le plus évalué en classe .....	196
7.4.1.2 Aspect de l'oral le plus évalué en classe .....	197
7.4.1.3 Avis sur la nécessité d'évaluer la communication orale pré-normalienne .....	198
7.4.2 Pratique de l'évaluation interne à l'école normale .....	199
7.4.2.1 Évaluation de l'oral et tâches proposées pour évaluer la communication orale.....	200
7.4.3 Évaluation externe de la communication orale dans l'école normale.....	200
7.4.3.1 Niveau de préparation des apprenants pour l'épreuve orale.....	201
7.4.3.2 Connaissance de critères d'évaluation de l'épreuve orale.....	202
7.4.3.3 Préparation préalable des sujets avant l'épreuve proprement dite.....	203
7.4.3.4 Niveau de difficulté des sujets/thèmes proposés pour l'épreuve orale .....	203
7.4.3.5 Avis sur la réalisation d'un exposé à l'épreuve orale.....	204
7.4.3.6 Avis des enquêtés sur l'organisation de l'évaluation de l'épreuve orale en général.....	205
7.4.3.7 Choix de l'examineur externe.....	205
7.4.3.8 Avis sur la méthode d'évaluation de la communication orale.....	206
7.5 Pratique de communiquer en français dans diverses situations .....	207
7.5.1 Pratique du français en général.....	207
7.5.1.1 Pratique du français en classe .....	208
7.5.1.2 Pratique du français avec les professeurs en dehors des cours.....	209
7.5.1.3 Pratique du français avec les camarades de classe.....	209
7.5.1.4 Pratique du français avec d'autres locuteurs du français.....	210
7.6 Difficultés de communication orale.....	211
7.6.1 Nature des difficultés de la communication orale.....	212
7.6.1.1 Sources des problèmes de communication en général.....	213
7.6.1.2 Difficultés de communication orale à finalité évaluative.....	215
7.6.1.3 Causes de difficultés de communication orale à finalité évaluative.....	216
7.7 Dépouillement du questionnaire-enseignant.....	216
7.7.1 Profil et expériences professionnelles des enquêtés-enseignants.....	217

7.7.2 Pratique d'enseignement/apprentissage de la communication orale à l'école normale.....	218
7.7.2.1 Nombre d'heures allouées aux cours de l'oral par semaine.....	219
7.7.2.2 Activités pratiquées en classe de langue.....	220
7.7.3 Pratique d'évaluation de la communication orale.....	221
7.7.3.1 Objectifs à fixer pour l'évaluation de compétence de communication orale.....	221
7.7.3.2 Critères d'évaluation de communication orale fixés par l'enseignant.....	222
7.7.3.3 Thèmes proposés pour évaluer la communication orale.....	223
7.7.4 Avis sur l'évaluation externe (officielle).....	224
7.7.4.1 Objectif principal de l'évaluation de la communication orale.....	224
7.7.4.2 Connaissance des critères de notation.....	225
7.7.4.3 Avis sur les sujets proposés à l'épreuve orale.....	226
7.7.4.4 Objectivité de l'examineur-enseignant par rapport à la performance du candidat-apprenant.....	227
7.7.4.5 Démarches effectuées lors du déroulement d'interaction évaluative.....	228
7.7.4.6 Avis sur la méthode d'évaluation officielle de la communication orale..	230
7.7.4.7 Difficultés d'évaluation de la communication orale.....	231
7.7.4.8 Avis sur la conception de l'évaluation : « évaluer c'est noter ».....	233
7.7.5 Avis sur la pratique de communication orale des apprenants.....	235
7.7.5.1 Pratique du français entre enseignants et apprenants .....	235
7.7.5.2 Pratique du français entre apprenants.....	235
7.7.6 Nature des difficultés de communication orale chez les apprenants.....	236
7.7.6.1 Causes des difficultés de communication .....	237
7.7.6.2 Solutions pour faire surmonter les difficultés de communication orale..	239
Synthèse et conclusion des réponses des apprenants et des enseignants.....	240
<b>CHAPITRE 8 : ANALYSE DES MODALITÉS D'ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE ORALE ET EFFETS DES CONDUITES ÉVALUATIVES.....</b>	<b>244</b>
Introduction.....	244
8.1 Analyse et interprétation des modalités de l'épreuve orale.....	244
8.1.1 Présentation du corpus de l'épreuve orale.....	245
8.1.2 Sujets de l'épreuve orale et choix effectué par les candidats.....	246
8.1.2 Consigne de l'épreuve de la communication orale.....	247
8.1.3 Nature des sujets de l'épreuve et son influence sur la communication orale...	252
8.1.4 Organisation et déroulement de l'épreuve orale.....	256
8.1.5 Critères d'évaluation liés à la notation de communication orale.....	257
8.1.6 Synthèse des notes des candidats.....	261
8.2 Quelques caractéristiques des interactions et leurs effets sur la conduite évaluative .....	266
8.2.1 Effets des silences sur la conduite évaluative.....	267
8.2.3 Rapport entre jury-enseignant et candidat-apprenant.....	271
8.2.3.1 Jury-interlocuteur -facilitateur.....	271
8.2.3.2 Jury-enseignant et interférences didactiques.....	276
8.2.3.3 Jury comme personne-gestionnaire.....	279
Conclusion.....	281
<b>CHAPITRE 9 : ANALYSE DES CONDUITES COMMUNICATIVES LORS DE L'ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION ORALE.....</b>	<b>284</b>
Introduction.....	284

9.1 Situation d'évaluation de la communication orale.....	285
9.1.1 Structure des interactions entre Jury et candidat.....	286
9.1.2 Séquences d'ouverture et de clôture.....	287
9.1.3 Technique d'évaluation de la communication orale.....	289
9.1.3.1 Jeu de question-réponse.....	290
9.1.3.2 Procédés d'étayage.....	295
9.1.3.3 Reformulation/répétition.....	298
9.2 Problèmes de compétence de communication chez les candidats.....	300
9.2.1 Difficultés de communication liées à la compétence linguistique.....	300
9.2.1.1 Problèmes de communication dus à l'insuffisance lexicale.....	301
9.2.1.2 Problèmes de communication dus aux lacunes syntaxiques.....	308
9.2.1.3 Difficultés de communication dues aux problèmes phonologiques.....	315
9.2.2 Problèmes liés à la compréhension.....	318
9.2.2.1 Paramètres définissant les problèmes de compréhension.....	319
Synthèse et conclusion de la conduite communicative de la communication orale.....	324
<b>CHAPITRE 10 : RETOMBÉES ET PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION DE L'ÉVALUATION ET DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ORALE.....</b>	<b>327</b>
Introduction.....	327
10.1 Au niveau de l'enseignement/apprentissage de la communication orale.....	327
10.1.1 Suggestions pédagogiques de l'enseignement de l'oral.....	328
10.1.1.1 Présenter des objectifs réalisables et évaluables.....	328
10.1.1.2 Proposer des activités interactives.....	332
10.1.1.3 Éveiller l'attention des apprenants sur les stratégies de communication.....	334
10.1.1.4 Envisager des activités métalinguistiques en classe de langue.....	337
10.1.1.5 Utiliser des documents authentiques pour une meilleure compréhension orale.....	339
10.1.2 Nécessité d'améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage du français .....	341
10.2 Nécessité de repenser les modalités d'évaluation de la compétence de communication orale .....	345
10.2.1 Nouvelles modalités d'évaluation de la communication orale.....	346
10.2.1.1 Nécessité de préparer un guide de consignes de l'épreuve orale .....	346
10.2.1.2 Faire connaître les techniques d'évaluation de communication orale....	350
10.2.3 Nécessité de sensibiliser les apprenants à l'auto-évaluation.....	353
10.3 Exemples d'une séquence pédagogique et d'évaluation de la communication orale .....	357
Conclusion.....	365
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>367</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>375</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : les régions du Ghana (traduction en français entre parenthèses) avec ses chefs-lieux .....	24
Tableau 2 : langues/dialectes parlés sur le territoire ghanéen.....	30
Tableau 3: matières étudiées au niveau collège (JSS).....	51
Tableau 4 : dimensions de profil à développer chez l'apprenant.....	60
Tableau 5 : méthodes de français utilisées au Ghana (niveaux J.S.S et S.S.S).....	61
Tableau 6 : échelle de notation dans le système d'évaluation au Ghana.....	65
Tableau 7: matières enseignées au niveau primaire.....	74
Tableau 8 : résumé de la structure du « In-In-Out ».....	76
Tableau 9: matières enseignées les deux premières années dans les écoles normales au Ghana.....	78
Tableau 10: diplômes requis pour avoir accès à l'école normale.....	80
Tableau 11: matières enseignées en Première année.....	82
Tableau 12 : matières enseignées en deuxième année.....	83
Tableau 13 : programme de formation en troisième année.....	83
Tableau 14 : nombre des enseignants formés 1978-2007.....	87
Tableau 15 : échelle de notation dans le système d'évaluation normalienne.....	95
Tableau 16 : objets d'évaluation Source: D. Lussier (1992 : 53).....	146
Tableau 17 : sujets de l'épreuve orale en juin 2007 .....	169
Tableau 18 : âge des enquêtés-apprenants.....	183
Tableau 19 : sexe des enquêtés-apprenants.....	183
Tableau 20 : école normale des enquêtés-apprenant.....	183
Tableau 21 : niveau du début et durée d'apprentissage du français.....	183
Tableau 22 : pays du premier apprentissage du français.....	186
Tableau 23 : degré de préférence pour le français.....	187
Tableau 24 : problèmes de l'enseignement/apprentissage du français pré-normalien.....	188
Tableau 25 : suggestions pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français .....	189
Tableau 26: raisons pour le choix du français à l'école normale.....	190
Tableau 27 : spécialisation en une seule matière et avis sur le programme du français à l'école normale.....	191
Tableau 28 : aspect de l'oral en français le plus enseigné.....	192
Tableau 29 : activités pratiquées en classe.....	193
Tableau 30 : pratique d'exposé et présentation d'exposé individuel à l'école normale....	194
Tableau 31 : évaluation du français par l'enseignant aux niveaux JSS et SSS.....	196
Tableau 32 : aspect du français le plus évalué par l'enseignant aux niveaux JSS et SSS	196
Tableau 33 : aspect de l'oral le plus évalué par l'enseignant au niveau JSS.....	197
Tableau 34 : aspect de l'oral le plus évalué par l'enseignant au niveau SSS.....	198
Tableau 35 : raisons des enquêtés pour l'évaluation de l'expression orale aux niveaux Collège et Lycée.....	199
Tableau 36 : évaluation de l'oral et l'activité la plus proposées par l'enseignant à l'école normale.....	200
Tableau 37 : avis des enquêtés-apprenants sur le degré de préparation pour l'épreuve orale .....	201
Tableau 38 : avis des apprenants sur la connaissance et choix de critères d'évaluation de l'expression orale.....	202
Tableau 39 : avis des enquêtés-apprenants sur la préparation préalable des sujets pour l'épreuve orale.....	203

Tableau 40 : avis des enquêtés-apprenants sur le niveau de difficulté des sujets de l'épreuve orale.....	204
Tableau 41 : avis des enquêtés-apprenants sur la réalisation d'un exposé à l'épreuve orale .....	204
Tableau : 42 raisons pour ou contre propre enseignant comme examinateur externe.....	205
Tableau 43 : avis des enquêtés-apprenants sur la méthode d'évaluation de l'expression orale .....	206
Tableau 44 : pratique et plaisir pour la langue française.....	207
Tableau 45 : pratique du français par les apprenants en classe.....	208
Tableau 46 : pratique du français avec les professeurs en dehors des cours.....	209
Tableau 47 : pratique du français entre camarades.....	210
Tableau 48 : pratique du français avec d'autres locuteurs francophones.....	210
Tableau 49 : nombre d'enquêtés ayant des difficultés à communiquer en français.....	212
Tableau 50 : nature des difficultés de communication éprouvées par les enquêtés.....	212
Tableau 51 : sources de difficultés de communication orale chez les enquêtés.....	214
Tableau 52 : difficultés rencontrées à l'épreuve orale par les enquêtés.....	215
Tableau 53 : causes des difficultés de communication orale à l'épreuve orale.....	216
Tableau 54 : école normale /nombre et âge d'enseignants de français.....	217
Tableau 55 : diplômes supérieurs obtenus et expérience professionnelle des enseignants.....	218
Tableau 56 : activités proposées par les enseignants-enquêtés en classe de langue.....	220
Tableau 57: objectifs d'évaluation de la compétence de communication par enquêtés-enseignants.....	221
Tableau 58 : thèmes proposés par les enseignants pour évaluer la communication orale.....	223
Tableau 59 : objectif principal de l'évaluation de la communication orale.....	224
Tableau 60 : connaissance des critères de notation de l'épreuve orale.....	226
Tableau 61: avis des enquêtés-enseignants sur les sujets de l'épreuve orale.....	227
Tableau 62 : objectivité de l'examineur-enseignant par rapport à la performance du candidat-apprenant.....	228
Tableau 63 : démarches effectuées par l'examineur-enseignant lors du déroulement de l'épreuve orale.....	230
Tableau 64 : difficultés rencontrées lors de l'évaluation de la communication orale.....	231
Tableau 65 : avis des enseignants-enquêtés sur la conception: « Évaluer c'est noter ».....	233
Tableau 66 : nature des difficultés communication orale chez les apprenants.....	236
Tableau 67 : causes des difficultés de communication orale chez les apprenants.....	237
Tableau 68 : solutions pour faire surmonter les difficultés de la communication orale chez les apprenants.....	239
Tableau 69: sexe et nombre de candidats enregistrés par école normale.....	245
Tableau 70 : nombre de candidats et sujet de l'épreuve orale traité.....	247
Tableau 71 : fiche et barème de notation de la communication orale .....	258
Tableau 72 : synthèse des notes obtenues par les candidat.....	263
Tableau 73 : nombre des silences repérés dans les interactions entre Jurys et Candidats.....	268
Tableau 74 : monopolisation de la parole par le jury.....	273
Tableau 75 : durée de l'interaction entre les Jurys et les Candidats.....	280
Tableau 76 : nombre de candidats communiquant spontanément grâce au jeu de question-réponse.....	292

Tableau 77 : nombre de candidats qui réagissent peu ou non au jeu de question-réponse.....	294
Tableau 78 : difficultés de communication dues à l'insuffisance lexicale.....	307
Tableau 79 : difficultés phonologiques.....	318
Tableau 80 : exemple d'une grille d'évaluation de communication orale.....	349
Tableau 81 : grille d'auto-évaluation en communication orale.....	356





## LISTE DES FIGURES

Fig 1 : cartes des dix régions du Ghana avec ses chefs-lieux et sa situation géographique.....	25
Fig 2 : carte d'ethno-linguistique du Ghana.....	38
Fig 3 : répartition géographique des écoles normales au Ghana .....	71
Fig 4 : dispositif d'enregistrement des interactions.....	170
Fig 5: représentation graphique du nombre de candidats par école normale.....	245
Fig 6 : représentation graphique des notes obtenues par les candidats.....	263
Fig 7 : situation d'évaluation de la communication orale.....	285
Fig 8 : structure d'évaluation en interaction de la communication orale.....	286

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

BECE	Basic Elementary Certificate of Education
CEAO	Conseil des Examens de l'Afrique Occidentale
CEDEAO	Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest
CBB	Candidat de Bagabaga Training College
CMM	Candidat de Mount Mary Training College
CWC	Candidat de Wesley Training College
C.R.E.F.	Centres Régionaux pour l'Enseignement du Français
DBE	Diploma in Basic Education
G.C.E. A Level	General Certificate of Education Advanced Level
G.C.E.O Level	General Certificate of Education Ordinary Level
JBB	Jury de Bagabaga Training College
JMM	Jury de Mount Mary Training College
JWC	Jury de Wesley Training College
JSS	Junior Secondary School
SSS	Senior Secondary School
WAEC	West African Examination Council
WASSCE	West African Senior Secondary Certificate Examination





## INTRODUCTION GÉNÉRALE

### Origine de la recherche

Au cours de notre formation secondaire, nous avons été exposée à l'apprentissage du français en tant que langue étrangère et à cette époque, c'est-à-dire dans l'ancien système éducatif, la communication orale faisait partie de l'évaluation officielle et elle était sanctionnée à la fin de chaque cycle aussi bien au niveau « O' Level » qu'au niveau « A' Level » (voir chapitre 2). Bien que l'évaluation ait obligé les apprenants à se préparer pour l'épreuve orale, celle-ci n'était pas prise en compte lors de l'évaluation interne, car l'écrit l'emportait toujours sur l'oral. De fait, la préparation se faisait quelques semaines avant l'examen proprement dit, mais restait à la discrétion de l'enseignant. À l'école normale et à l'université, l'évaluation de la communication avait lieu, comme c'est d'ailleurs toujours le cas, à la fin de l'année normalienne et universitaire. Tout au long de notre cursus, nous fûmes intriguée par la place qu'occupe la communication orale dans l'enseignement/apprentissage et plus particulièrement dans l'évaluation.

Par ailleurs, en raison de nos expériences personnelles en tant qu'apprenante, puis en tant qu'enseignante de français au niveau secondaire durant quelques années, nous nous sommes davantage intéressée aux problèmes d'évaluation de l'oral. Depuis que nous avons été recrutée à l'Université de Cape Coast pour travailler dans un institut chargé des programmes d'études et d'évaluation des écoles normales au Ghana, la place qu'occupe la communication orale dans le programme n'a pas cessé de nous intriguer. C'est de là que nous est venue l'idée d'étudier la problématique d'évaluation de la communication orale en français dans les écoles normales au Ghana. Notre but est de saisir les modalités d'évaluation et d'appréhender les difficultés évaluatives et communicatives dans le déroulement de l'épreuve orale. De manière plus précise, notre étude vise à explorer, à décrire et à examiner les pratiques d'enseignement/apprentissage et d'évaluation de la communication orale. Nous sommes consciente du fait que les difficultés liées à l'évaluation peuvent provenir de plusieurs facteurs parmi lesquels on peut citer : la nature des items, la connaissance des thèmes de discussion, les critères d'évaluation, la pratique et/ou la durée d'enseignement/apprentissage, les conditions d'usage de la langue cible en milieu scolaire et en dehors de l'école ou les compétences des apprenants. Notre dessein est de concourir à l'amélioration de la pratique évaluative dans l'enseignement/apprentissage de l'oral au cours de la formation des futurs enseignants de français dans les écoles

normales de notre pays. Nous allons maintenant présenter la problématique générale de cette étude.

### Fondement de la problématique

L'évaluation est une partie intégrante de l'enseignement/apprentissage de toute matière scolaire. L'action d'évaluer permet de fournir des informations utiles à une prise de décision en vue de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage d'une matière donnée. L'exigence de mobilité amène les individus à s'intéresser à l'apprentissage des langues étrangères, parfois tout au long de leur vie (F. Noël-Jothy et B. Sampsonis 2006). Les états se préoccupent par exemple de l'intégration des étrangers et des relations avec d'autres états et, pour arriver à cette fin, il faut nécessairement accorder une importance à l'apprentissage des langues. Ce qui veut dire que le Ghana, comme tout autre pays, doit s'investir davantage dans l'enseignement/apprentissage des langues, en l'occurrence, du français. L'apprenant a besoin de valider et de démontrer ses compétences communicatives à l'écrit comme à l'oral afin de pouvoir entrer dans le monde du travail. Au Ghana, l'évaluation du français, considéré comme une matière parmi d'autres en milieu scolaire, est difficilement liée à son statut dit de langue « étrangère ». Cette difficulté repose sur la conception de son enseignement/apprentissage qui privilégie l'écrit au détriment de l'oral.

Dans les écoles normales du Ghana, la tendance à privilégier l'évaluation de l'écrit aux dépens de celle de l'oral se répand de plus en plus. Au cours des deux premiers cycles du système éducatif ghanéen, l'évaluation de l'oral est plutôt marginalisée. ce qui fait qu'au niveau de l'école normale et de l'université, les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer de vive voix. L'apprentissage du français en milieu scolaire exige souvent la conformité à la norme, ce qui implique la production de phrases correctes et bien construites. La question qui se pose alors est de savoir si l'on peut exclure des aspects comme la compétence socio-culturelle ou interactionnelle de la communication orale à finalité évaluative. Il va de soi que parler une langue, c'est bien davantage que reconnaître et produire un certain nombre de phrases respectant les règles qui régissent la combinaison des mots. Dans l'évaluation de la communication orale dans les écoles normales, il se trouve qu'il existe un écart entre les comportements langagiers des apprenants et les modalités d'évaluation mises en œuvre. Les sujets d'examen et les critères mis en place

pour vérifier les comportements langagiers des apprenants nous amènent à nous demander si les apprenants étaient prêts pour une telle évaluation de la communication orale.

Un des obstacles majeurs de l'enseignement/apprentissage du français au niveau de la communication orale est constitué par le fait que les apprenants ont au moins une première langue dans laquelle ils communiquent avec d'autres locuteurs. Ainsi, le français est souvent en dernière position pour ce qui est de son utilité après au moins deux langues : la langue maternelle et l'anglais. Il va sans dire qu'un bon nombre d'apprenants ont un niveau faible en français quand ils entrent à l'école normale. L'étude portant sur l'évaluation devrait permettre d'apprécier et de comprendre si les objectifs pédagogiques sont atteints ou non (C. Hadji 1992). Comment peut-on vérifier ces objectifs pédagogiques si l'on se soucie peu ou pas du tout de l'importance de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du français aux niveaux collège et secondaire? Or, évaluer la communication orale des apprenants est un moyen efficace de les motiver à parler cette langue. Comme le note B. Charlot (1988 :11), « évaluer c'est traiter du bon, du beau, du juste, du vrai ; mais aussi [...] être porté par l'ambition d'améliorer des rendements ». <sup>1</sup> C'est sans doute pour cette raison que V. De Landsheere (1988 :11), rappelle qu' :

« apprécier si un élève ou, plus généralement, une personne en formation ont assez progressé dans leurs apprentissages pour être déclarés capables, habiles à tels ou tels égards pour accéder à des études supérieures ou obtenir un diplôme d'études générales ou de qualification professionnelle, est depuis toujours l'une des tâches et des responsabilités courantes des enseignants et des formateurs. »

Pour les apprenants qui vivent dans un pays où le paysage sonore est très éloigné du français en raison d'une distance phonologique et linguistique, la communication en français s'avère complexe. M. Aponte et R. Garcia (1976 :25), notent par exemple que pour un débutant hispanophone adulte,

l'acte même de communication se trouve ainsi disloqué, l'individu est pris dans une toile d'araignée formée par des règles grammaticales, des exceptions, des mots utiles : en fin de compte, il ne sait rien et ne peut pas réagir.

Par ailleurs, l'apprentissage du français ne se faisant qu'en milieu scolaire, les apprenants en quittant la salle de classe n'utilisent plus cette langue pour communiquer. Il

---

<sup>1</sup> Préface selon Charlot B. dans Chadenet P.(1999 :5) : De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation, Paris : L'Harmattant

s'ensuit que le français devient alors comme un habit neuf que l'on porte uniquement lors d'occasions spéciales. Or, apprendre une langue, c'est s'en servir pour communiquer aussi souvent que possible, notamment dans le monde d'aujourd'hui où communiquer devient incontournable car, comme le précisent P. Watzlawick et al. (1972 : 46), « on ne peut pas ne pas communiquer, qu'on le veuille ou non ».

### **Justification de la recherche**

Ce travail nous amène à nous interroger sur les modalités d'évaluation du français, et en particulier de la communication orale. Il nous conduit également à déterminer les problèmes relatifs à l'évaluation de la production orale des apprenants dans les écoles normales au Ghana. Notre objectif est de contribuer à l'amélioration du système d'évaluation du français, notamment celui de la communication orale au niveau pré-normalien.

Nous souhaitons aider aussi les enseignants à réfléchir sur leur approche d'enseignement /apprentissage et d'évaluation du français et, surtout de la communication orale à l'école normale. Car, l'évaluation des apprenants de ce point de vue contribue à leur progression vers des objectifs de développement ou d'apprentissage (M. Gather, Thurler et P. Perrenoud 1988). Compte tenu du fait que l'oral est négligé au cours des six premières années de leur parcours pré-normalien, il est légitime de nous demander s'il est raisonnable qu'après neuf mois passés à l'école normale, les apprenants seront suffisamment préparés à l'examen oral. Il va sans dire que sans les conditions favorables à l'emploi du français, les compétences acquises resteront toujours insuffisantes.

Compte tenu du fait que l'évaluation a pour objectif principal de vérifier dans quelle mesure l'apprenant est capable d'utiliser le français appris dans des situations de communication réelles, on pourrait se demander si les modèles d'évaluation de l'oral utilisés ne constituent pas un frein à la réalisation de cet objectif. L'apprenant est souvent placé, lors de cette épreuve, en situation d'infériorité par rapport à l'évaluateur et les mécanismes de comparaison interpersonnelle jouent un grand rôle (C.-N. B. Depover 1999). De plus, peut-on évaluer la compétence de communication sans prendre en compte la compétence linguistique qui vise la grammaticalité des énoncés et l'emploi du lexique approprié de l'apprenant ? Cette question nous amène à nous interroger sur les points suivants :

#### **A . Les préparatifs de la pré-évaluation :**

- Y a-t-il un enseignement de l'oral à l'école normale ?
- Si oui, combien d'heures de cours d'oral y a-t-il par semaine ?
- Quelles sont les activités proposées aux étudiants en vue de développer leur compétence de communication orale ?
- Comment s'effectue l'évaluation formative/continue de la compétence de communication orale?
- Y a-t-il un principe d'auto-évaluation au niveau de l'oral?

**B. La nature des sujets proposés aux étudiants lors de l'évaluation proprement dite**

- Quels genres de thèmes sont proposés aux apprenants?
- Comment réagissent-ils aux types des thèmes qui leur sont proposés?

**C. Les comportements communicatifs du jury et du candidat en interaction de face à face**

- Quelles sont les difficultés communicatives qu'éprouvent les apprenants?
- Comment le jury joue-t-il son rôle d'examineur externe?

**D. Les consignes/critères mis en place pour évaluer les productions orales des candidats**

- Comment les critères d'évaluation liés à la notation sont-ils présentés?
- Y a-t-il une présentation explicative de ces critères et consignes?

**Objectifs de la recherche**

Puisqu'il s'agit d'une évaluation sommative, nous voudrions :

- cerner les modalités d'évaluation et les comportements langagiers en tenant compte de l'enseignement/apprentissage de l'oral dans les écoles au Ghana ;
- faire une analyse des modèles de l'évaluation mis en œuvre pour apprécier les productions orales des apprenants ;
- examiner les comportements évaluatif et communicatif du jury et leurs effets sur la conduite communicative du candidat ;

- étudier les productions orales enregistrées auprès des apprenants dans le but d'identifier les sources de leurs difficultés communicationnelles tout en prenant en considération les modalités d'évaluation ;
- faire des propositions à la fin de notre étude, en vue de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage et des modalités d'évaluation de la compétence de communication orale.

### Hypothèses de travail

Considérant que la langue est d'abord un moyen de communication et non seulement un instrument de connaissance, étant donné la situation géographique du Ghana, pays entouré d'États francophones, le gouvernement tente d'accorder une certaine importance au français dans son système d'éducation. Il veut donner la possibilité à ses citoyens d'apprendre le français et d'arriver à communiquer dans cette langue. Mais la tendance est de privilégier l'écrit au détriment de l'oral qui est pourtant primordial dans la promotion des relations interpersonnelles.

Pour mener à bien notre réflexion et mieux atteindre nos objectifs, nous partons d'hypothèses pour expliquer d'une part, les modalités d'évaluation de la compétence de communication orale en français qui influent sur la capacité d'expression chez les apprenants dans les écoles normales au Ghana et, d'autre part, la difficulté de communiquer oralement dans cette langue du fait de leur formation pré-évaluative. Ces hypothèses sont les suivantes :

- Les apprenants étant privés de l'évaluation de la communication orale sous toutes ses formes (formative et sommative) attribuent leurs problèmes communicatifs à la formation aux niveaux pré-normalien et normalien en français. En partant des études sur l'importance de l'évaluation comme outil efficace pour développer les compétences communicatives d'une langue étrangère chez l'apprenant dont celles de D. Lussier (1992) et S. Bolton (1987), nous avançons l'hypothèse selon laquelle la difficulté d'évaluer la compétence de communication orale est due à la formation pré-évaluative des apprenants.
- Plusieurs études montrent que les sujets de dérive culturelle, politique ou nationale peuvent bloquer un apprenant, particulièrement en situation d'examen. En conséquence, on obtient de ce fait un résultat inexact de la compétence réelle du

candidat (F. Noël-Jothy et B. Sampsonis 2006). Nous supposons que la nature des sujets proposés à l'examen oral dans les écoles normales au Ghana affectent la capacité à communiquer oralement chez les apprenants-candidats.

- Les spécialistes dans le domaine d'évaluation postulent que pour un système d'évaluation efficace, il faut proposer des descriptifs clairs de ses objectifs et de ses diverses composantes pour assurer son objectivité. Dans une évaluation où les examinateurs et les candidats sont tenus dans l'ignorance de certains aspects du système de contrôle : ses objectifs et ses mécanismes en général peuvent nuire à sa qualité (F. Noël-Jothy et B. Sampsonis, idem). À la lumière de cette observation nous présumons que le manque de critères d'évaluation explicites influe sur la notation des productions orales des apprenants-candidats.

### **Méthodologie**

En vue de tester ces hypothèses, nous avons entrepris de recueillir des données quantitatives et qualitatives. Nous avons distribué des questionnaires aux apprenants ainsi qu'aux enseignants de français. Dans un premier temps, nous avons administré un questionnaire à un nombre représentatif d'apprenants (253) et d'enseignants (9) dans le but d'obtenir des informations sur les pratiques d'enseignement / apprentissage, d'évaluation et de la pratique du français des apprenants lors de la formation aux niveaux pré-normalien et normalien dans les trois écoles normales au Ghana (Mount Mary College, Wesley College et Bagabaga College).

Dans un deuxième temps, puisque nous estimons que l'étude des problèmes d'évaluation de la communication orale d'une langue étrangère ne peut pas s'effectuer sans passer par l'épreuve orale, nous nous sommes intéressée à l'étude des interactions entre les candidats et les jurys pour repérer les difficultés d'ordre évaluatif et communicatif. Notre corpus est donc constitué des sujets de l'épreuve orale et des enregistrements des interactions entre les candidats et les jurys.

Pour analyser les données recueillies, nous nous sommes appuyée sur diverses études portant sur l'analyse des interactions dans une situation exolingue ( P. Alber et B. Py 1986, M.T. Vasseur 2005, J.-F. De Pietro et al., 1989; M. Causa, 2002 ; ...), en situation d'évaluation ( I. Shaeda, 1998; N. Underhill, 1987; C. Veltcheff et S. Hilton, 2003; ...) et sur les stratégies de communication (P. Riley, 1985; P. Bange 1992 ; ...).



## Organisation de la recherche

Notre travail se divise en deux grandes parties :

- la première partie met à la fois l'accent sur le contexte dans lequel se déroule notre étude et sur les éléments théoriques. Le premier chapitre concerne l'aperçu général de la situation géopolitique et sociolinguistique du Ghana. Le deuxième chapitre présente le système éducatif et l'enseignement du français au niveau pré-normalien au Ghana. Le troisième est consacré au système éducatif normalien et à la formation des enseignants de français. Nous estimons que décrire le contexte nous servira de jalon pour mieux aborder la réflexion sur l'enseignement et particulièrement sur l'évaluation scolaire. Dans le quatrième chapitre, nous cherchons également à expliquer les notions conceptuelles autour de l'évaluation et dans le cinquième chapitre, la compétence de communication ;

- la deuxième partie est consacrée à la méthodologie de la recherche et à l'analyse des données recueillies. Cette partie est organisée en cinq chapitres dans lesquels nous présentons : la méthode de recueil des données (chapitre 6), le dépouillement et l'interprétation du questionnaire-apprenant/enseignant (chapitre 7), les modalités de l'évaluation de l'épreuve orale et les effets des conduites évaluatives (chapitre 8) et les conduites communicatives lors de l'évaluation de la communication orale (chapitre 9). Enfin, le chapitre 10 est consacré aux propositions pédagogiques pour un meilleur enseignement/apprentissage et une meilleure évaluation de l'oral.

Dans la conclusion finale, nous donnons un aperçu synthétique de notre étude. La conclusion expose les points suivants : étapes majeures, démarche adoptée, méthodes utilisées, résultats, limites de l'étude, ouverture sur des travaux à entreprendre ultérieurement. Nous soulignons, cependant que, toutes les problématiques liées à l'évaluation du français ne pourront pas être développées dans cette étude. Ainsi choisissons-nous de privilégier ce qui fait écho à notre expérience dans ce vaste champ, au risque de n'en proposer qu'une vision tronquée.

The background features a large, faint watermark of the University of Cape Coast crest. The crest is a shield with a red top section containing a yellow eagle with wings spread. The bottom section is white with a yellow sun-like symbol in the center. A red banner at the bottom of the shield contains the Latin motto "VERITAS LUMEN NOBIS".

**PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTE ET CADRE THÉORIQUE DE  
LA RECHERCHE**



# CHAPITRE 1 : APERÇU GÉNÉRAL DE LA SITUATION GÉOPOLITIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE DU GHANA

## Introduction

Nous présentons dans cette partie, le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche. Toute action didactico-pédagogique qui se veut entreprenante doit prendre en compte l'environnement dans lequel elle s'effectue. Bien que notre centre d'intérêt concerne les problèmes d'évaluation de la communication orale en français, nous estimons qu'un rappel de la situation géographique et sociolinguistique du pays permettrait de déblayer le terrain pour une meilleure réflexion sur le thème. La position géographique du pays laisse penser que le français serait, automatiquement, une deuxième langue internationale parlée par la plupart des Ghanéens, mais paradoxalement tel n'est pas le cas. Quant à la présentation de la situation sociolinguistique, cela permettrait d'appréhender la diversité linguistique du pays. À notre avis, la description des langues principales du Ghana pourrait révéler les difficultés liées à la pratique communicative des apprenants dans les écoles normales au Ghana, en l'occurrence en français. Nous cherchons à comprendre pourquoi le français ne semble pas intéresser les Ghanéens et pourquoi les apprenants adoptent des comportements négatifs lors de l'épreuve de la communication orale.

## 1.1 Aperçu historique et géopolitique général

La république du Ghana (239 460km<sup>2</sup>) est une ancienne colonie britannique nommée Gold Coast (la Côte de l'or) par les Européens, les explorateurs britanniques. L'origine de *Ghana* viendrait de l'ancien empire du Ghana, mais en réalité celui-ci était situé au nord, dans les régions sahéliennes du Sénégal, de la Mauritanie et du Mali. Cependant, le Ghana moderne n'a pas de liens géographiques ou historiques directs avec l'Empire du Ghana. Le premier, anciennement Côte de l'Or, a été renommé « Ghana » et adopté lors de l'indépendance par simple hommage au second en 1957. Après la première guerre mondiale, la Gold Coast s'agrandit d'une partie du Togo allemand (Une autre partie du Togo appartenait à la France déjà présent au Dahomey (Bénin)).

Le Ghana, un État anglophone de l'Afrique occidentale, est dans « un environnement géographique immédiat qui est totalement francophone »<sup>2</sup>. En effet, il est entouré de trois pays francophones. Au nord se trouve le Burkina Faso, à l'ouest, la Côte d'Ivoire, à l'est le

<sup>2</sup> Le mot de l'ambassadeur de France au Ghana : une coopération au service du développement. La France et le Ghana (1992).

Togo et baigné au sud par le Golfe de Guinée (dans l'océan Atlantique). Stélio dit à ce sujet que « seuls les poissons dans cet océan ne sont pas francophones »<sup>3</sup>. Ainsi le Ghana, face au dynamisme linguistique francophone, fait penser à un îlot anglophone en état d'immersion dans un océan francophone.

Ce pays est constitué de denses forêts tropicales au sud et de savane au nord. Il jouit d'un climat tropical qui est extrêmement pluvieux pendant la saison des pluies. La rivière la plus importante dans le pays, la Volta avec ses affluents, la Volta noire, la Volta blanche ainsi que les rivières Oti et Daka, se rencontrent pour former le lac Volta qui permit la construction du Barrage d'Akosombo situé au sud du lac. Ce barrage produit beaucoup d'énergie électrique non seulement pour le pays, mais aussi achetée par les pays voisins comme le Burkina Faso et le Togo, par exemple.

Avec sa capitale, Accra, le Ghana se divise en 10 régions administratives décentralisées : le Nord (Northern Region), l'Est (East Region), l'Ouest (West Region), le Centre (Central Region), le Nord-Est (Upper-East Region), le Nord-Ouest (Upper-West Region), le Sud-Est (Volta Region), les régions Ashanti, Brong-Ahafo, ainsi que le Greater Accra et ses banlieues. Ces régions sont elles-mêmes subdivisées en districts (183 au total depuis 2007). Voici un tableau récapitulatif des différentes régions avec leur ville capitale ci-dessous.

Régions du Ghana	Ville capitale de la région
Greater Accra Region ( <i>La région du Grand Accra</i> )	Accra
Eastern Region ( <i>La région Orientale</i> )	Koforidua
Ashanti Region ( <i>La région d'Ashanti</i> )	Kumasi
Central Region ( <i>La région Centrale</i> )	Cape Coast
Western Region ( <i>La région Occidentale</i> )	Sekondi-Takoradi
Volta Region ( <i>La région de la Volta</i> )	Ho
Brong-Ahafo Region ( <i>La région de Brong Ahafo</i> )	Sunyani
Northern Region ( <i>La région du Nord</i> )	Tamale
Upper-East Region ( <i>La région du Haut Ghana oriental</i> )	Bolgatanga
Upper-West Region ( <i>La région du Haut Ghana occidental</i> )	Wa

Tableau 1 : les régions du Ghana (traduction en français entre parenthèses) avec ses chefs-lieux

<sup>3</sup> Secrétaire général, Stélio, Farandjis, Etat de la francophonie dans le monde. Données 1999-2000 et 6 études inédites présidé par le Président de la République française. p.68

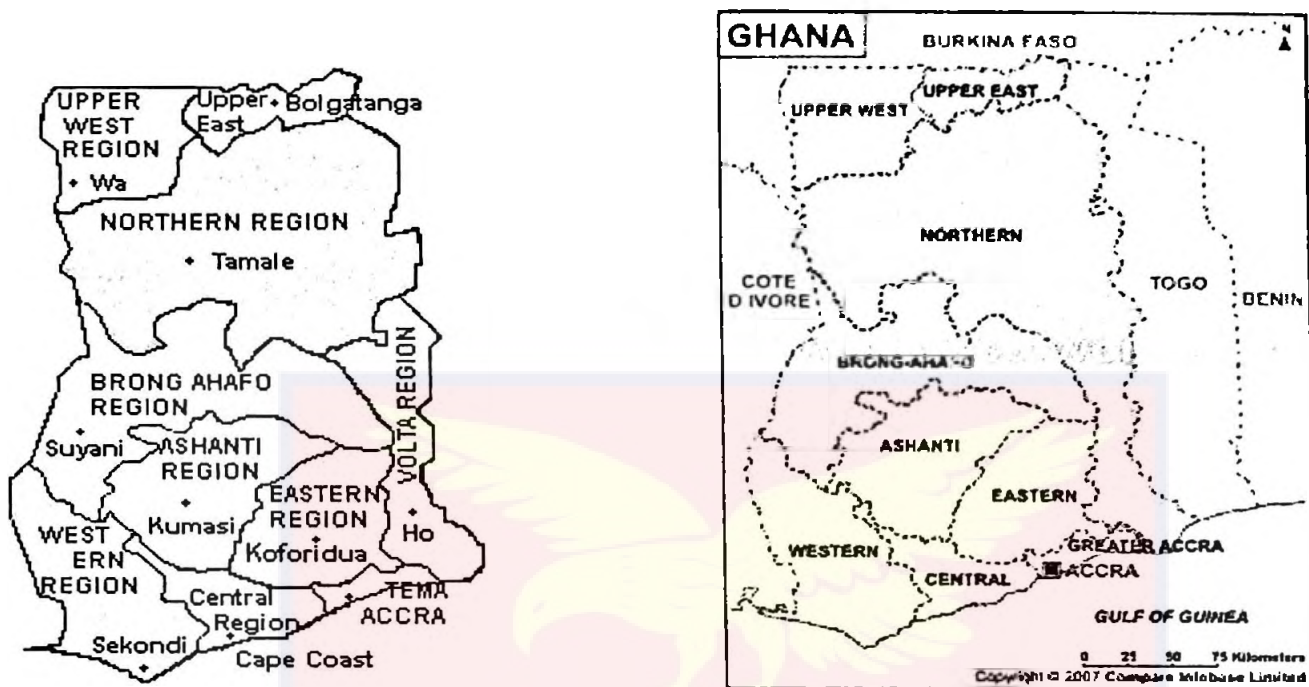


Fig 1 : cartes des dix régions du Ghana avec ses chefs-lieux et sa situation géographique

Le Ghana représente en Afrique de l'Ouest, un pôle de stabilité politique. Il n'a pas connu le chaos national (les conflits ethniques par exemple) si bien qu'en Afrique, il peut s'en vanter. En 14 ans, avec une succession de quatre élections libres et transparentes, la démocratie s'y enracine progressivement et les principes de bonne gouvernance dictent le fonctionnement de l'administration et garantissent le respect des libertés fondamentales. C'est un pays qui est fermement attaché au principe de non-ingérence et à la résolution négociée des conflits. C'est pour cela que le pays joue un rôle de conciliateur et est favorable à une intégration régionale accrue au sein de la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO). Le Ghana est aussi considéré souvent comme la « Gate Way to Africa » (la Porte d'entrée pour l'Afrique); d'une part, de par sa situation stratégique par rapport aux autres pays en Afrique et d'autre part du fait qu'il fut le premier pays africain à obtenir son indépendance de la Couronne britannique le 6 mars 1957.

En ce qui concerne sa situation économique, le Ghana, ayant son indépendance politique des Britanniques, possédait l'une des économies les plus puissantes de l'Afrique puisqu'il était l'un des gros producteurs de cacao. Le produit cacaoyer constitue depuis longtemps le pilier de l'économie ghanéenne en étant le premier producteur mondial de cacao depuis 1957 jusqu'en 1976; l'année à laquelle il avait chuté à la troisième position

après la Côte d'Ivoire et le Nigéria au début des années 80. À part le cacao, le pays produit le bois et des minéraux notamment : l'or, le manganèse, le diamant, la bauxite étant les produits majeurs exploités et exportés. Malgré toutes ces richesses, le PNB (Produit National Brut) par habitant est estimé à 452 Dollars en 2005<sup>4</sup>. Le Ghana est aujourd'hui classé parmi les pays pauvres du monde. La situation économique du pays peut être attribuée à plusieurs facteurs dont le plus pertinent est l'instabilité politique qui avait ravagé le pays depuis la chute du gouvernement de Nkrumah, le premier président. Nous signalons ici que, vu l'ampleur du problème politico-économique du pays et pour ne pas alourdir notre fil conducteur, nous préférons ne pas entrer dans les détails de ce sujet.

Bien que la problématique de notre recherche porte sur la langue française, il importe de parler tout de même des réalités linguistiques. Décrire les conditions linguistiques du pays va nous servir de jalon pour mieux comprendre le contexte dans lequel l'enseignement /apprentissage du français et son évaluation s'effectuent. Pour les apprenants ghanéens, maîtriser le français jusqu'à communiquer oralement en cette langue est quasiment absent puisque d'une part, les langues ghanéennes et d'autre part l'anglais remplissent facilement leur besoin communicatif. Dans cette optique, nous allons présenter la situation sociolinguistique du Ghana.

## 1.2 Situation sociolinguistique

Démographiquement, selon le dernier recensement en 2005, le Ghana a plus de 22 millions d'habitants. Il est caractérisé, comme la plupart des États africains, par le pluralisme ethnique et linguistique. Avec le morcellement des peuples africains par des frontières arbitraires (lié à la balkanisation de l'Afrique), des groupes ethniques appartenant aux mêmes groupes linguistiques se trouvent à cheval sur deux ou plusieurs états indépendants de l'Afrique Occidentale. Malgré la séparation des peuples linguistiquement unis, et bien qu'il y ait des variations linguistiques, nous pouvons observer une sorte d'homogénéité entre les langues frontalières car ces locuteurs arrivent à se comprendre. En effet, les variantes lexicales ou dialectales n'empêchent pas les peuples coupés en deux de communiquer. À titre d'exemple : les *Ewé* se trouvent dans trois pays africains, notamment, le Togo, le Bénin et le Ghana. Au nord du Ghana, les *Dagara*, les *Kasena*, les *Busanga* sont éparpillés de part et d'autre des frontières arbitrairement

---

<sup>4</sup> [http://www.studentsoftheworld.info/informations\\_pays.php?Pays...](http://www.studentsoftheworld.info/informations_pays.php?Pays...)

partagées par le Ghana et le Burkina Faso. Le groupe ethnique *Akan* se retrouve en Côte d'Ivoire, et au Ghana. En effet, le Ghana, la Côte d'Ivoire, le Togo et le Burkina Faso partagent ce même « triste privilège <sup>5</sup> » d'avoir été victimes de la balkanisation du continent africain. Ainsi, le Ghana, tout comme les autres pays de l'Afrique de l'Ouest qui l'entourent, a ses propres langues et dialectes, l'anglais étant la langue officielle, héritée de la Grande Bretagne, ancien colonisateur. En fait, on compte dans le pays autant de langues que d'ethnies appartenant toutes à la grande famille des langues nigéro-congolaise, qui est aussi subdivisée en deux grands groupes : le *kwa* et le *gour*<sup>6</sup>.

### 1.3 Présentation des groupes des langues en présence au Ghana

Des études donnent des chiffres différents en ce qui concerne le nombre des langues de Ghana. Ce problème pourrait être lié à la classification faite pour les différentes variétés considérées comme langues ou dialectes. Selon la liste ethnologique il y a 79 langues<sup>7</sup> au total. À l'intérieur même du pays, les langues parlées par divers groupes ethniques, grands et petits confondus, selon différentes études, sont multiples. Denny (1963) en identifie environ soixante-deux; Hall (1983) parle d'une quarantaine, alors que l'on peut compter plus de 70 ethnies avec leurs langues correspondantes. Dakubu (1988) en identifie plus de cinquante. Et récemment, d'autres études montrent que l'on peut compter plus de 70 ethnies avec leurs langues correspondantes. Bien que ces recherches sur le nombre de langues au Ghana soient différentes, la réalité est que le Ghana est un pays multilingue et que tout apprenant d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, se trouve dans cette situation de multilinguisme. Cependant nous pensons que le manque de consensus en ce qui concerne le nombre exact des langues en présence au Ghana est lié au fait que, d'une part, peu de recherches ont été menées dans la classification des langues ghanéennes; et d'autre part, il s'agit de l'absence de critères rigoureusement scientifiques d'identification de ces langues. C'est là où se situe la confusion quant au nombre total précis des langues ghanéennes. Comme nous l'avons évoqué plus haut, les langues ghanéennes peuvent se représenter en deux grands groupes linguistiques importants : le groupe *kwa* et le groupe *gour*.

<sup>5</sup> Une situation malheureuse créée pour un peuple par un autre sans leur point de vue. Les frontières sont artificielles puisqu'elles ont divisé des peuples linguistiquement unis à la veille de la colonisation.

<sup>6</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/ghana>

<sup>7</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Languages\\_of\\_Ghana](http://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Ghana)



### 1.3.1 Situation du groupe *kwa*

Le groupe des langues *kwa* rassemble quelque 75 %<sup>8</sup> de la population du pays et comprend les Akan, les Ga-Adangbe et les Éwé. Les Akan sont fragmentés linguistiquement entre les Asante, les Fante, les Akwapim, les Akyem, les Akwamu, les Ahanta, les Bono, les Nzema, les Kwahu et les Safwi. Le centre et le sud du pays sont majoritairement dominés par le groupe Akan qui constitue environ 44% de la population ghanéenne. Quant aux Nzema et aux Ahanta, ils vivent dans le Sud-Ouest. Les Ga-Adangbe comprennent les Ga, les Adangbe, les Ada et les Krobo. Les plaines d'Accra, pour leur part, sont habitées par les Ga. La langue *ga* constitue la langue la plus importante de la capitale, Accra. Quant aux Éwé, ils sont segmentés entre les Nkonya, les Tafi, les Logba, les Sontrokofi, les Lolobi et les Likpe. Sur la frontière est, vivent les Éwés, dont le territoire fut divisé, contre leur gré, en 1956, entre le Togo et le Ghana; la langue *éwé* est donc répartie de chaque côté de la frontière de ces deux pays. Toutes ces ethnies parlent leur langue propre dont la compréhension est généralement aisée, du moins entre les locuteurs d'un même sous-groupe.

### 1.3.2 Situation du groupe *gour*

Le nord du Ghana est, caractérisé par de nombreuses langues et dialectes que nous ne sommes pas en mesure de mentionner toutes. Au nord du fleuve Volta, on trouve le sous-groupe des langues *gour* représenté par les Gurma, les Grunsi et les Mole-Dagbane. Précisément, ces groupes représentent les ethnies suivantes : les Kasena, les Bulsa, les Grunne, les Kusasi, les Mamprusi, les Busanga, vivant à l'extrême nord-est du pays. Au nord-ouest se trouvent les Sisaala, les Dagaaba ou Dagara, les Wala et les Brifor. Les autres groupes importants du nord sont les Dagomba, les Gonja, les Bimoba, les Kokomba, pour ne citer que quelques uns. Comme pour les langues *kwa*, les langues du groupe *gour* se divisent linguistiquement en divers dialectes. Le tableau ci-dessous présente les ethnies et les langues parlées par plus de 50 000 locuteurs (94, 6% des locuteurs). Une étude menée sur un échantillon de la population ghanéenne.

---

<sup>8</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Volta-Congo\\_languages](http://en.wikipedia.org/wiki/Volta-Congo_languages)

Ethnie	Population	%	Langue maternelle
Akan asante	3 068 000	13,6 %	akan
Akan-Fante	2 436 000	10,8 %	akan
Éwé	2 250 500	9,7 %	éwé
Brong	1 117 000	4,9 %	abron
Dagaaba du Sud	1 067 000	4,7 %	dagari du Sud
Dangme	833 000	3,6 %	dangme
Dagomba	800 000	3,5 %	dagbani
Dagbamba	782 000	3,4 %	dagbani
Gurenne	782 000	3,4 %	farefare
Akan-Akyem	653 000	2,9 %	akan
Ga amina	625 000	2,7 %	ga (accra)
Akan-Akwapem (Akuapim)	578 000	2,5 %	akan
Konkomba	532 000	2,3 %	konkomba
Kusasi de l'Est	437 000	1,9 %	kusaal
Akan-Kwawu	423 000	1,8 %	akan
Yorouba	330 000	1,4 %	yorouba
Wasa	329 000	1,4 %	wasa
Mossi moré	323 000	1,4 %	moré (mossi)
Nzema (Appolo)	273 000	1,2 %	nzima
Sefwi	266 000	1,1 %	sehwi
Anyi	266 000	1,1 %	anyin
Gonja	239 000	1,0 %	gonja
Mamprusi	229 000	1,0 %	mampruli
Haoussa	202 000	0,9 %	haoussa
Efutu awutu	191 000	0,8 %	awutu
Busansi bissa	176 000	0,7 %	bissa
Builsa buli	160 000	0,7 %	buli
Ahanta	151 000	0,6 %	ahanta
Wala waali	147 000	0,6 %	wali
Akan-Asen	140 000	0,6 %	akan
Kasem	135 000	0,6 %	kasem
Birifor du Sud	133 000	0,6 %	birifor méridional
Bimoba	125 000	0,5 %	bimoba
Chiripon	118 000	0,5 %	chiripon
Sisaala, Tumulung	112 000	0,5 %	sisaala tumulung

Mandinka	110 000	0,5 %	mandinka
Akan-Dankyira	107 000	0,4 %	akan
Larteh	79 000	0,3 %	larteh
Anufo	70 000	0,3 %	anufo
Nchumburu	70 000	0,3 %	chumburung
Banafo	65 000	0,2 %	nafaanra
Anum-Boso	64 000	0,2 %	gwa
Krache	60 000	0,2 %	krache
Bassari ntcham	59 000	0,2 %	ntcham
Akan-Ahafo	57 000	0,2 %	akan
Kotokoli tim	56 000	0,2 %	tim
Buem lelemi	52 000	0,2 %	lelemi
Nabra nabt	50 000	0,2 %	farefare
Total	21 327 500	94,6 %	
Autres langues	1 228 500	5,4 %	
TOTAL DE LA POPULATION (2006)	22 556 000	100 %	

Tableau 2 : langues/dialectes parlés sur le territoire ghanéen<sup>9</sup>

Dans le but de mieux apprécier cette diversité linguistique qui caractérise l'enseignement/ apprentissage et l'évaluation des apprenants ghanéens de français, nous allons maintenant présenter les langues majeures en fonction du degré de leur diffusion et leur enseignement/apprentissage dans le pays.

#### 1.4 Les langues principales au Ghana

Dans la première période coloniale, l'éducation était en langue coloniale : portugais, Hollandais, Danois ou anglais. Mais avec l'arrivée du christianisme, les missionnaires chrétiens transmettaient des connaissances liées à la religion en langues ghanéennes puisque la majorité de la population était illettrée. Ceci a entraîné la traduction de la bible en langues locales permettant l'établissement d'un système d'écriture pour soutenir l'évangélisation des différents groupes ethniques. L'administration coloniale britannique a repris le système d'éducation de la Côte de l'or en 1925. De 1925 à 1951, les trois premières années du primaire étaient en langue ghanéenne, comme langue d'enseignement. À partir de la quatrième année, au niveau primaire, l'enseignement se faisait en anglais.

<sup>9</sup> Source : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/ghana.htm>

Mais avec l'indépendance du pays, la politique vis-à-vis des langues ghanéennes en tant que média d'instruction, a été changée plusieurs fois durant des années. De 1974 à 2002, on est retourné au modèle d'une langue ghanéenne pendant les trois premières années et l'emploi de l'anglais dès la quatrième année du primaire. Mais depuis septembre 2002, la politique est pour l'anglais à être employé du début d'éducation primaire, avec une langue Ghanéenne étudiée comme matière d'enseignement obligatoire jusqu'au niveau collège et optionnelle au niveau lycée.

Comme dans le cas de beaucoup d'ex-colonies en Afrique, les langues ghanéennes sont nombreuses. C'est pourquoi le choix d'une langue nationale au Ghana se heurte toujours à des débats houleux et sans fin liés souvent à la peur de la perte d'une identité ethnique ou d'une quelconque langue de référence. La pré-éminence de la langue *akan* (grâce à ses nombreux locuteurs) sur les autres langues ghanéennes n'est toujours pas la bienvenue parmi les groupes non-Akanphones. À vrai dire, chaque langue constitue pour les diverses ethnies un vecteur fondamental de communication entre les individus et représente une partie essentielle du patrimoine culturel du pays. Ainsi, pour ne pas attirer un regard négatif sur le gouvernement au pouvoir, les autorités ont toujours reconnu que les ethnies dans toutes les régions disposaient de langues riches en culture et qui mériteraient d'être enseignées à l'école.

En 1962, pour ne pas favoriser une seule langue aux dépens des autres, le gouvernement en a choisi neuf qui furent enseignées parallèlement à l'anglais et au français. Ces neuf langues sont à l'heure actuelle soutenues par le *Bureau of Ghana Languages* (le Bureau des langues du Ghana) qui a été établi en 1951. Ce bureau est responsable de la publication du matériel didactique et des manuels dans ces langues. Les langues en question sont les suivantes : *akan* (*twi* et *fante*), *dagaare/dagara/wale*, *dagbane*, *ga-adangme*, *éwé*, *gonja*, *kasem*, *nzema* et *grunne*. Ces langues sont enseignées aux niveaux élémentaires (primaire et collège), secondaires et également étudiées dans l'enseignement supérieur dans les trois établissements universitaires du pays : les universités de Ghana, de Cape Coast et de Winneba. Il en découle qu'avant le niveau pré-universitaire, un apprenant ghanéen aurait appris au moins une langue ghanéenne. Les apprenants dont la langue ne figure pas sur la liste des langues choisie par le gouvernement sont obligés d'apprendre une langue proche de la leur. Précisons que nous allons nous concentrer uniquement sur les neuf langues sélectionnées et subventionnées par le

gouvernement ghanéen ainsi que des langues non ghanéennes de grande diffusion. Nous signalons ici que nous n'allons pas parcourir toutes les langues parlées sur le territoire ghanéen car une étude approfondie de celles-ci n'est pas pertinente pour notre centre d'intérêt. Cela pourrait se faire ultérieurement. Nous présentons d'abord les langues principales de la catégorie des langues appartenant à la famille *kwa*, ensuite celle du groupe *gour*.

#### 1.4.1 La langue *akan*

L'*akan* est une langue à ton appartenant à la famille des langues *kwa*. Elle regroupe les variétés principales suivantes : le *twi* et le *fante*. Parmi toutes les langues ghanéennes, l'*akan*, est parlé par des locuteurs natifs qui constituent 44% de la population ghanéenne (incluant ses variétés dialectales, très intelligibles entre elles). Étant la plus répandue dans ce pays, elle serait parlée par plus de 50 % de la population, tant comme langue maternelle (8,3 millions ou 36,8 %) <sup>10</sup> que comme langue seconde. Numériquement la plus importante du Ghana, elle sert de langue véhiculaire dans la plupart des marchés et dans des commerces importants. Elle est aussi une langue de communication inter-ethniques pour la majorité des Ghanéens (Akan et non-Akanphones unis) non seulement dans les villes/villages akan mais aussi dans certains milieux non-akan. Ce qui montre que cette langue est véritablement trans-régional.

La position populaire de l'*akan* a fait que depuis l'indépendance, de nombreuses tentatives ont été effectuées pour le choisir comme la lingua franca du Ghana pour faciliter la communication parmi les divers groupes ethniques. Cependant, les revendications, en ce qui concerne le choix de cette langue, se heurtent souvent à des obstacles et provoquent également des débats houleux dans le parlement et même parmi des individus. Mais en tenant compte des réalités linguistiques, chaque langue est importante parce qu'elle constitue non seulement un symbole d'identité mais aussi un vecteur de la culture. Le rejet de l'*akan* comme langue officielle à la place de l'anglais est lié au fait qu'il n'est ni linguistiquement harmonisé ni codifié. De plus, elle possède plusieurs variétés qui peuvent rendre difficile ce choix. Laquelle des variétés est la plus appropriée, le *twi* (avec ses variétés) ou le *fante*? Ceux-ci sont des arguments avancés par certains Ghanéens, surtout les non Akanphones qui se sentent marginalisés par cette tentative. Le fait qu'aucune langue ne puisse servir de langue nationale amène le gouvernement ghanéen à adopter une

<sup>10</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Languages\\_of\\_Ghana](http://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Ghana)

position simpliste qui vise à encourager le développement de toutes les langues nationales importantes. Rappelons que cette langue reste fragmentée en plusieurs variétés dialectales, chacune ayant sa propre orthographe et ses particularismes locaux : le *twi* (*akwapem* et *asante*) et le *fante*. Nous présentons ces variétés qui sont traitées comme langues individuelles et enseignées telles quelles en milieu institutionnel.

#### 1.4.1.1 La langue *twi* (*akwapem* et *asante*)

Le *twi*, une langue à ton, est l'un des trois dialectes de la langue *akan* notamment, l'*akwapim twi*, l'*asante twi* et le *fante* appartenant au groupe des langues nigéro-congolais, atlantique et volta-congolais et à la famille des langues *kwa*. La langue *twi* (prononcée « chwee ») est une langue parlée par 6 à 7 millions d'habitants au Ghana<sup>11</sup>. L'*akwapim twi* et l'*asante twi* ont des aspects similaires mais différent au niveau de la prononciation de certains mots. Le *twi* est parlé dans toute la région Ashanti, certaines parties dans les régions de l'Est, de l'Ouest, du Centre, de la Volta, du Brong Ahafo et en Côte d'Ivoire. Il est l'une des langues les plus populaires du pays est donc très largement répandue. Il est utilisé comme langue véhiculaire ou de commerce par la grande majorité de la population ghanéenne (les Akan et certains non-Akan).

#### 1.4.1.2 La langue *fanté*

La langue *fante*, un dialecte de l'*akan*, et tout comme le *twi* (*akwapem* et *asante*), appartient au groupe des langues *kwa*. Elle se rapproche du *twi* en ce qui concerne l'intelligibilité du sens au niveau de la communication. La seule différence se situe au niveau de la prononciation. Cette langue est parlée par environ deux million d'habitants de la population ghanéenne et par certains Ivoiriens comme langue maternelle. Le *fante* tout comme le *twi* est une langue transnationale. Il est parlé majoritairement dans les régions centrale et occidentale du pays, notamment dans certaines grandes villes comme, Cape Coast, Winneba, Sekondi, Takoradi. Le *fante*, tout comme le *twi*, est langue véhiculaire et de commerce dans les villes où ou il est parlé.

#### 1.4.2 La langue *éwé*

La langue *éwé* (deuxième langue principale après l'*akan*) est une langue à ton. Elle appartient à la famille des langues *kwa*. Cette langue est parlée par environ trois millions

---

<sup>11</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Akan\\_languages](http://en.wikipedia.org/wiki/Akan_languages)

de locuteurs au Ghana (2,250,500 habitants)<sup>12</sup>, c'est-à-dire, 13% de la population ghanéenne. Elle est aussi parlée au Togo et au Bénin. Au Ghana, la langue *éwé* est présente dans le sud-est de la Région Volta, notamment dans certaines grandes villes comme, Ho, Hohoe, Keta, Agnolaga, Peki, Akatsi, Jasika, pour ne citer que quelques-unes. Comme dans le cas des langues *akan*, l'*éwé* est une langue maternelle des Ewé et langue seconde pour certaines personnes dans la région. Elle sert de langue véhiculaire de commerce pour la majorité des habitants dans la région Volta. L'*éwé* est une langue transnationale.

#### 1.4.3 La langue *nzema*

Le *nzema*, une langue à ton, fait partie du groupe des langues potou-tano et appartient à la famille des langues *kwa*. Elle partage 60% d'intelligibilité avec les dialectes *jwira-pepesa* et *ahanta* au Ghana et les langues *anyi* et *baulé* en Côte d'Ivoire. Elle est parlée par plus de 300000 locuteurs au Ghana (environ 250000) et en Côte d'Ivoire.<sup>13</sup> Elle est aussi connue sous le nom *appolo* et parlée par les Nzema comme langue maternelle dans le sud-ouest de la Région Occidentale du Ghana et le sud-est de la Côte d'Ivoire. Le *nzema* est pratiqué dans des grandes villes comme Axim et Dixcove par exemple. Comme tout autre langue ghanéenne, c'est une langue véhiculaire de commerce entre ses locuteurs ghanéens et ivoiriens. Vu sa situation géographique nous pouvons dire que c'est aussi une langue transnationale.

#### 1.4.4 La langue *ga-adangme*

Le *ga-adangme*, une langue à ton comprend trois dialectes (le *ga*, *dangme* et le *krobo*) et appartient au groupe nigéro-congolais et à la famille *kwa*. Ces trois variétés sont parlées par les Ga (*ga*), le Dangme (*dangme*) et les Krobo (*krobo*). Le *ga-adangme* est parlé par 800000<sup>14</sup> habitants comme langue maternelle (pour les trois dialectes). Cette langue (avec ses dialectes) est parlée principalement dans le sud-est du Ghana et précisément dans les grandes villes de la région de Grande Accra. Le dialecte *ga* est parlé par les locuteurs natifs vivant dans la capitale du pays, Accra et ses banlieues (Tema, Nungua, Teshi et Prampram). Les Dangme qui parlent le *dangme* habitent principalement à Ada, Ningo, Osu Shai et Gbugbla et les Krobo qui parlent le *krobo* vivent à Somanya, Odumase, Agomanya et Asesawa dans la région de l'Est. Parlée aussi au Togo, elle est

<sup>12</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Ewe\\_languages](http://en.wikipedia.org/wiki/Ewe_languages)

<sup>13</sup> <http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/tribes/languages.php>

<sup>14</sup> [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Ga\\_language&oldid=134028911](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Ga_language&oldid=134028911)

langue véhiculaire et de commerce à Accra entre les locuteurs natifs et et non Ga-adangmephones.

#### 1.4.5 La langue *gonja*

Le *gonja*, une langue à ton, appartient au groupe des langues nigéro-atlantique/volta-congolais et de la famille des langues *kwa*. Cette langue fait partie du groupe des langues potou-tano, *guang* et *nyo*. Elle est la langue maternelle d'un groupe ethnique *Gonja* qui se trouve au nord du Ghana. Les *Gonja* sont originaires du nord-ouest de la région du Nord. La langue est parlée par une communauté d'environ 230000 habitants<sup>15</sup> dans les grandes villes comme *Bole*, *Sawla*, *Tuna*, *Salaga*, *Damongo* et *Bamboi* de la région. La majorité des habitants s'identifient avec le *gonja* qu'ils emploient dans leurs affaires sociales et économiques. Voyons maintenant les principales langues classifiées sous la famille des langues *gour*.

#### 1.4.6 La langue *dagbane*

Le *dagbane*, une langue à ton, est une langue appartenant au groupe Oti-Volta-nigéro-congolais et à la famille des langues *gour*. Cette langue est parlée par 800000<sup>16</sup> habitants dans la région du Nord au Ghana. Les locuteurs natifs sont principalement des *Dagomba* qui la parlent comme langue maternelle. Cependant, cette langue est largement pratiquée par d'autres locuteurs non-*Dagomba* comme langue seconde dans le sud-est de la région. La langue *dagbane* a trois dialectes se pratiquant dans les deux grandes villes *dagomba* : *Tamale* (la ville capitale de la région du Nord) connus sous les noms de *Western Dagbane* (*Dagbane Occidental*) et *Yendi*, *Eastern Dagbane* (*Dagbane Oriental*). Le troisième dialecte, *nanuni* est parlé par le groupe ethnique *Nanumba*. Comme langue la plus courante des régions du nord, elle est utilisée comme langue véhiculaire et de commerce dans les grandes villes dans la région du Nord.

#### 1.4.7 La langue *dagaare/dagara/wala/brifor*

Le *dagaare* est une langue à ton appartenant au groupe des langues nigéro-congolais oti-volta et à la famille des langues *gour*. Le *dagaare*, le *dagara*, le *wala* et le *brifor* sont des variétés de langue linguistiquement liés mais se diffèrent seulement au niveau de la prononciation qui ne compromet pas d'ailleurs l'inter-compréhension. Pour faciliter notre tâche nous emploierons le terme « *dagaare* » pour désigner ces trois variétés. Ces dialectes

<sup>15</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Gonja\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Gonja_language)

<sup>16</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Dagbani\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Dagbani_language)



sont parlés par les Dagaaba, Dagara, Wala et les Brifor comme langues maternelles. Le *dagaare* est la langue principale de la partie nord-ouest dans la région Upper West et certaines parties de la Northern Region du Ghana ainsi que dans des régions limitrophes du Burkina Faso. La langue *dagaare* s'étend sur la Volta noire et sur la frontière internationale avec le Burkina Faso où cette langue avec ses variétés sont parlées dans et autour des villes comme Dano, Diebougou, Dissin, and Gaoua.

Au Ghana, cette langue et ses variétés sont parlées par les habitants qui vivent dans les grandes villes : Wa, Lawra, Jirapa, Nandom, Hamile, Nadawli, Kaleo, Daffiama et Tuna. La langue *dagaare* est répandue dans de nombreuses régions du Ghana en raison du haut degré de mobilité sociale et géographique de ses locuteurs natifs. Aujourd'hui, il existe un nombre important des personnes qui parlent la langue dans des grandes villes du pays et même partout dans des villages. On pourrait compter plus d'un million<sup>17</sup> de locuteurs qui la parlent comme langue maternelle au Ghana. Vu le nombre de ses locuteurs natifs, la langue *dagaare* peut être considérée comme la quatrième au niveau des langues principales dans le pays après, les langues *akan*, *éwé*, et *dagbane*. À l'heure actuelle la langue *dagaare* occupe une place importante dans la vie quotidienne de ses communautés locutrices. Elle est l'une de neuf langues enseignées à l'école.

#### 1.4.8 La langue *kasem*

Le *kasem*, une langue à ton, fait partie de la catégorie des langues nigéro-atlantique/nigéro-congolaise et appartient à la famille *gour*. Cette langue regroupe trois variétés/dialectes : le *fere*, le *nuni*, le *grunsi* et le *lyele*. Elle est parlée par un groupe ethnique, les Kasena, qui se trouve le long la frontière à l'extrême nord-est du Ghana et au sud du Burkina Faso. Au Ghana, elle est pratiquée par environ 130000 habitants en 2004<sup>18</sup> dans des villes comme : Navrongo et Paga, de la région de Upper-East. Au Burkina Faso, le nombre des locuteurs kasena était de 120000 en 1998, précisément dans la Province Nahouri, les villes de Po et Tiébélé. Cette langue est transnationale puisqu'elle est à cheval entre deux pays : le Ghana est le Burkina Faso.

#### 1.4.9 La langue *grunne*

La langue *grunne* appartient au groupe des langues nigéro-congolais, atlantique-congolais, volta-congolais, oti-volta et à la famille *gour*. Cette langue a plusieurs dialectes

<sup>17</sup> [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Dagaare\\_language&oldid=173951777](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Dagaare_language&oldid=173951777)

<sup>18</sup> [http://www.ethnologue.com/show\\_language.asp?code=xsm](http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=xsm)

qui sont associés au nom du village où elle est parlée. Ce qui veut dire qu'ils sont divisés selon la situation géographique et des sous-frontières ethniques. Quelques dialectes portent les noms des villes/villages ou des environs. Les dialectes sont les suivants : *grunne*, *frafra*, *nankani*, *booni*, *talni* et *nabt*. Les locuteurs (les Frafra) de ces variétés habitent dans le nord-est de la région Upper-East ainsi que dans d'autres villes dans le pays. On peut compter 845100 locuteurs natifs de *grunne* en 2003<sup>19</sup>. Les Frafra se trouvent dans la ville capitale de la région Upper-East, Bolgatanga et Navrongo. Comme dans le cas de beaucoup de langues ghanéennes, le *grunne* est parlé au Burkina Faso et demeure également comme une langue maternelle et transnationale.

En dehors de ces neuf langues sélectionnées, on peut identifier également beaucoup d'autres langues parlées par plusieurs ethnies ghanéennes. Parmi ces langues il y a par exemple, le *kusal* et le *buli* (région de Upper-East) le *sisala* (région de Upper-West), le *bono* et le *moo* (région de Brong-Ahafo), le *mampruli*, le *bassari* et le *kokomba* (région du Nord), le *larteh*, le *anum* (région de l'Est), le *buem lelem* et le *nkonya* (région Volta).

Du côté des médias, les radios locales utilisent massivement les langues ghanéennes pour faire passer les messages de divers domaines dans le pays. On compte cinq langues ghanéennes employées par des stations de radio nationale, la télévision. Ces langues sont l'*akan* avec ses dialectes (*twi* et *fante*), l'*éwé*, le *ga*, le *nzema* et le *dagbane*. Cependant, la prolifération des stations privées dans les régions à l'heure actuelle permet l'emploi des autres langues enseignées et d'autres qui ne sont pas forcément enseignées à l'école mais qui sont aussi importantes selon la région ou le district où elles se parlent.

---

<sup>19</sup> <http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/tribe/languages.php>

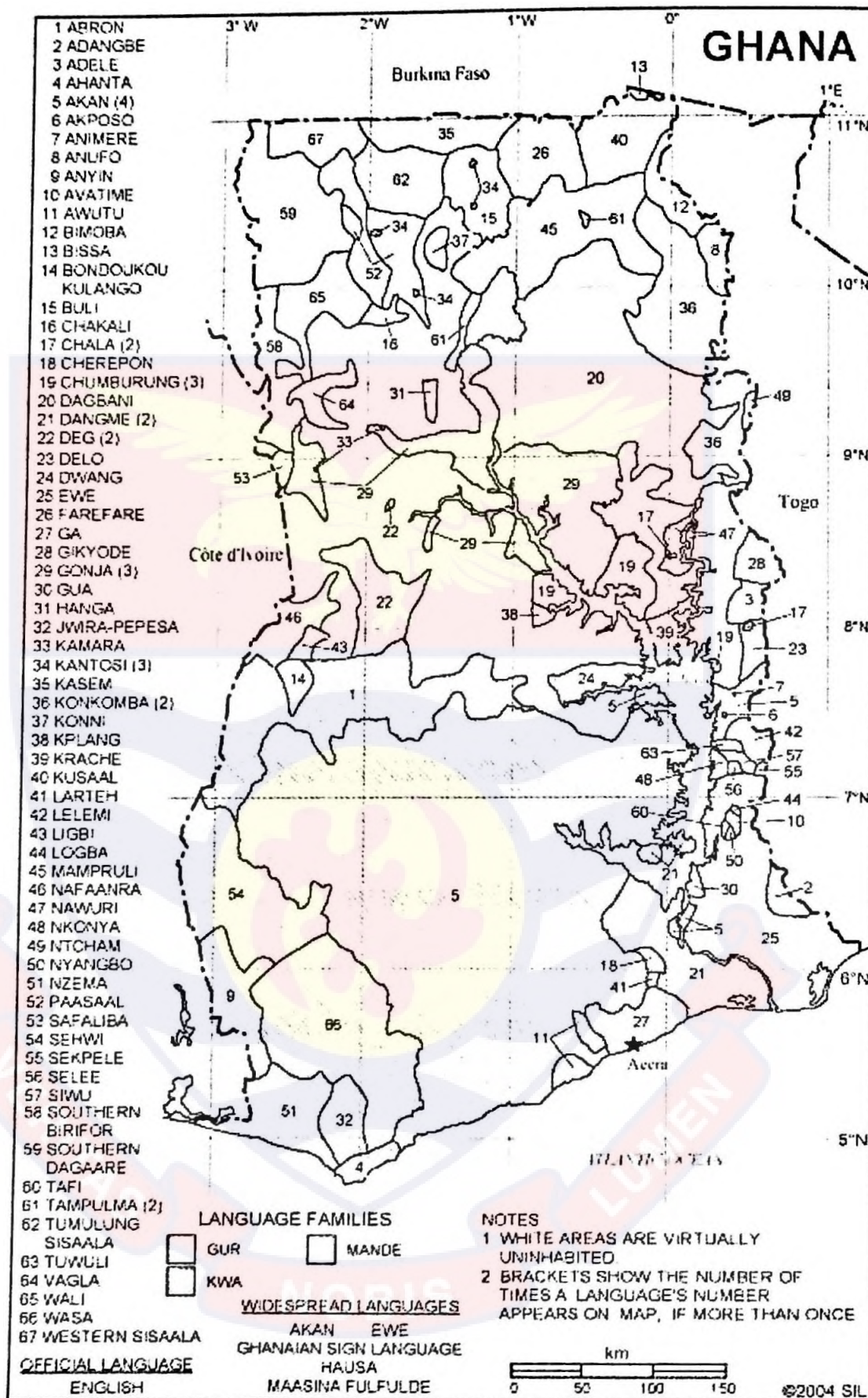


Fig 2 : carte d'ethno-linguistique du Ghana<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Source : <http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/tribes/map.php>

## 1.5 Les langues non-ghanéennes

À part les langues ghanéennes que nous venons de décrire, il y a les langues considérées comme étrangères. On les appelle « étrangères » parce qu'il s'agit des langues maternelles des groupes humains dont l'enseignement est dispensé par les institutions ghanéennes dont elles ne sont pas les langues propres (Dabène 1994). Ces langues sont également d'usage courant ou enseignées au Ghana : l'*anglais*, l'*arabe*, le *haoussa*, le *français*, ... Vu la place que ces langues occupent dans la société ghanéenne, nous pensons qu'elles méritent d'être présentées. Étant donné sa place prépondérante dans notre recherche, le français sera l'objet d'une présentation particulière dans le chapitre suivant.

### 1.5.1 L'anglais : langue officielle

Au lendemain de l'indépendance en 1957, le recours à l'anglais comme langue officielle était inévitable compte tenu de la situation linguistique du pays. La langue anglaise demeure la langue officielle de facto quoiqu'il n'y ait aucune mention de langue officielle dans la constitution. Bien que cette langue soit parlée par une très faible partie de la population, elle est employée uniquement comme langue seconde par ses locuteurs, et ce, de performance très variable ou très inégale. C'est la langue de l'État, donc celle de la législation, de la justice, de l'administration de l'État, de l'école, du pouvoir, des grands centres économiques et des médias officiels. Cependant, les cours de justice et de nombreuses administrations locales fonctionnent dans les langues ghanéennes à l'oral parce que l'on ne peut faire autrement. Ainsi, de façon générale, le discours politique se perpétue en anglais avec comme résultat qu'il demeure complètement étranger. Dans ces dernières années, l'on prétend avoir 57,9%<sup>21</sup> d'alphabétisation sans tenir compte de quelle langue il s'agit.

L'officialisation de l'anglais sans qu'il y ait une loi promulguée sur le sujet, se justifie parce qu'il facilite la communication dans l'administration au niveau national. Dans l'enseignement, l'anglais est le médium d'instruction pour les matières enseignées dans les institutions sauf quand il s'agit d'une langue ghanéenne étudiée comme une matière scolaire. L'importance de l'anglais se fait remarquer dans le nombre d'heures allouées par semaine : de quatre à six heures en général pour l'anglais, et de deux à quatre heures seulement pour les langues ghanéennes. Par ailleurs, le succès aux épreuves d'anglais aux examens de fin d'année du collège (Junior Secondary School) est une condition sine qua

---

<sup>21</sup> <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/afrique/ghana.htm>

non pour accéder au niveau secondaire (Senior Secondary School) et aux études universitaires, normaliennes.

Malgré la place importante accordée à l'anglais, l'enseignement de cette langue se heurte à de nombreux obstacles. D'une part, le manque d'enseignants d'anglais par rapport au nombre croissant d'apprenants d'autant que cette langue est obligatoire dans les deux niveaux secondaires en particulier et également à l'école normale. D'autre part, la qualité d'anglais de certains enseignants dans quelques cas laissent à désirer puisqu'ils ne l'ont pas bien maîtrisé. Face au nombre croissant des apprenants dans les écoles, la tendance à recruter des enseignants sans qualification est répandue. Il suffit, par exemple, d'être un enseignant dans une autre langue (français, langue ghanéenne) pour être considéré capable de mener un cours d'anglais. Pour certains, leur maîtrise de la langue anglaise, est dans la plupart du temps, loin d'être proche de celle de l'anglais standard. D'ailleurs, le fait que l'anglais demeure une langue obligatoire pour les apprenants et non comme une langue étrangère (comme cela est le cas pour le français) s'avère un frein majeur de l'enseignement/apprentissage de cette langue. Dans la grande majorité des cas, le recours à une langue ghanéenne pour faire passer un message est souvent la bienvenue chez les apprenants.

Par ailleurs l'anglais est la langue de communication de l'élite et des instruits. Il est aussi une langue de communication inter-ethniques et des relations officielles parmi les élites voire véhiculaire pour des Ghanéens non ou peu scolarisés. La pratique de l'anglais est si enracinée dans les habitudes communicatives des élites ghanéennes, qu'il devient normal d'entendre leurs discours en une langue ghanéenne quelconque ponctué par des mots ou des expressions en anglais. Le recours à la pratique du « code switching ou code mixing » se fait si librement que les sujets parlants ne s'en rendent pas compte. C'est une attitude qui renvoie non seulement aux élites mais aussi aux illettrés ghanéens qui utilisent quelques mots dans leur discours pour se vanter. La plupart des Ghanéens ne peuvent pas faire un discours sans employer des mots ou des expressions anglais.

### **1.5.2 La langue haoussa**

La langue *haoussa* appartient au groupe des langues tchadiques et de la famille des langues afro-asiatiques qui est la plus parlée parmi les autres langues en Afrique occidentale. Elle a environ 39 millions de locuteurs avec 22 millions de natifs et 17

millions de non-natifs qui l'utilisent comme langue véhiculaire<sup>22</sup>. Le *haoussa* est parlé principalement comme langue maternelle dans toute la région du nord du Nigéria. Cette langue est parlée dans les pays comme le Niger, le Cameroun, le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Tchad, pour ne citer que quelques uns. Au Ghana, le haoussa est une langue véhiculaire et de commerce pour les musulmans dans la plupart des cas. La langue a été introduite avec l'islam et diffusée à travers le commerce au Ghana. Il est parlé dans la région du nord du Ghana et dans des parties appelées les « zongos » éparpillés dans certains quartiers des grandes villes du pays comme, Tamale, Bolgatanga, Bawku, Kumasi, Accra, Cape Coast, Wa, Techima, Secondi-Takoradi. Bien que cette langue ne soit pas une langue ghanéenne, elle est l'une des langues employées à la radio et à la télévision. C'est une langue qui pourrait être utilisée comme lingua franca en Afrique de l'ouest pour résoudre les problèmes linguistiques puisque cette langue traverse plusieurs pays du continent africain.

### 1.5.3 La langue arabe

L'arabe est une autre langue étrangère dans le pays. Cette langue est introduite dans le pays par le biais de l'islam dans les régions du nord du Ghana. Dans le pays, la langue arabe est quasi absente en ce qui concerne sa pratique. On l'entend la plupart du temps lors des prières musulmanes. Ce n'est donc pas une langue parlée dans la vie quotidienne comme dans le cas des autres langues en présence. L'arabe est aussi appris mais dans les écoles islamiques connues comme les «Makaranta». Cette langue existe à travers les English-Arabic Schools, c'est-à-dire des écoles anglo-arabes, installées principalement dans le nord-est du pays (à Bawku et à Pusiga) et dans certaines grandes villes du pays. Ces écoles sont des établissements privés fondés par un «maître coranique» (un «malam») qui combine l'enseignement coranique à un enseignement calqué sur le modèle de l'école publique reconnu par le Ministère de l'Éducation. En contrepartie, l'État assume les salaires d'une partie du personnel enseignant et une faible part des équipements. Les jeunes musulmans scolarisés peuvent poursuivre leurs études islamiques en fréquentant des Madaris informelles qui se sont ouvertes dans plusieurs villes du nord du pays et dans quelques grandes villes. Lorsque les musulmans désirent accéder à l'enseignement supérieur en arabe, ils peuvent le faire dans l'Université de Ghana à Accra ou aller à l'étranger, soit au Nigeria (Kano, Katsina, Sokoto), en Égypte (Alahzar) ou en Arabie

---

<sup>22</sup> [http://www.humnet.ucla.edu/aflang/Hausa%20Class%20Page/hausa\\_class\\_home.html](http://www.humnet.ucla.edu/aflang/Hausa%20Class%20Page/hausa_class_home.html)

Saoudite (Université de Médine). Cette langue est plutôt associée à la religion pour les musulmans qui représentent 25% de la population totale. Les chrétiens représentent environ 63% de la population (catholiques et protestants confondus)<sup>23</sup>. Le reste de la population pratique soit les religions traditionnelles soit l'athéisme.

### Conclusion

De ce qui précède, il découle que les langues ghanéennes restent les langues véhiculaires (à part l'anglais) dans la grande partie des interactions de la vie quotidienne : à la maison, au marché dans les rues, dans les jeux, à l'école et même dans les bureaux administratifs. Les milieux ruraux sont à vrai dire les «berceaux» de la pratique des langues ghanéennes. Mais le paradoxe de la situation linguistique est que dans le secteur du commerce et des services, l'emploi de l'anglais est beaucoup plus favorisé (transaction des affaires, enseignement et administration). Cette langue demeure cependant étrangère à la majorité des communautés locales. Quant au français, il semble presque absent, car dans un pays multilingue comme le Ghana, le recours à cette langue est très limité et rare, en raison de son statut de langue étrangère et des langues en présence qui remplissent les besoins langagiers quotidiens des communautés diverses linguistiques. De même, il résulte que tout Ghanéen scolarisé est avant tout au moins bilingue (langue première et l'anglais), trilingue pour ceux qui apprennent une troisième langue. Nous précisons ici que dans la grande majorité des cas, les apprenants dont la L1 (langue primaire/maternelle) est une langue minoritaire, sont obligés d'étudier l'une de neuf langues de grande diffusion dans leur région d'origine dès l'école primaire et au collège; de manière facultative au secondaire quoique obligatoire à l'école normale.

En réalité, c'est le cas de la majorité des apprenants ghanéens étudiant le français. Le français avec son statut de langue étrangère s'apprend dans un pays multilingue où sa pratique se heurte à un environnement non francophone malgré la situation géographique du Ghana. En raison des facteurs historiques, l'anglais reste toujours la langue officielle quoique quelques langues principales ghanéennes soient enseignées dans les écoles. Malgré la situation complexe de la pratique langagière vis-à-vis du français (enseignée uniquement en milieu scolaire), cette langue continue à occuper une place prépondérante dans le système éducatif ghanéen. Mais la question est de savoir pourquoi il est difficile d'évaluer la communication orale en français des futurs enseignants de l'école normale s'il

---

<sup>23</sup> <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/ghana.htm>

a une place importante dans l'enseignement/apprentissage du pays. Cette question, nous le souhaitons, trouvera des réponses plus loin.







## CHAPITRE 2 : SYSTÈME ÉDUCATIF ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU GHANA

### Introduction

L'éducation est indispensable pour les pays dans le monde entier. En effet, l'éducation constitue le processus par lequel les individus acquièrent des connaissances, des compétences et des attitudes qui leur permettent de développer pleinement leurs facultés humaines. Ainsi l'on reconnaît que l'un des bienfaits d'une bonne éducation est qu'elle permet aux personnes de contribuer significativement au développement et à l'amélioration de la qualité de leur vie, de celle de leur communauté et de celle de la nation dans son ensemble. C'est en raison des bienfaits à escompter d'une bonne éducation que les gouvernements successifs du Ghana se sont appliqués à faire de l'éducation l'accélérateur de la mise en oeuvre de leurs politiques et de leurs programmes de développement. Néanmoins, les autorités ghanéennes se sont rendus compte, avant même l'accession du Ghana à son indépendance politique, que le type et la qualité du système éducatif hérité de l'époque coloniale ne répondaient pas aux besoins réels d'un pays confronté à de graves problèmes de développement économique et de justice sociale.

À l'époque coloniale, l'enseignement visait à produire essentiellement les divers cadres subalternes indigènes nécessaire à la bonne marche de l'administration coloniale (Moumouni 1998). En réalité, l'enseignement colonial a effectivement réussi, avant l'indépendance du pays, à fournir le personnel indispensable pour satisfaire aux besoins socio-économiques et administratifs des colons. Ainsi calqué sur le système éducatif britannique pendant des années, l'enseignement au Ghana suivait le même schéma que celui de l'Angleterre. Cependant personne à l'époque ne voyait la nécessité d'adapter l'enseignement aux besoins réels du pays. Ce fut dans les années soixante que les autorités ghanéennes ont pris conscience du système éducatif imposé au pays. Elles ont reconnu que le système éducatif colonial était mal adapté aux nouveaux besoins du pays. Dorénavant, la quête d'un meilleur système éducatif qui cadrerait mieux au contexte du pays est devenue une préoccupation majeure et le demeure jusqu'à nos jours pour des raisons et des objectifs différents. C'est pour donner aux Ghanéens une éducation qui cadrerait mieux avec les besoins de l'apprenant que le Ghana avait effectué des démarches diverses visant à réorganiser le système éducatif colonial, considéré à l'époque mal adapté aux besoins socio-économiques du pays.

Pour réaliser ses objectifs, plusieurs comités d'examen du système éducatif ont étudié la situation et proposé des remèdes. La toute première réforme éducative fut celle de 1961 (Education Act) qui préconisait une éducation gratuite et obligatoire pour tous les enfants ghanéens. Cependant la plus marquante a été le rapport Dzobo en 1974, qui a donné une réflexion nouvelle sur le système éducatif du Ghana. Ainsi l'*Education Act* et le *Dzobo Commission on New Structure and content of Education and Policy Guidelines on Basic and Secondary Schools* sont des démarches faites pour donner un souffle nouveau au système éducatif.<sup>24</sup> Le but était de former des citoyens qui soient capables de participer au développement socio-économique du pays. Malgré les tentatives des diverses réformes mises en oeuvre, le système éducatif restait plus ou moins le même en ce qui concerne sa structure. Il était caractérisé par une structure plus ou moins complexe : d'abord, l'existence des différents programmes scolaires courant simultanément, ensuite une longue durée de scolarisation. C'est ainsi qu'en 1987, une réforme éducative, beaucoup plus marquante que les premières, s'imposait pour palier les lacunes de la structure et de la longue durée d'études.

Pour mieux comprendre le contexte éducatif, nous présenterons les différents systèmes éducatifs afin d'établir leurs différences. Nous soulignons ici que notre présentation couvrira principalement le système éducatif pré-universitaire car c'est là où se situe notre centre d'intérêt. Nous signalons aussi que notre public cible est le produit de cette nouvelle réforme ce qui présuppose qu'il y ait un ancien système éducatif. Pour donner une idée plus claire sur la situation de l'éducation du Ghana, nous allons donc présenter les deux systèmes éducatifs: ancien et nouveau.

## **2.1 Systèmes éducatifs pré-universitaires au Ghana: ancien et nouveau**

Les deux systèmes éducatifs que nous allons décrire, ont des caractéristiques différentes quant à leur structure scolaire. La mise en ordre d'une structure scolaire dans le monde de l'école demeure une tâche prépondérante dans chaque pays qui veut avancer dans son développement socio-économique et culturel. L'ancien système éducatif était jugé comme inadapté aux nouveaux besoins du pays.

---

<sup>24</sup> Boateng I.K.,(1984): *The new teacher under the FCUBE programme*(article inédit) Address at the 40<sup>th</sup> anniversary celebration of the National Conference of Principals of Teacher Training Colleges, at St Louis, Kumasi , Ghana, 9<sup>th</sup> September.

### 2.1.1 Ancien système éducatif

L'ancien système éducatif calqué sur le système britannique donnait une formation pré-universitaire qui comportait trois cycles:

- Le cycle primaire (Primary School) d'une durée de 6 ans qui était sanctionné par un examen final officiel nécessaire pour accéder au deuxième cycle (intermédiaire). Cet examen a été supprimé en 1968.
- Le cycle intermédiaire (*Middle School*) d'une durée de 4 ans. Ce cycle était sanctionné par un examen de fin d'études connu sur le nom de *Middle School Leaving Certificate Examination (M.S.L.C.E.)*. Cependant, nous signalons qu'il était possible pour un apprenant de ce cycle, sans avoir forcément à le terminer, grâce à un examen d'entrée (le *Common Entrance Examination*), d'avoir accès au troisième cycle, le secondaire. Les titulaires de *Middle School Leaving Certificate* pouvaient continuer leurs études soit dans des écoles secondaires soit dans d'autres écoles pour une formation professionnelle.
- Le cycle secondaire avait une durée de 7 ans sanctionnées par deux examens de fin d'études: le *General Certificate of Education Ordinary Level (G.C.E.O Level)*, équivalent du B.E.P.C français, préparé en 5 ans; et le *General Certificate of Education Advanced Level (G.C.E.A Level)* équivalent du Baccalauréat français, préparé en 2 ans après le G.C.E.O Level.

En regardant de près il est à noter que ce système éducatif avait une durée de 17 ans s'étalant sur trois cycles. Cette durée était considérée comme trop longue pour l'enfant ghanéen qui entrait l'école pour la première fois à l'âge de six ans. Cependant il était rare de trouver une classe homogène en ce qui concerne l'âge des élèves car dans les milieux ruraux, les parents ne respectaient pas toujours les directives éducatives. Entre temps, cette structure scolaire coloniale, trop élitiste ne favorisait pas la majorité des Ghanéens, et était jugée mal adaptée aux besoins socio-économique et culturel du pays. C'est en raison de la prise de conscience éducative qu'un nouveau système s'imposait.

### 2.1.2 Réforme éducative de 1987 : nouveau système éducatif

En 1987, une nouvelle structure et un nouveau contenu de l'enseignement ont été mis en place au Ghana, avec pour premier objectif la mise en œuvre du programme de la *Junior Secondary School (J.S.S.)*. Sur le plan politique, la création de cette structure

reposait sur un précédent Livre blanc du gouvernement intitulé *The New Structure and Content of Education* préparé en 1974. Comme nous l'avons déjà évoqué, le système éducatif ghanéen a connu certains efforts de réformes éducatives, petites et grandes confondues. Cependant la plus grande et marquante de toutes les réformes mise en place depuis l'indépendance est celle de 1987. Ce nouveau système éducatif, était envisagé depuis les années 70 face à la carence de l'ancien système britannique mal adapté au contexte et aux réalités du pays.

Le gouvernement préoccupé par un enseignement de qualité pour tous a mis en place une réforme pour une "éducation libre, obligatoire et universelle" (*Free, Compulsory, Universal Basic Education* (FCUBE)) pour les niveaux primaire et *Junior Secondary School* (collège). Les problèmes que connaissait l'enseignement affaiblissaient la qualité et l'accès des élèves en âge de scolarisation à l'éducation. Ainsi, la réforme de 1987 a été rendue nécessaire parce qu'il y avait un effondrement virtuel du système provoqué par plusieurs facteurs, parmi lesquels, la pénurie d'enseignants dûment formés et qualifiés dans les écoles. Parmi les autres causes, citons l'insuffisance des moyens de financement du secteur de l'éducation, qui a provoqué une pénurie de manuels scolaires et autres matériels didactiques de première nécessité, le manque de mobilier et de matériel scolaires, et la détérioration des bâtiments scolaires. Par conséquent, il y avait une mauvaise qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et un médiocre taux de fréquentation du système scolaire par les enfants en âge d'aller à l'école.

#### 2.1.2.1 Structure de la réforme éducative

À l'origine de cette réforme, de nombreuses études sectorielles ont été faites avec différents partenaires afin de déterminer les besoins spécifiques du système éducatif ghanéen. Dans le cadre de la nouvelle structure, le système 6-3-3-4 fut adopté. Le pays avait désormais un système éducatif composé de six ans d'enseignement primaire, trois années d'un premier cycle d'enseignement secondaire (*Junior Secondary School* (J.S.S.)), trois années d'un second cycle d'enseignement secondaire (*Senior Secondary School* (S.S.S.)) et un minimum de quatre ans d'enseignement supérieur (université). Les six années d'école primaire et les trois du premier cycle d'enseignement secondaire constituent le niveau d'éducation de base qui est censé être obligatoire et gratuit pour tout enfant ghanéen. Cette réforme est donc arrivée avec l'ouverture des *Junior Secondary*

*School* (JSS) dans toutes les régions du pays. Présentement, il y a 5450<sup>25</sup> écoles de *Junior Secondary School*. Ensuite en 1990 l'objet principal de la réforme est devenu le second cycle de l'enseignement secondaire (Senior Secondary School Programme).

### 2.1.2.2 Première défaillance de la réforme éducative et la tentative de remède

Pour valider son efficacité, il a fallu cependant attendre les premiers diplômés en 1993 pour voir apparaître les faiblesses de la réforme mise en œuvre. Malheureusement, celle-ci n'avait pas permis d'atteindre les objectifs de qualité et, de ce fait, le Ministère de l'Éducation nationale était devenu la cible des critiques de l'opinion publique car les résultats scolaires, après la première évaluation, étaient catastrophiques. En réaction à cette critique du programme de réformes, les autorités ghanéens ont créé, en 1993/1994, l'*Education Review Committee* (Comité d'examen de la réforme) pour étudier la situation et suggérer des solutions. Les travaux du comité ont abouti au *National Education Forum* (Forum national de l'éducation) de 1994, ayant pour objectif l'éducation de base à l'horizon 2000. L'échec du nouveau programme était attribué aux raisons suivantes :

- Mauvaise qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles d'où leur inefficacité ;
- Mauvaises pratiques de gestion ;
- Mauvaise politique linguistique qui fait de l'anglais la langue d'instruction après la troisième année d'enseignement primaire ;
- Insuffisance du financement du secteur éducatif avec pour conséquence un apport d'entrants insuffisant ;
- Incapacité des parents d'intervenir convenablement dans l'instruction de leurs enfants ;
- Manque de motivation des enseignants, d'où un faible engagement personnel au service de l'enseignement ;
- Absence de coordination et de collaboration adéquates entre les divisions d'exécution du *Ghana Education Service* (GES) (Secteur responsable pour l'enseignement) ;
- Faible croissance des effectifs scolarisés ;

<sup>25</sup> <http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/education/>

- Manque de considération et attitude négative du public ghanéen à l'égard de l'enseignement technique et professionnel.

Le débat public sur ces problèmes, ainsi que des dispositions constitutionnelles de 1992 débouchèrent sur l'élaboration d'une nouvelle politique de l'éducation de base, qui est actuellement mise en oeuvre sous le nom de *Free Compulsory Universal Education* (FCUBE) (éducation de base, gratuite, obligatoire et universelle). Cette nouvelle politique de l'éducation exigeait donc la modification et la redéfinition des contenus d'enseignement. Le programme FCUBE est axé sur l'enseignement primaire et s'applique à l'amélioration de la réforme de 1987 en remédiant aux insuffisances du processus de mise en oeuvre pour en assurer la qualité.

Ce programme vise aussi à accroître la participation des enfants d'âge scolaire primaire et a pour objectif d'atteindre cent pour cent de la population. En outre, le FCUBE cherche à augmenter le taux de scolarisation des filles à parité des garçons, du moins, au niveau de l'éducation de base. La scolarisation de la femme nous fait penser au fameux slogan qu'«en instruisant un homme, on instruit une personne, mais en en instruisant une femme, on instruit, au sein de la cellule humaine qu'est la famille, toute une génération appelée à naître et à évoluer sous sa tutelle et son influence» cité par Moumouni (1998:106). Si cela était le cas, toute analyse du système d'éducation pratiquée dans le pays et à une époque déterminée implique nécessairement, pour être complète, l'examen de la place réservée à l'enseignement féminin. Afin d'assurer le fonctionnement efficace de ce programme, le Ministère de l'éducation a identifié trois objectifs principaux:

- améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage;
- améliorer l'efficacité de la gestion du secteur de l'éducation;
- améliorer l'accès et la participation à l'éducation fondamentale.

C'est ainsi que le programme FCUBE est enfin entré en vigueur en 1996 et fonctionne toujours jusqu'à aujourd'hui. Dans l'ensemble ces réformes ont eu pour vocation de faciliter la contribution majeure au développement socio-économique et culturel du pays. Voici une récapitulation de la structure de la nouvelle réforme qui est tout à fait différente de celle de l'ancienne. Cette refonte instaure un découpage aux niveaux suivants :

- le **Premier cycle** (Basic Education) comporte le Primary school (école primaire) divisé en deux niveaux, le *Lower* (trois ans) et le *Upper Primary* (trois ans) et le

Junior Secondary School (J.S.S) avec une durée de trois ans. Ce cycle dure neuf ans au total. Après les trois ans au collège (JSS), le parcours est sanctionné par un examen de final: le *Basic Elementary Certificate of Education* (BECE). A la fin de ce cursus les élèves se dirigent soit vers les écoles secondaires soit vers les écoles professionnelles. Ils peuvent aussi entrer dans la vie active. L'âge des élèves du primaire est de 6 à 12 ans au minimum alors que le collège regroupe des élèves de 13 à 15 ans.

- le **Cycle secondaire** ( le Senior Secondary School) a un cursus qui dure trois ans. Ce parcours mène à l'obtention d'un certificat de fin d'études, le *West African Senior Secondary Certificate Examination* (WASSCE) qui donne accès soit à l'entrée à l'université soit à d'autres enseignements supérieurs comme les écoles polytechniques, les écoles normales, etc.

### 2.1.3 Quel résultat ?

Le résultat de la nouvelle réforme a provoqué la réduction du nombre d'années scolaires. Il y a donc un raccourcissement du cursus pré-universitaire qui a une durée de 12 ans au lieu de 17 dans l'ancien système éducatif. La nouvelle réforme est donc jugée plus adaptée à la situation et aux besoins socio-économiques et culturels car elle permet la mise en oeuvre des orientations professionnelles des apprenants. Lors du passage en J.S.S. (collège) les élèves ont la possibilité de quitter le système scolaire avec une qualification minimale. Il s'agit donc d'une éducation de base obligatoire pour chaque enfant ghanéen (6 ans de primaire et 3 ans de collège). L'éducation de base est en principe obligatoire et gratuite sur le plan de l'enseignement primaire (Primary School) et du collège (Junior Secondary School). Par « gratuite », il s'agit de l'absence de tout frais tant pour l'inscription que pour la fréquentation des cours ainsi que la fourniture des matériels d'enseignement /d'apprentissage. Mais tout cela vaut en théorie car dans la grande majorité des cas, le gouvernement n'arrive pas toujours à fournir les matériels pédagogiques : livres, cahiers et payer les frais de scolarité. Mettre en place une éducation obligatoire et gratuite est une bonne orientation pour donner une éducation minimale à tous les enfants dans le pays mais cette volonté se heurte à des problèmes de financement. À cela s'ajoutent non seulement la pauvreté des parents des milieux défavorisés, mais aussi l'ignorance de certains Ghanéens qui refusent malgré la promulgation de cette loi d'envoyer leurs enfants à l'école. Ils préfèrent les garder dans les fermes pour s'occuper des vaches ou travailler la terre. Ainsi,



la nouvelle réforme éducative a préconisé la redéfinition et la modification des contenus des curricula aux niveaux collège (Junior Secondary School) et secondaire (Senior Secondary School). Précisons maintenant les matières enseignées dans ces deux niveaux.

#### 2.1.4 Matières enseignées dans la nouvelle réforme éducative

Dans la nouvelle réforme, les matières enseignées ont la vocation de préparer les élèves aux niveaux collège et ou au secondaire ou à la vie active. De ce fait les matières ont été choisies en fonction des différentes catégories professionnelles pour permettre à l'apprenant de s'adapter à ses choix selon ses capacités. Ce nouveau programme a donc mis l'accent sur la formation en savoir faire et non en savoir tout court qui caractérisait l'ancien système. Le volume horaire alloué à chaque matière varie d'un niveau à l'autre. À l'école primaire, en raison du jeune âge des enfants, chaque leçon dure 30 minutes et 35 au niveau J.S.S. Quant au niveau secondaire (S.S.S.), la durée des cours est de 40 minutes chacun.

	Matières enseignées	Nombre de séance par semaine (35 minutes)
1	English Language ( <i>l'anglais</i> )	4
2	Mathematics ( <i>les mathématiques</i> )	4
3	General Science ( <i>les sciences</i> )	4
4	Religieuse and Moral Education ( <i>Éducation religieuse et morale</i> )	4
5	Ghanaian Language ( <i>une langue ghanéenne</i> )	4
6	French ( <i>le français</i> )	4
7	Agriculture ( <i>agriculture</i> )	2
8	Graphics ( <i>le dessin</i> ) ou Sewing ( <i>la couture</i> )	2
9	Music and Dance ( <i>la musique et danse</i> )	2
10	Environmental and Social Studies ( <i>Etudes sociales et environnementales</i> )	2

Tableau 3 : matières étudiées au niveau collège (JSS)

Au départ, il y avait 12 matières qui furent considérées comme trop nombreuses vu l'échec scolaire que cela avait provoqué dès les premières années après l'introduction de la nouvelle réforme. Par conséquent le nombre des matières a été réduit à dix.

Il faut préciser qu'au départ le nombre des séances alloué au français était 2 seulement et qu'il a fallu que les enseignants de français luttent pour l'augmentation de 2 (1

heure et 10 minutes) à 4 séances (2 heures 20 minutes) par semaine. Dans le syllabus, 4 périodes/ séances (35 minutes par période/séance) par semaine pour le niveau J.S.S sont proposées pour l'enseignement du français. Selon le syllabus, ces séances correspondent à un ensemble de 280 heures s'étalant sur les trois années d'études avec quarante (40) semaines dans chaque année scolaire<sup>26</sup>. Malgré cette augmentation qui est, à peu près, de 46 heures par année, ce n'est pas suffisant pour faire parler le français aux élèves, d'abord par manque d'équipement pédagogique et particulièrement dans un contexte exolingue où l'on n'entend guère cette langue.

Quant au Senior Secondary School (S.S.S.), 7 périodes/séances (40 minutes par période/ séance) sont proposées pour l'enseignement du français. Selon la proposition dans le syllabus, il s'agit de 420 heures au total allouées au niveau S.S.S s'étendant sur les trois années de parcours scolaire. Par contre, en ce qui concerne le choix des matières au niveau secondaire (Senior Secondary School), les élèves ont un tronc commun obligatoire composé de 4 matières et une spécialisation optionnelle de trois matières parmi les différentes filières. Ayant pour but de préparer les élèves à entrer dans la vie active, le nouveau programme fournissent 5 filières, à savoir :

- General (Arts and Science) (*Enseignement général*) regroupent les matières en lettres, langues et sciences
- Business/ Commercial (*Enseignement commercial*)
- Technical (*Enseignement technique*)
- Agriculture (*Enseignement agricole*)
- Vocational (*Enseignement professionnel*)

Ces filières permettent à chaque élève, à part le tronc commun obligatoire (*anglais, mathématiques, science générale et études sociales*) de choisir trois matières optionnelles. Cela veut dire que les élèves doivent rester fidèles à leur filière respective sans un « crisscross ». De ce fait, tous les élèves qui suivent l'enseignement général (le *General*) ne peuvent pas opter pour les matières dans les autres filières: enseignement commercial, technique, agricole ou professionnel. Ainsi les élèves étudiant le français sont cantonnés dans la filière *General*. De même, les élèves qui choisissent des matières dans d'autres

---

<sup>26</sup> Ministry of Education, Teaching syllabus for French (Junior Secondary 1-3 prepared by the Curriculum Research and Development Division (CRDD) October 1998 67p, Accra, Ghana.

filières à part celles de *General* n'ont pas accès au français même s'ils s'y intéressent. La répartition des matières rend le choix du français difficile au niveau secondaire, ce qui fait que dans la majorité des cas on perd de bons élèves en français à cause de ce regroupement des matières. Ces matières enseignées aux niveaux fondamental (primaire et J.S.S.) et secondaire (S.S.S.), sont censées être adaptées aux réalités ghanéennes. Nous soulignons ici que la raison pour laquelle nous nous sommes attardée un peu sur le niveau S.S.S. est qu'il constitue le grand « bassin » pour le recrutement des futurs enseignants dans les écoles normales. La situation telle qu'elle est, à l'heure actuelle, influe énormément sur, non seulement, le nombre des enseignants formés, mais aussi la qualité de la formation en français dans les écoles normales. En somme, le nouveau système éducatif divisé en deux grands cycles d'enseignement permet une exposition de la gamme d'âge d'élèves dans chaque cycle, à savoir :

- **Enseignement élémentaire** (Basic Education) qui comporte les
  - Primary school – cycle de 6 années qui regroupe des élèves âgés de 6 à 12 ans ;
  - Junior Secondary School (JSS) – cycle de trois années qui rassemble des élèves de 13 à 15 ans.
- **Enseignement secondaire** (Senior Secondary School (S.S.S.)) : cycle de trois années d'études destiné aux élèves âgés de 16 à 19 ans.

Pour rendre ce nouveau système éducatif rentable, adapté aux besoins du pays et pour tous, et grâce à la mise en oeuvre des matières diversifiées, le gouvernement consacre 40% du budget national dont 65% à l'enseignement pré-universitaire/normalien.

## **2.2 Enseignement du français dans le système éducatif pré-universitaire : survol historique**

À l'époque coloniale, avant 1950, l'enseignement du français s'effectuait dans les rares institutions sur le modèle de l'enseignement du latin: apprentissage de la grammaire formelle, apprentissage de la traduction des textes littéraires de la langue et de la culture françaises. Ceci était le cas dans des premières écoles comme Mfantsipim, le plus ancien lycée du pays où le français faisait partie du programme dès sa fondation en 1876. Malgré le fait que l'on reconnaissait l'utilité de la langue française en Afrique où il y avait de nombreuses colonies françaises, on enseignait le français parce qu'on l'enseignait de cette façon en Angleterre. On se souciait peu de l'aspect oral qui est important dans les échanges

communicationnels entre les êtres humains. À quoi bon apprendre une langue sans la parler avec des interlocuteurs qui la parlent ?

Étant donné la situation linguistique du Ghana vis-à-vis de ses voisins francophones, les langues transnationales (voir chapitre 1) servaient, pour certaines personnes, de moyen de communication entre eux. L'enseignement du français n'avait pas été pris en compte du fait que la connaissance d'une langue tout court sans la parler n'était pas rentable. On se contentait de l'aspect écrit au détriment de l'oral. Cependant apprendre une langue permet d'abord à l'individu d'exprimer sa vision du monde, et aussi, d'avoir une ouverture culturelle beaucoup plus large sur l'autre communauté dont la langue est apprise. C'est ainsi que dans les années 50 qu'on a reconnu qu'il existait de plus fortes raisons pour enseigner le français dans le pays: les pays anglophones indépendants allaient devoir entrer en rapport politique, social et économique avec leur voisins, c'est-à-dire avec des pays francophones. La situation du Ghana, qui n'a de frontières terrestres qu'avec des pays francophones illustre cette prise de conscience. Le concept d'unité africaine voyant le jour, il est devenu évident que l'anglais et le français seraient les deux langues les plus importantes pour la communication entre les différents pays d'Afrique. Étant donné qu'après l'anglais, elle est une langue de communication de grande envergure internationale, le français est considéré comme un moyen de communication entre le Ghana et ses voisins francophones. De plus, avec la mobilité géographique des personnes dans d'autres pays que le leur dans le monde, les pays africains ont reconnu que, pour la communication, les langues dominantes et utiles s'avéraient incontournables.

En fin de compte, cette prise de conscience vis-à-vis de l'enseignement du français est devenue générale depuis les années 60 dans les écoles secondaires du Ghana. Pendant cette période, l'enseignement du français est arrivé petit à petit, grâce à plusieurs initiatives de la Ghana Association of French Teachers (*Association des enseignants du français au Ghana*), à être adapté aux réalités et aux besoins locaux du pays. Par exemple, il existe désormais des manuels conçus pour l'Afrique qui traduisent la réalité de la vie de l'apprenant liée à l'enseignement du français en remplacement des anciens manuels qui avaient été écrits pour les apprenants britanniques. L'objectif est d'adapter des méthodes d'enseignement qui permettent aux apprenants ghanéens de pouvoir communiquer avec leur voisins francophones, oralement aussi bien que par écrit. En raison de la place importante à donner à l'aspect oral, on a modifié les examens de fin d'études en supprimant

la traduction de textes littéraires qui a dominé l'évaluation pré-universitaire pendant très longtemps.

Néanmoins, en dépit de la prise de conscience chez les autorités ghanéennes à propos de l'utilité du français, l'enseignement/apprentissage du français demeure caractérisé par des obstacles au niveau de la communication orale puisque les apprenants ont d'abord une première langue, dans laquelle ils communiquent avec leur communauté. A cela s'ajoute l'élimination de l'évaluation de l'expression orale dans l'évaluation scolaire nationale l'heure actuelle.

### **2.2.1 Enseignement du français dans l'ancien système éducatif**

Dans l'ancien système éducatif, l'enseignement débutait et s'effectuait seulement dans les écoles secondaires publiques<sup>27</sup>. En principe, le premier contact avec cette langue dans les écoles secondaires publiques se manifestait après 10 ans d'enseignement élémentaire (cycles primaire - 6 ans et intermédiaire - 4 ans). De ce fait, l'apprenant était exposé au français vers 15 ou 16 ans et même plus. L'enseignement du français était obligatoire dans les trois premières années du cycle secondaire. Cependant, il devenait optionnel en quatrième année. L'apprenant qui choisissait le français devait continuer à l'apprendre jusqu'à la cinquième année. Après cinq ans d'enseignement, l'apprenant pouvait se présenter à l'examen du *General Certificate of Education Ordinary Level* (G.C.E.O Level). Il restait optionnel dans les sixième et septième année qui débouchait sur l'examen du *General Certificate of Education Advanced Level* (G.C.E. A Level). Ces deux systèmes d'évaluation ont pris fin en 1994 pour le *G.C.E. O. Level* et en 1996 pour le *G.C.E. A. Level* en raison de la réforme de 1987 qui a un nouveau système d'évaluation déjà en vigueur depuis 1993.

### **2.2.2 Enseignement du français dans le nouveau système éducatif**

Désormais, l'enseignement du français est obligatoire à partir du niveau collège (Junior Secondary School). En effet, depuis l'année 2001 on pouvait compter 820000<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Par contre, les écoles privées suivant le même système éducatif enseignaient le français dans le primaire ainsi que dans le secondaire.

<sup>28</sup> Chiffres tirés d'un document intitulé « Working document on the international seminar on the teaching of French in the Teacher Training Colleges and Junior Secondary Schools in Ghana » held from 23<sup>th</sup> - 26<sup>th</sup> April 2001 at the University of Cape Coast, Ghana

élèves au niveau J.S.S. qui avaient droit à l'apprentissage du français mais seulement 225000 en bénéficiaient réellement à cause des raisons diverses déjà évoquées. Dans ce système, l'apprenant est en contact avec la langue française après 6 ans d'enseignement primaire. En raison de 4 périodes (séances) de 35 minutes, 2 h 20 par semaine l'apprenant âgé en moyenne de 11 à 12 commence ces premiers cours de français. Précisons que malgré le fait que le français soit obligatoire, selon les directives des autorités ghanéennes, il y a beaucoup d'écoles J.S.S. où cette langue n'est pas enseignée soit par manque de professeurs en la matière soit que le directeur d'une école quelconque, obsédé par les mauvais résultats qui caractérisent souvent son évaluation, décide officieusement de le rendre facultatif. Plusieurs enseignants de français qui se trouvent dans cette situation sont obligés d'enseigner une autre matière à la place du français. De la sorte, il n'est pas étonnant de trouver des élèves qui n'ont jamais étudié le français avant le niveau secondaire (Senior Secondary School). Ceci explique, d'une part le problème de recrutement lié au nombre insuffisant de futurs enseignants dans les écoles normales, et d'autre part, à la pénurie des enseignants de français pour les écoles de J.S.S. Cependant, le français reste, malgré tout une matière d'examen à la fin du cycle J.S.S.

Par ailleurs, pour le secondaire (Senior Secondary School), l'enseignement du français est obligatoire dans la filière du *Général*. Mais en pratique, dépendant du nombre de matières figurant dans cette filière, un apprenant peut étudier une combinaison des matières comme options sans avoir forcément choisi le français. Compte tenu du fait que chaque apprenant a droit à trois options, le choix des matières comme *histoire, science économique, géographie, littérature* peuvent satisfaire les exigences administratives. Considérant la situation telle quelle se présente, la nouvelle réforme éducative secondaire laisse présager d'un avenir assez sombre de l'enseignement/apprentissage du français au Ghana. Face à cette inquiétude, l'attaché culturel auprès de l'Ambassade de France au Ghana s'exprime lors d'une interview en disant ceci :

Nous avons été préoccupés par l'enseignement du français au Ghana. Pourquoi? Parce qu'il avait une distorsion entre les principes et la réalité. Quand je suis arrivé au Ghana, on m'a dit: 'Le français est obligatoire en J.S.S.', mais en fait, ce n'est pas vrai. Il est obligatoire là où il y a un professeur. Or, d'après les statistiques que j'ai fait faire par les attachés linguistiques, il y a environ 25% des J.S.S. qui offrent le français. Dans les 75% qui restent, comme il n'y a que deux périodes par semaine, ce qui est absolument insignifiant; c'est pire que de ne rien faire, parce qu'on décourage les étudiants.

D'autre part, le français en S.S.S est une filière, une 'option' Art : vous ne pouvez pas combiner le français avec des maths, avec des sciences, avec du business... le français est considéré comme la danse, la musique ou la gymnastique, ce qui n'est pas satisfaisant. Pourtant nous savons que le français est demandé un peu partout au Ghana; la preuve, c'est que dans les instituts professionnels comme le GIMPA, l'Académie Militaire, l'Académie Maritime, les Douanes, le Ministère des finances, etc... on nous demande d'organiser des cours de français pour le Senior Staff. Cela veut dire qu'il y a un 'gap' dans le système éducatif ...<sup>29</sup>

La situation lamentable décrite par l'attaché culturel montre les difficultés auxquelles est confrontée cette réforme éducative. Le français « obligatoire » n'est qu'un paradoxe qui relève du fait que l'obligation intervient seulement quand il y a un professeur. Mais il n'en est pas de même pour les autres matières (*anglais, mathématiques, science naturelle*). Même si à la suite il y avait eu une augmentation horaire de deux périodes à quatre pour le J.S.S. et de trois à sept au niveau S.S.S., toujours est-il qu'avec la pénurie de professeurs, l'enseignement/apprentissage obligatoire du français demeure une illusion. Rendre une matière obligatoire n'est pas suffisant, il faut prendre les mesures opérantes pour briser le 'gap' et donner comme impératif, d'investir dans l'enseignement du français dans les écoles ghanéennes.

### 2.2.3 Nouveau regard sur le programme du français dans le nouveau système éducatif

Il va sans dire que le Ghana, reconnaissant l'utilité internationale du français, veut lui accorder une place dans son système éducatif. Cependant, il ne suffit pas seulement d'introduire le français dans les écoles, mais il faut s'assurer de l'efficacité de son enseignement/apprentissage. C'est ainsi qu'avec l'introduction du nouveau système, l'accent est mis sur la formation de l'individu qui aura la capacité de s'exprimer en français avec la communauté linguistique française. Comme cela, cette réforme prend pour option majeure l'enseignement du français comme moyen de communication et non seulement comme un instrument de connaissance. Cela se traduit sur le plan de l'enseignement du français par la nécessité de revoir le contenu et les méthodes/techniques permettant d'inculquer ces objectifs.

Ces orientations ont entraîné un bouleversement dans l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles pré-universitaires. Dans cette optique, le programme de français

---

<sup>29</sup> « Entretien avec M. Jean-Daniel Neveu, Attaché Culturel de l'Ambassade de France au Ghana », in *Le Griot Journal du Club de Français de l'Université de Kumasi*, numéro 1, juillet 1993 (cité par Owusu-Sarpong Christine (article inédit) (1994) : « Afin que le français demeure » in *GAFT MAGAZINE, INFO-PROF*, January N° 8, pp. 1-6)

en J.S.S/S.S.S a été révisé en 1998. Le contenu considéré comme mal adapté, en ce qui concerne la communication, a été redéfini en termes de capacité à développer chez l'apprenant. Les méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage ont été modifiées pour qu'elles soient adaptées au contexte dans lequel elles sont employées. Les nouvelles méthodes et techniques recommandées ont donc le devoir, à la lumière des objectifs principaux identifiés, de satisfaire d'abord un savoir minimal permettant la communication en français. Elles doivent aussi préparer l'apprenant de sorte qu'il puisse entamer des études supérieures en français. Enfin, grâce à ces nouvelles méthodes/techniques, l'apprenant est censé utiliser le savoir acquis en français pour son développement personnel, pour celui de sa communauté et de son pays en général.

Ce nouveau programme était nécessaire en raison des résultats peu encourageants enregistrés en français avec l'ancien programme. De plus, la mondialisation des échanges comme les progrès de l'intégration africaine, font que la connaissance du français (à côté de l'anglais) et son utilisation constituent un enjeu essentiel, aux niveaux professionnel et culturel, pour les citoyens ghanéens de demain. Ainsi, être capable de s'exprimer en français devient un souci majeur même pour les politiciens ghanéens. Ce n'est donc pas étonnant que le président ghanéen qui venait d'être nommé à la présidence de la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) en 2001 a reconnu qu'il avait un problème de communication. À ce propos, Colette Elise, une journaliste, remarque dans son article intitulé « *L'autre Afrique de l'Ouest* »<sup>30</sup> en écrivant :

il ne parle pas français. Il en est parfois gêné lors des réunions avec ses collègues de la CEDEAO, au point de souhaiter qu'aucun de ses jeunes compatriotes ne se trouve un jour dans une situation semblable. Il a donc décidé de généraliser l'enseignement du français dans les écoles.

Ce regret de la part du président ghanéen n'est pas un cas isolé car il en va de même pour la grande majorité des Ghanéens qui ont étudié le français mais se trouvent incapables de dire un mot en cette langue. Ceci se manifeste lorsqu'on parle à un Ghanéen en français et comme le remarque cette même auteure, « il décèle une légère pointe d'accent, vous aurez droit immédiatement à la rengaine: 'Bonjour, comment ça va? Unfortunately, I cannot speak French, it is sad' » (« Malheureusement, je ne peux pas parler français, c'est triste ». Notre traduction). L'angoisse qu'éprouve ce Ghanéen montre déjà que l'enseignement /apprentissage du français au Ghana n'a toujours pas atteint l'objectif

---

<sup>30</sup> [http://www.jeuenafrique.com/jeune\\_afrique\\_dossier.asp?art\\_cle=LIN09033parlenenah](http://www.jeuenafrique.com/jeune_afrique_dossier.asp?art_cle=LIN09033parlenenah)



principal: la communication, non seulement l'écrite, mais surtout l'orale. C'est pour cette raison que le ministère de l'éducation poursuit ses efforts pour encourager à la fois l'efficacité de l'enseignement/apprentissage du français et l'augmentation des effectifs dans les écoles J.S.S/S.S.S. Au Ghana, la réalité est que les apprenants et les parents attachent beaucoup d'importance aux bons résultats à l'examen de fin d'études. De ce fait, beaucoup d'apprenants potentiels en français abandonnent son apprentissage carrément aux niveaux J.S.S. et S.S.S. sous prétexte de ne pas « salir » leurs résultats scolaires. Ces réactions négatives n'empêchent pas, après tout, l'enseignement du français dans les écoles ghanéennes.

Le contenu dans le syllabus pour les deux niveaux secondaires a été modifié en mettant l'accent sur des capacités ou des compétences à développer chez les apprenants. La révision du programme a donc pris en compte les méthodes et techniques d'enseignement à adopter et qui seraient adaptées au contexte dans lequel elles sont employées. Les méthodes et techniques recommandées selon les objectifs principaux proposés auxquels elles sont supposées satisfaire comportent:<sup>31</sup>

- le savoir-faire de base permettant de communiquer en français dans un pays francophone;
- se préparer pour des études supérieures en français ;
- utiliser le savoir acquis en français pour son développement personnel, pour celui de son environnement et de son pays en général.

L'enseignement du français au Ghana, depuis son introduction, était longtemps basé sur la méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction) jusqu'aux années 60. Vu les caractéristiques de cette méthodologie d'enseignement, Simonet note :

l'enseignement du français a failli à un objectif très important: la communication. Le seul but visé actuellement est la réussite des élèves à leurs examens. Il paraît donc nécessaire d'adopter une nouvelle politique du français et ce faisant, d'en faire un outil efficace de communication; il faut redéfinir des méthodes d'enseignement mieux adaptées, aussi bien pour l'élève que pour le professeur »<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Ministry of Education, Teaching syllabus for French (Junior Secondary 1-3 and Senior Secondary School) prepared by the Curriculum Research and Development Division (CRDD) October 1998 67p, and September 2003 107p. Accra, Ghana.

<sup>32</sup> Simonet. M.-C (1993): L'enseignement du français en Afrique anglophone: l'exemple du Ghana, *Marchés Tropicaux*, 31 décembre, p.3193 Cité par Yegblemenawo (2001:36).

Une redéfinition des méthodes qui vont permettre à l'apprenant en J.S.S/S.S.S de s'impliquer dans son propre apprentissage, donc de devenir plus autonome. L'objectif majeur est d'amener l'apprenant à communiquer en français, prenant en compte les quatre compétences, à savoir: *comprendre, parler, lire et écrire*, avec le maximum d'aisance dans toutes les situations où le français lui est indispensable ou utile. Dans cette optique, le syllabus développé préconise deux dimensions majeures du profil à développer chez l'apprenant sur une échelle de valeurs: 40% pour le savoir et la compréhension et 60% pour l'application du savoir dans des situations des communication diverses. Ces dimensions de profil sont réparties selon les quatre compétences pour les deux niveaux secondaires:<sup>33</sup>

Niveau Junior Secondary School (J.S.S)	Niveau Senior Secondary School (S.S.S)
• compréhension auditive – 20%	• compréhension auditive – 10%
• compréhension écrite – 20%	• compréhension écrite – 20%
• expression/production orale – 30%	• expression/production orale – 40%
• expression/production écrite - 30%	• expression/production écrite - 30%

Tableau 4 : dimensions de profil à développer chez l'apprenant

En examinant le tableau ci-dessus, nous remarquons que la révision du programme de français donne une place importante à l'enseignement de l'oral. Dans la plupart des cas, l'enseignement se fait à partir de dialogues en situation avec les manuels comme point de départ d'apprentissage au cours du parcours scolaire.

Il y a six méthodes (manuels) de français qui sont essentiellement utilisées pour l'enseignement du français en milieu scolaire au Ghana : *New Practical French, France-Afrique, Pierre et Seydou, Contacts, Transafrique* et *Arc-en-ciel*. Nous présentons ces méthodes dans le tableau précédent.

Ces méthodes ont été élaborées dans l'intention d'adapter l'enseignement /apprentissage du français aux réalités locales du pays et correspondent en quelque sorte à l'introduction des courants méthodologiques qui particularisent l'enseignement des langues étrangères. En effet, depuis quelques années, la recherche liées à la didactique des langues a connu de grandes transformations.

Méthode	Année de	Auteur(s)	Éditeur (s)
---------	----------	-----------	-------------

<sup>33</sup> Ministry of Education, Teaching Syllabus for French (Senior Secondary School) prepared by Curriculum Research and Development Division (CRDD) September, 2003, Accra, Ghana, 107p.

	parution		
<i>New Practical French</i>	1965	S.A.PRATT & OBHELY-QUENUM	Longman
<i>France Afrique</i>	1970	Jean De GRANSAIGNE	Macmillan
<i>Pierre et Seydou</i>	1977	Jacques DAVID	BELC/Hachette
<i>Contacts</i>	1980	C. BOUCHER & M.-J. CAPELLE	Hatier
<i>Transafrrique</i>	1991	R. GODARD, A. PACTHOD & C. PAISANT	Macmillan/Hachette
<i>Arc-en-ciel</i>	1992	J.C.MALLET, F. DAAKU & C. ASEMPA	Macmillan

Tableau 5 : méthodes de français utilisées au Ghana (niveaux J.S.S et S.S.S)<sup>34</sup>

De nouvelles méthodes ont vu le jour « chacune prétendant être la meilleure pour favoriser le processus d'apprentissage » (Girard 1995:150): méthodologies *grammaire tradition où traditionnelle, directe, audio-orale, et structurale globale audio-visuelle (SGAV), l'approche communicative*, pour ne citer que quelques unes. Pourtant, ces méthodologies n'ont toujours pas résolu les problèmes qui caractérisent, depuis très longtemps, l'enseignement apprentissage du français dans le territoire ghanéen. Avec l'introduction du français dans le système scolaire dans les premières écoles au Ghana, l'enseignement/apprentissage du français était basé sur la méthodologie traditionnelle, alors les enseignants se contentaient de mener un enseignement axé sur l'écrit. Comme dans la plupart des pays dans le monde, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Ghana est marqué par l'évolution des pratiques méthodologiques entre les années 50 et 80.

Dans les années 80 il s'agissait des méthodes audiovisuelles, d'exercices structuraux, de moments de classes de langue. Le manuel, *Pierre et Seydou* fondée sur les principes de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.) suit les moments ou phases de la classe de langue : *présentation, Explication, Répétition/mémorisation, Dramatisation, Fixation, Exploitation, Appropriation*. Ces étapes ont chacune un objectif spécifique à atteindre. Cependant, les exercices structuraux qui caractérisent ce manuel sont trop mécaniques et contraignantes et ne permettent pas à l'apprenant de « se libérer de la situation de la classe pour communiquer à l'extérieur » (Yeglemenawo, 2001:114). Comme le remarque ce même auteur, malgré le fait que l'apprenant arrive à maîtriser « les éléments linguistiques il reste incapable de les mobiliser dans une situation authentique de communication » (idem). La majorité de ces manuels ont leurs points forts, ils font

<sup>34</sup> Source: Yegblemenawo Albert Atitso (2001 : 103): *Problématique de l'enseignement: apprentissage du français (oral) en milieu scolaire institutionnel ghanéen et perspectives de résolution*, (thèse), Besançon, Université de Franche-Comté.

référence à la culture africaine, à la vie quotidienne et à l'environnement de l'apprenant. Leurs aspects négatifs reposent sur la grande place réservée aux exercices structuraux et à la grammaire sans faire appel pour autant à la créativité et à la pratique de la langue.<sup>35</sup>

Aujourd'hui, il s'agit de promouvoir des méthodes ou approches communicatives où l'accent est mis sur l'emploi de la langue de communication, l'aptitude à agir par le langage et à se servir de la langue dans diverses situations de communication données. C'est pour cela qu'à l'heure actuelle, l'approche communicative est revendiquée pour l'enseignement /apprentissage du français dans les écoles ghanéennes. Le manuel, *Transafrique* conçu pour le niveau J.S.S., est une méthode communicative qui donne une place importante à l'oral. Cependant, l'aspect oral est souvent négligé par les enseignants puisque à l'heure actuelle, paradoxalement, l'évaluation à l'examen de fin d'études des J.S.S. est exclusivement écrite.

#### 2.2.4 État d'enseignement/apprentissage actuel au Ghana

Au Ghana, à l'heure actuelle, la méthodologie de l'enseignement du français est essentiellement inspirée de l'approche communicative où l'emploi et la fabrication de documents authentiques semblent influencer la manière de faire. La méthode traditionnelle était considérée comme inadaptée à l'apprentissage du français car connaître une règle de grammaire ou traduire un texte ne signifie pas automatiquement que l'apprenant est capable de produire un message cohérent et spontané dans la langue cible. Bien que cette méthode ne soit plus revendiquée, au Ghana, certains enseignants du français ont une faiblesse pour cette méthode dans la mesure où les exercices, majoritairement à l'écrit, comportent des phrases isolées et non contextualisées. De plus, pour certaines activités langagières, le recours à la traduction version/thème, langue anglaise vers le français et vice versa continue même à être utilisé de nos jours dans certains milieux, surtout dans les niveaux universitaires, sous des formes modifiées.

Cependant la lecture d'autres travaux comme celui mené par Yegblémenawo en 2001 sur le problème de l'enseignement et la pratique de l'oral des écoles pré-universitaires (J.S.S. et S.S.S.), montre que le processus d'enseignement méthodologique constitue un mélange de l'ancien et du nouveau: traditionnel et communicatif. Selon cette même étude, il est observé lors d'une classe de langue que le professeur se souciait peu des erreurs

---

<sup>35</sup> Pour une l'étude détaillée sur les méthodes/ manuels utilisées au Ghana voir Yegblemenawo, Albert Atitso (2001): *Problématique de l'enseignement: apprentissage du français (oral) en milieu scolaire institutionnel ghanéen et perspectives de résolution*, (thèse), Besançon, Université de Franche-Comté.

linguistiques, ce qui veut dire que l'approche communicative est employée à la lettre. Si cela est le cas, la notion de la compétence de communication (qui implique aussi la compétence linguistique) que revendique aussi l'approche communicative n'est pas prise en compte dans l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles ghanéennes. Comment s'assure-t-on la compétence de communication orale chez l'apprenant sans corriger les erreurs lors des activités langagières dans la classe de langue? Après tout, dans l'enseignement/apprentissage, toute progression/connaissance dans une discipline quelconque est validée par une évaluation.

### 2.3 Système d'évaluation scolaire au Ghana

L'évaluation scolaire est assurée par le West African Examination Council (W.A.E.C.) (le Conseil des examens de l'Afrique occidentale (CEAO)). C'est une organisation créée en 1951 pour coordonner les formations et délivrer des diplômes dans les pays anglophones de l'Afrique de l'Ouest. Ces pays sont le Ghana, le Libéria, le Nigéria, la Sierra-Léone et la Gambie. Depuis sa création, le CEAO a été responsable de la conduite de la plupart des examens nationaux et internationaux aux niveaux pré-universitaires au Ghana.

Au Ghana, le Conseil des examens de l'Afrique Occidentale est responsable de la conduite des examens de fins d'études pour tous les apprenants de tous les niveaux pré-universitaires. Les examens organisés par le Conseil servent également d'épreuves de sélection pour la progression d'un niveau à l'autre dans le système éducatif du pays jusqu'à l'enseignement supérieur, où les résultats des consultations examens sont utilisés pour l'entrée directe au troisième cycle ( université, écoles normales, polytechniques, ...).

Au départ, pour les candidats au Ghana et d'autres pays d'Afrique de l'Ouest, les droits d'inscription et les instructions étaient calqués sur les programmes élaborés selon le modèle du Royaume-Uni. A cette époque, le CEAO était un simple agent pour la conduite des examens de *Ordinary Level* et *Advanced Level* du *General Certificate of Education* (Brevet et Baccalauréat en français) organisé par l'Université de Londres. Au fil des années, le Conseil a développé des programmes qui répondent aux besoins de main-d'oeuvre de ses pays membres et a complètement pris en charge la conduite des examens en collaboration avec ces organismes d'examens externes. C'est-à-dire que dorénavant ces pays ne dépendent plus de la Grande Bretagne pour organiser l'évaluation officielle de leurs apprenants.

### 2.3.1 Méthode de notation : ancien système

Dans le système d'évaluation, l'attribution des notes est effectuée en chiffre et en lettre selon les niveaux. L'échelle de notation est de 100 à 0. En général l'échelle terminale est bâtie sur neuf niveaux en chiffres du meilleur au pire (de 1 à 9) pour le *General Certificate of Education Ordinary Level* (G.C.E O. Level) dans l'ancien système éducatif. Les examens de ce niveau vise à préparer l'apprenant dans sa progression académique après cinq ans d'enseignement secondaire afin d'avoir accès au niveau avancé. Dans quelques cas c'est pour donner à l'apprenant certaines habiletés pour le marché de l'emploi. Quant aux examens de *General Certificate of Education Advanced Level* (G.C.E. A Level), l'échelle porte sur six niveaux classifiés sous forme de lettres (de A à F) qui correspondent aux chiffres (de 1 à 6). Tout apprenant peut se présenter à ces examens après avoir obtenu le certificat de *O. Level* souvent délivré à l'issue d'une réussite en cinq matières au minimum et après deux ans d'enseignement.

### 2.3.2 Méthode de notation: nouveau système

Pour ce qui est du nouveau système éducatif, le système d'évaluation n'a pas beaucoup évolué sur le plan d'échelle terminale pour les examens de *Basic Education Certificate Examination* (B.E.C.E) et de *West African Senior Secondary School Certificate Examination* (W.A.S.S.C.E) puisqu'il suit le même schéma. La seule différence entre les deux systèmes d'évaluation est la prise en compte des notes de contrôle continu (**Continuous Assessment**) comportant 30% de la note finale fournies par les écoles (J.S.S et S.S.S) au C.E.A.O dans le nouveau système. Les 70% des notes viennent des examens externes organisés par le C.E.A.O. Ce système d'évaluation mis en oeuvre permet à l'école d'être partie prenante dans l'évaluation finale de la performance de l'apprenant alors qu'avec l'ancien système l'apprenant met tous ses oeufs dans le même panier puisque sa performance dépend seulement de la note des examens externes. Les examens externes (évaluation-bilan ou sommative) organisés seulement à la fin d'études ne permet pas de diagnostiquer les acquis et les lacunes des apprenants ou candidats concernés (Gerard, 1995). L'évaluation formative menée par les écoles elles-mêmes permet de remédier aux lacunes d'enseignement/d'apprentissage. Cependant, cette nouvelle forme d'évaluation n'est pas sans problèmes. Compte tenu de la pression que provoquent le système de contrôle continu et les conditions dans lesquelles la plupart des enseignants se trouvent, certaines de ces notes ne sont pas loin d'être fabriquées, ce qui pourrait donner une image fautive de la vraie performance des apprenants concernés. Ces examens ont lieu chaque année

normalement en avril pour le niveau J.S.S.S et en mai/juin pour celui de S.S.S. Nous présentons ci-dessous les deux échelles terminales de notation des examens de B.E.C.E (niveau J.S.S) et W.A S.S.C.E (niveau S.S.S.).

Basic Education Certificate Examination (B.E.C.E) West African Senior Secondary Certificate Examination (W.A.S.S.C.E)			
Grade	Définition/appréciation	Grade	Définition/appréciation
1	Excellent ( <i>Excellent</i> ) - 70-100%	A (1)	Excellent ( <i>Excellent</i> )
2	Very good ( <i>Très bien</i> ) - 65-69%	B (2)	Very good ( <i>Très bien</i> )
3	Good ( <i>Bien</i> ) – 60- 64%	C (3)	Good ( <i>Bien</i> )
4	Credit ( <i>Moyen</i> ) - 55-59%	D (4)	Credit ( <i>Moyen</i> )
5	Credit ( <i>Moyen</i> ) - 50-54%	E (5)	Pass ( <i>Passable</i> )
6	Credit ( <i>Moyen</i> ) - 45-49%	F (6)	Fail ( <i>Échec</i> )
7	Pass ( <i>Passable</i> ) – 40- 44%		
8	Pass ( <i>Passable</i> ) – 35 - 39%		
9	Fail ( <i>Échec</i> )- 34 -0%		

Tableau 6 : échelle de notation dans le système d'évaluation au Ghana

### 2.3.3 Évaluation du français dans l'ancien système éducatif et la place de l'oral

L'évaluation du français dans l'ancien système éducatif comportait deux formes d'évaluation faisant partie intégrante de l'enseignement/apprentissage de la langue dans les deux niveaux (O. Level et A. Level). Avec l'apparition des méthodes audio-visuelles dans les années 60, on a mis en cause non seulement les méthodes d'enseignement mais aussi les procédures d'évaluation (Girard, idem). L'idée de développer les quatre *skills* (savoir faire) ont amené à les évaluer séparément sous deux formes: les examens oral et l'écrit. A l'écrit, les compétences évaluées reposaient sur *la compétence linguistique*, dans la grande majorité des cas: la grammaire et le lexique. On mettait l'accent sur l'emploi correct des structures grammaticales. Les items des tests consistaient à répondre à des questions centrées sur le fonctionnement de la langue et l'utilisation du lexique approprié à travers des questions soit à choix multiples soit à trous. Quant à la *compréhension écrite*, il s'agissait de répondre à des questions à choix multiples formulées à partir des extraits de textes. En ce qui concerne la *production écrite*, les tests comportaient des sujets différents

et les apprenants étaient censés choisir l'un d'eux pour en faire une rédaction de longueur variée selon le niveau.

En outre l'évaluation du français dans l'ancien système a donné une place importante à l'aspect oral qui est visiblement absente dans le nouveau système, ce que nous verrons plus tard. L'examen oral comportait la *dictée*, la *compréhension orale*, la *lecture* et la *conversation orale* (production orale) pour le niveau *Ordinary Level*. La *dictée* avait pour but d'évaluer la compétence en orthographe et elle était basée des textes courts. De même, la *compréhension orale* visait non seulement la compétence d'écoute mais aussi la compréhension de sens du texte en répondant à des questions à choix multiples. La *lecture* consistait à lire un texte court à haute voix et visant la parole en français (la phonétique), elle était destinée à évaluer la prononciation, l'intonation, la liaison et la fluidité de l'apprenant. Quant à la *conversation*, il s'agissait de répondre à des questions formulées sur le texte et de parler d'un sujet quelconque. Ces sujets de conversation reposaient sur les activités quotidiennes : donner des informations, parler de soi et ainsi de suite. En revanche, pour le niveau *Advanced Level*, l'évaluation du français était divisée en trois parties :

- **Paper I** consistait en une épreuve orale et comportait trois aspects: *résumé*, *lecture* et *conversation*. Le *résumé* a pris pour objectif d'évaluer la capacité d'écouter, de comprendre, et de faire une synthèse sur les points essentiels d'un texte lu à haute voix ou enregistré sur cassette. L'épreuve de la *lecture* comportait des extraits de textes tirés des ouvrages littéraires sélectionnés pour le programme et son évaluation visait les mêmes objectifs comme dans le cas de *Ordinary Level*. En ce qui concerne la *conversation*, il fallait répondre à des questions basées sur le texte déjà lu (même texte que la lecture). L'objectif était d'évaluer la compétence de communiquer oralement de manière interactive avec l'examinateur. La conversation permettait de voir comment l'apprenant arrivait à argumenter de manière spontanée.
- **Paper II** comprenait la *grammaire et compréhension écrite*. Cette épreuve consistait à répondre à des questions basées sur les mêmes objectifs que dans le *Ordinary level* mais avec une variation du niveau de difficulté selon chaque niveau. Cependant, cette partie a un élément de plus, celui de la *traduction* (version et thème), qui était présumée évaluer la capacité de traduire des textes de la langue de départ (anglais) en français (langue cible) et vice versa.



- **Paper III** comportait la *littérature* et la *civilisation* où on avait affaire à des sujets variés sur la littérature française et africaine et la civilisation française et d'Afrique francophone. L'objectif était d'évaluer la connaissance des apprenants sur les faits littéraires (les ouvrages prescrits) et civilisationnels à travers l'écrit.

#### 2.3.4 Évaluation du français dans le nouveau système éducatif et la place de l'oral

L'évaluation du français après la réforme éducative a connu quelques modifications au niveau du contenu pour les niveaux *Junior Secondary School* (J.S.S) et *Senior Secondary School* (S.S.S). Actuellement, l'évaluation officielle reste sommative pour les deux niveaux. Au niveau J.S.S, l'évaluation se fait essentiellement à l'écrit. Fondée sur les mêmes objectifs que dans le cas de l'ancien système, on se contente d'évaluer la connaissance linguistique (grammaire et lexique) et la compréhension écrite reposant sur des questions à choix multiples. Par contre, la partie rédaction consiste à répondre à une série de questions. Étant donné le bagage linguistique faible des élèves, l'objectif est de permettre à l'apprenant de maintenir autant que possible le fil conducteur de la composition, ce qui est différent de ce qui s'effectuait dans l'autre système d'évaluation, au niveau *Ordinary Level*.

Pour le *Senior Secondary School* (S.S.S), le même scénario se déroule comme dans le niveau J.S.S. Les compétences à évaluer font abstraction de la production orale et prennent en compte uniquement l'écrit. À l'écrit, les apprenants sont appelés à passer deux épreuves réparties en *littérature d'expression africaine* et en *civilisation d'Afrique francophone* d'une part et la *grammaire/compréhension écrite*, d'autre part. Précisons que présentement, l'épreuve en civilisation a été supprimée depuis 1998. Néanmoins, il y a un oral: la *compréhension orale* consiste à écouter un texte enregistré sur cassette et à la suite de répondre à des questions à choix multiples.

D'une manière informelle nous avons voulu savoir pourquoi l'évaluation de la communication orale n'est pas prise en compte par le CEAO. Selon les autorités du Conseil des examens de l'Afrique Occidentale (CEAO) la suppression total de l'examen oral au niveau J.S.S et en partie au niveau S.S.S, qui sont sanctionnés à la fin de trois années d'études, est causée par des facteurs liés au manque de logistique, de financement et de personnel qualifié pour atteindre le grand nombre des apprenants éparpillés partout dans le

pays. Ainsi ces apprenants finissent leur cursus secondaire sans être évalués en communication orale.

## Conclusion

Nous avons décrit et comparé les systèmes éducatifs ancien et nouveau. Nous avons remarqué que chacun des systèmes éducatifs a des aspects positifs et négatifs mais pour rendre le français accessible à tout apprenant ghanéen, il reste des obstacles majeurs à franchir. A ce propos, nous sommes d'accord avec Nkansah pour dire que

le français, maintenant une matière optionnelle, est en contraste avec l'ancien système éducatif où il était obligatoire pendant les trois premières années de l'éducation secondaire. L'ancien système était en effet, pas mal du tout - après tout, savoir les rudiments d'une langue, quoique étrangers ne colonisent personne, [...]. Dans notre monde actuel de chômage en hausse, il peut même élargir ses possibilités d'offre d'emploi (p.27)<sup>36</sup>. (Notre traduction).

Le ministre de l'éducation devrait considérer la situation du français comme une affaire urgente en formant des professeurs de français afin de rendre l'enseignement /apprentissage de cette langue « obligatoire » dans les Junior Secondary School. La quête pour trouver une méthode convenable pour l'enseignement du français est souvent confrontée à plusieurs obstacles et la naissance des méthodologies d'enseignement se révèle souvent une réaction et une remise en cause d'une méthodologie précédente (Cuq et Gruca 2002). Malgré le fait que les méthodes ou manuels élaborés fassent référence au contexte africain de l'enseignement, l'écrit est toujours privilégié au dépens de l'oral car les auteurs ainsi que les enseignants semblent avoir du mal à se passer des fameux exercices structuraux qui ne permettent pas à l'apprenant de s'exprimer librement et spontanément à l'oral. Ainsi, le développement des compétences communicatives (oral) au niveau pré-universitaire semble loin d'être réalisé malgré les nouveaux objectifs mis en place dans le syllabus.

Nous avons aussi évoqué le système d'évaluation et en particulier celui du français dans ce chapitre. Bien qu'une grande partie a été consacrée à l'écrit, on peut dire que la prise en compte de la communication orale était un pas louable en ce qui concerne l'ancien système éducatif. Par ailleurs, nous avons vu que bien que le contenu du programme et les

---

<sup>36</sup> Nkansah , E. K (1994 article inédit): « Towards making French a more attractive and functional school subject in Ghana educational reform programme », in GAFT MAGAZINE, INFO- PROF , January N° 8 , pp. 27-33)

techniques d'enseignement aient été modifiés pour cadrer avec l'exigence de faire du français un vrai instrument de communication (oral et écrit), la suppression de la communication orale au niveau d'évaluation officielle demeure un grand défi à résoudre. Il va sans dire que cette suppression regrettable entraîne des inconvénients au niveau d'expression orale tant revendiquée par les objectifs du nouveau programme pour l'enseignement/apprentissage du français au Ghana.

Par contre, nous pensons que l'ancien système d'évaluation était ingénieux d'autant plus que la communication orale y avait une place intégrante. De plus, il avait pour avantage de responsabiliser davantage les enseignants dans l'évaluation des apprenants tout au long des cursus de cinq et ou les deux années d'études. L'évaluation du français, telle qu'elle se présente actuellement, rend les apprenants aux collèges et lycées sans expression orale. Faute de l'évaluation de la communication orale, les enseignants, naturellement, ne sont pas impliqués dans la formation vis-à-vis de la capacité à communiquer oralement. Ils vont orienter leur enseignement sur l'écrit au détriment de la communication orale.

Pour que cette nouvelle réforme atteigne ses objectifs en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du français, il faudrait d'abord trouver des solutions à la pénurie d'enseignants de français en formant ces enseignants pour remplir les postes inoccupés dans les J.S.S. Le West African Examination Council (C.E.A.O.) devrait repenser son système d'évaluation qui exclut complètement la communication orale tant réclamée par la nouvelle réforme éducative.

## CHAPITRE 3 : SYSTÈME ÉDUCATIF NORMALIEN ET FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

### Introduction

L'évaluation est une partie intégrante de la formation des personnes en milieu institutionnel. Il nous importe donc de faire un état des lieux de l'enseignement / apprentissage du français dans la formation des enseignants afin de découvrir la problématique de la recherche liée à l'évaluation de la compétence de communication orale dans le contexte normalien ghanéen. Étant donné que notre étude porte sur le public normalien, il nous paraît indispensable de parler de la situation du français depuis son introduction en 1975 dans les écoles normales afin d'affiner notre connaissance du parcours des apprenants ghanéens en français. Dans un premier temps nous examinerons le contexte normalien renvoyant aux différents programmes (réforme éducative normalienne) mis en œuvre par les autorités ghanéennes avant et après l'introduction de l'enseignement du français. Dans un second temps, nous parlerons des pratiques de formation et d'évaluation des futurs enseignants tout en prenant en compte la situation du français vis-à-vis du nouveau programme en vigueur.

Depuis son indépendance, le Ghana n'a cessé de tenter de mettre en œuvre une formation de qualité pour une éducation de base pour tous les enfants ghanéens. L'éducation constitue une action essentielle au développement et l'enseignant y joue un rôle de premier plan. Si l'éducation devait garantir le développement, la préparation et la qualité de la formation de l'enseignant doivent être prises au sérieux afin de faciliter un développement significatif du pays. C'est en raison de cette prise de conscience que la formation des enseignants dans les écoles normales fait partie des priorités des programmes éducatifs du Ghana. Les futurs enseignants sont tous pensionnaires et boursiers du gouvernement ghanéen.

### 3.1 Répartition géographique des écoles normales au Ghana

Il y a 38 écoles normales au Ghana dont la grande majorité est située au sud du pays. Une minorité d'écoles sont laïques alors que le plus grand nombre ont été établies par les missionnaires pendant la période coloniale. Le but principal des écoles missionnaires était de transmettre leur dogme aux futurs enseignants à travers une formation qui leur permettrait d'évangéliser les non-croyants. De ce fait, on trouve des écoles normales catholiques, protestantes et islamiques.

### Centres with Teacher Training Colleges

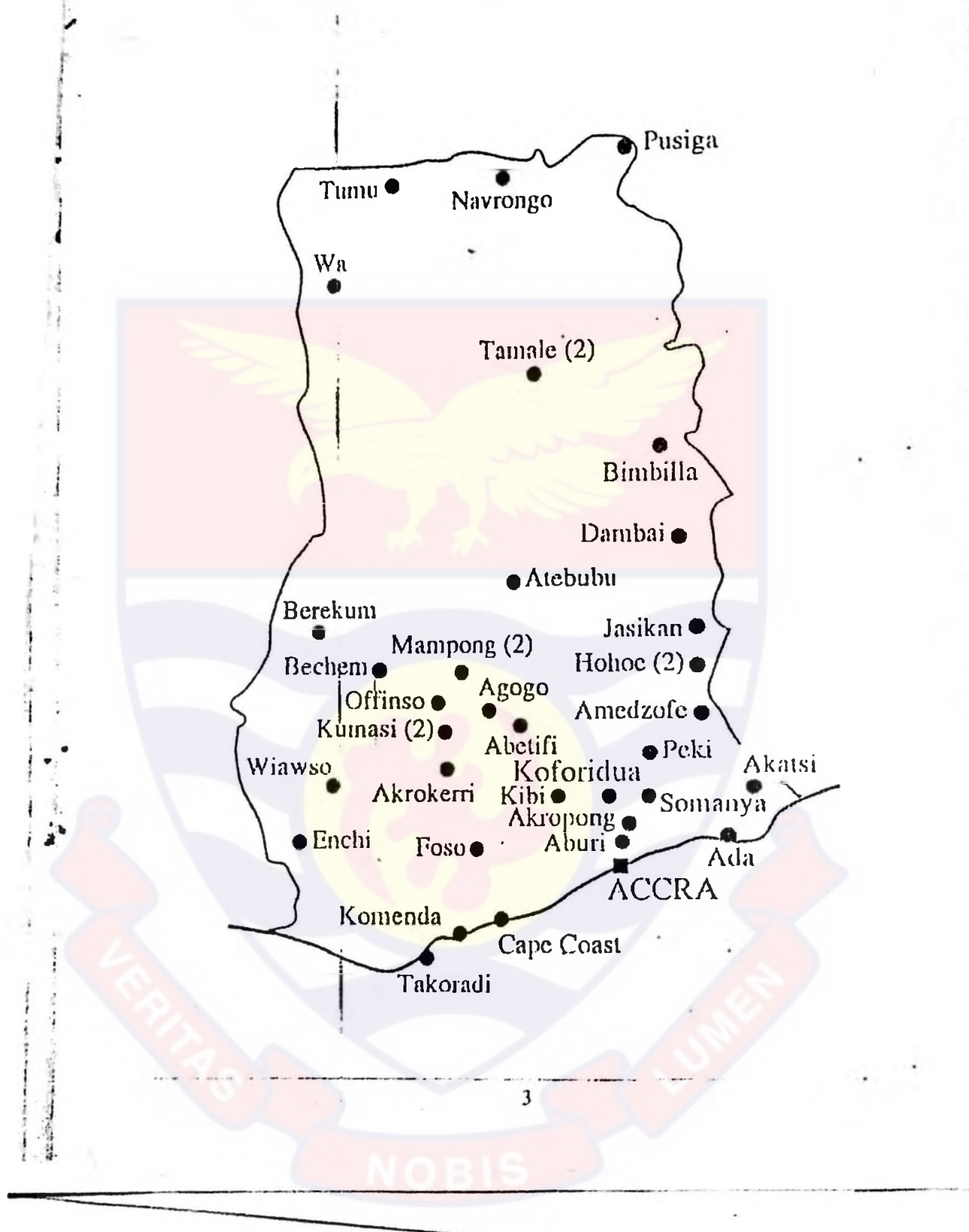


Fig 3 : répartition géographique des écoles normales au Ghana

Bien que toutes les écoles soient financées et administrées par le gouvernement ghanéen, certaines décisions prises sont souvent en fonction du dogme de l'école en question. Pour que leur dogme ne meure pas, chaque école normale (missionnaire) insiste sur la nomination d'un directeur pratiquant. C'est pourquoi (à part les écoles laïques), il est

rare de trouver un non catholique, par exemple, comme directeur d'une école normale catholique. Pour ces écoles, les activités extra-scolaires et religieuses sont obligatoires et tous les futurs enseignants doivent y participer. Voir ci-dessus (Fig.3) une carte montrant la répartition géographique des écoles normales au Ghana. Le chiffre 2 signifie qu'il y a deux écoles dans cette ville.

Les 38 écoles normales au Ghana sont rattachées à l'enseignement supérieur et ont pour objectif de former des enseignants compétents pour les écoles primaires et les collèges (Basic School). Il s'agit d'une formation qui donne aux élèves-enseignants « le savoir » enseigner, et aussi la formation pédagogique portant sur «le savoir-faire et le savoir être» (Vial, 1978: 175). La qualité de la formation de l'enseignant étant importante pour le développement du pays, il faut donc la mise en place des programmes permettant à sa réalisation.

### 3.1.1 Réformes des programmes des écoles normales au Ghana

Depuis 1953, des changements de programmes dans les écoles normales ont eu lieu et la formation des enseignants pour le niveau primaire a connu des transformations diverses. Nous pouvons citer, par exemple, la formation en deux ans introduite en janvier 1954 par le Ministère de l'Education Nationale. Elle était sanctionnée par un examen de fin d'études pour l'obtention du *Teachers External Certificate*. Par ailleurs à la même période, deux autres programmes, le *Certificate B* et le *Post External* ont été introduits. Ils sanctionnaient une durée d'étude de quatre ans de formation chacun. Entre 1953 et 1964 il y avait donc trois types de programme avec trois diplômes au terme de chaque formation. Au fur et à mesure, certains programmes (le *Teachers External Certificate* et le *Post External*) ont disparu pour laisser place à un nouveau programme: le *Certificate A* introduit en 1964 et qui s'obtenait après quatre ans d'étude. Il y avait donc deux types de programmes (*Certificates B* et *A*) qui étaient offerts concurremment jusqu'en 1974 où la formation s'est transformée pour l'obtention d'un diplôme intitulé *2 Year Post Secondary College Certificate* qui, comme son nom l'indique, dure deux ans. Une année après, un nouveau programme de formation intitulé le *3-Year Post-Secondary Certificate A* fut introduit.

### 3.1.2 Le programme Post- Secondary School Certificate et son évolution

Ce programme, introduit en 1975, avait pour objectif de former des enseignants non seulement pour les écoles primaires, mais aussi pour les *Junior Secondary Schools* (collèges) dans les différents domaines pédagogiques. C'est dans la confusion des changements de programmes que le français fut introduit dans l'une des écoles normales (l'École Normale de Somanya) pour former des enseignants en français pour les *Junior Secondary Schools*. Toujours en quête d'une meilleure formation, ces écoles normales ont subi des changements, voire des innovations depuis l'insertion du nouveau système éducatif de 1987. Les autorités ghanéennes ont constaté que l'ancien schéma de formation des enseignants n'était plus adapté aux réalités ghanéennes. Le Ministère de l'Éducation Nationale, à cette époque, a essayé de mettre en place tout un ensemble de moyens modernes qui, dans une réforme véritable, pourraient donner un visage nouveau à la formation des enseignants. L'objectif principal était de satisfaire le besoin urgent de former des enseignants qualifiés pour le premier cycle (primaire et collège).

Entre 1986 et 1994, le Ministère de l'Éducation Nationale a jugé nécessaire de mettre l'accent sur les matières d'enseignement dans les écoles élémentaires en regroupant les écoles normales en deux catégories. Le premier groupe comprend des écoles qui doivent enseigner des matières scientifiques: *Science naturelle, agriculture, mathématiques*. *L'enseignement technique* appartient aussi à ce groupe. Le deuxième groupe rassemble des écoles qui doivent enseigner des matières générales et professionnelles: *littérature en anglais, civilisation, travail manuel, etc.* À cette époque, l'École Normale de Somanya (E.N.S) appartenait à un groupe à part en raison du français qui devait y être enseigné obligatoirement. À part les tronc communs où entraient la méthodologie, tous les normaliens étaient obligés dans leur dernière année de se spécialiser dans deux matières, soit en lettres, soit en sciences. Pour l'école normale de Somanya, avant 1994, le programme scolaire permettait donc aux futurs enseignants, à l'époque, de se spécialiser en français et en anglais.

En 1994, les besoins en enseignants pour les écoles primaires sont devenus plus importants. Pour satisfaire ce besoin, beaucoup de maîtres formés qui devaient enseigner dans les collèges (J.S.S.) ont été affectés dans les différentes écoles primaires pour y assurer l'enseignement. Compte tenu de leur formation trop spécialisée, ces enseignants avaient du mal à enseigner les matières qu'on leur demandait. Par exemple, un enseignant

formé à l'École Normale de Somanya ne pouvait pas enseigner les mathématiques ou l'agriculture puisqu'il s'était spécialisé en français et en anglais. Rappelons qu'au niveau primaire, l'enseignant doit enseigner toutes les matières dans le curriculum au lieu d'enseigner les deux matières dans lesquelles il s'était spécialisé. Cet état de choses a entraîné la mise en place d'un nouveau programme par la section chargée de la formation des enseignants pour les écoles normales en 1998/ 99<sup>37</sup>. Ce nouveau programme de nature très générale, pour toutes les écoles normales, exigeait une formation mettant l'accent sur les matières enseignées au niveau primaire telles que nous les présentons dans le tableau qui suit :

Ghanaian language <i>Langue ghanéenne</i>
English <i>Anglais</i>
Mathematics <i>Mathématiques</i>
Environmental and social studies <i>Études sociales et environnementales</i>
Religious and Moral Education <i>Éducation religieuse et morale</i>
Physical Education <i>Éducation physique</i>
Music and Dance <i>Musique et Danse</i>
Integrated science <i>Science générale</i>

*Tableau 7 : matières enseignées au niveau primaire*

Le programme avait pour but d'améliorer la qualité de la formation des futurs maîtres ainsi que les contenus des programmes impliqués dans leur formation. De toute façon, les écoles normales se révèlent insuffisantes pour satisfaire les besoins des écoles primaires et les collèges où l'enseignement de français est désormais obligatoire. Non seulement le Ministère de l'Éducation Nationale a regroupé les écoles normales, mais il a aussi changé, par la suite, le système de formation en introduisant un nouveau système éducatif intitulé « In-In-Out scheme » en 2001.

<sup>37</sup> Source: Final Report on 3-Year Post-Secondary Teacher Training Colleges Ministry of Education Ghana, 1988



### 3.1.3 Programme de « In-In-Out »<sup>38</sup>

Le *In-In-Out* est une nouvelle réforme éducative introduite en 2001 dans le système de formation des enseignants dans les écoles normales. Sa durée est toujours de trois ans pour l'obtention du diplôme de *Post- Secondary Teacher' s Certificate 'A'*. L'objectif, comme dans les autres réformes éducatives, est d'améliorer l'enseignement/apprentissage dans les écoles élémentaires en exposant les futurs enseignants aux réalités du terrain. Les deux premières années seront passées à l'école normale à suivre des cours théoriques concernant les diverses matières au programme. La troisième année de formation des élèves-enseignants consistera à enseigner sous forme d'un stage pratique d'enseignement dans les écoles élémentaires pendant une année scolaire. Ce stage a pour but de mettre en contact les élèves-enseignants avec la réalité de l'enseignement en général. Le stage est intitulé «Work-Study» ou «School Attachment». Les élèves-enseignants vont à la fois enseigner, continuer à étudier et rédiger leur mémoire grâce à des matériels d'apprentissage à distance (*Distance Learning Materials*) mis en place, d'où le nom de «In-In-Out » du nouveau programme. Les deux « in » représentent les deux premières années à passer à l'école normale proprement dite alors que le « out » représente la dernière année en stage pratique d'enseignement à l'extérieur.

Pour ce faire, le Ministre de l'Éducation Nationale a autorisé la section responsable de la formation des enseignants (Teacher Education Division) à mettre en place une organisation en deux catégories des 38 écoles normales selon leurs matières de spécialisation. Ces deux catégories «A» et «B» font partie du *Basic Education programme* (Programme pour l'enseignement élémentaire). Cette catégorisation a pour objectif d'assurer une formation plus efficace, fonctionnelle, économique et mieux organisée pour l'enseignement au niveau élémentaire. Les enseignants dans la catégorie «A» devront enseigner uniquement dans les écoles primaires alors que ceux de la catégorie «B», dont les enseignants du français font partie, enseigneront non seulement dans les collèges mais aussi dans les trois dernières années du niveau primaire. Nous présentons un tableau récapitulatif de la structure de ce nouveau système.

<sup>38</sup> Source: Teacher Education Division Redesign of Teacher Training College Curriculum The In-In-Out Scheme Ghana, 2001.

<i>ANNÉE</i>	<i>PROGRAMME</i>
Première année	Campus Based ( <i>l'enseignement dans l'école normale</i> )
Deuxième année	Campus Based ( <i>continuation de l'enseignement dans l'école normale</i> )
Troisième année	Extended School Attachment for the whole year (prolongation du Stage ( <i>Pratique pendant toute une année scolaire</i> ))

*Tableau 8 : résumé de la structure du « In-In-Out »*

Le Ghana considère la formation des enseignants comme un élément crucial et en particulier dans le cadre du *Free, Compulsory, Universal Basic Education* (F.C.U.B.E) qui exige que tout enfant ait au moins une éducation de base. Dans cette optique, l'enseignement/apprentissage du français est désormais obligatoire, selon la décision prise par les autorités ghanéennes depuis 1996, dans tous les collèges, à raison de quatre périodes par semaine dès que l'affectation d'un professeur le permet. Néanmoins, cette décision se heurte au nombre insuffisant de professeurs formés. En 2001, on comptait seulement 1500 professeurs de français alors qu'il en faudrait 6000 et dans ces conditions, sur les 820000 élèves que comptait l'école normale, environ 225000 seulement suivaient des cours de français, soit 27,5% de l'effectif global<sup>39</sup>. Pour augmenter la capacité en formation initiale, le Ministre ghanéen de l'Éducation nationale en collaboration avec la coopération française ont ouvert deux départements de français dans les Écoles Normales de Kumasi (Wesley Training College) et de Tamale (Bagabaga Training Collège), respectivement situées au centre et au nord du pays (voir Fig 3). Ces deux nouveaux départements ouverts en Octobre 2001 étaient censés former chacun au minimum 80 professeurs par an qui viendraient s'ajouter aux 165 professeurs formés chaque année par l'École Normale de Somanya (E.N.S.), seul établissement de formation initiale de professeurs de français. On espérait donc que la capacité de formation annuelle du dispositif serait portée à 325 professeurs par an (un projet difficile à réaliser en raison d'un nombre insuffisant des futurs enseignants au niveau du recrutement). L'ouverture des nouveaux départements a (naturellement) coïncidé avec l'introduction du nouveau système (In-in-out).

<sup>39</sup> Source: Working document on the International Seminar on the Teaching of French in the Teacher Training Colleges and Junior Secondary Schools in Ghana: Promoting effective teaching and learning of French in Teacher Training Colleges in Ghana April 2001, Ghana.

La formation dans le système « In-In-Out » (depuis ses débuts en 2001) permettait à ses débuts aux apprenants d'obtenir le diplôme *3-Year Post -Secondary Certificate*. Ce diplôme a été abandonné avec l'introduction d'un nouveau programme: le *Diploma in Basic Education* (un diplôme plus élevé que le premier) qui est actuellement en vigueur.

### 3.1.4 Programme de Diploma in Basic Education (D.B.E)

Le *Diploma in Basic Education*, entré en vigueur depuis 2004, s'inscrit dans le système « In-in-out ». Il a pour vocation majeure de former des enseignants généralistes qui vont assurer des cours dans toutes les matières enseignées dans les écoles primaires et Junior Secondary Schools. On peut distinguer cinq composantes dans ce nouveau programme :

- Foundation courses (*enseignement de base*) couvrant toutes les matières enseignées aux niveaux primaire et J.S.S.(voir tableau 10).
- General Studies (*Enseignement général*)
- Education Studies (*Science de l'éducation*)
- Teaching Practice (*Stage pratique d'enseignement*)
- Project Work (*Mémoire*)

Quant à ce programme, à part les matières suivantes, *sciences naturelles, agriculture, aptitudes techniques et aptitudes professionnelles et économiques*, les futurs enseignants de français sont obligés d'étudier toutes les autres matières dans le *foundation courses (enseignement de base)*. Les quatre autres composantes demeurent obligatoires pour tous les apprenants. Les matières enseignées présentées sont effectuées au cours de deux années de la formation. La troisième année est consacrée au stage pratique d'enseignement et à la rédaction d'un mémoire.

Pour les futurs enseignants de français, il va sans dire que l'enseignement /apprentissage de la langue française va être freiné vu le grand nombre de matières à étudier. Malgré ces difficultés, le français occupe une place importante dans la formation des enseignants de français dans les trois écoles normales. Nous présentons ci-après (tableau 9) les matières enseignées de façon générale.

TRONC COMMUN (Matières obligatoires)	MATIERES OPTIONNELLES
English language ( <i>Anglais</i> )	Science ( <i>Sciences Naturelles</i> )
Mathematics ( <i>Mathématiques</i> )	Environmental and Social Studies ( <i>Etudes sociales et environnementales</i> )
Educational and Professional Studies ( <i>Science éducation et études professionnelles</i> )	Religious and Moral Education ( <i>Education morale et religieuse</i> )
Introduction to information technology ( <i>Introduction à l'informatique</i> )	Agricultural science ( <i>Sciences agronomiques</i> )
HIV/AIDS Education (Enseignement de VIH/SIDA)	Pre-vocational skills ( <i>Aptitudes économiques et artistiques</i> )
	Ghanaian Language and culture ( <i>Langue ghanéenne et culture</i> )
	Physical Education ( <i>Education physique</i> )
	Music and Dance ( <i>Musique et Danse</i> )
	Technical skills ( <i>Aptitudes techniques</i> )
	French ( <i>Français</i> )

Tableau 9 : matières enseignées les deux premières années dans les écoles normales au Ghana

Pour mieux comprendre la situation du français, nous présenterons dans les lignes qui suivent, l'origine de la formation des enseignants de français.

### 3.2 Formation des enseignants de français

La formation des enseignants de français s'inscrit dans la politique éducative du gouvernement ghanéen. Depuis son indépendance en 1957 et avec le constant soutien du Gouvernement français, le Ghana a en réalité mis en place un dispositif d'action en faveur de l'enseignement/apprentissage du français au niveau pré-universitaire et en particulier de la formation des professeurs de français. Une seule école normale à cette époque, l'École Normale de Somanya, s'est retrouvée au coeur de ce dispositif.<sup>40</sup>

<sup>40</sup> Nous signalons ici que la formation des professeurs de français s'effectue aussi dans les universités de Cape Coast et de Winneba. Ces professeurs sont principalement formés pour l'enseignement aux niveaux Senior Secondary Schools et écoles normales.

### 3.2.1 Genèse de la formation initiale des enseignants de français : l'École Normale de Somanya

La formation initiale des enseignants au Ghana répond à la demande constante en enseignants puisque la demande est supérieure à l'offre. Cette formation est effective depuis 1975 dans l'École Normale de Somanya (E.N.S.), l'unique école parmi les 38 écoles normales pour la formation des enseignants du primaire et du secondaire. Comme le Ghana a de longue date accordé un statut privilégié au français, grâce à la coopération avec la France, cet engagement s'est bel et bien concrétisé lorsque l'École Normale de Somanya a été choisie comme le centre d'enseignement du français dans le pays. Connue sous le nom de *Mount Mary Training College*, fondé en 1947, l'établissement assurait la formation des enseignants d'autres disciplines que le français, pour le primaire et le secondaire.

L'introduction de la langue française en 1975 a favorisé un accord verbal de coopération entre les gouvernements ghanéen et français. Le gouvernement français donnait des supports pour l'enseignement/apprentissage du français. Comme le disait l'Ambassadeur de France au Ghana, l'aide revêtait « un aspect de conseil dans la définition du contenu de l'enseignement du français et un rôle de formation des enseignants en français<sup>41</sup> ». Pour lui, l'École Normale de Somanya était l'épicentre de l'aide de la France. L'aide prenait la forme de livres, de matériels audio-visuels et de documents pédagogiques pour faciliter l'apprentissage du français.

L'E.N.S bénéficiait donc de la coopération entre le Ghana et la France. Cette dernière fournissait les documents pédagogiques écrits et audio visuels réalisés par une cellule pédagogique créée en 1992. La cellule à Somanya et les centres de relais ont des activités complémentaires. En effet, les documents pédagogiques sont réalisés à partir des informations recueillies par les centres relais régionaux auprès des professeurs des écoles secondaires dans le pays. Ces centres relais utilisent ce matériel dans le cadre d'actions pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage dans les collèges (J.S.S.) et les lycées (S.S.S.) Les enseignants se servent de ce matériel pédagogique pour enseigner dans les écoles. C'est ainsi que dans les années 80, huit coopérants français assuraient l'enseignement du français. En 1997 il ne restait qu'un coopérant qui coordonnait les activités d'enseignement/apprentissage du français. En 2002 le dernier coopérant français est parti en laissant seuls les enseignants ghanéens qui assurent maintenant l'enseignement du français. C'est ainsi que l'École Normale de Somanya (*Mount Mary Training College*),

---

<sup>41</sup> Une coopération au service du développement. La France et le Ghana. 1992-1993

est liée à la formation des enseignants pour l'enseignement du français depuis trente-trois ans, depuis sa création en 1975. Comme l'a bien souligné Vial, l'importance des écoles normales montre qu'« il n'y a pas d'enseignement public sans les écoles normales » (1978: 195 ). Cela montre qu'il faut créer suffisamment d'écoles normales d'instituteurs pour assurer le recrutement des maîtres et des maîtresses chargés de l'enseignement dans les écoles publiques. Il faut aussi assurer des programmes qui cadrent mieux avec les besoins des écoles élémentaires. Le Ghana reconnaît donc ce principe et avec l'ouverture des deux autres départements à Kumasi et à Tamale, on espère augmenter le nombre de futurs enseignants pour les trois départements de français.

### 3.2.2 Recrutement des futurs enseignants de français dans les écoles normales

Les élèves-enseignants sont admis dans les écoles normales du Ghana après avoir passé un concours d'entrée organisé par le *West African Examination Council (le Conseil des examens de l'Afrique occidentale (C.E.A.O.))*. Ce concours est ouvert à tous les titulaires du *Secondary School Certificate of Education (W.S.S.C.E)* pour le nouveau système éducatif, à ceux du *General Certificate of Education- Ordinary Level (G.C.E O-Level)* et *General Certificate of Education- Advanced- Level (G.C.E.A- Level)* pour l'ancien système éducatif (voir chapitre 2). Voici ci-après (tableau 10) les diplômes (des deux systèmes éducatifs) requis pour passer le concours d'entrée à l'école normale.

ANCIEN SYSTÈME (Diplômes obtenus)	ANNÉES D'ÉTUDE EN FRANCAIS (Durée d'apprentissage formel)
General Certificate of Education, Ordinary Level.(G.C.E. O-Level)	5 ans
General Certificate of Education Advanced Level (G.C.E. A-Level)	2 ans de cours supplémentaires en français
NOUVEAU SYSTÈME (Diplômes obtenus)	ANNÉES D'ÉTUDE EN FRANCAIS (durée d'apprentissage formel)
Junior secondary school : Basic Education Certificate Examination (B.E.C.E)	3ans
Senior Secondary School Certificate of Education (S.S.S.C.E)...	3 ans

Tableau 10: diplômes requis pour avoir accès à l'école normale.

Les candidats qui sont titulaires du G.C.E. O-Level sont ceux qui ont eu des cours en français pendant 5 ans alors que ceux du G.C.E. A-Level ont suivi 7 ans de cours en français : 5 ans pour l'obtention du O-Level et 2 ans pour le A-Level. Nous voulons signaler que ce système de certification n'existe plus depuis 1996 suite à l'introduction du

nouveau système de certification de 1990. Les titulaires du W.S.S.C.E sont des candidats qui ont reçu un enseignement du français pendant six ans : trois ans en Junior Secondary School (J.S.S) et trois ans en Senior Secondary School (S.S.S.). Précisons qu'à l'heure actuelle la sélection s'effectue en fonction de la performance en W.A.S.S.C.E.

Pour avoir accès à l'école normale, les titulaires de W.A.S.S.C.E, doivent avoir obtenu un minimum de 24 crédits dans six matières selon l'échelle de référence. Une notation de A à F est donnée pour chaque matière évaluée, seul F implique un échec. A correspond à 1 point, B à 2 jusqu'à E à 5 (Voir Chapitre 2 : Tableau 6). Pour être sélectionné, la somme maximale pour les 6 matières dont 3 sont obligatoires (les mathématiques, les sciences et l'anglais) ne doit pas dépasser 24. Le français n'est donc que l'une des matières optionnelles; ce qui veut dire qu'un apprenant peut étudier le français avec un crédit minimal de 5 en français tant que cette somme reste dans la limite des conditions demandées.

Ceux qui ont la qualification minimale ou mieux doivent acheter un formulaire et le remplir auprès du *Teacher Education Division* (la section responsable pour la formation des enseignants). Les meilleurs candidats sont sélectionnés par le *Teacher Education Division* et envoyés dans les différentes écoles normales selon le choix de la discipline. Mais avant la sélection finale, il faut réussir au concours d'entrée (déjà mentionné). Il s'agit d'un concours d'aptitude, à l'écrit en anglais et en mathématiques pour tous les candidats, qui ne prend pas en compte ce que veut étudier chaque apprenant à l'école normale.

Quant aux candidats en français, à part l'écrit, ils subissent des entretiens organisés par chaque école sur des sujets d'ordre général de la discipline par tirage au sort. Après le tirage au sort, le candidat passe un examen oral devant un jury comprenant le chef du département de français et un autre professeur enseignant le français. Sans avoir de statut de spécialité, les trois écoles normales chargées de former des enseignants de français pour les primaires et Junior Secondary Schools dispensent donc un enseignement diversifié vu le nombre de matières à étudier, à part le français. La formation et l'enseignement prennent en compte les autres matières exigées par la politique éducative normalienne car il s'agit d'une formation de « généralistes » : des enseignants destinés à tout faire dans le programme de *Diploma in Basic Education*.

### 3.2.3 Enseignement du français dans le Programme de Diploma in Basic Education

L'enseignement du français dans la formation des enseignants en vigueur s'inscrit dans le système In-in-out et le programme de *Diploma in Basic School* introduits en 2001 et 2004 respectivement. Il nous semble donc utile de rappeler brièvement le cadre dans lequel est dispensé la formation et l'enseignement du français dans les écoles normales au Ghana. Les matières enseignées se font suivant un découpage semestriel. Il s'agit de l'enseignement de modules renvoyant aux différentes matières en deux semestres pour chaque année scolaire. Les modules enseignés sont sanctionnés par un examen à la fin de chaque semestre. Les trois tableaux suivants (11, 12 et 13) illustrent les matières/modules que les futurs enseignants ont à étudier pendant les trois années de formation.

YEAR ONE: FIRST SEMESTER			YEAR ONE: SECOND SEMESTER		
Course Code	Course Title	Credit Weighting	Course Code	Course Title	Credit Weighting
EPS 111	Education	2	FDC 121	English Language	2
FDC 111	English Language	2	FDC 122	Mathematics	2
FDC 112	Mathematics	2	FDC 123	Ghanaian Language	2
FDC 113	Ghanaian Language	2	FDC 127	French Language Structure and Usage	2
FDC 117	French Language Structure and Usage	2	FDC 147	Literature in French	2
FDC 118	Environmental and Social Studies	2	EPS 121	Education Studies	2
FDC 119	Religious and Moral Education	2	FDC 128	Environmental and Social Studies	2
AGN 101	Agrucultural Science	2	PRA 121	Music and Dance	2
FDC 137	Literature in French	2	PRA 111	Physical Education	2
			GNS 121	HIV/AIDS Education	2
TOTAL CREDITS		18 credits	TOTAL CREDITS		20 credits

Tableau 11: matières enseignées en Première année



YEAR TWO: FIRST SEMESTER			YEAR TWO: SECOND SEMESTER		
Course Code	Course Title	Credit Weighting	Course Code	Course Title	Credit Weighting
EPS 211	Education Studies	2	EPS 221	Education Studies	2
FDC 211	English Language	3	FDC 221	English Language	3
PFC 212	Methods of Teaching Mathematics	2	FDC 222	Methods of Teaching Mathematics	2
FDC 212	Mathematics	1	FDC 222	Mathematics	1
FDC 217	French Language Structure and Usage	2	PFC 228	Environmental and Social Studies	2
PFC 217	Methods of Teaching of Teaching French	1	EPS 222	Research Methods in Education	2
PFC 218	Environmental and Social Studies	2	GNS 221	Introduction to ICT	1
GNS 221	Introduction to ICT	2	FDC 227	French Language Structure and Usage	2
GNS 121	HIV/AIDS Education	1	PFC 227	Methods of Teaching French	1
FDC 237	Literature in French	2	FDC 247	Literature in French	2
TOTAL CREDITS		18 credits	TOTAL CREDITS		18 credits

Tableau 12: matières enseignées en deuxième année

YEAR THREE: FIRST SEMESTER			YEAR THREE: SECOND SEMESTER		
Course Code	Course Title	Credit Weighting	Course Code	Course Title	Credit Weighting
EPS 301	Education I	3	EPS 302	Education II	3
EPS 399	Project Work	2	EPS 399	Project Work	1
ETP 390	Teaching Practice	3	ETP 390	Teaching Practice	3

Tableau 13: programme de formation en troisième année

La formation dispensée dans les trois écoles normales responsables pour la formation des enseignants de français comprend un enseignement académique, un enseignement professionnel et un enseignement d'ordre général.

### 3.2.3.1 Enseignement académique en français

Outre les autres matières, le français est enseigné sous différents aspects dans l'enseignement académique. D'abord, la *French Language Structure and Usage* (le français

: structure et emploi) comprend *la grammaire, le vocabulaire, la compréhension écrite et orale, l'expression orale et écrite.*

Ensuite, il y a *l'Introduction to Literature in French* (Introduction à la littérature d'expression française). L'objectif est de renforcer le savoir linguistique ainsi que la compétence communicative du futur enseignant. Ces compétences, qui se pratiquent d'abord en classe, vont permettre à ce dernier de s'exprimer dans la langue et de mener à bien ses propres cours une fois qu'il se trouve devant ses élèves.

Au départ, la méthodologie d'enseignement/apprentissage était centrée sur l'approche structuro-globale audiovisuelle (SGAV) qui s'est pratiquée de 1975 à 1997. A partir de 1998, une nouvelle approche dite communicative lancée est devenue la méthode d'enseignement en vigueur dans les écoles normales. La formation implique donc un enseignement qui fait du français un moyen de communication écrit et oral. On est alors censé enseigner, par exemple, la grammaire ou le vocabulaire dans des contextes de communication réelle.

### **3.2.3.2 Enseignement professionnel**

Quant à l'enseignement professionnel, il s'agit de l'acquisition des concepts fondamentaux de la didactique du français langue étrangère. Il y a des cours en méthodologie du français permettant aux futurs enseignants d'avoir des connaissances sur les différentes méthodes d'enseignement et les théoriques qui les sous-tendent. Les différentes techniques mises à la disposition des enseignants comprennent l'utilisation des documents authentiques, la correction phonétique, les exercices de compréhension et d'expression orale, les exercices de lecture; les jeux en classe de langue. L'entraînement prend en compte l'utilisation de fiches pédagogiques pour la préparation d'une leçon et la pratique pédagogique.

### **3.2.3.3 Stage pratique d'enseignement**

La formation comprend également un stage pratique d'enseignement pendant une année scolaire dans les écoles primaires et collèges. Auparavant, le même stage de pratique d'enseignement se réalisait deux fois pour une durée de 4 semaines avant l'introduction du système « In-in-out » en 2001. Le premier système accordait donc, à l'époque, beaucoup de temps à la formation au niveau du contenu de la matière, quoique insuffisant en trois ans. Pendant le stage pratique d'enseignement, les futurs enseignants remplacent les professeurs

titulaires dans les classes. L'objectif est de leur donner l'occasion d'être en contact direct avec les élèves en enseignant le français ainsi que d'autres matières. Au cours de ce stage, une équipe des professeurs (formateurs) des écoles normales est censée se rendre sur les lieux de stage afin de contrôler les techniques qu'utilisent les stagiaires pour enseigner. Mais en réalité ces professeurs sont souvent débordés par d'autres obligations outre leur devoir d'enseignement. Pour les enseignants titulaires, il est question de jouer un rôle de mentor pour les futurs enseignants qui les remplacent dans leur classe en les observant enseigner.

Notons qu'à l'heure actuelle, la politique de formation des enseignants au Ghana impose une formation « généraliste », c'est-à-dire un enseignant qui sera un touche-à-tout. Par conséquent, l'enseignement peut ne pas couvrir seulement le français mais d'autres matières également enseignées dans le lieu de pratique.

#### **3.2.3.4 Stage de perfectionnement linguistique**

Au début, la formation comprenait un stage de perfectionnement linguistique à la fin de la première année dans un pays Francophone, notamment, le Burkina Faso, le Sénégal et la Côte d'Ivoire et en France à l'issue de la deuxième année. Ces stages (majoritairement financés par la France) ayant pour objectif de donner aux futurs enseignants une sorte de bain linguistique, faisaient partie intégrale de la formation et permettaient aux apprenants de perfectionner leur expression orale dans un milieu endolingue pour une durée d'un mois. Durant de tels stages, des cours de langue française, de civilisation (pour le stage en France), des conférences et des visites culturelles sont organisés au profit des stagiaires. Malheureusement, pour des raisons financières, le stage en France prit fin en 1982. Au fil des années, mêmes les stages effectués dans les pays d'Afrique francophone furent supprimés. Cependant, grâce au soutien du gouvernement français, le stage de perfectionnement linguistique a repris en 2003 (après une rupture de trois années) et s'effectue actuellement au Togo. Ce stage a lieu une fois pendant le parcours de la formation et nous craignons fort que la réduction du nombre de stages de perfectionnement linguistique affecte la compétence de communication orale des apprenants vivant dans un milieu exolingue.

### 3.2.4 Quel Résultat ?

Lorsque l'on regarde de près les matières enseignées, le français apparaît seulement dans les deux premières années d'enseignement. Ce qui veut dire que les apprenants peuvent être coupés totalement du contact avec la langue française pendant le stage pratique, étant donné que toute la troisième année est consacrée à l'enseignement et à la rédaction d'un mémoire, et qu'ils peuvent ne pas enseigner le français. Il va sans dire que le système « In-in-out » a provoqué de nombreuses critiques surtout de la part des professeurs de français. Comme le remarque le président de la *Ghana Association of French Teachers* (G.A.F.T.) en faisant une comparaison entre ce système et l'ancien système dont l'enseignement du français s'effectuait en trois ans avec seulement quatre semaines consacrées à l'enseignement pratique, il dit :

The In-in-out programme has the potential of sacrificing standards in content for that of the practice, and we risk worsening the plight of the would-be French teacher, because in the final analysis, they may not be able to give what they do not have (*A. AGBEH 2001: 3*).<sup>42</sup>

(Le programme *In-in-out* a le potentiel de sacrifier la compétence en contenu pour celle de la pratique d'enseignement et nous risquons d'empirer la situation des futurs enseignants de français, car en fin de compte ils ne seront pas capables de donner ce qu'ils n'ont pas. **Notre Traduction**).

Ces craintes montrent déjà la situation difficile de l'enseignement de la langue française au sein de ce nouveau système avec l'élévation du niveau *Certificate A* au *Diploma*. Évidemment, le système In-in-out ne nous semble pas convenable pour l'enseignement /apprentissage du français et cela va menacer l'acquisition des compétences souhaitées chez les apprenants qui arrivent avec un bagage linguistique faible, aggravé par le manque d'enseignement intensif dans le système éducatif pré-universitaire. En voulant augmenter le nombre d'enseignants, on doit faire de sorte que les compétences souhaitées chez les futurs enseignants ne soient pas compromises.

### 3.2.4 Nombre de professeurs formés depuis l'introduction du français en 1975

Le besoin national en professeurs de français qualifiés pour les écoles élémentaires était estimé approximativement à mille lors de la création de l'École Normale de Somanya. Mais aujourd'hui, ce nombre, comme l'illustre le tableau 14 ci-dessous, des enseignants formés, est dépassé.

---

<sup>42</sup> Agbeh Alfred (2001): « Teaching and /learning of French in Ghana: Some problems and proposals for the way forward » (un article inédit) présenté à International Seminar on the Expansion of Teaching French in Teacher Training Colleges and Junior Secondary Schools from April 23-27.

Année	Nombre d'enseignants formés
1978	125
1979	120
1980	113
1981	93
1982	117
1983	73
1984	103
1985	91
1986	77
1987	80
1988	73
1989	90
1990	99
1991	88
1992	121
1993	111
1994	140
1995	158
1996	163
1997	131
1998	157
1999	176
2000	173
2001	190
2002	167
2003	95
2004	199 = (117+59+23)
2005	157 = (97+44+16)
2006	297 = (174+87+36)
2007	251 = (137+96+18)
<b>TOTAL</b>	<b>4052</b>

*Tableau 14: nombre des enseignants formés 1978-2007*

Par ailleurs, la réforme éducative en 1987 a provoqué une croissance scolaire rapide. Étant donné la politique du gouvernement ghanéen en faveur de l'enseignement du français dans les écoles, le besoin constant de professeurs engendre une augmentation du nombre

de formé. Avant 2001, il y avait 2696 professeurs de français formés pour les *Junior Secondary Schools* alors qu'il en fallait 6000 à l'époque ; c'est-à-dire qu'il y a encore 3304 professeurs à former pour répondre à la demande des professeurs qualifiés dans le collège. Faute de professeurs de français, environ seulement 30% des élèves des *Junior Secondary Schools* apprenaient le français. Ce qui veut dire que 70% des élèves n'avaient pas accès à l'enseignement de cette langue « obligatoire ». Cependant, avec la création des deux départements de français, on peut compter en principe 4052 professeurs de français formés par les écoles normales, mais il faut avouer que ce chiffre n'est pas réel étant donné que certains d'entre-eux optent pour des professions dont les salaires sont plus élevés. Précisons ici que nous n'avons pas de statistiques plus récentes en ce qui concerne le nombre exacte d'enseignants de français dans les collèges. Malgré le fait qu'il y ait eu une augmentation forte des enseignants formés, l'insuffisance persiste toujours. Pour donner la chance à tous les élèves au niveau J.S.S. d'apprendre le français, il faut augmenter l'effectif des futurs professeurs dans les écoles normales.

Par ailleurs, il faut souligner que beaucoup d'apprenants abandonnent le français en cours d'étude non seulement par manque de professeurs mais par manque de motivation. L'image qu'ont certains apprenants est que le français est difficile et mal enseigné et par conséquent il cède la place à des matières moins « lourdes à porter comme les études religieuses, comptables et les activités artistiques ». <sup>43</sup> Pour ces élèves, les raisons varient de la facilité d'apprentissage à des facteurs économiques. Rappelons que l'enseignement, pour certains Ghanéens, n'est qu'un tremplin pour parvenir à un meilleur emploi dans l'avenir. Sans une augmentation proportionnelle des professeurs de français par rapport au nombre croissant d'apprenants au niveau collège et secondaire, la formation des professeurs de français restera la merveille d'un jour et on aura affaire à un cercle vicieux. Malgré le faible effectif des professeurs de français formés, il y a quand-même des mécanismes mis en œuvre sous forme de soutien pédagogique pour faciliter l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles.

### 3.3 Supports pédagogiques

L'enseignement/apprentissage du français au Ghana se confronte aux contraintes financières pour l'achat des ouvrages écrits en français pour de nombreuses écoles. Quant au matériel didactique, il y a peu de documents en français dans les librairies/bibliothèques

<sup>43</sup> Owusu-Sarpong Christine (article inédit) (1994) : « Afin que le français demeure » in GAFT MAGAZINE, INFO- PROF , January N° 8 , pp. 1-6)

ghanéennes. La situation de l'enseignement du français est encore compliquée par les grandes distances entre des milieux difficilement accessibles et la capitale ou les grandes villes du pays qui dispose de quelques documents en français. Pour pallier ces difficultés, la coopération française en collaboration avec le Ghana, a établi des centres de réseaux d'information pédagogique au Ghana. Grâce à ces centres, les enseignants disposeront d'une formation continue imminente sous forme de stages. Par ailleurs, ces réseaux constituent, comme le note Vigner, « une toile de fond sur laquelle l'action des stages trouve son écho, sa pleine signification » (1991:17). Dans le cadre de la réforme éducative en cours, il y a trois objectifs majeurs qui sont en jeu: l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage; l'augmentation des chances d'accès à l'éducation et l'amélioration de la gestion du système éducatif. Pour être cohérent avec cette politique, en prenant en compte les priorités géographiques, l'établissement de réseaux des centres régionaux s'est imposé.

### **3.3.1 Réseau des Centres Régionaux pour l'Enseignement du Français (C.R.E.F.)**

Le réseau des *Centres Régionaux pour l'Enseignement du Français* (C.R.E.F.) a été mis en place entre 1992 et 1996, à la suite d'un projet Franco-Ghanéen placé sous l'égide du ministère ghanéen de l'Éducation Nationale. Ces centres remplacent officiellement le *Centre Pédagogique Français* fondé en 1972, et renommé entre temps *Centre d'Action Linguistique* (C.A.L.). Ce centre fonctionnait de façon restreinte puisque toutes les activités étaient concentrées à Accra, la capitale. Même l'ouverture d'une annexe à Kumasi plus tard, une tentative de décentralisation, n'avait pas pu satisfaire le grand nombre d'écoles dispensant le français. Ainsi, au fil des années, ces deux centres se sont révélés insuffisants, d'où la création des C.R.E.F dans les dix capitales régionales du pays: Accra, Bolgatanga, Cape Coast, Ho, Koforidua, Kumasi, Sunyani, Takoradi, Tamale et Wa. Le siège à Accra est responsable de la distribution des documents et des informations aux autres C.R.E.F. Chaque centre est situé dans un lycée et est équipé, de façon identique, d'une bibliothèque qui reçoit la presse francophone et française, possède des livres et une salle de conférence multimédia permettant d'accueillir au maximum 80 personnes ainsi que des ordinateurs avec leurs accessoires, imprimante, télécopieur etc. Avec un téléviseur et

l'installation d'une antenne satellite, on a accès à des programmes de Canal France International (C.F.I) et de Canal Horizon en direct.<sup>44</sup>

Ces *C.R.E.F.*, d'une part, représentent des endroits de recyclages pédagogiques, et d'autre part, un centre de ressource non seulement pour les enseignants de français mais aussi pour les apprenants ainsi que le public qui s'intéresse à la langue française. Les stages pédagogiques ont lieu au moins deux fois par an et rassemblent les professeurs de *Junior Secondary Schools* et *Senior Secondary Schools*. Les séries de recyclages pédagogiques sont assurées par des dirigeants ghanéens des *C.R.E.F.* (qui sont aussi des professeurs de français) formés en France, avec l'appui d'experts en didactique des langues venus des universités (Cape Coast et Winneba) et des écoles normales. Grâce à ces recyclages pédagogiques, plus de 300 journées de formation ont été organisées au profit de plus de 2500 professeurs en 2005. L'organisation de ces journées pédagogiques permet de distribuer aux participants des documents pour faciliter l'enseignement de la langue française dans les écoles. Ces documents sont, en grande partie, produit par l'*Unité de Production*.

### 3.3.2 Unité de production

L'*Unité de Production* connue sous le nom de l'*Unité de Production de Somanya* (U.P.S.) a été établie en 1992 grâce à un accord de coopération signé entre le Ghana et la France dont l'objectif principal était de pallier la pénurie de documents pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage de la langue française dans les *Junior Secondary Schools* et les *Senior Secondary Schools*. Cette unité de production installée dans l'École Normale de Somanya produit également des documents pédagogiques pour les professeurs et les futurs enseignants de français dans les écoles normales. Les élèves-enseignants obtiennent des matériels pédagogiques pour enseigner lors d'un stage pratique. En 2001, l'*Unité de Production* pouvait se vanter de la production et de la distribution de 60 documents différents pour les niveaux J.S.S. et S.S.S. Le responsable formé en France joue un rôle de surveillance de l'*Unité de Production*.

L'U.P.S a commencé à fonctionner en 1993. Elle est composée d'une *cellule audiovisuelle* munie de matériels vidéo et d'un *atelier de production* équipé de matériel de reprographie, essentielle pour l'impression de grande quantité de documents écrits. A part

---

<sup>44</sup> Source: From the Co-ordinator (C.R.E.F.), the National Co-ordination office, Compilation Unit, Accra, Ghana.



les documents écrits, un nombre non-négligeable de documents sonores et audiovisuels sont produits et distribués par les C.R.E.F. Des matériels comme une relieuse, un télécopieur et 6 ordinateurs avec des accessoires équiper ce centre de documentation. Précisons que tous ces équipements ont été fournis dans le cadre de l'accord Franco-Ghanéen.

Toutefois, depuis quelques années ce centre ne fonctionne plus comme avant, à cause du départ de la dernière coopérante qui assurait son fonctionnement. En outre, certains des matériels sont devenus obsolètes et ne peuvent plus être utilisés comme avant. À l'heure actuelle, l'U.P.S est en train de subir des transformations d'abord au niveau du lieu d'installation (transfert du siège à Accra) qui permettra un accès facile aux documents produits, non seulement aux professeurs des écoles J.S.S., S.S.S. et des écoles normales, mais aussi par d'autres établissements comme les polytechniques, l'académie militaire, où le français est enseigné. On pense alors élargir davantage le fonctionnement de ce centre sur le plan qualitatif et quantitatif.

### 3.4 Système actuel d'évaluation dans les écoles normales

Le diplôme de fin de formation est le *Diploma in Basic Education*. Il est délivré d'après les évaluations semestrielles comprenant 40% de *Continuous Assessment* (contrôle continu), et pour 60% des examens de fin de semestre et les notes obtenues dans la troisième année pendant le stage d'enseignement pratique. L'évaluation fait partie intégrante du cycle entier d'étude. Il s'agit donc d'une évaluation formative et sommative. Pour obtenir le *Diploma in Basic Education*, il faut accumuler un maximum de 89 crédits répartis comme suit :

- une réussite dans toutes les matières requises;
- l'obtention d'une note supérieure à la moyenne de 50;
- une réussite au stage pratique d'enseignement;
- la rédaction d'un mémoire portant sur des thèmes liés à l'enseignement /apprentissage.

L'évaluation externe des écoles normales, à la différence de celle du niveau pré-universitaire, est administrée par l'*Institute of Education* (Institut de l'Education), un département au sein de l'Université de Cape Coast. Sous la supervision de l'Université de Cape Coast, l'Institut de l'Éducation est responsable de la préparation du curriculum en

collaboration avec la section chargée de la formation des enseignants du Ministère de l'Éducation et l'attribution des diplômes aux futurs enseignants. Pour l'élaboration des examens de fin de semestre, les batteries de tests sont préparées par les examinateurs et modérées par les examinateurs en chef (spécialistes en la matière) qui sont des professeurs de l'université avant l'administration proprement dite. La correction se fait par les enseignants des écoles normales et les copies soumises au jury d'examineurs et des examinateurs en chef pour une évaluation de la correction. En cas d'échec (l'obtention d'une note inférieure à 50 %), l'apprenant a un examen supplémentaire afin de se rattraper. Précisons qu'un candidat, qui échoue au-delà de 2 matières/modules à la fin de la première année, doit se retirer de la formation. Par contre, à partir de la deuxième année, l'échec ne doit pas dépasser trois matières. Le candidat n'aura pas son diplôme s'il ne réussit pas à tous les examens. Les examens ont lieu en janvier/février (Premier Semestre), juin/juillet (Deuxième Semestre) et en septembre pour les examens supplémentaires.

Par ailleurs, il convient de noter que la responsabilité du processus d'évaluation sous forme de contrôle continu repose largement sur les enseignants des écoles normales. L'évaluation professionnelle qui se fait lors de la troisième année (le 'Out') est basé sur l'observation des cours menés par les futurs enseignants. Ces observateurs sont souvent connus par les stagiaires. Parmi ces observateurs il y en a qui ne sont pas spécialistes dans certaines disciplines observées, (le français par exemple), mais pour des raisons économiques, ils observent des cours en français. Pour avoir une image positive devant le stagiaire, un tel observateur peut donner de bonnes notes avec des commentaires qui ne touchent qu'aux aspects généraux: comportement du stagiaire et des apprenants, organisation de la classe, rapport enseignant/élève. De plus, puisqu'il n'y a pas d'intervention au niveau d'un examinateur externe dans certains cas, l'observation est en quelque sorte inachevée. L'évaluation du français au milieu de toutes ces contradictions donnera une performance qui ne reflétera pas la vraie performance des futurs-enseignants quant à l'enseignement de cette langue : la connaissance et la manière de transmission.

En effet, ce système d'évaluation ne permet pas un enseignement/apprentissage approfondis en français puisqu'il faut toujours partager l'attention entre le français et les autres matières enseignées. Vu les conditions dans lesquelles le français s'enseigne, comment peut-on réaliser les objectifs que préconise le syllabus du français à savoir :

- acquérir des connaissances et des techniques pour pouvoir communiquer aisément avec le monde francophone;
- préparer les futurs enseignants à assurer un enseignement efficace au niveau élémentaire (primaire et collège);
- employer les connaissances acquises en français pour un épanouissement personnel et l'amélioration de la vie en communauté et du pays en général.

En réalité, la formation actuelle permet l'obtention d'un diplôme avec la somme de crédits au terme des trois années d'étude: 4 semestres d'examens de « in-in » et un examen écrit en *Science de l'Éducation*, note d'un mémoire et d'un rapport de stage préparé par les responsables (enseignants et directeurs d'école) de lieux de stage. L'évaluation en 9 ou 10 matières/modules au cours et à la fin de chaque semestre pour les deux premières années nous paraît excessif et d'une influence négative pour la formation et donc la performance des apprenants en français.

#### 3.4.1 Évaluation du français

L'évaluation du français s'effectue à l'écrit et à l'oral. Il s'agit d'une évaluation sommative externe qui est administrée de manière identique dans les deux niveaux de formation (première et deuxième années). L'évaluation, pour les deux premières années, comprend 4 épreuves écrites effectuées en fonction des modules offerts dans chaque semestre. La structure d'examen pour les différents aspects du français peut se résumer ainsi :

- **French Language Structure and Usage:** cette épreuve comprend trois parties. La première consiste à tester la connaissance de la langue française: emploi en contexte sous forme de *grammaire* et *vocabulaire*. Elle est composée de 30 items en grammaire et 10 en vocabulaire à choix multiples. La deuxième partie comporte un test de compréhension écrite avec un mélange de 10 questions ouvertes et à choix multiples. La troisième contient des sujets de rédaction: rédiger une lettre ou autre et qui a pour but de tester la production écrite du candidat ou de la candidate.
- **Introduction to Literature in French :** l'épreuve porte sur la littérature d'expression française en prose et en théâtre. Cet aspect évalue la connaissance des événements décrits dans l'ouvrage étudié et comprend des questions à choix multiples et des sujets portant sur les différents thèmes évoqués dans les ouvrages.

Au niveau de la notation, l'accent est mis sur la correction des faits qui se déroulent dans l'ouvrage et la logique de la présentation. La capacité à communiquer dans une langue grammaticalement correcte n'est pas prise en compte de façon rigoureuse.

- **Methods of Teaching French:** cet aspect évalue la méthodologie du français langue étrangère. Cette épreuve comprend deux parties. La première contient des questions à choix multiples pour tester la connaissance générale sur des notions dans la pratique d'enseignement. Pour la deuxième partie, il s'agit des questions ouvertes ayant pour objectif de tester les connaissances visant la pratique d'enseignement en classe de langue.

Dans les écoles normales, l'idée que se font les futurs enseignants du système d'évaluation est d'obtenir de bons crédits. Pour eux, avoir de bonnes notes dans toutes les disciplines étudiées est très important dans leur parcours normalien. Comme le note Guillon (2004:53): « lorsque l'on traite de l'évaluation, c'est la notation qui vient à l'esprit ». Dans le cadre de la réforme récente, l'obtention de *Diploma in Basic Education* permet également aux formés (enseignants) de bénéficier d'une bourse d'études de deux ans (au lieu de quatre ans comme c'était le cas avec le *3 Year-Post Secondary Certificate*) pour aller à l'université passer une licence. Pour jouir de la nouvelle situation, tout apprenant dans les écoles normales s'acharne pour y arriver: le moyen le plus efficace pour améliorer son salaire. Pour éviter de longue durée d'absence dans la salle de classe, la nouvelle réforme normalienne tente de donner à cette formation un statut proche de celui de l'université, plus reconnu et valorisé, d'où la mise en place d'un système de notation calqué sur celui de l'Université de Cape Coast.

### 3.4.2 Échelle de notation dans les écoles normales

L'échelle de notation permet à chaque apprenant de calculer son *Grade Point Average* (la note moyenne). Les niveaux de performance sont exprimés par des chiffres correspondant à des lettres et l'échelle terminale est bâtie sur 8 niveaux, du meilleur au pire. Les chiffres dans la notation permettent de définir le niveau de l'apprenant sur cette échelle ainsi que pour ce dernier de suivre sa progression. Le tableau 15 donne l'échelle de notation utilisée pour évaluer les niveaux de performance des apprenants.

L'échelle de notation du tableau 15 représente en effet la collecte et l'accumulation des notes de contrôle continu et celles des examens de fin de semestre. Pour satisfaire les conditions minimales pour l'obtention du diplôme, *Diploma in Basic Education*, il faut

avoir la somme des notes à partir de 55 à 59 (D+) ayant la valeur moyenne de 1,5. Vu le nombre d'épreuves à passer chaque semestre, on se demande si la formation en français n'est pas menacée au niveau des compétences souhaitées chez les futurs enseignants en cette langue.

Définition en valeur	Définition en lettre	Valeur chiffrée
80 - 100	A	4
75 - 79	B+	3,5
70 - 74	B	3
65 - 69	C+	2,5
60 - 64	C	2
55 - 59	D+	1,5
50 - 54	D	1
0 - 49	E	0

Tableau 15: échelle de notation dans le système d'évaluation normalienne.

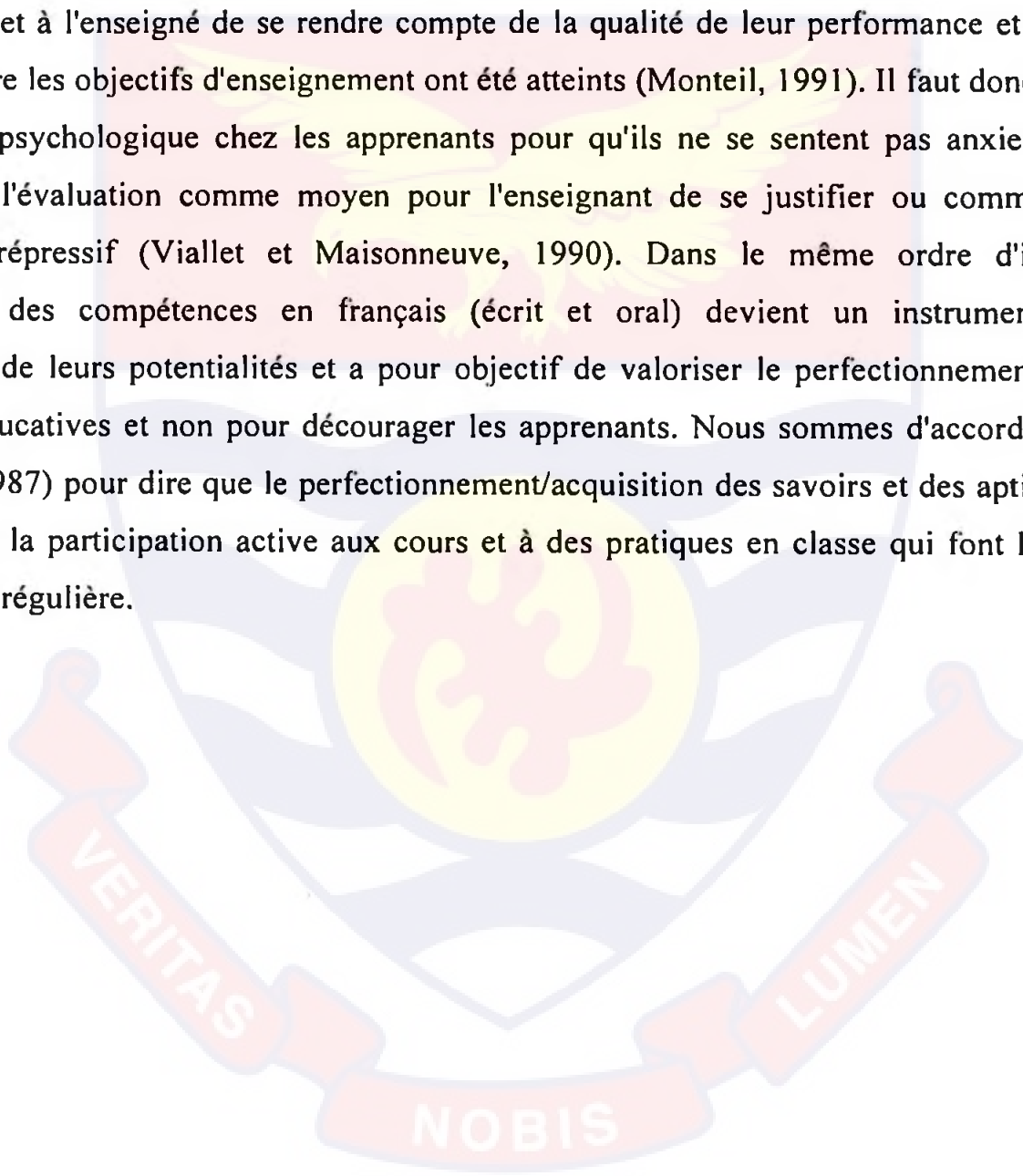
### Conclusion

La formation des enseignants de français dans les écoles normales est affiliée à la formation généraliste inscrite dans la politique éducative ghanéenne. La formation des professeurs n'est pas exclusivement une formation à l'enseignement du français. Il s'agit d'une formation à l'enseignement de base dans des curricula qui se rapprochent de celui d'un enseignement de l'école primaire. Cela signifie qu'un nouveau professeur peut être appelé à enseigner, selon les besoins, d'autres matières que le français en primaire ou en collège. L'enseignement/apprentissage du français rivalise donc avec les autres matières qui demandent elles aussi une attention égale. Une formation plus ou moins efficace dépend du nombre d'heures de contact supplémentaire avec les futurs enseignants. Le français n'a que 2 heures (pour l'enseignement de la langue) et 2 heures (pour la littérature) par semaine en première année. En réalité les écoles normales doivent organiser leurs emplois du temps selon les consignes ministérielles qui insistent sur l'enseignement/apprentissage d'autres matières prioritaires.

À l'heure actuelle, l'enseignement/apprentissage vise la compétence de communication (écrite et orale), ainsi les futurs élèves auront besoin des enseignants ayant des compétences qui vont permettre aux derniers de mener à bien leurs cours de français. Comme le note Girard (1995:136), « il s'agit maintenant de faire en sorte que le futur

professeur devienne un bon 'communicateur' dans la langue qu'il va enseigner, ce qui ne va pas de soi ». Compte tenu des difficultés que connaissent les apprenants ghanéens du français, leur projet est menacé: le milieu familial n'apporte pas le support dont ils auraient besoin pour faciliter la tâche d'apprentissage. Ni la télévision, ni la radio, ni les journaux ghanéens ne transmettent des informations en français.

Néanmoins, dans le milieu scolaire, l'évaluation sous toutes ses formes permet à l'enseignant et à l'enseigné de se rendre compte de la qualité de leur performance et dans quelle mesure les objectifs d'enseignement ont été atteints (Monteil, 1991). Il faut donc une préparation psychologique chez les apprenants pour qu'ils ne se sentent pas anxieux et considèrent l'évaluation comme moyen pour l'enseignant de se justifier ou comme un instrument répressif (Viallet et Maisonneuve, 1990). Dans le même ordre d'idées, l'évaluation des compétences en français (écrit et oral) devient un instrument de valorisation de leurs potentialités et a pour objectif de valoriser le perfectionnement des pratiques éducatives et non pour décourager les apprenants. Nous sommes d'accord avec Galatanu (1987) pour dire que le perfectionnement/acquisition des savoirs et des aptitudes reposent sur la participation active aux cours et à des pratiques en classe qui font l'objet d'évaluation régulière.



## CHAPITRE 4 : ÉVALUATION EN MILIEU SCOLAIRE : PRÉCISION DE QUELQUES TYPES D'ÉVALUATION

### Introduction

Le champ d'évaluation est très vaste et peut couvrir différents domaines parmi lesquels, l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des programmes, l'évaluation de l'enseignement, l'évaluation des cours, l'évaluation de la formation, l'évaluation des institutions, l'évaluation des entreprises. À l'école, l'évaluation contribue à l'épanouissement intellectuel des apprenants dans toutes les disciplines. Elle est à la base de la recherche de l'excellence, laquelle établit un système de hiérarchies indépendantes de compétences et de savoirs en fonction desquelles se décideront la progression dans le cursus ou la sélection visant le passage d'un niveau à l'autre. En outre, l'évaluation a la vocation d'orienter l'individu vers divers types d'études qui déboucheront sur la certification avant l'entrée dans le monde du travail. Aussi compte-on sur elle pour permettre au milieu scolaire de mieux gérer ses devoirs d'enseignement /apprentissage. La capacité même de comprendre et d'utiliser les divers instruments d'évaluation/mesure et d'en interpréter les résultats fait partie des responsabilités professionnelles de l'enseignant. Sous cet aspect, l'enseignement ne diffère pas des autres professions qui font l'usage fréquent des mesures sous diverses formes, bien que l'objectif puisse varier d'une discipline à une autre et devenir complexe selon la discipline donnée. De plus, l'acte d'évaluation dépend, dans une large mesure, à la fois du contexte, du sujet évalué, de la personne qui évalue, des liens ou du rapport qui existent entre les deux et l'objectif visé (G. Guingouain 1999 : 6). L'évaluation n'est donc pas figée mais dynamique dans son application selon le domaine ou la discipline en question.

Étant donné qu'elle est un outil fondamental et donc indispensable aux processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation n'est pas un acte anodin. Elle fait partie intégrante de l'action de formation dont elle a pour fonction d'accompagner, d'infléchir, de réajuster, de modifier ou d'améliorer, par exemple, le processus d'enseignement de l'enseignant ou d'apprentissage de l'apprenant. Étant d'abord un instrument de suivi des progrès, c'est-à-dire une formation avec des objectifs à atteindre en terme de transmission des savoirs (connaissances), savoir-faire (pratiques), savoir être (attitudes), l'évaluation permet de situer les apprenants vis-à-vis de ces objectifs établis<sup>45</sup> et constitue ensuite un

---

<sup>45</sup> <http://www.e-tud.com/encyclopedie-education/?89-docimologie>

moyen de vérifier si ces derniers ont été atteints. Elle permet non seulement de motiver les apprenants, de leur faire prendre conscience qu'ils ont besoin de fournir un effort, de leur montrer qu'ils se sont améliorés, mais aussi de permettre à l'enseignant de se remettre en question, d'adapter sa méthode d'enseignement. Dans le milieu scolaire, elle peut devenir complexe selon les étapes de l'apprentissage : avant, pendant, à la fin et après. Qu'il s'agisse de la linguistique, de la pédagogie, de la sociologie, de la psychologie ou de la philosophie, toute évaluation doit se conformer à des principes de base : l'objectivité, la validité, la fidélité.

#### **4.1 Évaluation : précision conceptuelle et caractéristiques**

Cette partie abordera les grandes lignes de l'évaluation en milieu scolaire constituant le nœud de notre étude. L'objectif est de comprendre ce concept et son fonctionnement dans le milieu scolaire. Appréhender cette notion nous permettra de faire une étude critique sur le système d'évaluation pratiqué et, surtout celui de la communication orale, dans les écoles normales au Ghana. Préciser ce terme s'avère important pour mieux cerner son importance et son rôle dans l'enseignement/ apprentissage. Vu la complexité du terme « évaluation », il nous importe de débiter par une précision des notions clés liées à ce concept. Nous traiterons de façon analytique diverses prises de positions liées à la définition du concept d'évaluation. Rappelons que les définitions chez les différents auteurs peuvent se révéler divergentes pour l'évaluation pédagogique.

#### **4.2 Précision conceptuelle et caractéristiques de l'évaluation**

Il est intéressant de noter que bien des didacticiens ont des positions divergentes lorsqu'il s'agit de définir l'évaluation. Du point de vue psychologique, G. Guingouain (1999:7) postule que l'évaluation s'avère un terme générique qui recouvre « un ensemble de pratiques très diverses allant de simple contrôle des connaissances ou des capacités à des audits originaux ». L'auteur va plus loin en affirmant que ces pratiques, très complexes, passent par des jugements de valeur que tout un chacun est amené à effectuer sur des personnes qui l'entourent dans les situations les plus variées. D'après lui, l'évaluation est la confrontation du résultat à l'objectif. Elle est à la fois un recueil et un traitement d'informations pertinentes à propos de quelque chose ou de quelqu'un qui ne prennent sens qu'au regard de la décision qui fonde son utilité.

En pédagogie, J.-M. De Ketele et X. Roegiers (1996 :74 ), quant à eux, donnent une définition opérationnelle à l'évaluation qui, rejoint, d'une part, celle de G. Guingouain en



ce qui concerne le recueil d'informations. Tout comme G. Guingouain, ces auteurs pensent que l'évaluation implique la collecte des informations pertinentes selon des critères qui sont préalablement établis en fonction des objectifs. Les trois auteurs insistent sur l'importance de l'établissement des objectifs qui doivent soutenir l'intention de l'évaluation. Mais pour J.-M De Ketele et X. Roegiers, non seulement les données devraient-elles être pertinentes, mais il faut qu'elles soient aussi « valides et fiables » permettant une éventuelle prise de décision. De même G. de Landsheere (1979 :111), dans l'optique des « objectifs » tout comme G. Guingouain et J.-M De Ketele et X. Roegiers, définit l'évaluation pédagogique comme « le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par des élèves ». Cette définition donne un sens beaucoup plus ciblé en ce qui concerne la référence à un sujet alors que les autres sont plus ou moins neutres quant à leur position. Ici, l'apprenant est pris en compte quant à l'atteinte des objectifs. Par ailleurs, ces mêmes auteurs ajoutent que l'évaluation est aussi « une estimation par une note d'une modalité d'un critère considéré dans un comportement ou un produit » (idem). C'est une définition qui évoque l'utilisation de « critère », un élément prépondérant souligné par J.-M. De Ketele et X. Roegiers. En outre, l'idée d'axer l'évaluation sur l'apprenant n'est pas différente de celle de C. Guillon (2004 :7) qui considère l'évaluation comme « un instrument pédagogique orienté sur l'apprenant passant par une valorisation du statut de l'erreur ». Cependant, C. Guillon ajoute à sa définition l'élément d'*erreur* qu'il renvoie à l'apprenant. Il n'y inclut pas le phénomène d'« objectifs » qu'évoquent De Landsheere, Guingouain et De Ketele et X. Roegiers.

Par ailleurs, De Landsheere (1979 :111), va plus loin pour dire que l'évaluation comprend à la fois la description « qualitative et quantitative » des comportements et implique en outre, des « jugements de valeurs » concernant leur désirabilité. Cette élaboration de l'évaluation nous amène à prendre en compte le point de vue de D. Morissette. Pour cette dernière, l'évaluation est une « formulation de jugements sur des moyens utilisés dans un but précis » ( idem, 1996: 9). Il s'agit pour elle, de jugements exprimés sous forme d' « énoncés qualificatifs ou quantitatifs » permettant de voir jusqu'à quel point les moyens utilisés correspondent au but visé. Cela peut se faire par une note : 80% ou par une appréciation verbale comme la suivante : *très bien*. Les définitions proposées par Morissette et De Landsheere suggèrent la quantification et la qualification de l'évaluation de l'objet. Il s'agit là du système de notation qui rentre dans la formation

scolaire. Précisons que l'on ne peut pas faire abstraction de cet élément si pertinent dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue.

Un autre élément important évoqué par De Landsheere est celui de « jugements de valeur », qui mérite d'être traité. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, R. Legendre (1993 :573), considère l'évaluation comme une « démarche » ou un « processus » qui conduit à une « prise de décision ». L'idée de jugement qualitatif ou quantitatif est bel et bien traitée par cet auteur. Pour lui, le jugement de valeur peut être centré sur une personne, un objet, un processus, une situation, ou une organisation. En outre, ce jugement de valeur permet de comparer les caractéristiques observables à des normes établies ou à des critères explicites dans l'intention de fournir des données utiles permettant de prendre une décision en fonction du but ou de l'objectif visé.

Quant à S. B. Bloom et al. (1969 tome 1 trad., par M. Lavallée 1975 : 206), dans leur ouvrage, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, ils définissent l'évaluation comme :

« la formulation dans un but déterminé de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes, matériel, etc. Elle implique l'utilisation de critères aussi bien que de standards pour évaluer dans quelle mesure certaines données spécifiques sont exactes, efficaces, économiques ou satisfaisantes. Les jugements peuvent être soit quantitatifs soit qualitatifs, et les critères peuvent être, soit ceux que l'étudiant détermine, soit qui lui sont donnés ».

L'évaluation telle qu'elle est considérée par ces auteurs englobe la combinaison de la totalité des comportements visés grâce au processus d'évaluation. Mais ce processus est complexe dans la mesure où la procédure comprend diverses étapes où l'appréciation des apprentissages s'effectue. D'après Bloom et Legendre, l'évaluation doit contenir un jugement qualitatif ou quantitatif de la valeur de tout ce qui est considéré comme objet, but ou intention de la dite évaluation.

La mention des critères de valeur dans ces définitions renvoie au processus cognitif et affectif. Cependant, dans le domaine scolaire, l'accent est plutôt mis sur le facteur cognitif. Il s'agit ici de la qualité des productions des apprenants car, la plupart du temps, l'évaluation représente le processus final de l'apprentissage. Dans certaines situations, elle peut servir de prélude à l'acquisition d'une nouvelle connaissance. A ce propos, les objectifs et objets d'évaluation s'avèrent variés et complexes. On peut évaluer une action, un objet, un programme, une organisation, une situation, une méthode ou une personne. On ne peut s'empêcher de juger, d'apprécier, d'estimer presque tout ce qui tombe dans son

champ d'observation. Tout cela sert à accorder une valeur aux idées et aux objets qui nous sont utiles. Dans l'enseignement/apprentissage, on cherche souvent à attacher une valeur moindre à des comportements qui sont moins utiles et à se débarrasser de tout ce qui est considéré comme inutile. Par exemple, on enseigne ce qui est grammaticalement correct et on évite l'enseignement de l'argot.

Nous remarquons que dans la définition de B.S. Bloom et ses collaborateurs, les critères d'évaluation peuvent être assurés par l'apprenant, ou par l'enseignant (critères d'origine extérieure). Cet aspect semble absent dans la définition de R. Legendre qui s'intéresse plutôt à la comparaison des caractéristiques, à celle des normes déjà établies, ce qui, pour nous, démontre l'absence de la participation de l'apprenant.

Examinons à présent la définition que propose C. Hadji que nous considérons beaucoup plus détaillée, diversifiée et qui semble avoir résumé le champ d'évaluation. C. Hadji (1989 : 22) donne comme synonymes d'évaluer plusieurs verbes d'action : *vérifier, juger, estimer, situer, représenter, déterminer, donner un avis* entre autres. Pour lui évaluer c'est :

- « **Vérifier** ce qui a été appris, compris, retenu. Vérifier les acquis dans le cadre d'une progression.
- **Juger** un travail en fonction des consignes données ; juger du niveau d'un élève par rapport au reste de la classe ; juger selon des normes préétablies.
- **Situer** l'élève par rapport à ses possibilités, ou par rapport aux autres ; situer la production de l'élève par rapport au niveau général.
- **Représenter** par un nombre le degré de réussite d'une production scolaire en fonction de critères variant selon les exercices et le niveau de la classe.
- **Déterminer** le niveau d'une production.
- **Donner un avis** sur les savoirs ou savoir-faire maîtrisés par un individu ;  
donner un avis qui concerne la valeur d'un travail ».

Selon cet éventail de définitions, il importe de dire que l'emploi des différents verbes désignant l'acte d'évaluer s'accompagne d'une multiplicité de termes renvoyant à l'objet de cet acte, qui peut porter sur le savoir, le savoir-faire, des compétences, des productions, des réalisations. En effet, dans le domaine pédagogique, l'évaluation renvoie à des individus en cours d'apprentissage, et qui sont considérés soit dans la globalité de leur

personne, soit sous l'angle d'une dimension particulière (capacité ou compétence), soit à travers leurs réalisations et productions. Notons que, de l'évaluation, sortent trois concepts clés : vérifier, situer, juger. Il s'agit de vérifier la présence d'objet attendu (connaissance ou compétence), situer ( un individu, une production) par rapport à un niveau ou à une cible et juger (la valeur de quelque chose). Lorsque l'on traite de l'évaluation dans le sens de « vérifier, juger, estimer, situer, représenter, déterminer, donner un avis » dans l'enseignement/apprentissage, c'est la notation qui vient à l'esprit. Une note peut être un chiffre (10/20 par exemple) ou une lettre (A, B, C, D, E par exemple). Elle désigne une image conventionnelle, une transcription de l'état de la tâche accomplie par l'apprenant (C. Guillon, 2004). On peut apprécier qualitativement la performance d'un élève par des remarques ou commentaires écrits (excellent, très bien, bien, satisfaisant, passable ou peu satisfaisant) ou oraux (bon travail !, bravo !), des manifestations corporelles (gestes) et mimiques (non verbal). Ainsi, la qualité de vérification, de jugement ou d'estimation détermine le niveau de l'apprenant par rapport à sa performance.

Dans les définitions de R. Legendre et S. B. Bloom et al., il y a un élément qui mérite d'être souligné : la notion de *critère*. Ce terme donne lieu à diverses interprétations selon les auteurs. Il peut renvoyer à un *indice, une norme, une qualité, une règle, une propriété, un signe, un standard*. En partant du sens général, R. Legendre définit le terme « critère » comme « indice, propriété, signe objectif qui permet de distinguer entre des personnes, des choses ou des concepts » (1993 :282 ). Du point de vue docimologique, il s'agit d'un « principe ou raisonnement qui permet de porter un jugement de valeur et de fonder une décision » ; ou encore « une norme, règle, standard de référence qui permet de porter un jugement d'appréciation sur une personne, un objet, une situation ou une variable » (idem). Dans le domaine de l'évaluation, ce même auteur définit le « critère » comme une « qualité ou norme qui sert à porter un jugement ». Le critère est, pour ainsi dire, une notion essentielle dans le domaine de l'évaluation en général et bien évidemment lorsqu'il s'agit de l'évaluation pédagogique. De ce fait, c'est le critère qui va couronner toute la réflexion qui sous-tend notre travail sur l'évaluation.

Voyons ce qu'en pense G. Figari. En partant de l'origine latine « criterium » de ce mot, il le définit comme ce qui « désigne le principe qui permet de distinguer le vrai du faux, de juger, d'estimer » ( idem, 1994 : 109-110). À la suite de cette définition, cet auteur identifie trois caractéristiques du mot « critère ». La première caractéristique renvoie à

*l'abstraction* qui désigne notamment, l'évidence, la clarté, la rapidité et l'ordre. La deuxième parle de *la discrimination* qui existe entre *les objets possédant ou ne possédant pas le critère* et même *à l'intérieur des objets possédant le critère*. A titre d'exemple, en ce qui concerne le critère de clarté, il convient de fixer ce qui va discriminer une phrase claire par rapport à une phrase peu claire ou une phrase plus claire par rapport à une autre qui est encore plus claire. La troisième caractéristique consiste *à jouer le rôle, d'« interface entre, d'une part les visions du monde... d'autre part, les indices, les indicateurs plus opératoires »* (Ardoino, Berger, 1989 cité par G. Figari idem). Appliquée au domaine éducatif en général, la notion de critère est définie par J.J. Bonniol, (1988 cité par G. Figari 1994 :110), comme :

« une dimension de l'objectif que l'évaluateur choisit de privilégier comme référence parmi d'autres... Ce qui justifie la référence choisie, c'est l'objectif visé, la qualité recherchée, la valeur privilégiée... ».

Il en ressort que le critère demeure l'élément central d'une évaluation objective, ce qui confirme la conception de J.J. Bonniol (cité par R. Abrecht (1991 : 43). D'après lui, c'est « une 'vue de l'esprit' par définition » car il est abstrait. Pour cette raison la réussite peut se résumer en trois critères notamment *la justesse, la complétude, la pertinence*.

Pour Abrecht, ces critères sont *virtuels* et ils ne sont opératoires que lorsqu'ils sont actualisés dans une tâche précise. Ainsi, la complétude dans un résumé de texte implique la prise en compte des éléments importants non négligeables qu'il faut inclure dans ce résumé. En effet, pour qu'une intention pédagogique soit opérationnelle, il faut expliciter les critères qui serviront à l'évaluation. Comme le dit D. Hameline (1979 :150), le critère permet d'explicitier les comportements visés de l'apprenant qui se transforment en une performance attendue. Dans un sens plus pragmatique, un « performer » (mot anglais) pour D. Hameline, c'est « celui qui exécute conformément aux normes ou aux critères, une tâche qui lui était demandée et réalise ainsi pleinement les objectifs qu'on escomptait » (idem).

Nul n'ignore que dans l'enseignement/apprentissage, l'évolution de la pratique de l'évaluation pédagogique est souvent calquée sur différentes méthodologies. Ainsi, à l'heure actuelle, la didactique des langues préconisée et qui s'inscrit dans la méthodologie dite « approche communicative », privilégie la pratique de différentes formes d'une communication authentique. A ce propos, il faut reconnaître que l'évaluation des apprenants ne peut pas ignorer les modes d'apprentissage choisis par chaque méthodologie,

d'autant plus que le développement des quatre compétences (lire, comprendre, parler, et écrire) sont exigées. Ces compétences ne sont valables que dans leur pratique concrète car « on n'enseigne pas à quelqu'un à avoir des idées, on lui donne simplement l'occasion de les exprimer, en motivant sa communication. C'est la conception de base de l'enseignement rénové du français. » comme le souligne R. Abrecht (1991 : 19).

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'heure actuelle exige un ensemble d'acquisitions : linguistique et communicative, culturelle et comportementale. Cependant, cet enseignement/apprentissage des langues étrangères entraîne à la fois une délimitation d'objectif, une vérification de leur pertinence, de leur cohérence et de leur degré de réalisation dans des situations de communication données. À ce stade, la question est de savoir comment ces acquisitions des langues étrangères, en l'occurrence le FLE peuvent être évaluées et selon quel critère ? Nous précisons encore que l'évaluation des apprentissages prenant en compte la méthode d'enseignement et l'approche communicative, dépend essentiellement des critères de performance.

#### 4.2.1 Critère de performance et ses caractéristiques

Des synonymes comme *critère de réussite*, *degré de succès*, *seuil de réussite* sont employés pour expliquer ce terme. R. Legendre (1993 2<sup>e</sup> éd. :282), considère le critère de performance comme le « *seuil minimal à partir duquel on considère qu'un objectif est atteint* » alors que D. Lussier (1992 :31 ) le décrit comme une « caractéristique » ou « un point de repère » fixé pour juger la performance des apprenants en fonction d'une « habileté » ou de « l'acquisition de connaissances » en développement. Ce critère permet en effet d'exprimer son appréciation sur les qualités d'un « résultat d'apprentissage ». La différence entre ces deux auteurs est que D. Lussier fait référence à l'apprenant alors que la position de R. Legendre est plutôt générale et neutre. CREC (1974 cité par R. Legendre 1993 2<sup>e</sup> éd. :282) et D. Lussier semblent partager le même point de vue, mais ils vont plus loin pour dire que le critère de performance, non seulement permet d'exprimer la qualité d'un travail attendu, mais aussi l'« acceptabilité » ou la « réussite » de cette performance. Pour CREC, la réussite de la performance doit inclure la limite de temps, de l'espace et même de la proportion d'exercices à traiter. Il s'agit là d'une « précision de mesure » surtout dans un laboratoire ou en mathématiques. L'idée de précision est partagée par M.-A. Nadeau (1980, cité par R. Legendre 1993 2<sup>e</sup> éd. :282). Ainsi, pour M.-A. Nadeau, le critère de performance peut être utilisé pour indiquer, par exemple, le temps par

unité (10 minutes), le pourcentage (20%), la proportion (1 sur 5), la quantité (5 ou moins), l'emploi correct des adverbes, des adjectifs et ou d'autres aspects de la langue.

Les différentes définitions que fournissent Lussier et Legendre mettent l'accent sur le « point de repère », et le « seuil minimal » à partir duquel la performance peut être évaluée. La définition de Lussier n'inclut pas l'aspect de qualité que CREC et Nadeau évoquent d'une façon détaillée dans leur définition. Pour ces derniers, l'établissement des conditions d'évaluation comme la limite de temps/espace, quantité, précision, est un élément important pour déterminer le critère de performance dans l'évaluation des apprentissages.

Il s'ensuit que pour pouvoir évaluer la performance des élèves, selon C. Hadji (1989 : 24), il faut disposer de norme, d'une « grille », à la lumière de laquelle on va apprécier cette performance. Cela implique la construction d'une idée ou d'un ensemble d'idées comme référent afin d'apprécier la réalité. Ainsi, pour C. Hadji (1989 :24), l'essentiel de l'évaluation réside dans ce qu'il appelle « une mise en rapport » entre « ce qui existe et ce qui était attendu ». Cela renvoie également à un « comportement donné et à un comportement cible », c'est-à-dire une « performance réelle et une performance visée ». En effet, selon cet auteur, l'établissement des critères de performance permet de mettre en opposition une « réalité et un modèle idéal ». Il conclut en disant :

« cette mise en rapport s'effectue à travers un discours dans lequel le sujet producteur se donne comme qualifié pour 'se prononcer sur', grâce à la possession de normes de jugement qu'il doit être capable, du moins en droit, d'exhiber » ( idem, 1989 : 24).

Il ressort de cette définition du critère, l'idée de comparaison individualisée ; ce qui rejoint celle de G. Figari évoquée plus haut, lorsqu'il parle de la séparation du « vrai du faux » à propos du critère de performance. Cette conception de comparaison renforce celle de R. Legendre, qui parle d'une évaluation visant la comparaison des caractéristiques observables selon des normes établies. B. Petitjean tient le même propos quand il estime qu'évaluer c'est :

« apprécier le degré de réussite d'un apprentissage, en le rapportant à une norme fixée au préalable, en instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre, au sein d'un même niveau d'enseignement » (1984 : 5).

Cette définition se rapporte à l'interprétation critérielle et normative déjà évoquée par D. Lussier. Ces deux interprétations parlent de la relativisation des résultats. La première (critérielle) vise un renseignement sur le niveau de performance ou de maîtrise d'un ensemble d'habiletés d'un apprenant par rapport à un autre, à la moyenne de son groupe ou

à d'autres groupes de même niveau. La deuxième (normative) a pour objet de déterminer le niveau de performance de l'apprenant par rapport aux apprentissages du programme d'études visé sans égard aux autres apprenants de son groupe (D. Lussier, 1995 : 169), ni à d'autres groupes quelconques. Il distingue d'une part, la comparaison individualisée et d'autre part, la comparaison multiplurielle.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères s'inscrivant dans l'approche communicative, les critères de performance doivent non seulement viser l'efficacité, l'équité ou la mesure au niveau des connaissances linguistiques mais aussi, au-delà de celles-ci, prendre en compte d'autres compétences de communication que nous avons déjà mentionnées plus haut. Voilà pourquoi C. Tagliante (1994: 14) dit à juste titre que :

« l'évaluation est une démarche, qui fait partie intégrante de toute la durée de l'enseignement/apprentissage. Ses critères sont liés aux indicateurs comportementaux d'acquisition de la compétence, et se créent en marchant, dans la durée, selon le niveau que l'on souhaite atteindre ».

Il va sans dire que dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, l'on ne peut s'empêcher d'évaluer, comme le dit J.- P. Pourtois (1989 :69), « enseigner, c'est évaluer, évaluer c'est enseigner ». Précisons toutefois que dans toute évaluation, il y a des démarches à suivre.

#### 4.2.2 Démarche d'une évaluation

D. Lussier (1992 :14 -16) a identifié quatre étapes évaluatives: *l'intention, la mesure, le jugement et la décision*. Pour chaque étape, il y a un objectif à accomplir :

- **L'intention** détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche ;
- **La mesure** qui permet de collecter des données tant qualitatives que quantitatives pour les organiser d'une façon cohérente afin d'interpréter les résultats ;
- **Le jugement** qui permet d'apprécier les informations collectées grâce à la mesure, en référence soit aux critères de performance, soit à une échelle d'appréciation;
- **La décision** qui permet d'orienter, de classer, de sanctionner l'apprenant selon les résultats obtenus.

La démarche d'évaluation mise en œuvre par Lussier établit une dichotomie entre « évaluation » et « mesure ». Il est évident que le terme « mesure » tel qu'il est décrit s'inscrit dans le processus de l'évaluation ; de ce fait, il a une application plus restreinte que le terme « évaluation ». Cette position est partagée par D. Morissette (1984 : 9 -29 )



qui consacre un chapitre entier au terme « mesure ». Pour elle, « la mesure est une évaluation d'une quantité, faite d'après son rapport avec une autre quantité de même espèce prise pour terme de comparaison ». Elle constate que l'emploi du mot « quantité » fait référence à des objets plus ou moins concrets (matériels) et ne prend pas en compte des objets abstraits (intelligence, aptitude ou compétence). Elle en déduit que puisque c'est un processus systématique de quantification d'une variable continue, on peut parler des échelles de mesure.

Selon R. Lescure (1994 : 12), la mesure consiste à attribuer un chiffre, un nombre à un objet selon des règles à la fois socialement et logiquement acceptables et de traduire qualitativement et quantitativement. Ainsi, pour lui, dans la didactique du FLE, la mesure renvoie aux différents types de tests et d'examens proposés aux apprenants : tests et examens de connaissances ou tests d'entrée. Par ailleurs, nous pouvons dire que la mesure recueille et traite les données qualitativement et quantitativement alors que l'évaluation, à beaucoup d'égards, renvoie au jugement sur les données et la prise de décision d'après les résultats obtenus.

En somme, l'évaluation pédagogique est un processus systématique, complexe, comprenant différentes méthodes, techniques, principes ou modalités. Elle permet de comparer les résultats, soit aux autres résultats disponibles, soit aux objectifs d'apprentissage établis. Elle se réfère à un ensemble de critères liés à la performance d'un apprenant dans un but précis. Ces critères peuvent être déterminés par l'apprenant ainsi que par l'enseignant. La notion de jugement de valeur sur les performances des apprenants peut être qualitative ou quantitative en ce sens que l'évaluation ne concerne pas uniquement la mesure ou la notation. De manière générale, l'évaluation peut être considérée comme un recueil d'informations non seulement sur un apprenant, mais aussi sur un enseignant, une méthode et une institution. L'information ainsi recueillie devra déboucher sur une prise de décision.

#### **4.3 Formes et fonction d'évaluation**

On distingue quatre types d'évaluation : l'*évaluation diagnostique*, l'*évaluation pronostique* ou *prédictive*, l'*évaluation formative* et l'*évaluation sommative*. Les types d'évaluation communément admis dans le milieu scolaire notamment sont l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Examinons à présent ces deux évaluations.

#### 4.3.1 Évaluation formative : origine

Selon G. Scallon (2000 :12), l'origine de l'évaluation formative est attribuée, par de nombreux auteurs, à L.J. Cronbach et ensuite à M. Scriven qui a amélioré le travail effectué par le premier en établissant le programme d'évaluation. D'après Scallon, la première application de l'évaluation formative aux apprenants a été effectuée par B. Bloom et al (1971 cité par idem). G. Scallon souligne ce fait dans son ouvrage, *L'évaluation formative*. L'idée d'une évaluation développée par L. J. Cronbach (1963) vise l'amélioration de l'enseignement, la détermination des besoins des apprenants et la régulation administrative (G. Scallon 2000 :12). M. Scriven (1967) a utilisé le terme « évaluation formative » dans son article traitant des méthodes de l'évaluation. Les idées développées dans ce type d'évaluation se situent dans un contexte visant des programmes d'études ou des moyens d'enseignement et où ce sont les concepteurs de programmes qui élaborent les projets. Le terme «évaluation formative » désignant une vérification, est un aspect primordial et indissociable du domaine de l'évaluation pédagogique visant l'apprentissage des apprenants.

#### 4.3.2 Évaluation formative : précision notionnelle

Les chercheurs tendent de donner des définitions diverses à l'expression « évaluation formative », mais qui se rejoignent sur certaines caractéristiques importantes. Voici ce que propose G. Landsheere (1980 : 226) comme définition :

« l'évaluation formative a pour but de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter. Cette évaluation ne se traduit pas en notes, et encore moins, en scores. Il s'agit d'une information en retour (feedback) pour l'élève et pour le maître ».

Ce qui nous semble pertinent dans cette définition est que le maître et l'élève sont tous les deux impliqués dans ce type d'évaluation. L'évaluation formative fournit des informations à l'enseignant sur le progrès ou les difficultés de l'apprenant. Les difficultés qu'éprouve l'apprenant permettent à l'enseignant de réajuster sa façon d'enseigner afin d'améliorer la situation d'apprentissage. Ce « feedback », un terme proposé par Bloom, s'effectue constamment tout au long de l'apprentissage. L. Allal, (1982, cité par R. Abrecht 1991 :25), aussi souligne que l'évaluation formative est un moyen d'« assurer une régulation » du processus de formation et de l'adaptation des activités d'enseignement. Pour elle, l'évaluation formative a affaire à un recueil d' « informations détaillées » sur le

processus ou les résultats d'apprentissage de l'apprenant en les confrontant à l'enseignement/apprentissage.

Quant aux deux auteurs, la force de ce type d'évaluation est incontestable : l'apprenant est non seulement au centre de l'évaluation formative, mais celle-ci lui permet d'avoir une prise de conscience sur son apprentissage. Comme le dit R. Abrecht (1991 : 27-28), l'évaluation formative s'intègre dans l'apprentissage qu'elle cherche à adapter à chaque situation individuelle. Elle s'intéresse également tant au processus qu'aux résultats. Ce type d'évaluation permet de « remonter aux causes » non pour « les sanctionner comme une évaluation du type épreuve ou examen ». (R. Abrecht 1991 : 27).

Dans le cadre de l'évaluation formative, les erreurs ne sont pas considérées comme des faiblesses répréhensibles. Voilà pourquoi dans cette perspective l'accent est mis sur le repérage des causes des difficultés et la mise en place des activités adaptées à la solution souhaitée. L'erreur dans ce cas devient un phénomène « constructif » et non « destructif » à la formation de l'apprenant. Les difficultés se manifestent à plusieurs niveaux. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère par exemple, il y a plusieurs degrés d'obstacles d'intériorisation de la langue cible. L. Dabène (1994 : 34-36), en distingue au moins quatre :

- **la distance matérielle** liée à la mobilité géographique entre le pays étranger et le pays cible;
- **la distance culturelle** qui relève des pratiques culturelles, des systèmes de valeur et des traditions éducatives dans ces pays ;
- **la distance linguistique** liée à la différence des systèmes des langues concernées ;
- **d'autres facteurs** comme le manque d'ambiance et de contact linguistique en dehors du milieu scolaire.

Pour ce qui concerne les apprenants ghanéens, ils peuvent se heurter à toutes sortes de distances quant à l'apprentissage du français. Ils parlent déjà différentes langues ghanéennes et l'anglais; ce qui complique leur cas. Pour ces apprenants, c'est particulièrement la distance linguistique qui constitue l'obstacle majeur dans leur communication soit à l'oral soit à l'écrit. À l'oral, ils se trouvent souvent bloqués par un manque de connaissances des structures correctes et d'agencement des énoncés. Il nous semble donc que pour un enseignant, l'usage de l'emploi correct des tournures dans une

situation de communication donnée peut être pénible, surtout dans un cadre scolaire. Dans cette perspective, la mise en oeuvre des stratégies d'enseignement efficace et une évaluation régulière pour pallier ces difficultés.

La définition de l'évaluation formative que propose G. Scallon (2000 : 21), résume bien tout ce qui a été évoqué jusqu'ici sur ce type d'évaluation. Selon lui, l'évaluation formative est :

« un processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. La *décision action*, c'est-à-dire la régulation, a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même ».

L'idée de « régulation » qu'il évoque implique deux voies : une qui consiste à modifier les activités qui entrent en jeu dans l'enseignement/apprentissage selon les besoins de l'apprenant et l'autre qui demande une prise de conscience par l'apprenant lui-même dans ses tâtonnements de se corriger, de réajuster positivement ses compétences langagières grâce aux activités mises à sa disposition. Examinons plus en détail cet aspect essentiel de l'évaluation formative.

#### **4.3.3 Évaluation formative comme système de régulation de l'apprentissage**

Nous soulignons d'abord que le fonctionnement de l'évaluation formative, selon L. Allal (1989), s'inscrit dans deux perspectives d'apprentissage : la conception behavioriste ou néo-behavioriste formulée par des auteurs comme B. S. Bloom, R. Gagné, et R. Glaser ; et la conception cognitiviste formulée par J. Piaget. Dans la perspective behavioriste, l'évaluation est basée sur des objectifs pédagogiques déterminés en fonction des comportements observables. L'évaluation, dans une perspective behavioriste, permet de recueillir des informations concrètes et immédiates sur la performance de l'apprenant, d'interpréter les résultats grâce à des critères établis, d'identifier les difficultés et les causes et d'adapter les activités d'enseignement/apprentissage en diversifiant, par exemple, les modalités de présentation et la nature des tâches proposées à l'apprenant. En revanche, dans une perspective « cognitiviste », l'évaluation est basée sur la théorie piagetienne de la connaissance et sur les recherches de la pédagogie de découverte. Elle mesure le savoir de l'apprenant par rapport à une tâche proposée et les stratégies qu'il emploie pour arriver au résultat.

Quant à la notion de régulation, développée par L. Allal (1988) et reprise par R. Abrecht (1991 : 36-40), elle concerne les modalités d'évaluation adoptées pour assurer le progrès d'apprentissage de l'apprenant. L. Allal, selon R. Abrecht, distingue trois formes régulatrices par lesquelles la progression d'un apprenant peut être suivie : *interactive*, *rétroactive*, et *proactive*. Ces formes régulatrices sont caractérisées par le fait que « l'action de régulation est [...] différée par rapport à la situation initiale d'apprentissage et par rapport au moment de l'évaluation ». Les deux dernières sont ponctuelles car « elles interviennent à la suite d'un procédé systématique d'évaluation inséré à un moment donné, dans le déroulement d'une séquence d'activités de formation » (L. Allal, 1988, cité par R. Abrecht, 1991 : 37).

Pour L. Allal (1989), la régulation rétroactive est pratiquée dans le cadre du néo-béhaviorisme. Elle consiste à mettre en place des activités de remédiation permettant à l'apprenant de surmonter les difficultés ou de corriger les erreurs relevées lors de l'évaluation. Elle implique donc un « retour » à des objectifs non intériorisés ou à des tâches non réussies lors de la première période d'apprentissage effectuée. Puisque le but ici est d'aider l'apprenant à reconstruire de nouveau une stratégie afin de découvrir les aspects pertinents de la tâche, divers moyens peuvent être envisagés. Un exemple bien connu est celui de l'analyse des erreurs dans les productions des apprenants. Cette voie d'application permet, à l'élève en difficulté, davantage de guidance, un feed-back plus rapide et plus fréquent. Dans la didactique de l'oral, des activités portant sur des sujets controversés qui permettent aux apprenants de produire oralement ou d'exprimer leurs opinions, les aident à surmonter leurs difficultés langagières. En enregistrant cette production orale, l'enseignant et les apprenants peuvent la réécouter et effectuer les corrections nécessaires. Les appréciations que fait l'enseignant constitueront pour l'apprenant un feed-back qui lui permettra de repérer ses points forts (organisation de ses idées par exemple) et ses points faibles (mauvaise prononciation, trop d'hésitation ou manque d'expressions appropriées) dans son discours oral.

La régulation proactive, selon L. Allal, consiste à consolider et à approfondir davantage les compétences des apprenants à travers les activités proposées. Il ne s'agit plus d'une simple remédiation comme dans la forme rétroactive. Cette évaluation, parce qu'elle a une ouverture plus large et stimulante que la dernière, permet de mieux aider les apprenants qui ont rencontré des difficultés dans une première situation d'apprentissage.

Quant aux apprenants qui n'ont pas eu de difficultés au cours de leur apprentissage, l'enseignant proposera de nouvelles activités qui vont faire avancer leurs compétences. Dans cette optique, il y a recours aux instruments de contrôle oral ou écrit et des grilles d'observation qui ont pour but de déterminer le niveau réel des apprenants.

Pour ce qui est de la régulation interactive, l'accent est mis sur l'interactivité de l'évaluation. Pour L. Allal (1989), le recueil d'informations joue un rôle secondaire dans les résultats de l'apprentissage contrairement au recueil d'informations dans les processus de l'apprentissage de l'apprenant. Il faudrait comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenant devant une tâche donnée. Autrement dit, la visée renvoie aux représentations de tâche formulées par l'apprenant et sur les stratégies ou procédures qu'il utilise pour arriver au résultat. De même, l'interprétation portera davantage sur la stratégie suivie par l'apprenant que sur la correction de son résultat. L'adaptation pédagogique ici servira à aider l'apprenant dans les aspects pertinents de la tâche, et de l'encourager à s'engager dans la construction d'une stratégie plus appropriée. Ainsi, les erreurs de l'apprenant deviendront un objet d'étude car elles seront révélatrices des stratégies qu'il a mises en œuvre. Les items de tests de contrôle permettront d'observer le comportement de l'apprenant pendant qu'il effectue une tâche. Cette forme de régulation peut intervenir pendant les interactions de l'apprenant avec l'enseignant, avec d'autres apprenants ou avec un matériel pédagogique. En conséquence, l'apprenant et l'enseignant sont impliqués davantage et cela leur donne l'occasion d'améliorer la façon d'enseigner et d'apprendre.

En ce qui concerne l'action d'interactivité, J. Weiss (1979) souligne qu'elle fait de l'apprenant et de l'enseignant des partenaires dans les diverses situations de communication en français. La proposition des activités générales de communication, comme un débat dans la classe par exemple où chacun participe et interagit, aide au développement des compétences de communication en français. L'échange entre l'apprenant et l'enseignant ou entre l'apprenant et d'autres apprenants sur certaines difficultés en français comme la vérification de la forme correcte d'un énoncé ou d'une expression utilisée dans la production contribue à assurer une formation interactive de l'apprenant en classe de langue. Ici, à part l'enseignant, la régulation est assurée également par l'apprenant lui-même afin de « poursuivre ses objectifs personnels et de construire son propre parcours d'apprentissage » (G. Nunziati, 1988 cité par R. Abrecht, 1991 : 41).

Les trois types de régulation évoqués plus haut impliquent des stratégies « pluriformatrices » qui interviennent à tout moment dans le parcours de l'apprenant. Ces types d'évaluation s'opèrent d'une façon dynamique et sont calqués sur des activités didactiques à caractères multifonctionnels. En effet, ces modalités sont centrées sur l'apprenant. Elles sont insérées dans le processus d'enseignement/apprentissage et sont aussi fonctionnellement différentes selon les caractéristiques de l'apprenant en question.

Dans des contextes réels de formation, la fonction de régulation peut prendre des formes différentes. Lorsqu'il s'agit d'une régulation qui assure l'adaptation des moyens de formation proposés aux caractéristiques de l'apprenant, on peut parler effectivement d'une fonction formative qui cohabite avec d'autres formes comme les formes *diagnostique*, *pronostique* et *sommative*. L'évaluation *diagnostique* a pour but d'identifier les difficultés éprouvées par l'apprenant dans l'apprentissage et sera suivie d'une évaluation pronostique dans l'intention de modifier les pratiques pédagogiques en fonction des problèmes repérés. Quant à l'évaluation *sommative*, nous y reviendrons ultérieurement.

La fonction de régulation interactive demande une *évaluation continue* de la part de l'enseignant. De ce fait, son rôle ne sera pas seulement celui d'un « observateur-animateur » (cf. L. Allal 1991 : 104), mais également, nous paraît-il, celui d'un « participant-orienteur » au cours de toutes les interactions. Quant à l'apprenant, il est censé prendre conscience de son apprentissage et gérer sa progression. Puisqu'il est impliqué dans le processus d'enseignement, l'auto-évaluation est primordiale.

Pour conclure sur cet aspect, l'évaluation formative est une méthodologie pratique employée au sein de l'établissement scolaire. Selon Scallon (2000 :16), l'évaluation formative « a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissages ». Comme nous l'avons déjà mentionné, c'est une démarche pédagogique associée à l'action de « réguler » qui vise le traitement immédiat de toute difficulté rencontrée par l'apprenant. Elle exige, soit la modification du parcours ou le rythme d'apprentissage, soit l'ajustement du contexte pédagogique au bénéfice de tous les apprenants. Elle cherche à réassurer la progression de l'apprenant. De plus, pour que l'apprenant devienne « gérant » de son propre apprentissage. À part l'évaluation de l'enseignant, l'auto-évaluation s'impose.

#### 4.3.4 Auto-évaluation

L'auto-évaluation est une composante d'évaluation formative qui implique l'apprenant d'une manière active. C'est pour cette raison que nous proposons de la traiter ainsi que d'autres concepts liés à la participation active de l'apprenant dans son apprentissage et qui sont des procédures d'intervention pédagogiques dans la perspective d'évaluation formative. De plus, c'est un élément pertinent qui servira ultérieurement de référence pour notre analyse. Comme le note L. Allal et M. Yviane (1993), l'évaluation qu'effectue l'enseignant suscite toujours chez l'apprenant des réactions plus ou moins auto-évaluatives. Les annotations des devoirs font souvent réfléchir l'apprenant sur sa prestation ou sur son écrit, et ces réactions éprouvées ont une influence sur les conduites ultérieures ainsi que l'image de soi et de l'apprenant. En analysant les réactions évaluatives de l'apprenant, selon ces auteurs, on retrouve les démarches constitutives de tout le processus d'évaluation regroupant les éléments suivants: la prise d'informations, l'interprétation et la prise de décision. L'apprenant, en prenant conscience de ses défauts identifiés par l'enseignant, se munit des informations qui vont l'aider à mieux interpréter les causes de ses erreurs et les éviter la prochaine fois.

Pour cerner le concept d'auto-évaluation, il nous importe de l'expliquer en faisant référence à différents auteurs dans ce domaine. Pour R. Legendre (1993:118), l'auto-évaluation est un processus qui permet à un sujet de « porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard des objectifs définis tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation ». Ce type d'évaluation se fait en fonction du résultat du processus précédent (un travail déjà effectué par l'apprenant), un élément indispensable pour le processus d'auto-évaluation. Cependant, ce même auteur pense que cette forme d'évaluation dépend de la capacité du sujet à juger sa performance « le plus objectif possible sur lui-même ». L'idée d'objectivité s'oppose à la subjectivité, ce qui présuppose que l'apprenant doit s'entraîner pour mieux s'évaluer.

M. Minder (1999:292), dans la lignée de Legendre ajoute un élément d'imposition « des critères d'appréciation » sur apprenant-évaluateur. L'idée d'imposition des critères de ce dernier nous amène à considérer la position de J. Ardoino (cité par C. Félix 1988:18) qui rassemble les points pertinents déjà mentionnés par Legendre et Minder. Il dit de l'auto-évaluation :



« c'est la procédure selon laquelle on demande au(x) formé(s) de s'évaluer eux-mêmes en précisant les critères qu'ils choisissent. On peut également imposer les critères ou les déterminer au cours de discussions préalables avec l'ensemble de la population concernée. Cette auto-évaluation peut être combinée, dans un second temps avec une évaluation mutuelle (les élèves se critiquent mutuellement, ou avec la participation du formateur) ».

Quant à H. Holec (1991:42), l'auto-évaluation est une évaluation entreprise par l'apprenant lui-même en effectuant les tâches suivantes :

- il choisit lui-même la performance qu'il souhaite juger ou mesurer ;
- il décrit cette performance en établissant une grille de critères qu'il considère pertinents, pour cette performance à cette étape de son apprentissage ;
- il définit les qualités et les défauts de son acquisition en appréciant les caractéristiques de sa performance au regard de ses exigences (seuils minimaux) d'acquisition.

Contrairement à Legendre et Minder, Holec donne entièrement le pouvoir à l'apprenant de s'évaluer sans l'intervention de l'enseignant en excluant la partie d'imposition des critères proposés par les premiers. Néanmoins, les modes que proposent ces auteurs font tous référence à l'établissement des critères préalables. De plus, la démarche est celle de « l'attribution causale » qui consiste à poser un jugement rétrospectif sur les causes d'un « éventuel dysfonctionnement » chez l'apprenant (Minder (1999:292). D'après les définitions de ces auteurs, il y a trois possibilités en ce qui concerne la détermination de critères, soit par l'enseignant (imposition), soit par les apprenants seuls, soit par les apprenants en collaboration avec l'enseignant. Il est donc question de trois procédures contrastées : la première passive, la deuxième active et dynamique et enfin, la troisième qui implique de manière dynamique et interactive l'apprenant et l'enseignant. Bien entendu, comme le souligne A. Allal et Y. Michel (1993:240), ces modes doivent prendre en compte les objectifs « fondamentaux de l'école ». Pour ces derniers, la capacité de s'informer en s'auto-évaluant permet à l'apprenant d'être en mesure de « gérer avec autonomie son apprentissage ». Ce qui ressort, c'est que l'auto-gestion des apprentissages n'est plus la responsabilité exclusive de l'enseignant telle que le laissaient entendre certains écrits de B.S. Bloom (1968).

La gestion de l'apprentissage implique la capacité de juger objectivement ou avec justesse (R. Ardoino, cité par C. Félix 1988:18). A ce propos, Minder (1999:292), en citant

G. Scallon, souligne que, pour que l'apprenant arrive à s'auto-évaluer avec justesse, il doit précisément savoir qu'il « sait ou qu'il ne sait pas » et savoir aussi qu'il « comprend, qu'il sait et qu'il sait faire ». Pour cet auteur, ces points de repères sont « à la base de « l'auto-évaluation ». Nous sommes d'accord avec G. Nunziati (1990), pour dire que la pratique évaluative menée par l'apprenant lui-même lui permet de s'approprier des critères et de gérer ses erreurs en fonction d'un référentiel intériorisé. Allal et Michel mettent en valeur trois modes de participation active de l'apprenant: *l'auto-évaluation au sens strict*, *l'évaluation mutuelle* et la *co-évaluation*.

- *Auto-évaluation au sens strict* : l'apprenant évalue sa propre démarche, ou le produit de sa démarche, en se servant d'un référentiel extérieur (consignes, grille de contrôle, ou dictionnaire). Ici, la conduite auto-évaluation se prolonge en autorégulation.
- *Évaluation mutuelle* : une procédure impliquant deux ou plusieurs apprenants (pairs, ayant un même statut dans la situation de formation) qui évaluent réciproquement leurs démarches ou productions respectives en se servant d'un référentiel extérieur. Ces échanges entre apprenants induisent un prolongement d'auto-régulation chez chaque interlocuteur.
- *Co-évaluation* : au sens strict, l'apprenant confronte son auto-évaluation à l'évaluation réalisée par l'enseignant (ou par une personne d'une hiérarchie supérieure dans une situation de formation). Dans cette situation évaluative, les appréciations de chacun peuvent être basées ou non sur un référentiel extérieur (grille, liste de critères, etc.). A ce niveau, l'auto-évaluation devient la mise en relation de deux évaluations, celle de l'enseignant versus celle de l'apprenant.

Parmi ces trois modalités, nous trouvons que les deux premières peuvent facilement se pratiquer dans le milieu scolaire et peuvent être adoptées dans les écoles normales au Ghana. Par contre, la troisième nous paraît difficile à mettre en pratique étant donné l'influence culturelle affectant l'action des apprenants ghanéens, qui fait que l'adulte ou une personne d'autorité a toujours raison. Néanmoins, contrairement à la pratique traditionnelle où l'enseignant est le seul à évaluer le produit de l'apprenant, ces formes auto-évaluatives permettent la participation active de l'apprenant en tant qu'évaluateur de sa propre performance.

Ces trois modes d'évaluation centrés sur les apprenants, se distinguent plus ou moins les uns des autres. De ce fait, il est impératif de faire des commentaires en faisant ressortir leurs similitudes et différences. La première, l'auto-évaluation au sens strict, se distingue de l'auto-évaluation réflexive (passive) de l'apprenant sur son travail, évalué par l'enseignant seul. Pourtant, dans la conception didactique, l'apprenant joue réellement un rôle d'évaluateur en s'appuyant sur ses propres réflexions et son autonomie pour gérer des activités méta-cognitives. L'apprenant s'auto-évalue en se servant d'un matériel quelconque (dictionnaire, ouvrages etc.) pour vérifier, par exemple, des aspects linguistiques (lexique, syntaxe, orthographe ou prononciation d'un mot, etc.). A l'oral, réécouter les enregistrements des productions des apprenants par l'apprenant et ou l'enseignant permet de repérer les défauts d'une prestation.

Quant à l'« évaluation mutuelle », l'intervention est beaucoup plus dynamique et interactive dans la mesure où l'accent est mis sur les activités de groupe d'individus. Cette méthode produit une interaction et des échanges langagiers au sein du groupe. Du point de vue didactique à dessein formatif, on peut repérer plusieurs avantages lors de ces échanges entre apprenants, ce qui leur permet de se corriger les uns les autres. Il va sans dire que dans la plupart des cas, on se rend moins compte de ses propres erreurs, mais bien plus de celles des autres que l'on tend plus ou moins à corriger. Ce n'est donc pas surprenant qu'à ce propos, A. Lammy (1976:19) reconnaît que, « les élèves montrent souvent, au début des cours, une aptitude à se corriger ». Cette remarque de Lammy montre que les apprenants sont déjà prédisposés à une évaluation mutuelle. Pour rendre opérationnel ce type d'auto-évaluation, il suffit de le formaliser et de l'organiser, afin d'encourager cette aptitude « innée » en la mettant au profit des apprenants.

Quant à la troisième modalité, la « co-évaluation », elle semble identique à l'évaluation traditionnelle dans la mesure où l'apprenant s'évalue en se servant d'un référentiel extérieur (ouvrage, dictionnaire, etc.) avant d'être évalué par l'enseignant. Ce qui semble important se situe dans les activités et les instruments qu'emploie l'enseignant tel que l'entretien avec l'apprenant à la suite de l'évaluation réalisée par l'enseignant. A la différence de l'évaluation mutuelle, l'interaction ici devient verbale, c'est-à-dire l'entretien entre l'enseignant et l'apprenant, ce qui contribue à une régulation de ce dernier. Comme le note bien J. Cardinet cité par M. Minder (1999:292), la co-évaluation se transforme en une

« évaluation-négociation » par l'entente qu'elle instaure entre apprenant et enseignant permettant des révisions de l'action pédagogique.

En somme, d'après ce que nous venons d'explicitier, il n'y a pas une théorie de l'évaluation formative tout faite et autonome. Pour mieux appréhender ce concept, il importe de traiter les activités pédagogiques qui la caractérisent. L'évaluation formative (avec toutes ses branches /variétés) ne réside pas uniquement dans l'activité de remédiation et de progression mais aussi dans le devoir de développer l'autonomie de l'apprenant. Ce qu'il faut faire, c'est une mise en place des activités d'enseignement qui vont corriger, remédier et réguler, tout en donnant une place importante à la réflexion et à l'interaction des apprenants.

#### 4.4 Évaluation sommative

L'évaluation sommative est la plus connue et la plus pratiquée dans le milieu scolaire du fait qu'elle a un caractère globalisant vis-à-vis de l'apprentissage. Certains auteurs, comme D. Lussier et C. Turner (1995), donnent l'impression que la notion de l'examen final est la seule sanction véritable de l'apprentissage d'un programme d'études. Cependant, cette conception, dans le milieu scolaire, peut susciter, de la part des apprenants « des efforts discontinus et à différer la réalisation des apprentissages à quelques jours avant l'examen final », notent ces auteurs (idem :165). Cette observation nous montre que la définition de l'évaluation sommative peut être problématique. Quelle fonction remplit-elle dans la formation des apprenants ? A quel niveau de la formation intervient-elle ? En quoi est-elle différente de l'évaluation formative ? Pour mieux comprendre cette notion et répondre à ces questions, étudions les opinions des uns et des autres.

D. Lussier et C. Turner (1995 :164) qui reprennent la position de Bloom, Hastings et Madaus (1981), considèrent l'évaluation sommative comme un « jugement sur le degré de réalisation de tous les objectifs d'un programme d'études ou d'un ensemble terminal de programme ». Ce type d'évaluation mène aussi à « la prise de décision relatives à la connaissance » déjà acquise. Le passage à la « classe supérieure et la sanction des études » sont les caractéristiques associées à cette évaluation. Les éléments de cette définition tendent à évoquer un nombre restreint d'examens de type sommatif à l'intérieur d'un programme d'études. Une telle évaluation nécessite la prise en compte de tous les objectifs du programme avant de prononcer un jugement sur le niveau d'accomplissement de

l'apprenant. Le jugement doit aussi être suivi d'une prise de décision sur toutes les connaissances acquises pour déterminer le passage d'un niveau inférieur à un niveau supérieur.

En somme, pour que l'évaluation sommative ait lieu, il doit y avoir un jugement sur le degré de maîtrise des objectifs d'apprentissage, un jugement sur l'ensemble du programme ou une partie terminale du programme. Cependant D. Lussier et C. Turner (idem: 165) nous informent que l'évaluation sommative n'est ni une « somme », ni une addition des « résultats scolaires » ni des « données de l'évaluation formative », mais une « synthèse d'apprentissage » qui détermine sa « réussite » ou son « échec ». L'évocation d'un « bilan synthèse » par ces auteurs nous indique que ce type d'évaluation peut intervenir dans des contextes différents pour satisfaire des objectifs d'apprentissage qui débouchent sur une sanction ou sur une promotion. Par ailleurs, D. Lussier (1992 :12), R. Legendre (1993 :586) et G. De Landsheere (1979 :115) précisent que l'évaluation sommative s'emploie également à la fin d'un cours ou d'un cycle d'un programme d'études pour une « classification » ou pour une « certification ». La fragmentation de la définition de l'évaluation sommative nous amène à considérer, par ailleurs, son aspect social évoqué par De Landsheere. Pour ce dernier, l'évaluation sommative renvoie à l'« attribution d'un certificat ou d'un diplôme » ou la communication des résultats aux apprenants ou aux parents par un « bulletin scolaire ».

Ces trois auteurs mettent l'accent sur la visée finale de l'évaluation sommative. Cependant, celle-ci peut intervenir à maintes reprises afin de porter un jugement après une étape d'apprentissage, après un cours ou après un cycle constituant l'ensemble d'un programme d'études. Il importe de dire aussi que ce type d'évaluation intervient à des moments « périodiques » ou « intermédiaires ». Le but principal de l'évaluation sommative, c'est de faire un « bilan », une « synthèse » d'un processus d'enseignement/apprentissage permettant d'apprécier l'habileté de l'apprenant ou l'efficacité d'un programme d'études. Dans les deux premières étapes (étape d'apprentissage et d'un cours), il y a un entraînement d'une prise de décision qui permet, dans une certaine mesure, de pallier des difficultés d'apprentissage de l'apprenant ou de faire passer celui-ci d'un niveau bas à un niveau élevé. Quant au troisième cas (après un cycle), il renvoie à la délivrance d'un certificat, un diplôme ou une attestation à l'apprenant à la suite d'une réussite ou d'un échec. Signalons aussi que dans la deuxième situation en

particulier, il y a communication des résultats sous forme de bulletin aux personnes concernées. R. Legendre (idem: 586), estime que l'évaluation sommative a un devoir d'informer les partenaires concernés à propos de la maîtrise des « objectifs ». La prise de décision implique des mesures d'ordre « pédagogique » ou d'ordre « administratif » grâce aux notes figurant sur le bulletin scolaire. Ce type d'évaluation a aussi, pour but, d'écarter les « forts » et les « faibles » en prenant en compte le niveau de maîtrise des objectifs établis dans le programme d'études.

M. Minder (1999 : 331), de son côté, postule qu'à travers l'évaluation sommative, on attribue une « note chiffrée à une performance jugée représentative de l'apprentissage terminé ». Pour lui, cette procédure répond non seulement au problème d'ordre pédagogique mais aussi aux exigences administratives, institutionnelles et sociales, en fonction du classement ou de la sélection des individus selon une échelle de valeurs sous forme de notes qui sont mises à la disposition de l'apprenant, l'enseignant, l'institution, des parents et la société en général. P. Perrenoud (1998), cité par M. Minder, (1999 : 331), la voit comme une fonction de « fabrication des hiérarchies d'excellence. Elle juge, elle note, elle certifie et met chacun à sa place ».

Néanmoins, l'usage du terme « évaluation sommative » n'est pas universellement accepté. Comme le remarque G. Scallon (2000 : 18-19), certains auteurs en Europe préfèrent employer le terme « évaluation certificative » au lieu de « évaluation sommative ». Ce sont J. Weiss (1977), J. M. De Ketele (1983) et Y. Tourner (1985) qui ont employé en premier, le terme « évaluation sommative » pour désigner l'évaluation d'un apprentissage. Le terme « sommative » tend à signifier que cette évaluation a lieu seulement à la fin d'un programme d'études. Or, il ressort des différentes définitions que nous venons de développer que l'évaluation sommative implique beaucoup plus qu'une fonction simplement certificative. Elle peut également refléter le cumul des résultats partiels tout au long d'un parcours. La grande majorité des auteurs évoqués plus haut comme R. Legendre, D. Lussier et C. Turner, De Landsheere, M. Minder, L. Allal, et D. Lussier emploient plutôt le terme « évaluation sommative ».

#### **4.4.1 Caractéristiques et démarches de l'évaluation sommative**

M. Minder (1999 : 331-336) note que la plupart du temps, l'évaluation sommative est centrée plus sur le programme que sur l'apprenant car elle sert à juger le « produit fini décontextualisé » plutôt que le processus d'acquisition. Il identifie trois caractéristiques de

l'évaluation sommative et les démarches à suivre. Pour lui, l'évaluation sommative a pour but de *juger les acquis, noter les progrès et certifier les compétences* de l'apprenant. Dans le jugement des acquis, l'évaluation sommative peut être ce qu'il qualifie de *critériée* ou *normative*.

L'évaluation *sommative critériée* est un jugement fait sur la façon dont l'apprenant atteint les objectifs de formation. Par exemple, en sport, si le critère de réussite fixé cette année pour le saut en hauteur est à 1,30m et que l'apprenant A saute 1,25m cela veut dire que l'objectif n'est pas atteint. Ce type d'évaluation est étroitement lié aux objectifs de performance, d'où son autre appellation « critère de réussite ». M. Minder (idem : 331) le voit comme une démarche « en boucle » parce que, non seulement elle clôt le cercle de l'apprentissage, mais elle permet aussi de comparer la performance finale au standard préétabli. Les critères établis permettent l'émission éventuelle d'un jugement dichotomique de réussite ou d'échec. Quant à l'évaluation *sommative normative*, la performance des apprenants est comparée à une « norme » établie, soit par l'ensemble des apprenants dans une même classe, soit par un autre groupe d'apprenants qui ont subi les mêmes conditions d'enseignement. Ce type d'évaluation sert à déterminer une classification ou une sélection.

Les évaluations sommative critériée et normative sont utiles à l'enseignant et à l'apprenant en ce sens qu'elles leur permettent de revoir le processus d'enseignement et d'apprentissage. Le caractère transparent de l'évaluation sommative critériée, par exemple, renforce également les qualités d'objectivité, de validité et de fidélité (termes que nous développerons ultérieurement).

Une autre caractéristique de l'évaluation sommative, d'après M. Minder, est de noter les produits. L'acte de noter les produits renvoie à la rédaction de l'épreuve d'évaluation. Les démarches à suivre exigent la concordance des niveaux de l'objectif de la stratégie et de l'évaluateur. Avant la réaction, l'objectif doit être fixé pour assurer la cohésion des remarques. Son caractère *standardisé* sert à renseigner les apprenants sur la qualité de leur performance et permet à l'enseignant de faire une synthèse globale sur le pourcentage de réussite au niveau de la classe.

L'épreuve d'évaluation sommative implique une série de questions posées à l'apprenant. Les questions peuvent être ce que M. Minder appelle des « révélateurs fermés » et les « révélateurs ouverts ». Dans le cas des révélateurs fermés, l'apprenant est amené à choisir, parmi une série de réponses toutes faites, celle qui correspond le mieux à la

question posée. Il s'agit ici des questions à choix multiple. Quant aux « révélateurs ouverts », Minder (1999 : 334) considère trois situations dans lesquelles ils sont applicables :

- *la vérification d'apprentissages complexes et difficilement analysable*
- *l'examen d'une portion de matière plus vaste mettant en œuvre un esprit de synthèse ou*
- *l'évaluation d'objectifs opérationnels dont le niveau taxonomique est élevé et qui impliquent d'office une participation plus personnalisée de l'élève.*

Signalons que chacune de ces situations permet à l'apprenant une réponse individualisée. Contrairement à la correction des révélateurs fermés, celle des ouverts s'avère difficile quand on cherche à comparer les réponses des apprenants. Il en découle que la correction des réponses émanant des révélateurs ouverts n'exclut pas ce que cet auteur caractérise comme « le fameux et contesté *effet Pygmalion* et facteurs biaisants » qui influent sur le système d'évaluation sommative. Pour remédier un tant soit peu à ce problème, Minder propose une correction standardisée exigeant que l'enseignant réponde lui-même aux questions proposées aux apprenants sous forme d'un schéma en arbre et puis attribue à chaque élément une valeur pondérée. Tous les remèdes que suggère cet auteur s'appliquent mieux à la production écrite qu'à la production orale. Étant donné le nombre de questions proposées et le grand nombre des apprenants qui se présentent individuellement à l'épreuve orale, ce type de méthode de correction standardisée peut paraître plutôt difficile.

Une autre caractéristique de l'évaluation sommative, selon M. Minder, est de certifier les compétences, ce qui implique la pratique d'addition des points et le calcul des pourcentages. Certifier les compétences permet une classification ou une sélection en vue d'aborder le module d'apprentissage suivant, d'accéder à l'enseignement supérieur, ou d'embrasser une profession quelconque. La réussite et l'échec caractérisent la pratique de l'évaluation sommative. Cependant, puisque l'échec tend à mettre l'apprenant dans une situation d'incapacité, il peut entraîner un jugement négatif des enseignants. Qu'il s'agisse de l'évaluation formative/auto-évaluation ou l'évaluation sommative, il est donc nécessaire que l'évaluation réponde à certaines conditions qualitatives que nous présentons ci-dessous.



#### 4.5 Qualités de l'évaluation

Le système docimologique<sup>46</sup> qui rend compte de la qualité de l'évaluation scolaire affecte maints niveaux : élaboration d'instruments de la mesure, systèmes de notation, comportement des examinateurs, comportement des examinés et interprétation des informations ou des résultats obtenus par la mesure. C'est ainsi que pour évaluer le plus justement possible la production d'un apprenant, il faut trois qualités essentielles : objectivité, fidélité et validité.

##### 4.5.1 Objectivité

D'après R. Legendre (1993 : 931), l'objectivité est « une qualité d'un procédé ou d'un instrument de mesure qui est relativement résistant aux biais et aux erreurs de correction ou d'appréciation ». Pour lui, l'objectivité d'un instrument fait qu'un apprenant a une plus forte chance d'obtenir « la même note » indépendamment d'un correcteur ou d'un examinateur ». Pour G. De Landsheere (1979 :190), elle correspond à « une image non déformée des organismes et des choses, ou de ce qui les décrit et les juge, sans parti pris ». Selon lui, c'est aussi le « degré de concordance entre plusieurs observations ». L'objectivité s'oppose à la subjectivité qui est plutôt liée au sentiment, à l'avis ou à l'humour d'une personne. Contrairement à la subjectivité, l'objectivité revêt une neutralité, ce qui permet d'assurer l'impartialité d'une évaluation. Bien que le choix des contenus puisse dépendre dans une certaine mesure du point de vue du concepteur de test au niveau de la passation, du dépouillement et de l'interprétation des résultats, l'objectivité doit primer. S. Bolton (1987), pense que la durée de l'épreuve, la nature des consignes de travail fixées à l'avance peuvent renforcer l'objectivité. L'attribution de notes selon le nombre de points pour chaque bonne réponse va aussi dans ce sens. De même la relation entre les notes partielles et la note globale fixée à l'avance peut garantir une notation unifiée de différents examinateurs. Cela présuppose que la partialité ou l'évaluation effectuée en faveur d'un apprenant disparaît au profit d'une évaluation plus juste.

Les points de vue de R. Legendre et G. Landsheere indiqués plus haut, montrent que l'objectivité est possible s'il y a un degré de concordance entre plusieurs observations. Il faut noter que la qualité d'objectivité est une condition étroitement liée à la notion de

<sup>46</sup> De Landsheere Gilbert, définit le terme « docimologie » comme « une science qui a pour objet l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés ». *Évaluation continue et examens: précis de docimologie*, 1972 p. 13.

fidélité, car l'on ne peut pas parler d'une évaluation juste si les résultats demeurent instables à chaque passation ou en fonction de la personne de l'examineur.

#### 4.5.2 Fidélité

La notion de fidélité est considérée par S. Bolton (1987 : 10) comme « l'exigence de reproductibilité des résultats ». Dans cette perspective, J.C. Mothe (1975 :14) affirme que l'objectivité est en effet la fidélité d'un test qui donne le caractère « stable et constant » des résultats. Il estime que le choix du jour ou du moment ainsi que celui de l'examineur pour la notation contribue à l'objectivité d'un test.

La fidélité d'un instrument de mesure dont les résultats demeurent stables pour les mêmes apprenants se trouvant dans des conditions identiques au niveau de la passation, et de l'interprétation des informations, s'avère un élément important. Un instrument fidèle permet de mesurer la même réalité en assurant le degré de l'information recueillie. En ce qui concerne le degré de fidélité personnelle, D. Lussier et C. Turner (1995 :184) en indiquent deux : « la fidélité des jugements inter et intra-évaluateurs ». L'appréciation de la même production d'un apprenant par deux évaluateurs est un exemple de la fidélité du jugement inter-évaluateur. Selon Y. Abernot (1988), pour assurer la qualité de la fidélité d'une épreuve, il faut partir d'une normalisation statistique. Cela implique que, pour garantir la fidélité du jugement inter-évaluateurs, il faut garder la même moyenne et le même écart type pour une série de copies évaluées par deux évaluateurs. L'emploi des méthodes statistiques justifiables par rapport à la moyenne des calculs constitue, nous semble-t-il, la clé de cette fidélité. Bien que cette proposition soit apparemment praticable, son utilisation dans une évaluation réelle nous paraît peu évidente. Comment déterminer la pertinence de cette correction lorsque les évaluateurs ne sont pas tous compétents en statistiques pour pouvoir appliquer cette démarche de calcul ? Même si toutes les copies sont remises à un seul évaluateur comme cela est le cas dans la plupart du temps, effaçant ainsi le désaccord entre les évaluateurs, il y aura encore un autre obstacle à franchir, les problèmes psychologiques caractéristiques à chaque évaluateur.

S. Bolton (idem :10) parle du concept de fidélité fondée sur la notion d'une « valeur vraie » en points (*true-score*) et d'« une erreur de mesure » (*error-score*). Pour elle, plus l'erreur de mesure est faible, plus la fidélité d'un test est renforcée. Cette erreur de mesure peut être d'ordre individuel ou d'ordre situationnel. Nous estimons que pour que ce concept soit applicable à l'examen oral, il est nécessaire d'enregistrer cet examen. Car la

fugacité de la parole ne s'y prête pas aisément. La fidélité d'une épreuve est étroitement liée à la qualité de validité. Comme le note S. Bolton (1987 :10) :« Il faudrait toutefois déterminer la fiabilité d'un test qu'après en avoir suffisamment assuré la validité, car un test fiable mais non valide est sans valeur ».

#### 4.5.3 Validité

La validité est considérée comme la qualité la plus importante d'un instrument de mesure par des spécialistes d'évaluation, comme S. Bolton, D. Lussier et C. Turner. De manière générale, la validité met à nu la concordance entre « l'évaluable » et ce que l'on évalue réellement. P. Rossano et al. (1993 : 34) la définissent comme un :

« caractère qui rend une procédure acceptable, et qui fait que l'on peut accorder confiance aux résultats produits grâce à elle. Un instrument est valide quand il mesure bien ce qu'il est censé mesurer, un résultat quand il exprime bien ce qu'il a pour fonction d'exprimer ».

Toute situation ou test d'évaluation doit mesurer exactement et uniquement ce qu'elle doit mesurer. La validité entraîne la confiance dans l'instrument de mesure car elle rend les résultats acceptables à tous les niveaux. Les spécialistes de l'évaluation ont distingué plusieurs types de validité. En voici deux proposés par D. Lussier et C. Turner (1995 :181-182) : la *validité de construit* et la *validité apparente*.

La validité de construit renvoie au degré de l'adéquation entre la structure d'un instrument de mesure et les modèles théoriques qu'il prétend mesurer. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, à l'heure actuelle, s'inscrit dans l'approche communicative avec un objectif majeur de développer la compétence de communication de l'apprenant. Comme les activités sont axées sur la réalisation des tâches communicatives, au niveau de la validité, il faut donc s'interroger sur le contexte d'évaluation, les types d'items à élaborer pour satisfaire cette qualité et se conformer au modèle théorique.

Si l'on s'interroge sur ce qu'il faut évaluer dans la compétence de communication orale en français d'un apprenant, l'on pourra se confronter à maintes réponses. S'il s'agit, par exemple, de faire un exposé oral sur un sujet donné, on peut parler du critère de la durée de la communication réelle, du plan, de l'organisation des idées et des critères comme l'emploi des constructions correctes, de la capacité de mener une argumentation, de la capacité de créer des idées pertinentes ou de l'habileté d'employer le vocabulaire

approprié. On peut également se poser la question sur des notes attribuées en fonction de ces critères mesurant la valeur exacte de la communication orale.

La validité apparente, développée par A. Hughes (cité par D. Lussier et C. Turner, idem), représente l'impression générale que l'on a, à partir de l'analyse des résultats d'un test. Pour A. Hughes, un test possède une validité apparente « s'il donne l'impression qu'il mesure ce qu'il prétend mesurer » (idem :182). S. Bolton, quant à elle, pense que la validité apparente ressemble à un test qui « paraît valide à première vue pour le profane ». En effet, la validité s'apprécie par rapport à la pertinence de la mise en œuvre d'un instrument de mesure et par rapport aux objectifs visés. Il en va de même pour l'intention générale de l'évaluation. Pour qu'une évaluation soit efficace, il faut qu'elle soit d'abord valide. Si non, il sera difficile de séparer la validité de l'évaluation de la pertinence des instruments utilisés.

### **Conclusion**

Nous avons essayé, dans cette partie, de cerner quelques notions clés liées à l'évaluation en général, et en particulier, à celles pratiquées dans les milieux scolaires. Les explications des différentes formes d'évaluation telles qu'elles sont vues par les spécialistes de l'évaluation sont, pour nous, des supports pertinents pour notre analyse ultérieure. Dans les écoles normales au Ghana, les deux types d'évaluation, formative et sommative, occupent une place importante dans l'enseignement /apprentissage du français. Ces deux types sont des méthodologies d'évaluation différentes employées au sein de l'établissement scolaire. L'évaluation formative ayant pour fonction exclusive d'assurer la régulation de l'enseignement/apprentissage et la sommative, par contre, intervient dans le but de sanctionner, certifier le niveau de l'apprenant en fonction des objectifs pédagogiques visés. Signalons que nous ne pouvons pas prétendre avoir parcouru tous les différents points de vues à propos du concept d'évaluation, mais le peu que nous avons pu mettre en évidence va nous servir d'une sorte d'éclairage dans l'avancement de notre travail.

L'évaluation de l'oral, l'objet principal de notre étude, est étroitement liée à la notion de compétence de communication. Nous étudierons dans la partie suivante cette notion afin de mieux appréhender le rapport qu'elle entretient avec l'évaluation de l'oral.



## CHAPITRE 5 : NOTIONS DE COMPÉTENCE DE COMMUNICATION EN LANGUE

### Introduction

Dans la partie précédente, nous avons essayé d'expliciter la conception d'évaluation pédagogique dans ses diverses formes car notre centre d'intérêt est de cerner ses fonctions en tant que partie indispensable de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence, le français. Comme le souligne C. Springer (2002:61), « l'évaluation et l'apprentissage en langue étrangère sont intimement liés dans la mesure où on a toujours tenté de mesurer d'une manière aussi qualitative que possible les performances des apprenants ». L'évaluation dont nous parlons ne peut pas se réaliser sans but précis. L'objet de notre étude vise à analyser les modalités d'évaluation mises en place, à l'heure actuelle, pour évaluer la compétence de communication orale en français dans les écoles normales au Ghana. Nous sommes également intéressée par les types de difficultés langagières et communicatives qui caractérisent les productions orales des apprenants en situation d'évaluation. Aujourd'hui, nul n'ignore que l'apprentissage des langues étrangères met l'accent sur la fonction communicative dans le but d'encourager les « échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues maternelles différentes » (S. Moirand 1990 : 8). Partant de ce postulat, nous posons que l'enseignement /apprentissage des langues s'avère important si l'on tient à considérer la langue comme un outil d'expression et de communication entre les êtres humains. Dans cette optique, l'objectif premier est de donner à l'apprenant tous les outils servant à communiquer dans la langue étrangère en question.

Dans le contexte scolaire, l'expression orale contribue à la qualification de l'apprenant non seulement parce qu'elle participe à la préparation des apprentissages, notamment ceux de l'écrit, mais aussi au tissage des liens sociaux<sup>47</sup>. Ainsi, la maîtrise du langage oral implique des compétences diverses, compréhension et production considérant la maîtrise du code (prononciation, lexique, syntaxe) et les usages du langage tenant compte des diverses caractéristiques des situations de communication. Évaluer la communication orale doit prendre en considération la connaissance des apprenants-évalués, la tâche à réaliser et les objectifs/critères de la communication.

<sup>47</sup> <http://www.banquoutils.education.gouv.fr/Introduction.pdf>

Nous signalons donc ici que notre travail repose non seulement sur la didactique, mais aussi sur l'interdisciplinarité dans laquelle se développent les Sciences du Langage regroupant la linguistique, la sociolinguistique, l'analyse du discours (pour ne citer que les plus évidents). Nous pensons puiser des informations émanant des domaines mentionnés ainsi que d'autres qui nous paraîtront rentables comme supports pour notre analyse ultérieure. Pour mieux comprendre le thème de notre étude, il importe d'expliquer la notion de compétence qui s'utilise dans divers domaines.

### 5.1 Notion de compétence en général : quelques définitions

Dans le monde d'aujourd'hui, la notion de « compétence » s'emploie dans différentes disciplines, dont la signification subit des variations selon la visée. Que ce soit en linguistique, en didactique, en science, ou en un quelconque autre domaine, la notion de compétence prend sens selon diverses réalités. Dans le sillage de J. Dolz et E. Ollagnier (2002 : 7), nous observons que la notion de compétence est « controversée ». Cette controverse est due aux « incertitudes lexicales » qui caractérisent l'identification des faits qu'elle tente d'objectiver. Les usages que l'on fait de cette notion ne facilitent pas sa définition. Pour montrer la difficulté liée à son utilisation et, d'une façon générale ainsi que spécifique, Dolz et Ollagnier essaient de réunir des acceptions dans divers domaines tels que le monde du travail, la formation et l'école depuis les années 70. Partant d'une acception générale, ces auteurs définissent la « compétence » comme « la capacité à produire une conduite dans un domaine donné » (2002 : 8). Ici, « compétence » est vue comme une « capacité » et la production d'une conduite spécifique au domaine en question, ce qui signifie que chaque discipline se donne une définition qui cadre mieux avec ses exigences.

Selon ces auteurs, en ce qui concerne le domaine linguistique, la polémique autour de cette notion provient de l'utilisation systématique de l'opposition « compétence /performance » par N. Chomsky où la compétence est vue comme « ce que le sujet est en mesure idéalement de réaliser grâce à son potentiel biologique, tandis que la performance se réfère au comportement observable qui n'est qu'un reflet imparfait de la première » (2002 : 8). Cette définition renvoie à la communication humaine. La performance, dans ce cas, peut se définir comme « une action efficiente dans une situation donnée » alors que la compétence est « un potentiel d'action efficiente dans un ensemble de situations »<sup>48</sup>. Il va

---

<sup>48</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Comp%C3%A9tence>

sans dire que des performances réalisées dans différentes situations, on peut inférer une compétence. Dans cette perspective, une performance se constate alors qu'une compétence s'infère.

Dans le domaine de l'éducation, la définition de la notion de compétence renvoie au cognitivisme qui souligne la « construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui appartient en propre comme *acteur différent et autonome* » (Dolz et Ollagnier, 2002 : 8). La compétence telle qu'elle est conçue ici demande non seulement la participation active et unique, mais aussi l'autonomie de l'individu qui lui permet de produire une conduite. Il s'ensuit alors que la production d'une conduite varie d'un individu à un autre et, à ce propos, J-M Joubier et S. Dufour<sup>49</sup> qualifient la compétence d'une « boîte à outils » qu'un individu s'est forgé, mais ils reconnaissent aussi que deux personnes peuvent posséder des boîtes à outils proches, quoique chacune manie ses outils à sa façon. Pour eux, la compétence réside dans l'apport individuel. En effet, ce type de compétence devient un devoir personnel et semble exclure l'influence externe.

D'après Dolz et Ollagnier, dans le domaine du travail, la compétence se définit selon les dimensions potentielles ou effectives des travailleurs en fonction des exigences de l'entreprise. La compétence dans ce cas préconise la définition de savoirs d'expérience nécessaires aux actes de travail permettant aux sujets de résoudre les problèmes qui surgissent dans la vie professionnelle. Dans ce cas, l'acceptation de cette notion est liée principalement à la résolution des problèmes qui sont propres à la profession en question, ce qui constitue une définition restrictive de la compétence.

La notion de compétence étant source de nombreuses confusions, ces auteurs reconnaissent que la simple possession des connaissances, des techniques ou des capacités de gestion, ne signifie pas être compétent. En d'autres termes, tant que ces connaissances ou ces techniques ne sont pas extériorisées par l'individu dans une situation donnée, l'on ne peut pas parler de compétence. C'est pourquoi, pour certains auteurs, il faut plutôt parler de compétence dans le sens de la « mobilisation des ressources » ou encore comme le « savoir

---

<sup>49</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Comp%C3%A9tence>



intégrateur dans le cadre de l'action » (2002 : 9). c'est-à-dire l'utilisation de ressources dans l'activité.

Quant à l'apprentissage en général, d'après Dolz et Ollagnier, la compétence se définit en fonction d'un apprentissage centré sur les matières avec l'accent mis sur les savoirs. Ainsi, la pédagogie orientée sur les compétences définit les actions que l'apprenant devra être capable d'effectuer après l'apprentissage. Cependant, « l'appropriation de savoirs formalisés n'est pas suffisante pour préjuger des actions efficaces » (2002: 10). Ce qui nous paraît intéressant dans cette affirmation, c'est que connaître ou savoir une matière quelconque sans l'extérioriser, dans une situation donnée, ne signifie pas, par exemple, qu'un apprenant est compétent. De même, connaître une langue sans l'utiliser dans des situations concrètes n'est pas une compétence en soi.

Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, V. Castellotti (2002) précise que la notion de compétence est fréquemment utilisée à plusieurs niveaux de réflexion. L'auteur (2002 : 9) souligne que la recherche d'une définition appropriée n'est pas si simple que cela puisqu'« à l'intérieur même de la même discipline ou d'un domaine spécifique, tous les chercheurs ne s'accordent pas nécessairement sur la signification du terme ». La didactique des langues qui se trouve au carrefour des disciplines diverses est confrontée à des approches provenant des domaines, tels que les sciences du langage, la psychologie, la sociologie ou les sciences de l'éducation où la définition de cette notion semble révéler des imprécisions. Des termes comme *aptitude, connaissance, savoir, savoir-faire, qualité, maîtrise, qualification, jugement, reconnaissance, autorité, capacité, performance* sont des synonymes souvent employés dans la recherche d'une définition appropriée de la notion de compétence. Ainsi, il s'avère tout à fait logique de donner raison à P. Perrenoud<sup>50</sup> qui souligne que « le concept de compétence pose plusieurs problèmes de taille lorsqu'on s'intéresse à l'action langagière et à la communication ». Ceci est révélateur du fait que la définition de cette notion n'est pas une tâche facile, même au sein de la discipline en question.

La notion de compétence, dont l'origine remonte au Moyen Âge dans le langage juridique, est liée à l'idée de jugement et de connaissance vis-à-vis d'une institution ou d'une personne (V. Castellotti, 2002 :10-11). Ropé et Tanguy<sup>51</sup> questionnant les usages

<sup>50</sup> [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_11.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_11.html)

<sup>51</sup> Ropé, Françoise et Tanguy, L. (1994) : *Savoir et compétences*, Paris, l'Harmattan, cité par Castellotti, Veronique (2002) : « Qui a peur de la notion de compétence ? » in Castellotti, Veronique et Py, Bernard,

sociaux et savants que l'on fait de la notion de compétence aujourd'hui proposent des éléments qui semblent être partagés par des recherches faites sur cette notion, indépendamment de leurs disciplines d'origines. Pour eux la compétence est *inséparable de l'action* elle-même car on est compétent pour faire quelque chose. Elle est un attribut *apprécié* dans une *situation* donnée et ensuite elle est caractérisée par une *instance*, individuelle ou collective, qui soit à même de *reconnaître* cette compétence. Les notions clés sont « action », « situation » et « reconnaissance » qui ressortent dans la recherche d'une définition appropriée du terme « compétence ». Tenant compte de la compétence en langues, ces mots clés peuvent-ils être suffisants pour préciser celle de la compétence en langue, l'objet de notre étude ?

Dans le *Dictionnaire Larousse commercial*, 1930 cité par V. Castellotti (2002 :17), la compétence est considérée comme « l'ensemble des connaissances, qualités, capacités, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider de tout ce qui concerne son métier ... ». S'ajoutant à cette définition, l'auteur pense qu'il n'y a pas de « compétence complète si les connaissances théoriques ne sont pas accompagnées des qualités et de la capacité permettant d'exécuter les décisions qu'elles ont suggérées ». Il est question de connaissances raisonnées, par conséquent, les connaissances théoriques ne justifient pas la compétence complète si elles ne sont pas accompagnées de qualités et de capacités permettant d'exécuter les décisions qu'elles suggèrent. Ainsi, dans l'enseignement/apprentissage et l'évaluation, l'apprenant doit démontrer ses capacités et ses qualités en appliquant la théorie (intériorisation des règles langagières) à des contextes de communication réelle.

*Le Nouveau Petit Robert de langue française* (2006 :489), définit la compétence partant d'un sens général comme « une aptitude reconnue légalement à une autorité publique, de faire tel ou tel acte dans les conditions déterminées ». En outre, c'est aussi, pour cet auteur, une « connaissance approfondie » qui est reconnue et qui « confère le droit de juger ou de décider en certaines matières ». Cette définition nous semble plus applicable à la situation de l'évaluateur qui doit être à la hauteur en ce qui concerne l'acte d'évaluer. C'est-à-dire qu'un évaluateur digne de ce nom doit avoir une « connaissance approfondie » non seulement de la langue qu'il est censé évaluer mais aussi savoir comment mener l'évaluation. Si cela était le cas, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère,

---

*La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Éditions, pp.9-16).

ne serait-il pas important pour l'enseignant d'apprendre comment évaluer ? Nous pensons qu'à ce niveau, avoir une connaissance approfondie d'une langue ne présuppose pas forcément un savoir-évaluer. Être capable de parler une langue n'est pas une garantie que l'on puisse aussi mener à bien une évaluation de ce genre. Voilà pourquoi R. Legendre (1993: 223) souligne en termes généraux qu'il s'agit d'une part de « résultat cumulatif de l'histoire personnelle d'une personne et de son interaction avec le monde extérieur ». Pour lui encore ce sont les « capacités d'affronter et de maîtriser le monde, de formuler des buts et de les atteindre ».

Legendre définit la notion de compétence dans des catégories différentes. D'une part et en termes spécifiques, la compétence renvoie à une "habileté", "capacité" qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche, c'est-à-dire, "un ensemble de connaissances de savoir-faire" permettant l'accomplissement de façon adaptée, une tâche ou un ensemble de tâches. Cette définition rejoint d'une part celle du *Dictionnaire Larousse commercial* évoquée plus haut. Un élément important qui mérite d'être pris en compte est celui de "réussir" ou d' "accomplir" une tâche. En se référant à notre cas, la compétence d'un apprenant dans une langue doit lui permettre d'accomplir ce qui lui est proposé dans un contexte à finalité évaluative. Les sujets (thèmes) proposés à l'évaluation doivent faire ressortir la compétence que l'on souhaite mesurer, par exemple. Ainsi, on doit prendre en compte le niveau de la connaissance des apprenants vis-à-vis de la fabrication des instruments de mesure. Les critères mis en oeuvre pour déterminer la connaissance en une matière doivent refléter la compétence que l'on cherche à évaluer. Il nous importe de signaler que dans l'enseignement/apprentissage, la compétence peut se présenter de manière variée, visant toujours l'aspect que l'on isole pour l'accomplissement d'une tâche. C'est-à-dire que l'on ne peut pas évaluer tous les aspects, par exemple, d'une langue en même temps. Il faut alors identifier les éléments pertinents qui décrivent le type de compétence recherché.

Dans le domaine de la didactique/pédagogique, Legendre parle de la compétence comme une « habileté acquise » grâce à des connaissances pertinentes assimilées et à l'expérience permettant la résolution des « problèmes spécifiques ». Il s'ensuit, dans cette perspective, que la compétence est étroitement liée au vécu réel de la personne. C'est-à-dire que si la personne n'a jamais expérimenté un événement, il va sans dire qu'elle sera

incapable d'apporter une solution à un problème quelconque. En effet, toute évaluation scolaire doit refléter ce qui a été enseigné et non pas autre chose. C'est là où doit se situer fondamentalement la justesse d'une évaluation scolaire, en l'occurrence, l'évaluation sommative.

Dans une acception comme dans les autres, la compétence semble fortement liée à la notion de situation-problème appartenant à une catégorie de situations bien délimitée. Pour notre part, il est évident que nous retiendrons l'aspect de la mobilisation de l'ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être), en vue de résoudre une situation complexe appartenant à la catégorie de situations-problèmes. D'une manière globale, on peut dire que la compétence, et, selon L. Bellenger et P. Piagallet (1996: 66), est « la mise en oeuvre de savoir et de savoir-faire pour la réalisation d'une tâche ». C'est la réalisation d'une tâche dans une situation de communication orale qui nous intéresse.

M. Palier<sup>52</sup> distingue quatre caractéristiques qui sous-tendent la notion de compétence. Pour lui, la compétence est d'abord « opératoire et finalisée » étant donné qu'elle est toujours "compétence à agir," donc indissociable d'une activité. En d'autres termes, la compétence et l'activité s'entremêlent. Elle est aussi apprise car l'individu devient compétent par construction personnelle et par construction sociale. De même, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant est censé acquérir des compétences que l'on souhaite développer chez lui, ce qui lui permet l'éventuelle démonstration lors d'une exécution d'une activité ou d'une tâche donnée. Ensuite, la compétence est structurée car elle combine des savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir sociaux. Enfin, elle est abstraite et hypothétique parce que l'on ne peut pas observer directement la compétence réelle mais ses manifestations et ses conséquences. Ainsi, en milieu scolaire, la compétence en langue s'observe à travers des activités langagières en situation d'évaluation afin d'établir le niveau communicatif de l'apprenant.

Pour Guy Le Boterf<sup>53</sup>, la compétence est la résultante de trois facteurs : savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir, ce qui renvoie à la quatrième caractéristique que distingue M. Palier. Le savoir agir suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes. Le vouloir agir se réfère à la motivation de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif. Quant au pouvoir agir, il renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation de travail, de choix de management, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise

<sup>52</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Comp%C3%A9tence>

<sup>53</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Comp%C3%A9tence>

de responsabilité et la prise de risques de l'individu. Si un apprenant-candidat arrive à réaliser une tâche langagière lors d'une évaluation, l'évaluateur ne fait qu'interpréter ce que le premier a pu faire selon les critères établis. C'est pourquoi D. Bain (2002: 130) considère l'évaluation comme « un bon analyseur de ce que les acteurs sur le terrain entendent par compétence ». Pour notre part, d'une manière spécifique, la compétence renvoie à la communication en langue.

## 5.2 Compétence de communication en langue

Enseigner et évaluer la compétence de communication semble se heurter à des obstacles au niveau de l'élaboration des outils appropriés ainsi qu'au niveau de la production chez les apprenants. Malgré ces problèmes, la didactique des langues préconise son enseignement ainsi que son évaluation. Dans cette optique, il est opportun de revisiter la notion de compétence de communication et de traiter ce concept avant de passer en revue les différentes composantes qui le sous-tendent. En sciences du langage, la notion de compétence présente des divergences théoriques qui rendent la compréhension de cette notion difficile à cerner. Certains auteurs la définissent en mettant l'accent sur la forme, tandis que d'autres pensent qu'il faut la combinaison de plusieurs aspects de compétence pour pouvoir communiquer avec autrui.

La compétence en langue est un concept clé élaboré par N. Chomsky, D. Hymes, et élucidé, par la suite, par d'autres auteurs. Il est intéressant de voir l'évolution de la définition donnée par des auteurs à ce concept au cours de l'histoire de la linguistique. Il est à noter que, comme le remarque S. Moirand (1990:14), les théoriciens de l'enseignement/apprentissage des langues n'ont pas la même vocation que les théoriciens de la linguistique. En linguistique, on s'intéresse à travailler sur le fonctionnement de la communication, la décrire, l'analyser, alors que les didacticiens cherchent à savoir comment s'acquièrent des « capacités de communication ». Ces derniers sont aussi concernés par les types de compétences lors de la production et de l'interprétation des énoncés dans une situation de communication définie dans l'intention de mettre en place des stratégies d'enseignement permettant aux apprenants d'apprendre à communiquer.

Pour commencer, nous considérerons la position d'auteurs qui partagent l'idée de compétence visant l'aspect formel de la langue. *Le Nouveau Petit Robert* (2006 : 489) la définit comme la formation d'« un nombre indéfini de phrases grammaticales » et « comprendre des phrases jamais entendues » en appliquant le système de règles, c'est-à-

dire la grammaire, aux éléments lexicaux de la langue en question. De même, R. Legendre (1993), en se référant au domaine linguistique, reprend la même idée de l'intériorisation du système de la grammaire d'une langue facilitant « la compréhension et la production d'un nombre infini d'énoncés, ce qui donne à la langue une dimension de créativité. Ces définitions ne font que reprendre celle de la grammaire générative transformationnelle, le fondateur étant N. Chomsky, chez qui, comme le note G. de Landsheere 1979 :7) la compétence en langue rend en compte du fait que :

« tout sujet adulte parlant une langue donnée est, à tout moment, capable d'émettre spontanément, ou de percevoir et de comprendre, un nombre indéfini de phrases que, pour la plupart, il n'a jamais prononcées ou entendues auparavant ».

Ce que l'on constate dans cette définition, comme nous l'avons indiqué plus haut, n'est qu'une conception héritée de la grammaire générative transformationnelle de Chomsky qui met en opposition deux termes qu'il considère différents : la distinction entre la notion de *compétence* et celle de *performance*. N. Chomsky (1965) considère la notion de compétence comme une manifestation de la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue et la performance comme l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes. Dans la perspective générativiste, la compétence s'oppose donc à la performance qui est l'actualisation de la compétence des énoncés effectivement produits. La distinction, « compétence-performance », fait allusion à la distinction « langue-parole » chez F. de Saussure mais en même temps rejette son concept de « langue » comme « un inventaire systématique d'éléments ». Ainsi, la parole et la performance conçues par ces auteurs semblent jouer la même fonction. Cependant, dans l'enseignement/apprentissage avec une visée communicative d'une langue étrangère, comment peut-on se contenter uniquement de la production des phrases illimitées (l'aspect linguistique) sans se rendre compte de, par exemple, l'aspect phonétique (prononciation, rythme, prosodie) ? Ce souci pertinent nous montre qu'être compétent dans une langue donnée ne se situe pas uniquement au niveau linguistique, ce qui présuppose la combinaison de l'aspect linguistique avec d'autres éléments que proposent certains auteurs et le premier qui nous vient à l'esprit est D. Hymes à qui la didactique des langues doit son acception de la notion de la compétence de communication.

En effet, du point de vue sociolinguistique, la compétence de communication, selon D. H. Hymes (1984), se situe entre la convergence de la grammaire transformationnelle et

l'ethnographie de la communication où le point commun est la prise en compte de la capacité de l'utilisateur d'une langue donnée. Pour Hymes, il s'agit de la capacité d'engendrer des phrases illimitées linguistiquement en faisant :

« abstraction de l'intonation et des capacités individuelles et qui ne peut mettre les éléments linguistiques en relation les uns avec les autres que dans le cadre de modèles formels de la grammaire et de la cognition ne répond pas à ce genre de demande et reste inadéquate » (1984 :14)

D. H. Hymes dans son argumentation revendique donc une théorie sociale et une pratique ethnographique et fait appel à la phonétique pratique et à la grammaire pour décrire la notion de compétence de communication. D'après lui, la compétence de communication inclut non seulement les formes linguistiques de la langue mais aussi ses règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes. C'est-à-dire qu'il faut être capable de comprendre et de produire des phrases qui correspondent aux intentions des participants d'un événement de communication et appropriés à la situation d'interaction (E. Roulet, 1980 : 81). J. Gérard (1987 :10-14), partage la même idée en parlant de l'« utilisation adéquate de la langue » tout en appliquant l'ensemble des règles qui sous-tendent cet emploi. Pour C. Kerbrat-Orecchioni (1998), il ne s'agit donc pas seulement d'émettre des phrases mais il faut être capable de donner sens à ce que l'on produit. Voilà pourquoi P. Perrenoud (1997) pense que la compétence se situe au-delà des connaissances simples et pures mais être capable de mobiliser ces connaissances en situation « en temps utile et à bon escient ». Autrement dit, c'est la capacité d'un locuteur-apprenant de produire et d'interpréter des énoncés adéquats à une situation donnée conformément aux contextes sociaux du pays. Ainsi, la production orale d'un apprenant-candidat ghanéen, par exemple lors d'une épreuve ne doit pas s'effectuer seulement au niveau des énoncés qui n'ont aucune signification même s'ils sont grammaticalement corrects.

Certes, dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'objectif est d'aider l'apprenant à acquérir la compétence de communication. Pour ce faire, A. Gohard-Radenkovic (2004:78) souligne que l'apprentissage se base essentiellement sur les compétences linguistiques (compréhension orale, écrite, expression orale et écrite: « four skills ») pour que l'apprenant puisse atteindre « une compétence minimale de communication dans une situation d'échanges langagiers ». Mais pour communiquer, « la

maîtrise du système de la langue ne suffit pas car il faut connaître aussi, et surtout, les règles de son emploi »<sup>54</sup>.

H.G. Widdowson (1981:79-80), en basant son argument sur quatre aspects de la langue (parler, entendre, composer, et comprendre), préfère utiliser les termes « aptitudes » à la place de « compétences ». Dans son acception de compétence en langue, il faut la combinaison des aptitudes linguistiques et la capacité de communication. Pour lui, les aptitudes linguistiques désignent la façon dont le système de la langue est réalisé, ou bien la façon dont sa réalisation est reconnue, du point de vue de l'usage. L'usage renvoie à la citation des mots et de phrases manifestant le système de la langue. Quant à la capacité de communication, les aptitudes sont définies en fonction de la manière et du mode d'acquisition du système en emploi. L'accent est mis sur l'actualisation du système à des fins normales de communication. Comme Hymes, Kerbrat-Orecchioni, Roulet, pour ne mentionner que quelques-uns, Widdowson conteste la connaissance tout court de l'usage correct d'une langue qui, pour lui, est de peu d'utilité s'il n'est pas complété par une connaissance de l'emploi approprié. Selon Widdowson (idem: 79), « les capacités de communication incluent les aptitudes linguistiques mais l'inverse n'est pas vrai ». Ainsi, l'apprentissage d'un nombre important de structures et des mots compatibles avec ces structures sans savoir comment les mettre en emploi dans la communication n'apporte pas grand chose. Ce qui signifie que pour être communicatif, comme le note S. Bolton (1987) il faut non seulement la maîtrise du vocabulaire et des structures grammaticales, mais aussi l'aptitude à en faire usage dans l'interaction langagière. Ainsi, selon Widdowson, la connaissance des aptitudes linguistiques ne constitue pas une fin en soi, il faut qu'elles représentent un aspect de la compétence de communication quant à leur emploi dans des contextes de communication réelle. Les capacités de communication, comme le reconnaît cet auteur sont des moyens nécessaires permettant la création et la re-création du discours à différents modes. Ce qui ressort de la position de Widdowson, est que la compétence de communication préconise la connaissance des conditions dans lesquelles le système linguistique se réalise comme usage dans des contextes sociaux. Elle inclut aussi la compétence au sens strict chomskyien.

La compétence de communication est donc la capacité de communiquer efficacement dans une langue donnée. Dans le cadre de l'évaluation d'une langue étrangère, la

---

<sup>54</sup> <http://www.aligningaction.com/comcomp.htm>



compétence de communication, comme le note N. Muller (2002: 76), est la prise en compte de « l'acteur doué de parole qui est situé dans un contexte d'énonciation spécifique ». Pour notre part, il est évident que nous privilégions une perspective centrée sur l'action, au sens du comportement langagier chez l'apprenant-candidat et la capacité de réaliser la tâche qui lui est proposée lors du déroulement de l'épreuve orale.

### 5.2.1 Composantes de la Compétence de communication

Le nombre de composantes de la compétence de communication varie d'un auteur à l'autre. Son acception, limitée dans les années 70 aux connaissances linguistique et socioculturelle, a connu une évolution remarquable. Au-delà de ces deux types de connaissance mentionnés, ses composantes se sont multipliées et enrichies.

M. Canale et M. Swain (1980), distinguent trois composantes principales de la compétence de communication : grammaticale, sociolinguistique et stratégique et Canale (1983) en propose une quatrième : la compétence discursive<sup>55</sup>. Selon ces auteurs, (C. Germain, 1991: 33-34) la compétence grammaticale renvoie à la connaissance des éléments lexicaux ainsi que des règles de morphologie, de syntaxe et de phonologie. La compétence sociolinguistique concerne la connaissance des règles socioculturelles dans une société donnée. La compétence stratégique se rapporte à l'ensemble des stratégies de communication verbale et non verbale permettant de compenser les ratés de la communication. Ces phénomènes de compensation, comme le cite E. Berard (1991:19), « pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique ». Quant à la compétence discursive, elle se rattache à la cohésion et à la cohérence des énoncés.

S. Moirand (1990 :20), dans son acception de compétence de communication, identifie quatre composantes :

- « une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue;

<sup>55</sup> D. Lussier et C.E. Turner (1995): Le point sur... l'évaluation en didactique des langues, Québec, Centre Éducatif et Culturel inc. p.63.

- « une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux».

Pour ce même auteur, c'est au moment de l'actualisation de cette compétence de communication qu'interviennent des phénomènes de compensation relevant de « stratégies individuelles de communication » dans une situation de communication concrète.

Le Cadre européen commun de référence (CECR) (2005 : 86-99), distingue trois grandes composantes permettant de réaliser des intentions communicatives dans une situation donnée. Ces composantes sont présentées ci-dessous :

**a) la composante linguistique** définie comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser. Elle comprend les :

- *compétence lexicale*: la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et la capacité à les utiliser. Les éléments lexicaux renvoient aux expressions toutes faites telles que (*Bonjour! Comment allez-vous?*) et aux locutions figées et les expressions imagées comme (*Au fur et à mesure*) alors que les éléments grammaticaux appartiennent à des classes fermées de mots telles que *articles, prépositions, démonstratifs, pronoms, ...* ;
- *compétence grammaticale* : la capacité à produire des phrases bien formées selon les principes grammaticaux qui régissent une langue (*catégorie* : ex. nombre, genre, ..., *classes* : ex. conjugaison; *structures* : ex. mots composés, phrases simples, phrases composées, phrases complexes, *morphologie, ...*) ;
- *compétence sémantique* : la capacité à produire du sens, tout en respectant la forme. Elle traite à la fois l'organisation de la forme et l'organisation du sens qui s'accordent constamment pour donner une communication ;

- *compétence phonologique* : la connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire. Il s'agit de la capacité à percevoir, reconnaître, discriminer les unités sonores de la langue (phonèmes) et à produire et reproduire. La compétence phonologique recouvre particulièrement les traits phonétiques des phonèmes (nasalité, sonorité, occlusion, labialité), la prosodie, (accentuation et rythme de la phrase, intonation) ;
- *compétence orthographique* : la connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante. Elle renvoie à la capacité à reconnaître et à produire différents types d'écriture (cursif, imprimé, minuscule et majuscule), à respecter la forme correcte des mots, des signes de ponctuation, des conventions typographiques ;
- *compétence orthoépique* : la capacité à produire une prononciation et une intonation correcte à partir d'un texte écrit, par exemple dans une lecture à haute voix.

**b) la composante sociolinguistique** : elle porte sur la connaissance et les habiletés demandées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale et traite des éléments socioculturels en tenant compte de l'utilisation de la langue d'arrivée. Elle comprend les marqueurs des relations sociales (usage et choix des formes de salutation, d'adresse, ...); les règles de politesse ou d'impolitesse ; la connaissance et la capacité de produire les expressions de la sagesse populaire comme les proverbes et expressions imagées ; les différences de registres (officiel, formel neutre, informel familial, intime) ; les dialectes et accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones.

**c) la composante pragmatique** concerne la réalisation des actes langagiers. Elle englobe les compétences :

- *discursive* : il s'agit de la capacité à organiser des phrases dans un ensemble cohérent donc, à structurer son discours. Elle se rapporte à la souplesse d'adaptation à différents discours, la capacité à gérer les tours de parole et la capacité à produire des développements thématiques dans les récits et les descriptions ;
- *fonctionnelle* : il s'agit de la capacité à reconnaître et à produire des énoncés liés aux fonctions de la langue. Elle couvre les micro-fonctions (énoncés simples et

courts comme par exemple pour demander et donner des informations) et des macro-fonctions qui consistent en une suite parfois importante de phrases selon un schéma défini d'interaction entre les interlocuteurs ;

- *de conception schématique* : la capacité à utiliser les schémas tels que les modèles d'interaction sociale qui soustendent la communication, comme les modèles d'échanges verbaux. Le schéma d'interaction régit les échanges souvent produits sous forme de question/réponse, ou déclaration/accord-désaccord, ou encore requête /offre/excuse suivie d'une acceptation ou d'un refus.

Une analyse de toutes ces composantes de la compétence de communication montre à quel point l'activité langagière relevant des connaissances linguistiques, sociales, culturelles, etc., est complexe et son appropriation ne se fait pas en quelques heures de cours dans un milieu exolingue comme le Ghana. L'examen de la compétence de communication met également en évidence les difficultés qui surgissent dans le processus de transmission d'informations.

Dans la perspective communicative, comme l'affirme C. Springer, (2002), la compétence en langue est une compétence en acte permettant de mesurer la réalité de l'utilisation de la langue étrangère en situation. Pour cet auteur, la compétence de communication en tant que modèle d'évaluation permet de décrire l'état ou le degré de connaissances à un moment donné « tout en laissant la place à des questions relatives au savoir-faire mis en oeuvre » (idem : 62). Elle est donc envisagée comme une action située dans un contexte interactionnel et dialogique tout en faisant intervenir un ensemble de variables, ce qui signifie que la compétence de communication n'est pas homogène.

La terminologie employée pour décrire la compétence de communication varie d'un auteur à un autre. La compétence grammaticale chez Canale et Swain, par exemple, correspond à la composante linguistique chez Moirand et chez le CECR. La composante socioculturelle, chez Moirand, n'est pas différente de la compétence sociolinguistique chez Swain et Canale et aussi chez le CECR. Qu'il s'agisse de la compétence sociolinguistique, ou socioculturelle, toutes ces composantes se manifestent à travers la capacité de communiquer dans différentes situations avec la prise en compte des facteurs contextuels et les règles socioculturelles d'une société donnée.

Dans la diversité des dénominations qui recouvrent, plus ou moins, les mêmes composantes, par ailleurs, l'on constate que certaines composantes ne sont pas présentes

chez tous les auteurs. Il n'y a pas par exemple les composantes « référentielles » chez Moirand qui ont trait à la connaissance des domaines d'expérience et du monde ; la composante « fonctionnelle » chez le CECR qui correspond à la connaissance et à la compréhension des intentions communicatives et la composante « stratégique », chez Swain et Canale qui se rapporte à l'appropriation des stratégies de communication verbale et non-verbale pour résoudre un problème de communication.

La compétence linguistique ou grammaticale se réfère à la capacité d'utiliser le système linguistique de la langue que ce soit la phonologie (prononciation), la morphologie, le lexique (le vocabulaire) ou la syntaxe. Elle est considérée comme un élément de base et donc incontournable pour la production des énoncés car elle constitue « une condition préalable à tout échange verbal » (J. Gerard, 1987:11). C'est la composante linguistique qui permet aux locuteurs de « comprendre et interpréter des énoncés et émettre à leur tour des énoncés perceptibles, compréhensibles et interprétables » (Gohard-Radenkovic, 2004 : 80). Dans une situation de communication donnée, la compétence linguistique se manifeste par l'ensemble des capacités et des aptitudes dont disposent les locuteurs pour utiliser les formes linguistiques de la langue étrangère. Cet aspect de la langue constitue un élément prépondérant car il s'utilise dans d'autres domaines, tels que la littérature, les sciences ou l'histoire.

Dans le cadre de l'évaluation, la composante linguistique permet à l'enseignant-évaluateur d'établir non seulement le niveau de performance, mais aussi d'identifier les types d'erreurs associées aux productions écrites et orales afin d'aider l'apprenant à les surmonter. C'est pour cette raison que R. Chaudenson (1996 : 171) définit la compétence de communication comme

la capacité pour un locuteur à choisir, dans son répertoire linguistique, les énoncés et plus généralement, les modes d'énonciation qui conviennent aux situations de communication où il se trouve engagé.

Être capable de faire un choix parmi les différents éléments linguistiques à sa disposition et de pouvoir les combiner suivant les règles grammaticales afin d'arriver à faire passer un message à un interlocuteur constitue un véritable obstacle à la pratique de la langue française par les apprenants. Nous retiendrons l'aspect linguistique dans le cadre de notre recherche, car dans toutes les acceptions de la notion de compétence de communication, les règles internes à la langue sont essentielles. En effet, l'aspect

linguistique constitue « un concept de base auquel les autres modèles de la compétence de communication se réfèrent » (P. Nisubiré, 2002: 15). Cet aspect est indispensable mais bien loin d'être facile à acquérir. Pour un apprenant ghanéen, par exemple, intérioriser les règles de la grammaire et les actualiser dans des situations de communication spécifiques pose des difficultés, particulièrement en situation d'évaluation où les contraintes sont plutôt multiples.

Quant à la composante référentielle chez Moirand, c'est un élément important dès la première étape de l'évaluation, c'est-à-dire lors de l'élaboration des outils d'évaluation de la communication orale. La prise en compte de la compétence référentielle, impliquant l'habileté à interpréter et à utiliser des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations dans une situation de communication, doit conduire à une meilleure évaluation de la production orale. L'élaboration de l'évaluation dans une perspective communicative exige l'identification de différents paramètres et D. Lussier (1992: 65-66) en propose cinq paramètres qui sont : une mise en situation ; une tâche à effectuer ; une consigne ; un barème de correction et un seuil de réussite. La mise en situation renvoie à la création des situations d'évaluation qui placent l'apprenant-candidat dans un contexte de communication authentique. La précision d'une tâche à réaliser permet de bien mesurer l'habileté et le niveau de performance de l'apprenant dans une situation d'évaluation donnée. La consigne concerne les directives données à l'apprenant-candidat quant à la tâche et au type de réponses que l'évaluateur lui demande. La consigne doit être claire et complète, comportant tous les éléments de la tâche demandée permettant un repérage facile. Le barème de correction permet d'établir la valeur à allouer à chacun des éléments d'une bonne réponse en fonction de leur importance. Quant au seuil de réussite, il exprime le nombre ou le pourcentage de questions auxquelles l'apprenant-candidat doit répondre pour que sa réponse soit jugée acceptable.

Dans le cadre de l'évaluation de la compétence de communication orale, la prise en compte de la composante référentielle doit conduire à l'élaboration des consignes appropriées, permettant la réalisation facile de la tâche de communication demandée. Dans une situation d'examen, demander à un apprenant-candidat de parler d'un sujet hors de ses domaines d'expérience le place dans une grande difficulté communicationnelle. Imaginons un Ghanéen qui apprend le français et qui n'a jamais traité un sujets d'ordre politique relatifs à la France et à qui on demande d'en parler. Il aura du mal à aborder ce sujet

efficacement. Car, comme le souligne J. M. Adam et A. Petitjean (1982:95), on parle de quelque chose en fonction de ses connaissances et de celles jugées partagées par les participants. En ce qui concerne les critères d'évaluation, il est nécessaire qu'ils soient pris en compte au moment de l'élaboration des consignes.

Concernant la compétence de conception schématique proposée par le CECR, nous dirons qu'elle est pertinente dans la communication orale en face à face. Elle renvoie à la capacité de reconnaître et de comprendre les intentions communicatives du locuteur, ce qui permet de maintenir le fil de la communication. Comme nous l'avons indiqué plus haut, un apprenant-candidat qui ne reconnaît ni ne comprend ce que l'on lui demande de faire se voit bloqué au niveau de l'expression. Pour que la communication orale se déroule spontanément entre les participants, la conception schématique est indispensable parce qu'elle détermine le niveau de performance des apprenants.

Quant à la composante stratégique, signalée par Swain et Canale, elle est considérée comme l'élément central dans la production orale servant « d'interface avec les réalités de mise en œuvre en situation réelle » (C. Springer, 2002 : 64). Citant Faerch et Kasper (1983), Springer note que la compétence stratégique, étant une activité cognitive générale, elle permet de planifier, contrôler et exécuter le but communicatif en situation réelle. Selon cet auteur, elle est « le moteur essentiel permettant de faire fonctionner les autres composantes de la compétence de communication » (idem: 64). C'est la compétence stratégique qui permet à l'apprenant en situation de communication d'utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication en fonction de l'intention des locuteurs. Pour l'apprenant exolingue qui n'a pas une maîtrise de la langue, elle lui permet de recourir à des moyens, linguistiques ou non, pour maintenir la communication. Cette composante permet de reformuler ou de substituer à un terme, un synonyme, un pronom, une description, une définition ou un terme générique. L'apprenant peut également effectuer des gestes, des mimiques, un appel à l'aide de l'autre en guise de communiquer. A. Gohard-Radenkovic (2004: 81) décrit la compétence stratégique comme « une aptitude auto-évaluative » permettant à l'apprenant-candidat de montrer les formes de communication habituelles rendant possible l'utilisation des « moyens de réparer les interruptions de communication les techniques de planification conscientes aux fins de communication ». Il est donc souhaitable que cette composante soit prise en compte au moment du déroulement de l'épreuve orale. En fonction de la

composante stratégique, il sera approprié d'étudier comment les apprenants ghanéens manient leur communication à visée évaluative.

### 5.2.2 Compétence de communication comme modèle pour l'évaluation

D. Lussier et C.E. Turner (1995: 1-61), tracent l'évolution de l'évaluation en didactique des langues selon quatre périodes : - pré-scientifique (avant 1950) - psychométrique-structuraliste (de 1950 à 1960) - psycholinguistique-sociolinguistique (de 1960 à 1978) et communicative-métacognitive (de 1980 à nos jours). On se souvient du modèle structuraliste hérité de Lado et Carroll dans les années soixante qui s'intéressait uniquement au domaine linguistique au détriment du savoir-faire. La mesure de la compétence en langue s'effectuait par le truchement des éléments linguistiques (C. Springer, 2002). La compétence en langue n'était pas envisagée dans une perspective pragmatique, même dans les tests concernant la production orale ou écrite. Pour cette raison, comme le souligne S. Bolton (1991: 16), le « *contenu de tests s'oriente, dans les épreuves ouvertes que Lado propose lui aussi, vers des problèmes linguistiques exclusivement* ». Par contre, avec la révolution communicative, comme le note Springer, la manière de « testing » a évolué pour laisser place à l'idée de mesurer d'une manière aussi juste que possible les performances des apprenants en langue. L'évaluation dont il s'agit de nos jours se situe donc à la dernière période évoquée par Lussier et Turner car l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est centré sur les besoins communicatifs de l'apprenant et surtout, comme nous l'avons déjà évoqué, sur le principe que la langue est d'abord un instrument de communication entre des individus. En s'appuyant sur une telle approche, les objectifs d'apprentissage des langues visent le développement d'une compétence de communication chez les apprenants.

Considérant les diverses composantes établies par des auteurs comme Canale et Swain (1980), Moirand (1990), Canale (1983), et celle du CECR (2005), l'on peut conclure que la compétence de communication est une notion globale qui doit être décomposée pour l'évaluation en différentes composantes. Ces composantes permettent de déterminer un ensemble de paramètres relevant non seulement du domaine linguistique, mais aussi d'autres domaines. D. Lussier (1992 : 50), à la lumière de la multiplicité des composantes, affirme que c'est une compétence complexe qui met en jeu plusieurs compétences car « la compétence de communication en soi n'est pas directement observable ni mesurable ». Selon Lussier, pour évaluer la compétence de communication, on doit prendre en



considération les diverses compétences : linguistique, sociolinguistique, socioculturelle, discursive et stratégique car elles représentent « le savoir-faire de l'élève en situation de communication ». D'après cet auteur, en faisant appel à ce modèle pour l'évaluation de la compétence de communication :

« Il est important d'identifier les paramètres et les critères des diverses compétences de la communication. Ils deviennent les indices de mesures dont il faut s'inspirer au moment d'élaborer des situations d'évaluation et des grilles d'appréciation. Ils doivent servir de points de repère pour déterminer le niveau de performance et d'habileté des apprenants à divers stades de leurs apprentissages. Tous ne sont pas obligatoirement pris en compte à chaque évaluation. Il n'est pas possible, voire souhaitable, de tout évaluer en même temps et à chaque fois. Ils constituent en revanche les signes apparents à partir desquels on peut apprécier qu'un élève possède plus ou moins l'habileté à communiquer » (D. Lussier 1992 : 54)

Pour cet auteur, l'intelligibilité du message constitue un signe de la maîtrise de l'emploi des fonctions langagières demandées et les erreurs de vocabulaire ou de morphosyntaxe permettent de juger des lacunes en matière de compétence linguistique. Le recueil d'un nombre d'indices pertinents permet de formuler un jugement sur les habiletés des apprenants à communiquer et sur le degré de leur performance.

Si la communication orale fait intervenir plusieurs niveaux de compétences, l'établissement des critères ne peut pas ne pas en tenir en compte. Le modèle de compétence de communication constitue donc un cadre essentiel à partir duquel on identifie des critères à chaque compétence. Puisque l'on ne peut pas tout évaluer, la question de choix de paramètres et de critères entre en jeu. À cet égard, Lussier évoque les objets d'évaluation dont nous en considérerons les suivantes.

COMPÉTENCE	PARAMÈTRES	CRITÈRES DE PERFORMANCE (Indices de mesure)
Linguistique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Phonologie</li> <li>• Lexique</li> <li>• Syntaxe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la prononciation</li> <li>- l'intonation</li> <li>- le débit</li> <li>- le vocabulaire</li> <li>- les interférences avec L1</li> <li>- l'ordre et l'agencement des mots dans la phrase</li> <li>- les catégories grammaticales</li> <li>- les temps des verbes</li> </ul>
Sociolinguistique et socioculturelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonction de la communication</li> <li>• Contexte de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la pertinence de l'information selon l'intention de communication</li> <li>- l'exactitude du message</li> <li>- l'intelligibilité du message</li> <li>- l'adaptation du discours au but visé, aux</li> </ul>

	communication	interlocuteurs, et à la situation
Stratégique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réactions verbales et non verbales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- emploi de geste, de mimiques, de périphrases à des fins compensatoires</li> <li>- emploi de questions pour comprendre un message</li> <li>...</li> </ul>

Tableau 16: objets d'évaluation Source: D. Lussier (1992 : 53)

Un examen du tableau précédent montre les compétences linguistique, sociolinguistique et socioculturelle, et stratégique, qui sont trois objets d'évaluation à partir desquels il convient de déterminer, en premier lieu, les paramètres et, en deuxième lieu, les critères de performance retenus. La tâche consiste à identifier les paramètres et les critères qui font partie d'une compétence donnée. Dans le cadre de notre recherche, l'identification des paramètres et des critères sera déterminante dans l'analyse de l'évaluation de la compétence de communication orale des apprenants dans l'école normale au Ghana.

### 5.3 Conception interactive de la communication orale: quelques réflexions

De manière générale, la communication orale est définie comme une articulation d'un signe linguistique recouvrant accent, intonation, prononciation à l'aide des organes vocaux. La production, l'articulation, l'intonation, la prononciation, l'accent sont des emplois différents de ces organes. Dans la communication orale, la présence d'un émetteur et d'un récepteur est primordiale. Ainsi, la langue dans sa forme orale devient une activité sonore qui se réalise entre la bouche de l'émetteur et l'oreille du récepteur.

R. Richterich et N. Scherer (1975 : 2) essaient, dans une optique pédagogique, de définir la communication orale du point de vue interactionnel comme « un moyen dont dispose, parmi d'autres, une personne pour influencer une ou plusieurs personnes ». Dans ce type de communication orale, la personne peut « modifier » la situation dans le but de réaliser, « consciemment ou non » certaines de ses intentions ». Influencer une personne dans une communication provoquera chez elle une réaction qui agira, à nouveau, sur la personne qui a pris l'initiative et ainsi de suite. Pour ces auteurs, ce va-et-vient d'« action et réaction » entre les sujets parlants établira « un réseau d'interactions qui donne tout son sens à la communication » (idem : 2). Selon ces auteurs, l'action, réaction et interaction, permettent aux participants au moyen d'énoncés et ou des gestes, en fonction de leurs intentions, d'atteindre consciemment ou non certains buts envisagés.

À propos de la conception interactionnelle de la communication, C. Kerbrat-Orecchioni (1998:25), donne une vision plus large et élaborée de la notion qui constitue





pour nous le cadre le mieux approprié pour notre étude. Pour elle, la communication orale n'est pas une activité à sens unique comme la décrit la communication linguistique, puisque l'émission commande automatiquement la réception. Ainsi, la « conception traditionnelle » de la communication orale d'émetteur-récepteur est « fondamentalement unilatérale et linéaire » car le message circule entre un émetteur « actif » et un récepteur « passif ». Ainsi, le message se transmet entre un émetteur « actif » et un récepteur « passif » puisque les deux personnes en communication ne font qu'encoder et décoder le contenu à l'aide de la même « clé » tout en reconstituant le contenu initial. L'idée principale qui ressort ici est la passivité de l'un des participants de la communication. Mais dans la communication orale, telle qu'elle est conçue par cet auteur, va au-delà de la simple transmission et réception de l'information.

L'enseignement/apprentissage d'une langue visant la communication en interaction doit aboutir à la communication avec d'autres sujets parlants qui s'y impliquent activement et non passivement. Tenant compte de la conception traditionnelle de la communication orale, l'idée de la nature passive du récepteur n'est pas applicable dans la mesure où l'apprenant est considéré de nos jours comme partenaire actif dans l'apprentissage de la langue. De même, comme nous l'avons signalé ailleurs, la communication s'inscrivant dans l'approche communicative est fondée sur la notion d'interaction. Le mot *clé* pour nous est le partage de la langue entre les sujets parlants où, par exemple, un enseignant qui parle français à un apprenant, exige que celui-ci lui parle dans la même langue tout en interprétant le message de son interlocuteur. La communication traditionnelle telle qu'elle se présente ne se réalise pas de la même façon que dans une communication naturelle qui doit s'effectuer réciproquement entre des participants actifs et non passifs. Étant donné les déficiences qui caractérisent la conception traditionnelle de la communication orale, Kerbrat-Orecchioni nous propose une conception interactive de la communication en mettant l'accent sur la nature active des sujets parlants en communication, ce qui rejoint la position de Richterich et Scherer.

Pour Kerbrat-Orecchioni, dans une conception interactive de la communication, contrairement à la conception traditionnelle, les phases d'émission et de réception sont en relation de détermination mutuelle car non seulement la réception est bien commandée par l'émission, mais celle-ci est également commandée par la réception. Il y a donc des déterminations mutuelles qui s'exercent de manière successive et simultanée dans la

communication à caractère interactive. Elle postule, dans cette optique, dans le déroulement des événements ou des faits communicatifs, en ce qui concerne l'axe des successivités, qu'il y ait des mécanismes d'anticipation et de rétroaction. C'est-à-dire que la communication s'opère de façon mutuelle, ce qui implique que les sujets parlants jouent le même rôle selon les exigences dans une situation d'interaction.

Le mécanisme d'anticipation veut que ce qui se passe chez le locuteur 1 (L1: émetteur) dépende en partie des prévisions faites sur ce qui doit se passer chez le locuteur 2 (L2). C'est-à-dire que le locuteur (L1) en première place anticipe et ses prévisions porteront sur la suite de son propre discours qu'il a planifié et programmé. L'anticipation de ce même locuteur portera également sur les interprétations et les réactions de L2. Il faut noter que dans une communication pareille la visée du discours est d'agir sur le comportement du locuteur. Ainsi, Caron 1985 (cité par C. Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 26), affirme que le but d'un discours est « d'agir sur les croyances et/ou le comportement de l'auditoire ». Le discours vise également, de la part du locuteur en fonction du but du discours, « une anticipation et un contrôle des activités mentales de l'auditeur ».

Dans la communication orale à finalité évaluative, la méthode mise en œuvre pour mesurer les connaissances des apprenants se fait en interaction entre l'évalué et l'évaluateur. Le rôle de l'évaluateur est de faire agir l'évalué qui doit fournir des informations exigées par le premier. Les réactions de l'un vis-à-vis de l'autre permettent de soustraire des informations et un jugement de la part de l'évaluateur. Le but essentiel dans ce type de communication est pour l'évaluateur et l'évalué de contrôler les activités mentales de l'un et de l'autre. C'est-à-dire qu'ils sont dans une situation d'anticipation permanente du début jusqu'à la fin du déroulement de l'événement communicatif. De ce point de vue, il importe de dire que tout discours a un but à atteindre et qu'il ne se produit pas dans le vide. L'anticipation caractéristique à ce genre de communication provoque un bon nombre d'auto-corrections produites par les locuteurs en situation de contact. De même, L2 en position de récepteur peut anticiper, de son côté, sur la suite du discours de L1, en ce sens qu'il lui arrive non seulement de prévoir la fin du discours de L1 mais L2 en profite pour programmer sa propre prise de parole. C'est là où se situe le contrôle des activités mentales des participants en situation de contact.

Une autre notion évoquée par C. Kerbrat-Orecchioni dans la communication est la rétroaction. Dans la rétroaction, ce qui se passe en L2 modifie *a posteriori* la perception

des événements qui se sont déroulés en L1. C'est une situation qui permet aux interlocuteurs de donner une interprétation provisoirement suspendue ou de réviser une interprétation que la suite du discours permet de percevoir comme erronée ou non appréciable. La révision peut être effectuée par L1 lui-même, qui peut interpréter *a posteriori* son premier énoncé, ou plutôt prendre conscience, à la lumière de la réaction de L2, de certaines ambiguïtés qu'il comportait à son insu.

La communication orale dans l'évaluation scolaire peut entraîner une situation de rétroactivité, dans la mesure où l'évaluateur et l'évalué modifient ou révisent leurs propos discursifs à des moments donnés dans le but de clarifier des ambiguïtés produites. Ces modifications peuvent être des idées mal formulées de la part de l'évalué ou la reprise d'un énoncé mal interprété par l'évaluateur pour encourager l'évalué à produire son discours. Ceci permet donc une rectification des propos ambigus par les participants.

D'après cet auteur, dans la conception interactive de la communication, le récepteur et l'émetteur doivent être considérés comme actifs. L'un ou l'autre exerce une activité non seulement « cognitive », c'est-à-dire au niveau de l'interprétation, mais « somatique » ce qui renvoie à l'activité régulatrice. Dans la communication, les émetteur et récepteur en face à face se trouvent « en réalité en situation virtuelle d'émission et de réception » (Yngve, cité par Goffman et repris par C. Kerbrat-Orecchioni : 28) et reproduit dans sa version anglaise ci-dessous :

« in fact, both the person who has the turn and his partner are simultaneously engaged in both speaking and listening. This is because of the existence of what I call the back channel ».

La communication implique donc deux fonctions : écoute et production en même temps. Évaluer donc la communication orale entraîne l'évaluateur et l'évalué dans une situation d'écoute et de production simultanément grâce à l'émission des unités verbales et non verbales. L'idée de « clé » (le code) évoquée par la conception traditionnelle de la communication qui permet d'encoder et de décoder, selon C. Kerbrat-Orecchioni, est en partie construite au cours de l'interaction. Bien qu'il y ait un ensemble de règles linguistiques relativement stables qui préexiste aux échanges communicatifs, ces règles dépendent du contexte d'usage. Cependant ces règles à elles seules ne peuvent pas donner la clé au sens des énoncés actualisés. La capacité d'encoder et de décoder le sens dépend donc du « calcul interprétatif ». Il va sans dire qu'il ne peut pas y avoir communication sans recourir à l'interprétation du sens des énoncés effectués par les interlocuteurs. Ainsi,

la communication orale à caractère interactif favorise une construction collective et commune des différentes parties en présence.

Suivant l'idée d'interactivité de la communication orale, P. Charaudeau (1993 :123-124) la caractérise comme « un phénomène d'échange entre deux partenaires » où la pratique de tour de rôle permet aux partenaires d'être en relation non symétrique. Ce qui veut dire que l'un des locuteurs, à un moment donné, est censé *produire-émittre* et l'autre *recevoir-interpréter* la parole. Les partenaires sont liés par ce que cet auteur appelle la *reconnaissance réciproque* de deux rôles que les sujets incarnent et co-existent au moment de l'interprétation de l'interlocuteur. Néanmoins, il faut que l'interlocuteur soit actif au lieu de jouer le rôle d'un « simple réceptacle » pour assurer le processus d'interprétation. Ainsi, dans l'interaction, comme le note Charaudeau, l'acte de communication est le résultat d'une « co-construction ».

Pour M. Matthey (2003 : 43-44), l'élément essentiel dans l'interaction au cours d'une communication donnée exige la présence physique des interactants, et ainsi elle est « une suite d'actions coordonnées entre les participants comme pour l'observateur ». Bakhtine considère l'interaction verbale comme « la réalité fondamentale du langage » . J.J. Gumperz, (1982 :29) décrit la parole comme synonyme de l'interaction et Goffman renchérit en disant que la parole est, «une activité sociale qui s'effectue à plusieurs » (cité par C. Kerbrat-Oreccioni,1998: 17). Tous ces auteurs insistent sur la présence de plus d'un sujet dans l'interaction, ce qui signifie que la communication orale se réalise entre deux ou plusieurs personnes qui s'interagissent verbalement.

En se référant à notre cas, cette construction collective est assurée dans la mesure où, grâce à cela, les informations exigées de l'évalué sont mises à la disposition de l'évaluateur pour son jugement. C'est-à-dire que la production orale à finalité évaluative ne peut pas faire abstraction de la contribution de l'évaluateur, par exemple. L'évaluation de la communication orale peut se considérer ici comme une interaction entre l'évalué et l'évaluateur. Pour que l'évaluation de la communication orale ait lieu, l'existence d'un destinataire (évaluateur) physiquement distinct du locuteur (évalué) est primordiale. Dans le contexte scolaire, l'évaluateur joue un triple rôle. Il est à la fois *évaluateur* (son rôle principal), dans la mesure où il doit porter un jugement de valeur sur la capacité communicative de l'évalué ; *interlocuteur* parce qu'il doit écouter ce que dit l'évalué, et



enfin, *locuteur* au moment où il prend la parole lui-même pour assurer l'évolution et la co-construction de la communication. Dans une communication orale, comme le souligne C. Kerbrat-Orecchioni (idem :17), « l'émetteur doit non seulement parler, mais parler à quelqu'un ». Nous partons donc de l'hypothèse que la participation de l'évaluateur à la communication orale assure le maintien de la production orale de l'évalué permettant le jugement éventuel de la compétence communicative de ce dernier par le premier.

Certes, pour que l'interaction soit efficace, l'évalué et l'évaluateur doivent agir sur le discours de l'un et celui de l'autre. Mais la question qui se pose est de savoir jusqu'à quel point l'évaluateur doit intervenir vu que le jugement est centré sur la production de l'évalué et non pas sur celle de l'évaluateur. Dans le cadre de notre travail, nous retiendrons le principe d'interaction évoquant la participation active et non pas passive des participants en présence qui caractérise la communication orale comme un élément indispensable pour notre analyse ultérieure. Car c'est à travers l'interaction verbale des participants que l'évaluation de la compétence de communication orale des apprenants d'une langue étrangère, en l'occurrence, le français, donne un sens.

### 5.3.1 Quelques caractéristiques de la communication orale et son évaluation

Diverses études ont été menées sur les différents éléments constitutifs de la communication orale et écrite. Les travaux de J. Peytard (1970), C. Blanche-Benveniste, (1993, 2000) et F. Gadet (1996) en sont des exemples qui vont nous guider dans cette partie de notre travail. Cependant, dans la perspective de notre recherche, nous n'avons pas l'intention de reprendre le débat sur ces deux types de communication mais plutôt de mettre l'accent sur les caractéristiques de l'oral et les difficultés que cela pose au niveau de l'évaluation. Comme le note C. Garcia-Debanc<sup>56</sup>, évaluer la communication orale est non seulement difficile à observer, mais aussi complexe à analyser car plusieurs paramètres interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral : les éléments syntaxiques et sémantiques, l'intonation, la prononciation, etc. Dans la production verbale il est difficile de dissocier la voix du corps car elle implique l'ensemble de la personne.

Sans entrer dans les détails, et pour notre travail, il importe de décrire certaines caractéristiques de la communication orale, c'est-à-dire en quoi est-elle différente de celle de l'écrit? La communication orale se présente sous forme d'activité interactionnelle qui

---

\* [http://www.cndp.fr/centre/oral/ort\\_esp.htm](http://www.cndp.fr/centre/oral/ort_esp.htm)

implique deux ou plusieurs interlocuteurs parmi lesquels l'un est producteur du discours à un moment donné. Elle s'inscrit donc dans le cadre de l'interlocution de manière directe.

Sur le plan de la construction du message ou des informations, la communication orale en face à face se manifeste comme une activité d'échanges et de co-construction de sens entre deux ou plusieurs personnes. Dans un échange verbal, les interlocuteurs exercent parallèlement deux types d'activités qui sont la production et la reconnaissance des énoncés, ce qui fait que ces participants sont susceptibles de jouer des rôles pertinents dans le processus de production de l'énoncé par le locuteur (C. Violet, 1986 : 185). Ceci montre que la communication orale n'est pas le travail d'une seule personne, mais le résultat d'efforts conjoints entre interlocuteurs qui s'influencent mutuellement. Dans le cadre de l'évaluation, cette co-construction du message entre évaluateur et évalué est indispensable si l'on veut vraiment recueillir des informations mesurables, appropriées et variées (S. Isani, 1998), afin de porter un jugement sur la performance orale du candidat.

Contrairement à l'écrit où le scripteur présente un produit fini, à l'oral, la communication se déroule avec ou sans préparation. Quand un discours oral est préparé, elle se présente sous forme d'un écrit oralisé : lecture à haute voix d'un texte, récitation d'un discours oral préalablement mémorisé. Mais lorsqu'elle n'est pas préparée d'avance, la communication orale se caractérise par sa production spontanée. Cette spontanéité est généralement marquée par le fait que les communicants en présence ont très peu de temps pour réfléchir ou organiser leur discours. La particularité marquante de cette communication orale improvisée c'est qu'elle se construit simultanément avec la pensée. Sa substance même est la spontanéité qui se dérobe parfois des contraintes normatives (L. Bellinger, 1979 : 4). Dans l'évaluation, cette spontanéité se manifeste lorsque les questions posées lors d'un déroulement de l'épreuve orale ainsi que les réponses n'ont pas été préparées d'avance par l'évaluateur et l'évalué. Pour notre part, nous sommes intéressée par l'aspect spontané de la communication orale qui, dans une certaine mesure, influe sur la compétence de communication des apprenants-candidats.

En effet, sur le plan temporel, l'élaboration et la production du discours oral spontané coïncident. Autrement dit, ils se réalisent en même temps et pour cette raison, il est difficile de dissocier la phase d'élaboration de celle de la production. Comme le soulignent C. Blanche-Benveniste et al. (1990:17), lorsque nous produisons des discours non

préparés, nous les composons au fur et à mesure de leur processus d'engendrement en laissant des traces de cette production. Ces traces se présentent généralement sous forme de « scories », - pauses, hésitations, reprises, bégaiements, recherches de mots, auto-interruptions, auto-formulations, qui attestent du travail d'élaboration du discours oral. Précisons que quoique la présence de scories soit un phénomène normal lors de la communication orale, il faut noter que ces dernières ne se manifestent pas de la même façon selon que le locuteur parle sa langue maternelle ou une langue seconde ou étrangère. En langue étrangère, la communication orale exige un travail d'élaboration du discours plus soutenu et se caractérise par un nombre important de pauses, d'inachèvements, de reprises, d'hésitations, ou d'auto-interruptions.

Communiquer en langue étrangère est une activité qui oblige le locuteur à porter beaucoup d'attention à son expression : il réfléchit sur ce qu'il veut dire, il cherche à le dire correctement, à bien prononcer les mots afin de faire bonne figure devant son interlocuteur. Dans l'optique de l'évaluation, on ne peut pas faire abstraction des « scories » dans la communication orale des apprenants-candidats pour qui la langue n'est pas la leur. Dans la mesure où l'évaluation de la compétence en langue est souvent faite en référence au modèle normatif du français standard, les contraintes ne sont pas les mêmes que dans une interaction libre. Ainsi, les apprenants-candidats, dans l'intention de réussir, doivent dire correctement leurs énoncés. En ce qui concerne notre recherche, c'est cette difficulté de communiquer spontanément qui nous intéresse.

### **5.3.2 Quelques difficultés de l'évaluation de la communication orale**

Vu les caractéristiques de la communication orale, nous pouvons déduire certaines difficultés associées à son évaluation. S. Isani (1998: 63-64) et C. Garcia-Debanc<sup>57</sup>, ont identifié certaines spécificités liées à l'évaluation de l'oral. La communication orale est d'une nature éphémère qui est une de ses caractéristiques définitoires contrairement à l'écrit où la présence d'un produit fini se justifie sous forme d'une copie. C'est pour cette raison qu'Isani décrit l'évaluation de la production orale comme « un parent pauvre », car contrairement à celle de l'écrit, elle souffre de l'absence d'un retour de l'information par rapport aux critères employés. Le non retour de l'information réside donc dans la nature éphémère du discours oral, ce qui fait que l'évaluateur n'a pas la production sous les yeux pour bien appliquer les critères établis. Pendant le déroulement de la communication orale,

---

<sup>57</sup> [Http://www.cndp.fr/zeprep/oral/art\\_cgd.htm](http://www.cndp.fr/zeprep/oral/art_cgd.htm)

il est impossible d'isoler les différentes compétences que l'on cherche à évaluer de manière catégorique, car tout se passe en bloc.

Une autre spécificité de l'évaluation de la production orale est la conduite et la gestion de plusieurs tâches simultanées à l'intérieur d'un laps de temps court. Cet aspect concerne, en effet, le rôle de l'évaluateur puisque pendant le déroulement de la communication orale, il est obligé d'assurer plusieurs tâches en même temps. Ainsi, Isani (1998:63) précise que:

« l'évaluateur doit non seulement fournir l'amorce et écouter très attentivement la réponse, mais en même temps maintenir l'échange, gérer les points positifs, et, last but not least, porter un jugement sous forme d'évaluation – tout cela dans un temps bien défini avec peu de possibilités de préparation en cas de problème ».

Prenant en compte des qualités d'objectivité, de fidélité et de validité qui doivent caractériser toute évaluation, on peut dire que la qualité du résultat dépend dans la majorité des cas, de l'évaluateur. Des facteurs liés à la faute d'attention, au bruit, à un son inaudible, au manque de temps et même à la prédisposition générale de l'évaluateur rendent l'évaluation de la communication problématique.

L'évaluation de la communication orale diffère de celle de l'écrit par la dimension-temporelle de son déroulement. Dans un milieu institutionnel, des contraintes liées à l'organisation d'horaire, de lieu sur le déroulement des épreuves sont souvent différentes pour l'écrit et pour l'oral. Cette différence se voit dans la mesure où l'écrit offre une grande homogénéité de l'épreuve: même sujet, même horaire, même lieu, même choix de sujets, alors que l'oral subit ce que Isani (1998) considère comme des « interférences extra-linguistiques » qui concernent l'heure, le contexte, le degré de confort, etc. Ces interférences extra-linguistiques, pèsent plus sur le déroulement de la communication orale en face à face que sur une copie anonyme. Ces contraintes organisationnelles sont pertinentes dans notre analyse ultérieure.

Une autre spécificité de l'évaluation de la performance orale en direct est qu'elle se présente sous forme d'une situation de communication hautement inégale où tout le pouvoir est investi dans la seule personne qui évalue. Comme le précise Isani, l'évaluateur est considéré comme le « détenteur du socio-professionnel 'supérieur', du savoir et du savoir-faire auxquels l'étudiant souhaite accéder... » (idem:63). La situation de communication inégale qui caractérise l'évaluation de la production orale est un élément

fort qui influe sur la performance orale des évalués et constitue aussi un aspect sur lequel nous allons réfléchir.

Du point de vue de l'objectivité, on espère parvenir à l'élimination de toute personnalité de l'évaluateur afin qu'il n'évalue pas selon des critères personnels, ce qui exige dans ce cas, la préparation des réponses modèles et de clés de correction. Mais cette standardisation de la correction, comme le note bien G. De Landsheere (1964:40), est mieux applicable dans la situation où « le sujet ne formule pas librement ses réponses, mais les choisit parmi plusieurs solutions proposées ». Cependant, l'évaluation de la communication orale s'inscrit dans la formulation libre de réponses ce qui fait que chaque évalué est libre dans sa formulation de réponses même si les thèmes sont similaires. Ainsi, le déroulement de l'épreuve orale varie d'un évalué à un autre. Comme le précise Isani (1998:65-67), toute l'évaluation de la production orale doit conduire à l'obtention d'échantillonnages de production langagière mesurables, appropriés et variés et en interaction permettant une bonne performance dépourvue des effets inhibiteurs engendrés par une situation de communication très inégale à haut risque.

### **Conclusion**

Au terme de notre parcours, nous pouvons dégager quelques points forts de la conception de compétence en général liés à son usage. Les recherches théoriques menées sur ce concept ne se sont pas mis d'accord sur un contenu stable qui le définit mieux, ce qui le rend flou. Les auteurs que nous avons pu consulter essaient chacun de définir la notion de compétence en fonction des exigences de la discipline concernée. Ainsi, les définitions varient d'un auteur à un autre selon le sens attribué à cette notion. Cependant, un élément commun à toutes ces tentatives de définitions montrent que le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier.

Quant à la compétence en langue, on peut déduire que les définitions qui s'effectuent autour de diverses composantes, mais de manière variée selon les différents auteurs, se rejoignent pour associer implicitement les diverses compétences à une centration sur l'activité de l'apprenant, les tâches à réaliser et les actions situées dans un contexte

institutionnel d'apprentissage donné (J. Dolz et E. Ollagnier 2002). Mais là encore, la difficulté réside dans le consensus sur un corps stable d'un ensemble de composantes. On voit bien que dans les différentes définitions des composantes, l'entrée linguistique demeure dominante tant elle est considérée comme la base nécessaire de la compétence de communication. Mais en même temps ces auteurs contestent que la connaissance unique de l'aspect linguistique ne suffit pas. Pour bien communiquer, les individus doivent posséder toutes les autres composantes identifiées.

Dans le cadre de l'évaluation, la compétence en langue n'est pas directement ou aisément observable ou exploitable. Le problème du choix d'outil et d'unité qui permettraient de la mesurer se pose. L'évaluation de la compétence de communication orale en langue est caractérisée par cet ensemble de compétences/composantes identifiées par chacun de ces auteurs. Mais il faut faire un choix parmi les différentes composantes de compétence au moment de l'élaboration des outils d'évaluation, ainsi que les paramètres et les critères de performance.

L'établissement des compétences à évaluer ne présuppose pas une évaluation sans difficulté lorsqu'on a affaire à l'oral. La communication orale qui se réalise verbalement en interaction souffre d'une situation de communication éphémère puisque sa production est spontanée et dépourvue d'un retour d'information concrète comme dans le cas de l'écrit. Ce caractère passager de la communication orale ne fait que compliquer son évaluation dans un milieu scolaire où les moyens efficaces pour mener à bien ce devoir pédagogique manquent. Le fait que l'oral ne laisse pas de trace exige des enregistrements techniques des productions orales permettant de réécouter plusieurs fois. Mais on peut se demander si les enregistrements de ces productions ont les mêmes effets ou la même nature que dans une situation de communication en face à face où l'aspect corporel joue un rôle non négligeable (C. Garcia-Debanc).<sup>58</sup>

En envisageant la compétence en langue dans ses diverses composantes, il faut souligner que dans la même situation de communication, la performance en production orale met en jeu de multiples opérations langagières, dont les unes sont mieux maîtrisées que d'autres, contribuant donc diversement à la performance globale de l'apprenant-évalué en langue. Le même sujet, confronté à des situations de communication différentes, peut être très adéquat et efficace dans certains cas, maladroit et inefficace dans d'autres. C'est ce

<sup>58</sup> [http://www.cndp.fr/zeprep/oral/art\\_cgd.htm](http://www.cndp.fr/zeprep/oral/art_cgd.htm)

déséquilibre de maîtrise entre les composantes dont nous avons retenues quelques unes qui attirent notre réflexion.

Après avoir essayé de cerner les différentes acceptions de la compétence dans son sens général et spécifiquement en langue ainsi que son évaluation, il nous convient maintenant d'aller sur le terrain. Nous présenterons donc, à la suite de ce travail, la méthodologie de notre recherche définissant les outils d'investigation mis en place pour recueillir des données constituant notre corpus et l'analyse des résultats obtenus.





**DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET  
ANALYSE DES DONNÉES**





## CHAPITRE 6 : MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES

### Introduction

De façon générale, l'évaluation de la compétence de communication orale reste toujours un acte problématique en classe de langue et à l'examen officiel où l'obtention de diplôme joue un rôle primordial. Par ailleurs, quand l'évaluation a lieu, l'on se heurte à des obstacles relatifs aux modalités à mettre en oeuvre pour la réaliser efficacement. La difficulté de choix des sujets appropriés qui cadrent mieux avec le niveau de compétence du sujet-apprenant et les critères explicites à utiliser constituent l'enjeu de la démarche évaluative. À cela, s'ajoute la difficulté de communication qui est souvent liée au type de pratiques d'enseignement/apprentissage et d'évaluation que connaît l'apprenant.

À la lumière des observations précédentes, l'objet de notre recherche est d'étudier spécifiquement les modalités adoptées pour évaluer la compétence de communication orale des apprenants dans les écoles normales au Ghana. Nous nous intéressons également aux pratiques évaluatives des productions orales en classe de langue et à l'examen officiel. Notre objectif est de confronter ces pratiques évaluatives à celles de l'enseignement /apprentissage afin de mieux souligner la difficulté de communication orale en français du public concerné. En d'autres termes, nous cherchons à faire un état des lieux critique et analytique des démarches évaluatives choisies et des problèmes communicatifs qui caractérisent la communication orale des apprenants. En outre, notre recherche vise à examiner les points de vue théoriques et méthodologiques en évaluation pédagogique. En ce qui concerne des travaux de recherche portant essentiellement sur l'évaluation la communication orale, il faut souligner qu'à notre connaissance, ce thème est relativement peu travaillé au Ghana.

Nous avons choisi comme population d'enquête, les apprenants en première année dans les trois écoles normales et les professeurs chargés de la formation des enseignants de français pour les niveaux primaire et collège. Puisque l'enseignement/apprentissage et l'évaluation sont inséparables, nous avons jugé important de prendre en considération à la fois les enseignants-évaluateurs et les apprenants-candidats directement impliqués dans le processus de formation. C'est donc une recherche qui vise à la fois l'amélioration des pratiques de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation de la communication orale en français dans les écoles normales et dans l'ensemble du pays. Pour ce faire, nous avons constitué un corpus d'enregistrement des productions à partir d'une épreuve orale de fin

d'année. Pour ce corpus, nous avons porté notre regard particulièrement sur les modalités d'évaluation mises en oeuvre, à savoir principalement les sujets de l'examen proposés, l'organisation et le déroulement de l'interaction entre le candidat et le jury.

Cette étude concerne l'apprenant-candidat et l'enseignant-évaluateur, parce que l'objectif de l'évaluation pédagogique est d'examiner non seulement le niveau du savoir, mais aussi des changements positifs réalisés dans le processus d'enseignement /apprentissage. Nous nous penchons sur la communication orale en français où l'évaluation de la compétence communicative fait appel à l'action réciproque de l'apprenant-candidat et de l'enseignant-évaluateur ainsi qu'aux démarches et aux dispositifs mis en oeuvre. Les résultats escomptés visent en fin de compte l'établissement des mesures pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français, du point de vue des pratiques évaluatives de l'enseignant et du point de vue des apprenants dans le processus de la construction de ces compétences communicatives en français.

## **6.1 Lieu et choix du public d'enquête**

La recherche est axée sur les pratiques évaluatives de la communication orale en français. Pour mener à bien notre étude, nous avons centré la collecte des informations sur les pratiques de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation et sur les pratiques communicatives à l'oral. Pour cette raison, nous avons choisi comme lieux d'enquête les écoles normales et comme informateurs les apprenants et les enseignants de ces écoles.

### **6.1.1 Lieu d'enquête**

Comme nous l'indiquons plus haut, notre enquête s'est effectuée dans les trois écoles normales chargées de la formation des enseignants de français qui vont enseigner dans les écoles élémentaires. Il s'agit de Mount Mary Training College à Somanya, Wesley Training College à Kumasi et Bagabaga Training College à Tamale. Ces écoles sont situées dans le sud-est, le centre et le nord du pays respectivement (voir carte dans chapitre 3). Sur le plan de la situation géographique, ces écoles normales sont éloignées les unes des autres. De Somanya à Kumasi, par exemple, il faut parcourir environ 400 kilomètres. A cause du mauvais état des routes, ce parcours peut durer 6 heures, et même plus.

Notons qu'il y a trois langues dominantes parlées dans ces lieux de recherche. A Somanya où se trouve Mount Mary Training College, le *krobo* (*ga-adangbe*) est la langue dominante; à Kumasi où se trouve Wesley College, c'est le *twi* et à Tamale où se situe

Bagabaga Training College, c'est le *dagbane* (voir chapitre 1 pour la distribution des langues au Ghana). Nous signalons que la sélection du public n'était pas faite en fonction des langues parlées. Nous voulons simplement mentionner l'environnement linguistique immédiat de ces écoles normales.

### 6.1.2 Public d'enquête

La sélection du public est faite en fonction de notre sujet de thèse et de notre objectif d'étude. Nous estimons que le choix du public constitue une source d'informations importantes qui devraient nous aider à mener notre étude. C'est pour cela que nous avons recueilli des données auprès de deux catégories d'enquêtés : apprenants-candidats et enseignants-évaluateurs .

Le premier groupe d'enquêtés titulaires des diplômes de *Basic Education Certificate Examination* (B.E.C.E) et de *West African Senior Secondary School Certificate Examination* (W.A.S.S.C.E), ont déjà eu au maximum neuf mois de cours de français à l'école normale et ce sont des apprenants en première année.

Notre deuxième groupe d'informateurs est formé d'enseignants exerçant dans les trois écoles normales mentionnées. Ils sont donc les professeurs de français des apprenants en question et ils assurent non seulement l'enseignement/apprentissage, mais participent aussi à l'évaluation de la communication orale pendant l'examen officiel.

## 6.2 Modes d'investigation et constitution du corpus

Afin d'atteindre nos objectifs, nous nous sommes basée sur une approche à la fois quantitative et qualitative. Comme le souligne M.B. Miles et M. Huberman (2003: 29), une approche quantitative et qualitative permet de « conserver ensemble les mots et les chiffres qui dérivent par la suite de l'analyse. Ainsi, les données ne sont pas coupées de leur contexte ». Cette approche, comme le précisent ces auteurs, devrait nous permettre de compléter, valider, éclairer ou réinterpréter qualitativement des données quantitatives colligées sur le terrain. Pour bien examiner la problématique des pratiques d'évaluation de la communication orale, nous avons procédé au recueil des données notamment à travers les démarches suivantes :

- l'enregistrement du déroulement de l'interaction verbale entre les apprenants et les évaluateurs (le jury) d'une épreuve orale organisée à la fin du deuxième semestre en juin, 2007 ;

- la distribution des questionnaires aux apprenants et aux enseignants.

### 6.2.1 Enregistrement du déroulement de l'interaction de l'épreuve orale

L'une de nos sources de données provient des enregistrements que nous avons fait effectuer par des enseignants qui constituaient les différents jurys dans les trois écoles normales. Les enregistrements portent sur les interactions/conversations qui se sont déroulées entre les évaluateurs-enseignants et les apprenants-candidats en première année. L'épreuve orale a eu lieu du 12 au 13 juin 2007. Les enregistrements réalisés, avec des magnétophones à cassettes, portent sur la même épreuve, c'est-à-dire les mêmes sujets (questions) avec les mêmes consignes sur les préparatifs préalables et les mêmes types de critères.

L'objectif de constituer un corpus d'enregistrement des productions orales d'un examen officiel est pour nous, un moyen d'étudier non seulement les modalités mises en oeuvre pour cette évaluation, mais aussi de rendre compte des conduites communicatives des participants. Ainsi, il importait de constituer un document linguistique pour capter les paroles telles qu'elles ont été émises par l'examineur et l'apprenant-candidat. Un tel document linguistique aussi fidèle devrait nous permettre d'avoir un répertoire de difficultés relatives aux diverses compétences (linguistiques, interactives, etc.) rencontrées par les apprenants-candidats lors du déroulement de l'interaction. Nous précisons que la partie gestuelle ne constituerait pas un objet d'analyse puisque notre centre d'intérêt repose seulement sur ce qui est verbalisé, c'est-à-dire la parole.

Nous reconnaissons cependant que, l'un des problèmes capitaux auxquels tout chercheur est confronté dans l'observation d'une enquête, c'est l'influence de sa présence pendant la collecte des données. Car cette présence peut modifier le comportement langagier de ces enquêtes : il va y avoir des réactions allant de la timidité au désir de faire du zèle. Ce n'est pas étonnant que W. Labov (1976) évoque ce problème fondamental lorsqu'il parle du « paradoxe de l'observation ». Ainsi, pour éviter d'importuner les candidats, nous avons demandé aux enseignants-évaluateurs de faire les enregistrements.

Il y avait d'autres raisons qui ont motivé la sollicitation de l'assistance des enseignants-évaluateurs pour ce qui est des enregistrements : l'examen avait eu lieu au même jour et à la même heure dans les trois établissements. Il n'était donc pas possible, pour nous, d'être présente en même temps en ces lieux; les examinateurs étaient les propres professeurs des apprenants-candidats que ceux-ci avaient l'habitude d'avoir en cours.

Nous savons toutefois que, dans une interaction à finalité évaluative, les effets contraignants, comme la nervosité liée au désir ardent de réussir, ne peuvent pas être complètement absents. Il en découle que l'opposition réussite/échec constitue un enjeu majeur dans une situation de communication telle que celle-ci. Malgré tous les problèmes que notre absence a pu éviter, nous reconnaissons que même la présence d'un magnétophone peut engendrer un malaise chez les apprenants-candidats mais certainement à un moindre degré par rapport à notre propre présence. Tout de même, il a fallu dès le premier instant, avant l'enregistrement proprement dit, rassurer les apprenants-candidats pour qu'ils ne soient pas trop perturbés.

#### **6.2.1.1 Méthode de transcription des productions orales**

Pour faciliter le traitement de ces données, nous avons eu recours à la transcription orthographique plutôt que phonétique, celle-ci étant plutôt inconfortable (Blanche-Benveniste et al: 2002). Avec le souci de rester fidèle à ce qui a été dit, nous avons reproduit le texte dans son intégralité. Nous nous sommes efforcée de garder les éléments linguistiques tels quels « pour ne pas défigurer le texte original », comme le conseillent Benveniste et al. (2002: 116). Bien qu'il soit question d'un produit sonore, notre transcription n'a pas pris en compte les indications comme la qualité de la voix, les gestes, les mimiques ou le rythme car, ces aspects de la communication orale ne constituent pas l'objet de notre recherche. Par ailleurs, les aspects gestuels, par exemple, ne sont pas perceptibles dans l'enregistrement effectué avec un magnétophone. Il en ressort que seuls les paramètres verbaux sont pris en considération dans notre travail. Néanmoins, nous admettons l'importance de l'aspect gestuel surtout dans une interaction à caractère évaluatif où par manque de vocabulaire, l'apprenant va ponctuer sa communication en ayant recours à des gestes pour se faire comprendre.

Pour pouvoir étudier les modalités mises en oeuvre pour l'évaluation de la compétence de communication orale dans les écoles normales, nous avons adopté, avec quelques modifications que nous allons présenter ci-dessous, la convention de la transcription proposée par l'équipe GARS (C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean, 1986:13 ; C. Blanche-Benveniste et al., 2002: 179). La transcription des productions orales a été faite en orthographe standard sans majuscules au début de la phrase. Les pauses sont représentées par un trait pour une pause courte et par deux pour une pause longue. Voici un résumé des conventions de transcription que nous avons adoptées :

- - pause courte
- - - pause longue
- **XXX** pour une suite de syllabes inaudibles

Nous avons utilisé quelques signes de ponctuation comme suit :

- ? le point d'interrogation pour indiquer les questions
- « » les guillemets pour noter les mots étrangers à la langue française
- ( ) les parenthèses pour noter nos commentaires
- **(RIRE)** pour indiquer les rires des participants
- **(SILENCE)** pour marquer le silence

Les conventions utilisées pour transcrire les textes oraux ont pour objectif de capturer mêmes les omissions afin d'examiner leur effet sur le niveau de compétence de communication des apprenants-candidats. De ce fait, les observations telles que les incomplétudes, les amorces des mots inachevés, les répétitions et toutes les formes d'hésitations ont été prises en compte au cours de la transcription.

#### **6.2.1.3 Consignes de référence pour l'identification des locuteurs**

Pour préserver l'anonymat des locuteurs, nous avons adopté un code d'identification. Nous avons, par la suite, regroupé l'ensemble des enseignants-évaluateurs de chaque école normale en un seul groupe dénommé le JURY et les apprenants-candidats, dans le groupe CANDIDAT. Pour faciliter notre tâche, nous avons également adopté les abréviations suivantes :

- **JMM** désignant le JURY de Mount Mary Training College
- **JWC** désignant le JURY de Wesley Training College
- **JBB** désignant le JURY de Bagabaga Training College

Quant aux apprenants-candidats, nous les distinguons comme suit :

- **CMM** désignant un candidat de Mount Mary Training College
- **CWC** désignant un candidat de Wesley Training College
- **CBB** désignant un candidat de Bagabaga Training College

Ensuite, nous avons attribué un numéro à chaque abréviation pour les différencier individuellement. Ainsi, CMM1 signifie candidat numéro 1 de Mount Mary Training College, CWC1 désigne candidat numéro 1 de Wesley Training College et CBB1 signifie candidat numéro 1 de Bagabaga Training College. Ces codes seront utilisés tout au long de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats.

### 6.2.1.3 Problèmes relatifs à l'enregistrement et à la transcription

Nous aurions souhaité que l'enregistrement des interactions ait lieu dans un endroit sans aucune nuisance contextuelle, puisque notre objectif était de saisir l'ensemble des échanges entre les interlocuteurs (jury et candidat) dans une situation de communication à finalité évaluative, mais cela n'a pas été possible. Le problème majeur venait du bruit environnemental qui a perturbé la qualité des enregistrements. Ce problème est lié au fait que l'épreuve orale a lieu dans une salle de classe au milieu d'autres salles de classe. C'est ainsi que les bruits provenant de l'extérieur sont venus troubler, par moments, la clarté des enregistrements. À cela, s'ajoute le bruit venant des appareils (magnétophones) qui a également affecté la qualité technique des enregistrements. Nous sommes alors confrontée à une quantité de bruits que l'on n'entend pas tellement au naturel mais que l'on entend très fort à l'écoute de l'enregistrement (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1986: 94). Il a fallu donc réécouter systématiquement plusieurs fois toutes les cassettes afin d'arriver à une transcription relativement fidèle. Ainsi, nous ne pouvons pas prétendre avoir tout saisi car, comme le soulignent Blanche-Benveniste et Jeanjean (1986: 94), dans une conversation, il y a des « indices de toutes sortes qui sont insaisissables ». Par exemple, certaines interventions qui n'étaient pas directement liées à ce qui était en jeu, nous ont paru difficiles à saisir. C'était le cas d'un candidat qui s'est fait gronder par un évaluateur parce qu'il n'arrivait pas à répondre aux questions qui lui étaient posées. L'évaluateur en question avait interprété cette attitude comme un manque total de préparation préalable du candidat à l'épreuve orale. Or notre but étant d'établir les difficultés communicatives chez les apprenants-candidats et de déterminer les comportements évaluatifs du jury, une réaction comme celle-là nous paraît fort intéressante.

Une autre difficulté liée à la transcription était le nombre d'heures consacré à la réédition du texte. En effet, Blanche-Benveniste et Jeanjean (1986 : 97) précisent bien que « la transcription, si on la fait bien c'est un *'time consuming business'* », propos qu'ils



empruntent à Vieregge (1984:24). Pour notre part, il était inévitable de réécouter maintes fois le corpus parce que nous tenions vraiment à respecter l'authenticité de ces textes oraux.

#### 6.2.1.4 Choix de l'épreuve orale

L'épreuve orale de la première année s'inscrit dans le système général d'évaluation de l'Institut de l'Éducation de l'Université de Cape Coast, depuis 1975 jusqu'à ce jour. Cet institut est chargé de la conception des sujets d'examen jusqu'à leur administration. Il est le seul responsable de tous les examens d'ordre officiel et également du contenu des programmes des écoles normales. Il est, par conséquent, chargé de l'attribution des diplômes aux futurs enseignants. Cet institut travaille en collaboration avec le Ministère de l'éducation nationale et l'ambassade de France, qui s'implique aussi dans la formation des enseignants de français. Pendant plusieurs années, l'évaluation de la communication orale en français était effectuée de manière identique aux trois niveaux d'apprentissage. Mais aujourd'hui, cette évaluation s'effectue seulement dans les deux premières années, à la fin de chaque année scolaire.

Nous estimons que l'épreuve orale de la première année comme source de corpus devrait nous permettre de mieux appréhender les problèmes associés aux modalités mises en oeuvre pour évaluer la communication orale ainsi que les difficultés communicatives des apprenants-candidats. De plus, la communication orale réalisée en situation d'examen est pour nous, le meilleur moyen pour comprendre les réalités évaluatives et communicatives sur le terrain, car comme le suggère P. Cibois (2007 :79), « il faut choisir comme référence ce qui est le plus clair et le plus intelligible ». Par ailleurs, il faut signaler que les apprenants en question sont issus d'un parcours scolaire pré-normalien où l'évaluation du français privilégie l'aspect écrit au détriment de la communication orale (B.E.C.E et W.S.S.C.E : voir chapitre 2) au Ghana. Privés de l'évaluation de la communication orale aux niveaux collège et secondaire, c'est la première fois que ces apprenants participent à une épreuve officielle où on leur demande de s'exprimer en français.

Bien que cette évaluation s'inscrive dans le type sommatif/certificatif (en cours) où la décision prise s'exprime, comme le soulignent J.-M. De Ketele et X. Roegiers (1996 : 48-51), « en termes de réussite ou d'échec relatif à une période d'apprentissage », elle permettrait également d'appréhender les lacunes communicatives, par exemple, puisque les examinateurs sont les mêmes qui assurent l'enseignement/apprentissage du français de ces

apprenants. De plus, les résultats obtenus vont permettre aux participants (concepteurs, examinateurs, apprenants) impliqués dans le processus d'évaluation de pallier les lacunes non seulement dans l'enseignement/apprentissage de la communication orale, mais d'anticiper et corriger les lacunes dans l'évaluation de l'année suivante.

En outre, le choix de l'épreuve orale de la première année permettrait d'étudier et d'identifier les lacunes caractérisant la démarche même d'évaluer le niveau de compétence de communication orale des apprenants. Ainsi, choisir l'examen oral de ces derniers devrait permettre de mieux connaître les pratiques évaluatives utilisées et par conséquent de contribuer à son amélioration ainsi qu'à celle de l'enseignement/apprentissage de l'oral dans les écoles normales et dans l'ensemble du pays.

#### **6.2.1.5 Conception et préparation des sujets d'examen oral**

Les sujets d'examen sont préparés par les professeurs de l'Université de Cape Coast qui sont spécialistes en français. Nommés comme examinateurs en chef, ils préparent, en collaboration avec des professeurs de français de l'école normale, toutes sortes de batteries de tests en français. Désignés comme des modérateurs et inspecteurs généraux, ces examinateurs, fournissent non seulement les sujets d'examens à l'Institut de l'Éducation, mais veillent à ce que l'examen se déroule dans de bonnes conditions. L'épreuve orale, comme nous l'indiquons plus haut, est conduite par les enseignants de français dans les trois écoles normales et supervisée par des examinateurs externes. La communication orale constitue 20% de la note totale de l'épreuve de *French Language Structure and Usage* du module *FDC 117* (voir chapitre 3).

#### **6.2.1.6 Procédure préparative et passation de l'épreuve orale**

Les sujets de l'épreuve orale sont distribués aux apprenants-candidats la veille de l'examen proprement dit à 9 heures du matin pour une préparation préalable. Les apprenants-candidats sont censés préparer tous les sujets. Il n'y a pas de choix à faire. Le jour de l'examen, devant un jury de deux professeurs de français de l'école normale, le candidat tire au sort un sujet. Puis il s'installe dans un couloir où il prépare à nouveau son choix définitif pendant 10 minutes. Les 10 minutes étant écoulées, il passe devant le jury pour faire d'abord une lecture d'un texte à haute voix. Ensuite, il y a une interaction entre lui et les examinateurs. Le jury lui pose des questions et il est censé y répondre en développant son argumentation. Telles sont les procédures de préparation et de passation de l'épreuve orale dans laquelle s'inscrit notre recherche. Nous présenterons, à présent, les

sujets d'examen de communication orale effectué du 11 au 13 juin 2007 et autour desquels s'articule notre étude.

### 6.2.1.7 Sujets proposés à l'épreuve orale

Pour guider les apprenants-candidats dans leur préparation des sujets, la consigne est donnée en anglais. Les sujets de l'examen oral présentés sous forme de tâches permettant la communication orale, sont des extraits de textes tirés de journaux pour enfants d'origine française. On a affaire ici à des textes d'actualité. Chaque texte est suivi d'un sujet soit de type argumentatif soit de type explicatif. Nous présentons ci-après, sous forme d'un tableau, les sujets de l'épreuve orale.

<p><b>Consigne</b></p>	<p>You have the following SIX passages and topics in French to prepare for part of the French Oral Examination the next day. You will be expected to read ONE of the passages that you will be asked to pick before a panel of at least two members and converse with them for about 10 minutes on the topic below. You will answer questions from members on what you read, say and any other related areas.</p> <p>« Vous avez les SIX textes et sujets suivants en français à préparer pour une partie de l'Examen Oral en français le jour suivant. Vous êtes censé faire une lecture et avoir une conversation avec un jury comportant au moins deux membres, pendant 10 minutes, sur l'un des sujets que vous choisirez devant le jury. Vous répondrez aux questions que vous posera le jury sur ce que vous lirez, direz et sur d'autres domaines afférents. » (C'est nous qui traduisons)</p>
<p><b>Oral passage 1</b></p>	<p><b>A chaud</b>  <b>Lucie, 17 ans</b></p> <p>Les moyens mis en place par l'état pour lutter contre la délinquance sont inadaptés. Par exemple enlever, dans les collèges et lycées les emplois-jeunes et les remplacer par des personnes qui n'ont aucune formation pédagogique, comme des anciens militaires. Ça ne va pas aider. L'interdiction de se rassembler en bas des immeubles est aussi stupide. Je n'habite pas une cité et je suis toujours dans la loi, mais je le fais. Et puis il y a le manque de financement, on sait qu'il faut occuper les jeunes. Le gouvernement ne va pas chercher les problèmes à la base, il sanctionne. Or la prison ne résoudra pas les choses.</p> <p><b>Topic : Pour lutter contre la délinquance dans le pays, il faut des emplois pour tous les jeunes ghanéens. Qu'en pensez-vous ?</b></p>
<p><b>Oral passage 2</b></p>	<p><b>Comment faire face au harcèlement sexuel...</b>  <b>Marlène Larissa Couthon</b>  <b>Secrétaire générale d'ONG</b></p> <p>« Les femmes sont responsables du harcèlement sexuel par leur tenue indécente ; et il est démontré dans la psychopédagogie que dès que l'homme voit la femme et qu'il en est excité, il perd les deux tiers de son équilibre. C'est pourquoi, les patrons et d'autres professeurs finissent par tomber très bas. Pour éradiquer ce mal, il faut le retour aux valeurs traditionnelles et religieuses qui éduquent la femme à opter pour de bons comportements dans la société. Ensuite, il faut créer une cellule anti-harcèlement où les victimes pourront venir porter plainte ; encourager les organisations non gouvernementales qui militent pour la promotion de la femme et la défense de ses droits ».</p> <p><b>Topic : La manière de s'habiller des jeunes filles et des garçons est souvent à l'origine</b></p>

	<b>du harcèlement sexuel dans la société. Qu'en pensez-vous ?</b>
Oral passage 3	<p><b>Bonnes vacances</b></p> <p>Fini le sac à dos et le cartable bourré de livres et cahiers. C'est les vacances ! Et avec le soleil qui brille depuis plus d'un mois, elles s'annoncent super bien. Que vous alliez à la mer, à la montagne, à la campagne ou que vous restiez chez-vous, les vacances c'est le moment de rêver, de faire de nouveaux amis. C'est trop quoi ! Bon d'accord, il faudra réviser un peu. Mais ça c'est pour le mois d'août. Vous avez d'abord tout le mois de juillet pour vous éclater.</p> <p><b>Topic : Pour certains élèves, être en vacances signifie passer tout le temps à s'amuser. Êtes-vous de cet avis ? Pourquoi ?</b></p>
Oral passage 4	<p><b>Le droit à l'école des enfants-élèves handicapés</b></p> <p>Il y a, dans de très nombreuses classes de collège et de lycée, un vide. Il s'explique très banalement par l'absence de certains élèves. Des élèves qui devraient être présents sont absents. Souvent, bien que leur place soit prévue dans les établissements scolaires, ils n'y sont même pas inscrits. C'est trop difficile, trop éloigné de leurs conditions de vie.</p> <p>Ce sont des jeunes, des filles et des garçons, pleins d'énergie et de courage dont une maladie ou un accident ont handicapé le développement et les ont rendus moins rapides, moins adroits dans les gestes de la vie quotidienne.</p> <p><b>Topic : Faut-il dépenser de l'argent pour envoyer les enfants handicapés à l'école ? Justifiez votre réponse.</b></p>
Oral passage 5	<p><b>Paroles d'ados</b></p> <p><b>Jean, 18 ans</b></p> <p>La plupart de mes copains fument du cannabis. Moi, ce n'est pas mon affaire : les deux ou trois fois où j'ai accepté de fumer avec eux, j'ai été déçu par les effets. Ça m'a rendu complètement malade !</p> <p>Pas question de fumer régulièrement et surtout pas avant d'aller en cours. A la fin de l'année, il y a le bac. Alors, mieux vaut garder les idées claires. Et puis, maintenant, avec <i>Sarkozy</i>, on risque gros en cas de pépin au volant !</p> <p><b>Topic : Empêcher les jeunes de fumer, c'est leur nier leurs droits humains. Qu'en pensez-vous ?</b></p>
Oral passage 6	<p><b>La chasse aux sacs en plastique</b></p> <p><b>Pauline, 14 ans</b></p> <p>Des sacs qui traînent dans la nature, j'en vois tout plein. C'est bête : si tout le monde faisait un peu attention, il n'y aurait plus de problème de pollution. Après les courses on met les sacs sous l'évier : on les réutilise en poubelle ou pour mettre des baskets, par exemple. Je ne suis pas d'accord pour payer les sacs des supermarchés. Enfin...., Pas les petits en tout cas, les grands peut-être. Ce qu'il faudrait, c'est qu'on ait tous des cabas dans la voiture. Comme ça, on n'aurait plus besoin de sacs en plastique.</p> <p><b>Topic : Que feriez-vous à la place de l'EPA pour mieux protéger l'environnement ?</b></p>

*Tableau 17: sujets de l'épreuve orale en juin 2007*

Comme nous l'avons déjà mentionné, ces sujets sont tirés au sort le jour de l'examen, ce qui fait que l'apprenant-candidat ne peut pas se permettre de n'en préparer qu'un ou deux. Ces sujets, en tant que supports, sont censés catalyser l'acte de communication entre

candidat et jury et pour ce dernier, c'est un moyen de juger la performance de l'apprenant dans la langue française.

#### 6.2.1.8 Cadre et dispositif d'enregistrement des interactions

Les interactions se sont déroulées entre le 12 et le 13 juin 2007 dans les trois écoles. Cependant la durée totale en fonction de nombre d'heures varie d'une école à une autre. Pour les écoles comme Mount Mary et Wesley College qui ont des effectifs de 169 et de 123 apprenants respectivement, l'ensemble des interactions ont duré entre 16 et 18 heures. Pour Bagabaga College qui a seulement un effectif de 34 candidats, 8 heures au maximum ont suffi. Le choix et l'aménagement de la salle d'examen était à la discrétion de chaque école. Ainsi, le jour de l'examen, toutes les écoles normales ont préparé une salle spécialement pour l'exercice avec un magnétophone ou un dictaphone placé sur une table séparant le jury et le candidat, mais au vu et au su de tous les participants.

Nous rappelons que les apprenants étaient mis au courant de notre objectif. Pour gagner leur confiance, ils ont été assurés, dès le début, de la confidentialité de leur identité, ce qui traduit, comme le souligne A. Mucchielli (1991: 33), « une certaine capacité de sympathie » envers eux. A ce niveau, pour ne pas gêner le déroulement de l'interaction, chaque fois que l'on voulait enregistrer les productions orales d'un candidat, on lui demandait la permission et il n'y a eu aucun obstacle puisque tous les apprenants-candidats ont répondu favorablement. Nous présentons, de façon schématique, le dispositif d'enregistrement des interactions.

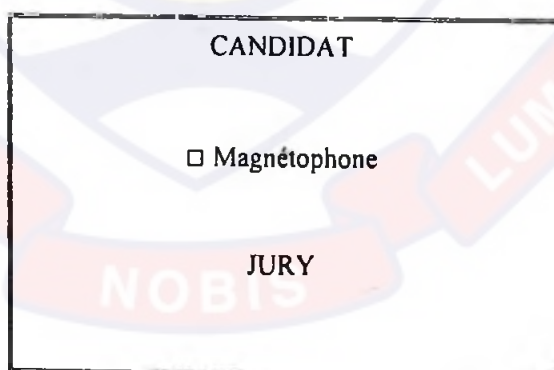


Fig 4 : dispositif d'enregistrement des interactions

Le jury était chargé, de mettre le magnétophone sur le mode d'enregistrement dès le commencement de la première interaction et de maintenir un défilement continu jusqu'à la fin de toutes les interactions sélectionnées. Les enregistrements se sont effectués en tenant compte du sexe des apprenants-candidats. L'idée était de faire en sorte que les productions

orales d'autant de garçons que de filles soient enregistrées puisque ce sont des écoles mixtes. A cet égard, le choix d'un candidat pour l'enregistrement était à la discrétion du jury. Nous avons retenu des productions enregistrées, les énoncés émis par les interactants. Il faut noter que même si les interactions ont été produites, dans une situation contraignante, des productions à finalité évaluative, nous pouvons caractériser les données recueillies « d'authentiques » dans la mesure où elles reflètent les énoncés personnels des participants.

#### **6.2.1.9 Critères de notation de la communication orale**

C. Hadji (1992 : 31), nous fait comprendre que tout acte d'évaluer exige un ensemble de critères au nom desquels l'on se prononce. Pour lui,

« il n'y a d'évaluation que par la mise en oeuvre d'une grille de lecture particulière. [...]. Il n'y a pas d'évaluation possible sans un référent qui oriente de manière décisive la « lecture » de la réalité, qu'il s'agisse d'un individu, d'une situation ou d'un système. »

À la lumière de cette observation et pour une analyse ultérieure, nous présenterons les critères établis pour évaluer la communication orale des apprenants dans les écoles normales au Ghana. L'évaluation de la communication orale effectuée s'articule autour de deux critères globalement présentés comme, *expression* (10 points) et *compréhension* (5 points), sous forme d'une grille qui doit permettre de juger la performance des candidats. Ces critères de notation sont préparés par les concepteurs de l'examen qui sont des spécialistes en français. Mais pour les évaluateurs-enseignants, ces critères sont appliqués tels quels, sans aucune explication sur ce qu'ils doivent faire exactement. Le jour de l'examen, chaque évaluateur est présumé les utiliser pour justifier les compétences de communication orale à l'aide des sujets d'examen proposés. Les membres du jury doivent attribuer une note sur place à chacun des candidats.

Compte tenu des hypothèses que nous avons envisagées dès le départ, à part l'utilisation du corpus au sujet de l'épreuve orale, nous avons aussi eu recours à un questionnaire pour mener à bien notre recherche.

#### **6.2.2 Questionnaire comme instrument d'enquête**

Malgré sa perspective quelque peu restrictive, dans une certaine mesure, le questionnaire demeure l'un des instruments d'investigation efficace de recueil de données empiriques qui permet de déboucher sur les objectifs fixés autour de notre travail de recherche et d'apporter des réponses aux questions posées. L'utilisation d'un questionnaire

dans un domaine donné s'avère utile lorsque l'on se trouve confronté à une situation d'incertitude quant aux causes d'un état de chose. Pour cette raison, le chercheur « est amené à poser des questions, souvent à des personnes, pour inventorier leurs opinions, leurs pratiques, leur situation, leur passé » (P. Cibois, 2007 : 5). En effet, les questions que nous avons posées à notre population cible ont pour objectif d'inventorier ses opinions dans l'optique de notre problématique.

#### **6.2.2.1 Objectifs de l'enquête par questionnaire**

Comme le stipule F. Lebaron (2006 : 56), « l'usage de questionnaire, n'est pas seulement une technique mais aussi un processus de construction sociale de l'information ». Suivant l'idée de « construction de l'information », notre objectif principal est de cerner ce que pensent nos enquêtés en leur donnant la chance de fournir individuellement leurs avis personnels sur le phénomène étudié. Le recours au questionnaire a donc pour but d (e) :

- rassembler des informations sur les parcours pré-normalien et normalien relatifs aux pratiques de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation de la communication orale en français;
- appréhender les problèmes liés à la pratique de communication orale chez les apprenants;
- comprendre les pratiques enseignante et évaluative des enseignants dans les écoles normales;
- vérifier certaines de nos hypothèses de départ: sous la forme de confrontation des informations obtenues sur l'enseignement/apprentissage et l'évaluation de la communication orale en français.

Les informations fournies par les enquêtés devraient servir d'appui incontournable pour appréhender le passé scolaire des enquêtés afin de mieux expliciter notre problématique. Étant donné que le problème lié à l'évaluation de la communication orale implique les apprenants et les enseignants, nous avons la conviction que l'utilisation du questionnaire devrait permettre de trouver les réponses recherchées sur les pratiques enseignante et évaluative de la communication orale de la langue française.

### 6.2.2.2 Construction des questionnaires

La conception des questionnaires est basée sur les concepts-clés en évaluation, les modalités mises en oeuvre pour évaluer la communication orale et la pratique de communiquer à l'oral dans l'enseignement/apprentissage du français. Les questions posées visent à rassembler diverses informations sur les pratiques de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation de la communication orale à l'école normale. Étant donné la nature indissociable de l'enseignement et de l'évaluation, il importe, pour nous, de consacrer une partie de nos questionnaires à l'étude des pratiques d'expression orale et d'autres aspects visant des pratiques d'évaluation en français dans la formation pré-normalienne et normalienne. Nous avons réalisé deux questionnaires différents pour deux groupes distincts: apprenants du français en première année et enseignants de français dans les écoles normales.

À part la partie d'identification (nom d'école, sexe et âge), le questionnaire -apprenant, composé de 53 questions regroupées en 4 grandes parties, a pour dessein de fournir des renseignements sur différents aspects qui touchent à l'enseignement /apprentissage et aux pratiques évaluatives. Ces parties ont généralement pour objectif de rendre plus explicites les questions qui suivent. Ces quatre parties et leurs subdivisions sont les suivantes :

Le questionnaire-apprenant comprend les points ci-après :

- formation avant l'école normale
- renseignements sur le parcours scolaire (8 questions : 0.1 à 0.8)
- enseignement/apprentissage du français (5 questions : 1.1 à 1.5)
- évaluation du français dans les J.S.S./S.S.S. (10 questions : 2.1 à 1.9 )
- choix du français à l'école normale (3 questions : 3.1 à 3.3 )
- enseignement/apprentissage du français et pratique de la communication orale dans l'école normale
- enseignement/apprentissage et pratique de l'expression orale (13 questions : 4.1 à 4.13)
- pratique d'évaluation du français à l'école normale



- avis sur l'évaluation interne (contrôle continu/évaluation formative) (2 questions : 5.1 à 5.2)
- opinion sur l'évaluation externe (sommative) (12 questions : 6.1 à 6.12)

Le questionnaire-enseignant est constitué de 38 questions réparties en 4 grandes parties :

- profil et expériences des enseignants
- profil des enseignants (5 questions : 1 à 5)
- expérience (6 questions : 6 à 11)
- étudiants et expression orale (4 questions : 12 à 15)
- évaluation de l'oral (5 questions : 16 à 20)
- représentation de l'évaluation externe de l'oral (18 questions : 21 à 38).

### 6.2.2.3 Types de questions utilisés

Vu que chaque modèle de question a ses avantages et ses limites, nous avons recouru à différents types de questions pour rassembler les informations : questions fermées, ouvertes, semi-ouvertes (ou semi-fermées), « cafétéria » (R. Mucchielli, 1989: 22-26). Bien que la question fermée se prête le mieux au dépouillement et à l'analyse statistique des données, elle ne permet pas de recueillir des informations nuancées (C. Javeau, 1990:23). A cela, s'ajoute non seulement l'ennui qu'éprouve l'enquêté en répondant à une suite de questions fermées, mais aussi la tendance de remplir un grand nombre de pages de questionnaire. Compte tenu de ce fait, nous avons retenu des propositions de Javeau que nous avons adaptées à notre étude.

Dans la première partie, le questionnaire portant sur le profil et expériences des enseignants, si l'éventail des réponses est jugé trop large, par exemple, nous avons préféré remplacer certaines questions fermées comprenant plusieurs propositions par des questions ouvertes. La question numéro 5 est un exemple de questionnaire-enseignant où nous avons posé une question à laquelle le répondant est censé fournir sa réponse par écrit :

**Question n°5:** *Pendant combien d'années avez-vous enseigné le français en tout?*  
.....ans, au lieu de : *Pendant combien d'années avez-vous enseigné le français en tout?*

moins de 5 ans

- 5 à 10 ans
- 11 à 15 ans
- 16 à 20 ans
- 21 à 25 ans
- plus de 25 ans

À notre avis, les questions fermées qui exigent des réponses du type oui/non ne permettent pas toujours d'obtenir des informations efficaces. Ainsi, pour pallier ce manque d'opinion d'approfondissement nous avons utilisé des questions « cafétéria » avec l'intention de rassembler des informations supplémentaires. C'est le cas de la question numéro 4.5 du questionnaire-apprenant :

**Question 4.5 :** *Quelles sont les activités que vous effectuez en classe pour développer votre capacité de bien parler français? Plusieurs réponses sont permises :*

- jeux de rôle
- débat
- exposé
- description des images
- Autres(précisez).....

Nous avons également classé et présenté les questions à réponses fréquentielles (chaque fois, rarement, jamais) sous forme de tableau. La question 33 du questionnaire-enseignant en est un exemple :

**Question 33:** *Durant le déroulement de l'épreuve orale jusqu'à quel point effectuez-vous les suivantes?*

	<i>Comportement d'évaluateur</i>	<i>Chaque fois</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
33.1	<i>Je mets l'étudiant à l'aise avant qu'il ne commence son exposé.</i>			
33.2	<i>Je pose des questions hors du sujet d'évaluation lorsque l'étudiant éprouve des difficultés pour faire son exposé.</i>			
33.3	<i>J'interviens quand l'étudiant fait une erreur grammaticale en le corrigeant tout de suite .</i>			
33.4	<i>Je parle plus que l'étudiant lors d'une épreuve orale.</i>			
33.5	<i>Je m'intéresse seulement à la grammaticalité des énoncés de l'étudiant (e).</i>			
33.6	<i>Je tiens compte de la compétence communicationnelle de l'étudiant(e).</i>			

Nous précisons que nos enquêtes ne recherchant pas seulement des résultats « quantifiables », c'est-à-dire traduisibles en chiffres (R. Mucchielli, 1990: 5), nous avons eu recours à des questions ouvertes qui nous ont permis de rassembler des informations pertinentes, nuancées, personnelles, comportementales et utiles comme dans le cas des questions numéros 16 et 20 destinées aux enseignants :

**Question 16 :** *Quels seront pour vous les objectifs à fixer pour évaluer la compétence de communication orale?*

**Question 20 :** *Quels problèmes rencontrez-vous lorsque vous évaluez l'oral de vos étudiants?*

Ces questions ouvertes ont pour but de permettre aux enquêtés de répondre comme ils le désirent en donnant les détails et les commentaires qu'ils jugent bons. Notre questionnaire comporte donc un mélange de ces types de questions qui fournissent un recueil d'informations large et varié.

#### **6.2.2.4 Justification du choix de questionnaire**

Comme le précise A. Blanchet et al. (1987 : 126), le questionnaire offre à l'enquêteur l'opportunité de l'appliquer à « un échantillon permettant une référence statistique au cours de laquelle on vérifie les hypothèses élaborées au cours de la première phase » et de compléter cet échantillon « par des renseignements chiffrés ». Allant dans le sens de ces auteurs, l'option sur le questionnaire s'est imposée. Ce choix nous a permis de retenir pour les besoins de cette étude, des dimensions mesurées permettant d'obtenir les données de base nécessaires à l'analyse des pratiques évaluatives dans l'enseignement/apprentissage du français, et en l'occurrence, à celle de la communication orale.

L'emploi du questionnaire a permis non seulement une identification des caractéristiques individuelles et collectives, mais aussi une élucidation de certains obstacles associés essentiellement à la pratique de l'enseignement et de l'évaluation de la communication orale. Ainsi, les questions posées correspondant à ces caractéristiques ont permis d'établir des relations entre les observations. Parmi les dimensions et caractéristiques retenues, mentionnons entre autres la dimension du parcours de l'étude de français et les caractéristiques individuelles: âge, sexe, etc. Il en découle que l'emploi d'un questionnaire dans une étude telle que la nôtre nous a donné l'occasion d'utiliser, ce que G. Baillargeon et L. Martin (1989 : 8-9) décrivent comme « des unités de statistiques » qui permettent de travailler avec « des variables ou caractères quantitatifs et qualitatifs ».

En outre, grâce au questionnaire, les répondants ont indiqué par exemple, leur parcours scolaire pré-normalien et normalien englobant des informations liées à l'enseignement/apprentissage et à l'évaluation du français oral. Le souci d'établir un rapport entre ces variables de formation et les caractéristiques individuelles ou collectives des répondants et, plus particulièrement, la pratique communicative orale, nous a poussée à recourir à l'usage d'un questionnaire du type auto-administration.

#### **6.2.2.5 Conditions de l'enquête et distribution des questionnaires**

Les questionnaires définitifs pour les apprenants et les enseignants ont été rédigés en français après avoir remanié et éliminé toutes les ambiguïtés qui pouvaient nuire à leur compréhension. Étant donné que la construction d'un questionnaire constitue une phase importante, nous nous sommes laissée guider par trois principes : la précision, la clarté et la simplicité. Les questionnaires pour les apprenants ont été distribués le lendemain de la passation de l'épreuve orale qui a pris fin le 13 juin. Comme le souligne C. Javeau (1990 : 32), le questionnaire du type auto administration se présente comme « un document sur lequel sont notées les réponses et les réactions d'un sujet déterminé ». En adoptant ce questionnaire distribué de main à main, nous avons pris en considération, certains facteurs favorables : le grand nombre d'apprenants et le désir de rassembler des informations importantes et variées auprès des enquêtés. De plus, nous étions certaine que les enquêtés, habitués à l'écrit, exprimeraient mieux leurs points de vue par ce biais.

Nous avons distribué nous-même à Wesley College les questionnaires aux enseignants qui devaient les remplir et nous les faire parvenir plus tard. Quant aux apprenants, nous avons préféré qu'ils les remplissent sur place pour éviter la perte d'un grand nombre de questionnaires non remplis. Compte tenu de la distance qui sépare les trois écoles, nous avons sollicité l'assistance des collègues (examineurs externes chargés de l'épreuve orale) afin de distribuer les questionnaires à notre place dans les deux autres écoles. Sans la collaboration de ces collègues qui ont eu la gentillesse d'accepter de nous représenter, cet exercice n'aurait pas été possible.

Avant leur départ pour les écoles normales, nous avons eu une discussion avec ces examineurs sur les questionnaires et les modalités d'administration afin de pallier les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer. La distribution des questionnaires aux apprenants a été effectuée le 14 juin dans les trois écoles normales: Mount Mary, Wesley et Bagabaga.

Dans l'ensemble, les questionnaires pour les apprenants ont été remplis et ramassés dans une seule journée (au moins pour nous).

Avant même de contacter les enquêtés, nous avons demandé la permission auprès des autorités de ces écoles normales de mener l'enquête. Lors de notre rencontre avec les apprenants, nous leur avons expliqué les raisons de notre présence et les objectifs de notre étude. Sur ce, nous avons sollicité leur coopération et leur permission pour réaliser l'enquête tout en leur assurant qu'il ne s'agissait pas d'un devoir d'évaluation mais d'une participation libre à une recherche scientifique. Cette clarification nous a semblé nécessaire dans la mesure où ils venaient de passer un examen officiel où les expériences vécues étaient toutes fraîches dans leur mémoire. Il était donc important de dissiper les craintes et les doutes des apprenants concernant la participation à un tel exercice.

Bien que nous ayons voulu que tous les apprenants participent à cet exercice, il faut souligner que cela n'a pas été possible. Néanmoins, nous sommes reconnaissante de ce que 253 apprenants (environ 78%) sur 326 (nombre total d'apprenants en première année dans les trois écoles normales) aient répondu au questionnaire. Nous pensons que cette majorité constitue un quota suffisamment représentatif de la population cible. En conséquence, une généralisation raisonnable des résultats obtenus demeure possible.

#### **6.2.2.6 Choix de langue de l'enquête**

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, les questionnaires ont été élaborés en français. Pour les enseignants, nous n'avons pas eu à leur expliquer quoi que ce soit puisque qu'ils n'avaient aucune difficulté à comprendre les questions et à y répondre ; ils ont tous donné leur avis dans la langue française. Quant aux apprenants, pour éviter tout blocage dans la formulation de leurs réponses en français, nous leur avons conseillé de les écrire en anglais. Certains d'entre eux ont choisi de le faire en français. C'était le cas de ceux qui ont eu une formation dans un pays francophone. La grande majorité des apprenants ont préféré donner leurs points de vue en anglais, une langue dans laquelle ils se sentent beaucoup plus à l'aise.

Il faut rappeler que non seulement l'anglais est la langue officielle du pays, mais qu'elle est aussi la langue dans laquelle la majorité des apprenants ont des compétences de communication remarquables. L'anglais est la première langue étrangère apprise et la plus longuement étudiée à l'école et ce, dans diverses disciplines lors de leur parcours scolaire. C'est pourquoi nous avons opté pour l'usage de cette langue. Nous avons également jugé

nécessaire d'expliquer les questions susceptibles de les embrouiller. De plus, sur le plan individuel, les apprenants étaient libres de demander de l'aide auprès de l'enquêtrice ou des examinateurs externes pour clarifier davantage les questions mal comprises, surtout dans le cas des questions ouvertes.

#### 6.2.2.7 Problèmes relatifs à l'emploi des questionnaires

Bien que le questionnaire constitue un outil d'investigation en partie adapté à notre enquête, il y a des limites qui pouvaient influencer les informations recueillies. Comme dans toute méthode de recueil d'informations, l'emploi du questionnaire peut se heurter à plusieurs difficultés. En amont de son utilisation et en aval de la validation des résultats, nous avons été confrontée au souci de rendre simple et précises les questions posées permettant aux enquêtés de donner leurs avis sans hésitation. Mais pour une raison ou pour une autre, certaines questions n'ont pas reçu de réponses. C'est le cas des questions 35 (a) et 35 (b) du questionnaire-enseignant qui exigent auprès des enseignants, l'identification des problèmes associés à l'évaluation orale et la suggestion des solutions aux problèmes :

**Question 35 (a)** « *D'une manière globale, identifiez trois problèmes associés à l'évaluation orale des étudiants. (b) Suggérez trois solutions aux problèmes que vous avez évoqués ci-dessus.* »

Le refus de certains enseignants de répondre à ces questions nous laisse perplexe. Nous nous demandons si ce refus est lié à un manque de compréhension des questions ou de connaissance des réponses appropriées de la part de ces enseignants. Une autre difficulté liée au questionnaire destiné aux enseignants était que, contrairement aux apprenants où l'exercice s'est effectué en une seule journée, les premiers ont mis des jours, voire des semaines, avant de nous faire parvenir leurs réponses. Il a fallu les appeler et les rappeler pour qu'ils remplissent d'abord le questionnaire et puis nous l'envoient.

Quant aux apprenants, la difficulté s'est située au niveau du dépouillement puisque nous avons affaire à des réponses en deux langues : français et anglais pour les questions ouvertes. Le souci de rendre facile la tâche aux apprenants en leur donnant la liberté de fournir leurs réponses en français ou en anglais, a ainsi posé la question de la traduction d'une langue à une autre. La traduction d'une langue à une autre, aussi fidèle soit-elle, peut susciter des doutes, d'autant plus que la langue choisie pouvait être une deuxième, une troisième, voire même une quatrième langue pour les enquêtés auxquels le questionnaire était adressé. Nous pouvons également nous interroger sur les réponses formulées en

anglais. Ne serait-ce pas une indication que, sur le plan communicatif, le français a du mal à remplir sa fonction parmi ceux qui l'apprennent? Nous pouvons nous demander si le fait d'opter pour une langue autre que le français pour remplir le questionnaire ne constitue pas un renseignement important sur la place qu'occupe la langue française dans un pays multilingue comme le Ghana.

Un autre problème relatif au choix du questionnaire réside dans son administration qui s'apparente à un exercice d'examen où les apprenants sont assis et écrivent alors que l'enquêteuse a une posture comparable à celle d'une examinatrice. Nous pensons que cette position formelle pouvait créer une sorte de tension et, par conséquent, mettre les enquêtés-apprenants dans une position de personnes soumises à cet exercice. Malgré la présence des consignes claires en ce qui concerne la nature de leur participation, l'assurance d'anonymat et la promesse que les informations réalisées seraient uniquement utilisées dans le but de mener une recherche, nous nous demandons si cette disposition n'a pas eu un impact sur les réponses fournies par les apprenants.

Sans tenir compte des difficultés que l'usage du questionnaire peut provoquer, il convient cependant, de reconnaître que la participation massive des apprenants acceptant de répondre à notre questionnaire est un témoignage de bonne volonté d'apporter leur coopération à la réalisation de notre projet. Il nous incombe de souligner que la coopération de ces apprenants a concouru de façon fondamentale au bon développement de cette première phase de notre enquête. Quoique certains aspects de protocole puissent être encore révisés, cette étape de recueil de données auprès des apprenants et de leurs enseignants a favorisé la construction des bases de notre recherche.

## **Conclusion**

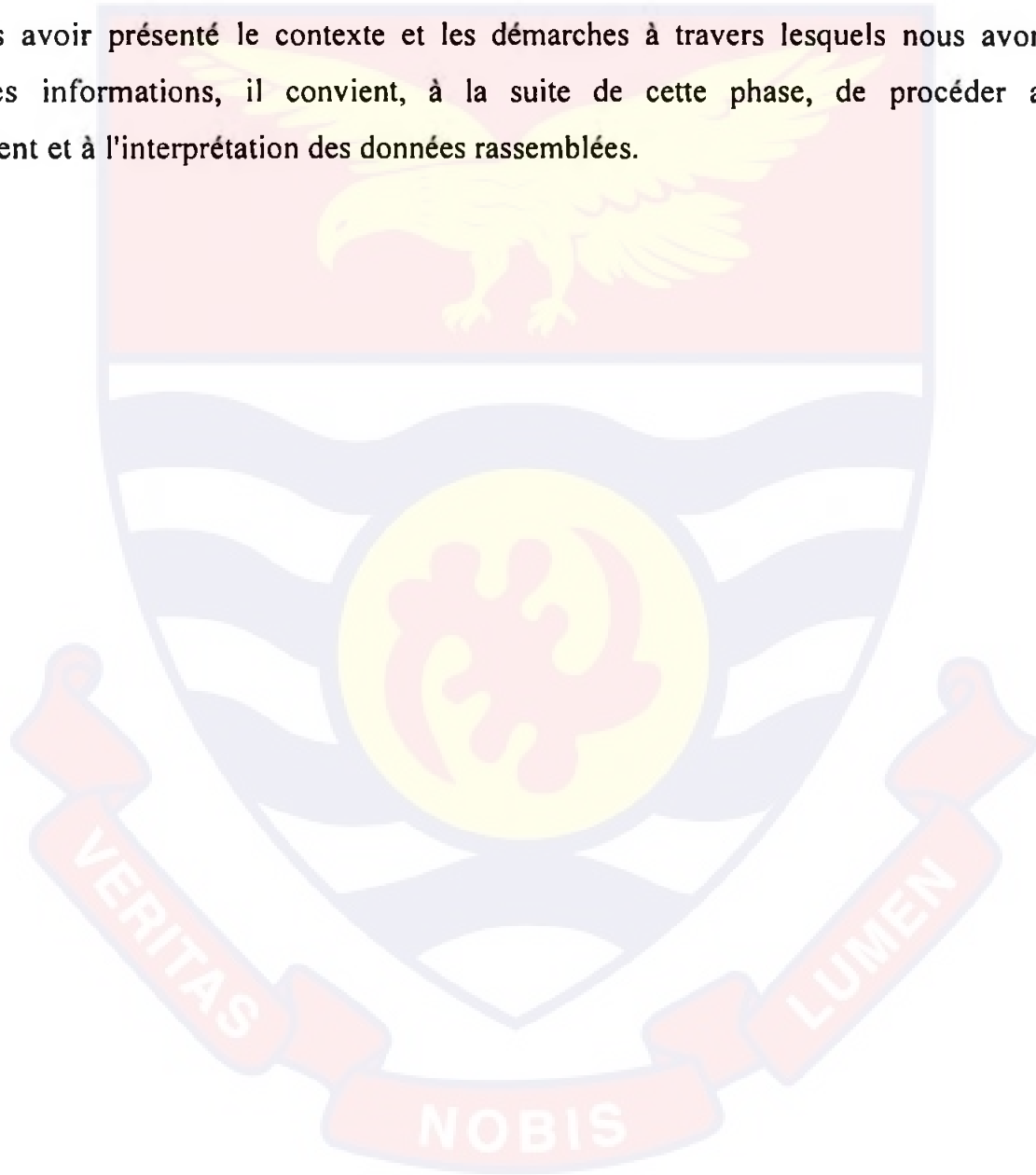
Recueillir de l'information est lié au désir de cerner une situation donnée dans n'importe quel domaine. Lorsque l'on mène une enquête, on est amené à interroger un certain nombre d'individus sur leurs points de vue à dessein de généralisation. C'est pour cela que nous avons essayé, dans ce chapitre de décrire les différentes méthodes d'investigation auxquelles nous avons eu recours:

- l'enregistrement d'une épreuve orale (interaction entre jury et candidat) en vue d'étudier les démarches évaluatives mises en oeuvre;

- un questionnaire pour comprendre les effets que les pratiques enseignante/évaluative pré-normalienne ainsi que normalienne peuvent avoir sur la pratique communicative chez les apprenants, surtout en situation de communication orale à finalité évaluative.

Le croisement des informations obtenues à travers ces diverses méthodes d'investigation devrait nous permettre d'atteindre les objectifs de recherche que nous nous sommes fixés.

Après avoir présenté le contexte et les démarches à travers lesquels nous avons collecté des informations, il convient, à la suite de cette phase, de procéder au dépouillement et à l'interprétation des données rassemblées.







## CHAPITRE 7 : DÉPOUILLEMENT ET INTERPRÉTATION DES QUESTIONNAIRES

### Introduction

Dans ce chapitre, nous proposons d'analyser les données obtenues dans les deux questionnaires relatifs aux apprenants et aux enseignants. Pour réaliser le dépouillement, nous nous sommes inspirée des méthodes pour le traitement du questionnaire proposées par divers auteurs tels que G. Baillargeon et L. Martin (1998), R. Mucchielli (1990), P. Blanchet et al. (1987), pour ne mentionner que ceux-ci.

L'analyse des résultats, que nous interprétons au fur et à mesure, sera présentée en fonction de son intérêt, ce qui veut dire que nous ne suivrons pas tout à fait l'ordre des questions tel qu'elles apparaissent dans les questionnaires puisque certaines d'entre elles peuvent se compléter. Cette analyse sera faite tant quantitativement que qualitativement permettant une lecture facile des résultats et une appréhension globale des faits.

L'analyse des réponses issues des questionnaires portera alors sur cinq volets :

- profil des enquêtés : apprenants et enseignants;
- pratique d'enseignement/apprentissage du français;
- pratique de l'évaluation du français;
- pratique de communication en français dans diverses situations par les apprenants;
- difficultés de communication orale.

Nous commencerons d'abord par le questionnaire destiné aux apprenants avant de passer à l'étude de celui destiné aux enseignants. Pour ce faire, nous traiterons, en premier lieu, le questionnaire-apprenant en l'abordant du point de vue des volets mentionnés ci-dessus car nous estimons que c'est d'abord à l'apprenant de juger sa capacité en français après avoir suivi un programme d'enseignement/apprentissage. En second lieu, nous traiterons celui de l'enseignant qui est censé mener à bien l'enseignement et l'évaluation de la communication orale.

### 7.1 Dépouillement du questionnaire-apprenant

Au total, 253 apprenants de la première année ont rempli le questionnaire. Nous procéderons au dépouillement en prenant en considération les points suivants : le profil des

apprenants; la pratique d'enseignement/apprentissage du français effectuée avant et à l'école normale; la pratique de l'évaluation interne et externe; la pratique et difficultés de communication orale chez les apprenants. Nous pensons que ce parcours permettra de mieux comprendre la problématique de communication orale des apprenants dans des situations diverses et plus particulièrement celle à caractère évaluatif.

## 7.2 Profil des enquêtés-apprenants

Cette section devra nous aider à saisir le profil des enquêtés-apprenants à travers l'examen d'un certain nombre d'informations personnelles fournies par nos répondants portant sur l'âge, le sexe, les études à l'école normale, le début d'apprentissage du français, le pays du premier contact avec le français et le nombre total d'années d'apprentissage du français.

### 7.2.1 Âge des enquêtés-apprenants

Age	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
18 à 24	200	79,1%
25 à 31	41	16,2%
32 à 38	5	1,9%
Non réponse	7	2,8%
Total	253	100%

*Tableau 18: âge des enquêtés-apprenants*

L'on observe dans le tableau 18 que les enquêtés sont des adultes âgés de 18 à 38 ans, un public composé en majorité de jeunes étudiants de moins de 25 ans (79,1%). On observe également que 7 personnes sur les 253 n'ont pas répondu à la question posée. Cela constitue un pourcentage négligeable de 2,8.

### 7.2.2 Sexe des enquêtés-apprenants

De cette distribution (tableau 19), l'on constate que le sexe féminin l'emporte sur celui du sexe masculin. Cela révèle alors une prédominance des apprenants de sexe féminin étudiant le français dans les écoles normales ghanéennes.

Sexe	Effectif	Pourcentage
Féminin	154	61,0 %
Masculin	98	38,7%
Non réponse	1	0,3%
Total	253	100%

Tableau 19: sexe des enquêtés-apprenants

### 7.2.3 École normale où les enquêtés-apprenants sont scolarisés

Le tableau 20 montre la distribution des enquêtés-apprenants dans les trois écoles normales où ils apprennent le français.

Nom de l'école	Effectif	Pourcentage
Mount Mary College	108	42,7%
Wesley College	117	46,2%
Bagabaga College	28	11,1%
Total	253	100%

Tableau 20: école normale des enquêtés-apprenants

Il montre également que la grande majorité des apprenants (46,2%) qui ont rempli le questionnaire viennent de Wesley College même si en réalité il y a plus d'apprenants qui étudient le français à Mount Mary College qu'à Wesley College. Quant au Bagabaga College, le nombre des apprenants est inférieur à celui des deux autres écoles normales.

### 7.2.4 Début et durée d'apprentissage du français

Début de l'apprentissage du français			Durée d'apprentissage du français		
Niveau	Nombre d'apprenants	Pourcentage	Nombre d'années d'apprentissage du français	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Primaire	76	30,0%	3 ans	46	18,2%
Collège (J.S.S)	131	51,8%	6 ans	131	51,8%
Lycée (S.S.S)	46	18,2%	12 ans	76	30,0%
Total	253	100%		253	100%

Tableau 21: niveau du début et durée d'apprentissage du français

À partir des distributions conjointement présentées dans le tableau 21, il apparaît que la durée d'apprentissage du français n'est pas la même chez notre public cible. En d'autres termes, même si les enquêtés-apprenants sont tous en première année à l'école normale, ils n'ont pas forcément commencé l'apprentissage du français au même moment. Sur les 253 enquêtés-apprenants, 76 (soit 30,0%) ont débuté l'apprentissage du français au niveau primaire. Il faudrait préciser que l'apprentissage du français au niveau primaire est majoritairement effectué dans les écoles privées. D'autre part, il y a aussi des apprenants qui ont eu leur premier apprentissage du français à l'école primaire dans des pays francophones tels que le Niger, le Togo, le Burkina Faso et la Côte d'Ivoire, comme cela apparaît plus loin.

Pour 131 enquêtés-apprenants (soit 51,8%), le premier contact avec le français a eu lieu au niveau J.S.S. (collège). Ce pourcentage élevé s'explique par la politique d'enseignement/apprentissage du français élaborée par le Ministère de l'éducation nationale. Cette politique insiste sur l'enseignement/apprentissage obligatoire du français au niveau collège quand il y a un enseignant de français dans un collège donné. En l'absence d'un enseignant de français dans un collège, l'enseignement du français devient optionnel (voir chapitre 2).

Il apparaît aussi dans le tableau que 46 apprenants (soit 18,2%), ont débuté l'apprentissage du français seulement au niveau S.S.S. (lycée). Nous soulignons ici que pour la majorité de ces apprenants, le premier contact avec le français s'est effectué soit dans l'ancien système éducatif, soit dans celui du nouveau. Cependant, il est important de préciser qu'en l'absence de données fiables, il est impossible d'expliquer la différence entre les apprenants issus de l'ancien et ceux issus du nouveau système éducatif.

La répartition de nombre d'années d'apprentissage du français montre que pour les apprenants n'ayant pas tous commencé au même moment, la durée d'apprentissage du français varie comme on peut l'observer dans le tableau 21. Ce contraste explique en partie la différence de niveau de compétence de communication des apprenants reçus en première année à l'école normale.

#### **7.2.5 Pays du premier apprentissage du français**

La distribution selon le pays du premier apprentissage du français (tableau 22) montre que la grande majorité des enquêtés-apprenants (soit 87,4% environ) ont eu leur premier contact avec le français dans un pays anglophone (le Ghana ou le Nigéria). Le

reste des enquêtés au nombre de 32 (soit 12,0%) ont débuté l'apprentissage du français dans un pays francophone. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, la différence du lieu d'apprentissage pourrait être à l'origine des écarts de performance pour ce qui est de la compétence de communication orale.

Pays	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Ghana	220	87,0%
Togo	15	6,0%
Côte d'Ivoire	9	3,5%
Burkina Faso	5	2,0%
Benin	2	0,7%
Niger	1	0,4%
Nigéria	1	0,4%
<b>Total</b>	<b>253</b>	<b>100%</b>

*Tableau 22: pays du premier apprentissage du français*

Pour les 221 enquêtés-apprenants qui ont appris le français seulement en classe et dans un environnement où la pratique de la langue française est quasiment absente, le niveau de compétence de communication s'est révélé inégal. L'étude du déroulement de la conversation entre le jury et les apprenants permettra de vérifier si la formation en partie dans un pays francophone a des conséquences significatives sur le niveau de compétence de communication orale en français.

### **7.3 Pratique d'enseignement/apprentissage du français**

Dans cette partie du questionnaire-étudiant, nous aimerions comprendre la situation dans laquelle l'enseignement/apprentissage du français s'est effectué avant et à l'école normale. Nous pensons que le type d'enseignement pratiqué lors du parcours scolaire pré-normalien va clarifier des difficultés qui caractérisent le niveau de compétence de communication des enquêtés-apprenants.

#### **7.3.1 Formation avant l'école normale**

En ce qui concerne cette rubrique, nous considérons les points suivants avant l'entrée à l'école normale : nombre de matières/degré de préférence pour le français et difficultés rencontrées. L'examen de ces pistes permettra de mieux appréhender les conditions qui ont

caractérisé le parcours scolaire de notre public, conditions qui, selon nous, sont fortement liées au niveau de performance en compétence de communication orale à l'école normale.

### 7.3.1.1 Nombre de matières étudiées et degré de préférence pour le français

Le nombre maximum de matières varie d'un niveau à un autre : 7 à l'école primaire, 10 au collège (J.S.S.) et 8 au lycée (S.S.S.). Le nombre de matières étudiées selon ces niveaux permet de voir plus clairement dans le tableau 23, la préférence qu'accordent les enquêtés à l'apprentissage du français par rapport aux autres matières.

Position	Nombre d'enquêtés au niveau primaire	Nombre d'enquêtés au niveau J.S.S.	Nombre d'enquêtés au niveau S.S.S.
Première	25	58	81
Deuxième	17	41	60
Troisième	17	29	31
Quatrième	3	22	35

*Tableau 23: degré de préférence pour le français*

Sur les 76 enquêtés qui ont commencé l'apprentissage du français au niveau primaire, 25 ont montré une forte préférence pour cette langue. Ce qu'il faut surtout retenir, c'est que la situation caractérisant le degré de préférence pour le français n'avait pas beaucoup changé considérant la grande majorité qui ont appris le français au niveau J.S.S. et S.S.S. Cela montre que certains enquêtés ont mis d'autres matières au premier rang à la place du français comme l'illustre le tableau 23 qui indique les différentes positions qu'occupe cette matière.

### 7.3.1.2 Problèmes rencontrés au niveau de l'enseignement/apprentissage du français

Nous voudrions connaître les problèmes rencontrés par les sujets durant l'apprentissage/enseignement du français lors de leur parcours pré-normalien. Les problèmes qu'ils ont identifiés s'articulent autour de quatre dimensions majeures : marginalisation de la communication orale, contraintes institutionnelles (insuffisance de nombre d'heures de cours, matériel pédagogique peu adéquat/pénurie d'enseignants), manque de motivation et attitude négative des enseignants envers l'enseignement et les apprenants. Le tableau 24 ci-après donne une illustration des avis des apprenants.

	Avis d'enquêtés-apprenants	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
1	Problème d'expression orale	76	30,0%
2	Problème de lecture/Prononciation/intonation	34	13,4%
3	Problème d'expression écrite en français	17	6,7 %
4	Pénurie des professeurs/Manque de matériel pédagogique : livres	55	21,8%
5	Attitude négative des professeurs : paresse, sévérité du professeur envers les apprenants	37	14,6%
6	Insuffisance de nombre d'heures	16	6,4%
7	Usage de l'anglais pour enseigner le français	18	7,1%
Total		253	100%

*Tableau 24: problèmes de l'enseignement/apprentissage du français pré-normalien*

Comme cela peut être observé dans le tableau ci-dessus, environ 43,4 % des enquêtés ont été gênés par le fait de reléguer la communication orale au second plan dans l'enseignement/apprentissage du français, en dépit du fait que le programme élaboré préconise la pratique de cette langue. Cette négligence de l'aspect oral du français est en effet en contradiction avec la politique de l'Éducation nationale sur l'enseignement du français. Le gouvernement prône la pratique régulière de la langue française mais il n'investit pas dans cette direction. L'attitude négative des enseignants est un point fort qui est à l'origine de la démotivation des apprenants de la langue française. Comme le montre bien le tableau 24, 14,6 % des enquêtés ont mentionné des comportements négatifs tels que la paresse et la sévérité des enseignants de français. Cette perception se répercute sur le désir d'apprendre le français. L'emploi de l'anglais évoqué par les 16 enquêtés (soit 7,1%) montre comment l'ambition de parler français est brisée par l'enseignant qui n'est pas un modèle à suivre. Les réponses des enquêtés permettent de mieux appréhender les conditions dans lesquelles le français est enseigné et appris dans les écoles ghanéennes.

### **7.3.1.3 Suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français pré-normalien**

En fonction des problèmes d'enseignement/apprentissage identifiés par les enquêtés (voir le tableau 25), nous essayerons de voir comment remédier à la situation. Le tableau 25 ci-dessous donne un ensemble des suggestions proposées par les apprenants.



	Item	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
1	On doit mettre l'accent sur la pratique de la communication orale	53	21,0%
2	Visite/stage linguistique dans un pays francophone	21	8,3%
3	Apprentissage obligatoire du français: oral et écrit	23	9,1%
4	Encourager les apprenants à parler et à lire beaucoup	34	13,4%
5	Utilisation obligatoire du français et non l'anglais pour enseigner le français	39	15,4%
6	Augmentation de nombre d'heures d'enseignement pour le français	27	10,7%
7	Bonne formation et motivation des enseignants	38	15,0%
8	Fourniture du matériel pédagogique : livres	18	7,1%
Total		253	100%

*Tableau 25: suggestions pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français*  
Les réponses données montrent comment les enquêtés sont sensibles aux conditions dans lesquelles ils apprennent le français.

### 7.3.2. Pratique d'enseignement/apprentissage du français à l'école normale

Notre objectif est de nous rendre compte de la manière dont le français, en l'occurrence la communication orale, est enseigné et appris dans les écoles normales. Pour ce faire, nous avons posé des questions diverses susceptibles de rassembler des informations autour de cette pratique. Nous avons d'abord cherché à comprendre la raison pour laquelle les apprenants ont choisi d'étudier le français à l'école normale, malgré les problèmes associés à l'enseignement/apprentissage de cette langue lors de leur parcours scolaire pré-normalien. Ensuite, nous les avons interrogés sur les points suivants : le choix du français, l'aspect de l'oral en français le plus privilégié, les activités effectuées par l'enseignant et celles effectuées par l'apprenant lui-même. Enfin, nous leur avons demandé s'ils faisaient des exposés avant l'épreuve orale proprement dite. En effet, nous considérons l'exposé comme l'une des activités langagières indispensables pour le développement de la compétence de communication chez les apprenants. Nous présentons ci-dessous les réponses que donnent les apprenants au sujet du choix du français comme discipline à l'école normale.

#### 7.3.2.1 Choix du français

Les raisons qui ont alimenté le choix du français à l'école normale sont variées, allant d'un but professionnel à celui d'une formation personnelle, comme le montre le tableau 26 ci-dessous. Selon les distributions, trois grands besoins regroupant les divers motifs se

dessinent : besoin professionnel, moyen d'épanouissement personnel et moyen d'accéder à des études supérieures. Sur les 253, on compte seulement 59 enquêtés-apprenants (soit 23,3%), s'intéressant à l'enseignement, ce qui met en évidence un paradoxe concernant l'objectif d'une politique éducative destinée à former des enseignants afin de combler la pénurie de professeurs de français dans les écoles du premier cycle. Par contre, la grande majorité, 153 sujets (soit 60,5% environ), l'a choisi comme un moyen de développement personnel, motivé certainement par un amour pour cette langue, par un désir ardent de communiquer dans cette langue, par le désir de voyager dans des pays francophones et s'exprimer en français. Pour les 8 enquêtés (soit 3,2%) qui n'ont rien indiqué, ils semblent signifier que les conditions d'entrée à l'école normale ne leur permettent pas d'avoir d'autres choix. Notons que c'est la note obtenue en français au niveau S.S.S. (lycée) qui détermine le recrutement dans les trois écoles normales. Il en ressort que pour cette catégorie d'enquêtés, le français en tant que discipline devient un choix obligatoire tout simplement parce que c'est le seul moyen pour eux d'avoir accès à l'école normale.

	Item	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
1	Je veux devenir professeur de français	59	23,3%
2	J'aime le français parce qu'il est intéressant	52	20,6%
3	Parce que je veux parler couramment le français et savoir bien écrire	51	20,2%
4	Pour voyager dans les pays francophones et communiquer avec les Francophones	34	13,4%
5	Pour pouvoir suivre des études à l'université	33	13,0%
6	Parce que je travaille mieux en français qu'en d'autres matières	16	6,3%
7	Sans réponse	8	3,2%
Total		253	100%

*Tableau 26: raisons pour le choix du français à l'école normale*

Les raisons ci-dessus qui ont déterminé le choix du français peuvent avoir une influence sur la pratique communicative des apprenants à l'oral. Il faut signaler aussi que le choix du français à l'école normale peut s'expliquer également par des facteurs économiques dans la mesure où les apprenants touchent des indemnités tout au long de leur formation. Donner une allocation aux futurs enseignants, est une politique mise en place par le gouvernement ghanéen pour les attirer à l'école normale. Sans cette allocation certains n'y entreraient jamais. En général, pour la plupart des normaliens, le besoin d'argent demeure le facteur le plus décisif quant à l'inscription dans cette école. Il va sans dire que pour ces apprenants, être à l'école normale, c'est le moyen le plus sûr de mettre de l'argent

de côté pour satisfaire, d'une part, leurs besoins personnels et, dans certains cas, ceux de la famille de l'autre.

Par ailleurs, toujours autour du choix, nous avons par la suite posé d'autres questions pour savoir ce qu'ils feraient s'ils avaient la possibilité de se spécialiser en une seule matière à l'école normale et leur opinion sur le programme offert à l'école normale. En ce qui concerne la spécialisation en une seule matière, 178 sur 253 enquêtés (soit 70,6%) ont indiqué une préférence pour le français alors que 75 (29,4%) ont opté pour d'autres matières. Nous avons observé, par conséquent, que le désir de vouloir étudier seulement le français est un facteur-clé dans leur perception du programme offert à l'école normale, comme l'atteste le tableau 27 présenté ci-dessous. Les distributions témoignent de leur mécontentement du programme d'études en français à l'école normale car 172 enquêtés (soit 68,0%) l'ont trouvé insatisfaisant tandis que 81 (soit 32,0%) l'ont considéré comme satisfaisant.

Spécialisation en une seule matière			Avis sur le programme du français à l'école normale		
	Effectifs	Fréquence (%)		Effectifs	Fréquence (%)
Français	178	70,6	Satisfaisant	81	32,0
Autre matière	75	29,4	Insatisfaisant	172	68,0
Total	253	100	Total	353	100

*Tableau 27: spécialisation en une seule matière et avis sur le programme du français à l'école normale.*

Les raisons évoquées par la majorité des enquêtés pour signifier leur insatisfaction par rapport au programme d'études, couvrent toute une gamme de problèmes comme : insuffisance de nombre d'heures allouées à l'enseignement du français; trop de matières à étudier en plus du français (voir chapitre 3); emploi de mauvaise technique/méthode dans l'enseignement de la langue; absence de laboratoire de langues pour mettre en valeur l'aspect oral. Contrairement à ceux-ci, les enquêtés estimant satisfaisant le programme, ont évoqué la présence de professeurs compétents et des supports pédagogiques dans l'étude de cette langue et, conformément à ce raisonnement, certains croyaient avoir déjà fait des progrès en compétence minimale en lecture, en expression orale et en expression écrite.

Il va de soi qu'en raison de ces circonstances qui renvoient, d'une certaine manière, à une obligation institutionnelle, la volonté de développer la compétence de communication

orale chez les apprenants ne suffira pas. Il convient de dire que toutes ces informations plutôt négatives fournies par les apprenants peuvent servir d'argument pour expliquer les difficultés caractérisant l'enseignement/apprentissage de la communication orale.

### 7.3.2.2 Aspect de l'oral en français le plus enseigné

Nous avons vérifié l'aspect de l'oral le plus privilégié dans l'enseignement/apprentissage du français. L'objectif était de voir comment l'aspect communicatif oral était pris en compte pendant la préparation pré-évaluative. Comme le montre le tableau 28, la grande majorité des enquêtés-apprenants (48,2% environ), ont signalé que la dictée était l'activité la plus pratiquée par rapport aux autres activités. Par contre, on peut observer une sorte de marginalisation de l'expression orale, puisque seuls 56 enquêtés (soit 22,1%) admettent son enseignement à l'école normale.

Aspect de l'oral	Oui	Fréquence en %	Non	Fréquence en %	Total en effectifs	Total en %
Expression orale	56	22,1	197	77,9	253	100
Compréhension orale	38	15,0	215	85,0	253	100
Dictée	122	48,2	131	51,8	253	100

Tableau 28: aspect de l'oral en français le plus enseigné

Le penchant pour la dictée est fortement inscrit dans la tradition de l'écrit. Cette tendance à privilégier la dictée démontre que l'expression orale est un objet difficile à appréhender et qui peine à s'imposer comme un véritable domaine du français. Quant à la compréhension orale, 38 répondants (soit 15,0%) ont confirmé son enseignement à l'école normale.

Tenant compte des réactions des apprenants vis à vis de l'expression orale, il importe de dire que cet aspect qui a la vocation de faire développer chez les apprenants la compétence de communication n'est pas dans les bonnes grâces des enseignants. Ce qui prévaut dans l'enseignement de l'expression orale nous amène à nous demander quelle compétence de communication orale ces apprenants peuvent avoir à l'issue de leur formation.

### 7.3.2.3 Activités effectuées en français dans l'école normale

Prenant en compte le rôle clé des activités dans l'enseignement/apprentissage en situation institutionnelle, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure des activités

telles que les jeux de rôle, le débat, l'exposé, la description des images, etc. sont effectuées en classe de langue. Le tableau 29 indique la distribution des réponses données autour des quatre activités que nous avons identifiées. D'emblée, nous remarquons que ces activités sont peu pratiquées car la grande majorité des enquêtés a répondu non, comme cela est le cas pour les jeux de rôle (74,0 %), le débat (72,0%), l'exposé (70,0%) et la description des images (67,0%). En ce sens, on peut inférer que la mise en oeuvre de ces activités n'a pas été mis à profit par la grande majorité des apprenants.

Activités	Oui	Fréquence (%)	Non	Fréquence (%)	Effectifs	Total en %
<b>Jeux de rôle</b>	66	26,0	186	74,0	253	100
<b>Débat</b>	71	28,0	181	72,0	253	100
<b>Exposé</b>	75	30,0	177	70,0	253	100
<b>Description des images</b>	83	33	169	67,0	253	100

*Tableau 29: activités pratiquées en classe*

Or, comme l'affirme M. Pendax (1989: 61), c'est par les activités que « l'apprenant réalise les opérations de traitement d'un matériau langagier donné dans des circonstances déterminées ». Accorder aux activités la pré-éminence dans le développement de la compétence de communication orale, exige que l'enseignant les choisisse et les planifie pour élucider ses démarches.

Comme activités exercées en classe de langue, nous en avons ciblé une : l'exposé. Le choix de traiter l'exposé a été fait pour vérifier le nombre d'enquêtés qui a eu l'occasion de faire un exposé en classe avant leur première épreuve orale à l'école normale. Nous pouvons constater que l'exposé est généralement pratiqué au sein de la classe comme l'illustre le tableau 30 ci-après : 214 enquêtés (soit 84,6%) ont confirmé sa pratique en classe alors que 39 (15,4%) d'entre eux ont indiqué le contraire.

Il faut préciser que l'exposé représente l'une des activités orales employées pour juger la compétence de communication orale des apprenants à l'école normale. C'est la raison pour laquelle la recherche d'informations autour de cette activité nous a paru indispensable pour mieux expliciter le phénomène étudié.

Nous avons ensuite essayé de déterminer combien d'apprenants ont eu l'occasion de faire un exposé. Dans le tableau 30, on peut noter que la majorité des enquêtés, 197 sur 253

(soit 77,9%), n'ont jamais eu la possibilité de faire un exposé. Seulement 56 (22,1%) ont eu la chance de le faire. Pourtant, à l'épreuve orale, les apprenants sont censés en faire un.

Pratique d'exposé à l'école normale			Présentation d'exposé individuel		
	Effectifs	Fréquence en %		Effectifs	Fréquence en %
Oui	214	84,6	Oui	56	22,1
Non	39	15,4	Non	197	77,9
Total	253	100	Total	253	100

*Tableau 30: pratique d'exposé et présentation d'exposé individuel à l'école normale*

Ce qu'il faut surtout retenir c'est que, en classe de langue, bien que l'exposé soit utilisé, il n'y avait qu'une minorité qui en a profité. Même parmi cette minorité, l'exposé s'est réalisé une fois par 44 enquêtés sur les 56 alors que 12 seulement ont pu le faire entre 4 et 12 fois dans leur première année à l'école normale.

#### **7.3.2.4 Activités effectuées par les apprenants eux-mêmes**

Dans la mesure où le grand nombre dans une classe ne permet pas à l'enseignant de s'occuper de tous les apprenants individuellement, en prenant l'exposé comme exemple, nous avons jugé opportun de savoir l'effort que les enquêtés eux-mêmes faisaient pour développer la capacité de communiquer oralement en français. À cette fin, les activités qu'ils réalisaient allaient d'écouter et de répondre aux questions du professeur, de poser des questions, de converser avec leur camarades de classe, de lire les ouvrages (prescrits) au programme de la littérature, de chanter et de réciter des poèmes jusqu'à ne rien faire. Ce qui est intéressant, c'est le fait que parmi les 253 enquêtés-apprenants, 250 d'entre eux (soit 99,0%) disent qu'ils ne font que répondre aux questions ou poser des questions au professeur.

D'après ce qu'a indiqué notre public, nous pouvons déduire qu'avant la passation de leur première épreuve orale, un très grand nombre d'entre eux n'avaient pas eu l'opportunité de s'exprimer oralement en français de façon spontanée. Nous pouvons dire que la mise en oeuvre des démarches fondées sur le recours à des activités diverses pour développer les compétences communicatives chez les apprenants semblent se heurter à des obstacles. Si à cette étape, il y a tant de difficultés au niveau de l'enseignement/apprentissage de la communication orale, la question est de savoir ce qu'il en est sur le plan évaluatif.

#### 7.4 Pratique de l'évaluation du français

Cette partie du questionnaire porte sur les pratiques d'évaluation du français durant leur parcours pré-normalien et à l'école normale. Nous considérons ici aussi bien l'évaluation interne que l'évaluation externe. Nous mettons l'accent sur les formes de français privilégiées et les types d'activités proposés pour l'évaluation au cours de leur formation. Dans tous les cas, l'enseignant était censé établir des critères à propos de la production qu'il souhaitait examiner tout en définissant la tâche que l'apprenant devait accomplir, à l'oral ou à l'écrit. Par la suite, il y a eu évaluation (G. Noizet et J.-P. Caverni (1978). Comme le précise D. Lussier (1992 : 7),

« on ne peut pas enseigner divers apprentissages aux étudiants sans vouloir évaluer si, effectivement, il y a apprentissage et à quel degré ceux-ci se réalisent. Mesurer, évaluer et décider sont des actes dont la portée sociale et administrative influence l'orientation scolaire et la destinée de chacun des étudiants».

Dans une telle perspective, l'évaluation de l'apprentissage du français doit prendre en compte les deux aspects, oral et écrit. En réalité, l'importance de l'évaluation pédagogique ne peut pas être minimisée, d'autant plus qu'elle se veut un outil qui permet le développement d'une compétence de communication. En ce qui nous concerne, la pratique de l'évaluation portant sur les travaux effectués en français pendant la scolarité des apprenants, avant et à l'école normale, devrait permettre de se faire une idée sur la place qu'occupe la communication orale. C'est pourquoi nous avons cherché à rassembler des avis des apprenants sur la manière dont la communication orale a été traitée vis à vis de l'évaluation pédagogique afin d'appréhender le problème étudié.

##### 7.4.1 Pratique de l'évaluation interne du français

Par l'évaluation interne, nous faisons référence à celle organisée et administrée par l'enseignant à l'intérieur de la classe. Nous avons cherché à nous informer sur la pratique d'évaluation interne qui pour nous a une fonction formative parce qu'elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'apprenant. L'évaluation interne a pour objectif d'informer non seulement l'apprenant sur le degré de réalisation de chacun des objectifs d'apprentissage établis, mais elle permet aussi à l'enseignant de vérifier la réussite ou l'échec de ses techniques d'enseignement. C'est en ce sens-là que nous disons que l'évaluation interne a un caractère formatif. En plus, elle vise à soutenir les efforts de l'apprenant et à contrôler ses acquis à diverses étapes permettant donc de régulariser les activités d'apprentissage (D. Lussier 1992 : 18). Dans cette perspective, il a été nécessaire de prendre en considération, dans un premier temps, la présence de la pratique même dans

la classe de langue et, dans un deuxième temps, certains points essentiels tels que l'aspect du français le plus évalué et l'aspect de l'oral le plus évalué lors du parcours scolaire pré-normalien et à l'école normale.

#### 7.4.1.1 Évaluation interne pré-normalienne: aspects du français le plus évalué en classe

Par évaluation pré-normalienne, nous faisons allusion à l'évaluation qui est effectuée dans la classe de langue aux niveaux *Junior Secondary School* (collège) et *Senior Secondary School* (lycée). Dans les collèges et lycées, la pratique de contrôle continu qui permet d'obtenir 30,0% de l'ensemble des notes d'évaluation réalisée, oblige les enseignants à fournir des notes. Ainsi, comme le montrent le tableau (31 ci-dessous), environ 90,5 % et 83,0% d'enquêtés affirment que leur enseignant évaluait le français en classe de langue. Cependant, nous observons un écart important, concernant l'absence d'évaluation du français, entre le collège (9,5%) et le lycée (17,0%). Cet écart met en relief un phénomène que nous avons déjà évoqué chez certains enseignants qui parfois fabriquent des notes sans réellement évaluer les apprenants. De plus, certains directeurs d'école n'arrivent pas à vérifier la justesse des notes, surtout s'ils ne connaissent pas la langue.

Niveau JSS (Collège)			Niveau SSS (Lycée)		
	Effectifs	Fréquence en %		Effectifs	Fréquence en %
Oui	229	90,5	Oui	210	83,0
Non	24	9,5	Non	43	17,0
Total	253	100	Total	253	100

Tableau 31: évaluation du français par l'enseignant aux niveaux JSS et SSS

Par ailleurs, nous avons voulu aussi obtenir des informations sur l'aspect le plus évalué de la langue française par les enseignants, puisqu'il y a l'écrit et l'oral. L'objectif visé est de savoir dans quelle mesure les deux aspects sont évalués.

Niveau JSS (Collège)							Niveau SSS (Lycée)						
Aspect	Oui	Fréquence (%)	Non	Fréquence (%)	Effectif	Total en %	Aspect	Oui	Fréquence (%)	Non	Fréquence (%)	Effectif	Total en %
Écrit	234	92,5	19	7,5	253	100	Écrit	243	96,0	10	4,0	253	100
Oral	49	19,4	204	80,6	253	100	Oral	79	31,2	174	68,8	253	100

Tableau 32: aspect du français le plus évalué par l'enseignant aux niveaux JSS et SSS



Le tableau 32 illustre la pratique évaluative dans les collèges et lycées. À l'heure actuelle, l'objectif principal de l'enseignement/apprentissage du français exige le développement de compétence de communication à l'oral comme à l'écrit. Dans cette optique, nous souhaitons que lors de l'évaluation, l'aspect oral de la langue française soit traité à égalité avec l'écrit. Mais on voit que dans les deux niveaux, l'écrit l'emporte sur l'oral avec 92,5% au niveau J.S.S. et 96,0% au niveau S.S.S. Nous remarquons dans la distribution d'effectifs, une sorte de marginalisation de l'oral, avec seulement 19,4% et 31,2% d'enquêtés attestant son évaluation à ces niveaux. La grande importance accordée à l'évaluation de l'écrit ne fait que refléter le système d'évaluation mis en œuvre par le Conseil des examens de l'Afrique Occidentale (W.A.E.C), (voir Chapitre 2). Les contraintes de temps souvent associées sont plus importantes en évaluation qu'à l'enseignement, car généralement, l'enseignant dispose d'un certain nombre de périodes d'enseignement et ainsi, il peut facilement répartir une unité d'enseignement/apprentissage en plusieurs cours. En évaluation, comme le souligne bien Lussier (1992:38), puisque l'enseignant dispose de beaucoup moins de temps, il peut devenir difficile d'évaluer les deux aspects de la même façon. Pour cette raison, les enseignants ont tendance à se concentrer sur l'écrit. Même si certains enseignants évaluent l'oral, ils ont l'idée qu'après tout, les apprenants ont affaire à un examen écrit seulement pour mesurer leur performance en français. A quoi bon perdre du temps à traiter un aspect qui, finalement, ne s'évalue pas.

#### 7.4.1.2 Aspect de l'oral le plus évalué en classe

Étant donné que l'oral se présente sous des formes différentes, il convient de connaître l'aspect le plus évalué par les enseignants en classe de langue.

Aspect de l'oral le plus évalué à JSS (Collège)						
Aspects	Oui	Fréquence (%)	Non	Fréquence (%)	Effectif	Total en %
Dictée	132	52,2	121	47,8	253	100
Compréhension orale	44	17,4	213	84,2	253	100
Expression orale	40	15,8	209	86,6	253	100

Tableau 33: aspect de l'oral le plus évalué par l'enseignant au niveau JSS

À partir des tableaux 33 et 34, on peut observer que la dictée l'emporte sur les autres aspects avec 52,2% d'enquêtés au niveau J.S.S. et 51,0% d'enquêtés au niveau S.S.S. affirmant son évaluation. D'après ces tableaux, on constate une grande tendance à

privilégier la dictée au détriment de l'expression orale et comme on peut le voir, il y a seulement 15,8% et 16,6% d'enquêtés qui confirment la pratique de cette dernière.

Aspect de l'oral le plus évalué à SSS (Lycée)						
Aspects	Oui	Fréquence (%)	Non	Fréquence (%)	Effectif	Total (%)
Dictée	124	49,0	129	51,0	253	100
Compréhension orale	62	24,5	191	75,5	253	100
Expression orale	42	16,6	211	83,4	253	100

*Tableau 34: aspect de l'oral le plus évalué par l'enseignant au niveau SSS*

Autant que nous le sachions, l'expression orale est le point faible de l'enseignement du français depuis son introduction dans le pays dans les années 50, malgré l'adoption de méthodes diverses censées encourager la pratique de la langue. Elle est sans doute ressentie par les enseignants comme l'aspect le plus difficile de leur tâche (J. Courtillon 2003). Il n'est pas surprenant de voir le même scénario se répéter quant à l'évaluation de la communication orale. Ce qui nous paraît évident ici c'est, qu'aux niveaux J.S.S. et S.S.S., la pratique de l'évaluation du français semble être calquée sur celle organisée par WAEC (voir chapitre 2).

Par contre, l'affirmation des enquêtés selon laquelle l'expression orale s'évalue aux deux niveaux nous semble un peu étonnante compte tenu de la réalité sur le terrain. Dans leurs réponses, ces enquêtés (16,8% et 16,6%) ont peut-être confondu la notion d'expression orale avec le fait de produire des phrases plus ou moins prévues par l'enseignant (un réemploi), ou encore le fait de mémoriser un dialogue quelconque afin de le reproduire à sa demande. Ainsi, on se demande s'il y a eu vraiment une évaluation de l'expression orale où ils étaient censés exprimer de manière spontanée leurs idées en français. Ces apprenants en question ont peut-être voulu donner une bonne image d'eux-mêmes car, précisent G. Ludi et B. Py (2003:80), en situation d'enquête, on ne peut pas écarter la « possibilité de distorsion plus moins forte des réalités objectives » de la part de certains informateurs.

#### **7.4.1.3 Avis sur la nécessité d'évaluer la communication orale pré-normalienne**

Dans cette partie nous avons cherché à saisir les avis des enquêtés-apprenants sur la nécessité d'évaluer l'expression orale aux niveaux J.S.S. et S.S.S. Comme on peut

l'observer, plusieurs raisons sont avancées par les enquêtés-apprenants en faveur de l'évaluation de la communication orale dans le tableau ci-dessous (tableau 35).

	Raisons	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
1	Un bon moyen de fonder une base solide d'une compétence communicative à l'oral et même à l'écrit	120	47,4%
2	Une source de motivation d'approfondir l'apprentissage du français	42	16,7%
3	Un moyen de perfectionner sa prononciation et son intonation pour une meilleure expression et compréhension du français	40	15,8%
4	Un moyen d'aider les apprenants à acquérir du vocabulaire et améliorer leur compétence en français	37	14,6%
5	Un moyen de développer la capacité à communiquer avec les personnes dans les pays francophones qui entourent le Ghana	14	5,5%
Total		253	100%

*Tableau 35: raisons des enquêtés pour l'évaluation de l'expression orale aux niveaux Collège et Lycée*

Les raisons principales identifiées peuvent se résumer comme suit : moyen de construire une base solide en compétence communicative; source de motivation pour des apprentissages ultérieurs; moyen de se perfectionner en prononciation et en intonation. Les diverses réactions montrent que ces enquêtés sont conscients de l'importance de l'évaluation dans leur parcours scolaire. Il convient de dire que l'absence d'évaluation officielle de la communication orale à ces niveaux a contribué, de manière indirecte, à sa relégation en classe de langue. Il faut surtout souligner que la maîtrise d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, est avant tout le fruit d'une pratique régulière. Mais l'expérience nous a montré qu'en situation institutionnelle, la pratique de l'évaluation d'une matière quelconque est dictée par la façon dont elle est appréhendée par la WAEC. Les enseignants ne font que l'imiter en tout. Les discussions précédentes sur la pratique d'enseignement et d'évaluation sont révélatrices de la situation sur le terrain.

#### **7.4.2 Pratique de l'évaluation interne à l'école normale**

Nous voudrions savoir précisément la place qu'occupe l'évaluation de la communication orale chez les enquêtés et les activités proposées à cet égard par les enseignants. Pour ce faire, nous avons essayé de vérifier d'abord s'ils ont été évalués en communication orale et ensuite, de voir dans quelle mesure ces activités étaient privilégiées par les enseignants.

### 7.4.2.1 Évaluation de l'oral et tâches proposées pour évaluer la communication orale

Le tableau ci-dessous présente les réponses données à propos de la présence de la pratique de l'évaluation de l'oral par les enseignants.

Évaluation des apprenants à l'oral			Activité la plus proposée à l'évaluation de l'oral						
	Effectifs	Fréquence en %	Activité	Oui	Fréquence en %	Non	Fréquence en %	Effectif	Total en %
Oui	81	32,0	Faire un débat	37	18,6	216	85,4	253	100
Non	172	68,0	Faire exposé	53	20,9	200	79,1	253	100
Total	253	100	Raconter une histoire	33	13,0	219	87,0	253	100
			Faire un compte rendu	22	8,7	230	91,3	253	100

Tableau 36: évaluation de l'oral et l'activité la plus proposées par l'enseignant à l'école normale

À partir du tableau 36, on peut constater que la majorité des apprenants (68,0%) nient avoir été évalués à l'oral par leur enseignant. Seuls 32,0% ont eu l'occasion de bénéficier de cette évaluation.

Par ailleurs, nous avons cherché à connaître l'activité la plus utilisée par l'enseignant dans sa démarche évaluative. Selon le tableau 36 (ci-dessus), parmi les quatre activités listées, l'exposé (environ 30%) se révèle être l'activité la plus utilisée par les enseignants lors de l'évaluation. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, la tendance à imiter l'organisation responsable des examens nationaux dans ses démarches évaluatives est répandue dans les écoles normales. L'exposé étant caractéristique de l'évaluation de l'expression orale dans le système d'évaluation officielle, il n'est pas surprenant que la même trame se reproduise. Il est donc courant dans la conception et la présentation des sujets de l'examen oral de suivre le même schéma.

### 7.4.3 Évaluation externe de la communication orale dans l'école normale

L'évaluation externe renvoie à tous les examens conçus et réalisés par des autorités en dehors des écoles normales. Nous faisons référence ici à l'examen officiel organisé et administré par l'Institut de l'Éducation de l'Université de Cape Coast. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, c'est cet institut qui fournit la base commune dans la conception

de programmes et de systèmes d'évaluation. Par conséquent, il est chargé de la conception et de la passation de tous les examens de toutes les écoles normales, y compris la remise des diplômes aux futurs enseignants. Compte tenu de la durée et de la nature individuelle de la passation de l'examen de communication orale, l'institut le fait passer deux ou trois semaines avant l'examen écrit. En ce qui nous concerne, notre objectif est de nous informer sur les points suivants : niveau de préparation, connaissance des critères d'évaluation, préparation préalable des sujets d'examen, niveau de difficulté de ces sujets et réalisation d'un exposé pendant l'épreuve orale.

#### 7.4.3.1 Niveau de préparation des apprenants pour l'épreuve orale

Cette partie vise à nous informer sur le degré de préparation des enquêtés-apprenants avant l'évaluation de la communication orale proprement dite. Le tableau 37 ci-dessous qui montre les divers points de vue, présente deux types d'explication : ceux qui étaient prêts grâce à l'information préalable et ceux qui ne l'étaient pas pour une raison ou pour une autre. Comme l'illustre la répartition d'opinions, on peut constater que 51,4% contre 48,6% des enquêtés ne se sont pas bien préparés à l'épreuve, ce qui signifie que la grande majorité était plus ou moins défavorisée.

	Raisons	Effectif	Fréquence (%)
Oui	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prêt parce qu'on a été informé par l'enseignant</li> </ul>	123	48,6
Non	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas prêt parce qu'on nous a jamais été préparés en classe</li> <li>• Pas prêt parce qu'on n'avait pas assez de temps</li> <li>• Pas prêt parce qu'on n'avait pas acquis assez de vocabulaire pour s'exprimer</li> </ul>	130	51,4
Total		253	100

*Tableau 37: avis des enquêtés-apprenants sur le degré de préparation pour l'épreuve orale*

Les explications données par le groupe démunie vont du manque de préparation en classe de langue à l'acquisition insuffisante de vocabulaire pour s'exprimer en français. La situation telle qu'elle est dévoilée par ces enquêtés montre comment et dans quelle mesure l'évaluation de la communication orale peut être entravée par des contraintes institutionnelles ou personnelles. Ces contraintes sont liées au manque de préparation pendant la phase de transmission/acquisition où il s'agit d'apprécier les progrès des

apprenants en français. Il convient donc de penser que cet état de fait peut être à la base de la difficulté de communication orale d'un grand nombre d'apprenants à l'épreuve orale.

#### 7.4.3.2 Connaissance de critères d'évaluation de l'épreuve orale

Par ailleurs, nous avons aussi voulu savoir si les enquêtés-apprenants étaient au courant des critères d'évaluation de la communication orale. A notre avis, dans une configuration d'examen, les utilisateurs doivent être au courant des objectifs et surtout des critères qui déterminent le système de notation. Nous avons également cherché à vérifier auprès des enquêtés leur avis sur les critères qu'ils considèrent comme les plus pertinents pour l'évaluation de la communication orale.

Le tableau 38 montre que 51,8% enquêtés contre 48,2% attestent être au courant des critères d'évaluation de la communication orale en français. Quant aux critères les plus pertinents, nous avons remarqué que la grande majorité des enquêtés-apprenants ont sélectionné la prononciation (60,0%), la grammaire (56,9%) et le vocabulaire (51,4%).

Connaissance des critères			Choix des critères pertinents d'évaluation						
	Effectifs	Fréquence (%)	Critères d'évaluation	Oui	Fréquence (%)	Non	Fréquence (%)	Effectifs	Total en %
<b>Oui</b>	122	48,2	<b>Vocabulaire</b>	130	51,4	123	48,6	253	100
<b>Non</b>	131	51,8	<b>Argumentation</b>	103	40,7	150	59,3	253	100
<b>Total</b>	253	100	<b>Créativité</b>	86	34,0	167	66,0	253	100
			<b>Prononciation</b>	153	60,5	100	39,5	253	100
			<b>Fluidité</b>	98	38,7	155	61,3	253	100
			<b>Grammaire</b>	144	56,9	109	43,1	253	100

Tableau 38: avis des apprenants sur la connaissance et choix de critères d'évaluation de l'expression orale

Le choix de ces trois critères par la grande majorité implique à notre sens, un manque de préparation rigoureuse en ce qui concerne ces éléments linguistiques qui constituent la base de la langue française. À ce niveau nous pouvons dire que, prendre en considération ces éléments permet de mettre en évidence les autres composantes de la compétence de communication et de mieux apprécier la performance de l'apprenant. De façon générale, nous pouvons en déduire que ces critères reflètent les craintes qu'ont les enquêtés-apprenants au sujet de la communication orale.

#### 7.4.3.3 Préparation préalable des sujets avant l'épreuve proprement dite

Nous nous sommes efforcée de recueillir des informations, auprès des apprenants, sur la préparation préalable des sujets pour l'épreuve orale.

	Raisons	Effectifs	Fréquence en %
Oui	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aide à éviter/minimiser la peur</li> <li>• Permet de développer un don pour la langue française</li> <li>• Permet de mieux s'exprimer</li> <li>• Permet de mieux se préparer</li> </ul>	241	95,3
Non	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne comprends pas les sujets et d'ailleurs je ne peux pas m'exprimer en français</li> </ul>	12	4,7
Total		253	100

*Tableau 39: avis des enquêtés-apprenants sur la préparation préalable des sujets pour l'épreuve orale*

Le tableau 39 montre qu'une majorité écrasante des enquêtés (95,3% contre seulement 4,7%) sont d'accord avec cette méthode. La distribution des sujets aux apprenants la veille de l'épreuve est une pratique qui date de plus de 25 ans. L'objectif est de permettre aux candidats de se familiariser avec les thèmes proposés afin de faciliter la démarche évaluative. On peut se demander si cette culture d'examen préparé qui marque l'évaluation de la communication orale facilite réellement la tâche des examinateurs et celle des candidats. On peut également se demander si la préparation en classe avant l'épreuve ne se serait pas substituée à cette pratique par les enseignants sous prétexte qu'en fin de compte, les apprenants seront en mesure de passer l'examen sans difficulté. L'étude des enregistrements de la production dans le chapitre suivant devrait nous permettre de trouver des réponses à ce doute.

#### 7.4.3.4 Niveau de difficulté des sujets/thèmes proposés pour l'épreuve orale

Compte tenu de la pratique qui consiste à donner les sujets aux apprenants 24 heures avant la passation de l'épreuve orale, nous avons essayé de savoir auprès des enquêtés leur avis sur le niveau de difficulté de ces sujets.

Dans le tableau 40, 55,7% ont trouvé que les sujets n'étaient ni difficiles ni faciles, ce qui signifie qu'ils ne posent pas de difficulté majeure au niveau de la compréhension. Pour la majorité d'entre eux, bien qu'ils aient compris les sujets, cette compréhension semble être perturbée par un manque de vocabulaire, ce qui affecte la qualité de communication orale. Par contre 36,8% affirment trouver les sujets difficiles à cause de manque de compréhension et d'entraînement concernant l'exposé.

	Raisons	Effectifs	Fréquence en %
<b>Difficile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parce que je n'ai pas compris les sujets</li> <li>• Parce que je n'ai jamais fait un exposé oral</li> </ul>	93	36,8
<b>Ni difficile ni facile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'ai compris les sujets mais mon vocabulaire était limité</li> </ul>	141	55,7
<b>Facile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'ai compris les sujets et je pouvais m'exprimer en français</li> </ul>	19	7,5
<b>Total</b>		253	100

*Tableau 40: avis des enquêtés-apprenants sur le niveau de difficulté des sujets de l'épreuve orale*

Dans les deux cas, ces difficultés pourraient être source de blocage discursif des apprenants en question. Cependant, 19 enquêtés (soit 7,5%), bien qu'ils soient en minorité, affirment avoir trouvé les sujets de la communication orale faciles tant du point de vue de la compréhension que du point de vue de la capacité de communiquer. Ce qu'il faut préciser ici, c'est que cette minorité a été formée en partie dans un pays francophone où leur contact préalable avec la langue française justifie cette réaction quasi immédiate.

#### 7.4.3.5 Avis sur la réalisation d'un exposé à l'épreuve orale

Nous avons proposé de traiter dans notre questionnaire l'exposé parce que, comme nous l'avons déjà constaté plus haut, il constitue l'activité la plus souvent utilisée pour évaluer l'expression orale. Ce choix nous paraît évident. Vu que les sujets proposés à l'épreuve orale exigent la préparation d'un exposé, nous avons voulu savoir les avis des enquêtés sur le niveau de difficulté quant à l'acte de faire un exposé à visée évaluative. Le tableau 41 donne les différentes réactions recueillies.

	Raisons	Effectifs	Fréquence en %
<b>Difficile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parce qu'on a pas eu assez de temps pour les préparer</li> <li>• Parce que je ne peux pas m'exprimer en français</li> <li>• Parce que j'ai des problèmes de prononciation</li> <li>• Parce que les sujets étaient trop nombreux à traiter</li> <li>• Parce que les sujets étaient difficiles à comprendre</li> </ul>	181	71,5
<b>Facile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parce qu'on avait beaucoup de temps à se préparer</li> </ul>	72	28,5
<b>Total</b>		253	100

*Tableau 41: avis des enquêtés-apprenants sur la réalisation d'un exposé à l'épreuve orale*

D'après la répartition, 71,5% d'entre eux considèrent la production d'exposé difficile alors que 28,5% affirment que c'est facile à le faire. Pour la majorité, cette difficulté relève



d'une préparation insuffisante, de l'incapacité de s'exprimer et de problème de prononciation, du grand nombre de sujets et de l'incompréhension des sujets de l'épreuve. Parmi les objets d'enseignement de l'expression orale, l'exposé, quoique fort important dans la classe de langue, n'est réalisé que par un petit nombre d'apprenants (22,1% seulement). Malgré l'insuffisance de sa pratique, l'exposé reste l'activité orale qui est pratiquée avec une réelle fréquence dans l'évaluation officielle du français dans les écoles normales. Le manque de sa pratique en classe de langue peut être à l'origine de la difficulté qu'éprouvent les apprenants surtout dans une situation de communication à finalité évaluative.

#### 7.4.3.6 Avis des enquêtés sur l'organisation de l'évaluation de l'épreuve orale en général

L'expérience nous a montré que, dans la culture d'évaluation scolaire, l'avis des apprenants (candidats) n'est jamais demandé car c'est la chasse gardée des responsables d'examens (les institutions, les enseignants et les examinateurs). Nous avons cherché tout de même à savoir leur point de vue sur l'organisation de l'évaluation de l'épreuve orale en général. Pour ce faire, nous avons considéré les points suivants : le choix de l'examineur externe et la procédure de l'évaluation de la communication orale.

#### 7.4.3.7 Choix de l'examineur externe

Dans cette partie, nous cherchons à nous renseigner sur la pratique qui consiste à faire évaluer les apprenants par leurs propres professeurs dans un examen officiel tel que celui-ci. Le tableau 42 illustre leurs points de vue. Selon la distribution, seulement 37,5% des enquêtés sont d'accord avec cette pratique alors qu'un grand nombre (62,5%) en est contre.

	Raisons pour ou contre	Effectifs	Fréquence en %
<b>Pour</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confiance en son propre enseignant</li> <li>• Moyen pour l'enseignant de vérifier le niveau de performance de ses apprenants</li> <li>• On est à l'aise devant son enseignant</li> </ul>	95	37,5
<b>Contre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préfère un examinateur venant de l'extérieur pour éviter la vindication possible de son enseignant</li> <li>• On se sens intimidé devant son propre enseignant</li> </ul>	158	62,5
<b>Total</b>		253	100

Tableau 42: raisons pour ou contre propre enseignant comme examinateur externe

Pour une minorité, être évaluée par ses professeurs dans un examen officiel lui permet de se sentir en confiance et à l'aise avec eux. Pour ce groupe minoritaire encore,

être à la fois enseignant et examinateur externe permet à celui-ci d'avoir accès à la vérification directe de la performance de ses apprenants. Par contre, la plupart des enquêtés contestant le choix de leurs enseignants, évoquent les problèmes de vindicte et d'intimidation. Cette observation nous paraît importante dans la mesure où ces enseignants connaissent bien les apprenants et le type de rapport déjà établi entre eux peut influencer leur jugement de la performance des évalués. La possession d'informations sur la performance antérieure ou le statut scolaire d'un apprenant peut avoir une incidence positive ou négative sur la performance de l'évalué. Compte tenu des doutes qu'ont la majorité des enquêtés, la question qui se pose est de savoir si le choix de leurs propres enseignants comme examinateurs externes ne constituerait pas un frein à l'objectivité de l'évaluation de la communication orale.

#### 7.4.3.8 Avis sur la méthode d'évaluation de la communication orale

Dans cette partie, nous essayons de connaître l'avis des enquêtés-apprenants sur la méthode mise en œuvre pour évaluer la communication orale. Comme le montre le tableau 43, 56,1% la jugent bonne contre 43,9% qui indiquent le contraire. La plupart des enquêtés qui trouvent la méthode bonne donnent comme raison le fait qu'elle leur permet d'apprendre et d'améliorer leur niveau linguistique par exemple, la prononciation et l'intonation.

	Raisons	Effectifs	Fréquence (%)
<b>Méthode bonne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet d'acquérir une bonne prononciation et intonation chez les examinateurs</li> </ul>	142	56,1
<b>Méthode pas bonne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je n'aime pas la présence des examinateurs externes car cela a rendu difficile l'épreuve orale</li> <li>• On posait des questions hors contexte</li> <li>• On posait trop de questions</li> <li>• Examinateurs étaient trop sévères</li> </ul>	111	43,9
<b>Total</b>		253	100

Tableau 43: avis des enquêtés-apprenants sur la méthode d'évaluation de l'expression orale

Il nous semble que, pour la majorité, le moment de l'épreuve orale ressemble étrangement à un cours sur l'expression orale. Ce qu'il faut surtout comprendre est que ces enseignants-examinateurs ont du mal à résister à la tentation de corriger les erreurs de prononciation des apprenants en situation d'évaluation. Par ailleurs, contrairement à ce que

pense la majorité, certains apprenants semblent établir un lien entre la difficulté de l'épreuve orale et la présence des examinateurs externes d'où la réaction négative vis-à-vis de la méthode d'évaluation. Ils contestent également le grand nombre de questions posées, des questions posées hors contexte et l'attitude sévère des examinateurs. Les réactions divergentes provoquées par la méthode d'évaluation de la communication orale, actuellement en vigueur, ne font que dévoiler, d'une certaine manière, la réalité sur le terrain.

### 7.5 Pratique de communiquer en français dans diverses situations

Dans cette rubrique, le questionnaire interroge les apprenants sur leurs habitudes et la fréquence d'emploi du français lorsqu'ils communiquent en classe ou en dehors de la classe avec leurs professeurs, leurs camarades et d'autres locuteurs francophones.

#### 7.5.1 Pratique du français en général

Dans cette partie, nous avons cherché à savoir si les apprenants aiment parler la langue française. Comme l'illustre le tableau 44, d'une façon générale, 77,5% des enquêtés éprouvent de l'amour pour le français. Pour ceux-ci, les raisons pour lesquelles la pratique du français s'avère importante vont du désir d'être capables de le parler couramment avec des locuteurs francophones, au simple plaisir et admiration pour la langue. Par contre, 22,5% des apprenants se déclarent contre la pratique de la langue par peur de commettre des erreurs, ce qui fait qu'ils se résignent à leur sort.

	Raisons	Effectifs	Fréquence en %
Oui	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parce que je veux parler couramment le français</li> <li>• Parce que je veux être capable de communiquer avec les Francophones</li> <li>• Parce que je me sens bien et fier quand je m'exprime en français</li> <li>• Parce que je veux apprendre et comprendre bien le français</li> </ul>	196	77,5
Non	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parce que je fais beaucoup d'erreurs de grammaire et de prononciation quand je m'exprime en français</li> <li>• Parce que je ne parle pas bien le français</li> <li>• Je ne peux pas m'exprimer bien en français</li> </ul>	57	22,5
Total		253	100

*Tableau 44: pratique et plaisir pour la langue française*

Malgré le fait que la majorité manifeste un penchant pour le français, ce désir peut être perturbé car la pratique de cette langue s'effectue dans un environnement peu naturel. Ce qui fait défaut, c'est l'enjeu des échanges qui se réalisent souvent entre les apprenants et

l'enseignant, qui a le pouvoir à la fois d'établir le cadre du rapport et d'évaluer, et l'apprenant qui prend rarement l'initiative dans une telle situation.

#### 7.5.1.1 Pratique du français en classe

Dans cette partie, nous examinons le comportement communicatif des apprenants en classe de langue. En cours, la présence de l'enseignant pousse les apprenants à communiquer en français. Ainsi, comme l'illustre le tableau 45 (ci-dessous), 73,9% d'enquêtés attestent employer le français en classe. Mais c'est une pratique qui se limite, la plupart du temps, à répondre aux questions de l'enseignant. Contrairement à ce que disent la grande majorité des apprenants, 26,1% affirment ne pas communiquer en classe.

	Effectifs	Fréquence en %
Oui	187	73,9
Non	66	26,1
Total	253	100

*Tableau 45: pratique du français par les apprenants en classe*

Cette différence entre les deux groupes met en évidence un phénomène qui s'avère être normal chez les apprenants de français au Ghana. Pour diverses raisons, certains apprenants ne prennent pas souvent l'initiative et, par conséquent, il revient à l'enseignant de les solliciter et les inviter à s'exprimer en français. Empruntant les expressions de J-F. P. Bonnot (1995 : 319), nous estimons qu'en classe de langue, l'apprenant est « contraint d'adapter son comportement linguistique et extra-linguistique [...] aux nouvelles conditions de la communication », faute de quoi il « est exclu ou condamné au silence, ce qui revient pratiquement au même puisque » l'apprenant « se trouve réduit à sa parole intérieure [...] ». Mais la communication dans l'espace particulier qu'est la classe de langue impose des contraintes qui empêchent l'apprenant à construire ses propres énoncés et qui ne l'encouragent pas à avoir confiance en lui. Or, la prise de parole nécessite à la fois des constructions propres à l'individu et la confiance en lui-même. (M. Pendaux, 1998:40). Il importe donc de souligner que, dans les diverses situations de communication, l'incapacité de faire des phrases en français semble être l'un des soucis principaux dans la pratique du français chez les apprenants.

### 7.5.1.2 Pratique du français avec les professeurs en dehors des cours

Contrairement à ce qui se passe en cours, les enquêtés réagissent différemment lorsqu'il s'agit de s'adresser à leur enseignant en français en dehors des cours. En dehors de la classe, l'obligation de parler le français ne semble pas être respectée comme le montre le tableau 46 (ci-après). On peut comprendre pourquoi 77,3% des enquêtés disent ne pas parler français avec leurs enseignants une fois sortis de la salle de classe. Seuls 27,7% ont tendance à parler français avec leurs enseignants en dehors de la classe. Dans la plupart des cas, il s'agit de ceux qui ont étudié, en partie, dans un pays francophone et ou, dans une certaine mesure, des apprenants qui ont un bon niveau en français bien qu'ils n'aient pas eu de contact avec cette langue en dehors du Ghana. Au milieu d'un grand nombre d'apprenants qui ont peur de prendre l'initiative en s'adressant à leur enseignant en français, seule une minorité est active.

Pratique du français	Effectifs	Fréquence en %
Oui	70	27,7
Non	183	72,3
Total	253	100

*Tableau 46: pratique du français avec les professeurs en dehors des cours*

L'abandon de la pratique du français avec les enseignants conforte l'hypothèse selon laquelle ces apprenants recourent à l'usage d'autres langues lorsqu'ils rencontrent leurs enseignants en dehors de la classe. De toute évidence, il y a des apprenants qui parlent parfois l'anglais ou leur langue maternelle à leur enseignant surtout si celui-ci appartient à leur groupe ethnique. En effet, le recours à l'anglais ou à une langue ghanéenne quelconque au lieu de parler français en dehors des cours semble être une pratique répandue chez les apprenants, pratique parfois encouragée par certains enseignants.

### 7.5.1.3 Pratique du français avec les camarades de classe

Considérant les différentes situations de rencontre, nous avons essayé de savoir si, à part la classe de langue, les enquêtés communiquent entre eux en français. Le tableau 47 (ci-dessous) indique un état intéressant où la majorité (65,6%) des apprenants certifient ne pas pratiquer le français avec leurs camarades alors que 34,4% d'entre eux le font.

Pratique du français	Effectifs	Fréquence en %
Oui	87	34,4
Non	166	65,6
Total	253	100

*Tableau 47: pratique du français entre camarades*

L'absence de pratique du français entre camarades n'est pas du tout étonnant en prenant en compte la compétence multilingue des apprenants qui les conduit, dans la plupart du temps, à réaliser leurs besoins communicatifs (volontairement ou non) dans d'autres langues lorsqu'ils se trouvent entre eux. C'est une réalité des situations où il y a de contact entre interlocuteurs multilingues.

#### 7.5.1.4 Pratique du français avec d'autres locuteurs du français

À part la pratique du français avec les enseignants et les camarades, nous avons aussi essayé de vérifier auprès des enquêtés comment ils réagissent lorsque quelqu'un d'autre leur parle en français. Cette question a pour but de cerner d'une manière générale leur comportement langagier. Les réactions sont assez diverses (tableau 48). 226 enquêtés sur les 253 (soit 89,3%) affirment ne pas répondre en français lorsque quelqu'un leur adresse la parole en français, alors que 27 (10,7%) seulement attestent répondre en français.

Pratique du français	Effectifs	Fréquence en %
Oui	27	10,7
Non	226	89,3
Total	253	100

*Tableau 48: pratique du français avec d'autres locuteurs francophones*

Ainsi, la grande majorité refuse de parler français avec cette personne et préfère se taire ou répondre carrément en anglais. Cette réaction chez la plupart des enquêtés ne fait que mettre en évidence les conditions dans lesquelles le français s'apprend dans les écoles en général et plus précisément dans les écoles normales au Ghana.

En regardant de plus près, bien que l'objectif soit de former des enseignants qui seront capables de transmettre le français à leurs futurs élèves, on constate que la pratique de cette langue est loin d'être la règle chez la majorité des apprenants. C'est-à-dire que, au sein des écoles et partout où l'occasion de parler cette langue se présente, la plupart des élèves évitent le français pour des raisons que nous avons déjà évoquées. En plus, la

compétence plurilingue des apprenants et les diverses situations de contact à l'intérieur même de l'école rendent difficile la pratique du français.

Étant donné la situation, de nouveaux moyens doivent être envisagés pour sensibiliser et motiver les futurs enseignants à s'exprimer davantage en français. Mais comment cette démarche peut-elle aboutir si les apprenants doivent étudier en plus du français, d'autres matières? C'est une question sur laquelle nous reviendrons lorsque nous entamerons, plus loin, le chapitre sur les perspectives didactiques pour une amélioration de la compétence de communication orale en français des futurs enseignants dans les écoles normales au Ghana.

### **7.6 Difficultés de communication orale**

Compte tenu des résultats obtenus, nous observons que les enquêtés ont du mal à s'exprimer en français pour diverses raisons. Généralement, la peur de commettre des erreurs ou de sentir ridicule, empêche un grand nombre d'entre eux de saisir toutes les occasions qui s'offrent à eux d'utiliser leurs nouvelles compétences. Il y en a d'autres que nous examinerons au fur et à mesure de l'avancement de notre travail pour mieux cerner l'ampleur de cette problématique.

Nous avons donc demandé aux enquêtés de donner leur avis sur les difficultés qu'ils éprouvent lorsqu'ils communiquent en français. Pour ce faire, nous avons pris en compte trois situations d'interaction impliquant les professeurs, les camarades et d'autres francophones. Sous cet angle, nous nous sommes intéressée essentiellement à certains points : la nature des difficultés, les sentiments éprouvés lors de la communication et l'effort personnel effectué pour surmonter ces difficultés. Comme nous avons déjà noté plus haut, de nombreux enquêtés affirment avoir eu des difficultés au niveau de la prise de parole par manque d'habitude. Cette attitude qui peut aussi s'expliquer par la timidité ou par le fait que certains apprenants souffrent d'une sorte de mutisme quand il s'agit de parler français. Généralement nous reconnaissons le fait que les apprenants ont des difficultés pour s'exprimer en français et il est question maintenant d'établir la nature de telles difficultés.

#### **7.6.1 Nature des difficultés de la communication orale**

Nous avons remarqué qu'en général, les difficultés éprouvées par les enquêtés en communiquant en français sont identiques dans leur interaction avec les trois types de

locuteurs : professeur, camarade et d'autres locuteurs francophones. Ainsi, notre analyse portera sur l'ensemble de ces locuteurs et des difficultés rencontrées par les enquêtés dans leur tentative de s'exprimer en français. Le tableau 49 ci-dessous présente une majorité écrasante d'apprenants (87,0%) qui éprouvent des difficultés à communiquer oralement chaque fois qu'ils interagissent en français avec des tiers.

Difficultés de communication		
	Effectifs	Fréquence en %
Oui	220	87,0
Non	33	13,0
Total	253	100

Tableau 49: nombre d'enquêtés ayant des difficultés à communiquer en français

Les principales difficultés rencontrées par ces apprenants sont inventoriées ci-dessous (tableau 50) :

Nature de difficultés			
	Nature des difficultés	Effectifs	Fréquence en %
1	Grammaire : manque de connaissance de grammaire française qui rend difficile la construction des phrases grammaticalement correctes et cohérentes	60	23,7
2	Vocabulaire : manque et choix approprié des mots/expressions pour s'exprimer	84	33,2
3	Prononciation : problème de prononcer correctement certains mots français	56	22,1
4	Compréhension : problème de comprendre certains mots et expressions français	19	7,5
5	Peur de faire des erreurs devant son interlocuteur	24	9,5
6	Timide de s'exprimer en français face à un interlocuteur	10	4,0
Total		253	100

Tableau 50: nature des difficultés de communication éprouvées par les enquêtés

Lorsqu'ils parlent français avec leurs professeurs, leurs camarades et d'autres locuteurs francophones, les difficultés rencontrées peuvent se regrouper sous forme de :

- difficultés d'ordre linguistique : lexique (réponse 2), morphosyntaxe (réponse 1) et phonologie (réponse 3);



- difficultés liées à la compréhension (réponse 4);
- difficultés liées à un comportement d'ordre psychologique (réponses 5 et 6)

D'une manière générale, les difficultés d'ordre linguistique priment sur les autres problèmes de communication. Pour la majorité des enquêtés, les problèmes de communication orale sont dus à des déficiences morposyntaxiques (60 réponses - 23,7%), lexicales (84 réponses - 33,2%) et phonologiques (56 réponses – 22,1%). Cela montre que les difficultés de communication en français touchent à la compétence linguistique à savoir, la connaissance/maîtrise des règles morphologiques/syntaxiques, l'utilisation du vocabulaire approprié et la prononciation correcte des mots français. Pour certains enquêtés (19 réponses - 7,5%), c'est l'incompréhension des messages transmis par les personnes avec qui ils sont en interaction qui est à l'origine des difficultés. La compréhension étant la capacité de discerner et admettre le point de vue des interlocuteurs semble absente chez certains enquêtés.

Enfin, d'autres enquêtés attestent avoir peur de faire des erreurs (24 réponses - 9,5%) puisqu'ils sont timides de nature (difficulté d'ordre psychologique). Ce qui ressort ici est que, visiblement les enquêtés sont gênés de baisser en estime devant leurs interlocuteurs. La peur de parler français aux professeurs est liée, d'une part au désir de masquer leurs faiblesses, et d'autre part, à l'idée d'être évalués par leur professeur de façon permanente.

#### **7.6.1.1 Sources des problèmes de communication en général**

Le tableau 51 présente des sources de problèmes de communication en français données par les enquêtés pour expliquer leurs difficultés. En observant de près, c'est le manque de motivation qui prédomine (32,8%). L'absence de motivation évoquée renvoie à ce que R. Viau (1994 : 7) décrit comme la « perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Cependant, comme le souligne B. André (1998 : 119), « garder la motivation ne peut pas être le problème des seuls élèves », ce qui signifie que l'enseignant doit s'y impliquer aussi.

En effet, quand un apprenant communique dans une langue qui n'est pas la sienne, il a sans doute besoin d'encouragement de son entourage, en l'occurrence, de son enseignant et de son école. Ainsi, la motivation ne se situe pas seulement dans le moyen de communication, mais dans les conditions au sein desquelles se déroulent la communication

et la perception que l'apprenant a de la tâche qui lui est proposée. Cette remarque est importante, car elle signifie qu'un enseignant ne doit pas s'attendre à ce que la seule matière, en l'occurrence le français, suffise à motiver ses apprenants. Ce seront également les conditions de communication qu'il saura créer et la façon dont les apprenants les percevront qui influenceront leur motivation. Dans cette optique, nous avancerons l'hypothèse selon laquelle la capacité d'un apprenant à communiquer en français dépendra de la perception qu'il a des conditions de communication mises en œuvre pour l'accomplissement d'une tâche quelconque.

Causes de difficultés de communication			
	Causes de difficultés	Effectifs	Fréquence en %
1	Manque de motivation	83	32,8
2	Trop de matières à étudier à part le français	65	25,7
3	Nombre insuffisant d'heures allouées à l'expression orale	75	29,6
4	Mauvaise formation initiale au niveau pré-normalien	30	11,9
Total		253	100

*Tableau 51: sources de difficultés de communication orale chez les enquêtés*

La deuxième raison évoquée est le nombre insuffisant d'heures accordées à l'expression orale. Ce problème semble avoir un lien avec les nombreuses matières étudiées à l'école normale, ce qui se trouve être la troisième cause illustrée dans le tableau ci-dessus. Cette situation peut être expliquée, en partie, par le fait que la politique éducative normalienne actuellement en vigueur, exige la formation d'enseignants « généralistes » et en conséquence ne prend pas en compte la particularité du français (voir Chapitre 3). Ces conditions peu motivantes ne favorisent pas la pratique courante du français au sein de l'école normale. En ce qui concerne la quatrième raison, 11,9% des enquêtés attribuent leur incapacité de communiquer en français à la formation initiale. Ils remettent en cause l'enseignement suivi au niveau pré-normalien. Leur opinion rejoint les observations précédentes (cf. 7.3.1.2 supra) sur les conditions d'enseignement /apprentissage pré-normalien vécues par les apprenants.

#### **7.6.1.2 Difficultés de communication orale à finalité évaluative**

À part les conditions qui caractérisent la communication orale des enquêtés en général, nous avons prêté une attention particulière aux problèmes de communication à

finalité évaluative dans le but de comprendre les sentiments des apprenants après la première épreuve orale officielle. Cette évaluation est censée permettre la vérification du niveau de performance et une mise au point sur la compétence orale des apprenants. Le tableau 52 (ci-après) montre les raisons avancées par les enquêtés pour expliquer leurs difficultés en situation d'évaluation. On remarque que les problèmes de communication sont similaires à ceux déjà mentionnés (voir tableau 50) lorsqu'ils communiquent avec leurs professeurs, leurs camarades et d'autres locuteurs francophones à savoir, pauvreté de vocabulaire, incapacité de construire des phrases grammaticalement correctes et problème de compréhension.

Difficultés éprouvées à l'épreuve orale			
	Difficultés	Effectifs	Fréquence (%)
1	Manque de vocabulaire	100	39,5
2	Mal à l'aise due à l'incapacité de bien parler	25	9,9
3	Problème d'expression/ne pas savoir comment répondre au jury	22	8,7
4	Problème de compréhension	30	11,9
5	Incapacité de construire des phrases en français	76	30,0
	Total	253	100

Tableau 52: difficultés rencontrées à l'épreuve orale par les enquêtés

Nous notons, néanmoins, l'augmentation des difficultés d'ordre psychologique (n°2) car 25 enquêtés (soit 9,9%) éprouvent des difficultés à s'exprimer devant l'examinateur. Ce problème peut aussi s'expliquer par le manque de connaissance sur le thème à traiter d'une part et d'autre part, par la quasi absence de pratique du français durant leur préparation pré-évaluative. La maîtrise de l'expression orale qui implique des expériences formatives régulières exigeant des situations de communication avec de vrais enjeux et des contenus concrets, semblent se heurter à des contraintes d'ordre individuel et institutionnel. Nous pouvons dire que le système éducatif et les programmes mis en place pour l'enseignement /apprentissage du français apparaissent comme « hostiles » à la pratique de cette langue dans les écoles.

#### 7.6.1.3 Causes de difficultés de communication orale à finalité évaluative

Le tableau 53 (ci-dessous) présente un inventaire des causes des difficultés de communication. Ce sont des problèmes qui émanent de la préparation pré-évaluative liée

au temps, à la nature des sujets de l'épreuve orale et à la compréhension. Pour la majorité (32,8%), le manque de temps pour se préparer constitue une entrave à leur capacité de communiquer. Rappelons que les sujets de l'épreuve orale sont connus des enquêtés avant l'évaluation proprement dite (voir chapitre 6). Il en découle que la connaissance préalable de ces sujets n'améliore pas forcément la capacité de communiquer en français car, il est évident que la maîtrise d'une langue ne se réalise pas en une seule journée.

Causes des difficultés de communication à l'épreuve orale			
	Causes des difficultés	Effectifs	Fréquence en %
1	Préparation insuffisante/ manque d'assez de temps	83	32,8
2	Sentiment d'intimidation de la part du jury	31	12,3
3	Sujets difficiles à traiter	77	30,4
4	Difficulté de comprendre les questions posées par jury	62	24,5
	Total	253	100

*Tableau 53: causes des difficultés de communication orale à l'épreuve orale*

Cette réaction ne fait que mettre à nu le type d'enseignement/apprentissage et d'évaluation qui précède l'examen officiel. Le manque de temps a pour conséquence le fait que peu de temps est accordé à l'expression orale. Dans une telle situation, pour un grand nombre d'apprenants, la chance de réussite est faible. La nature difficile des sujets de l'épreuve orale évoquée par les enquêtés (24,5%) concerne alors à la fois la préparation et la présentation. L'on se demande si le niveau des apprenants a été pris en considération durant l'élaboration des sujets et si la consigne donnée est suffisamment explicite pour lever toute ambiguïté. Nous reviendrons sur ce point plus loin dans l'étude des productions orales.

### 7.7 Dépouillement du questionnaire-enseignant

Afin de tenir compte, à la fois, des avis des apprenants et de ceux des enseignants, il convient maintenant de passer au dépouillement et à l'interprétation du questionnaire-enseignant. Nous allons comparer et mettre en regard les opinions des apprenants et celles des enseignants. Dans cette partie, l'analyse des avis des enseignants-enquêtés portera sur cinq grands volets :

- profil et expérience professionnelle des enquêtés-enseignants;
- pratique de l'enseignement de la communication orale;

- pratique de l'évaluation de la communication orale;
- pratique de la communication orale des apprenants;
- difficultés de communication orale chez les apprenants.

### 7.7.1 Profil et expériences professionnelles des enquêtés-enseignants

Au total, 9 enquêtés-enseignants, tous des hommes, ont rempli le questionnaire. Le tableau 54 (ci-dessous) montre le nombre des enseignants enquêtés dans les trois écoles normales. Nous pouvons constater que la présence masculine des professeurs de français à l'école est prédominante. L'âge moyen des enseignants est de 44 ans.

École Normale et Nombre d'enseignants		Âge des enseignants	
Nom de l'école	Nombre total d'enseignants	Âge	Nombre total d'enseignants
Mount Mary College	3	Moins de 40 ans	1
Wesley College	4	40 – 45 ans	5
Bagabaga College	2	46 – 50 ans	2
Total	9	Plus de 50 ans	1
		Total	9

Tableau 54: école normale /nombre et âge d'enseignants de français

Ils sont majoritairement titulaires d'une licence (6 enseignants) comme l'indique le tableau 54. Notons que 3 d'entre eux ont une maîtrise de français. A part un enseignant qui a eu une formation générale en français dans une université locale, les 8 autres ont tous eu leur formation initiale (la licence) dans des universités spécialisées chargées de la formation des professeurs de français (l'Université de Cape Coast et l'Université de Winneba). Mais la pénurie des professeurs de français dans le système éducatif oblige les écoles normales à recruter des titulaires d'une licence pour enseigner le français. En effet, les trois qui détiennent une maîtrise de FLE l'ont eue grâce à une formation à distance organisée par l'ambassade de France. Généralement, dans la formation à l'université, les filières étudiées sont la littérature, la langue (grammaire) la traduction (thème/version) et la didactique de français mettant l'accent sur les méthodologies d'enseignement en français. Il s'agit donc d'une formation d'ordre littéraire/culturel et professionnel pour la majorité d'entre eux (8 enseignants).

Diplômes supérieurs obtenus	Expérience professionnelle
-----------------------------	----------------------------

Diplôme	Nombre d'enseignants	Nombre d'années d'enseignement du français	Nombre d'enseignants	Nombre d'années d'enseignement à l'école normale	Nombre d'enseignants
Maîtrise	3	Moins de 10 ans	1	Moins de 5 ans	4
Licence	6	10 - 20	4	5 - 10	3
Total	9	21 - 30	4	11 - 15	2
		Total	9	Total	9

*Tableau 55: diplômes supérieurs obtenus et expérience professionnelle des enseignants*

Parmi ces enseignants, seul un n'a pas eu sa formation en didactique et manque de connaissances pluridisciplinaires se rapportant à l'enseignement telle que la psychologie scolaire, la méthodologie et le système d'évaluation. Cependant, précisons que la formation au niveau universitaire d'une manière générale s'intéresse seulement aux types d'évaluation, à leurs fonctions et aux différentes formes de questionnement qui privilégient souvent l'écrit. C'est une formation qui ne prend pas en compte les techniques d'évaluation de la communication orale.

Dans l'ensemble, les enquêtés sont des professeurs expérimentés. Le tableau 54 montre que 8 ont entre 10 et 30 ans d'enseignement et 5 ont enseigné entre 5 et 15 ans à l'école normale. Cela signifie qu'ils sont habitués au système d'évaluation officiel en français même s'ils n'ont pas eu de formation relative aux techniques d'évaluation des productions orales.

#### **7.7.2 Pratique d'enseignement/apprentissage de la communication orale à l'école normale**

Dans cette partie, nous nous intéressons à l'enseignement de l'expression orale à l'école normale puisque c'est à ce niveau que les apprenants ont réellement leur première expérience à l'oral. Comme nous l'avons déjà discuté plus haut, l'absence d'évaluation officielle de la communication orale au niveau pré-normalien semble affecter son enseignement. Mais au niveau normalien l'évaluation officielle de la communication orale oblige en quelque sorte son enseignement, même si son évaluation n'est pas tellement privilégiée par les enseignants comme l'ont attesté 22,1% des enquêtés-apprenants. Toutefois, nous estimons nécessaire de vérifier la pratique de l'enseignement de l'expression orale chez les enseignants en considérant les points suivants : nombre d'heures

allouées au cours d'oral et activités proposées pour développer la compétence de communication orale chez les apprenants.

#### 7.7.2.1 Nombre d'heures allouées aux cours de l'oral par semaine

Dans une situation où l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère s'effectue uniquement en milieu institutionnel, nous estimons que les contacts fréquents avec la langue favoriseraient une meilleure maîtrise de la langue en question. Or, d'après les enquêtés-enseignants ils ne disposent que 2 heures en tout pour l'enseignement de tous les aspects de la langue française : grammaire, vocabulaire, rédaction et oral. Ce qui veut dire que l'enseignement de l'expression orale implique que les enseignants devront trouver des heures supplémentaires pour satisfaire les besoins communicatifs des apprenants.

Rappelons que la réforme des programmes en vigueur à l'école normale a pour but de former des enseignants « généralistes » pour pouvoir enseigner toutes les matières au niveau primaire (voir chapitre 3). Face à la politique éducative à fonction « généraliste », le personnel enseignant se voit donc confronté à des situations contraignantes et souvent frustrantes dans l'exercice de son métier. Ainsi, l'enseignement de la communication orale semble se heurter à des difficultés d'ordre institutionnel. Or, aujourd'hui, l'objectif principal de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères ne s'arrête pas à la simple connaissance de la langue concernée, mais exige davantage, l'application de cette connaissance dans des situations de communication réelles. Ainsi, la pratique courante de la communication orale devient primordiale. Mais à l'école, les enseignants, devant le nombre insuffisant d'heures de contact pour le français, ont tendance à se concentrer sur l'aspect écrit. Comme l'ont bien souligné certains des enquêtés-apprenants (environ 58,8% ), « *some of the time has been allocated to other aspects, so we don't get enough time to learn orals* » (Une partie du temps a été consacrée à d'autres aspects, donc, nous n'avons pas assez de temps pour apprendre l'oral (C'est nous qui traduisons)). En consacrant du temps à d'autres aspects de la langue au détriment de l'expression orale, cela affecte singulièrement le développement de la compétence de communication chez l'apprenant. Compte tenu des grands effectifs qui caractérisent souvent la classe de langue, on se demande si l'insuffisance du temps n'affecterait pas l'attention individuelle accordée à chacun des apprenants.

### 7.7.2.2 Activités pratiquées en classe de langue

Malgré le nombre insuffisant d'heures d'enseignement de l'oral, nous avons aussi cherché à connaître les activités offertes aux apprenants par les enseignants. Pour développer l'aspect communicatif chez l'apprenant, l'enseignant doit disposer d'instruments qui lui permettent de mener à bien le processus de construction de compétence de communication chez les apprenants de façon individuelle ou collective.

	Activités orales	Nombre total d'enquêtés-enseignants
1	Débat	7
2	Dialogue	4
3	Jeux de rôle	8
4	Lecture à haute voix	1
5	Poèmes et chansons	1
6	Simulation	4
7	Exposé	3
8	Dictée	1
9	Discussion sur des faits divers	1
10	Compréhension orale (écoute du texte)	3

Tableau 56: activités proposées par les enseignants-enquêtés en classe de langue

Compte tenu de l'absence du français dans l'univers social des apprenants, des activités orales devraient combler ce vide. Voilà pourquoi les enquêtés-enseignants travaillent sur diverses activités en classe de langue. Le tableau 56 présente les différentes activités réalisées par les enquêtés-enseignants. En l'examinant, on peut observer que les activités les plus favorisées par les enseignants-enquêtés sont les jeux de rôle (8 enquêtés) et débats (7 enquêtés). Par contre, nous remarquons que l'exposé (seulement 3 enseignants-enquêtés) qui est l'activité la plus fréquente dans l'évaluation officielle est plutôt négligé. Les enseignants ont le mérite d'essayer de faire circuler autrement la parole chez les apprenants. Mais nous sommes, cependant, étonnée par le choix de la dictée comme un moyen de développement de la compétence de communication orale des apprenants, vu que cette activité favorise plutôt l'écoute et l'orthographe. Il n'est donc pas étonnant que 30,0 % seulement des enquêtés-apprenants attestent avoir bénéficié de sa pratique en classe



de langue, seulement 22,1% ont eu l'occasion de faire un exposé. De ce fait, on peut dire que bien que ces activités soient effectuées en classe, seule la minorité a pu en bénéficier.

### 7.7.3 Pratique d'évaluation de la communication orale

Notre préoccupation étant l'évaluation de la communication orale, nous avons cherché à savoir ce que pensent les enquêtés-enseignants de ce phénomène. Puisque la question de la communication orale porte sur, plus fondamentalement, le statut de la parole des apprenants dans la classe de langue, nous avons considéré les points suivants : objectifs, critères fixés et types des thèmes proposés pour évaluer cet aspect.

#### 7.7.3.1 Objectifs à fixer pour l'évaluation de compétence de communication orale

Le terme « objectif » apparaît souvent dans les diverses définitions relatives à l'évaluation. Nous avons voulu recueillir les avis des enquêtés-enseignants sur ce terme puisque les procédures d'évaluation employées dans le système scolaire ont pour fonction de contrôler la réalisation des objectifs fixés dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une discipline donnée. Étant donné que l'enseignement/apprentissage est intrinsèquement lié à l'évaluation, nous avons demandé aux enquêtés de préciser ce qu'ils considèrent comme les objectifs à fixer pour évaluer la communication orale. Cette question a généré diverses réponses que nous allons essayer de présenter en les regroupant.

	Objectifs d'évaluation de la compétence de communication orale	Nombre total des enseignants-enquêtés
1	Expression correcte et intelligible sur un sujet donné	4
2	Réaction aux actes de parole	1
3	Poser des questions et y répondre	1
4	Communiquer entre camarades	1
5	Prendre la parole	1
6	Fluidité, compréhension, prononciation, argumentation	1
	Total	9

Tableau 57: objectifs d'évaluation de la compétence de communication par enquêtés-enseignants

Les réponses illustrées dans le tableau 57 permettent de cerner les objectifs à fixer vis-à-vis de l'évaluation de la compétence de communication orale. Les objectifs que proposent les enseignants s'articulent autour de la capacité de s'exprimer oralement.

Quelles que soient les réponses données, elles renvoient globalement à la même idée. Certains mettent l'accent sur la capacité d'accomplissement des tâches par les apprenants et la réponse numéro 2 abonde dans ce sens alors que la réponse numéro 6 insiste sur quatre éléments : fluidité, compréhension, prononciation et argumentation. Quant à la réponse 5 qui se rapporte à la prise de parole en français, elle souligne un problème majeur que l'on observe souvent chez des apprenants ghanéens. Par ailleurs, la réponse numéro 4 nous paraît intéressante dans la mesure où pour cet enquêté-enseignant, la communication orale semble être limitée aux échanges entre apprenants. Mais, en même temps, on peut le comprendre en ce sens que la facilité de communiquer en français est rare entre apprenants (34,4% enquêtés-apprenants l'affirment). Il est clair que tous les enseignants souhaitent que chaque apprenant continue à pratiquer le français au moment où finissent les cours.

#### **7.7.3.2 Critères d'évaluation de communication orale fixés par l'enseignant**

Dans cette partie, nous nous renseignons sur les critères que les enseignants se fixent lorsqu'ils évaluent la communication orale de leurs apprenants. L'idée est de comprendre leur pratique évaluative par rapport à ces critères. Les réponses fournies par les enseignants varient et certaines ne se rapportent pas à notre étude. Nous ne considérerons que celles qui ont trait à notre travail. Les réponses telles que la « capacité d'écrire, de lire, faire un mini débat, écouter des textes oraux » en sont des exemples donnés par certains enseignants, ce qui nous laisse perplexe, et nous nous demandons s'ils ont bien compris la question. Leur réaction met en relief le manque de pratique d'évaluation de la communication orale chez certains d'entre eux. Cela peut expliquer pourquoi ils parlent de l'écrit alors que la question porte sur la communication orale.

En revanche, les réponses données par la grande majorité (5 sur 9) portent sur l'aspect linguistique (grammaire, vocabulaire, prononciation, intonation, fluidité) et un seul fait référence à l'aspect sociolinguistique (pertinence du discours, compréhension de la consigne). Le point commun signalé par ces enseignants est l'importance accordée à la dimension linguistique dans l'évaluation de la communication orale. Ils estiment que la composante linguistique l'emporte sur les autres composantes, stratégique et interactive, par exemple.

Un critère mentionné par deux enquêtés qui nous paraît important est « le respect et la compréhension de la consigne » d'évaluation. En effet, la compréhension de la consigne d'une évaluation quelconque est une démarche essentielle qui crée les conditions d'un travail intellectuel serein pour un bon fonctionnement didactique. Le respect de la consigne soutient les attentes requises et le feedback et alimente le fonctionnement cognitif des partenaires en situation d'évaluation. Elle éclaire aussi les attentes des deux partenaires concernés, l'examineur d'une part et le candidat d'autre part (P. Perrenoud 1991). Nous reviendrons à l'idée de consigne dans le prochain chapitre, lors de l'analyse de l'épreuve orale.

### 7.7.3.3 Thèmes proposés pour évaluer la communication orale

Nous proposons d'analyser dans cette partie, les thèmes sur lesquels porte l'évaluation de la communication orale des apprenants. Le tableau ci-après (58) montre les diverses réponses qui ont été données. Nous observons que 4 enquêtés basent l'évaluation de la communication orale sur des thèmes variés (voir numéro 1) et 4 proposent des thèmes portant sur des actes de parole (activités quotidiennes, voir numéro 2) alors qu'un seul préfère les sujets argumentatifs.

Il va sans dire que l'évaluation de la communication orale peut porter sur des sujets variés allant du social au politique. La question que l'on peut se poser est de savoir si ces thèmes sont traités en classe de langue permettant aux apprenants d'acquérir les expressions et le lexique appropriés pour ensuite les employer dans une situation de communication quelconque.

	Thèmes d'évaluation	Nombre total des enseignants
1	Santé, culture, politique, éducation, science, sports	4
2	Thèmes autour des actes de parole (Ex: savoir prendre contact, demander une information, maîtriser le code téléphonique, etc.)	4
3	Sujet argumentatif	1
Total		9

*Tableau 58: thèmes proposés par les enseignants pour évaluer la communication orale*

Nous estimons que l'analyse des productions orales des apprenants en situation d'évaluation permettrait de mieux cerner la position des enseignants sur leur pratique évaluative de la communication orale et les résultats obtenus aideront à comprendre comment l'enseignement est effectué. Les observations que nous venons d'effectuer visent

la pratique d'évaluation interne : celle effectuée par les enseignants eux-mêmes dans la classe de langue. Pour comprendre le phénomène étudié, il convient, à présent, de rassembler leurs opinions sur l'évaluation externe (officielle).

#### 7.7.4 Avis sur l'évaluation externe (officielle)

L'évaluation officielle est administrée par l'Institut de l'Éducation de l'Université de Cape Coast. Nous cherchons à connaître les points de vue des enquêtés sur cette évaluation à caractère sommatif où le jugement peut avoir des conséquences directes sur l'apprenant. En général, les résultats d'un examen tel que celui-ci dépendent des critères de notation établis pour les sujets proposés et de la manière dont l'enseignement a été effectué. Nous examinons à présent l'objectif principal de l'évaluation (officielle), les critères de notation, les sujets proposés, l'objectivité de l'examineur-enseignant, la conduite évaluative d'un exposé, la conception d'évaluer et les difficultés rencontrées dans l'évaluation de la communication orale.

##### 7.7.4.1 Objectif principal de l'évaluation de la communication orale

Nous cherchons à comprendre ici ce que les enseignants considèrent comme objectif principal de l'évaluation de la communication orale. D'après les réponses de nos informateurs, nous constatons que l'on a affaire à des opinions qui touchent soit à l'ensemble de la communication, soit à un aspect seulement. Nous présentons un résumé des réponses fournies par les enquêtés dans le tableau (59) ci-dessous.

	Objectif principal de la communication orale	Nombre total des enseignants
1	Vérifier/apprécier la capacité/compétence communicative orale chez les apprenants	5
2	Connaître le niveau de production	1
3	Évaluer le savoir linguistique et le savoir faire communicatif des apprenants	1
4	Évaluer la maîtrise de compétence prosodique et de la prononciation chez les apprenants	1
5	Chercher des mesures palliatives permettant la communication entre apprenants	1
	Total	9

Tableau 59: objectif principal de l'évaluation de la communication orale

La majorité (soit 5 enquêtés) affirme que l'objectif principal de l'évaluation de la communication orale est de juger la compétence ou la capacité de communiquer.

Comme nous l'avons déjà traité (voir chapitre 5), la compétence de communication implique plusieurs composantes selon les auteurs didacticiens et linguistes confondus. D'autres préfèrent parler de l'aspect linguistique et du savoir faire communicatif. Ce qui revient à dire que pour ces enquêtés, le savoir linguistique est différent du savoir faire communicatif. Pour certains, l'objectif principal est d'évaluer la compétence prosodique et comme un enquêté le souligne, c'est « *évaluer la maîtrise des compétences prosodiques des apprenants. On veille à ce qu'ils prononcent bien les mots en respectant l'intonation* ». Nous voyons que cet enquêté-enseignant met l'accent sur l'aspect prosodique alors que l'expression orale ne se résume pas seulement ni à la bonne prononciation ni à l'intonation. Pour certains, c'est un moyen de promouvoir la communication entre les camarades (N°5). Cette réponse met en relief la situation difficile d'évaluer la communication orale. En ce qui concerne cet enseignant, c'est seulement à travers l'évaluation officielle qu'il arrive à résoudre le problème de communication entre les apprenants. Si cela était le cas, l'on se demande ce qui se passe vraiment en classe de langue, c'est-à-dire la préparation pré-évaluative officielle.

En examinant toutes les réactions des enquêtés, nous remarquons qu'elles soulignent l'articulation possible des fonctions formative et sommative de l'évaluation de la communication orale. Les enseignants effectuent l'évaluation afin d'approfondir la réflexion pédagogique (B.B. Fougerand, 1991: 190). Dans le même ordre d'idée, la participation à l'épreuve orale permet aux apprenants de réfléchir, entre autres, sur leur performance en communication orale et les résultats obtenus constituent un feedback non seulement pour l'apprenant mais aussi pour l'examineur-enseignant. Mais précisons qu'attendre jusqu'au moment d'un examen officiel pour chercher des « mesures palliatives » pour la pratique communicative chez les apprenants c'est plutôt dommage.

#### **7.7.4.2 Connaissance des critères de notation**

Compte tenu du fait que les enseignants participent à l'évaluation externe, nous cherchons à vérifier leur connaissance des critères de notation de l'épreuve orale. Comme le montre le tableau (60), 8 enquêtés sur 9 affirment en être au courant et seulement 1 enquêté atteste n'être pas au courant des critères de notation. En outre, 7 enseignants sur 9 admettent avoir fait connaître les critères aux apprenants, et 2 ne répondent pas à la

question, ce qui nous laisse penser qu'ils n'ont peut-être pas compris la question ou que c'est simplement un refus de nous donner leurs points de vue. Nous observons, néanmoins, que 78% des enseignants affirment qu'ils transmettent les critères de la notation à leurs apprenants alors que 52% des apprenants affirment le contraire. Ces positions divergentes des apprenants et des enseignants nous laissent dubitative.

Connaissance des critères de notation par les apprenants		Connaissance des critères par les enseignants	
	Nombre d'enseignants		Nombre d'enseignants
Oui	8	Oui	7
Non	1	Pas de réponse	2
Total	9	Total	9

Tableau 60: connaissance des critères de notation de l'épreuve orale

Il importe de souligner ici que la connaissance des critères en soi ne signifie pas forcément une bonne application de ces critères, surtout quand ils ne sont pas assez explicites pour permettre une meilleure compréhension et une application objective. Nous reviendrons sur le problème des critères dans l'analyse des modalités de l'épreuve orale dans notre prochain chapitre.

#### 7.7.4.3 Avis sur les sujets proposés à l'épreuve orale

Notre objectif ici est de collecter les avis des enquêtés-enseignants sur les sujets proposés aux apprenants-candidats comme support pour évaluer leurs productions orales. Nous cherchons à savoir par exemple s'ils conviennent au niveau des apprenants. Comme le montre le tableau (61) présenté ci-dessous, d'après les réponses données, 8 enseignants sur 9 affirment catégoriquement que les sujets de l'épreuve orale sont à leur niveau et un seul enseignant pense le contraire. Pour justifier leurs affirmations et comme l'illustre le tableau 61, ces enseignants avancent diverses raisons allant de la réussite de la majorité des apprenants au fait que ces sujets sont dans le programme d'études. Certains insistent sur le fait que les sujets « *correspondent dans l'ensemble aux discussions entamées par les apprenants tous les jours* » et d'autres pensent que « *ce sont généralement des sujets d'actualité et donc à la portée des étudiants* ». Ces affirmations seront revues lorsque nous aborderons l'étude des productions orales plus loin.

On remarque que l'avis des enquêtés-enseignants rejoint celui de la majorité des enquêtés-apprenants (55,7%) qui trouvent que les sujets ne sont ni faciles ni difficiles.

	Raisons	Nombre d'enseignants
Oui	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la majorité arrivent à les aborder et y réussissent</li> <li>• sujets visent la manipulation des actes de parole</li> <li>• thèmes qui les concernent et contribuent au développement moral</li> <li>• thèmes sont tous liés à la vie quotidienne</li> <li>• champs lexicaux me paraissent appropriés</li> <li>• sujet permet d'exprimer des opinions</li> <li>• sujets cadrent bien avec leur programme</li> </ul>	8
Non	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ils n'ont pas le niveau</li> </ul>	1
Total		9

*Tableau 61: avis des enquêtés-enseignants sur les sujets de l'épreuve orale*

On voit, par ailleurs, que la capacité d'entamer les sujets ne réside pas seulement dans la compréhension de ces sujets, car il y a d'autres facteurs tels que le vocabulaire, la grammaire et la prononciation qui jouent un rôle prépondérant dans le processus de construction des énoncés spontanés et compréhensibles. D'ailleurs, le choix du thème, effectué par tirage au sort, ne permet pas au candidat d'avoir automatiquement un sujet qu'il maîtrise bien. En outre, le niveau de difficulté de ces thèmes peut varier d'un apprenant à un autre.

#### **7.7.4.4 Objectivité de l'examineur-enseignant par rapport à la performance du candidat-apprenant**

Dans cette partie, nous voudrions vérifier chez les enquêtés-enseignants si leur rôle d'examineur externe n'influe pas sur la performance de leurs apprenants. Nous présentons les différentes réactions des enquêtés dans le tableau (62) ci-après. D'après ce tableau, tous les répondants maintiennent que leur participation à l'épreuve officielle de leurs apprenants n'a aucune influence sur leur performance et justifient leur position en avançant des raisons qui peuvent se résumer comme suit : devoir professionnel, obligation morale et question de confiance.

Sur le plan professionnel, certains enquêtés comparent leur participation à un examen officiel à une activité pédagogique et les réponses numéros 4 et 5 témoignent de ce fait. D'autres considèrent leur rôle d'examineur comme une obligation morale et écartent toutes sortes d'influence sur la performance des apprenants et ce sont les numéros 2 et 6 qui soulignent ce point de vue.

Raisons pour une évaluation objective		Nombre d'enseignants
1	Non, parce qu'il y a une relation cordiale entre les deux personnes mais qui évite favoritisme	1
2	Non, je crois avoir rempli mon devoir - en plus ma conscience professionnelle ne me le permet pas	1
3	Non, ils ont confiance en leur professeur	1
4	Non, l'interaction demeure la même que pendant les cours normaux	1
5	Non, je suis la même personne qui les évalue en classe et je tiens à donner une représentation fidèle de chacun d'eux	1
6	Non, parce que je reste toujours très objectif	1
7	Non, parce que les apprenants sont habitués à moi; alors pas de problème	1
8	Non, au contraire, cela leur met à l'aise	1
9	Non	1
Total		9

*Tableau 62: objectivité de l'examineur-enseignant par rapport à la performance du candidat-apprenant*

Enfin, d'autres encore pensent que la question de confiance entraîne une objectivité dans la passation de la communication orale des apprenants. La confiance permet d'établir une « relation cordiale » entre eux et les apprenants qu'ils ont l'habitude d'avoir en cours. Ce point de vue est représenté par les réponses numéros 1, 3, 7 et 8.

Par ailleurs, ces raisons semblent plausibles dans la mesure où la qualité d'objectivité doit permettre de garantir que les mêmes conditions s'appliquent à tous les candidats dans la passation de tout test (S. Bolton, 1991: 9). Compte tenu du fait que les candidats sont leurs propres apprenants, la question d'objectivité qui présuppose la disparition de la subjectivité quant à la notation, nous semble important. Mais est-ce que la connaissance d'une performance antérieure d'un apprenant-candidat, ne peut-elle pas influencer la manière dont les examinateurs-enseignants évaluent la communication orale de leurs apprenants ? A notre avis, la possession d'informations sur des notes obtenues par un apprenant dans l'évaluation interne (organisée par l'enseignant lui-même) peut provoquer, comme le précise C. Hadji (1992: 86), une « assimilation d'une performance antérieure » c'est-à-dire « assimilation de l'évaluation suivante à l'évaluation précédente ». C'est une question à laquelle nous espérons trouver une réponse plus loin.

#### **7.7.4.5 Démarches effectuées lors du déroulement d'interaction évaluative**

La question de l'objectivité en évaluation nous amène à rendre compte des démarches qu'effectuent nos sujets dans leur rôle d'examineur externe lors du



déroulement d'interaction verbale entre eux et les candidats-apprenants. Les démarches établies comportent les points suivants : mise à l'aise du candidat, correction d'erreurs grammaticales, changement du thème d'évaluation, insistance sur la grammaticalité des énoncés et monopolisation de la parole. D'après le tableau 63, tous les enquêtés affirment mettre les candidats chaque fois à l'aise avant le commencement de la conversation. Pour la correction grammaticale lors du déroulement de l'interaction, là aussi, tous les 9 attestent intervenir mais rarement.

Quant au changement du sujet d'évaluation, les opinions sont partagées entre les trois fréquences. On observe qu'en ce qui concerne la tendance à changer de thème quand le candidat éprouve des difficultés à traiter le sujet choisi, 4 affirment le faire chaque fois et, comme le confirme un enquêté, « *on change de sujet ou on cherche à savoir ce qui l'intéresse* » ou encore, affirme un autre, « *On lui pose des questions hors sujet pour permettre de l'évaluer d'une manière ou d'une autre* ». Dans cette optique, on se demande si le changement de thème facilite vraiment la capacité de communiquer en français et si cette démarche n'affecte pas la fidélité et l'objectivité de la passation. L'analyse des interactions verbales devrait permettre de mieux comprendre la situation. Selon 2 enquêtés, le thème est rarement changé alors que 3 enquêtés disent de ne jamais changer de thème. Ceux qui ne changent jamais de thème sont soit « mal à l'aise » ou comme le précise l'un d'eux, « *Cela me choque et contrarie d'autant plus que l'étudiant a 24 heures pour préparer l'exposé* ».

Concernant la correction des fautes grammaticales lors de l'épreuve, un enquêté sur 9 admet de le faire chaque fois, 3 rarement et 5 ne le font jamais. Nous pensons que corriger les erreurs principales des élèves au cours même de la conversation peut s'effectuer en classe de langue. Mais dans une situation à finalité évaluative officielle, comme le soulignent P. Burney et R. Damoiseau (1969 : 13), « *redresser systématiquement les erreurs de prononciation ou de langue serait le meilleur moyen de bloquer la conversation* ». La tendance à intervenir souvent ne fait que mettre en évidence la préparation pré-évaluative effectuée par les enseignants auprès de leurs apprenants.

Démarches effectuées par examinateur-enseignant		Effectif/fréquence		
	Démarches effectuées	Chaque fois	Rarement	Jamais
1	Mettre le candidat à l'aise avant qu'il ne commence son exposé	9	0	0
2	Intervenir et corriger les erreurs grammaticales	0	9	0
3	Poser des questions en dehors du sujet d'évaluation en cas de difficulté de faire un exposé	4	2	3
4	S'intéresser seulement à la grammaticalité des énoncés du candidat	1	3	5
5	Parler plus que le candidat	1	2	6

Tableau 63: démarches effectuées par l'examineur-enseignant lors du déroulement de l'épreuve orale

Ce qui ressort des réponses des enquêtés, c'est la mise en œuvre de leurs propres modalités d'évaluation. Car, parler d'autres thèmes à la place de ceux qui sont prévus revient à remettre en question les modalités établies pour évaluer la communication orale des apprenants à l'école normale. On se demande si les types de sujets proposés et la consigne à respecter ne sont pas à la base de la variation de la procédure d'évaluation. C'est comme si ces examinateurs-enseignants appliquaient leur propre méthode à leur discrétion, ce qui fait que nous nous interrogeons sur la qualité de l'évaluation réalisée pour ce qui est de l'objectivité, de la validité et de la fidélité d'une telle procédure de passation. Ce sont des points à revoir dans le chapitre suivant.

#### 7.7.4.6 Avis sur la méthode d'évaluation officielle de la communication orale

Dans cette section, nous avons essayé de colliger les avis sur la méthode d'évaluation de la communication orale actuellement en vigueur dans l'école normale. Il est intéressant de constater que les 9 enquêtés-enseignants certifient que les modalités mises en œuvre pour évaluer la communication orale des apprenants sont bonnes. Or, selon nos observations précédentes, la pratique de remplacer les thèmes jugés difficiles par les enseignants-examineurs semblent laisser penser le contraire.

Les enquêtés considèrent cette méthode d'évaluation comme bonne parce que selon 6 d'entre eux, elle « *oblige les apprenants à parler le français* ». Pour 2 des enquêtés, la méthode « *permet aux apprenants d'améliorer leur expression orale, et savoir leurs faiblesses* » et pour l'un d'eux, elle permet de « *renforcer l'intelligibilité de leur communication orale* ». Ces réponses mettent en relief l'importance accordée à la pratique

d'évaluation de la communication orale. Ainsi, pour ces examinateurs-enseignants, l'évaluation de la communication orale a une fonction pédagogique, car elle leur fournit non seulement des indications, mais aussi aux apprenants sur le processus d'apprentissage de la langue (M. Pédanx, 1998 : 49). Or, une majorité des enquêtés-apprenants (84,3%) affirment qu'il n'y a pas de pratique d'enseignement et d'évaluation de l'expression orale à l'école normale.

#### 7.7.4.7 Difficultés d'évaluation de la communication orale

Dans cette partie, l'objectif est de mettre en lumière les difficultés rencontrées lors de l'évaluation de la communication orale des apprenants. Le tableau 64 (ci-après) montre les avis des enquêtés-enseignants qui peuvent se regrouper comme suit : compréhension, linguistique, gestion du temps lié au fait qu'il y a un grand nombre de candidats. Selon eux, les difficultés liées à l'évaluation de la communication orale proviennent essentiellement des problèmes d'expression (compréhension et linguistique) et d'organisation (temps et effectif). Le problème d'expression qui rend l'évaluation problématique pousse un enquêté à écrire ceci : « *Il est difficile de faire parler ceux qui sont incapables de s'exprimer* ».

	Difficultés rencontrées à l'évaluation de la communication orale	Nombre d'enseignants
1	Problème de compréhension - recours à plusieurs reformulations	2
2	Difficulté d'expression correcte des idées / l'intelligibilité du discours : phrases incorrectes / incohérentes et émaillées de « franglais »	3
3	Difficulté à répondre aux questions posées en français/ réponses en anglais	2
4	Manque de vocabulaire	1
5	Difficulté de gestion de temps, temps long et fatiguant à cause de l'effectif des candidats	1
	Total	9

Tableau 64: difficultés rencontrées lors de l'évaluation de la communication orale

Sur le problème de la compréhension, 2 enseignants sur 9 (numéro 1) trouvent que les candidats-apprenants ont du mal à comprendre le français, ce qui les (enseignants) oblige à reformuler plusieurs fois afin de maintenir le fil de communication. Bien que la reformulation soit un aspect important dans l'interaction entre un locuteur compétent et un autre moins compétent, elle devient gênante dans une situation de communication à finalité évaluative où le temps ne travaille pas en faveur des participants. Ainsi, le candidat qui a

du mal à comprendre ce que l'examineur dit ne fait que ralentir l'interaction. Comme le témoigne un enquêté-enseignant : « *Certains étudiants ont du mal à exprimer clairement leurs idées. Compte tenu du niveau de certains, ils arrivent difficilement à même comprendre les questions qu'on leur pose. On est alors obligé de reformuler et de reformuler les questions* ». Ces réactions ne font que mettre en relief les conditions difficiles de la pratique de la communication orale et son évaluation. En effet, les examinateurs-enseignants, linguistiquement plus compétents que les apprenants, emploient certains mots ou des formes linguistiques que les apprenants ont du mal à comprendre, et s'expriment à un débit relativement rapide, ce qui ne permet pas un décodage en temps réel.

Sur le plan linguistique, 4 enquêtés (numéros 2 et 4) attestent que la difficulté de l'évaluation réside dans le fait que les apprenants n'arrivent pas à construire des phrases correctes et intelligibles. Pour pallier les difficultés d'expression, les apprenants ont recours à l'anglais. Compte tenu des caractéristiques grammaticales différentes des deux langues, le fait de réfléchir en anglais ou pire encore en la langue maternelle et de traduire en français, amène les apprenants à s'exprimer dans un français syntaxiquement incorrect et inintelligible. Comme le remarque un enquêté-enseignant : « *Mes étudiants n'arrivent pas à construire des phrases correctes. Ils aiment répondre en anglais. Ils n'ont pas assez de vocabulaire nécessaire pour faire une production* ». Il va sans dire que l'influence lexicosyntaxique de l'anglais préalablement appris pendant longtemps est un facteur difficile à résoudre et s'avère permanent chez les apprenants ghanéens. Ainsi, l'insuffisance du vocabulaire chez les apprenants semble être un grand problème surtout quand ils n'arrivent pas à trouver le vocabulaire approprié à utiliser dans un contexte donné.

Un autre problème signalé par un enquêté-enseignant est celui d'organisation liée à la gestion du temps qui est aggravé par les grands effectifs des apprenants à évaluer. Nous précisons que la durée officielle de l'interaction avec chaque candidat est de 10 minutes. Ainsi, pour les écoles comme Mount Mary et Wesley College qui ont un grand nombre de candidats à évaluer, la gestion du temps devient ardue (voir chapitre 6). Comme l'observe un enquêté : « *l'entretien est long et fatigant à cause des grands effectifs des candidats* ».

Toutes ces difficultés évoquées par les enseignants mettent en évidence les réticences de nombreux professeurs de français quant à l'évaluation de communication orale dans les écoles ghanéennes. Il n'est donc pas surprenant de voir que l'organisme, chargé de

l'organisation et de la passation des examens nationaux ainsi que de la certification au niveau secondaire, préfère faire abstraction de l'évaluation de la communication orale.

#### 7.7.4.8 Avis sur la conception de l'évaluation : « évaluer c'est noter »

Étant donné que l'enseignement/apprentissage et l'évaluation scolaire sont indissociables, nous avons voulu connaître l'opinion des enquêtés-enseignants sur l'idée selon laquelle « évaluer c'est noter ». Le tableau (65) permet de voir un résumé des différents avis avancés. Sur 9 enseignants, 7 sont d'accord avec l'opinion selon laquelle « évaluer c'est noter » alors que 2 seulement expriment leur désaccord. Considérant les définitions de l'évaluation pédagogique exposées dans le chapitre 4, il nous apparaît que cette question pose des difficultés pour les enquêtés car il semble difficile de séparer l'accord du désaccord. Certains expriment leur accord mais en même temps nuancent leur point de vue. Un enquêté indique l'intérêt pédagogique de la note dans la mesure où elle permet à l'apprenant de mieux se situer dans son apprentissage : « *Lorsqu'on évalue, on veut simplement voir/observer si l'objectif est atteint; la notation peut venir après* ». D'autres pensent que : « *on ne peut pas vraiment juger la valeur de ce qu'on évalue sans noter soit explicitement ou implicitement* » et « *Quand on évalue, on doit noter pour que l'apprenant connaisse ses erreurs et les corriger* ». Pour ces enquêtés, ils voient l'attribution des notes comme le seul moyen d'évaluation estimé plus pratique.

	Raisons	Nombre total des enseignants
<b>Oui</b>	- Permet de vérifier si l'on atteint son objectif - Pour juger la valeur de ce qu'on évalue - Pour que l'apprenant connaisse ses erreurs et les corriger	7
<b>Non</b>	- Pour remédier et voir si l'objectif fixé est atteint	2
	Total	9

Tableau 65: avis des enseignants-enquêtés sur la conception: « Évaluer c'est noter »

Nous remarquons que leur réaction révèle une certaine connaissance en évaluation liée à l'interprétation des résultats mise en lumière par Lussier (voir chapitre 4). Ces enquêtés-enseignants ne sont pas les seuls à considérer d'abord la notation. Il nous semble que ce genre de réaction s'avère tout à fait normal car, il met en évidence la réalité du système éducatif où un jugement sous forme de notes est considéré comme incontournable. Ainsi,

la valeur de la note est répandue et elle est censée représenter des informations fiables sur la performance de l'apprenant.

Parlant de l'évaluation, il va sans dire que les acteurs du domaine scolaire pensent d'abord à la note du fait de ses propriétés logiques effectuées par un calcul mathématique. Ainsi, d'après ces enseignants, noter et évaluer sont indissociables. Mais on ne peut pas dire que « évaluer, c'est seulement noter » car l'acte d'évaluer » comme le décrit Lussier, implique plusieurs étapes, chacune ayant un objectif précis (voir chapitre 4). À la lumière de la démarche d'évaluation évoquée par ce même auteur, la notation est l'interprétation des résultats et n'est qu'une des quatre mesures de la démarche d'évaluation. En d'autres termes, noter, c'est mesurer. Pour nous, l'évaluation se veut plus englobante et de ce fait n'implique pas seulement la notation et comme le notent les deux enquêtés-enseignants en désaccord avec l'opinion, « *l'évaluation n'exige pas nécessairement la notation* » et « *Ce n'est pas toujours que l'évaluation implique la notation* ».

D'après les deux formes d'évaluation évoquées dans le chapitre 4, c'est-à-dire l'évaluation formative et l'évaluation sommative, on peut constater que l'évaluation sommative est privilégiée par la majorité des enquêtés-enseignants. Cependant, on voit que d'une façon implicite, l'évaluation formative est aussi présente chez certains enseignants.

En résumé, la pratique de l'évaluation sommative qui s'effectue et se traduit par des notes permet de situer le niveau de réussite de l'apprenant et de suivre ses progrès d'apprentissage. D'après les avis des enquêtés-enseignants, nous observons que les deux formes d'évaluation, formative et sommative, se succèdent, permettant d'assurer le processus d'enseignement/apprentissage. Néanmoins, si l'évaluation sommative est opératoire, l'évaluation formative l'est moins. Compte tenu du fait que l'évaluation sommative remplit les obligations administratives, elle fonctionne de manière concrète et systématique. Pour cette raison, on peut dire que l'évaluation formative n'existe pas dans la pratique de l'enseignement mais plutôt dans la conscience, car une évaluation véritablement formative demande un travail supplémentaire afin de rectifier les difficultés, de consolider et de faire progresser l'apprenant. L'ampleur du travail associée à l'évaluation formative fait d'elle une évaluation moins active que l'évaluation sommative. On peut donc comprendre pourquoi la pratique de l'évaluation formative de la communication orale est quasi absente dans la classe de langue surtout que cela exige un suivi individuel pour que chaque apprenant s'améliore dans sa pratique communicative.

### **7.7.5 Avis sur la pratique de communication orale des apprenants**

Dans cette partie, nous aimerions cerner les avis des enquêtés sur la pratique communicative orale des apprenants. Nous pensons que la communication orale en français pose la question fondamentale de la prise de parole des apprenants dans l'école. Cependant, nous remarquons que la pratique constante du français dans une école ghanéenne s'avère difficile. Toutefois, la présence de l'épreuve orale dans le système d'évaluation normalien semble exiger qu'on accorde une attention à la préparation des apprenants à cette épreuve. Pour comprendre la pratique communicative des apprenants, nous prenons en considération les points suivants : pratique du français avec les enseignants et pratique du français entre apprenants.

#### **7.7.5.1 Pratique du français entre enseignants et apprenants**

D'après les informations fournies, les 9 enquêtés-enseignants affirment parler français avec leurs apprenants partout, c'est-à-dire en classe et en dehors de la classe. Par ailleurs, 7 enseignants sur 9 attestent que leurs apprenants leur parlent français partout (en classe et en dehors de la classe), ce qui signifie que l'initiative provient de la part de l'apprenant lui-même alors que 2 d'entre eux déclarent que les apprenants leur parlent en français uniquement en classe. Mais contrairement à ce que disent les enseignants, la majorité des apprenants (77,3%) disent qu'ils parlent français aux enseignants uniquement en classe de langue mais souvent dans le but de répondre à leurs questions. Alors, il s'ensuit que, c'est toujours l'enseignant qui prend l'initiative de parler à l'apprenant en français, l'inverse semble être rare. Cela signifie que la pratique de la langue orale se fait à sens unique : l'enseignant pose des questions et l'apprenant y répond. De ce fait, c'est clair que la pratique du français entre enseignant et apprenant ne se réalise pas de façon spontanée.

#### **7.7.5.2 Pratique du français entre apprenants**

En ce qui concerne la pratique de la langue française entre apprenants, les 9 enquêtés-enseignants certifient que les apprenants ne communiquent pas spontanément entre eux. Cette affirmation rejoint, en partie, celle donnée par la majorité des apprenants (65,6%). Vu que le but est de former des enseignants de français, nous pensons que la majorité des apprenants devraient utiliser le français au cours de leur interaction partout, mais cela n'est pas le cas, d'après ce que disent leurs professeurs. Sur le plan communicatif, contrairement à ce qui se passe entre l'enseignant et l'apprenant, nous estimons qu'il y a une

sorte d'obligation pédagogique alors qu'entre apprenant et apprenant, cette exigence ne fonctionne pas. Ainsi, pour les apprenants la connaissance d'autres langues (anglais et langues ghanéennes) permet de remplir facilement leurs besoins communicatifs puisqu'ils se sentent bien en les employant à la place du français, une langue dans laquelle ils se sentent mal à l'aise.

#### 7.7.6 Nature des difficultés de communication orale chez les apprenants

À la lumière de la pratique du français, nous avons cherché à savoir chez notre public, la nature des difficultés qu'éprouvent les apprenants lorsqu'ils communiquent en français. Le tableau 66 ci-après présente une synthèse des principales causes qu'ils avancent pour expliquer les difficultés de communication chez leurs apprenants.

	Nature de difficultés	Nombre total des enseignants
1	Mauvaise prononciation /mangue de fluidité	3
2	Problèmes de constructions grammaticales/ difficulté de conjugaison	2
3	Manque de vocabulaire/ problème de choix du lexique approprié	2
4	Peur de commettre des erreurs	1
5	Interférence de l'anglais	1
Total		9

*Tableau 66: nature des difficultés communication orale chez les apprenants*

Selon les enquêtés-enseignants, c'est la mauvaise prononciation qui nuit à la communication orale des apprenants. La mauvaise prononciation peut s'expliquer par le fait que certains sons en français n'existent ni dans la langue maternelle ni en anglais et, de ce fait, ces sons perturbent la production langagière. En général, tout comme chez les enquêtés-apprenants, les difficultés d'ordre linguistique (n° 1, 2 et 3) sont manifestement caractéristiques. Pour les enseignants, les difficultés de communication en français concernent la compétence linguistique à savoir, la maîtrise des règles morphosyntaxique et l'utilisation du vocabulaire approprié. Comme le témoigne un enquêté-enseignant, « *ils n'ont pas les moyens de s'exprimer à cause du manque de vocabulaire* ».

Une autre difficulté évoquée par les enquêtés est celle portant sur des phénomènes prosodiques. Ils disent que le manque de fluidité chez les apprenants constitue un frein à une communication au débit normal. Par ailleurs, le manque de fluidité peut ralentir la



conversation surtout dans une situation de communication à finalité évaluative où le temps est limité et, par conséquent, cela peut rendre l'évaluation problématique. Pour d'autres, c'est la peur de commettre des erreurs qui est à l'origine des difficultés. L'erreur relève de la compétence quand le locuteur ne connaît pas le fonctionnement d'une règle ou s'il l'applique incorrectement. En effet, les enquêtés affirment que les apprenants sont souvent anxieux et ont peur de faire des erreurs (difficulté d'ordre psychologique) et ils perdent confiance. Nous signalons que les mêmes raisons sont déjà avancées par les enquêtés-apprenants. Il y a donc une similitude entre les réponses des deux groupes d'informateurs.

D'autres observent que, l'influence de la langue maternelle et l'anglais est à la base du problème de communication chez les apprenants. En effet, l'interférence de la langue maternelle ou de l'anglais peut modifier certains éléments du français d'une façon négative et cela peut occasionner l'intelligibilité du message que l'apprenant est censé émettre. Étant donné que la première langue de communication n'est pas le français pour les apprenants, ce n'est pas étonnant qu'ils éprouvent cette difficulté puisque, les systèmes linguistiques de ces langues ne sont pas pareils.

#### 7.7.6.1 Causes des difficultés de communication

Nous cherchons dans cette partie à mettre en évidence les causes des difficultés qu'éprouvent les apprenants quand il s'agit de communiquer oralement en français. Le tableau (67) donne un résumé des principales causes des difficultés. La cause majeure évoquée par 4 enquêtés-enseignants, renvoie à l'incompétence linguistique des apprenants. Il existe une sorte de souffrance chez les apprenants, d'autant qu'après six années de cours de français, le désir de parler semble être détruit puisque les notions de base de la langue française ne sont toujours pas intériorisées. Il va sans dire que la capacité d'un apprenant à réaliser une tâche langagière, surtout dans une situation d'évaluation, dépend de la compétence linguistique.

	Causes des difficultés	Nombre d'enseignants
1	Manque de connaissance de la grammaire française/lacune lexicale	4
2	Mauvaise formation (initiale) pré-normalienne	2
3	Manque de pratique régulière/ manque de lecture	2
4	Environnement immédiat défavorable	1
Total		9

Tableau 67: causes des difficultés de communication orale chez les apprenants

Une autre raison des difficultés fournie à la formation initiale des apprenants : niveaux collège et secondaire. Même les quatre et sept séances par semaine aux niveaux collège et secondaire respectivement ne suffisent pas pour permettre aux apprenants de communiquer en français, d'autant plus que la communication orale ne s'évalue pas en fin du cycle (voir chapitre 2). Ainsi, peu d'apprenants venant du secondaire ont pris l'habitude de prendre la parole. Pour certains apprenants, même la production orale spontanée d'une phrase courte est souvent impossible car ils ne sont aucunement motivés à émettre une phrase pour parler d'un sujet quelconque. En outre, le système d'évaluation en vigueur au niveau secondaire au Ghana ne favorise guère l'expression orale, ce qui fait que l'enseignement du français se base souvent sur des activités d'écriture. Ces avis rejoignent ceux déjà évoqués par les enquêtés-apprenants.

Pour certains enseignants encore, le manque de pratique régulière et de lecture expliquent les difficultés qu'éprouvent les apprenants à communiquer en français. Ce problème, dans une certaine mesure, peut avoir un lien avec le fait que certains apprenants refusent simplement de faire l'effort de parler en français. Ce refus de faire un effort est décrit simplement, par un enseignant, comme de « la paresse » et renchérit par un autre comme suit : « *Les étudiants ne sont pas sérieux avec la production orale. Ils n'ont pas assez de vocabulaire. Ils prononcent mal certains mots* ». Ce type de raisonnement ne fait que culpabiliser les apprenants.

Enfin, un enquêté pense que les difficultés de communication orale sont dues à l'environnement immédiat défavorable où se trouvent les apprenants : absence de français dans les communautés linguistiques qui entourent les trois écoles normales. Le fait qu'ils soient minoritaires à pratiquer la langue dans un milieu où la population immédiate ne la parle pas constitue un effet décourageant pour les apprenants concernés.

Par ailleurs, outre les raisons expliquant généralement les difficultés de communication orale chez les apprenants, nous en avons relevé d'autres qui sont directement liées à l'évaluation proprement dite : durée de l'épreuve et préparation inadéquate par les apprenants. En ce qui concerne la durée de l'épreuve orale, ces enquêtés-enseignants trouvent que le grand nombre des apprenants à évaluer fatigue non seulement les examinateurs, mais aussi les apprenants qui passent de longues heures à attendre leur tour. Pour eux, la fatigue peut alors jouer un rôle négatif dans la performance des apprenants.

Certains attribuent les difficultés à la préparation inadéquate des sujets de l'épreuve avant de passer devant le jury. Ce n'est pas surprenant que certains d'entre eux traitent les apprenants de « fainéants » et « peu sérieux ». Pour eux, la préparation préalable des sujets de l'épreuve orale est une raison suffisamment valable pour qu'un candidat-apprenant arrive à communiquer facilement en français. Mais nous nous demandons si la connaissance préalable des sujets d'examen peut permettre de résoudre les problèmes de communication dans une seule journée. Si l'enseignement /apprentissage et l'évaluation de la communication orale ne s'effectuent pas de façon régulière pour que les apprenants soient entraînés à pratiquer le français, la difficulté de communiquer perdurera.

#### 7.7.6.2 Solutions pour faire surmonter les difficultés de communication orale

Nous avons sollicité les enquêtés-enseignants de donner les moyens par lesquels ils peuvent aider les apprenants à surmonter leurs problèmes de communication en général. Le tableau 68 ci-dessous présente un résumé des réponses recensées.

Solutions		Nombre d'enseignants
1	Motiver et encourager les apprenants à lire et à pratiquer le français régulièrement entre eux et avec leurs professeurs	2
2	Emploi de beaucoup d'activités langagières de type interactif	2
3	Augmentation de nombre d'heures alloué à l'enseignement/apprentissage par l'institution/ faire des cours supplémentaires	3
4	Utilisation et exploitation de documents authentiques (écrit/sonore) en classe de langue	2
Total		9

Tableau 68: solutions pour faire surmonter les difficultés de la communication orale chez les apprenants

Dans ce tableau, on observe que les remèdes suggérés par les enquêtés peuvent se regrouper ainsi :

- solutions d'ordre institutionnel (numéro 3);
- solutions d'ordre pédagogique (numéros 2 et 4);
- solutions liées à la motivation et à l'encouragement de la part de l'enseignant (numéro 1).

D'après les réponses avancées, nous notons une revendication concernant l'augmentation de nombre d'heures allouées à l'enseignement du français. Rappelons qu'il n'y a que quatre heures de cours en français par semaine, ce qui veut dire qu'il faut répartir ces heures entre les différents aspects de la langue: littérature, méthode d'enseignement, langue et ces aspects (grammaire, vocabulaire, etc.), expressions écrite et orale. Comment faire en sorte que la communication orale soit vraiment prise en compte? Le nombre insuffisant de contact d'heures ne permet pas une pratique de la langue et comme le soulignent les enquêtés : « *Les étudiants sont faibles à l'oral mais l'emploi du temps ne permet pas d'avoir assez de temps pour l'oral* » et « *La durée de 4 heures par semaine ne permet pas aux apprenants d'avoir assez de temps pour pratiquer la langue cible, il nous faut aux moins six heures* ».

Pour ces enquêtés, l'augmentation du nombre de séances est le devoir de l'institution. D'autres pensent qu'il faut adopter une méthode ou une technique d'enseignement visant l'interactivité à travers l'exploitation des documents authentiques et l'introduction de beaucoup d'activités pour faciliter la communication en situation réelle.

Enfin, pour certains, il faut la mise en place des conditions favorables permettant de motiver et d'encourager les apprenants à parler la langue constamment avec leurs camarades et leurs professeurs. Nous remarquons que les enseignants manifestent une grande volonté pour aider leurs apprenants à surmonter leurs difficultés de communication.

Ces réactions mettent en relief les conditions dans lesquelles le français est enseigné et cela explique en grande partie pourquoi la grande majorité des Ghanéens qui apprennent la langue finissent par ne pas la parler, une langue que certains d'entre eux désirent tant parler. Une autre réponse à ce problème serait de conclure partiellement que ces apprenants qui choisissent d'étudier le français à l'école normale ne sont pas suffisamment motivés.

### **Synthèse et conclusion des réponses des apprenants et des enseignants**

Le dépouillement des questionnaires du public cible constitué des apprenants et des enseignants de français nous a permis de rassembler divers positionnements vis-à-vis des pratiques d'enseignement/apprentissage, de communication orale et d'évaluation du français avant et à l'école normale. Cette démarche nous a donné l'occasion de nous faire une idée sur ce qui se passe sur le terrain. D'après notre public d'enquête, il y a des difficultés, des interrogations et même des inquiétudes qui caractérisent la présence du français (comme matière) dans les écoles ghanéennes.

On observe que l'enseignement/apprentissage du français s'effectue uniquement dans un milieu scolaire où l'entourage physique et social ne permet pas la pratique de cette langue. D'après les réponses des enquêtés-apprenants, l'écrit est privilégié au détriment de la communication orale. Pourtant on constate que la grande majorité d'entre eux manifeste une attitude favorable vis-à-vis de la communication orale tant négligée dans leur parcours scolaire. Vu la tendance à privilégier l'écrit aux dépens de l'oral, on peut voir qu'il s'agit au moins pour l'apprenant de pouvoir communiquer une intention pour obtenir quelque chose, expliquer, commenter ou argumenter au cours d'un échange. On peut se demander si là ne constitue pas une des sources des difficultés qui se manifestent non seulement dans la classe de langue, mais aussi dans d'autres situations de communication.

La difficulté spécifique à l'enseignement/apprentissage du français (surtout celui de l'oral) est inextricablement liée aux problèmes d'organisation institutionnelle où la place du français est celle d'une matière parmi d'autres. Ainsi, dans le cadre scolaire, les activités langagières constituant le point de départ d'une démarche pédagogique adaptée aux problèmes spécifiques des apprenants semblent se réaliser difficilement ou pas du tout dans certains cas. Nous observons donc un enseignement/apprentissage d'un français qui ne permet pas la construction d'une compétence de communication orale chez l'apprenant pour qu'il soit capable de l'utiliser partout où il en aura l'occasion. Car une grande majorité des apprenants considèrent qu'il est important d'être capables de bien parler en français. Mais d'après leurs témoignages, il y a peu de situations où l'oral est l'objet d'enseignement/apprentissage marquant leur parcours scolaire pré-normalien et dans une certaine mesure celui de l'école normale. Cet état de fait ne fait que renforcer l'absence totale de progression en communication orale en français.

En nous fondant sur les réponses de deux groupes d'enquêtés, (apprenants et enseignants) concernant la pratique de communication orale, les observations relevées pointent à la fois sa quasi absence parmi les apprenants dans presque toutes les situations de communication, sauf en classe de langue. Mais en situation de classe de langue, on remarque, selon les diverses opinions, (surtout chez les apprenants), que les échanges verbaux sont cadrés (se limitant souvent à des questions/réponses), ne donnant pratiquement pas l'occasion à l'apprenant de développer la capacité de s'exprimer spontanément. Il en ressort qu'il y a une présence massive de la parole de l'enseignant et une absence quasi totale d'engagement communicatif chez l'apprenant. On remarque

également l'existence d'attentes normatives importantes chez les enseignants, attentes susceptibles de générer de l'inhibition chez les apprenants lorsqu'ils communiquent en français.

Par ailleurs, de nombreux enquêtés-apprenants jugent que la communication orale en français est l'activité la plus difficile, surtout quand il s'agit de faire un exposé. Cependant, c'est l'activité qui, paradoxalement, est la moins pratiquée. Leurs difficultés essentielles concernent deux grands domaines de la langue: l'utilisation correcte de la structure grammaticale dans des phrases en français et l'utilisation adéquate du lexique approprié dans un contexte oral. C'est une observation qu'évoquent aussi les enseignants. D'autres, quoique moins nombreux, considèrent que leurs difficultés de communication proviennent de la prononciation et de la prosodie. Pour d'autres encore, l'attitude négative de certains enseignants envers l'enseignement du français est un facteur démotivant pour eux dans leur tentative de parler cette langue.

En ce qui concerne les pratiques d'évaluation de la communication orale en français, les apprenants sont nombreux à affirmer qu'elle ne s'évalue pas durant leur parcours scolaire pré-normalien : évaluation interne et évaluation officielle confondues. On observe aussi que le système d'évaluation interne du français est calqué sur celui de l'évaluation officielle.

En revanche, à l'école normale, les deux groupes admettent que la communication orale est évaluée mais en même temps leurs avis divergent sur les tâches effectuées. Par ailleurs, la grande majorité des apprenants attestent de ne jamais faire d'exposés avant l'évaluation officielle, mais les enseignants, eux, disent le contraire. De plus, les activités que ces derniers affirment proposer à leurs apprenants, la plupart des apprenants affirment de n'en avoir pas bénéficié de façon individuelle. En plus, nous remarquons qu'à la place de la communication orale, les enseignants ont une préférence pour la dictée, ce qui ne fait que renforcer la pratique d'expression écrite.

Concernant les critères d'évaluation la grande majorité de deux groupes d'enquêtés estiment être informés sur les critères d'évaluation. Mais reste à savoir comment ces critères sont appliqués à la communication orale des apprenants lors de l'évaluation. Nous nous demandons si ces critères sont assez explicites et s'ils permettent une interprétation sans aucune ambiguïté, une interrogation à laquelle nous souhaitons trouver une réponse plus loin.

Quant à la méthode mise en œuvre pour évaluer la communication orale, ils (apprenants et enseignants) sont nombreux à en être satisfaits. Cette méthode s'articule autour de deux points essentiels : les types de sujets proposés pour l'épreuve orale et l'utilisation des propres enseignants des apprenants comme examinateurs. Pour les types de sujet, la grande majorité des apprenants les trouvent abordables mais à cause des problèmes linguistiques, ils ont du mal à les traiter. Plus de la moitié d'entre eux déclarent être d'accord avec les techniques et les méthodes d'évaluation. Un certain nombre d'apprenants émettent des doutes quant au bien fondé de l'utilisation de leurs propres professeurs comme examinateurs externes pendant l'épreuve orale. Ils craignent qu'il y ait des problèmes de tricherie et de favoritisme entre autres.

Par rapport à la validité de nos hypothèses de départ, les réponses des enquêtés nous permettent de vérifier en partie, celle qui porte sur la formation pré-évaluation des apprenants, c'est-à-dire le type d'enseignement/apprentissage effectué en classe de langue. Même si les activités proposées aux apprenants sont riches permettant le développement de la compétence de communication orale, nous observons qu'elles ne sont pas utilisées comme il faut à cause des problèmes d'organisation institutionnelle souvent liés à l'emploi du temps et aux moyens matériels. Quant aux autres hypothèses, nous les considérerons après l'analyse de l'épreuve orale dans le chapitre suivant. Il faut souligner que l'analyse des questionnaires nous donne l'occasion d'avoir une idée de ce qui se passe dans l'enseignement/apprentissage/évaluation du français sur le terrain.

L'analyse de l'épreuve orale que nous allons aborder dans le chapitre suivant va nous permettre d'examiner les informations rassemblées à travers les questionnaires des deux groupes d'enquêtés et d'observer en situation de communication, les conduites communicatives des apprenants et des conduites évaluatives des enseignants-examinateurs face à la complexité de l'évaluation et aux difficultés de la compréhension et de l'expression orale en français.

## **CHAPITRE 8 : ANALYSE DES MODALITÉS D'ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE ORALE ET EFFETS DES CONDUITES ÉVALUATIVES**

### **Introduction**

Pour aborder la problématique de l'évaluation de la compétence de communication orale des apprenants dans les trois écoles normales au Ghana, nous avons situé ce thème dans le système d'évaluation officielle afin d'étudier les modalités de sa mise en oeuvre. Nous avons également opté pour l'interaction entre jury et candidat pour qui « la parole est le vecteur principal » permettant l'étude (A. Blanchet 1997:169). Dans ce chapitre, notre objectif principal est de faire une étude critique des modalités d'évaluation de la communication orale du point de vue aussi bien qualitatif que quantitatif et de fournir une observation précise de sa pratique dans un contexte officiel afin de dégager les variables contextuelles en jeu et d'agir sur elles. À travers cette analyse, nous espérons pouvoir cerner l'ensemble des démarches adoptées par les examinateurs. Un deuxième objectif est d'appréhender les difficultés émanant de ces approches nous conduisant à confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ.

Au chapitre précédent, nous avons discuté les points de vue des apprenants et des enseignants de français dans les trois établissements chargés de la formation des professeurs de cette langue. La démarche avait pour objectif de comprendre leurs expériences vis-à-vis de l'enseignement apprentissage / évaluation du français et plus particulièrement, de sa pratique dans diverses situations de communication. Les résultats de cette dernière devraient nous permettre de mieux étudier les modalités d'évaluation de la communication orale, à savoir les conduites évaluatives du jury et leurs effets sur les comportements communicatifs des candidats. Nous estimons que les conclusions tirées de cette étude permettront de faire une synthèse générale à mettre en rapport avec les résultats obtenus à partir du questionnaire.

### **8.1 Analyse et interprétation des modalités de l'épreuve orale**

Dans cette partie, nous tâcherons d'étudier et d'interpréter les modalités mises en place pour l'évaluation de la communication orale en vigueur dans les écoles normales. Nous prenons en considération neuf rubriques principales: présentation du corpus; consigne; organisation /déroulement; nature des thèmes proposés; critères de notation utilisés; notes des candidats; durée de l'interaction; effet de silence; rapport entre jury-enseignant et candidat-apprenant.



### 8.1.1 Présentation du corpus de l'épreuve orale

Au total, nous avons fait enregistrer les interactions de 100 apprenants examinés à l'épreuve orale. Les candidats représentant les trois écoles normales se répartissent ainsi : 37 de Mount Mary College, 39 de Wesley College et 24 appartenant à Bagabaga College. La figure 5 ci-dessous donne une représentation graphique mettant en évidence le nombre des candidats dont les interactions ont été enregistrées et transcrites (voir le tableau 69 pour les détails).

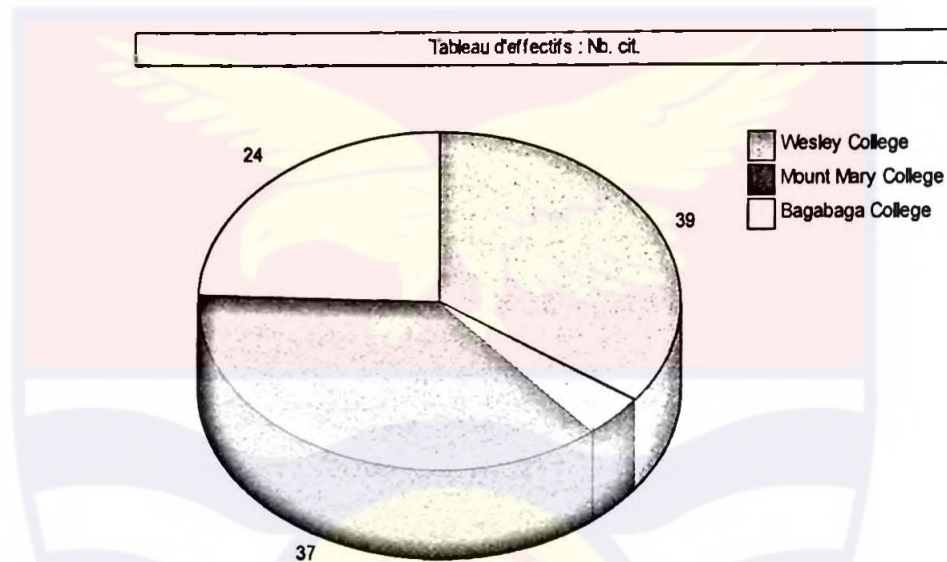


Fig 5: représentation graphique du nombre de candidats par école normale

École Normale	Masculin	Féminin	Fréquence en %
Wesley College	19	20	39%
Mount Mary College	14	23	37%
Bagabaga College	20	4	24%
TOTAL	53	47	100%

Tableau 69: sexe et nombre de candidats enregistrés par école normale

Comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessus, le nombre des candidats enregistré selon le sexe varie d'une école à l'autre avec Bagabaga College ayant 20 candidats seulement contre 4 candidates, Wesley College 19 candidats contre 20 candidates, et Mount Mary 14 candidats contre 23 candidates. D'après notre investigation supplémentaire, il y a plus de filles que de garçons apprenant le français dans Wesley et Mount Mary, mais à Bagabaga, c'est l'inverse. Le nombre inférieur des filles remarqué à Bagabaga s'explique, en partie, par une situation caractéristique au nord du Ghana où

l'éducation des filles reste un problème difficile depuis des années et le taux d'analphabétisme général (plus de 70%) est plus élevé par rapport au sud (18,4%)<sup>59</sup> du pays, malgré les réformes éducatives et surtout celle de 1987 insistant sur l'éducation précoce de tout enfant (garçon ou fille) en âge d'aller à l'école dans tout le pays. Il se trouve beaucoup de parents dans cette région du nord qui refusent d'envoyer leurs filles à l'école pour des raisons culturelles plutôt qu'économiques. Pire encore, la situation est aggravée par le fait que la grande majorité des parents sont des analphabètes et ne comprennent pas l'importance d'éduquer leurs filles. Or au sud, la réaction à l'éducation des filles est beaucoup plus positive.

Chaque interaction a été intégralement transcrite sur papier pour un meilleur contact avec la réalité de la conduite de l'évaluation de la communication orale en français. Il faut noter que toute interaction est effectuée grâce à des supports langagiers sous forme de textes à thèmes variés et de questions ouvertes fournis par les concepteurs de l'examen à l'Institut de l'Éducation de l'Université de Cape Coast (voir chapitre 6 pour les détails).

### **8.1.2 Sujets de l'épreuve orale et choix effectué par les candidats**

Les sujets de l'épreuve orale portent sur 6 textes composés de thèmes variés que nous résumons comme suit : la lutte contre la délinquance; le harcèlement sexuel; les vacances; le droit à l'école des enfants handicapés; le tabac chez les adolescents et la chasse aux sacs en plastique, sujets que nous avons déjà présentés en détail dans le chapitre 6. Néanmoins, pour faciliter l'analyse, nous représentons les six sujets de l'épreuve orale selon le titre de chaque texte ainsi que la question dénommée « topic ». Le nombre de candidats ou candidates qui ont répondu à tel ou tel sujet est également pris en compte. Le tableau 70 donne les détails de la distribution.

Nous remarquons que suivant la pratique du tirage au sort, les sujets les plus discutés sont les 4 (24 candidats), 3 et 6 (19 candidats). Les sujets numéros 1 et 2 sont au contraire, les moins choisis par les candidats. Par ailleurs, il y a plus de garçons que de filles (53 contre 47), mais parmi ceux qui ont répondu au questionnaire, les garçons sont moins nombreux, environ 38% contre 61% de filles. Il nous est impossible d'expliquer ce grand décalage entre les deux sexes puisque l'enregistrement des interactions était à la discrétion des examinateurs de chaque école.

---

<sup>59</sup> <http://www.ghanadistricts.com/news/?read=602>

Numéro du texte	Titre du texte et sujet à traiter	Masculin	Féminin	Total
1	<u>A Chaud</u> Topic : Pour lutter contre la délinquance dans le pays, il faut des emplois pour tous les jeunes ghanéens. Qu'en pensez-vous ?	6	6	12
2	<u>Comment faire face au harcèlement sexuel...</u> Topic : La manière de s'habiller des jeunes filles et des garçons est souvent à l'origine du harcèlement sexuel dans la société. Qu'en pensez-vous ?	6	5	11
3	<u>Bonnes vacances</u> Topic : Pour certains élèves, être en vacances signifie passer tout le temps à s'amuser. Êtes-vous de cet avis ? Pourquoi ?	8	11	19
4	<u>Le droit à l'école des enfants-élèves handicapés</u> Topic : Faut-il dépenser de l'argent pour envoyer les enfants handicapés à l'école ? Justifiez votre réponse.	14	10	24
5	<u>Paroles d'ados</u> Topic : Empêcher les jeunes de fumer, c'est leur nier leurs droits humains. Qu'en pensez-vous ?	9	6	15
6	<u>La chasse aux sacs en plastique</u> Topic : Que feriez-vous à la place de l'EPA pour mieux protéger l'environnement ?	10	9	19
	TOTAL	53	47	100

Tableau 70: nombre de candidats et sujet de l'épreuve orale traité

Cependant, cette différence laisse entrevoir qu'il y aurait peut-être une corrélation entre le choix d'un sujet et la composition des effectifs dans chaque école. Cela était peut-être le cas des enregistrements provenant de Bagabaga College où, sur les 24 candidats enregistrés seuls 4 sont des filles.

Avant de parler des sujets proposés à l'épreuve orale, attardons-nous pour le moment sur un point essentiel qu'est la consigne générale de l'épreuve de la communication orale en question.

### 8.1.2 Consigne de l'épreuve de la communication orale

Comme nous l'avons décrit dans le chapitre 4, l'acte d'évaluation dans n'importe quelle discipline demande l'établissement des conditions qui favorisent l'appréciation d'une tâche donnée (P. Chardenet, 1999). En tant qu'exigence dans le milieu scolaire, l'évaluation sert à préciser si l'apprenant a atteint ou non une compétence quelconque. Toute évaluation présuppose une présentation de consignes claires selon les thèmes à aborder par les candidats et la conduite de l'examineur pendant l'épreuve. J.-C., Mothe (1975 :133) dans son ouvrage, *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, définit le terme

'consigne' comme « des instructions données aux sujets, avant le test ou le sous-test, pour leur préciser la nature de la tâche demandée et éventuellement leur fournir des indications sur la présentation de leurs réponses. Indications réservées à l'examineur sur les modalités d'administration et/ou de correction du test ». C'est donc à la lumière de cette observation que nous nous efforçons d'étudier la consigne régissant la préparation et la passation de l'épreuve orale. Nous présentons ci-dessous la consigne dans sa version originale (en anglais) accompagnée de notre traduction en français :

You have the following SIX passages and topics in French to prepare for part of the French Oral Examination the next day. You will be expected to read ONE of the passages that you will be asked to pick before a panel of at least two members and converse with them for about 10 minutes on the topic below. You will answer questions from members on what you read, say and any other related areas.

(Vous avez les SIX textes et sujets suivants en français à préparer pour une partie de l'Examen Oral en français le jour suivant. Vous êtes censé faire une lecture et avoir une conversation avec un jury comportant au moins deux membres, pendant 10 minutes, sur l'un des sujets que vous choisirez devant le jury. Vous répondrez aux questions que vous posera le jury sur ce que vous lirez, direz et sur d'autres domaines afférents).

Nous remarquons que la consigne accompagnant les sujets est formulée globalement pour couvrir les six sujets proposés à l'épreuve de la communication orale. Notons que l'importance d'une consigne réside dans le fait qu'elle crée les conditions d'un travail intellectuel serein et d'un fonctionnement didactique heureux (Perrenoud, 1991). Elle jette une lumière sur les attentes des deux partenaires : candidat et examinateur. L'établissement de consignes claires, faciles à comprendre et à appliquer permet à chacun des participants de savoir ce qu'il doit faire le moment venu. Cet état présupposerait donc une entente entre l'examineur et le candidat et le respect de la consigne. La nécessité de rester fidèle aux consignes données a donc pour objectif d'assurer que tous les candidats concernés passent l'épreuve dans les mêmes conditions. De plus, le précisent F. Raynal et A. Rieunier (1997: 90), la consigne désigne un « ordre donné pour faire effectuer un travail » ou un « énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre ». Ces deux auteurs notent aussi que la conception d'une consigne pour un travail quelconque est une activité qui mérite une très grande attention car, de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. Cependant ils reconnaissent que :

une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement (idem).

Nous tâcherons alors de savoir comment elle est interprétée et respectée par les différents jurys conduisant l'épreuve de la communication orale des candidats.

Selon la consigne de l'épreuve orale, le candidat est censé préparer les six sujets et choisir l'un d'eux devant le jury. Le jury lui pose des questions sur les thèmes développés. Les questions posées par le jury doivent être liées au sujet choisi. Cependant, nous remarquons qu'au cours du déroulement de l'interaction, certains jurys ont tendance à poser des questions hors sujet. Tel est le cas du jury de Mount Mary College ( JMM) et de Wesley College (JWC) dont nous citerons quelques exemples :

JMM	CMM 1
63 ok - alors d'où viens-tu là ?	64 (SILENCE)
65 d'où viens-tu ?	66 Akwatia - je viens d'Akwatia
67 Saint Roses?	68 oui
69 et ton père?	70 il est professeur
71 professeur de quoi? qu'est-ce qu'il enseigne?	72 CRS (prononcé en anglais)
73 c'est quoi CRS? (prononcé en anglais)	74 Christian Religious Studies (anglais)
75 bon - au revoir	

*Exemple 1*

Il s'agit ici d'un candidat de Mount Mary College et son sujet porte sur le problème de la pollution (voir sujet numéro 6 dans le chapitre 6 pour les détails). D'après cet extrait nous notons une digression de la part du Jury où les questions qu'il pose renvoient à une vérification portant sur la situation familiale de la candidate plutôt que sur la pollution, le thème à discuter.

Voici un exemple qui met en évidence une consigne non respectée. Cette candidate, numéro 3, est censée traiter le thème sur le tabac (voir sujet numéro 5 *Parole d'ados* ). Dans le cas de CMM 3, le jury pose des questions, non seulement sur son origine comme dans le cas de CMM1 mais aussi sur d'autres points allant du parcours scolaire au niveau secondaire et la perception que cette candidate a de la langue française.

JMM	CMM 3
81 ok alors tu viens d'où? d'où viens-tu?	82 je viens du Hohoe
83 tu as fait quelle école ?	84 Ho Secondary
85 qui était ton professeur de français ?	86 « mrs » Aïssah
87 Aïssah	88 oui monsieur
89 est-ce que tu aimes le français ?	90 oui madame
91 ok tu aimes le français?	92 oui j'aime le français
93 ok comment trouves-tu le français que tu apprends?	94 euh (SILENCE)
95 c'est comment ?	96 quand les peuples parlent le français
97 quand les gens parlent	98 le français
99 reprends	92 quand les gens parlent le français (SILENCE) je ne
93 vas-y	94 (SILENCE)
95 tu as oublié	96 (RIRE)

### Exemple 2

Nous observons ce genre de questions hors sujet dans 12 des 37 interactions entre JMM et les candidats : CMM 1; CMM 2; CMM 3; CMM 4; CMM 7; CMM 8; CMM 9; CMM10; CMM 25; CMM 27; CMM 29; CMM 33. Nous remarquons, par contre que la démarche digressive de l'évaluation effectuée par JMM se situe dans la majorité des cas vers la fin de l'interaction alors que celle de JWC (Jury de Wesley College) se réalise au début du déroulement. Étudions l'extrait du JWC et CWC21 présenté ci-après.

Dans cet extrait, CWC21 est supposé traiter le sujet numéro 4 portant sur le thème du droit à l'école des enfants handicapés mais nous voyons que JWC s'intéresse à des questions sur la connaissance d'un pays francophone et une présentation de soi, jusqu'à même demander au candidat sa classe alors que celui-ci est bien connu du jury, les membres de celui-ci ayant été ses enseignants pendant neuf mois.

À Wesley College, nous observons également une digression similaire comme dans l'extrait ci-dessus du JWC dans 19 sur 39 de ses interactions avec CWC 3; CWC 10; CWC 11; CWC 12; CWC 13; CWC14; CWC15; CWC16; CWC18; CWC 19; CWC21; CWC 22; CWC23; CWC24; CWC25; CWC26; CWC31; CWC33; CWC 34.

Cependant, contrairement à ce qui se passe dans les deux écoles normales, cette démarche digressive ne se manifeste pas dans le cas de Bagabaga College.

JWC	CWC 21
01 allô - bonjour tu n'as pas fait un pays francophone? tu ne connais aucun pays francophone?	02 non
03 ok alors c'est quel texte?	04 quatre
05 est-ce que tu peux te présenter? dis quelque chose sur toi - ton nom - où tu habites - - tu t'appelles comment?	06 je m'appelle Bio Emmanuel
07 tu habites où?	08 j'habite à Tafo
09 tu fais quelle classe?	10 je fais en classe SIG10

*Exemple 3*

Ce qui nous intrigue est de savoir pour quelles raisons les jurys s'intéressent à la situation familiale des candidats, à leur parcours scolaire au niveau secondaire, à leur origine et au contact avec un pays francophone? En d'autres termes, quelle importance de telles informations peuvent-elles avoir sur l'évaluation de compétence de la communication orale de ces candidats qui devraient être notés en fonction d'un outil d'évaluation préparé? Au niveau de la production du candidat, A. Rieunier (2000 : 77), souligne que « l'évaluation constitue un moment clef des apprentissages, puisque c'est à partir du diagnostic de succès ou d'échec que l'on peut savoir où se situent les problèmes de l'apprenant ». Précisons que cette épreuve orale s'inscrit dans l'évaluation sommative qui a pour fonction de donner des notes pour certifier la compétence de communication orale du candidat. Dans ce cas, nous pensons que rester fidèle à la consigne s'avère important car cela permet d'assurer la validité de l'épreuve qui doit mesurer effectivement ce quelle est censée mesurer. De plus, il s'agit d'une épreuve officielle où les candidats sont notés pour une certification d'une compétence et l'obtention d'un éventuel diplôme.

Ce qui ressort de ces exemples ne fait que mettre en relief le type de comportement évaluatif qu'exhibent certains examinateurs externes au cours d'une évaluation officielle telle que celle-ci. Certes, au cours du déroulement de l'interaction, l'examineur en situation de faire parler le candidat se trouve en situation d'échanges contraints et forcés. Ainsi, les enjeux de ces échanges peuvent exercer une sorte de pression sur l'examineur (R. Chaudenson 1995).

Par contre, dans les extraits que nous avons considérés, il semblerait que la tendance à changer de thème fasse manifestement partie de la pratique évaluative des examinateurs. Ceci rejoint ce que nous avons remarqué dans le questionnaire destiné aux enseignants où 4 d'entre eux affirment poser des questions hors sujet pour pouvoir juger la performance des apprenants « en quelque sorte ». Nous constatons qu'à force de vouloir faire parler les candidats, surtout ceux qui n'arrivent pas à traiter le sujet choisi, la pratique de digression semble être répandue dans les deux écoles ayant la majorité des candidats. La pratique du non respect de la consigne établie chez ces examinateurs remet en cause les critères d'objectivité et de fidélité de l'évaluation. À la suite de l'écart concernant le respect de la consigne, nous décrivons les sujets qui caractérisent l'épreuve de la communication orale. Il faut noter que, pour assurer une sorte d'équité entre les candidats, les questions de l'épreuve devraient être homogènes et équitables.

### **8.1.3 Nature des sujets de l'épreuve et son influence sur la communication orale**

Rappelons que l'enseignement/apprentissage du français, à l'heure actuelle, s'inscrit dans l'approche communicative où l'usage des documents authentiques devient prépondérant pour le développement de la compétence de communication dans une langue étrangère (oral et écrit) chez l'apprenant. Comme le souligne D. Lussier (1992 :72), « il faut chercher à situer la performance des apprenants par rapport à un domaine de tâches bien définies ». Ainsi, dans l'évaluation, il revient à mesurer l'emploi de la langue, c'est-à-dire l'utilisation que l'apprenant en fait mais en contexte situationnel afin de juger dans quelle mesure l'apprenant est capable d'employer la langue étrangère dans diverses situations de communication donnée, réelles ou simulées. Ces situations de communication ont pour but d'évaluer le niveau de performance ou l'habileté de l'apprenant à comprendre et à communiquer des messages oraux ou écrits. Pour faciliter l'évaluation de la compétence de communication, l'élaboration des tâches à effectuer par les apprenants devient indispensable. Dans le cadre de notre étude, il s'agit des sujets de l'épreuve.

Dans cette partie, nous proposons d'étudier la nature et le type de sujets de l'épreuve orale proposés à notre public. Puisque les sujets sont au cœur de l'évaluation, leur analyse devrait nous éclairer sur comment la nature d'un sujet peut influencer le comportement commutatif du candidat. En d'autres termes, nous cherchons à savoir comment la nature et le type de questions peuvent affecter ou influencer sur la capacité de communication orale des candidats.



D'emblée, en ce qui concerne la nature, nous remarquons que les 6 sujets proposés sont issus d'actualité (voir tableau 78 pour les détails). Les sujets proposés sont en deux parties, chacun est composé d'un texte ou d'un extrait de la presse écrite et d'une question ouverte dénommée *Topic* à traiter. Le *topic* qui exige une intervention sous forme d'exposé de la part des candidats sont censés permettre à ceux-ci de faire entendre leur point de vue et ou leurs réactions par rapport aux thèmes, en faisant preuve d'une certaine capacité à communiquer en français. Nous constatons que ces sujets paraissent moins difficiles parce qu'ils couvrent un domaine que les candidats sont censés bien connaître, c'est-à-dire le monde dans lequel ils vivent. Ainsi, ce n'est pas étonnant que d'après les réponses du questionnaire, la grande majorité des apprenants et enseignants attestent que les sujets sont abordables.

Ce sont donc des thèmes en rapport avec la société qui font partie de ces genres de discussion qui reviennent régulièrement dans des débats du type pour ou contre. Par ailleurs, dans certains cas, ils provoquent une prise de position comme l'a fait le sujet numéro 5 sur le tabac (voir *Paroles d'ados*). Ce thème propose de répondre à ce qui paraît être une boutade voire un défi : *Empêcher les jeunes de fumer, c'est leur nier leurs droits humains. Qu'en pensez-vous ?* Face à ce genre de thème, il faudra que le candidat prenne parti, tente de se justifier. Les thèmes sur la délinquance (n°1), le harcèlement sexuel (n°2) et le droit à l'école des enfants handicapés (n°3) peuvent être classés sous cette catégorie. Étant de nature déclarative ou affirmative, ces thèmes entraînent également un examen, une appréciation et de plus, un jugement en fin de compte. D'une certaine manière, nous pouvons conclure qu'ils sont aussi des sujets controversés. Par contre, le sujet numéro 6 sur la pollution : *La chasse aux sacs en plastique* et son *Topic: Que feriez-vous à la place de l'EPA pour mieux protéger l'environnement ?* se présente différemment car il ne demande qu'une simple énumération des mesures contre la pollution. Il est évident que les différences entre les thèmes à traiter peuvent engendrer à leur tour des écarts dans les traitements mais les principes de base restent identiques.

Bien que ces sujets soient, dans une certaine mesure, aussi divers que déroutants tant pour ce qui concerne leur forme que leur fond, la manière dont ils sont traités peut influencer le comportement communicatif du candidat. Un exemple typique est le sujet numéro 2 qui parle du harcèlement sexuel avec son *topic* : *La manière de s'habiller des*

*jeunes filles et des garçons est souvent à l'origine du harcèlement sexuel dans la société. Qu'en pensez-vous ?*

D'après notre corpus, nous remarquons que le traitement de ce sujet provoque des situations embarrassantes jusqu'à même bloquer la communication de certains candidats. Sur les 100 candidats, 11 l'ont traité et ce sont les candidats suivants : CMM10; CMM11; CMM12; CMM15; CMM35; CMM36; CWC3; CWC31; CBB7; CBB13; CBB15. En étudiant les interactions de ces candidats, nous observons que les questions que pose le jury, autour de ce sujet, mettent certains d'entre eux dans des conditions un peu difficiles à l'égard des réponses qu'ils doivent donner. De plus, certaines questions posées semblent embarrassantes. C'est le cas de JWC3 et CWC35. Les extraits présentés ci-après en sont témoins. Commençons d'abord par celui de JWC3.

JWC	CWC 3
27 quand tu vois une femme hein avec les seins nus - ça ne te plaît pas ? tu vois une femme - hein avec les seins découverts - on peut voir les seins - est-ce que ça ne te plaît pas? est-ce que tu n'es pas content de voir ça ?	28 (SILENCE) disons - disons - je ne viens pas content
29 mais toi - tu es homme toi ?	30 moi?
31 oui toi aussi quand tu vois ça tu es content ?	32 je n'ai pas content
33 pourquoi - pourquoi tu n'es pas content ?	34 parce que ce n'est pas bon
35 ce n'est pas bon ?	36 ce n'est pas bon
37 de regarder les seins d'une femme ?	38 oui - ce n'est pas bon
39 qui t'a dit ça ?	40 (SILENCE) mal manière
41 c'est ton père qui t'a dit ça ?	42 mal manière - mal manière
43 mal manière - qu'est-ce que cela veut dire ?	44 ma manière
45 la manière - - c'est pas une bonne chose - une bonne manière de regarder une fille nue hein - de regarder les seins nus d'une femme?	46 non
47 tu aimes les femmes ?	48 moi ?
49 oui?	50 non
51 pourquoi?	52 (SILENCE)
51 tu n'es pas homme?	52 oui - je suis homme
53 tu as du sang ? que tu as du sang?	54 oui
55 euh et pourquoi tu n'aimes pas de femmes?	56 je suis jeune

#### Exemple 4

La question du Jury (réplique 27) est un exemple qui semble ne pas motiver le candidat à communiquer librement d'où son attitude défensive car il la perçoit comme une menace, voire une intrusion dans sa vie privée, la vie qu'il mène à l'extérieur de l'école. Pire encore, à la question, *tu aimes les femmes ?* (réplique 47), le candidat ne fait que

renforcer sa position défensive. C'est comme s'il voulait montrer qu'il ne fait pas partie de la catégorie d'hommes qui pratiquent le harcèlement sexuel. Sur le plan moral, une telle réaction, « possède un aspect positif, qui empêche que » les jeunes Ghanéens « ne soient « associés au réseau des personnes ayant » un tel comportement, pour emprunter quelques expressions de A. Fiegel-Ghali et J.-F.P. Bonnot (1996 : 63). C'est peut-être le désir de se dissocier de la « mauvaise conduite » que ce candidat finit par garder le silence (voir réplique 52). Nous avons l'impression que non seulement il est à bout de forces mais en plus il veut montrer qu'il en a assez. Dans l'exemple suivant, CMM35 se sent plutôt embarrassée à force de traiter le même thème.

JMM	CMM 35
65 bon - alors - oui - tu as dit beaucoup de choses - la dernière question à laquelle je veux que tu répondes - avant de nous quitter - c'est celle-ci - euh pourquoi est-ce que les filles s'habillent comme ça ? elles savent que c'est indécent - cette manière de s'habiller est vraiment indécente - ahan - oui - inadmissible dans une société digne comme la nôtre - mais elles font ça - quel est leur motif ?	66 certaines filles peuvent faire ça pour - à cause de l'argent
67 comment?	68 et certaines aussi
69 non à cause de l'argent - comment? il faut expliquer	70 à cause de l'argent?
71 hum - je m'habille comme ça et puis je vais et l'argent me suit comme ça?	72 non - c'est - quand ils s'habillent comme ça - ils pensent dans leur tête que - quelqu'un va leur appeler ou bien euh un homme qui est très riche oui va
73 va les appeler	74 un homme qui est très riche va leur appeler et quand (RIRE)
75 non - mais il faut appeler les choses par leur nom - il faut dire la chose - on est en examen hein? il faut tout dire - on est en examen - c'est pas une question d'avoir honte de parler - tu parles pour les notes - ça c'est un travail académique - - ok ahan? comme vous faites entre vous dans les dortoirs - vous n'avez pas honte dans les dortoirs - vous mentionnez les choses ex cetera ex cetera - il faut qu'elle cherche - donc l'homme riche ahan - va l'appeler	76 va l'appeler et il va coucher ou bien faire amour avec l'homme et peut-être lui il va donner quelque d'argent
77 donc c'est pour séduire les hommes	78 les hommes - il y a les filles aussi qui a soif de sexe - soif de sexe toujours
79 soif de quoi?	80 soif de sexe toujours
81 donc elles s'habillent comme ça	82 elles s'habillent comme ça
83 uhum et qu'est-ce qui se passe ?	84 elle sait bien que elle va trouver quelqu'un qui (RIRE)
85 qui va l'appeler	86 oui

Exemple 5

Cette candidate a du mal à mentionner des termes qui ont trait à la sexualité, d'où son hésitation à expliciter son argument dans les répliques 70, 72, 74. Cet extrait montre à quel point la candidate se sent gênée. La réplique 75 du JMM est révélatrice de ce malaise. C'est grâce à la remarque du jury que la candidate a pu terminer sa phrase : « *va l'appeler et il va coucher ou bien faire amour avec l'homme et peut-être lui il va donner quelque d'argent* (76). Encouragée par le jury elle va même plus loin pour ajouter, *il y a les filles aussi qui a soif de sexe - soif de sexe toujours* ».

Les comportements réticents exhibés par CWC3 et CMM35 ne font que mettre en évidence la culture dans laquelle ils vivent. Ce qu'il faut savoir c'est que dans la culture ghanéenne (même dans ses diversités), une telle discussion autour du sexe relève de l'impertinence. Pour ces candidats, tenir une pareille conversation devant un supérieur (jury) c'est peu naturel, en conséquence, ils préfèrent rester pudiques de peur qu'on ne les considère comme des personnes de mœurs légères.

Dans les deux cas, il paraît que la nature du sujet conditionne et perturbe, dans une certaine mesure, le désir de s'exprimer. Il semble aussi que chacun des candidats révèle un type de difficulté spécifique. Cette difficulté, ainsi que l'effort de tenter de la surmonter varie d'un candidat à l'autre comme l'illustrent bien les deux extraits. R. Galisson et al. (1982 : 74 ) soulignent à juste titre que les réponses peuvent « prendre des formes diverses allant du mutisme absolu à des formes incohérentes dans lesquelles l'enfant s'empêtre » et dans ce cas, selon eux, « le langage n'est pas ici en cause; c'est la situation qui provoque ce type de comportement ». Toutefois, si nous prenons en compte le bagage linguistique limité des apprenants, cela devient une double problématique : l'une engendrée par la nature du sujet et l'autre par l'insuffisance linguistique. Il en découle que dans l'élaboration des outils d'évaluation à finalité communicative orale, les concepteurs doivent prendre en compte la nature et le type de thèmes puisqu'ils définissent, la plupart du temps, la construction de la démarche communicative et interactive à suivre par les partenaires.

#### **8.1.4 Organisation et déroulement de l'épreuve orale**

Dans cette partie, nous proposons d'étudier comment s'organise et se déroule l'épreuve orale. D'après notre corpus, nous observons qu'après la lecture, l'organisation et le déroulement de la conversation varient d'un jury à un autre et même d'un candidat à un autre évalués par le même jury. Nous remarquons une sorte de confusion dans l'organisation surtout en ce qui concerne la position du *topic* qui vient juste après le texte.

La question que nous nous posons est de savoir à quel moment cette partie du sujet doit être abordée par le jury et le candidat et sous quelle forme? Considérant sa nature, chaque candidat devrait faire un exposé sur le thème qu'il a choisi, mais cela ne semble pas être le cas. Est-ce que la faute est imputable à la consigne générale? Les diverses approches aléatoires adoptées par les jurys laissent penser que la consigne générale ne contient pas tous les renseignements qu'elle doit fournir. Les conditions dans lesquelles les tâches proposées sont menées, sont dans une certaine mesure, de l'ordre de l'implicite (F. Raynal et A. Rieunier 1997). Les jurys manquent de faire faire un exposé sur le deuxième thème à cause des raisons que nous avons déjà avancées. Il pourrait y avoir d'autres explications que nous ne connaissons pas.

Pour nous rendre compte de cette omission quant au deuxième sujet, nous avons fait un comptage de nombre de fois que cela n'a pas été pris en considération de manière explicite. Le nombre total d'omissions varie d'une école à une autre. Par exemple, sur le nombre d'interactions réalisées par JBB et CBB, 23 sur 24 n'ont aucune référence explicite au deuxième sujet. De même, entre JWC et CWC, 13 sur 39 et entre JMM et CMM, 11 sur 37 ne l'ont pas mentionné même au cours du déroulement de l'interaction. L'omission d'une partie aussi pertinente d'un sujet de l'épreuve peut remettre en question la validité de l'épreuve : qualité qui exige que celle-ci mesure effectivement ce qu'elle est censée mesurer et qu'elle propose une démarche adéquate et claire pour le faire (J.-C., Mothe 1975; F. Noël-Jothy et B. Samsonls 2006 ). L'idée de l'explicite nous conduit à considérer les critères et les indicateurs mis en œuvre pour l'attribution des notes de la communication orale des candidats.

#### **8.1.5 Critères d'évaluation liés à la notation de communication orale**

Dans le chapitre 4, entre autres, nous avons déjà présenté le concept de critère selon divers auteurs dont G. Figari (1994); R. Legendre (1993) ; S.B. Bloom (1975). Ainsi, nous n'allons pas entrer dans les détails de ce concept. Nous estimons que dans tout acte d'évaluation, la définition de critère est une condition primordiale car, comme le précise C. Hadji (1992: 33), le critère renvoie à « ce que l'on est légitimement en droit d'attendre » et permet à l'évaluateur d'aborder « la réalité avec des *lunettes* correspondant à un système d'attentes, pour pouvoir se prononcer sur le degré de la réalisation ». Pour cet auteur, l'établissement des critères pour noter le degré de performance en langue permet de faire apparaître les signes recherchés en donnant l'occasion au candidat de les révéler à travers

son comportement communicationnel. Les divergences d'appréciation qui caractérisent la notation lors des examens en général constituent un facteur à prendre en considération si l'on veut éviter toutes sortes de subjectivité au niveau des évaluateurs, de la nature et de la difficulté propre à des sujets d'examen. Pour gommer la subjectivité et renforcer l'objectivité dans la notation de la performance dans une tâche donnée, la précision d'un critère de notation s'avère indispensable.

Dans le cadre de notre travail, nous cherchons à savoir comment l'absence explicite des critères liés à la notation peut affecter la production du discours. Comment se présentent ces critères de notation sur lesquels les jurys devraient s'appuyer pour juger la communication orale des candidats de façon explicite et pertinente? Vu le caractère évanescent de l'épreuve de la communication orale, il importe dans ce processus de proposer des domaines considérés essentiels pour mesurer la compétence de communication orale des candidats. Nous présentons ci-après sous forme de tableau (71) ces critères de notation :

Nom de l' école normale :

			Lecture	Compréhension	Expression	Total
Numéro de série	Numéro d'immatriculation	Nom du candidat	5	5	10	20
1						
2						
3						

Tableau 71: fiche et barème de notation de la communication orale

Le tableau 71 indique que le jury est chargé d'évaluer simultanément la compétence en *compréhension* et en *expression*. En examinant ce tableau, nous remarquons l'absence totale des critères (descripteurs) explicites qui doivent accompagner les critères globalement établis pour guider le jury dans son devoir d'évaluateur. Nous précisons ici qu'à part la consigne générale qui accompagne les sujets et cette fiche de notation, il n'y a pas d'autres informations données (à notre connaissance) pour expliquer, par exemple, en quoi consiste les critères « compréhension » et « expression ». Tout se passe comme si les jurys savaient exactement ce qu'ils devaient faire. Mais notre corpus montre le contraire. Nous remarquons que dans le déroulement de l'épreuve orale, certaines interactions

semblent s'articuler autour de la compréhension du texte aux dépens de la deuxième partie du sujet, celui du *topic*, comme dans l'exemple suivant :

JMM	CMM 2
01 tu as pris encore numéro six - - alors lis le texte - - comment tu t'appelles?	02 (SILENCE)
03 comment est-ce que tu t'appelles?	04 je m'appelle Cynthia Amoaku Adjetej
05 Cynthia lis le texte	06 la chasse aux sacs en plastique (lecture du texte)
07 ok - quel est le sujet?	08 la chasse aux sacs en plastique
09 c'est quoi la chasse aux sacs en plastique - ça veut dire quoi ?	10 la chasse en plastique est la claire - la claire - la claire dans euh l'environ
11 est-ce que tu as compris le texte ?	12 oui
13 parle-nous un peu de ce qu'on dit dans le texte	14 (SILENCE)
15 dis-nous ce que tu as compris	16 le contexte - dans le contexte - le contexte euh texte euh comment - comment - comment on réutiliser un poubelle - poubelle - on réutiliser un poubelle dans l'environ
17 qu'est-ce qu'une poubelle ?	18 un poubelle? c'est on - on mit euh les - les sacs dans - on finit euh - on finit euh - on finit euh - quand on finit euh - les courses euh - les sacs - on mit les - les sacs dans le poubelle
19 met les sacs dans les poubelles - - c'est quoi la 'poubelle' ? est-ce que tu as cherché ?	20 quand les euh en XXX
21 ok - 'si tout le monde faisait un peu attention il n'y aurait plus de problèmes de pollution' - - qu'est-ce que la pollution ?	22 quand on - quand on ne utiliser les sacs - ou bien et - on finit euh - finit euh quelque chose - quand on mit les - les « biches » dans
23 on met les quoi? les « biches »? c'est quoi les « biches »?	24 les sacs
25 les sacs - quels sacs?	26 dans les « biches »
27 quels sacs?	28 (SILENCE)
29 n'importe quel sac?	30 (SILENCE)
31 euh Cynthia tu viens d'où ?	32 (SILENCE)
33 tu viens d'où	34 je viens - je viens de Suhum
35 tu as fait quelle école ?	36 Suhum Secondary Technical
37 bonne journée – ok?	

Exemple 6

L'interaction entre JMM et CMM2 porte sur le sujet numéro 6 (*la chasse aux sacs en plastique*). Sur les 37 interventions, 22 (de 9 à 29) visent la compréhension du texte, les autres portent sur des informations qui n'ont aucun lien avec le sujet en question. Aucune mention n'a été faite du deuxième sujet. L'examen des productions orales montre que la majorité des questions posées par les différents jurys sont centrées, la plupart du temps, sur le texte, ce qui fait que certains jurys passent beaucoup de temps sur une seule idée (définition ou explication d'un terme) au détriment du deuxième sujet, par exemple. L'extrait ci-dessous (exemple 6) portant sur le sujet numéro 5 (*Parole d'ados*) montre comment l'absence des critères explicites peut entraîner des procédures de nature aléatoire pour la même épreuve.

JBB	CBB2
01 XXX	02 XXX comment les gens fument le cannabis et XXX
03 qu'est-ce que le cannabis ?	04 c'est le cigarette qui est très fort
05 quel est le nom général qu'on donne au cannabis et d'autres choses qu'on fume ?	06 je sais qu'on appelle ça le drogue
07 la drogue	08 la drogue
09 est-ce qu'il y a d'autres noms d'après lequel on XXX le cannabis?	10 non-- il y a - j'ai nommé je sais pas, je sais qu'on appelle ça XXX
11 et qu'est-ce qu'on appelle « wee »? (anglais)	12 « wee » bon, je ne sais pas si c'est le mot en français aussi - - je crois que c'est toujours le mot anglais - - je ne sais pas si on appelle en français « wee » aussi
13 et je t'ai demandé d'après d'autres noms avec lesquels on peut appeler le cannabis -- ça peut être en twi-- ça peut être en ga	14 on peut appelle ça « wee, cocaine » (anglais)
15 « cocaine » c'est tout? qu'est-ce qui s'est passé dans le texte quand Jean a accepté de fumer le cannabis pour la première fois ? qu'est-ce qui s'est passé ?	16 la question encore
17 qu'est-ce qui s'est passé la première fois quand Jean - le locuteur - celui qui parle - quand il a accepté de fumer le cannabis ?	18 (SILENCE)
19 non - je dis qu'est-ce qui s'est passé une fois il a accepté- selon le passage ?	20 (SILENCE)
21 quels sont ces effets?	22 des maladies- euh - des maladies
23 et qu'est-ce qui se passe euh 'avec Sarkozy on risque gros en cas de pépin en volant' qu'est-ce que cela veut dire ?	24 je pense que ça veut quelque chose comme si on fume le cannabis XXX
25 et si on dit au volant - cela veut dire quoi ? être au volant - cela signifie quoi ?	26 XXX

Exemple 7



Nous remarquons que, dans l'interaction entre JBB et CBB2, 14 interventions sur 26 sont consacrées à une seule idée, le « cannabis », ce qui fait que la deuxième partie du sujet n'est pas abordée, c'est-à-dire le topic : *Empêcher les jeunes de fumer, c'est leur nier leurs droits humains. Qu'en pensez-vous ?* Des divergences similaires peuvent être identifiées dans la majorité des interactions (voir annexe). Il va sans dire que ni les jurys ni les candidats ne semblent avoir connaissance de ce qu'ils sont supposés faire. Les discours hors-sujet sont caractéristiques des productions lors de l'épreuve orale (officielle) dans les écoles normales. Nous pensons alors que la présence des critères détaillés, item par item pour faciliter la tâche du jury et interdire les écarts est d'une importance capitale. De plus nous estimons que l'établissement des critères d'évaluation permet d'éviter de sanctionner un seul domaine aux dépens des autres.

En outre, d'après les données à notre disposition, il ressort que les critères d'évaluation liés à la notation sont insuffisamment explicites pour les jurys et pour les candidats. F. Noël-Jothy et B. Sampsonis (2006 : 51) indiquent bien que dans une évaluation où les examinateurs et les candidats sont tenus dans l'ignorance de certains aspects importants du système de contrôle c'est-à-dire, ses objectifs et ses mécanismes en général pourraient nuire à sa qualité. Ainsi, pour un système d'évaluation transparent et efficace, il faut proposer des descripteurs (indicateurs) clairs des objectifs et des diverses composantes pour assurer son objectivité.

Pour pallier la problématique de la notation, la définition de critères et la construction d'une grille accompagnée d'un barème fixé à partir de critères fiables sont incontournables. Comme le remarque H. Pieron (1963 : 4) : « l'absolue confiance donnée aux examinateurs et aux jurys, considérés souverains, n'a pas toujours paru sans danger, surtout au cours des épreuves orales » et c'est pire quand les critères liés à la notation ne sont pas explicitement établis.

#### 8.1.6 Synthèse des notes des candidats

Dans le système éducatif, l'élaboration des résultats des examens relève des outils d'évaluation utilisés. Ces outils sont définis par G. Noizet et J.P. Caverni (1978:21) comme « les langages utilisés pour coder et pour communiquer les jugements émis » par l'enseignant/évaluateur. Il s'agit ici de l'attribution d'une note. Le Dictionnaire *Le Petit Larousse Grand Format* (2002 :701) définit une « note » comme une appréciation « chiffrée de la valeur de quelqu'un, de sa conduite, de son travail ». De même, R. Doron et

F. Parot (1998: 494), considèrent que l'action d'attribuer une note consiste à « rechercher dans l'objet à évaluer des caractéristiques correspondant à des qualités inhérentes à un modèle de référence », ce que confirme H. Piéron (1963 : 95) : « d'établir un classement hiérarchique par des attributions numériques autour d'une valeur moyenne ». Pour J.-J. Bonniol et M. Vial (1997:344), la note a des fonctions sociale et pédagogique permettant « au système éducatif de communiquer de l'information à l'extérieur en définissant les qualités des sujets que le système libère » et à l'enseignant de communiquer avec l'apprenant. C'est pour cette raison que dans le cadre du système scolaire, la note est un élément essentiel dans l'évaluation sommative, faute de quoi, la certification des apprenants deviendrait difficile. Nous proposons de présenter et de discuter, à ce stade, les notes attribuées à notre public cible.

Rappelons que la note finale (calculée sur 15) de chaque candidat est la somme des deux critères de notation établis pour l'épreuve orale : « compréhension » et « expression ». Les notes présentées proviennent de l'épreuve de communication orale des 100 candidats constituant notre public cible. Nous proposons de présenter la synthèse des notes parce que nous estimons que cela permettrait d'avoir une idée sur la performance des candidats et d'appréhender la problématique de l'évaluation de la compétence de communication orale.

Ces notes sont résumées dans le tableau 72 et dans la figure 6 ci-dessous. La première colonne indique les scores (= la note), la deuxième l'effectif (= le nombre) des candidats ayant obtenu les scores considérés, et la troisième colonne indique le pourcentage.

Note obtenue (Scores)	Nombre des candidats	Pourcentage
9,0	16	16,0%
10,0	13	13,0%
7,5	12	12,0%
8,0	9	9,0%
7,0	7	7,0%
13,5	5	5,0%
8,5	5	5,0%
11,0	4	4,0%
13,0	4	4,0%
6,0	4	4,0%
6,5	4	4,0%

9,5	4	4,0%
10,5	3	3,0%
11,5	3	3,0%
12,0	2	2,0%
12,5	2	2,0%
5,5	2	2,0%
14,0	1	1,0%
TOTAL	100	100,0%

Tableau 72: synthèse des notes obtenues par les candidat

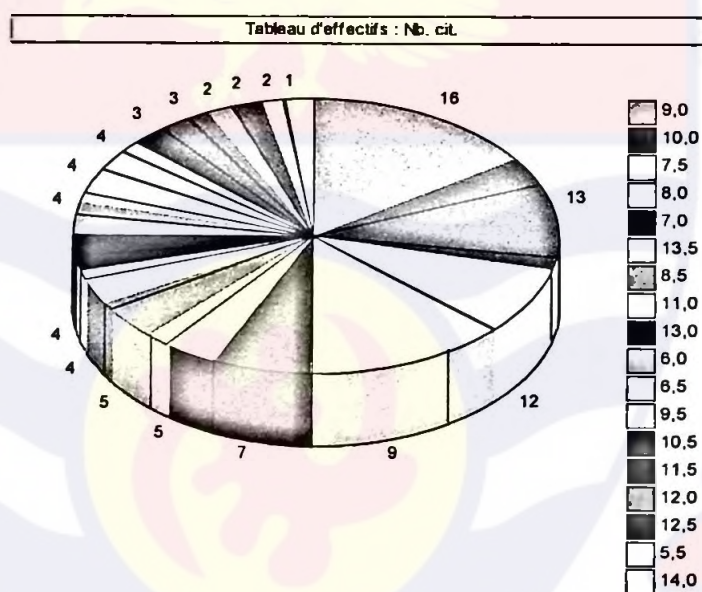


Fig 6 : représentation graphique des notes obtenues par les candidats

La distribution des notes montre que la grande majorité des candidats (soit 92,0%) ont entre 7,5 (la note moyenne) et 14 (la note la plus élevée) alors que 8 candidats (soit 8,0%) ont des notes en dessous de la moyenne. Les notes les plus élevées proviennent des candidats qui ont eu leur formation en partie dans un pays francophone comme : CMM24, CMM26, CM36, CWC7, CWC17, CWC20, ont tous 13/15, CBB14 (13,5/15) et CWC8 et CBB20 ont 14/15 (voir annexe). D'autres comme CWC5, CWC6, CWC18 et CBB12 ont des notes allant de 11 à 12,5. Ces candidats ont eu contact avec la langue française en Côte d'Ivoire, au Togo et au Burkina Faso, pays qui entourent le Ghana (voir chapitre 1). Quant aux candidats qui ont eu leur formation en français uniquement au Ghana, seuls CMM29 et

CWC14 ont obtenu 13/15 alors que 42 d'entre eux (soit 42%) ont des notes allant de 9 à 12,5, 26 (soit 26%) de 7,5 à 8,5 et 17 (soit 17%) de 5,5 à 7,0 sur 15. Dans l'ensemble, on peut dire que la plupart des candidats ont réussi à la communication orale, ce qui veut dire que la majorité des candidats communiquent bien oralement en français. Cependant, étant donné les problèmes que nous avons relevés plus haut, quant à la consigne et aux critères d'évaluation liés à la notation, on se demande si ces notes reflètent vraiment le contenu des sujets/thèmes traités par les candidats. L'étude du contenu de certaines interactions montre le contraire.

Un exemple typique est l'interaction entre JMM et CMM10. Pour mieux appréhender le problème, nous jugeons important de présenter le dialogue tout entier. La candidate est censée traiter le sujet numéro 2 (le harcèlement sexuel). Un examen de l'interaction dans l'exemple 8 ci-dessous montre que 22 interventions (y compris les silences) sur 73 font référence au sujet de l'épreuve (de l'échange 01 à 22) alors que la grande partie des interventions portent sur d'autres thèmes : nom, origine, situation familiale, profession des parents du candidat, parcours pré-normalien de l'apprentissage du français. On se demande ce que ces éléments viennent faire dans une évaluation qui est supposée s'effectuer à partir d'un sujet donné. L'interaction entre JMM et CMM10 nous laisse non seulement perplexe mais elle renforce aussi la pratique du jury qui consiste à changer le thème de l'épreuve à son gré, un problème que nous avons déjà traité dans le chapitre précédent.

JMM	CMM 10
01 lis le texte	2 comment faire face au harcèlement sexuel (lecture du texte)
03 lis le sujet	04 la manière de s'habiller des jeunes filles et garçons est souvent la raison du harcèlement sexuel dans la société - qu'en pensez-vous ?
05 qu'en penses-tu ? la question te revient qu'en penses-tu ?	06 je pense que les - les vêtements des jeunes filles est sexuellement euh exposer le part de leur - mais les hommes voient et il est - il est excité et le retourner de la valeur traditionnelle et religieuse qui éduquant les femmes - les femmes dans le société - pour pour « compensation » les jeunes dans le société
07 selon toi - est-ce que les femmes sont toujours responsables du harcèlement sexuel ?	08 (SILENCE)
09 selon toi - est-ce que les femmes sont toujours responsables du harcèlement sexuel ? oui - selon toi	10 (SILENCE)
11 est-ce que les femmes sont toujours responsables - toujours	12 non

13 pourquoi ?	14 parce que je pense que les femmes toujours est le irresponsables du harcèlement sexuel
15 tu changes la réponse?	16 oui
17 ok - pourquoi ?	18 parce que les vêtements qui les qui les femmes portant
19 portent	20 portent euh exposer les parts du - les parts comme les seins
21 les parties	22 les parties
23 ok - alors - tu t'appelles comment ? comment t'appelles- tu?	24 je m'appelle Beatrice Adongo
25 Adongo - pourquoi Adongo?	26 (SILENCE)
27 tu viens d'où ?	28 je viens de euh Northern Region - Bolgatanga
29 tu viens du nord?	30 oui
31 c'est ton papa qui vient du nord - ou bien maman et papa	32 maman et papa
33 tu as fait quelle école ?	34 Bolga Girls Secondary School
35 qui était ton professeur de français?	36 Monsieur Abugri
37 Abugri	38 oui
39 tu as fait le français à JSS et à SSS ?	40 oui
41 le fait que tu es ici pour faire tes études - c'est la première fois que tu viens ici?	42 c'est la première fois
43 est-ce que tu vas retourner au nord?	44 j'habite à Kumasi?
45 pourquoi ?	46 mon père est là
49 qu'est-ce qu'il fait à Kumasi ?	48 il est euh « solder » (anglais)
51 il est soldat	50 soldat
53 soldat? quel est son rang ? quel est son grade ?	54 Staff Sergeant
55 et ta maman qu'est-ce qu'elle fait ?	56 elle est professeur
57 elle enseigne quoi ? qu'est-ce qu'elle enseigne ?	58 euh primaire ?
59 qu'est-ce qu'elle enseigne ? ou bien elle enseigne où ? quelle école ?	60 école primaire
61 école primaire - quel est le nom de l'école de ta maman ?	62 Saint Philomena
63 où ?	64 Saint Philomena
65 où ?	66 Educational Service
67 où ? quelle ville?	70 quelle ville -Aboabo
71 Aboabo - Aboabo c'est où?	72 elle est dans Kumasi
73 ok - tu nous appelles euh XXX	

*Exemple 8*

Rappelons que, d'après les résultats du questionnaire-enseignants, 4 enseignants sur les 9 admettent changer de thème lorsqu'un candidat éprouve des difficultés à le traiter. Précisons également que le jury est composé des propres enseignants des candidats. La question que nous nous posons ici est de savoir si CMM10 est notée (7,5/15) uniquement

en fonction du sujet de l'épreuve choisi ou en fonction d'autre chose. Comme nous l'avons déjà noté, les questions posées par JMM s'articulent majoritairement autour d'autres thèmes que du thème proposé à l'épreuve orale. Les échanges dans l'exemple ci-dessus illustrent bien la situation. Ainsi, nous nous demandons sur quoi exactement cette candidate est-elle évaluée? Peut-on dire que le contenu de cette interaction est une réflexion du sujet de l'épreuve en question?

Or, nous savons que l'une des qualités de l'évaluation repose sur sa validité. Une qualité considérée par des spécialistes dans le domaine d'évaluation comme celle qui exige qu'une épreuve mesure exactement et exclusivement ce qu'elle est censée mesurer et qu'il y ait une correspondance entre le contenu du test et l'objectif visé (G. De Landsheere (1979); S. Bolton (1987); D. Lussier et C. Turner (1995); P. Rossano et al. (1993)). D'ailleurs, la manière dont l'évaluation de la communication orale se conduit, la plupart du temps, ne semble pas cadrer avec ce qui est supposé être en jeu. Nous observons que dans la majorité des cas, le jury a la possibilité de poser des questions hors du thème choisi par le candidat.

Par ailleurs, il convient de souligner qu'en général, peu d'attention est prêtée à l'épreuve de la communication orale par les candidats, puisque la note obtenue constitue seulement 15% (sans la note de lecture) de la note totale du module *FDC 117 : French Language Structure and Usage* (voir chapitre 3). Cela signifie qu'un candidat qui a par exemple 50% à l'écrit réussira facilement sans l'oral. Ce qu'il faut comprendre, c'est que l'Institut de l'Éducation de Cape Coast n'a pas fait de cet aspect une valeur officielle dont l'obtention conditionne la réussite d'un candidat dans ce module.

## **8.2 Quelques caractéristiques des interactions et leurs effets sur la conduite évaluative**

Nous proposons d'analyser dans cette partie, les effets de certaines caractéristiques des interactions sur la conduite évaluative de cette épreuve. Comme le montre notre corpus, la situation de l'évaluation de communication orale est fondée sur la notion d'échanges entre le jury et le candidat sur un thème choisi par le candidat. L'objectif est d'établir un dialogue qui implique les deux participants, permettant d'obtenir, comme le précise S. Isani (1998 : 65) « un échantillonnage de production langagière quantitativement mesurable ». Cependant, cette tâche qui peut paraître aisée ne l'est pas toujours en réalité comme le révèle notre corpus. Certains comportements des interlocuteurs peuvent affecter la conduite évaluative de l'épreuve orale (positivement ou négativement). Notre étude

portera sur les aspects suivants : silences, respect de la durée d'interaction et rapport jury-enseignant et candidat-apprenant.

### 8.2.1 Effets des silences sur la conduite évaluative

Bien que l'aspect non verbal ne soit pas l'objet de notre étude, nous jugeons important de considérer les silences qui caractérisent les productions des candidats en interaction de face en face. Le Dictionnaire Hachette (2000) définit le silence comme étant « 1. Fait de se taire, de s'abstenir de parler. 2. Fait de ne pas parler d'une chose, de ne rien dire, de ne rien divulguer. 3. Absence de bruit ». Mais dans la conception de communication de Watzlawick et ses collaborateurs (1972 : 46) tout comportement de quelqu'un est une information pour les autres car « on ne peut pas ne pas communiquer, qu'on le veuille ou non. Activité ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message ». En ce qui nous concerne dans le cadre d'évaluation, le silence d'un candidat est une information non seulement pour le jury mais aussi pour l'analyste qui tâche d'appréhender la situation. Nous estimons que le fait de garder le silence, de ne rien dire, de refuser de communiquer, de prendre part à la communication dans un contexte évaluatif à un moment donné met en relief la problématique de l'évaluation de la communication orale.

L'interaction à finalité évaluative exige une forte fréquence de tour de parole/rôle et de feedback entre Jury et candidat qui répondent à la rétroaction permettant de co-construire l'acte de communication (C. Kerbrat-Orecchioni, 1998 P. Charaudeau (1993). L'apparition fréquente de silences dans le contexte à visée évaluative peut être considéré comme une gêne. Les silences relevés chez les candidats sont plus ou moins nombreux et méritent qu'on y prête attention. Rappelons que nous avons affaire à une évaluation où le verbal prime sur toute autre forme. Ainsi, l'absence de parole sera sanctionnée par une note inférieure à un (zéro). Pourquoi le candidat ne réagit-il pas? En d'autres termes quel message véhiculent ces silences? Les silences chez le candidat peuvent suggérer plusieurs choses : allant de manque de compréhension, manque de connaissance, au manque de compétence langagière. Ils peuvent également traduire les marques psychologiques telles que la timidité, l'embarras, la nervosité ou encore la peur de faire des erreurs.

Le tableau 73 ci-dessous présente l'inventaire de nombre de silences repérés. Les relevés statistiques servent principalement à donner des indications générales sur le nombre de silences et les candidats concernés.

La distribution montre que sur les 100 candidats, 61 (soit 61%) gardent le silence pour une raison ou pour une autre, ce qui signifie que 49% réagissent aux demandes du jury spontanément sans recourir au silence.

Candidats concernés	Nombre total de candidats	Nombre total de silences relevés
CWC23	1	18
CWC27	1	14
CMM16; CMM12	2	12
CMM1; CMM3; CMM25; CWC4	4	11
CWC9	1	9
CWC11; CWC20; CWC31	3	8
CMM13; CMM17; CWC2; CWC13; CWC33	5	7
CMM6; CWC16; CWC17; CWC30	4	6
CMM2; CMM5; CMM19; CMM22; CWC5; CWC15; CWC28; CWC29; CBB8	9	5
CMM7; CMM8; CWC3; CWC7; CWC12; CWC34; CBB18; CBB21	8	4
CMM10; CMM12; CMM32; CMM33; CWC5; CWC36; CBB6; CBB12	8	3
CMM30; CWC10; CBB2; CBB7; CBB10; CBB11; CBB22	7	2
CMM9; CMM15; CMM20; CMM24; CMM28; CMM31; CMM34; CWC14; CBB3; CBB15; CBB17	8	1
Total	61	100

Tableau 73: nombre des silences repérés dans les interactions entre Jurys et Candidats

Comme nous pouvons le constater, le nombre de silences varie d'un candidat à un autre. D'après le tableau, 9 candidats à savoir, CWC23 (18 silences), CWC27 (14 silences), CMM16; CMM12 (12), CMM1; CMM3; CMM25; CWC4 (11) et CWC9 (9) observent un grand nombre de silences. Par contre, 52 d'entre eux en ont observé entre 1 et 8. L'exemple 9 permet de mieux appréhender le phénomène. Nous présentons cette interaction à partir de l'échange 15 parce que c'est là où commence effectivement la discussion sur le sujet proprement dit.

L'interaction porte sur le sujet n°5 (*Paroles d'ados*) choisi par CWC23. Il faudrait souligner que le traitement de cet aspect ne sera pas une étude approfondie sur le concept «silence» mais plutôt une illustration de ses occurrences. L'examen de l'interaction entre CWC23 et JWC montre à quel point les silences provoqués par cette candidate peuvent rendre difficile le travail du JWC.



JWC	CWC 23
15 qui parle dans le texte ?	16 Sarkozy
17 c'est Sarkozy qui parle ?	18 oui
19 non c'est pas lui qui parle ? regardez bien	20 (SILENCE)
21 c'est Jean qui parle hein?	22 oui
23 il a quel âge ?	24 il a dix-huit ans
25 il a huit ans -- euh il parle de quoi ?	26 (SILENCE) il parle de cannabis
27 cannabis	28 oui
29 qu'est-ce que c'est cannabis ?	30 le euh il est euh drogue - il est drogue - la drogue
31 c'est une drogue	32 c'est une drogue
33 tu as jamais vu ?	34 non
35 pourquoi les gens fument le cannabis ? pourquoi ?	36 (SILENCE)
37 est-ce que tu sais pourquoi les gens fument le cannabis?	38 (SILENCE)
39 bon lis ça	40 empêcher les jeunes de fumer c'est leur nier leurs droits - qu'en pensez-vous ? ( lecture du sujet à discuter)
41 qu'en penses-tu ?	42 (SILENCE)
43 « what do you think»? oui? parlez	44 (SILENCE)
45 tu es d'accord?	46 non - je ne suis pas d'accord
47 pourquoi tu n'es pas d'accord ?	48 parce que c'est le cause du cancer
49 c'est la cause du cancer?	50 oui - et ça peut tuer
51 ça peut tuer comment?	52 (SILENCE)
53 est-ce que ça tue ? il y a beaucoup de gens qui fument le cannabis mais qui ne sont pas morts - même à l'école ici	54 (SILENCE)
55 est-ce que tu sais que les étudiants ici il y en a beaucoup? il y a des garçons ici qui fument le cannabis ?	56 oui
57 mais pourquoi ils ne sont pas morts ? continue - tu as dit ça -- tu as dit - ça donne le cancer - ça tue hein ?	58 ça rend malade
59 comment? explique	60 (SILENCE) selon selon Jean euh les deux ou trois fois les deux ou trois fois où j'ai accepté de fumer avec eux j'ai été déçu par les effets -- ça m'a rendu complètement malade (lecture d'une partie du texte)
61 alors c'est quelle maladie - par exemple - à ton avis ? quand on fume - à part le cancer - quelles sont les maladies qu'on peut attraper ?	62 (SILENCE)
63 « apart from cancer what can you get» hein? (anglais)	64 (SILENCE)
65 qu'est-ce que tu as fait ce matin? ce matin qu'est-ce que tu as fait ?	66 (SILENCE)
67 ce matin qu'est-ce que tu as fait ?	68 (SILENCE)

69 « my friend » - il faut parler il faut répondre aux questions - ce sont des questions simples	70 (SILENCE)
71 qu'est-ce que tu as fait ce matin? quand on a sonné la cloche bang bang bang	72 (SILENCE)
73 tu t'es réveillée?	74 oui
75 ehee qu'est-ce que tu as fait avant de venir en classe?	76 je lave j'ai lavé
77 tu t'es lavée?	78 oui
79 et après ?	80 cinq heures
81 après cinq heures - qu'est-ce que tu as fait ?	82 (SILENCE)
83 après cinq heures - qu'est-ce que tu as fait ?	84 (SILENCE)
85 tu as fait beaucoup de choses ce matin n'est-ce pas ? il faut en parler	86 (SILENCE)

#### Exemple 9

Les lieux où se situent les silences montrent que CWC23, bien qu'elle semble comprendre les questions du JWC, a du mal à exprimer ses idées. Les questions posées par JWC dans les échanges : (35) *pourquoi les gens fument le cannabis ? pourquoi ?* (37) *est-ce que tu sais pourquoi les gens fument le cannabis?* (41) *qu'en penses-tu ?* (43) *« what do you think »? oui? Parlez* (53) *est-ce que ça tue ? il y a beaucoup de gens qui fument le cannabis mais qui ne sont pas morts - - même à l'école ici , n'aboutissent à aucune verbalisation chez CWC23.*

On voit que de façon générale les silences ne proviennent pas de l'incompréhension (il nous semble) de ce que dit le jury mais peut-être d'un handicap d'expression lié à la compétence linguistique chez la candidate ou à la sensibilité du thème. On peut en déduire que CWC23 montre qu'elle a un problème langagier ou psychologique. M.-T., Vasseur (2005 : 142) signale qu'«un discours présentera plusieurs degrés de difficultés en fonction d'un nombre de variables, circonstances, situation, lieu, moment et interlocuteur [...] Surtout, la difficulté variera selon l'acte à accomplir et son objet ». Il convient d'ajouter que l'omission de l'activité de parole dépendrait en partie des thèmes de discussion. Par exemple, un candidat peut avoir un bagage langagier pour parler d'un thème plutôt que d'un autre. Bien que les silences jouent un rôle communicatif important dans la communication, dans le cadre de l'évaluation, le mutisme « exagéré », au niveau de la prise de parole, peut se retourner contre le candidat. Après tout, comme le précisent bien J.-J. Bonniol et M. Vial (1997 : 296) « la question portant sur le destinataire de l'évaluation [...] impose une réponse sans ambiguïté : c'est l'élève au premier chef dans la mesure où c'est pour lui que le sens d'apprentissage est important ». Dans l'évaluation de la communication orale, les

silences ne paient pas. Ils peuvent aussi amener l'évaluateur à se comporter différemment dans son rapport avec le candidat.

### 8.2.3 Rapport entre jury-enseignant et candidat-apprenant

En ce qui concerne le rapport entre jury-enseignant et candidat-apprenant, nous avons identifié quatre caractéristiques comportementales chez le jury au niveau de la prise de parole sur les productions discursives des candidats. Nous emprunterons quelques idées à S. Isani (1998: 64-70) qui, en parlant de « l'évaluateur de production orale et l'éclatement identitaire » dans son article, identifie « cinq identités très différentes mais étroitement liées entre elles par un phénomène de chevauchement incontournable » : *la personne-personne; personne-interlocuteur; la personne-enseignant; la personne-gestionnaire et la personne-évaluateur*. Nous en retiendrons trois que nous considérons applicables à notre analyse. Il s'agit d'identités portant sur la personne-interlocuteur, la personne-gestionnaire et la personne-enseignant qui à notre avis caractérisent la conduite évaluative dans les interactions entre le jury et le candidat. Notre objectif est de comprendre comment ces éléments affectent le comportement évaluatif du jury et la conduite communicative du candidat.

#### 8.2.3.1 Jury-interlocuteur -facilitateur

Comme nous avons pu le constater, l'évaluation d'une production est fondée sur la notion d'échanges et d'interlocuteurs (Isani 1998). Dans le contexte d'interaction, l'évaluateur (désormais le jury), devient un des interlocuteurs et doit ainsi obéir aux rites et rituels qui régulent l'interaction. Dans son rôle d'interlocuteur, le jury est appelé à s'acquitter d'une tâche qui vise à obtenir un échantillonnage de production langagière à la fois mesurable, approprié et varié, comme le souligne Isani. Pour établir un dialogue entre le jury et le candidat, M. Bourse et F. Parlierne (1993 : 97) estiment qu'il faut que les différents partenaires « se sentent sur un même terrain d'échange ». Bien que le jury soit conscient de son rôle de facilitateur, les dangers principaux, comme le remarquent ces auteurs, sont d'en « faire trop » ou « pas assez » (idem). Dans le premier cas, le candidat a le sentiment d'être négligé. Ainsi, comme l'observe (Isani 1998 : 65), obtenir « un échantillonnage de production quantitativement mesurable » n'est pas sans difficulté. D'ailleurs les interactions montrent que certains jurys parlent plus que les candidats à qui l'évaluation est destinée, ce qui donne l'impression que c'est plutôt les examinateurs qui sont évalués.

Comme le révèle notre corpus, il est évident que le jury ne joue pas son rôle de facilitateur de discours, et de ce fait, ne parvient pas à obtenir cet « indispensable échantillonnage mesurable » auprès du candidat à cause de son statut professionnel. Comme nous le savons déjà, le jury est composé des enseignants du candidat, mais l'expérience montre qu'en tant qu'enseignant et habitué à avoir la parole, il a du mal à la céder à l'apprenant. Isani (idem : 65) conclut alors que « trop souvent l'évaluateur commence par s'attribuer le tour de parole et *oublie* par la suite de restituer au candidat ». Pour cette raison, continue-t-elle « il en résulte un bel échantillonnage de production fourni par l'évaluateur! ». Nous reproduisons un extrait pour illustrer cette tendance. Il s'agit de l'interaction entre JMM et CMM31. La discussion porte sur le sujet numéro 4 : *Le droit à l'école des enfants-élèves handicapés*.

JMM	CMM 31
<p>27 han Paajo - qu'est-ce que tu dis ? parle - hum? le mot - on ne comprend pas le mot que tu dis là - tu es là pour communiquer avec nous - - si tu emploies les mots qui n'existent pas en français - ou bien les mots que nous n'arrivons pas à saisir-comment est-ce que nous pouvons comprendre ce que tu dis - pour pouvoir te donner des notes?</p> <p>« if what you are saying - we are not getting the words and then we ask you to try to tell us which way you are going - how can we give you marks? so if you are saying something - you have to say it clearly for us to hear the words that you are saying - because when I'm talking to you - i hope you are getting every word that I'm using? so do that for us to see what - because you are hear for that purpose » (anglais) donc - tu recommences tu recommences</p>	<p>28 enseigner</p>
<p>29 enseigner - voilà le mot XXX hein? le professeur ne va pas étudier ok? il ne fait pas de recherches ok? oui il va enseigner - voilà et ces élèves - ils vont grandir pour devenir des gens voilà - ce sont des choses concrètes - - donc - tu as fini avec le développement? est-ce qu'il y a encore un autre point que tu vas ajouter ?</p>	<p>30 il est le liberté - que tout le monde va à l'école - donc - il y a d'argent des enfants handicapés pour être envoyé à l'école - donc il est le droit des enfants aller à l'école</p>
<p>31 donc - c'est leur droit? hum? s'ils ne vont pas contribuer au développement du pays - c'est leur droit d'aller à l'école - donc on doit dépenser de l'argent sur eux bien - - est-ce que tu as - tu as un frère - ou bien une sœur - ou bien quelqu'un dans la famille - qui est handicapé ?</p>	<p>32 non</p>

<p>33 tu n'as pas - tu vois - quand on dit des gens handicapés - c'est ce qu'ils ont un certain problème ok ? physiquement hum? oui - et parfois il y a certains qui sont attristés - qui sont tristes à cause de leur condition ok? qu'est-ce que tu peux faire pour encourager cette personne qui est triste à cause de sa condition ? oui-est-ce que tu comprends ?</p>	<p>34 c'est-à-dire que euh</p>
--	--------------------------------

*Exemple 10*

La lecture de l'extrait ci-dessus, montre comment JMM s'arroge des tours de parole sans laisser la place à CMM31. Nous observons que dans l'échange 27, le jury passe tout son temps à admonester le candidat pour son incapacité de parler clairement. Bien qu'il soit aisé de comprendre l'énerverment du jury devant une maîtrise de la langue aussi faible, les longs discours tendent à violer le principe qui constitue le fondement du rôle d'interlocuteur, c'est-à-dire donner la parole au candidat. Cette tendance à se lancer dans une diatribe empêche le candidat de s'investir dans son discours.

	Candidat concerné	Nombre total de difficultés	Lieu ( numéro d'intervention du jury) de repérage
1	CMM11	4	33; 35; 45; 75
2	CMM24	5	03; 19; 37; 41; 49
3	CMM25	6	13; 25; 29; 35; 39; 59; 87; 95
4	CMM27	12	07; 11; 31; 37; 39; 41; 43; 55; 57; 67; 69; 79
5	CMM28	3	11; 15; 17
6	CMM29	4	29; 105; 109; 111
7	CMM30	6	45; 47; 49; 79; 81; 109
8	CMM31	7	17; 21; 27; 29; 31; 33; 35
9	CMM32	5	29; 35; 47; 55; 61
10	CMM35	4	19; 35; 65; 75
11	CWC3	3	12; 27; 45
12	CWC10	3	29; 41; 57;
13	CWC12	3	37; 43; 49
14	CWC15	5	27; 31; 49; 51
15	CWC16	5	11; 13; 25; 27; 37
16	CWC19	3	37; 41; 43
17	CWC21	4	25; 35; 47; 49
18	CWC32	3	19; 23; 27
19	CWC33	5	37; 39; 41; 43; 45

*Tableau 74: monopolisation de la parole par le jury*

Le tableau 74 montre les candidats et les jurys concernés. Nous donnons des précisions sur les interventions dans lesquelles les jurys tiennent de long discours au détriment de celui du candidat à qui est destinée l'évaluation en question. L'intervention du jury est indiquée par le numéro de l'échange tel qu'il apparaît dans l'interaction comme le lieu de repérage (voir annexe pour les détails).

La lecture de cette liste montre que la tendance à « trop » parler est un trait caractéristique chez les jurys de Mount Mary College et Wesley College. Par contre, ce problème semble quasiment absent chez le jury de Bagabaga College.

À part la tendance à s'attribuer un tour de parole tellement long, une autre caractéristique observée dans ce domaine réside dans ce qu'Isani (1998:65) désigne les « effets pervers » provoqués par la situation de communication déséquilibrée. Dans cette perspective, il incombe au jury en tant qu'évaluateur de créer une atmosphère de confiance permettant au candidat de donner le meilleur de lui-même. Notre corpus démontre que cet objectif dans certaines interactions est loin d'être atteint. Nous observons qu'il n'est pas toujours facile pour le jury de masquer son irritation et de rester neutre et coopératif. Nous présentons ci-dessous trois extraits qui prouvent que, loin d'être facilitateur de discours, le jury devient plutôt un élément inhibiteur de la communication. Les extraits ci-après illustrent bien ce fait :

JMM	CMM 27
53 et tu vas brûler les sacs dans la poubelle ? ah? tu vas brûler les sacs dans la poubelle ?	54 non
55 il faut parler d'une manière rationnelle - - après avoir ramassé les sacs hum? dans un endroit dans un quelconque - là tu pourras les brûler ok? maintenant les travaux - comment est-ce que tu vas organiser les travaux ?	56 (SILENCE)
57 « you see - you people were preparing - you prepare shallowly - - you see - just something superficial - - you don't know that there are things that they would ask you - - you - how do you organize the» travaux?	58 (SILENCE)
59 tu veux organiser - n'est-ce pas? c'est ce que tu as dit - tu vas organiser quoi ?	60 des travaux communautaires

*Exemple 11*

L'interaction entre JMM et CMM27 porte sur le sujet numéro 6 ( *La chasse aux sacs en plastique*). Nous observons dans l'exemple 11 (répliques 55 et 57) le ton sévère du jury qui gronde la candidate au lieu de l'encourager à parler. Nous voyons que dans une telle situation, le candidat se sent abandonné, ce qui s'explique peut-être par son mutisme dans 56 et 58. Bien qu'il soit aisé de comprendre l'exaspération du jury devant une candidate non coopérative, son comportement contrevient son rôle de facilitateur. La réplique 57 du jury apparaît comme une tentative de dévalorisation et de déstabilisation de la candidate non pas en raison de ses incapacités langagières mais de son manque de préparation rigoureuse.

L'extrait suivant (exemple 12) démontre une situation analogue. Il s'agit de l'interaction entre JWC et CWC2 sur le sujet numéro 3 (*Bonnes vacances*). Il arrive même que le jury sorte de son rôle de facilitateur pour se moquer du candidat. Le ton sarcastique du jury apparaît comme une tentative d'humiliation et de dévalorisation de la candidate en se référant non seulement à ses incapacités de s'exprimer correctement en français, mais également à son comportement psychologique.

JWC	CWC 2
01 c'est bien - - tu comprends le texte ? le texte parle de quoi ?	02 euh il parle avec les vacances
03 le texte parle avec les vacances ?	04 les grandes vacances
05 on dit - le texte parle des vacances - - les vacances - tu connais ? qu'est-ce que c'est ?	06 euh c'est la (SILENCE)
07 c'est de l'eau à boire ou bien c'est un animal ? vacances - c'est quoi ?	08 (SILENCE)
09 avec qui...est-ce qu'on peut partir en vacances ? avec qui ? est-ce qu'on part en vacances ? les élèves - ils partent en vacances ou bien tu ne sais pas ?	10 euh (SILENCE)

*Exemple 12*

L'examen de cet extrait témoigne d'un dysfonctionnement capital. Il nous semble difficile d'appréhender la raison qui justifie ce comportement de JWC, notamment dans l'échange 07 qui ne cadre nullement avec les exigences facilitatrices dans une interaction à caractère aussi inégal. L'effet produit par cette mise en situation d'humiliation de la candidate est révélateur : un long silence marquant une rupture de la communication.

La même observation s'applique à l'interaction entre JMM et CMM6 où le sujet traité est le numéro 5 (Paroles d'ados, exemple 13).

JMM	CMM 6
15 qu'est-ce que les jeunes fument ?	16 cannabis
17 cannabis - qu'est-ce que le cannabis ?	18 cannabis c'est un « drug » (anglais)
19 « drug » c'est pas français	20 cannabis c'est un « herbal » (anglais)
21 tu parles français ou anglais ?	22 anglais - ou c'est un médecin...
23 quel médecin?	24 « herbal »
25 « herbal » c'est quoi?	26 (SILENCE)
27 empêcher les jeunes de fumer - c'est leur nier leurs droits humains - qu'en penses-tu ?	28 parce que ce n'est pas - parce que ce n'est pas pour la santé - et nous allons conseiller donner les personnes - et les deux - les deux
29 « when it is examination everybody is sick - je m'en fous » (anglais) uhum?	30 parce que les deux - parce que les deux - ce n'est pas malade

### Exemple 13

Nous observons l'attitude impatiente et énervante du jury devant une candidate qu'il considère comme n'étant pas à la hauteur de la réalisation de sa tâche. Le déchaînement de colère que montre JMM ne fait qu'aggraver le comportement communicatif de CMM6, ce qui fait que celui-ci s'embrouille dans son discours. Il nous semble difficile d'expliquer cet accès de colère que montre la réplique 29. Le résultat de cette impatience du jury pousse la candidate à se répéter sans aboutir à aucune expression de façon claire.

Les problèmes liés à divers comportements communicationnels chez ces jurys remettent en cause l'enseignement et l'évaluation interne effectués avant l'évaluation officielle. Il faut souligner que pour notre public-apprenant, c'est la première fois qu'il est appelé à exprimer ses idées en français dans une situation officielle. Confrontés à une situation telle que celle-ci, il n'est donc pas surprenant qu'il éprouve des difficultés à s'exprimer. Difficultés que les jurys-enseignants auraient dû déjà identifier pour épargner cette colère à ces candidats qui sont paradoxalement leurs propres étudiants.

#### 8.2.3.2 Jury-enseignant et interférences didactiques

Comme nous l'avons déjà indiqué, le jury est composé des personnes qui sont d'abord les enseignants des candidats et qui jouent un rôle d'évaluateur externe. Au contexte de l'évaluation sommative, comme le note Isani (1998 : 67), se rajoutent des « dimensions relationnelles supplémentaires » qui tendent à influencer le rôle d'évaluateur. Le métier d'enseignant selon elle, étant un métier qui s'étend au-delà des « heures et de lieux officiels du travail, il en va de même pour l'approche didactique qui semblerait-il sous-tend toutes facettes de la vie d'enseignant ». De ce fait, lorsque l'enseignant devient évaluateur, on peut observer la « présence de nombreuses interférences de caractère purement didactique »



dans ses productions (Isani : 68). Notre corpus confirme la difficulté que peut éprouver le jury en tant qu'enseignant devenu évaluateur à dissocier les deux rôles. Nous remarquons donc que l'évaluation effectuée par les propres enseignants des candidats encourage une démarche qui se rapproche de celle de la salle de classe. Nous reproduisons ici des exemples de ce type de dysfonctionnement :

JMM	CMM 19
05 EPA veut dire ?	06 EPA veut dire Agent de Protection de l'Environnement
07 agent	08 oui
05 agent ?	06 Agent de Protection de l'Environnement
09 en anglais c'est quoi ?	10 Environmental Protection Agency
11 « Agency » « Agency » en français c'est quoi?	12 (SILENCE)
13 «Agency»?	14 (SILENCE)
15 « Agency» c'est quoi?	16 Agent
17 agent? pas agent - met quelque chose à la fin	18 (SILENCE)
19 Agency - Agent celui qui travaille dans euh « agency » on l'appelle comment en anglais?	20 (SILENCE)
21 hum?	22 « agent » (prononcé en anglais)
23 on l'appelle « agent »? (prononcé en anglais) « agent » en français c'est agent (en français) hein « agency » en français c'est quoi ?	24 (SILENCE)
25 (RIRE) maintenant - il faut répondre à la question - - que feriez-vous à la place de EPA pour mieux protéger l'environnement?	26 si je suis à la place de EPA - je vais organiser les travaux communautaires - comme les nettoyages - je vais organiser les gens et nous allons - je vais organiser les gens et nous allons choisir euh une journée durant la semaine où nous allons nettoyer les rigoles
27 les?	28 les rigoles
29 les rigoles?	30 oui
31 c'est quoi ?	32 les rigoles sont des petits trous qu'on fait - là où circulent les eaux stagnantes - - je vais éduquer les gens concernant la pollution aussi - et comment les sacs en plastique peuvent causer les maladies pour nous les hommes - comme quand les plastiques sont un peu partout - euh ça va gérer des moustiques - quand ces moustiques nous piquent - ça peut causer les maladies comme euh la fièvre jaune - - donc je vais organiser cette éducation et encore - je vais passer euh dans les télévisions et radios et nous allons faire la publication concernant le nettoyage de notre environnement - - et aussi - euh je vais faire tout à ce que les poubelles seront un peu partout surtout dans les marchés - les coins nécessaires pour que quand après avoir utilisé les sacs en plastique - ils ne vont pas déposer ça un peu partout

mais ils vont déposer ça dans les poubelles pour protéger l'environnement
---

*Exemple 14*

L'exemple ci-dessus (Exemple 14) renvoie à l'interaction entre JMM et CMM19 sur le sujet numéro 6 (*La chasse aux sacs en plastique*). En observant l'ensemble de cet extrait, nous constatons qu'il s'agit évidemment d'un candidat d'un assez bon niveau, vu sa production si spontanée et sa maîtrise du futur proche dans les échanges 26 et 32. Mais la polémique qui s'installe autour du sigle « EPA » semble déstabiliser et bloquer le candidat dans son désir de communiquer ses idées en français. Les interventions du jury et du candidat notamment dans les échanges 05 jusqu'au 23 sont révélatrices de ce phénomène. Le candidat ayant conscience qu'il est là pour communiquer en français ne fait que substituer la version anglaise du sigle « EPA » à celle du français « APE ». Nous nous demandons si c'est pour cette raison que le jury, choqué par une « faute » plus classique, se sent obligé de sortir de son rôle d'évaluateur et d'intervenir sur le plan didactique avec malheureusement un mélange de l'anglais et du français dans l'intention de ramener le candidat à la réalité. Comme nous pouvons l'observer, le comportement de JMM semble prêter à confusion et tend à engendrer une situation certes amusante, mais qui déstabilise éventuellement CMM19, un candidat qui pourtant se débrouille relativement bien.

JMM	CMM 30
83 qui sont handicapés	84 qui sont handicapés
85 oui - et il y a des gens qui les insultent - insulte - tu comprends le mot 'insulte' ?	86 'insulte' - non - je ne comprends pas
87 insulte	88 insulte?
89 uhum?	90 non je sais 'insulte' mais je ne sais pas 'insulte'
91 le verbe c'est insulte - le verbe à l'infinitif - c'est 'insulte' - il y a un mot 'insulte' - là tu comprends le mot 'insulte' ?	92 oui
93 ahan - donc - insulte c'est le verbe	94 oui
95 ahan - tu comprends le mot insulte maintenant?	96 oui
97 c'est quoi en anglais ?	98 « therefore »...
99 (RIRE) ah 'ensuite' - non - c'est pas	100 « insult » (en anglais)
101 oh ça c'est insulte	102 ah - ok

*Exemple 15*

Les interférences didactiques se dessinent également dans l'extrait tiré de l'interaction entre JMM et CMM30. Le thème de discussion porte sur le sujet numéro 4 (*Le droit à*

*l'école des enfants-élèves handicapés*). Tout comme dans le cas de CMM19, le même scénario se produit au sujet du verbe « insulter » qui nous fait penser à un cours dans une salle de classe. L'exemple 15 donne les détails d'une approche à caractère didactique.

Le temps que le jury consacre à ce terme « insulte, insulter » pour faire saisir le sens au candidat semble freiner non seulement l'avancement du discours du candidat mais entraîne également l'abandon de la discussion sur le thème de l'épreuve. Nous observons que le jury sort encore de son rôle d'évaluateur pour mettre son habit d'enseignant pour résoudre un problème qui finit par confondre le candidat : l'échange 98 en est révélateur. L'étude de notre corpus révèle que l'adoption des approches parsemées d'interférences didactiques sont bien présentes dans les interactions entre les jurys et les candidats. Nous pouvons les repérer dans les interactions avec CMM22; CMM25; CMM27; CMM32; CMM35; CWC3, CWC12; CWC22; CBB3, pour ne mentionner que celles-ci.

Par conséquent, cette démarche à caractère didactique menée par les jurys, nous le remarquons, tend à réduire non seulement la participation mais aussi l'efficacité des comportements langagiers et communicationnels du candidat. Devant son propre enseignant, le candidat, ayant conscience que l'enseignant a des informations préalables sur son niveau de connaissance, non seulement il se sent intimidé mais aussi bloqué dans sa tentative de communiquer dans la langue. Dans l'évaluation où l'approche évaluative ressemble à un cours dans une classe de langue, le candidat tend à chercher de la part du jury son rôle d'enseignant et, ce faisant, se résigne lui aussi à son rôle d'apprenant. Nous estimons donc que la difficulté de séparer les deux rôles, enseignant et évaluateur, peut engendrer des confusions au niveau communicatif du candidat. De plus, comme le note C. Veltcheff et S. Hilton (2003:138), cette pratique dans une communication à finalité évaluative « laisse souvent apparaître des dérives qui mettent mal à l'aise le candidat, trop émotif ». Lorsque le candidat est en situation d'évaluation il n'y a aucun contenu à acquérir car il est le contenu lui-même (M. Bourse et F. Palierne 1993). Il va sans dire qu'un tel comportement du jury peut remettre en cause non seulement la qualité de validité de l'épreuve vis-à-vis du thème de discussion, mais aussi perturber le temps officiel accordé à cet exercice.

### **8.2.3.3 Jury comme personne-gestionnaire**

Une autre difficulté identifiée dans le comportement évaluatif du jury concerne la gestion et le respect du temps imparti à chaque candidat. Comme nous le savons déjà, le

facteur temps est l'un des éléments clés de l'épreuve orale qui exige que la durée établie soit rigoureusement respectée, comme le précise Isani (1998 :69), le respect du temps imparti à chaque candidat, c'est non seulement pour des

« raisons organisationnelles mais également pour le principe d'égalité qui gouverne tout processus d'évaluation et qui exige l'existence de conditions identiques pour tous les candidats. Ne pas veiller au strict respect d'un temps égal pour chaque candidat porterait atteinte aux critères d'objectivité et d'harmonisation, domaines fragiles de l'évaluation de la performance orale ».

Il revient donc au jury de faire en sorte que l'interaction s'effectue dans le délai de 10 minutes comme l'indique la consigne générale. Cependant, contrairement au temps prévu pour l'épreuve de l'évaluation de la communication orale, nous observons des écarts que nous considérons importants. Le tableau 75 présente un résumé de la gestion du temps.

Durée de l'interaction	Nombre des Candidats	Pourcentage
De 5 à moins de 10 minutes	25	25,0%
10 minutes	61	61,0%
De 11 à 15 minutes	13	13,0%
Plus de 15 minutes	1	1,0%
Total	100	100%

*Tableau 75: durée de l'interaction entre les Jurys et les Candidats*

Comme le montre bien le tableau, le respect de la durée imparti à chaque interaction varie d'un candidat à un autre. La majorité (soit 61.0%) des interactions ne dépassent pas la durée de 10 minutes prévues, mais 14 (soit 14.0%) le font alors que 25 (soit 25.0%) n'arrivent pas à utiliser entièrement la durée fixée. Parmi les trois écoles normales, les interactions ne durent que de 5 à 7 minutes à Bagabaga College mais de 10 à 15 à Welsey College et à Mount Mary. Nous remarquons également que le candidat le plus « bavard » vient de Mount Mary College avec 25 minutes. C'est le candidat numéro 36 (CMM36) (voir annexe pour les détails). Ce candidat est l'un des candidats qui ont eu un contact avec la langue dans un pays francophone (le Togo) et qui est à l'aise dans sa production, ce qui fait que le jury s'emballe, dépassant le temps imparti. En effet, certains jurys ont une faiblesse pour des candidats qui communiquent facilement en français, surtout pour les candidats ayant une formation en partie dans un pays francophone. C'est le cas de CMM6; CMM19; CMM21; CMM26; CMM29; CWC6; CW38 entre autres.

Une autre raison pour le dépassement de la durée provient de l'usage d'autres choses. Les interactions entre JMM et les candidats suivants, CMM10, CMM25; CMM27; CWC11 en sont quelques exemples. Pour le jury, gérer le temps imparti à chaque candidat n'est pas si facile à maîtriser surtout dans une approche fondée sur le principe selon lequel la parole appartient au candidat et que c'est celui qui gère l'échange. Par ailleurs, Isani (1998 : 69) précise que « la gestion du temps est une tâche qui se trouve en contradiction avec le rôle de facilitateur du discours qui a pour mission de mettre le candidat à son aise ». De plus, en situation d'examen, il est clair que rappeler au candidat qu'il est limité par le temps ne peut qu'augmenter la dose d'angoisse de l'épreuve et créer des conséquences indirectes sur la capacité de communication du candidat. Il est à cet égard nécessaire de souligner à quel point peut sembler difficile la tâche d'un jury en matière d'évaluation de la production orale du candidat. Malgré cette difficulté, respecter le temps imparti s'avère un mal nécessaire auquel le jury doit se soumettre pour que tous les candidats jouissent des mêmes conditions.

### **Conclusion**

L'étude des modalités et de la conduite évaluative de l'épreuve de la communication orale à l'école normale nous permet de démontrer que certaines difficultés associées à cette évaluation (officielle) varient, allant de la consigne, de la nature des thèmes proposés, des critères d'évaluation au rapport entre jury et candidat. Bien que nous soyons d'accord avec S. Bolton (1991) pour dire qu'en dépit des critères d'objectivité, la subjectivité peut être présente dans toute évaluation, nous estimons tout de même que l'absence de critères explicites peut exacerber le problème. Les démarches aléatoires effectuées par les différents jurys mettent en évidence le caractère subjectif de cette évaluation, ce qui remet en cause non seulement la qualité, mais pose inévitablement un problème de validité et de fidélité de l'épreuve orale.

L'analyse de l'épreuve orale nous permet également de constater que les lacunes des modalités de l'évaluation de l'épreuve de communication orale (consigne générale, sujets, critères d'évaluation, etc.) influencent négativement le comportement évaluatif du jury d'une part, et le comportement communicatif du candidat de l'autre. Du côté du jury, cette méconnaissance peut être attribuée à un autre facteur important : le manque de formation (théorique et pratique) dans le domaine de l'évaluation de la communication orale. Pour le candidat, l'absence de l'évaluation de l'oral dans son parcours scolaire et de préparation

pré-évaluative à l'école normale rend sa tâche d'évalué encore plus difficile. De plus, le jury aussi bien que le candidat ne semble pas savoir exactement quelle forme la deuxième partie du sujet doit prendre, d'où les démarches aléatoires.

La pratique consistant à introduire des thèmes hors-sujet, présente dans la majorité des interactions, montre comment l'évaluation de l'épreuve orale peut se révéler difficile en l'absence de consignes et critères d'évaluation bien clairs pour guider le jury et le candidat à mener à bien leurs rôles respectifs. Nous pouvons dire que l'évaluation effectuée est caractérisée par des critères variés introduits par les jurys de façon individuelle engendrant une subjectivité certaine et une remise en cause de la validité de l'épreuve. Il en découle que l'évaluation de la communication orale se réalise sans démarche fiable et valide, puisque les tâches évaluatives se font de manière aléatoire.

L'analyse et l'interprétation de l'épreuve orale nous permet également de comprendre que les tâches évaluatives et communicatives demandées qui ne sont pas accomplies sont provoquées par des raisons qui ne sont pas toutes du fait du candidat. Le dysfonctionnement dans la conduite évaluative et communicative est alimenté par la double identité des participants. Le jury étant d'abord enseignant et ensuite évaluateur a souvent du mal à dissocier les deux fonctions, d'où la présence des interférences didactiques dans les interactions. Du côté du candidat, étant d'abord apprenant et ensuite évalué par son propre enseignant, il s'avère que les interférences didactiques et d'autres attitudes négatives risquent de bloquer ou de semer la confusion dans le déroulement de l'interaction où le candidat semble souvent en position défavorisée.

L'examen de la conduite évaluative permet de découvrir qu'il est également difficile de s'acquitter du rôle de gestionnaire du temps – quoiqu'un élément-clé de l'évaluation. Le temps imparti à l'interaction n'est pas rigoureusement respecté vu que cela varie d'une interaction à une autre. Dans la majorité des cas, certains jurys tendent à donner plus de temps à des candidats qui semblent mieux communiquer en français, surtout ceux ayant en partie une formation francophone. Peu d'interactions à caractère difficile vis-à-vis de la capacité de communiquer des candidats dépassent la durée établie.

Pour notre part, il est important d'éviter le genre de dysfonctionnement qui émaille la conduite de l'épreuve orale car, comme le dit S. Isani (1998 : 67) « il porte atteinte à tout le processus d'évaluation engagé en violant un des critères fondamentaux de la docimologie, (*est-ce que le test mesure ce qu'il est censé mesurer?*) celui de la validité sans lequel une

évaluation perd une grande partie de sa crédibilité ». Pour compléter notre analyse de l'épreuve de l'évaluation de communication orale, nous aborderons dans le chapitre suivant la conduite communicative des partenaires mais en restant toujours dans le cadre d'évaluation.



## CHAPITRE 9 : ANALYSE DES CONDUITES COMMUNICATIVES LORS DE L'ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION ORALE

### Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons essayé d'analyser les modalités mises en œuvre pour évaluer la compétence de communication orale des apprenants dans les écoles normales. Dans ce chapitre, nous examinerons la conduite communicative de l'interaction entre le jury et le candidat. Comme le précise L.F. Bachman (1990 : 2), « *language testing almost never takes place in isolation. It is done for a particular purpose and in a specific context* » (l'évaluation d'une langue n'a jamais lieu dans l'isolement. Elle s'effectue dans un but particulier et dans un contexte spécifique). Ainsi, nous cherchons à cerner non seulement les conduites communicatives des participants mais aussi l'ensemble des problèmes qui caractérisent la compétence de communication orale des candidats en milieu exolingue. Pour ce faire, nous nous appuierons sur des exemples tirés de notre corpus.

Nous signalons que nous ne nous intéressons ni au niveau de maîtrise du français des candidats ni à celui du jury mais plutôt aux démarches adoptées par celui-ci pour faire parler les candidats. Ainsi, les écarts de langue comme mauvais usage du lexique, erreurs de construction syntaxique et fautes de prononciation qui n'ont pas d'incidence sur le déroulement de l'interaction, ne seront pas pris en considération. Nous estimons qu'une telle étude est une autre thèse en soi et demande une autre orientation. Nous focaliserons plutôt l'analyse sur les problèmes liés à la composante linguistique, l'une des compétences de communication déjà discutées dans le chapitre 5. Nous nous intéresserons également aux stratégies qu'adopte notre public pour surmonter les difficultés de communication. Enfin, la compréhension, un aspect clé de la communication, sera prise en compte dans cette étude.

Nous porterons un regard particulier sur les efforts communicatifs fournis par les participants pour assurer la réussite de la communication. Comme le postule C. Kerbrat-Orecchioni (1998 : 26-28), la communication se réalise entre des participants actifs et non passifs, en l'occurrence entre le jury et le candidat qui sont simultanément dans une situation d'écoute et de production grâce à l'émission d'unités verbales et non verbales. En effet, pour communiquer oralement dans une langue, il faut parler de quelque chose, c'est-à-dire « selon le sujet abordé dans la conversation, de quoi on parle » en reprenant le propos de J. Gérard (1987 : 21). Dans le cadre de l'évaluation, la définition des tâches à



accomplir est d'une importance capitale. C'est autour des tâches présentées sous forme de sujets/thèmes, (voir chapitre 8) que s'articule l'interaction à finalité évaluative. En ce qui concerne notre corpus, nous ne considérons que des éléments qui ont trait à la conduite communicative. Notre visée est donc de comprendre la conduite communicative et de tenter d'en dégager les manifestations durant le processus d'évaluation. Nous examinons, pour commencer, la situation d'évaluation de la communication orale.

### 9.1 Situation d'évaluation de la communication orale

Dans cette partie, nous tâchons de présenter le schéma dans lequel s'inscrit l'évaluation de la communication orale. D'après D. Lussier (1992), l'évaluation de la communication orale se réalise par l'identification des tâches de complexité diverse où la référence au couple émetteur-récepteur joue un rôle important dans l'interaction entre évaluateur et candidat. Les participants jouant le rôle d'émetteur/récepteur peuvent se trouver en situation d'échange, de discussion ou de débattre sur un thème donné. D'après notre corpus la situation d'évaluation de la communication orale observée ressemble au modèle suivant :



*Fig 7 : situation d'évaluation de la communication orale*

Le schéma (Fig.7) présente les différentes composantes en situation de communication. Les flèches indiquent deux directions : du jury vers le candidat et vice versa. Durant l'épreuve, le jury communique, écoute et évalue le message transmis par le candidat. Dans ce schéma, la communication se déroule essentiellement comme une transmission d'information. Les deux partenaires en communication sont supposés capables de percevoir et d'interpréter ce qui est communiqué en français. L'interaction se réalise par les deux acteurs. Comme le notent M. Bourse et F. Palierne (2003 :7), le jury, tout comme le candidat, « n'est pas seulement une machine à coder et à décoder » car le message émis par le candidat appelle une réponse du jury. Ainsi, en situation d'interaction à finalité évaluative, le candidat parle à un jury qui parle.

Bien que ce modèle s'avère économique à utiliser, il peut s'avérer difficile. Comme le note N. Underhill (1987 : 29) « *it is difficult for a person to concentrate on assessing effectively while at the same time trying to appear interested in what the learner is saying and involved in serious communication with him. This role is tiring.* » (C'est difficile de se concentrer et d'évaluer de manière efficace, tout en s'intéressant à ce que dit l'apprenant et s'engager réellement dans une communication avec lui. Ce rôle est fatigant). Cette observation est pertinente, vu le grand nombre de candidats que les différents jurys ont à évaluer dans les écoles normales.

Suivant le schéma de communication supra, les candidats sont appelés à effectuer des tâches langagières basées sur les sujets/thèmes précis dans un contexte spécifique qui est celui d'une évaluation. Le jury est censé user au mieux de sa personne et de sa sociabilité pour faire parler le candidat. Devant un candidat qui maîtrise moins la langue, le jury est obligé de reformuler la question et d'encourager le candidat.

### 9.1.1 Structure des interactions entre Jury et candidat

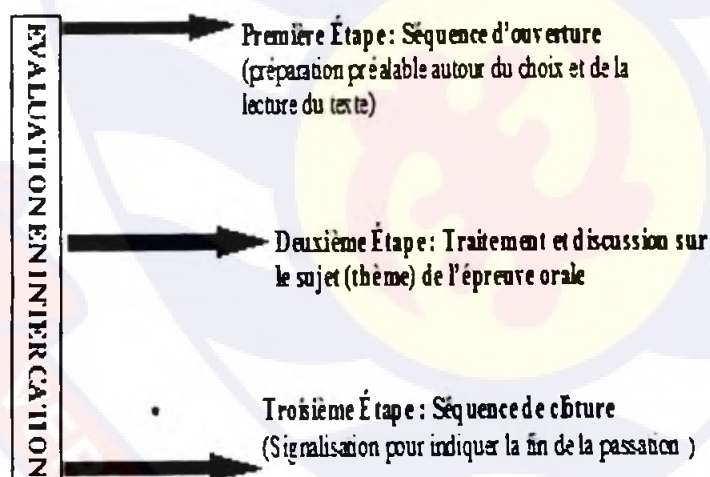


Fig 8 : structure d'évaluation en interaction de la communication orale

Les interactions se déroulent selon la consigne générale de départ. C'est le jury qui dirige le déroulement de l'interaction. Il est responsable du pilotage de la conversation et le candidat est responsable d'agir. La complexité de l'évaluation en interaction, comme le montre notre corpus, réside dans le fait qu'il n'existe aucune règle précise qui justifie et définit la conduite communicative du jury. Dans le déroulement de l'évaluation, les séquences d'ouverture, de transaction et de clôture caractérisant les interactions peuvent se présenter de la manière selon la figure 8.

### 9.1.2 Séquences d'ouverture et de clôture

E. Goffman (1973 et 1974), dans ses analyses des situations quotidiennes, met en évidence l'importance des contraintes rituelles, c'est-à-dire les comportements culturels préétablis et automatiques, qui marquent les phases d'ouverture lors des « rencontres » ou des interactions en face à face. Les rituels d'ouverture, par exemple permettent de ménager la face de l'autre afin d'assurer sa participation au cours de l'interaction. Cette phase d'ouverture doit permettre d'établir le contact physique et psychologique, de se mettre en confiance et de s'entendre sur le sujet/thème choisi. L'étude des interactions montre que le jury a le premier mot dans la plupart du temps. Rares sont les interactions dans lesquelles le candidat parle en premier. De fait, C. Kerbrat-Orecchioni (1992 :89) souligne que « l'ouverture du dialogue est souvent réservée aux sujets occupant dans l'interaction une position dominante ». Ainsi, dans le contexte d'évaluation, le jury est « l'initiateur et le garant » de la conduite communicative. En d'autres termes, l'interaction entre les deux partenaires met en présence des interlocuteurs de niveaux langagiers inégaux, communiquant en français où l'un est expert et l'autre novice.

Cependant, ce qui est intéressant dans les phases d'ouverture et de clôture, c'est leurs variétés qui se déterminent selon la disposition du jury. En ce qui concerne la phase d'ouverture, nous identifions deux types : échanges d'accueil (salutations) et échanges autour du sujet de l'épreuve. Nous reproduisons des extraits pour illustrer ce fait :

Échanges autour du sujet de l'épreuve	Échanges d'accueil
JMM 01 alors quel texte? quel numéro?	JWC 01 allô euh tu peux te présenter?
CMM1 02 six	CWC9 02 je m'appelle Anne-Marie Buadie
JWC 01 quel numéro?	JWC 01 bonjour
CWC6 02 numéro un 'à chaud'	CWC19 02 bonjour monsieur

*Exemple 16*

En faisant un comptage de ces échanges d'ouverture, ceux qui sont directement liés au sujet représentent au total 53% pour les interactions de JMM /CMM d'une part et JWC/CWC de l'autre. Il convient de souligner que, pour les interactions entre JBB et CBB, les enregistrements n'ont pas pris en compte la phase d'ouverture. Quant aux échanges d'accueil, provenant tous des échanges entre JWC et CWC, il y en a 18 au total.

Pour ce qui est de la phase de clôture, la même situation se dessine, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'uniformité. Les séquences sont souvent caractérisées par la signalisation de fin de discussion par le jury. C'est le cas des extraits dans la colonne de remerciements. En revanche, il y en a qui ne montrent aucun signe de séparation mais qui donnent plutôt l'impression que la discussion est toujours en cours. Sur les 100 interactions, nous en recensons 41 comme étant des signalisations indiquant la fin de la conversation alors que 59 font penser à l'absence de clôture. Les exemples dans la deuxième colonne sont révélateurs. Ces variations peuvent se regrouper comme suit : échanges de remerciements et échanges autour du sujet de l'épreuve. Les extraits ci-dessous en sont témoins :

Échanges de remerciements	Échanges toujours autour du sujet
JMM 67 d'accord - je crois que tu as parlé euh ça va pour aujourd'hui et bonne journée CMM26 68 merci	JMM 99 mais pourquoi toi - tu ne parles pas bien français hum ? tu es femme comme elles? CMM27 100 oui
JWC 29 bon - merci CWC35(SILENCE)	JWC 47 hein? encore - plus fort CWC33 48 les enfants vont aller à l'école
JCW 63 merci beaucoup Abigail - à la prochaine fois CWC39 (SILENCE)	JBB 25 psycho c'est? CBB13 26 psycho est psychologie et pédagogie

*Exemple 17*

Les extraits ci-dessus montrent les diverses façons dont se terminent les séquences. Nous observons cependant que les échanges de remerciement sont employés la plupart du temps par JMM et peu par JWC mais qu'ils sont quasiment absents chez JBB. Les échanges qui ne signalent pas du tout la fin de la conversation sont caractérisés par un silence et le non retour à la discussion.

Ce qu'il faut surtout retenir, c'est que l'examen des séquences d'ouverture permet d'appréhender les préparations psychologiques qui entrent en jeu dans l'évaluation de la communication orale du candidat. Toutefois, d'après les séquences d'ouverture de notre corpus, nous nous demandons si les candidats sont psychologiquement préparés. Bien que l'évaluation soit inévitablement contraignante, il va sans dire que la préparation psychologique permet non seulement de mieux cerner le comportement communicatif du candidat mais aussi de le motiver à donner le meilleur de lui-même. Il est essentiel de

mettre le candidat à l'aise au moment de l'accueil pour, au moins, réduire le stress chez le candidat afin de mieux assurer l'échange d'information et la discussion. Au lieu de traiter un candidat comme un « spécimen au microscope » (N. Underhill 1987 : 42), ou un « robot » en lui disant « *lis! lis le texte! commence! vas-y! numéro!* », un accueil poliment effectué et avec bienveillance servira de point de départ beaucoup plus humain.

En ce qui concerne les échanges de clôture qui ne signifient pas la fin de l'interaction, ils ne font que mettre en évidence la difficulté de la tâche d'évaluation de la communication orale à l'école normale. D'une part, cela est lié dans la plupart des cas, à l'incapacité du candidat de fournir davantage d'informations exigées par le jury. Des propos émis par le jury comme « *si c'est difficile – allez!* » (JMM), « *si quelqu'un ne parle pas moi aussi je ne parle pas* » ou « *tu ne peux pas?* JWC « *non* » (CWC 36) ne sont nullement encourageants. D'autre part, cela traduit un sentiment de déception quant à la performance des candidats concernés. Si nous insistons tant sur l'attitude du jury lors de l'évaluation, c'est que la pratique affecte terriblement les candidats émotifs lors de la communication orale (C. Veltcheff et S. Hilton 2003). Les répliques 01 « *tu as pris encore numéro six alors lis le texte* » de JMM et 36 « *tu n'es pas sérieux - bon - merci - bon après-midi* », 51 « *tu n'aimes pas les vacances alors bonne journée* » de JWC sont des comportements communicatifs qui peuvent provoquer un malaise psychologique chez le candidat.

### 9.1.3 Technique d'évaluation de la communication orale

L'interaction met en présence des interlocuteurs de niveaux langagiers inégaux, communiquant en français, le premier dit expert et l'autre dit novice. Dans une situation telle que la nôtre, nous avons affaire à un corpus exolingue dans la mesure où le jury et le candidat emploient une langue étrangère. En outre, le premier occupe une position supérieure et le dernier une position inférieure. Comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre précédent, le jury joue en même temps le rôle d'avocat et celui de juge: l'avocat représentant l'enseignant et le juge l'évaluateur. En tant qu'avocat-enseignant, il doit aider l'accusé-apprenant à gagner son procès, à surmonter ses difficultés de communication. De même, en tant que juge-évaluateur, il doit le juger et prononcer un verdict, c'est-à-dire évaluer le comportement langagier et donner des notes à la fin de l'évaluation. L'avocat-enseignant dans cette situation peut se sentir mal à l'aise tout comme son candidat-apprenant car c'est une position qui semble difficile à définir et à identifier. C'est à la lumière de cette observation que nous proposons d'étudier les techniques adoptées par les

jurys pour faire parler les candidats ainsi que leur effet sur la communication orale. Prenant en compte le déroulement des différentes interactions et le point de vue des caractéristiques communes à la procédure, nous pouvons identifier certaines similitudes. Les diverses techniques employées par les jurys pour solliciter les candidats à parler peuvent se regrouper comme suit : jeu de question-réponse; procédés d'étayage; reformulation /répétition. Nous précisons que ces techniques sont directement liées au phénomène important de chevauchement.

### 9.1.3.1 Jeu de question-réponse

Dans les interactions, nous observons l'usage de techniques de jeu de question-réponse et les questions sont soit ouvertes soit fermées. Les questions ouvertes qui comportent les éléments : *qui, quoi, que, quand, où, comment* sont censées pousser le candidat à s'exprimer ». Elles nécessitent une multitude d'informations pour poursuivre le dialogue alors que les questions fermées appellent une réponse « non » ou « oui » (B. Besson, 1992). Dans notre corpus, les deux types de questionnement sont utilisés de façon variée. L'objectif de cette technique est de provoquer des réactions verbales chez les candidats afin d'évaluer sa compétence de communication. Face au questionnement, deux réalités communicatives se produisent :

- la première met en évidence un comportement communicatif « positif » chez le candidat ;
- la deuxième met en évidence un comportement communicatif « négatif » chez le candidat.

Nous commençons par l'aspect positif de cette technique, où les questions posées engendrent des réactions verbales du candidat. L'extrait 18 (ci-après) en est une illustration de ce phénomène. Il s'agit de l'interaction entre JWC et CWC25 sur le sujet n°5 : *Paroles d'ados*. Dans l'exemple 18, nous remarquons que CWC25 réagit spontanément à toutes les questions que lui pose JWC sans aucune hésitation. Cet extrait est une démonstration d'un candidat qui, grâce à un bon niveau de langue, arrive à s'en sortir. C'est un candidat qui semble bien maîtriser les paramètres qui favorisent la communication. Nous observons qu'il a un objectif clair lorsqu'il exprime ses idées. Les interventions de CWC25 constituent alors des réactions intéressantes et originales depuis l'échange 24 jusqu'à l'échange 44.

JWC	CWC 25
23 le cannabis tu sais ?	24 le cannabis - c'est une forme de drogue
25 la drogue - tu connais? tu as jamais vu ?	26 non monsieur - - je ne suis pas quelqu'un qui fume
27 tu ressembles à quelqu'un qui fume	28 s'il vous plaît je ne fume pas
29 tu fumes	30 je ne fume pas - - je ressemble à quelqu'un qui fume mais - je ne fume pas
31 hein? quel âge as-tu ?	32 j'ai à peu près vingt-six ans
33 tu ressembles à quelqu'un qui peut fumer - - tu es âgé - tu peux fumer non?	34 ce n'est pas bon de fumer
35 quels sont les avantages? euh quand on fume - est-ce qu'il y a des avantages ?	36 si quelqu'un fume - à mon avis je pense qu'il n'y a pas des avantages
37 tu crois qu'il n'y a pas d'avantage ? non - c'est pas vrai - par exemple - il y a des gens qui ne peuvent pas aborder une fille - qui ne peuvent pas parler à une fille - mais quand ils fument le cannabis hein? ils peuvent appeler n'importe quelle fille - - tu ne penses pas ?	38 c'est une mauvaise action
39 pourquoi c'est une mauvaise action ?	40 aborder une fille - c'est une mauvaise action - - ça c'est un péché
41 pourquoi ? (RIRE) qui t'a mis au monde ?	42 mes parents
43 tes parents?	44 oui monsieur

#### Exemple 18

Voici un autre exemple (exemple 19) qui montre comment la pratique de question-réponse aide le jury à faire parler le candidat. Il s'agit de l'interaction entre JBB et CBB14. La discussion porte sur le sujet n°4 : *Le droit à l'école des enfants-élèves handicapés*.

Dans cet extrait, les questions posées par JBB comportent un mélange de questions de type ouvert représenté par les échanges 05, 11 et de type fermé regroupant 07 et 09. Comme dans le cas de CWC25, CBB14 arrive à répondre non seulement spontanément aux questions mais il fournit aussi plus d'informations en explicitant davantage ses idées. Les répliques de CBB en 06, 08, 10 et 12 traduisent sa capacité à réaliser la tâche communicative.

JBB	CBB14
05 quelle est la différence entre scolariser et éduquer ?	06 on peut éduquer quelqu'un à la maison - - mais la scolarisation c'est l'éducation précoce - - voilà
07 faut-il dépenser de l'argent pour envoyer les étudiants handicapés à l'école ?	08 je crois que c'est normal de dépenser de l'argent pour envoyer les élèves handicapés à l'école parce qu'ils ont le droit d'aller à l'école - comme nous aussi - - je donne un exemple - il y a un handicapé au Ghana ici qui a participé aux jeux olympiques et a remporté la victoire au Ghana ici amené au Ghana ici et le continent aussi - - je pense que si on utilise la chance pour pour envoyer les handicapés à l'école - ça serait très bien
09 quelles sont les différentes sortes de handicapés qu'on a ?	10 bon - il y a des handicapés qui sont atteints par une déformation physique ou mentale
11 est-ce qu'il aura les moyens pour envoyer les enfants-handicapés dans nos écoles ?	12 je pense- au parlement mais ce n'est pas encore accepté - - donc - ils sont en train d'étudier ça et ils sont en train de voir s'ils peuvent aider les handicapés

*Exemple 19*

Le tableau 76 montre les jurys et les candidats recensés. Nous avons compté 49 interactions sur 100 que nous considérons comme des réactions positives.

JURY	CANDIDATS CONCERNÉS	TOTAL
JMM	CMM4; CMM9; CMM12; CMM14; CMM15; CMM18; CMM19; CMM20; CMM21; CMM23; CMM24; CMM26; CMM29; CMM31; CMM35; CMM36; CMM37	17
JWC	CWC1; CWC5; CWC6; CWC7; CWC8; CWC12; CWC17; CWC18; CWC19; CWC20; CWC25; CWC26; CWC28; CWC32; CWC35; CWC37; CWC38	17
JBB	CBB1; CBB4; CBB5; CBB6; CBB7; CBB9; CBB12; CBB13; CBB14; CBB15; CBB17; CBB19; CBB20; CBB23; CBB24	15
	TOTAL	49

*Tableau 76: nombre de candidats communiquant spontanément grâce au jeu de question-réponse*

Nous soulignons que le repérage est fait en fonction de ce qui est verbalisé par ces candidats par rapport aux questions posées. Néanmoins, nous ne prétendons pas que ce choix soit incontestable. En ce qui concerne l'aspect négatif de la pratique question-réponse, nous observons que ces questions, ayant pour objectif de pousser les candidats à communiquer leurs idées, n'apportent pas toujours les résultats escomptés. Nous



reproduisons un extrait pour illustrer ce fait. Il s'agit de l'interaction entre JWC et CWC27 sur le sujet n° 3 : *Bonnes vacances*.

JWC	CWC 27
23 tu aimes les vacances ?	24 non
25 pourquoi ?	26 (SILENCE)
27 tu n'aimes pas les vacances pourquoi	28 on peut aussi
29 écoute est-ce que tu aimes les vacances ?	30 non
31 pourquoi ?	32 (SILENCE)
33 est-ce que nous aurons les vacances à WESCO ?	34 oui
35 oui ? alors qu'est-ce que tu fais pendant les vacances ?	36 (SILENCE)
37 qu'est-ce que tu fais pendant les vacances ?	38 (SILENCE)
39 uhum	40 (SILENCE)
41 uhum	42 (SILENCE)
43 tu viens d'où ?	44 Abuakwa
45 Abuakwa. et tu passes les vacances à Abuakwa ?	46 oui
47 oui ? et pendant les vacances, qu'est-ce que tu fais ?	48 (SILENCE)

#### Exemple20

La lecture de cet extrait (Exemple20) montre que CWC27 se contente de répondre aux questions nécessitant des réponses « oui », « non » ou un mot comme phrase. Les répliques 23, 29, 33, 43,45 du JWC et 24, 28, 34, 44 en sont témoins. Les questions 25, 31, 35, 37, 47 du jury restent sans réponses. Ces questions de type ouvert qui exigent des formulations des phrases ne semblent guère inspirer la candidate malgré les efforts du jury. Voir les répliques 26, 32, 36, 38. Comme le note P. Perrenoud (1996 : 21), cet évitement sous forme de silence intolérable peut être « signe d'une résistance, d'une absence, d'un doute, d'une dérision, d'un manque d'intérêt ... », auquel le jury ne s'attend pas. Il convient de souligner que, pour cette candidate, la difficulté réside aussi dans la façon de communiquer ses idées et dans celle de donner des informations de manière organisée.

Une autre raison peut être due à l'ignorance surtout quand la question posée appelle une réponse factuelle comme dans l'exemple 21 provenant de l'interaction entre JMM et CMM3 qui illustre un travail d'échanges qui tourne autour d'une connaissance d'un fait. Dans cette séquence, nous assistons à des interventions intéressantes autour de la connaissance d'un personnage « Sarkozy » :

JMM	CMM 3
47 bien - qui est Sarkozy ? Sarkozy c'est qui?	48 (SILENCE)
49 Sarkozy c'est qui?	50 Sarkozy c'est euh l'ami de euh Jean
51 l'ami de quoi? de?	52 Jean
53 c'est l'ami de Jean - - tu as une fois entendu parler de Sarkozy?	54 (SILENCE)
55 hein?	56 (SILENCE)
57 qui est Sarkozy ?	58 je ne comprends pas
59 tu ne comprends pas?	60 oui monsieur
61 qui qui est Sarkozy ? qui s'appelle Sarkozy ? c'est qui?	62 (SILENCE)
63 qui est Kuffour ? Kuffour c'est qui?	64 (SILENCE)
65 Kuffour c'est qui?	66 Kuffour - il est le président du Ghana
67 Sarkozy c'est qui?	68 le Président du France

*Exemple 21*

La question (47) n'aboutit à aucune réponse de la part de CMM3 ( 48 ). L'insistance du jury oblige le candidat à fournir une fausse réponse dans l'échange 50. La série de questions qui suit ne produit aucun résultat dans 54, 56 et 62. Nous pouvons en déduire que l'incapacité de CMM3 de fournir l'information souhaitée est attribuable, soit à un manque de connaissance de la civilisation française, soit à un oubli au départ.

De ce qui précède, nous pouvons observer que la technique de jeu de question-réponse peut ne pas apporter l'information souhaitée ou bloquer carrément le fil de la communication par manque de connaissance sur le sujet en question. Nous avons recensé 51% de situations où les questions de nature ouverte n'entraînent pas de réactions positives.

JURY	CANDIDATS CONCERNÉS	TOTAL
JMM	CMM1; CMM2; CMM3; CMM5; CMM6; CMM7; CMM8; CMM10; CMM11; CMM13; CMM16; CMM17; CMM22; CMM25; CMM27; CMM28; CMM30; CMM32; CMM33; CMM34	20
JWC	CWC2; CWC3; CWC4; CWC9; CWC10; CWC11; CWC13; CWC14; CWC15; CWC16; CWC21; CWC22; CWC23; CWC24; CWC27; CWC29; CWC30; CWC31; CWC33; CWC34; CWC36; CWC39;	22
JBB	CBB2; CBB3; CBB8; CBB10; CBB11; CBB16; CBB18; CBB21; CBB22	9
	TOTAL	51

*Tableau 77: nombre de candidats qui réagissent peu ou non au jeu de question-réponse*

Le tableau 77 montre la distribution des candidats qui répondent peu ou pas à des questions posées. Comme dans la première observation (aspect « positif »), dans le comportement « négatif » des candidats, le choix des sujets n'est pas sans faille.

Pour faciliter la discussion, nous prenons en considération non seulement les questions qui engendrent simplement des réponses « oui » ou « non », mais aussi la pauvreté de la production caractérisée, la plupart du temps, par de longs silences.

### 9.1.3.2 Procédés d'étayage

Outre l'adoption de questions-réponses pour faire parler les candidats, nous identifions une autre technique qui est celle de l'étayage pratiquée par les jurys. M. Matthey (1996 : 61), définit l'étayage dans un contexte d'apprentissage d'une langue comme « une forme de collaboration dans laquelle les interactants se repartissent les tâches à effectuer en fonction de leur compétences respectives ». Pour lui, il s'agit de la mise en place de procédés en vue d'aider le locuteur « fort » et le locuteur « faible » dans la construction des savoir-faire. Ceci peut être appliqué à l'évaluation de la communication orale, le jury étant le locuteur fort, prenant en charge son rôle d'évaluateur alors que le candidat est le locuteur faible, assumant son rôle d'évalué. Dans le contexte évaluatif, le procédé d'étayage permet d'assurer le dialogue entre le jury et le candidat dans la construction d'un « échantillonnage varié et mesurable » (S. Isani 1980:60). Des exemples tirés de notre corpus vont nous permettre d'illustrer cette pratique qui se met en place dans une situation de communication à finalité évaluative entre jury et candidat. Le premier est un extrait de l'interaction entre JMM et CMM8 sur le sujet n°3: *Bonnes vacances*.

L'extrait ci-dessous (Exemple 22) nous permet d'observer comment le jury tente d'agir sur la production de CMM8. De son côté, la candidate réagit à cette tentative de structuration linguistique, bien que son discours soit marqué par des énoncés courts. Nous remarquons que la reprise de certaines parties des énoncés de la candidate par JMM semble avoir deux fonctions. La première fonction est de motiver et d'encourager CMM8 à maintenir le fil de la communication. Les échanges 13, 15, 17, 21, 25 par exemple illustrent cette pratique. La deuxième fonction conduit le candidat à ratifier des erreurs commises même si cela ne se produit pas dans la plupart des cas. La seule correction qu'elle fait se situe dans l'échange 40 lorsque le jury répète la même question en 37 et 39.

JMM	CMM 8
09 c'est ça - ok - ok - pour certains élèves en vacances - pour eux - c'est passer tout leur temps à s'amuser - - est-ce que tu es d'accord?	10 oui
11 pourquoi?	12 parce que le mot vacances euh c'est le moment de s'amuser
13 c'est le moment de s'amuser	14 oui - et pour « faire » des activités scolaires
15 pour?	16 pour rester
17 rester? pour rester où	18 (SILENCE)
19 pour rester où	20 à la maison
21 à la maison	22 oui
23 ok - et qu'est-ce que toi tu fais pendant les vacances?	24 pendant les vacances - j'ai visité euh mon amie
25 ton amie?	26 oui
27 qui? tu visites qui?	28 à Accra
29 à Accra?	30 oui
31 tu visites ton amie à Accra?	32 oui - et nous habitons euh les lieux intéressants
33 vous habitez les lieux intéressants ?	34 oui
35 enhee - comme quoi ?	36 euh Labadi beach
37 Labadi Beach - vous habitez Labadi Beach ?	38 oui
39 vous habitez Labadi Beach ?	40 euh visitez
41 visitez - vous visitez Labadi Beach - et où encore ?	42 (SILENCE)
43 c'est tout ?	44 oui
45 vous visitez seulement Labadi Beach?	46 oui
47 qu'est-ce que vous faites à Labadi Beach ?	48 euh pour laver dans le mer
49 pour laver dans la mer ?	50 oui
51 pour laver quoi dans la mer?	52 dans le mer - nous laver dans le mer
53 dans la mer?	54 oui
55 enhee – ok - euh Jemima - est-ce que tu aimes le français ?	56 oui

*Exemple 22*

Les mouvements correctifs initiés par JMM peuvent être repérés en 49, 51, 53 où il tente, à trois reprises, de faire reprendre à CMM8, dans ses propres énoncés, « *la mer* » au lieu de « *le mer* » sans succès, ce qui entraîne l'abandon de la tentative de correction et

l'introduction d'un nouveau thème. Cependant, malgré les erreurs grammaticales caractérisant la production de la candidate, l'essentiel est que ce procédé d'étayage permet toutefois d'inciter la candidate à s'exprimer.

Contrairement à ce qui se passe dans le premier exemple, la deuxième interaction qui se déroule entre JMM et CMM11 apparaît plus « riche » au niveau de la longueur du discours. La discussion porte sur le sujet n°2: *Comment faire face au harcèlement sexuel...*

JMM	CMM 11
63 on bat les filles qui ne s'habillent pas bien à Anfoegan - même actuellement ?	64 oui
65 est-ce que tu crois que c'est bien de les battre ?	66 oui
67 c'est bien de les battre?	68 oui - parce que hein - on leur avait dit mais elles ne va pas respecter de la l'emploi
69 mais écoutez - est-ce qu'elles ne sont pas libres? la femme - est-ce qu'elle n'est pas libre à Anfoegan ?	70 mais elle n'est pas libre de faire tous les choses
71 hum?	72 tu es libre dans ce vie mais ce n'est pas tous les choses que tu vas faire
73 dis-moi une chose que tu ne peux pas faire dans la vie	74 pour voler - ce n'est pas bon
75 oui - mais les femmes ne volent pas - elles ont le droit de s'habiller n'importe comment - vous êtes encore mal traitées là-bas hein? quelle est la dernière fois qu'on a battu une femme - ou bien une jeune fille à Anfoegan ?	76 il y a trois mois
77 il y a trois mois? qu'est-ce qu'elle a fait ?	78 elle a habillée une robe qui - elle a porté une jupe qui est très court
79 hum?	80 on le on le conseille de plusieurs fois mais elle a refusé
81 elle a refusé	82 à cause de la - on l'a battue
83 qui l'a battue ?	84 c'est monsieur Téata
85 qui est monsieur Téata	86 c'est un homme - trouve dans la maison du chef
87 dans la maison du chef - qui l'a battue ?	88 oui

*Exemple 23*

L'étayage dans l'exemple 23 se manifeste différemment. CMM11 semble avoir un niveau de langue plus élevé que CMM8, d'autant qu'elle arrive à produire des phrases assez

complètes. La reprise des parties des énoncés par le jury s'effectue dans 77, 81, 83, 85 et 87, ce qui permet à la candidate de communiquer spontanément sans hésitation.

Nous remarquons que dans les deux interactions, JMM, en adoptant l'approche d'ordre directif et en tant qu'émetteur, tente de provoquer chez CMM8 et CMM11 (récepteurs) la production des énoncés comme dans une situation de communication authentique. Nous pouvons dire que, dans une certaine mesure, le procédé d'étayage permet au jury d'utiliser le feedback fourni par le candidat pour le recueil d'un échantillonnage varié. Dans cette perspective, le jury « guide » le candidat en s'adaptant à la compétence de celui-ci vers l'accomplissement de la tâche communicative.

### 9.1.3.3 Reformulation/répétition

Une autre technique utilisée par le jury pour encourager le candidat à communiquer est celle de la reformulation/répétition qui survient dans l'interaction à la suite d'une question de clarification. Comme le précisent A. Giacomi et C. de Heredia (1986), il s'agit de communiquer un même « contenu » en utilisant d'autres mots ou expressions. D'après notre corpus, cette technique adoptée intervient lorsque le candidat ne réagit pas ou réagit peu aux demandes du jury de façon spontanée. Nous reproduisons ci-dessous un extrait de l'interaction entre JMM et CMM9 portant sur le sujet n°1 : *A Chaud*.

JMM	CMM 9
03 tu as compris le texte ?	04 oui
05 tu as bien compris	06 je comprends
07 tu as compris le texte ? ok parle-nous	08 oui
09 tu as bien préparé le texte?	10 oui

#### *Exemple 24*

La technique de reformulation/répétition employée par JMM et la réaction spontanée qui peuvent être décrites comme des exercices d'échauffement, permettent de faire avancer la communication. Nous observons que cette technique est utilisée dans la grande majorité des interactions entre jury et candidat, quoique son emploi varie d'une interaction à une autre et à la discrétion du jury. Cependant, nous observons que l'emploi de la reformulation/répétition dans certains cas n'aboutit à aucune production chez le candidat.

L'exemple suivant provenant de l'interaction entre JMM et CMM16 sur le sujet n°6 : *La chasse aux sacs en plastique* permet de l'illustrer :

JMM	CMM 16
07 est-ce que tu comprends le sujet ? est-ce que tu comprends le sujet?	08 (SILENCE)
09 Azumah	10 monsieur
11 on te pose une question	12 (SILENCE)
13 le sujet que tu viens de lire - est-ce que tu comprends? tu as compris?	14 (SILENCE)
15 est-ce que tu as compris le topic? le topic?	16 oui - oui monsieur
17 tu as compris ?	18 oui
19 bon - qu'est-ce que - si tu as compris - tout d'abord - qu'est-ce que le topic te demande de faire ?	20 (SILENCE)
21 est-ce que tu as préparé le sujet ?	22 (SILENCE)

*Exemple 25*

Dans l'exemple 25, nous assistons à une situation intéressante. Les questions posées en 07 et reformulées en 13 ne provoquent aucune réaction communicative chez CMM 16. Nous remarquons que la technique de reformulation/répétition qui devrait inciter le candidat à produire se heurte à une panne communicative. Ce n'est que dans les échanges 15 et 17 que ce candidat arrive à répondre *oui - oui monsieur* (16) et *oui* (18). Il nous paraît difficile d'expliquer son incapacité à répondre aux questions que nous estimons simples à comprendre. S'agit-il là de manque d'attention ou de stress d'examen?

L'identification de ces techniques nous permet d'explorer et de faire émerger les difficultés ou la facilité associées à l'évaluation de la communication orale des apprenants à l'école normale. Bien que l'échange communicationnel puisse être une procédure à la fois difficile et complexe, surtout dans une situation d'évaluation, il peut être vivant quand tous les partenaires y participent. Grâce à ces techniques, comme le soulignent Bourse et Palierne ( 2003: 19), « la parole qui s'y développe véhicule ce qu'on appelle de la résonance. Elle conduit nécessairement au débat, aux interprétations, aux discussions passionnées ». Dans le cadre de l'évaluation, la non participation du candidat aux exigences du jury peut rendre l'accomplissement de la tâche évaluative malaisée. Après tout, l'acte de communiquer n'a de sens et d'efficacité que par les actes réciproques de

parole. C'est ce qui définit aussi l'interaction à finalité évaluative. Par ailleurs, les facteurs qui influent sur la conduite communicative de façon positive ou négative déjà traités plus haut ne sont qu'une partie visible de l'iceberg. D'autres problèmes de communication identifiés touchent également à certaines composantes de compétence de communication que nous considérons pertinentes.

## **9.2 Problèmes de compétence de communication chez les candidats**

Dans cette partie, l'objectif n'est pas de classer les candidats sur une échelle allant d'une compétence zéro à une compétence élevée de la communication orale. Nous cherchons plutôt, dans les perspectives comme dans les limites du temps et des moyens qui sont les nôtres, à explorer et à faire émerger les difficultés communicatives des sujets-candidats. Même la possession d'une compétence minimale suppose, en effet, que les candidats soient en mesure non seulement de répondre à toutes les questions, mais aussi de satisfaire pleinement aux objectifs de l'évaluation.

Comme nous l'avons déjà traité dans le chapitre 5, la compétence de communication en langue repose sur la combinaison de plusieurs composantes (S. Moirand (1990) ; M. Canale & M. Swain (1980) ; D. Hymes (1984) ; H.G. Widdowson (1981)). Ainsi, pour que le candidat arrive à produire et à interpréter des énoncés dans une situation de communication donnée, il faut la combinaison de ces composantes. Cela signifie que pour communiquer, la seule maîtrise du système de la langue ne suffit pas car il faut connaître aussi, et surtout, les règles d'emploi de cette langue.

L'examen de notre corpus montre un nombre écrasant de candidats se trouvant confrontés à divers problèmes communicatifs qui méritent d'être identifiés et expliqués. Il faut noter qu'il y a beaucoup de choses à dire sur ces problèmes mais pour notre propos, nous allons nous limiter à quelques difficultés de communication liées à la composante linguistique et à la compréhension. Nous commençons par le problème de communication lié à la compétence linguistique puisqu'elle constitue la base de la langue.

### **9.2.1 Difficultés de communication liées à la compétence linguistique**

Rappelons que la compétence linguistique de base permet de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel. Elle exige, à la réalisation des actes de parole, la maîtrise de la compréhension et de l'expression en fonction de la connaissance des éléments lexicaux, des règles de



morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique et de phonologie nécessaires pour pouvoir les utiliser dans un contexte de communication donné. Notre corpus montre qu'au cours des interactions, les difficultés de communication se traduisent, chez la grande majorité des candidats, par manque de maîtrise du système linguistique français, une compétence qui a pour objectif de permettre au candidat de pouvoir produire et interpréter les énoncés de manière appropriée à la situation de l'évaluation. Il va sans dire que cette composante n'a pas été ou peu intériorisée par la majorité des candidats, ce qui tend parfois à perturber non seulement l'interaction avec le jury mais aussi la démarche évaluative. Cette affirmation, pour être bien comprise, appelle les remarques suivantes :

- la communication orale de la grande majorité des candidats témoigne d'une formation langagière visiblement insuffisante et non intériorisée;
- la communication orale révèle un lexique pauvre lié aux thèmes de l'épreuve, ce qui encourage par exemple, des emprunts à l'anglais.

Pour ce faire, nous proposons d'aborder ces problèmes associés sous trois angles :

- problèmes dus à l'insuffisance lexicale;
- problèmes dus aux lacunes syntaxiques;
- difficultés dues aux problèmes phonologiques.

#### **9.2.1.1 Problèmes de communication dus à l'insuffisance lexicale**

Lorsque nous parlons de l'insuffisance lexicale, nous faisons allusion aux problèmes d'élocution déclenchés par le manque de connaissance ou le mauvais usage du lexique. Nous pouvons identifier ces difficultés lexicales selon certains indices ou « balises de dysfonctionnement » (D. Moore 1996 : 95) comme phénomènes de marques transcodiques, pauses d'hésitation, répétitions ou reprises, abandon du discours, verbalisation explicite de l'insuffisance lexicale. Ces phénomènes liés à la difficulté de communiquer et qui s'entremêlent, selon le niveau langagier du candidat, varient d'une interaction jury-candidat à l'autre. Pour nous rendre compte de la façon dont ces difficultés se manifestent, nous reproduisons ci-dessous des extraits tirés de notre corpus comme exemples d'illustration.

L'exemple 26 est un extrait qui porte sur le sujet n°5 : *Paroles d'ados* entre JMM et CMM6. L'examen de l'interaction entre JMM et CMM6 nous présente une situation intéressante. Le recours à l'anglais dans 08 « *smoking* », « *drug* » dans 18 et « *herbal* » dans

20 et 24 pour répondre aux questions du JMM permet de dire que CMM6 ne connaît pas les équivalents de ces mots en français, ce qui explique le phénomène de marques transcodiques.

JMM	CMM 6
03 ok - Ohenewa - tu as compris le texte ? parlons du texte – est-ce que tu as compris?	04 oui - le texte - le texte - le texte dit - le texte dit que fumant - le texte dit que fumant - le texte dit que fumant
05 qu'est-ce que tu as compris du texte? le texte dit que fumant? qu'est-ce que fumant ?	05 fumant c'est euh
07 fumant c'est quoi?	08 « smoking » (anglais)
09 je n'ai pas dit de traduire - que dit le texte ? qu'est-ce que tu as compris?	10 le texte dit que fumant - parce que les jeunes les jeunes fumant avec eux
11 qu'est-ce qu'ils fument?	12 (SILENCE)
13 qu'est-ce que les jeunes fument ?	14 les jeunes?
15 qu'est-ce que les jeunes fument ?	16 cannabis
17 cannabis - qu'est-ce que le cannabis ?	18 cannabis c'est un « drug » (anglais)
19 « drug » c'est pas français	20 cannabis c'est un « herbal » (anglais)
21 tu parles français ou anglais ?	22 anglais - ou c'est un médecin
23 quel médecin?	24 « herbal »
25 « herbal » c'est quoi?	26 (SILENCE)
27 empêcher les jeunes de fumer - c'est leur nier leurs droits humains - qu'en penses-tu ?	28 parce que ce n'est pas - parce que ce n'est pas pour la santé - et nous allons conseiller donner les personnes - et les deux - les deux

#### Exemple 26

Cette candidate ne semble pas avoir intériorisé le système linguistique français lui permettant non seulement de produire le vocabulaire approprié mais aussi de communiquer avec des phrases assez complètes. La recherche des mots ou des expressions justes se manifeste clairement également dans 28 par diverses répétitions. La recherche d'expression « *pour la santé* » est marquée par la reprise-répétition de « *parce que ce n'est pas - parce que ce n'est pas* ». De même, la répétition de « *et les deux - les deux* » qui se termine par l'abandon du discours. L'examen de l'ensemble de la production de CMM6 nous montre qu'elle a probablement une compétence lexicale limitée.

L'exemple ci-dessous renvoie à l'interaction entre JWC et CWC21 portant sur le sujet n° 4 : *Le droit à l'école des enfants-élèves handicapés*.

JWC	CWC 21
21 ok - si vous avez un enfant handicapé - est-ce que tu vas l'envoyer à l'école?	22 oui
23 pourquoi?	24 parce que ils ont parce que ils sont des talents cachés - - cela peut réduire le taux des mendiants - - ils ont aussi le droit à l'éducation - - cela peut réduire la pauvreté
25 et si par exemple - moi je suis le papa d'un handicapé hein et puis euh je n'ai pas d'argent - comment est-ce que je peux envoyer mon enfant qui est handicapé à l'école? je suis son papa et je n'ai pas d'argent - est-ce que je peux l'envoyer à l'école?	26 non
27 comment? si tu n'as pas d'argent - est-ce que tu peux envoyer ton enfant à l'école?	28 (SILENCE)
29 tu comprends?	30 oui monsieur
31 enhee je suis le papa d'un enfant qui ne voit pas - tu vois? je n'ai pas d'argent - il faut l'envoyer à l'école - qu'est-ce que je vais faire?	32 (SILENCE)
33 hein?	34 (SILENCE)
35 si toi tu es le papa d'un enfant - tu as un enfant qui est handicapé mais tu n'as pas d'argent - qu'est-ce que tu vas faire pour l'envoyer à l'école?	36 (SILENCE) je «begger»( anglais)
37 hein?	38 je «begger»( anglais)
39 « you have a child you don't have money to send him to school? what are you going to do?	40 (SILENCE)
41 hein?	43(SILENCE)
43 « what do you mean by» 'je begger'? (anglais)	44 « to beg » (anglais »
45 « so you ask him to go and beg» hein? (RIRE) (anglais)	46 « the other things you can do» (anglais)
47 hey en français - vous fabriquez pas des mots n'importe comment - ici on ne fabrique pas des mots - - qu'est-ce que tu vas faire? tu vas lui demander de quémander hein? quémander de l'argent hein? qu'est-ce que tu	48 (SILENCE)

vas faire? tu vas lui demander d'aller en ville pour demander de l'argent hein? c'est pas ça?	
49 il ne faut pas dire ça à ton enfant - au lieu de l'envoyer à l'école tu dis à Kwesi - il faut aller au bord de la rue pour quémander de l'argent - - c'est bon?	non

*Exemple 27*

Dans l'exemple 27, CMM21 fait montre d'une difficulté de communication particulièrement élevée par rapport à CMM6. L'emploi du mot « begger » représente d'abord une déformation du verbe anglais « to beg » signifiant *demander* ou *mendier*, selon le contexte, qui subit une sorte de « foreignising<sup>60</sup> » : une prononciation qui tend à lui donner une « couleur française ». L'introduction paradoxale de l'anglais dans 39, 43 et 45 par le jury semble faciliter la tâche communicative de CMM27 qui se lance directement en anglais, oubliant carrément le but pour lequel elle est là. Comme le souligne V. Castellotti (2001 : 50), le manque de connaissance lexicale en français pousse la candidate à se réfugier, à moindre difficulté, derrière se qu'elle désigne « la valeur sûre d'une langue sécurisante suffisamment maîtrisée » qui lui permet d'exprimer son point de vue. Rappelée « à l'ordre » par le jury, CMM27 s'enferme dans un mutisme complet (48). Nous remarquons que le jury ne s'attend pas à la présence de cette « balise de dysfonctionnement » (D. Moore, 1996 : 95), c'est-à-dire l'utilisation de l'anglais par la candidate, même si c'est lui qui y recourt le premier. Comme le note D. Coste (1997) cité par V. Castellotti, (2001 : 53), le jury le fait, peut-être avec « un soupçon de mauvaise conscience », même si c'est pour assurer la continuité de la communication. Nous pouvons imaginer le sentiment de culpabilité qu'éprouve le jury dans sa conduite communicative : évalue-t-il l'anglais ou le français? Quoique son intention soit de se faire comprendre, l'emploi de l'anglais par le jury, en fin de compte, tend à favoriser le même comportement chez CMM27, ce qui met en relief la problématique d'évaluer la communication orale en français.

Par ailleurs, il convient d'ajouter que l'usage de l'anglais, une langue partagée par le candidat et le jury comme langue d'enseignement, d'administration et de référence dans la totalité de l'apprentissage, renforce sans doute son utilisation dans un contexte alloglotte

<sup>60</sup> « Foreignising » est un terme décrit par P. Riley (1985 : 10 -107) comme une stratégie communicative qui consiste à à donner une prononciation en langue cible (le français par exemple) à un mot emprunté à une autre langue.

telle que celle-ci. Ce facteur est accentué par ce que V. Castellotti (2001 : 50), appelle « l'artificialité de la situation scolaire d'enseignement des langues » qui a tendance à ne pas favoriser une pratique communicative de la langue cible débouchant sur un déficit ou une porosité du lexique comme cela apparaît clairement dans cet extrait.

L'exemple suivant (28) renvoie à l'interaction entre JMM et CMM30 portant sur le même sujet que CWC21. Cet extrait dévoile une « bataille langagière » d'un mélange des difficultés à la recherche du lexique et de la prononciation appropriés.

JMM	CMM 30
55 Naa Agyele	56 oui madame
57 on attend	58 (RIRE) je sais - moi la- je sais hein -tu parles un problème
59 euh quoi? ça va venir - force ça va venir	60 « yeah » - il aurait des travail dur - mais le « computer » euh le « computereur » qui existe et le euh handicapé
61 le quoi?	62 l'« ordinateur » euh « the computer » l'ordinateur
63 l'ordinateur	64 « madame please not computer - the computer literate » (anglais)
65 on va chercher ça	66 je cherche madame
67 uhum?	68 l'ordinateur est handicapé - mais quand il parents qui parlent euh parce que euh il est handicapé - ils ne - il ne accordent (SILENCE)
69 vas-y - vas-y continue - on t'écoute - vas-y- vas-y madame - parce qu'il y a d'autres- ils attendent	70 (RIRE) madame - ils ont aussi le talent

*Exemple 28*

Dans l'exemple 28, la difficulté est due à la recherche d'un terme approprié en français pour désigner une personne ayant la connaissance des notions d'informatique. Les différentes tentatives illustrées par la création lexicale en 60 : *mais le « computer » euh le « computereur »* et en 62: *l'« ordinateur » euh « the computer l'ordinateur »* montrent à quel point le manque de connaissance d'un mot juste peut perturber la communication de CMM30. La verbalisation en 64 : *« madame please not computer - the computer literate »*, qui semble dévoiler l'intention de la candidate n'aboutit à aucune aide sollicitée auprès de JMM comme l'illustrent bien les répliques 63 : *« l'ordinateur »* et 65 : *« on va chercher ça »*. En d'autres mots, nous assistons à une situation où le manque de connaissance des

mots techniques dans un domaine spécialisé peut gêner la progression de la communication. Compte tenu de l'asymétrie des connaissances linguistiques que possède le jury et son « refus » de venir en aide à la candidate, pouvons-nous penser que JMM joue bien son rôle d'évaluateur? Il est également possible que le comportement de non-ingérence du jury provienne du fait que le jury lui-même ne connaît pas le terme juste sollicité par CMM30 d'où la réplique « *on va chercher* » dans 65.

Nous remarquons que les problèmes dus à l'insuffisance lexicale occupent une place importante dans la conduite communicative de la majorité des candidats. Nous présentons un résumé du phénomène observé comme suit :

N°	Candidat	Emploi des mots /expressions non français (Nombre de fois)	Lieu (intervention) de détection
1	CMM3	2	36+ ; 86+
2	CMM4	7	10+ ; 14+ ; 18+ ; 26++ ; 28++
3	CMM6	5	08+ ; 18+ ; 20+ ; 24+ ; 50+
4	CMM7	1	14+
5	CMM8	1	14+
6	CMM9	3	16+ ; 20+ ; 24+
7	CMM10	3	06+ ; 48+ ; 48+
8	CMM14	3	08+ ; 16++
9	CMM16	1	24+
10	CMM18	4	08+ ; 12+ ; 20+ ; 28+
11	CMM19	2	22+ ; 38+
12	CMM20	8	12++ ; 18+ ; 20+ ; 48+ ; 50+ ; 54++
13	CMM23	2	08+ ; 10+
14	CMM24	2	24+ ; 44+
15	CMM27	3	24+ ; 32+ ; 40+
16	CMM28	2	12+ ; 18+
17	CMM29	2	74+ ; 76+
18	CMM30	9	24++ ; 28+ ; 60++ ; 62+ ; 64+ ; 98+ ; 100+
19	CMM31	2	08+ ; 10+ ; 12+
20	CMM32	1	54+
21	CMM34	2	28+ ; 30+
22	CMM35	2	10+ ; 22+
23	CMM36	3	22+ ; 62++
24	CMM37	1	32+

25	CWC1	1	26+
26	CWC2	1	30+
27	CWC3	2	20+ ; 22+
28	CWC6	3	24++ ; 30+
29	CWC7	2	60++
30	CWC8	1	30+
31	CWC10	3	20+ ; 30+ ; 32+
32	CWC11	3	34+ ; 36+ ; 78+
33	CWC12	3	40+ ; 48++
34	CWC14	1	34+
35	CWC17	2	08+ ; 10+
36	CWC20	1	32+
37	CWC21	4	36+ ; 38+ ; 44+ ; 46+
38	CWC22	3	08+ ; 26+ ; 46+
39	CWC31	1	28+
40	CWC33	1	40+
41	CBB2	4	12++ ; 14++
42	CBB3	1	04+
43	CBB6	1	12+
44	CBB7	1	24+
45	CBB9	1	18+
46	CBB10	6	12+++ ; 20+ ; 24+ ; 26+
47	CBB12	1	28+
48	CBB13	4	14+ ; 16+ ; 18++
49	CBB16	1	18+
50	CBB17	2	06++
51	CBB19	1	16+
52	CBB23	1	28+

*Tableau 78: difficultés de communication dues à l'insuffisance lexicale*

Le tableau 78 montre la distribution de l'usage des mots étrangers à la langue française par les candidats pour compenser leurs difficultés lexicales. Nous pouvons constater que le nombre des difficultés varie entre 1 et 9. L'examen de la répartition du nombre total de difficultés repéré montre que CMM30 (9); CMM20 (8); CMM4 (7); CBB10 (6); CMM6 (5); CMM18 (4), CWC21 (4) et CBB2 (4) ont beaucoup eu recours à l'anglais ou à des termes autres que français pour combler les déficiences relatives au

lexique. Au total, de manière variée, 52 candidats sur 100 (soit 52%) ont des problèmes de communication qui sont dus à la faiblesse lexicale.

Dans une situation d'évaluation où l'objectif vise la capacité de communiquer uniquement en langue cible, certains candidats qui n'y arrivent pas préfèrent garder le silence, d'autres bravent ce « quartier chaud » pour pallier leurs difficultés de communication. Pour ces derniers, l'emploi d'une langue (anglais) autre que la langue cible (français) sert à quelque chose, surtout dans une situation d'évaluation où le mutisme n'est pas payant - quoique cette pratique puisse être perçue « comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré, auquel on ne peut s'empêcher de succomber, mais qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser » (C. Véronique, 2001: 34). L'influence des connaissances linguistiques préalables peuvent de ce fait affecter le discours d'un locuteur se trouvant dans un contexte alloglotte<sup>61</sup>. La substitution des mots anglais aux mots français dans les réponses peut s'expliquer par le fait que l'anglais, par rapport aux langues ghanéennes, est considéré comme une langue plus proche de la langue française. Bien que le recours à l'anglais permette de dissiper l'incompréhension entre le jury et le candidat, il faut souligner que dans le cadre d'évaluation, cette pratique peut perturber l'évaluation de la production en langue cible. Plus précisément, elle remet en cause la qualité même de cette évaluation : validité, objectivité, fidélité, entre autres. Cette tendance à recourir à l'anglais se manifeste non seulement au niveau lexical mais aussi au niveau syntaxique. Il ressort que les difficultés syntaxiques viennent s'ajouter aux problèmes lexicaux.

#### 9.2.1.2 Problèmes de communication dus aux lacunes syntaxiques

Les difficultés dues aux lacunes syntaxiques renvoient aux problèmes du discours qui touchent à la structuration des phrases. Il s'agit des problèmes relatifs à l'ordre des éléments de la phrase et aux règles de combinaison des mots dans un énoncé. D'après P. Bergounioux (2002 : 32),

parler, c'est faire des phrases, combiner des mots selon des règles. Une langue est faite de mots et de règles de combinaison strictes entre ces mots, formant la syntaxe. Si l'on ne respecte pas certaines règles, on ne peut plus se comprendre.

<sup>61</sup> Le *contexte alloglotte*, un terme emprunté à L. Dabène (1994 : 37), désigne l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans un pays où cette langue n'est pas parlée. Ce terme s'oppose au *contexte homoglotte* (utilisé par la même auteure) qui se réfère à l'apprentissage d'une langue étrangère dans un pays où cette langue est parlée. Pour notre part, nous pensons que le contexte alloglotte joue un rôle important dans la production orale de nos sujet-candidats.



Les indices qui permettent d'appréhender les lacunes syntaxiques sont similaires à ceux qui caractérisent les difficultés lexicales : pauses d'hésitation, silence, répétition et abandon. Sur le plan syntaxique, les problèmes sont encore plus récurrents dans les 100 interactions recueillies. Ces difficultés se présentent différemment selon les candidats. Notre corpus nous amène à penser que certains candidats ont tendance à simplifier leur façon de communiquer afin de contourner les difficultés. Cette simplification de code est marquée par des omissions volontaires d'articles ou de prépositions et par des distorsions syntaxiques (B. Py et J.-L. Alber 1986). Certains locuteurs vont jusqu'à omettre le verbe. Parfois le verbe est employé dans sa forme infinitive ( B. Zollinger et A. d'Andrea 1987).

La notion de simplification est définie par B. Py et J.-L. Alber (1986 :84) comme un processus qui « implique la position d'un *degré zéro* à partir duquel une séquence discursive peut être évaluée comme simple (ou complexe) ». Dans une situation communicationnelle à caractère inégal, la communication se manifeste par des degrés variables de simplicité ou de complexité à travers lesquels les interlocuteurs opèrent des ajustements réciproques sur leur discours en vue d'assurer l'intercompréhension. Ainsi, pour le locuteur moins compétent, recourir à la simplification est une démarche d'auto-facilitation de la tâche communicative à travers l'utilisation réduite du système de la langue cible. Autrement dit, le locuteur moins compétent tente de réduire la distance entre les moyens nécessaires à la tâche communicative à effectuer et les moyens linguistiques dont il dispose véritablement (B. Py 1994).

Il existe plusieurs formes de simplification dans notre corpus. Nous reproduisons quelques exemples pour montrer comment les candidats arrivent à exprimer leurs idées à travers ce processus et comment cela affecte la conduite communicative à finalité évaluative. L'exemple 29 présente un extrait de l'interaction entre JMM et CMM8. Pour CMM8, la simplification se caractérise non seulement par la difficulté liée à l'agencement formel des énoncés mais aussi par l'emploi de l'infinitif.

La difficulté de CMM8 semble se situer au plan du maniement de la forme correcte du verbe. Ainsi les énoncés : « *parce que mes professeurs qui enseigner ici est bon* » (64) au lieu de « *parce que mes professeurs qui enseignent ici sont bons* ». La même situation se dessine dans la réplique 68 avec : *ils va insulter euh nous quand nous parle parle la mal français* » mais, elle se corrige en disant *quand nous parlons mal français*.

JMM	CMM 8
61 comment trouves-tu le français que tu fais à Mount Mary ? c'est bon ou bien c'est pas bon?	62 c'est bon
63 comment?	64 parce que mes professeurs qui enseigner ici est bon
65 sont bons	66 oui sont bons
67 sont bons - comment?	68 parce que euh ils va insulter euh nous quand nous parle la mal français - quand nous parlons mal français
69 quand vous parlez?	70 mal français on ne pas insulter nous

*Exemple 29*

Dans l'exemple 30, comme dans le cas de CMM8, on retrouve le même problème autour du verbe :

JBB	CBB11
07 euh d'habitude - qu'est-ce que tu fais ?	08 moi - dans la vacance je aider mon parent
09 mes parents	10 mes parents à leurs travaux
11 dans leurs travaux	12 dans leurs travaux et aussi je s'amuse
13 je m'amuse	14 je m'amuse
15 et comment est-ce que tu t'amuses ?	16 je va à la mer
17 je vais	18 je vais à la mer
19 qu'est-ce que tu fais ?	20 je s'amuse avec mes amis

*Exemple 30*

Pour CBB11, comme dans le cas précédent, la simplification se manifeste par l'usage de l'infinitif « *je aider* » (08). Nous estimons que pour éviter la difficulté de la conjugaison, le candidat préfère se faciliter la tâche communicative en gardant l'infinitif du verbe dans son discours. Une autre difficulté qu'éprouve le candidat semble porter sur l'emploi de la réflexivité en français. Bien qu'il emploie la forme correcte du verbe « *amuse* » à la première personne du singulier, il semble avoir des problèmes dans le maniement du pronom « *me* » (12). La correction effectuée par le jury (13) « *je m'amuse* » et reprise par CBB11 dans (14) « *je m'amuse* » apparaît difficile à intérioriser puisque la forme « *je s'amuse avec mes amis* » revient dans (20).

Pour CMM1, la simplification se manifeste par l'évitement constant de faire des phrases complètes comme le montre l'extrait suivant :

JMM	CMM 1
05 ah c'est bien - alors tu as bien préparé ?	06 oui
07 bien - de quoi s'agit-il ? il s'agit de quoi ? de quoi est-ce qu'on parle ?	08 Pauline
9 ah sur quoi qu'elle parle? elle parle de quoi dans le texte?	10 la chasse aux sachets plastique
11 qui a écrit ça ?	12 Pauline
13 quel âge a-t-elle ?	14 quatorze ans
15 quatorze ans - elle parle de quel problème ? de quel problème est-ce qu'on parle dans le texte ?	16 pollution
17 on parle du problème de pollution - - regarde - il y a la question qui est là - - que feriez-vous à la place de l'EPA de mieux protéger l'environnement ? qu'est-ce que vous allez faire?	18 (SILENCE)
19 tu vas dire aux gens de faire quoi?	20 faire la cause de la pollution
21 faire?	22 la cause de pollution
23 la cause de pollution - ça veut dire quoi ?	24 (SILENCE)

### Exemple 31

Dans l'exemple 31, CMM1 a recours à des énoncés très courts composés d'un, deux ou trois éléments : même quand la question demande un discours long. Il préfère les répliques comme « *Pauline* » (08); « *la chasse aux sachets plastique* » (10); « *Pauline* » (12) et « *pollution* » (16) ou le refuge dans le silence (24). Ce recours à la simplification caractérisée par la pauvreté extrême de la syntaxe témoigne de manière particulièrement claire du faible niveau de ce candidat.

D'autres problèmes de communication dus à la simplification se présentent sous forme d'emploi d'expressions et de verbes mal adaptés au contexte de communication et d'usage de pronoms erronés. Dans notre corpus, le premier phénomène observé est entraîné principalement non seulement par l'influence de l'anglais sur le répertoire linguistique des candidats mais aussi sur le choix erroné d'un verbe mal adapté à la situation. Voici un extrait tiré de notre corpus pour illustrer ce fait. Dans l'exemple 32, le problème de CMM3 concerne l'utilisation du verbe « gâter » dans la tournure « *c'est pour seulement gâter de l'argent* ». Le verbe « to spoil » s'emploie différemment en anglais.

JMM	CMM 23
19 pourquoi ? pourquoi selon toi on ne les inscrit pas dans les écoles ?	20 selon moi - selon moi - euh les parents pensent que - pour euh amener ces élèves handicapés ou bien les enfants handicapés à l'école - c'est pour seulement gâter de l'argent - si on les emmène à l'école même - il y en aura pas de bénéfices

*Exemple 32*

Cependant, CMM23 s'appuie sur la connaissance en anglais pour reproduire mot à mot la structure « *it is only to spoil money* », ce qui d'ailleurs ne se dit pas en anglais standard. En anglais le verbe « *to spoil* » ne s'emploie pas pour parler du gaspillage d'argent mais c'est plutôt le verbe « *to waste* ». Malgré le fait que ce candidat emploie un verbe qui n'est pas approprié dans ce contexte, il s'appuie toutefois sur sa connaissance des structures anglaises plus proches de son intention communicative. Le recours à la transposition de l'expression inappropriée en anglais pour communiquer son opinion en français peut se résumer comme suit :

- construction anglaise appropriée - *it is only to waste money*
- construction française appropriée - *c'est seulement de l'argent gaspillé*
- construction inappropriée anglaise - *it is only to \*spoil money*
- transposition réalisée - *c'est pour seulement \*gâter de l'argent*

Le deuxième phénomène renvoie à l'emploi erroné des pronoms. Ainsi pour CWC18 (exemple 33), sa difficulté porte essentiellement sur l'emploi du pronom complément d'objet approprié avec le verbe « aider ». Ce candidat semble confondre l'emploi du complément d'objet indirect qui est relié au verbe par une préposition, avec l'emploi du complément direct qui se construit sans préposition.

JWC	CWC 18
25 mais ils vont te dire qu'on n'a pas d'argent - - qu'est-ce que tu vas faire ?	26 bon ça aussi
27 aller à l'école - c'est une question d'argent ?	28 c'est une question d'argent - il y a des personnes dans leur localité qui peuvent leur aider - - donc ils peuvent aller chez ceux qui sont riches dans leur localité pour leur aider à aller à l'école

*Exemple 33*

CWC18 opère de manière différente par rapport à CMM23. Le pronom « them » en anglais peut s'employer comme complément direct ou indirect selon la nature du verbe, ce qui explique la difficulté de ce candidat. La présentation des formes anglaise et française nous permet d'illustrer le phénomène observé comme suit :

- construction anglaise - *to be able to help them*
- construction française - pouvoir les aider
- traduction littérale réalisée - pouvoir \*leur aider

L'examen du phénomène montre que le français et l'anglais ont la même structure en ce qui concerne l'usage du verbe « aider », c'est-à-dire que dans la construction, ce verbe est normalement suivi d'un complément direct. Ce qui ressort de la confusion de CW18 est qu'il n'a peut-être pas maîtrisé la différence d'emploi entre ces pronoms compléments : direct et indirect.

Quant à CBB19, nous constatons que sa difficulté porte sur deux aspects : l'emploi du futur proche (aller +infinitif) comme l'atteste ses interventions « *je vais lui donne* » et (pouvoir + infinitif) « *tu ne peux pas travaille* » dans 22 ; l'emploi de la forme correcte du pronom complément (direct ou indirect).

JBB	CBB19
21 quelles mesures est-ce que tu peux prendre pour aider un handicapé qui se trouve en difficulté?	22 <b>je vais lui donne</b> le courage d'aller à l'école parce que - si tu es handicapé - ça ne veut pas dire que <b>tu ne peux pas travaille</b>
23 ne peux pas travailler	24 <b>ne peux pas travailler</b>
25 et est-ce que tu crois qu'il y a des handicapés qui ne peuvent pas - - comment est-ce que tu peux encourager ?	26 si j'ai d'argent avec moi - je peux investir de <b>lui éduquer</b> - de <b>lui éduquer</b> - <b>pour lui éduquer</b>
27 pour l'éduquer	28 <b>pour l'éduquer</b>

*Exemple 34*

Comme dans les cas précédents, CBB19 s'embrouille dans son discours en utilisant la structure « *je vais donne* » au lieu de « *je vais donner* et *je ne peux pas travaille* » à la place de « *je ne peux pas travailler* » dans 22. Pour mieux comprendre la difficulté de CBB19, nous présentons ci-dessous les structures anglaise et française :

- construction anglaise - *to go and give ; not to be able to work*

- construction française - aller donner ; ne pas pouvoir travailler
- traduction littérale - je vais \*donne ; je ne peux pas \*travaille

Le problème lié à l'emploi du pronom indirect « lui » avec le verbe « éduquer » au lieu de « le/l' » (pronom indirect) illustré par l'intervention dans 26 : « *je peux investir de lui éduquer - de lui éduquer - pour lui éduquer* », s'opère de façon identique que celle observée chez CBB19.

- construction anglaise - *to educate somebody*
- construction française - éduquer quelqu'un
- traduction littérale - \*lui éduquer

En regardant de près les extraits portant sur les productions de CWC 18 et CBB19, nous pouvons en déduire que les éléments grammaticaux tels que les pronoms, les verbes et leur emploi restent à intérioriser par les apprenants dans les écoles normales.

Avant de passer à un autre problème lié à la compétence linguistique, il importe de souligner que les particularités des difficultés dues aux lacunes syntaxiques dans les productions de notre public-candidat sont non seulement diverses mais qu'elles varient aussi d'un candidat à l'autre ainsi que d'un moment à l'autre. De plus, elles concernent une grande partie des interactions que comprend notre corpus. De ce fait, elles donnent un aperçu général du niveau d'ensemble des apprenants dans les écoles normales au Ghana.

D'une façon générale, nous remarquons que certains candidats disposent d'un nombre limité d'étiquettes verbales pour exprimer leurs idées. En faisant un comptage des candidats ayant des problèmes aigus relatifs aux lacunes syntaxiques, nous avons trouvé que plus de 60 candidats (soit 60%) sont concernés. Nous supposons que c'est le manque de connaissance des ressources grammaticales en français et la capacité à les utiliser qui rendent la construction des énoncés difficile pour la grande majorité des candidats. Vu toutes ces difficultés communicatives qu'éprouvent les candidats, nous estimons que J.-C. Mothe (1975: 66) a raison de dire que l'évaluation de la production orale qui met en jeu « le skill d'élocution, est d'autant plus à tester qu'elle est difficile à définir, car il s'agit d'un savoir complexe ». Ce savoir touche à la « bonne » prononciation de la langue française, c'est-à-dire celle qui ne nuit pas à la compréhension du sens.

### 9.2.1.3 Difficultés de communication dues aux problèmes phonologiques

Les difficultés phonologiques sont mineures, contrairement aux difficultés d'ordre lexical et syntaxique et ne perturbent pas véritablement le déroulement des interactions. En effet, la plupart des lacunes détectées proviennent de l'interférence de la langue anglaise, ce qui ne gêne pas vraiment la compréhension. Nous supposons que d'une part, la compétence bilingue du jury et, d'autre part, le fait que le candidat est son propre étudiant qu'il connaît bien, réduisent sensiblement la perturbation du sens liée aux problèmes de prononciation des candidats. Face aux difficultés phonologiques, les jurys adoptent deux comportements communicatifs : corriger ou laisser passer les erreurs de prononciation du candidat. Dans le premier cas, comme nous pouvons le constater dans les extraits suivants, le jury se comporte en enseignant en proposant au candidat la prononciation correcte.

JMM	CMM 18
19 si c'est seulement le devoir du gouvernement de chercher des emplois - toi comme individu - qu'est-ce que tu peux faire pour lutter contre la délinquance ?	20 moi-même - si je n'ai pas trouvé un emploi au niveau du gouvernement - je peux « établir » quelque chose
21 établir	22 établir quelque chose

#### Exemple 35

JMM	CMM 31
05 vas-y	06 oui
07 oui quoi ?	08 oui - parce que handicapé peuvent devenir des « leaders » (prononciation en anglais) dans la communauté
09 peuvent devenir des quoi?	10 « leader » (prononciation en anglais)
11 leaders (prononcé en français)	12 des « leaders » (prononciation en français) dans la société

#### Exemple 36

Dans les exemples 29 et 39, nous constatons que les interventions de JMM (21 et 11), sous forme de propositions de la prononciation appropriée, entraînent une focalisation sur la forme. Pour CMM18 (22) et CMM31 (12), ils ne font qu'effectuer un jeu de « contrat didactique<sup>62</sup> » qui semble les engager momentanément en opérant une acquisition à partir

<sup>62</sup> Nous utilisons cette notion dans le sens donné par F. Cicurel (1994 : 103) « Dans toute situation d'enseignement, l'un des interactants – présumé compétent – a pour mission de transmettre un corpus de connaissances ou un savoir-faire à un public moins savant que lui. Pour que cette « passation » du savoir puisse s'opérer, il faut que le participant compétent présente les connaissances de façon à ce que le groupe-apprenant puisse les acquérir ».

de l'hétéro-correction de JMM. Nous pouvons parler ici de ce que J. F. de Pietro et al. appellent les « séquences potentiellement acquisitionnelles<sup>63</sup>» pour décrire le phénomène observé.

Toutefois, le jury ne réalise pas la correction phonologique dans toutes les interactions. De plus, le problème de prononciation varie d'un candidat à l'autre de même que la prise en compte de cette difficulté par le jury. Les exemples suivants vont nous permettre de rendre compte de l'absence de cette pratique. Il s'agit des interactions entre JBB et CBB3 et entre JMM et CMM20.

JBB	CBB3
03 et toi ?	04 moi, moi pendant les vacances moi j'ai utilisé mon vacances et aider mon « parent » (prononcé en anglais) travaille au champs
05 où sont les lieux où on peut visiter durant les vacances selon le passage ?	06 le passage - élève
07 les lieux où on peut visiter durant les vacances selon le passage ?	08 élève est utilisé ton vacance est resté chez vous ou bien à la montagne - ou bien - à la campagne

#### *Exemple 37*

Dans l'exemple 37, CBB3 semble remplacer la prononciation en français du mot « parent » par celle de l'anglais. Cette confusion s'explique par le fait que l'orthographe de ce mot est la même pour les deux langues. Il n'est donc pas surprenant que CBB3, qui ne semble pas être conscient de l'erreur de prononciation, continue son discours sans aucune correction de la part de JBB puisque cela ne gêne pas la compréhension.

Pour CMM20, la difficulté se manifeste d'une manière différente par rapport à CBB37. Il s'agit de deux mots « éducation » et « handicapés ». L'examen de l'extrait ci-dessus, montre que CMM20 semble méconnaître l'orthographe exacte du mot « éducation » (48 & 50) en français d'où la coupure du son initial /e/ faisant partie du mot en question. Quant au deuxième mot « handicapés », sa prononciation semble subir une distorsion non seulement morphologique mais aussi sémantique : seul le contexte de communication permet de comprendre le discours de CMM20.

<sup>63</sup> Nous employons ces termes dans le sens défini par J.F., de Pietro et al. (1990 : 83) : pour désigner un « mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement [...] de manière [...] à orienter l'apprenant vers une norme linguistique qu'il considère acceptable ».



JMM	CMM 20
47 tu dis ils sont pleins d'énergie et de courage qu'est-ce que ça veut dire ? il faut expliquer.	48 pleins - pleins - pleins - pleins d'énergie et de courage parce que - em la parce que la la « <b>duca</b> tion » du personne et XXX des déjà
49 hum?	50 parce que la « <b>duca</b> tion »
51 c'est toi qui a défini les handicapés comme des gens qui n'ont des mains et des pieds - et toi tu venais de dire qu'ils sont pleins d'énergie - - pleins d'énergie comment ?	52 (SILENCE)
53 la personne n'a pas de pieds comme tu venais hein de dire - avec l'énergie qu'est-ce qu'il va faire ? comment est-ce qu'il va faire ?	54 moi - je je pense que em - je je pense que des enfants « <b>handic</b> ips » je pense que des enfants « <b>handic</b> ips » c'est spécial em élèves

*Exemple 38*

C'est peut-être pour cette raison que, contrairement à ce qui se passe chez CMM18 et CMM31 où le jury intervient proposant spontanément une correction, JBB et JMM laissent passer sous silence les erreurs de prononciation que commettent CBB3 et CMM20. Il va sans dire que le comportement communicatif en regard de la gestion des problèmes phonologiques des candidats dépend de la discrétion et du tempérament du jury d'un moment à l'autre et d'un candidat à l'autre. Nous présentons dans le tableau suivant la liste des candidats ayant rencontré des difficultés liées à la prononciation.

N°	Candidat concerné	Nombre total de difficultés de prononciation	Lieu (intervention) de localisation
1	CMM3	2	36+ ; 86+
2	CMM4	3	10+ ; 14+ ; 18+
3	CMM8	1	14+
4	CMM10	2	06+ ; 48+
5	CMM16	1	24+
6	CMM18	1	28+
7	CMM20	5	12+ ; 20+ ; 50+ ; 54++ ;
8	CMM23	2	08+ ; 10+
9	CMM28	2	12+ ; 18+
10	CMM30	4	60++ ; 62++
11	CMM31	2	08+ ; 10+
12	CMM35	1	10+
13	CWC1	1	26+
14	CWC6	2	24++

15	CWC10	2	30+ ; 32+
16	CWC11	1	34+
17	CWC12	3	40+ ; 48++
18	CWC17	1	10+
19	CWC20	1	32+
20	CBB3	1	04+
21	CBB4	1	08+
22	CBB6	1	06+
23	CBB7	3	24+ ; 26++
24	CBB9	1	18+
25	CBB10	6	12+++ ; 20+ ; 24+ ; 26+
26	CBB12	1	28+
27	CBB16	1	18+
28	CBB17	2	06++
29	CBB19	1	15+

*Tableau 79: difficultés phonologiques*

La répartition dans le tableau 79 montre que sur les 100 candidats, 29 (soit 29%) manifestent des difficultés phonologiques. CBB10 (6) en a le plus, suivi par CMM20 (5), CMM30 (4) et CMM4, CWC12 (3) et CBB7 (3). La grande majorité a entre 1 et deux difficultés. Cependant, il convient de dire que la difficulté d'échange entre jury et candidat ne réside pas seulement dans le fait que certains candidats parlent peu ou non. Il y a d'autres facteurs qui entrent en jeu – le problème de compréhension surtout dans une situation de communication si contraignante qu'est l'évaluation.

### **9.2.2 Problèmes liés à la compréhension**

De façon générale, le succès de toute interaction réside essentiellement dans la capacité des interactants à produire du discours compréhensible pour l'autre. L'interaction ne concerne pas seulement la transmission et la réception d'une information : elle repose également sur l'interprétation de la situation et de l'activité verbale à accomplir conjointement (T. Vasseur, 2005 : 155). Grâce à l'activité d'interprétation, les interlocuteurs produisent et accommodent leurs discours afin d'assurer l'intercompréhension.

En situation exolingue, la coopération des partenaires à la construction du sens pour assurer la réussite de l'interaction, surtout celle à caractère évaluatif, est beaucoup plus importante que dans une situation de communication endolingue. Compte tenu de la

compétence inégale des partenaires, interpréter ou comprendre le discours de l'autre peut parfois devenir une tâche difficile. L'accès au sens est tellement problématique que « chaque locuteur n'est jamais sûr d'avoir bien compris l'autre, ni de s'en être fait bien comprendre » (C. Heredia-Deprez, 1990 : 215). L'intercompréhension se heurte à de nombreux écueils que les partenaires sont tenus de surmonter.

L'étude de notre corpus montre que l'asymétrie linguistique engendre des problèmes de décodage déclenchant des moments d'incompréhension entre les participants (jury et candidat). Reprenant les propos de C. Heredia-Deprez (1990 : idem), précisons que dans le cadre d'évaluation, « les problèmes de compréhension réciproques ne se situent pas seulement au niveau du défrichage de l'énoncé, mais aussi au niveau des représentations que chacun se fait des intentions de l'autre, des objectifs et des enjeux de la communication ». En effet, certains problèmes de production des candidats proviennent non seulement des difficultés de compréhension du jury mais aussi de l'interprétation du sujet de l'épreuve qu'il donne au candidat. Nous nous intéressons à présent à ce que les participants disent, comprennent ou ne comprennent pas quand c'est, par exemple, le jury ou le candidat qui parle. Il en va de même pour les procédés d'ajustement qu'ils utilisent pour communiquer.

#### 9.2.2.1 Paramètres définissant les problèmes de compréhension

Les difficultés de compréhension sont généralement décelables par la présence d'un dysfonctionnement dans les échanges des interlocuteurs. Dans le cadre de l'évaluation, le problème de compréhension apparaît quand le candidat donne une réponse inappropriée à la question posée par le jury ou quand les interlocuteurs, suite à une illusion de compréhension, font un double codage d'une même réalité linguistique. Dans le premier cas de figure, on parle d'incompréhension alors que dans le deuxième, il s'agit de malentendu (C. Heredia-Deprez, 1986). Les signes de détection sont soit verbaux, non verbaux, ou les deux à la fois. Certaines productions de notre public en sont témoins.

Dans l'exemple 39, la conversation entre JMM et CMM3 à propos du sujet n°5, *Paroles d'ados* renvoie à la discussion concernant la connaissance d'une personnalité mentionnée dans le texte. La difficulté de compréhension est d'abord marquée par un silence (48) à la question : « *bien - qui est Sarkozy ? Sarkozy c'est qui?* » (47), ce qui oblige le jury à opérer une reformulation (49). Mais la reprise de la question ne semble toujours

pas résoudre le problème comme le montrent les fausses réponses données par CMM3 (50 et 52).

JMM	CMM 3
47 bien - qui est Sarkozy ? Sarkozy c'est qui?	48 (SILENCE)
49 Sarkozy c'est qui?	50 Sarkozy c'est euh l'ami de euh Jean
51 l'ami de quoi? de?	52 Jean
53 c'est l'ami de Jean - - tu as une fois entendu parler de Sarkozy?	54 (SILENCE)
55 hein?	56(SILENCE)
57 qui est Sarkozy ?	58 je ne comprends pas
59 tu ne comprends pas?	60 oui monsieur
61 qui qui est Sarkozy ? qui s'appelle Sarkozy ? c'est qui?	62 (SILENCE)
63 qui est Kuffour ? Kuffour c'est qui?	64 (SILENCE)
65 Kuffour c'est qui?	66 Kuffour - il est le président du Ghana
67 Sarkozy c'est qui?	68 le Président du France

#### Exemple 39

L'insistance sur la même question (53 et 55) pousse CMM3 à s'enfermer dans un mutisme complet en 54 et 56. Ne sachant plus quoi faire, la candidate verbalise concrètement sa difficulté : « *je ne comprends pas* » (58), répétée dans l'échange 59 : « *tu ne comprends pas?* » et renforcée par CMM3 60 : « *oui monsieur* ». Le jury, après deux tentatives sans succès, est obligé d'adopter la « stratégie de facilitation » (A. Giacomi & C. Heredia, 1986 : 17), dont la reprise de la question sur une autre personnalité connue par la candidate. C'est ainsi que CMM3 arrive à accéder à la compréhension : les répliques 66 et 68 en sont révélatrices.

Cet extrait est intéressant à commenter d'autant plus que CMM3 aurait dû faire des recherches autour de cette personnalité. Toutefois, il convient de préciser que les programmes d'études (pré-normalienne ainsi que normalienne) ne prennent pas en compte l'apprentissage de la civilisation française, permettant la connaissance du système politique français. Face à une telle situation, nous ne pouvons que déduire que bien que la difficulté touche à la compréhension, elle laisse entrevoir une autre : celle de la non-connaissance de la vie politique française.

Dans d'autres situations, c'est le comportement non-verbal, notamment le silence, qui révèle l'incompréhension. L'extrait de l'interaction entre JWC et CWC31 sur le sujet n°2 : *Comment faire face au harcèlement sexuel* nous sert d'illustration.

JWC	CWC 31
11 tu comprends? tu comprends le texte?	12 oui
13 qu'est-ce que tu comprends?	14 (SILENCE)
15 le texte - est-ce que ça parle de l'homme ou de la femme?	16 (SILENCE)
17 le texte - ça concerne l'homme ou la femme?	18 (SILENCE)
19 le texte - est-ce que ça parle de ou de l'homme ou de la femme?	20 (SILENCE)
21 est-ce qu'on parle de l'homme ou bien de la femme?	22 (SILENCE)
23 tu ne comprends pas ?	24 non
25 et dans ta question, est-ce qu'on parle de l'homme ou de la femme et tu ne comprends pas ? tu ne comprends pas ?	26 non
27 « is it about a man or a woman »? (anglais)	28 « both » (anglais)
29 « both »	30 oui
31 « what does it have to do euh Priscilla»? (anglais) hey lis ça	32 la manière de s'habiller de jeunes filles et des garçons est souvent à l'origine du harcèlement sexuel dans la société - qu'en pensez-vous? (lecture du sujet)
33 qu'est-ce que tu en penses ?	34 je ne suis pas d'accord parce que je pense que les femmes ne peuvent pas contrôler le harcèlement sexuel - les films pornographiques et des magazines - la curiosité - la question de la part de la famille
35 les films pornographiques - quel part est-ce que les films pornographiques jouent dans le harcèlement sexuel?	36 (SILENCE)

*Exemple 40*

Cet extrait nous présente d'abord une série d'inactivités langagières de CWC31 dans 14,16, 18 et 22 après de nombreuses tentatives par JWC dans 13, 15, 17, 19 et 21 pour essayer de la faire parler. Contrairement à ce qui se passe chez CMM3, c'est le mutisme complet de CWC31 qui pousse JWC à verbaliser lui-même l'incompréhension (23 et 25), visiblement confirmée par la première (24 et 26). Il nous semble difficile d'expliquer pourquoi CWC31 admet comprendre le texte comme le montrent la question dans 11 et la

réponse dans 12 mais se trouve bloquée par la suite. Dans une telle situation de compréhension, le jury se sent obligé de s'appuyer sur « l'alternance codique<sup>64</sup>» dans 27 : « *is it about a man or a woman?* », ce qui permet enfin à la candidate de parvenir au sens de ce que dit JWC. Mais CWC31 ne comprend pas que le jury lui demande dans 13 de faire un résumé global du texte lu. L'incompréhension chez la candidate entraîne alors l'abandon total de l'objectif initial. La réaction dans 34 nous donne l'impression que CWC31 a une réponse déjà préparée, ce qui fait qu'elle est complètement désarçonnée par la série des questions qui ne semble pas l'aider à reproduire un discours « tout fait ».

Par ailleurs, c'est l'inadéquation entre les questions du jury et les réponses du candidat qui explique l'incompréhension de ce dernier. Parfois, nous assistons à un dialogue entre les partenaires assez difficile à suivre. C'est le cas dans l'exemple suivant : extrait de l'interaction entre JBB et CBB16. La conversation concerne le sujet n°6 : *La chasse aux sacs en plastique*.

JBB	CBB16
01 qu'est-ce qu'un sac en plastique ?	02 le sac plastique euh c'est quelque chose qui qui qui euh c'est la quelque chose qui homme qui homme accepte la vengeance
03 ou bien qu'est-ce que Pauline qu'est-ce que c'est ?	04 Pauline? Pauline c'est personne
05 c'est une personne - - pourquoi on a dit Pauline et pas XXX	06 Pauline - Pauline hum il fait parler à pollution
07 elle fait parler de la pollution	08 oui
09 qu'est-ce que cela veut dire 'parler de la pollution'?	10 elle utilise la sac en plastique
11 d'accord	12 la pollution ?
13 si on parle de la pollution - on va nécessairement parler d'un polluant - - quel est le polluant dont il s'agit dans ce cas ?	14 la sac en plastique
15 est-ce qu'il y a d'autres polluants à part le sac en plastique ?	16 je crois qu'il faut sensibiliser les gens par les concernant
17 je ne parle pas de XXX je demande à savoir s'il y a d'autres polluants à part le sac en plastique - - est-ce qu'il y a d'autres polluants ?	18 hum - la fumée pour la voiture est la - la - est la polluant pour la « industry » (anglais)

*Exemple 41*

<sup>64</sup> La pratique de l'alternance codique est définie comme « les passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale ; ces passages pouvant se produire à la fois au niveau interphrastique ou au niveau intraphrastique » (Causa, Maria, 2002 : 2).

Cet extrait indique la confusion provoquée par l'incompréhension qui marque toute la séquence. L'interaction est apparemment impossible et ressemble à une sorte d'un vrai dialogue de sourds. L'origine de l'incompréhension chez CBB16 provient de son incapacité d'assimiler d'abord le sens du texte lu au départ, ce qui par la suite affecte sa conduite communicative. Les questions de JBB dans 13 et 15 et les réponses dans 14 et 16 montrent l'apogée de l'incompréhension chez CBB16, aggravée par un répertoire linguistique limité. Finalement, c'est l'intervention du jury dans 17 : « *je ne parle pas de XXX je demande à savoir s'il y a d'autres polluants à part le sac en plastique* » suivi par la reprise de la question « *est-ce qu'il y a d'autres polluants?* » qui permet à CBB16 de répondre à la question de JBB.

Il est vrai que la polysémie d'un terme se réduit généralement en contexte, mais parfois le contexte peut entraîner ou favoriser plusieurs signifiés pour un même signifiant (C. Heredia-Deprez, 1990) générant ainsi de l'incompréhension. Dans certaines interactions, le problème d'incompréhension est caractérisé par une « fausse compréhension » du thème de l'épreuve. Voyons l'exemple suivant : il s'agit de l'interaction entre JWC et CWC38 portant sur le sujet n°5 : *Paroles d'ados*.

JWC	CWC 38
01 lis le texte	02 paroles d'ados (lecture du texte)
03 bon - explique moi l'expression 'pépin au volant' 'on risque gros en cas de pépin au volant' - ça veut dire quoi ?	04 ça veut dire que la personne qu'on a mentionné son nom est Sarkozy - quand il te voit au volant et en même temps tu fumes le cannabis il t'arrête
05 qui est Sarkozy ?	06 Nicolas Sarkozy c'est le président de France
07 mais - est-ce qu'il est policier ? comme il arrête les gens qui fument le cannabis ?	08 non - il n'est pas policier mais quand il te voit - il peut t'amener à la police
09 et s'il ne te voit pas ?	10 c'est que tu es libre
11 c'est le président - n'est-ce pas ?	12 oui - donc il a le droit de faire ce qu'il veut
12 hum donc tu dis quand il te voit - il va faire quoi ?	14 quand il te voit - bon par exemple quand il te voit quelqu'un fumer le cannabis - il peut t'amener à la police pour que la police t'arrête

*Exemple 41*

La confusion porte sur l'expression idiomatique « *on risque gros en cas de pépin au volant* » (03) tiré du texte lu par CWC38. La réponse fournie par le candidat montre que non seulement il attribue un sens littéral à cette expression mais aussi celle-ci ne semble pas faire partie de son répertoire verbal. Ici nous assistons à une conversation très

intéressante où le jury se soucie peu de l'incompréhension de l'expression puisqu'il passe sous silence l'interprétation fautive que donne CWC38 dans 04. Bien que le candidat soit à l'aise dans son discours, il est évident qu'il n'a pas compris le texte, ce qui semble remettre en cause la faisabilité de l'épreuve, car pour nous, « faire preuve d'une bonne compréhension du sujet fait déjà partie de la réponse ». En nous référant à ce qui se déroule entre JWC et CWC38, nous pouvons en déduire que la difficulté de compréhension chez le candidat peut s'expliquer non seulement par le discours du jury mais aussi par la complexité des expressions relatives aux idiomes français.

### **Synthèse et conclusion de la conduite communicative de la communication orale**

L'étude des conduites communicatives permet d'approfondir notre connaissance de la problématique d'évaluation de la communication orale et de mieux appréhender les difficultés de communication des candidats. Les résultats de l'analyse montrent que malgré la préparation préalable des sujets de l'épreuve orale, la grande majorité des candidats a du mal à maintenir un fil de communication spontanée assez long. Le discours de certains candidats se réduit à des mots isolés, sans phrases complètes la plupart du temps. Nous constatons que la production de discours long se manifeste chez les candidats ayant eu en partie une formation dans un pays francophone<sup>65</sup>. Malgré l'affirmation par les candidats dans le questionnaire selon laquelle les sujets de l'épreuve orale sont abordables, les comportements communicatifs des partenaires (jury et candidat) nous amènent à conclure que les sujets ne sont pas aussi simples que l'on pourrait le croire. Certains candidats communiquent peu, aussi bien au plan quantitatif qu'au plan qualitatif, par manque de connaissance du thème de discussion. Cependant, dans certains cas, c'est dans le comportement communicatif du jury que se joue la réussite ou l'échec de la communication.

À part les sujets de l'épreuve qui provoquent une difficulté de communication chez certains candidats, il y a aussi des problèmes communicatifs engendrés par des « contraintes sémantico-linguistiques » (E. Goffman 1987 : 55). Nous avons vu que bien que les problèmes liés à la compétence de communication soient multiples, la composante linguistique est sans aucun doute le problème majeur, ce qui entrave parfois la continuité de la communication. Effectivement, que ce soit au niveau de la production ou à celui de la compréhension, les problèmes de communication repérés sont d'origine linguistique. Le

---

<sup>65</sup> Voir productions de CMM24, CMM26, CM36, CWC7, CWC17, CWC20 CBB14, CWC8 et CBB20, par exemple dans l'annexe.



handicap communicatif s'ajoutant aux problèmes spécifiquement linguistiques de certains candidats nous pousse à conclure qu'il existe un lien entre la formation initiale et les préparations pré-évaluatives de la communication orale. Comme nous l'observons dans les productions des candidats, il y a chez ces derniers un retard considérable dans le développement lexical, syntaxique et sémantique. Les difficultés qui touchent à la production résident dans la pauvreté du lexique, dans le choix du vocabulaire exact, dans la structuration et dans la prononciation. Quant à la compréhension, les problèmes, que ce soit au niveau des thèmes en discussion ou du jury, sont liés aux difficultés de décodage et à la non connaissance de certains mots, expressions, surtout celles à caractère idiomatique. Les difficultés qui se produisent, dues principalement à la faiblesse linguistique (grammaire, vocabulaire, ...), affectent, la plupart du temps, la capacité de communiquer efficacement. Cependant, les candidats, ayant connaissance des objectifs d'évaluation, manifestent (dans leur grande majorité) la volonté de se faire comprendre malgré leurs lacunes.

Pour remédier aux problèmes de production, et en désespoir de cause, le recours à des stratégies diverses, telles que la simplification et la traduction littérale permettent aux candidats de gérer leur discours ainsi que l'interaction en français. La mise en œuvre des techniques par les différents jurys, à savoir, le jeu de question-réponse, le procédé d'étayage, la reformulation/répétition tend à obliger les candidats à parler, bien que dans certains cas ces démarches échouent au niveau de la production. Cela nous amène à dire que le triple rôle du jury en tant qu'évaluateur/locuteur /auditeur, n'est pas évident.

L'examen des résultats portant sur les conduites communicatives permet de mettre en lumière le rôle de la compétence bilingue/plurilingue des candidats et des jurys. La connaissance d'autres langues activée en production orale lors de l'interaction se révèle par des comportements communicatifs orientés vers la pratique translinguistique (recours à l'alternance codique, à la traduction littérale). La tendance qui consiste à activer les connaissances linguistiques, plus particulièrement les connaissances lexicales, syntaxiques, grammaticales et phonologiques de l'anglais dans le traitement du français, en sont révélatrices.

Pour ce qui est de la gestion de la compréhension, l'adoption des stratégies collaboratives sous forme de sollicitations directes et indirectes permet de gommer dans une large mesure l'incompréhension, bien que cela ne s'applique pas à tous les cas. En

dehors de la verbalisation explicite des difficultés, c'est par le silence que la plupart des candidats sollicitent la collaboration du jury.

L'observation de tous les problèmes évoqués, permet de valider nos hypothèses de départ sur la formation pré-évaluative et sur la nature des thèmes proposés à l'examen et leur influence sur l'évaluation de la communication orale. Le manque de consignes explicites régissant la conduite évaluative semble obliger le jury à adopter des démarches qui tendent parfois à ralentir la progression de la communication comme le montrent certaines interactions. Préoccupés par la volonté de communiquer, de faire parler les candidats et d'assurer la réussite de l'interaction, certains jurys oublient parfois les sujets de l'épreuve autour desquels la discussion doit s'articuler. Un comportement communicatif qui ne fait que remettre en cause la validité, la faisabilité et l'objectivité de l'évaluation.

L'analyse des questionnaires et des productions orales permet d'établir que l'enseignement efficace et l'évaluation pertinente de la communication orale ne sont pas simples et demandent des procédures complexes. Les renseignements provenant de l'examen et de l'interprétation des données indiquent que la communication orale ne trouve toujours pas une place bien définie dans l'enseignement/apprentissage et par conséquent dans l'évaluation du français langue étrangère dans le milieu scolaire ghanéen. Cette observation nous amène à réfléchir sur des propositions didactiques nécessaires, qui contribueraient à un enseignement/apprentissage efficace et à une évaluation pertinente de l'oral. Nous prendrons donc en compte les problèmes liés à l'oral et à l'évaluation lorsque nous entamerons, dans le chapitre suivant, les suggestions pédagogiques, en vue de l'amélioration de la communication orale et de son évaluation dans les écoles normales au Ghana.



## **CHAPITRE 10 : RETOMBÉES ET PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION DE L'ÉVALUATION ET DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ORALE**

### **Introduction**

Au terme de l'analyse de diverses données recueillies (questionnaires : apprenants et enseignants, épreuves de communication orale), il convient maintenant de nous pencher sur les conséquences pédagogiques et didactiques. En effet, l'une des visées de cette recherche étant de contribuer à l'amélioration de l'évaluation de la communication orale ainsi qu'à son enseignement à l'école normale, l'objet de ce chapitre sera de faire des suggestions à ce propos. Deux grands axes de propositions pédagogique-didactiques se dessinent. Le premier axe concerne l'enseignement de l'oral, et le deuxième à la pratique de l'évaluation de la communication orale aussi bien interne qu'externe. Nous ferons également des propositions en vue d'améliorer la conduite évaluative des examinateurs. L'ensemble de propositions tiendra compte de nos observations, de notre expérience et celle du public cible.

### **10.1 Au niveau de l'enseignement/apprentissage de la communication orale**

Généralement, l'enseignement est une aide à l'apprentissage dont l'objectif majeur est de construire une compétence chez l'apprenant qui l'utilisera dans diverses situations de communication socialement construites et hors de l'école (L. Porcher, 1991). L'examen des programmes d'études pré-normaliennes montre que peu ou pas d'importance est portée au développement de la compétence de communication orale en français dans les écoles ghanéennes. Cette absence d'attention est renforcée par l'absence totale de la communication orale dans l'évaluation officielle organisée par le West African Examination Council (W.A.E.C.) (le Conseil des Examens de l'Afrique Occidentale (CEAO)) (voir chapitre 2). Au niveau normalien, l'introduction de l'enseignement de l'oral, sanctionné à la fin de l'année scolaire, permet d'accorder une place au développement de la communication orale. Mais là aussi, la politique éducative normalienne qui vise la formation des enseignants « généralistes », c'est-à-dire des enseignants qui sont « bons à tout », s'ajoutant au grand nombre de matières, ne semble pas favoriser l'enseignement /apprentissage de l'oral (voir chapitre 3). Les données recueillies auprès des apprenants et des enseignants, questionnaires et productions orales confondus, nous amènent à penser

que, malgré les problèmes d'organisation institutionnelle, il faut repenser l'enseignement de l'oral afin de permettre aux apprenants de mieux s'exprimer en français.

Par ailleurs, le développement de la capacité de communiquer chez des apprenants demande à l'enseignant de l'école normale d'être à même à accomplir deux rôles : il devrait être à la fois expert linguistique et expert didactique. En tant qu'expert linguistique, il est censé bien connaître la langue qu'il enseigne et en tant qu'expert didactique, il devrait déterminer le contenu langagier, organiser et choisir les activités et coordonner les devoirs en classe et à la maison<sup>66</sup>.

### **10.1.1 Suggestions pédagogiques de l'enseignement de l'oral**

Les résultats de l'analyse du questionnaire et de la conduite communicative des apprenants lors de l'évaluation permettent de mieux appréhender les difficultés qu'ils éprouvent dans leur discours oral. Nous constatons que les difficultés communicatives sont liées à un enseignement qui privilégie l'écrit au détriment de l'oral aux niveaux pré-normalien et normalien, dans la majorité des cas. Bien que les enseignants attestent connaître les activités langagières qui peuvent contribuer au développement d'une compétence de communication chez leurs apprenants, plusieurs facteurs semblent brider la réalisation de cet objectif. Comme nous l'indiquons plus haut, les problèmes d'organisation institutionnelle et la politique éducative en vigueur ne favorisent pas le développement et la pratique de la communication orale chez les apprenants. Dans cette optique, il importe de formuler des objectifs réalisables et mesurables pour l'enseignement /apprentissage de l'oral.

#### **10.1.1.1 Présenter des objectifs réalisables et évaluables**

Pour faciliter le développement d'une bonne compétence de l'expression orale des apprenants, une grande place doit être accordée aux cours d'oral dans le programme d'études. L'augmentation de la durée des cours de deux à quatre heures au moins par semaine nous paraît primordiale. Nous pensons que cela encouragera les enseignants et leur donnera assez de temps pour pouvoir diversifier et pratiquer les activités langagières.

Cela offrira également aux apprenants plus de chances d'acquérir une meilleure compétence de communication.

---

<sup>66</sup>Gremo, Marie-José (1999: 62) : « Améliorer son expression en auto direction » in CRAPEL, n° 24, pp. 59-89.

Il faudrait également veiller à ce que le développement des compétences de production et de compréhension ait lieu dans les écoles normales. Comme nous le remarquons déjà dans la partie consacrée à l'analyse des données, leurs difficultés se révèlent à ces deux niveaux : production et compréhension. Dans cette optique, il faudrait créer des situations permettant « un entraînement utile et stimulant » (F. Weiss, 1983:5) en adoptant une approche communicative pouvant amener les apprenants à « acquérir la volonté et la capacité d'utiliser la langue cible de façon appropriée et correcte pour communiquer efficacement » (J. Sheils, 1993 : 1). Cela aidera les apprenants à acquérir une compétence de communication qui les rendra capables de résoudre les problèmes qu'ils auront à affronter dans différentes situations de communication.

Si l'on part de l'idée d'un cours de communication englobant à la fois la production et la compréhension orale, la visée d'un niveau d'enseignement qui aboutira à une réelle compétence s'avère indispensable. Ainsi, la mise en œuvre d'un programme d'enseignement de l'oral fondé sur des objectifs bien définis et mesurables est nécessaire. Nous estimons que de tels objectifs vont permettre de mieux préciser les activités d'apprentissage et d'interaction à proposer aux apprenants, d'améliorer leur performance communicative et d'évaluer leur comportement langagier de façon aussi bien formative que sommative durant et à la fin de leur formation. Il est donc nécessaire que l'enseignement/apprentissage du français au Ghana prenne en considération les paramètres de la communication et leurs descriptions établis par exemple par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR)<sup>67</sup>. Ces paramètres sont au nombre de six et correspondent à deux niveaux d'utilisation de la langue :

- utilisateur élémentaire : niveaux A1 et A2 ;
- utilisateur indépendant : niveaux B1 et B2 ;
- utilisateur expérimenté : niveaux C1 et C2.

À notre avis, s'intéresser aux descripteurs qui donnent une idée de la compétence attendue permettrait de répondre aux besoins communicatifs des apprenants non seulement au niveau normalien mais aussi au niveau pré-normalien (primaire, collège et lycée). Il va sans dire qu'en calquant les objectifs sur ceux visés dans le Cadre européen, nos futurs enseignants de français à l'école normale pourront s'inscrire aux examens du DELF ou du

<sup>67</sup> Conseil de Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation (2001) : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Conseil de l'Europe/Les Editions Didier, 192p.

DALF au terme de leur formation et se mesurer au niveau international. De telles démarches permettront de révolutionner non seulement l'enseignement/apprentissage du français mais d'évaluer aussi le travail effectué à l'école normale.

En nous inspirant du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues, nous proposons quelques grandes lignes susceptibles de faciliter le développement des compétences fonctionnelles<sup>68</sup> pour communiquer effectivement en français. Nous prenons en considération des objectifs visant d'abord la production orale, ensuite ceux portant sur la compréhension orale.

#### **A. Objectifs par rapport à la production orale**

Au terme de la formation, les apprenants doivent être capables de :

- poser / répondre aux questions sur des sujets familiers/abstraites, sur des objets dans leur environnement immédiat en rapport avec la vie quotidienne (socio-politique) et culturelle ghanéenne (mariage, festival, baptême traditionnel, etc.) ;
- communiquer avec un certain degré de spontanéité et d'aisance avec d'autres interlocuteurs francophones dans différentes situations de communication (à la banque, à l'hôpital, au marché, etc.) ;
- utiliser des expressions ou une suite d'énoncés pour décrire directement leurs conditions de vie, leur expérience personnelle actuelle ou passée (vacances, voyage, excursion, visites des sites touristiques, etc.) ;
- faire un exposé oral/exprimer/expliquer/débattre/argumenter leur point de vue sur des thèmes d'intérêt général (le mode de vie, la religion, la politique, les traditions, les croyances, sujets controversés : exemple : « *Envoyer une fille à l'école c'est de l'argent complètement gaspillé* », « *La place de la femme se trouve dans la cuisine* », « *La vie en ville est plus agréable que la vie à la campagne* », etc.) ;
- lire et commenter un texte simple portant sur des thèmes familiers (la jeunesse, la santé, l'éducation, le mariage, etc.).

#### **B. Objectifs par rapport à la compréhension orale**

À la fin du programme, les apprenants doivent être en mesure de comprendre :

---

<sup>68</sup> Par compétence fonctionnelle nous entendons « la capacité à reconnaître et à produire des énoncés liés aux fonctions de la langue » (Tagliante, Christine 2005 : 50)

- des expressions fréquemment employées portant sur des sujets qui les concernent personnellement : la vie estudiantine, la jeunesse, les loisirs, l'éducation, le sport, les maladies, le mariage, la politique, etc. ;
- les idées principales des émissions radiodiffusées ou télévisées qui traitent des thèmes d'actualités nationales et internationales (la santé, la politique, la religion, etc.) ;
- l'essentiel d'une conférence, d'un discours assez long, d'un débat télévisé ou radiodiffusé, d'un film, etc. ;
- l'essentiel d'une pièce de théâtre simple.

Nous pensons que si ces objectifs sont étalés sur les deux semestres de l'année scolaire normalienne, cela permettrait d'améliorer le comportement communicatif des apprenants à la fin de leur première année. Les différents thèmes entamés en communication orale peuvent être repris dans le cadre des cours d'expression écrite, de compréhension écrite et orale, de la grammaire et du vocabulaire constituant le module *French Language Structure and Usage* (voir chapitre 2). De même, nous pensons que les cours d'oral doivent faire écho aux thèmes traités dans les œuvres littéraires représentés par le module *Introduction to Literature in French* et dans les pratiques didactico-pédagogiques désignées par le module *Methods of Teaching French*. De même, les apprenants peuvent être amenés à réutiliser à l'oral ce qu'ils apprennent dans les autres cours. Comme nous l'évoquions dans le chapitre 2, le nombre insuffisant d'heures allouées au cours de langue, avec tous ses aspects, fait que l'enseignement de la communication orale se trouve parfois dans un état de délaissement complet : les résultats du questionnaire en sont aussi témoins. Pour que ces objectifs soient réalisables, il faut repenser la formation "généraliste" des futurs-enseignants prônée par la politique éducative normalienne en vigueur. Quant aux enseignants, ils devraient repenser leur méthode d'enseignement malgré les problèmes d'organisation institutionnelle liés à l'emploi du temps et au grand nombre des matières. La pratique de cloisonnement chère à certains enseignants devrait disparaître pour rendre perméables les frontières entre les cours et regrouper les différents aspects de la langue pour une redéfinition des objectifs spécifiques et des alternatives prioritaires.

À cet effet, il sera souhaitable que les enseignants dans les écoles normales travaillent en équipe pour harmoniser leurs pratiques de classe. Une réunion des enseignants au début de chaque semestre pour déterminer ensemble le choix des thèmes,



des activités, des supports pédagogiques et des modalités d'évaluation est nécessaire pour échanger les idées et se mettre d'accord sur les points essentiels. Pareillement, à la fin du programme, les enseignants devraient se rencontrer pour faire le bilan, partager leurs expériences et tenter de résoudre les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Une telle pratique permettra à chaque enseignant de s'informer sur telle ou telle innovation et de combler éventuellement les lacunes d'une formation initiale reçue dans un passé plus ou moins lointain (G. Denis 1995). Cette stratégie est cruciale car, après tout, comme le souligne ce même auteur, « c'est le professeur qui constitue le facteur déterminant de la réussite ou l'échec, bien avant le programme, l'horaire, l'effectif de classe et d'autres contraintes institutionnelles, avant même le type de méthode et de matériaux pédagogiques utilisés » (G. Denis 1995 :135).

En somme, l'élaboration des objectifs réalisables requiert l'adoption d'une stratégie, c'est-à-dire un ensemble de moyens que les enseignants mettent en oeuvre pour atteindre les objectifs fixés. L'organisation matérielle et le choix des supports jusqu'à la détermination des activités d'enseignement /apprentissage et les conditions de réalisation sont d'une importance capitale pour faciliter la pratique communicative chez les apprenants (J.J. Bonniol et M. Vial, 1997: 284). Quelle est la part de l'approche interactive dans cette stratégie ?

#### **10.1.1.2 Proposer des activités interactives**

L'enseignement de l'oral à l'École Normale doit favoriser la pratique du français le plus souvent possible et permettre aux apprenants de développer les compétences nécessaires à l'expression et à la compréhension orales. L'enseignant, dans ce cas, doit se présenter comme un guide, voire comme le « libérateur » de la parole de l'apprenant, car comme le notent F. Desmons et al. (2005 : 38), « il n'est pas évident de prendre la parole en langue étrangère ». Ainsi, pour faciliter la communication orale, il faut, comme le remarque à juste titre S. Pekarek (1999 : 10), orienter « les activités de conversation vers le développement des savoir-faire pratiques de l'ordre du discours oral en face-à-face tels qu'ils semblent poser problème aux apprenants ». Il importe alors de créer des conditions favorables à l'acquisition des compétences discursives permettant aux apprenants de prendre la parole en participant spontanément et de façon active à une discussion, de justifier et de défendre leur opinion et de s'exprimer convenablement dans différentes situations de communication. Un climat joyeux, sympathique par exemple, joue un rôle

moteur dans la gestion du discours et la sollicitation de la collaboration de l'interlocuteur en cas de difficulté de communication.

Comme nous le remarquons lors de l'analyse des données (questionnaire et production orale), ce qui pose problème à la grande majorité des apprenants, c'est le manque d'habileté conversationnelle en français qui les empêche de prendre une part active et de s'adapter au cours de l'interaction en face-à-face. À part les activités telles que les débats, les jeux de rôle, les exercices à partir des images, etc. que les enseignants des écoles normales prétendent proposer à leurs apprenants mais réfutés par ces derniers, d'autres activités comme la conversation et les dialogues de genre argumentatif, non préparées au préalable, leur permettront de pratiquer la langue sous différents aspects.

Nous voyons bien que c'est grâce à l'approche interactive employée dans l'évaluation de la communication orale que les apprenants arrivent à extérioriser leur connaissance de la langue française. Voilà pourquoi nous pensons que l'approche interactive doit être privilégiée dans une classe de langue pour inciter les apprenants, « à utiliser concrètement leur savoir dans la langue en interaction comme dans des situations multiples et imprévisibles sociales » (W. Rivers, 1978 :124). L'enseignement de l'oral devrait porter sur des activités interactives comme les exercices de simulation, de jeux de rôle, de « remue-ménages » ou sur d'autres activités d'improvisation. Des travaux menés dans ce domaine mettent en relief les apports de telles activités en classe de langue étrangère surtout dans des milieux alloglottes, où la pratique de la langue se confine, la plupart du temps, à l'enceinte de la salle de classe (F. Debyser 1991 ; F. Weiss 1983, 2002 ; F. Yaiche 1996).

En outre, les jeux de rôle ou des activités similaires de simulation permettent aux apprenants, comme le note B. Dufeu (1983: 43), de « vivre la langue en action et en relation » puisqu'ils font entrer la réalité en classe. Ils facilitent également la production du discours par les apprenants qui, en prenant plaisir au jeu, s'efforcent d'extérioriser leur savoir-faire linguistique. Ainsi, comme le souligne A. Tabensky (1997 :136), « *par le jeu dramatique spontané de simulations variées allant des plus simples aux plus complexes [...] l'apprenant intègre les formes linguistiques pendant qu'il joue son rôle [et] il peut [le] réutiliser naturellement plus tard dans un contexte social non pédagogique* ». L'avantage de jeux de rôles réside aussi dans le fait qu'ils permettent aux apprenants de s'entraîner spontanément dans différentes situations de communication.

Par ailleurs, grâce aux activités interactives en classe de langue, les apprenants, qui attestent avoir peur de commettre des erreurs, arrivent à prendre la parole devant leurs interlocuteurs (camarades, enseignants, ou francophones).<sup>69</sup> En effet, V. Lafargue et F. Lafargue (2006), font remarquer que les cours interactifs aident l'apprenant à s'entraîner dans des conditions de communication réelle car, l'interactivité lui donne l'occasion de profiter au maximum non seulement des compétences et des connaissances de l'enseignant mais aussi de celles d'autres apprenants ayant un niveau plus avancé. Faire pratiquer la langue à travers des activités interactives conduit l'apprenant à parfaire ses stratégies de communication.

### 10.1.1.3 Éveiller l'attention des apprenants sur les stratégies de communication

Nous observons que généralement en milieu scolaire, ni l'enseignement des difficultés discursives en interaction ni les stratégies à adopter pour résoudre ces difficultés ne font partie du programme. L'accent est mis, la plupart du temps, sur le développement linguistique, sans prendre en compte les compétences interactionnelles qui assurent le maintien du fil de communication. L'examen de la conduite communicative montre que le manque de connaissance des stratégies de communication oblige certains candidats à se réfugier dans un mutisme complet. Ainsi, nous estimons que, pour aider les apprenants à interagir véritablement en situation de communication quelconque et de façon naturelle, l'usage des techniques leur permettant de surmonter leurs difficultés de communication est indispensable. En clair, il faudrait :

- sensibiliser les apprenants aux différentes stratégies de communication de manière générale ;
- les amener à examiner leurs propres stratégies de communication ;
- les amener à surmonter leurs difficultés de communication ;
- les amener à bonifier leur compétence communicative.

Dans une classe de langue, l'enseignant peut, par exemple, débiter la discussion comme une mise en train sur des stratégies de communication à partir d'un enregistrement audiovisuel montrant deux apprenants en discussion libre. Puis, il pourra demander aux apprenants de repérer les difficultés et les démarches utilisées par les interlocuteurs pour surmonter leurs lacunes. Ensuite, il pourra inviter les apprenants à discuter leurs propres

---

<sup>69</sup> cf chapitre 7 : Dépouillement et interprétation des questionnaires (7.6.1 supra)

démarches de résolution de problèmes. Diverses études didactiques menées révèlent que les apprenants les plus compétents disposent d'une gamme de stratégies variées et qu'ils en font beaucoup plus usage que ne le font les apprenants peu compétents (M. O'Mailley et A. Chamot, 1990). Ainsi, nous pensons que la discussion des stratégies de communication en classe de langue permettra aux apprenants « communicativement fragiles » de profiter des expériences langagières de leurs camarades relativement plus compétents.

Sensibiliser les apprenants aux stratégies de communication revient à leur fournir des renseignements sur les moyens linguistiques auxquels recourir au cours d'une communication. C'est la raison pour laquelle les stratégies de communication doivent faire l'objet de plusieurs activités en classe. Dans le sillage de M. Pendax (1998: 26-27), nous proposons quelques pistes :

**A. Pour pallier un blocage lexical :** l'enseignant peut aider ses apprenants à combler une lacune lexicale en proposant des exercices divers. Ces exercices doivent avoir pour objectif de les encourager à avoir confiance en eux-mêmes et de leur apprendre les différentes manières d'assurer une communication. Nous proposons ci-après, ce qu'il faut faire pour éviter un blocage lexical :

a) décrire l'objet

*Exemple : C'est une pièce, dans une maison ou dans un appartement, très spacieux, il y a des fauteuils on y reçoit des visites ..... (mot recherché : un salon)*

b) décrire l'usage que l'on fait de l'objet

*Exemple : C'est euh euh quelque chose que l'on utilise pour couper la viande (mot recherché : un couteau)*

c) employer un terme générique

*Exemple : C'est comme euh un oiseau qui vole, mais qui ne respire pas (mot recherché : un avion).*

d) employer des synonymes

*Exemple : Les professeurs ici sont euh on peut dire bons, gentils.*

e) employer des antonymes

*Exemple : Il y a des handicapés qui sont euh comment dire euh qui ne sont pas riches (mot recherché : pauvres).*

f) recourir à un mot étranger (alternance codique)

*Exemple : Pendant les vacances je vais à la « beach » pour « swimmer » (mots recherchés : plage, nager).*

g) recourir au geste

*Exemple : Quand je suis arrivé devant le bureau du directeur j'ai fait comme ça à la porte (geste montrant comment on frappe à la porte).*

h) solliciter la collaboration de l'interlocuteur en situation d'interaction

*Exemple : Les handicapés aiment s'asseoir devant euh euh comment on dit « traffic light » en français? (mot recherché : feux de signalisation /tricolores).*

*- je n'aime pas les gens qui euh portent des habits indécents, c'est juste le mot « indécent »?*

**B. Pour signifier son incompréhension à l'interlocuteur :** Pour faire face avec succès aux difficultés de compréhension, l'apprenant peut utiliser les expressions suivantes :

- *Je ne comprends pas/ Je ne comprends pas ce que vous dites*
- *S'il vous plaît, est-ce que vous pouvez répéter*
- *Ca veut dire / Que veut dire/Que signifie ...*
- *S'il vous plaît, est-ce que vous pouvez parler lentement?*
- *Est-ce que vous pouvez dire ça en anglais?/Comment on dit ça en anglais?*

**C. Pour vérifier que l'interlocuteur comprend ce que dit l'apprenant, celui-ci peut utiliser les expressions suivantes :**

- *Est-ce que vous dites .../ vous avez dit...*
- *Est-ce que vous parlez de ... ou de ...?*
- *Je dis /disais que ... /vous comprenez / vous me suivez n'est-ce pas?*
- *Est-ce que vous comprenez ce que je veux dire ?*
- *Est-ce que vous voyez ce que je veux dire?*

En résumé, pour favoriser le savoir-faire communicatif des apprenants, nous estimons qu'il leur faudrait un entraînement systématique avec un feedback. L'enseignant doit les encourager à s'organiser et à s'appuyer sur les ressources linguistiques pour communiquer leurs idées, dans divers contextes de communication. Les activités proposées en cours de français oral devraient comprendre également des activités métalinguistiques.

#### **10.1.1.4 Envisager des activités métalinguistiques en classe de langue**

Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'examen du comportement communicatif montre que les difficultés de production sont principalement dues à des lacunes lexicales et syntaxiques. Pour aider les apprenants à franchir ces obstacles langagiers, l'enseignant doit mettre en œuvre des pratiques pédagogiques favorisant le développement et l'exploitation des ressources linguistiques en français. Pour ce faire, il faut privilégier des activités de type linguistique à travers des exercices de reformulation, de définition ou d'explication. Les activités métalinguistiques, comme le remarque L. Dabène (1994: 161), « ont pour but d'inciter l'élève à faire du langage un objet d'observation et de réflexion [...]. Elles aident ainsi à renforcer la conscience métalinguistique des sujets ». Des travaux réalisés dans ce domaine montrent comment la réflexion sur la forme et le fonctionnement facilite le développement de l'interlangue de l'apprenant et son aptitude pour mieux gérer son apprentissage (M.-T. Vasseur 1993, E. Arno et al. 1997).

Faire prendre conscience aux apprenants du fonctionnement de la langue les conduira à perfectionner non seulement leurs compétences communicatives mais aussi à développer et à mieux gérer leur production orale dans des situations de communication variées. Ils seront alors capables de mettre à profit leurs expériences langagières lorsque cela devient nécessaire.

En guise d'illustration, nous proposons le travail de reformulation comme activité utile dans la résolution des difficultés de communication en situation d'interaction. Nous optons pour la reformulation parce qu'elle permet la vérification de l'écoute d'un énoncé émis. En effet, H. Sorez (1977 : 42) cité par F. Vanoye et al. (1981 : 21-22), considère l'acte de reformulation comme ce qui permet de « refléter en d'autres termes exactement ce qu'autrui a voulu dire, sans déformer sa pensée ou résumer ce qui est essentiel pour l'autre. La personne qui a parlé doit reconnaître absolument sa pensée dans la reformulation ». L'enseignant devra expliquer ce que signifie une activité de reformulation en situation de

communication interactionnelle, à savoir la reprise d'un discours pour modifier, pour illustrer ou expliquer ce qui est dit, pour clarifier ou expliquer une opinion ou s'assurer de la compréhension. La reformulation est donc une stratégie pour s'auto-corriger, pour trouver un mot juste ou pour s'accorder un moment de réflexion lors d'une interaction verbale.

Une autre façon pour l'enseignant d'attirer l'attention des apprenants sur l'activité de reformulation est de les amener à adopter des marqueurs de reformulation tels que : *c'est-à-dire, je veux dire que..., j'entends par là que..., autrement dit, en d'autres termes, à savoir, ça veut dire, etc.* Par la suite, l'enseignant leur proposera de reformuler leurs propres idées et leur demandera de reformuler les productions des autres camarades. En nous inspirant des idées de F. Vanoye et al. (1981 :21-24), nous proposons ci-après des exercices de reformulation à effectuer par l'enseignant.

- L'enseignant peut suggérer une série d'énoncés aux apprenants à reformuler individuellement ou en petits groupes. Avec la participation de la classe et, ensemble, ils procèdent à une comparaison des phrases reformulées avec celles de départ.
- L'enseignant demande à un apprenant d'émettre une phrase qui sera reformulée par un deuxième et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'une série de reformulations soit réalisée par tous ou par la grande majorité des apprenants dans la classe.
- Un autre moyen de reformulation est le procédé de type définitoire comme le montrent les exemples suivants :
  - *Au Ghana, le plat traditionnel des Dagara est le « saab », c'est-à-dire une pâte à base de maïs ou de mil.*
  - *Je vous présente mon oncle, c'est-à-dire le frère cadet de mon père.*
  - *Mon frère vient d'acheter une houe, c'est-à-dire un outil qu'on utilise pour remuer la terre.*

En somme, les exercices de reformulation, comme le soulignent bien F. Vanoye et al. (1981:24) permettent de développer non seulement « la fluidité mentale » mais aussi « la fluidité verbale » de l'apprenant. Si ces exercices se déroulent dans une « atmosphère non contraignante de franchise et de coopération », ils donneront à l'apprenant l'occasion de s'exprimer autrement (F. Weiss, 1983 : 7).

### 10.1.1.5 Utiliser des documents authentiques pour une meilleure compréhension orale

Étant donné le caractère dynamique de l'oral, il importe également de centrer l'enseignement sur le développement de la compétence d'écoute et de compréhension orale des apprenants. Pour faciliter et renforcer la capacité d'écoute, de compréhension et de production, le recours aux documents authentiques<sup>70</sup> sonores est d'une importance capitale. Les messages sonores réalisés par les francophones, comme le souligne, M. Lebre-Peytard (1990 : 9), sont des « matériaux sociaux qui peuvent améliorer les compétences linguistiques, communicatives et culturelles des apprenants ». L'analyse des questionnaires et des productions orales révèle que nombreux sont ceux qui admettent avoir des difficultés au niveau de la compréhension des propos émis par des francophones. Ils attribuent ces difficultés au débit, à la prononciation, à l'accent ou à l'intonation des locuteurs francophones. Il en va de même pour les candidats lors de l'interaction avec le jury. Certains candidats éprouvent des difficultés à interpréter les propos du jury ou à comprendre des mots utilisés par celui-ci, ce qui entraîne souvent le mutisme ou des réponses peu adéquates. L'enseignant doit trouver alors des moyens efficaces pour améliorer leur compréhension orale afin de faciliter leurs productions en situation d'interaction, surtout celle à finalité évaluative. Pour ce faire, l'enseignant doit proposer des activités de compréhension orale à partir des documents, qui illustrent l'environnement quotidien des francophones (M. Lebre-Peytard 1990). D. Gaonac'h (1990 : 39), précise que :

le processus de compréhension s'ancre dans l'utilisation d'informations qui se situent à différents niveaux. Seuls les discours « authentiques » (c'est-à-dire ancrés dans une situation de communication déterminée) sont des discours où ces différents niveaux se trouvent et sont pertinents les uns par rapport aux autres [...], les documents utilisés sans les activités d'apprentissage de compréhension orale doivent être, dans la mesure du possible, des documents authentiques.

L'utilisation des documents authentiques sonores en classe permet de sensibiliser et d'entraîner les apprenants non seulement aux différentes formes de discours oraux mais aussi à des registres de langue diversifiés ainsi qu'aux véritables emplois de la langue française (M. Lebre-Peytard, idem). L'introduction de ces matériaux assure également la perception d'une variété d'accents, d'intonations et de débit des locuteurs francophones. Ainsi, pour reprendre les propos de M. Lebre-Peytard (1990: 10), les documents

<sup>70</sup> Les documents authentiques sont définis par Holec, Henri (1976 : 178) comme des « documents non construits à des fins didactiques » contrairement aux manuels scolaires.



authentiques sonores « spontanés » ont l'avantage de « faciliter l'accès aux normes langagières », ce qui contribue à une meilleure compréhension des discours oraux. Pour aider les apprenants à perfectionner leurs compréhension et production orales, l'enseignant doit proposer des activités à partir des enregistrements des discours oraux comme :

- les interviews radiophoniques ;
- le journal radiodiffusé ;
- les reportages ;
- les débats politiques ;
- les exposés radiodiffusés ;
- les émissions à plusieurs intervenants ;
- les publicités ;
- les fragments des conversations quotidiennes.

Nous estimons qu'à partir des documents sonores authentiques, l'enseignant peut travailler sur les diverses formes d'écoute en privilégiant une écoute de type « interactif », « une approche qui consiste à corréler les différentes tâches affectées à l'activité d'audition dans le processus du langage » (E. Lhote, 1995 : 69). En d'autres termes, il ne s'agit pas seulement d'écouter pour comprendre mais aussi pour communiquer. Car, comme le soulignent F. Vanoye et al. (1981: 15), en situation de communication orale entre interlocuteurs, « l'écoute est réciproque à tout instant : celui qui parle structure son discours en fonction de ce qu'il entend (ou croit entendre, ou refuse d'entendre) ». En faisant écouter, par exemple, un débat entre plusieurs participants, les apprenants arriveront à s'entraîner aux différentes formes d'écoute pour mieux comprendre et produire des énoncés dans cette langue cible. De même, l'utilisation d'un film par exemple est utile parce qu'il a l'avantage d'unir à la fois l'image et le son et envoie un message plus synthétique entraînant une imprégnation linguistique et culturelle qui favorise « une communication plus active et plus riche.<sup>71</sup> »

De plus, l'enseignant peut faire usage des fragments d'extraits comme objet d'exercices de reformulation, d'explication ou de discussion par les apprenants. L'écoute

<sup>71</sup> Brunet, J. et Jammot, T. (1976 :88) : « Compte rendu d'une expérience pédagogique », in Roulet, Eddy et Holec, Henri, *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, pp. 77-112.

d'un document authentique sonore aura donc pour vocation de traiter la compréhension globale ou détaillée des aspects spécifiques évoqués dans ce document. Par la suite, les apprenants seront amenés à se référer aux éléments contextuels ainsi qu'aux informations extralinguistiques pour avoir accès à la compréhension. Suivant les propositions M. Lebre-Peytard (1990 :15-25), nous suggérons les étapes suivantes que l'enseignant devrait adopter :

- **écouter pour repérer.** C'est une activité qui a pour objectif de favoriser le premier contact avec le document authentique sélectionné et de motiver l'écoute des apprenants. Les apprenants sont censés effectuer des tâches, en fonction de la situation de communication et du thème évoqué. Ces tâches peuvent porter sur le repérage d'une liste de noms de personnes, de nombre de locuteurs, de lieux entendus, du sexe ;
- **écouter pour identifier.** À cette étape, les apprenants s'entraînent à la connaissance des principaux faits évoqués dans le document sonore. Ils sont invités à interpréter l'opinion des locuteurs, à confronter les informations, à résumer le contenu du document ;
- **écouter, réfléchir et produire.** Enfin, l'enseignant propose des extraits du document aux apprenants afin de les encourager à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Les activités de réflexion peuvent être suivies par celles de production.

Pour conclure, l'introduction des documents sonores en classe de langue offre aux apprenants l'occasion de s'entraîner à mieux écouter, à comprendre, à réfléchir et à produire. Cette approche est donc considérée comme efficace dans l'amélioration des compétences de compréhension et d'expression chez les apprenants en français.

#### **10.1.2 Nécessité d'améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage du français**

Malgré le soutien d'ordre matériel du gouvernement français et la politique éducative en vigueur, nous estimons que le français n'a toujours pas le statut qu'il mérite, celui de devenir une deuxième langue interantionale pratiquée au Ghana. Comme le note D. Girard (1995 : 135), face aux disciplines scientifiques que le gouvernement ghanéen met davantage en valeur pour « préparer [les jeunes ghanéens] aux affrontements de la vie », un

grand nombre des apprenants ne semblent pas être motivé pour étudier une matière comme le français.

Il va sans dire que les problèmes qui font piétiner l'enseignement du français et sa pratique sont si nombreux et si divers que cela prendra du temps pour tout parcourir. Sans entrer dans les détails, nous pensons qu'il faudrait repenser la politique éducative de la formation des enseignants de français et le programme d'étude de l'enseignement/apprentissage en général. Il faudra une mise en place de moyens efficaces pour améliorer par exemple la pratique de l'oral à l'école normale. Il sera utile de considérer les points suivants :

#### **A. Au niveau du ministère de l'éducation nationale**

À notre avis, pour que la formation des futurs enseignants de français à l'école normale atteigne son double objectif, c'est-à-dire la capacité à utiliser la langue dans diverses situations de communication et la capacité de transmettre cette compétence aux futurs élèves, il faudrait que le Ministère de l'éducation nationale revoie sa politique éducative « généraliste ». Nous pensons que la politique qui consiste à former des enseignants qui seront des « touche-à-tout » ne fait que compromettre le but pour lequel l'enseignement du français a été introduit à l'école normale en 1975. A notre sens, cette politique, qui insiste sur l'enseignement/apprentissage de toutes les matières pousse les apprenants à moins maîtriser ces matières, y compris le français.

En ce qui concerne le français, nous proposons qu'il y ait un enseignement qui assure une bonne maîtrise de cette langue, c'est-à-dire qui donne en compréhension et en expression orales et écrites une aisance et une sûreté comparables à celle du locuteur natif (D. Girard 1995). Ainsi, à part la formation aux pratiques pédagogiques, nous suggérons que les enseignants soient formés uniquement en quatre langues : l'anglais, le français, et deux langues ghanéennes. En focalisant l'apprentissage sur ces langues, les futurs enseignants auront une base linguistique pour mener à bien leur mission. C'est donc une modification qui implique non seulement une réduction du nombre de matières enseignées, mais vise aussi la spécialisation en langues tout en privilégiant, bien sûr, le français.

Une autre mesure à mettre en place concerne les séjours d'études dans un pays francophone. Grâce à ces séjours, les apprenants pourront profiter de toutes les possibilités qu'offrent les médias en français (journaux, radio, télévision, etc.) et le cinéma en version originale, ce qui en fin de compte, les aidera à améliorer leur compétence de

communication orale. Le contact avec des locuteurs francophones permettra également aux apprenants de « se mettre en situation » (M.-J. Gremo, 1999 : 62). Bien que le gouvernement français apporte beaucoup de soutien à l'enseignement /apprentissage du français et à la formation des enseignants, en particulier, l'enseignement du français est encore précaire. De fait, il est grand temps que le gouvernement ghanéen s'y investisse davantage.

### **B. Au niveau de l'école normale**

Au sein de l'école normale, l'administration devrait créer des conditions favorisant l'enseignement et la pratique de la langue. Le nombre insuffisant d'heures de contact pour le français (2 heures au total par semaine pour la langue), en vigueur actuellement, ne favorise guère la communication orale dans cette langue. Pour former les futurs enseignants de français de manière adéquate, il faudrait accorder une place à l'enseignement de l'oral d'au moins 2 heures par semaine. En outre, l'administration, en collaboration avec l'enseignant de français, pourrait développer la mobilité des élèves avec ceux d'un pays voisin francophone et/ou organiser des excursions dans ce pays. De plus, il serait utile de ramener les effectifs des classes de 45/50 à 25/30 apprenants par classe, au maximum, pour faciliter les interactions.

### **C. Au niveau de l'enseignant**

Pour l'enseignant, il serait utile de motiver et d'encourager les apprenants à communiquer en français. Voici quelques suggestions à considérer <sup>72</sup>:

- Construire un plan harmonieux et progressif d'enseignement : objectifs et choix de supports techniques et de documentation tout en définissant les situations et les modalités d'évaluation. En fonction du plan élaboré, il faudrait choisir et mettre en œuvre des stratégies pédagogiques adaptées pour assurer la progression de l'apprenant. Le plan d'enseignement doit être élaboré à partir du travail collectif des enseignants dans les trois Écoles Normales régissant toute la formation.
- Veiller à ce que toutes les activités proposées visent le développement des capacités et des compétences nécessaires à l'accomplissement des besoins communicatifs chez les apprenants.

---

<sup>72</sup>Pour les propositions, nous nous inspirons du préface écrit par Jourdan, Laurent dans PorcheR, Bernard et al. (1996 : 3-4) : *Du référentiel à l'évaluation*, Paris Editions Fourcher. Nous empruntons également quelques idées à Bailey, Sophie et Poncet, Florence (1999 : 13-14) : « Enseigner l'anglais au CE2 : Pistes d'utilisation pour la vidéo « sans Frontière », CRAPEL, n° 24, pp. 7- 43.

- Aider l'apprenant à apprendre à compenser des lacunes lexicales, grammaticales et/ou pragmatiques.
- Exposer les apprenants à des exemples d'usage de la langue autres que le seul et unique modèle de l'enseignant en intégrant les documents authentiques dans les cours de langue.
- Respecter le rythme d'acquisition propre à chaque apprenant.
- Accepter l'erreur de l'apprenant en tant que signe de progression.
- Éviter de corriger l'apprenant chaque fois qu'il commet des erreurs en parlant car cela peut constituer une source de blocage.
- Exposer l'apprenant à différents moyens de s'informer (lecture des ouvrages - romans d'expression française, films, etc.).
- Encourager l'apprenant à ne pas rester passif en cours et lui demander de préparer toujours la leçon à l'avance et de noter ce qu'il ne comprend pas ; l'encourager à être attentif en cours et à demander des précisions si nécessaire et finalement d'essayer de faire des recherches pour compléter les leçons qu'il a reçues en cours .
- Demander aux apprenants de former des groupes de travail pour apprendre à échanger les idées et s'entraider.<sup>73</sup>

#### **D. Au niveau de l'apprenant**

Comme le remarquent A. Pachtod et P.-Y. Roux (1999 : 4), à propos de l'expression orale en français, il peut arriver que l'apprenant ne trouve plus le mot ou l'expression qu'il cherche, mais « ce n'est surtout pas une raison pour rester muet(te), même si on dit parfois en français que le silence est d'or ». Voici quelques suggestions pour l'aider à ne pas rester muet. Il devrait :

- cultiver des habitudes de pratiquer, en classe et en dehors de la classe, et effectuer des activités proposées par l'enseignant ;
- pratiquer systématiquement la langue avec ses camarades, ses enseignants et des francophones pour perfectionner sa compétence de communication. Comme le dit le proverbe, *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* ;

---

<sup>73</sup> Nous nous inspirons également des idées de Lafargue, Vincent et Lafargue, François (2006 : 10-27) : *Les épreuves écrites et orales de concours de la fonction publique. Méthodes et exercices*, Paris, Hachette Livre.

- lire régulièrement des documents en français (romans, journaux ou magazines, bandes dessinées) ;
- S'entraîner à la compréhension orale à partir des enregistrements vidéo (publicités, films, théâtres ou discussions) et sonores (pièces radiophoniques ou chansons) en français.

En guise de conclusion, nous pensons que l'enseignement de l'oral sera efficace seulement s'il est soumis à une évaluation permettant d'observer précisément les acquis des apprenants durant les différentes phases de la formation afin d'assurer la progression. Dans cette perspective, toutes les activités proposées en classe de langue devraient être suivies d'une évaluation régulière (évaluation formative) pour vérifier la compétence par rapport aux objectifs fixés, pour que les apprenants s'entraînent et se préparent mieux avant même l'évaluation officielle (sommative). L'évaluation de la compétence de communication orale, qu'elle soit formative ou sommative, doit permettre de comparer les objectifs recherchés et les résultats obtenus. Du point de vue scientifique, quels que soient les thèmes/sujets de l'épreuve, il faut un lien entre ce que l'on doit mesurer et ce qui est enseigné. Compte tenu des résultats de l'analyse de l'épreuve orale obtenus, il importe de réfléchir de nouveau sur les modalités mises en œuvre pour effectuer l'évaluation.

## **10.2 Nécessité de repenser les modalités d'évaluation de la compétence de communication orale**

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, l'évaluation constitue sûrement un pilier essentiel puisque c'est à partir du diagnostic de succès ou d'échec que l'on peut savoir où se situent les problèmes de l'apprenant. Pour que l'évaluation soit efficace, il faudrait construire des outils d'évaluation performants permettant sa réalisation. La conception des outils d'évaluation est l'activité et la technique la plus délicate et, en même temps, la plus importante de toutes celles que doivent mettre en œuvre les concepteurs d'examens ou l'enseignant.<sup>74</sup> Dans ce cas, les concepteurs doivent prendre en considération la validité, la fidélité, l'objectivité ainsi que l'efficacité du jugement de la performance de l'apprenant et, pour l'enseignant, la qualité de son enseignement. L'analyse de notre corpus montre que l'élaboration des outils et la conduite évaluative ne sont pas des tâches aisées à effectuer. Les difficultés liées à l'évaluation de la communication orale sont diverses, allant du manque de préparation en évaluation formative, qui a pour fonction de développer

---

<sup>74</sup> Rieunier, Alain, (2000) : *Préparer un concours. Applications pratiques (Tome 1)*, Paris, ESF Éditeur.

l'autonomie de l'apprenant, jusqu'à celui de l'évaluation sommative ayant pour fonction de certifier une compétence.

D'après les résultats des questionnaires, les apprenants n'ont été évalués à l'oral ni par leur enseignant ni par WAEC à l'évaluation officielle lors de leur parcours pré-normalien. Il en ressort que l'absence d'évaluation formative tend à priver l'enseignant d'un outil essentiel de vérification de la compétence communicative orale de l'apprenant mais aussi de sa progression. Nous observons également qu'à l'École Normale où l'évaluation se réalise au niveau officiel, d'autres problèmes surgissent. C'est la raison pour laquelle nous tentons de fournir ici quelques pistes qui devraient contribuer à améliorer la façon dont la communication orale s'évalue. Un examen critique de la conception des outils d'évaluation et des modalités mises en œuvre pour effectuer cet exercice s'avère indispensable. Les difficultés qu'éprouvent les examinateurs (jury) et les apprenants (candidats) laissent entrevoir les problèmes caractérisant la pratique et la conduite évaluative de l'épreuve orale dans les trois écoles normales.

#### **10.2.1 Nouvelles modalités d'évaluation de la communication orale**

D'après notre étude, l'absence de descriptifs clairs et explicites tend à pousser les jurys à adopter des conduites évaluative et communicative aléatoires, ce qui affecte, par conséquent, les comportements communicatifs des candidats. Il sera donc utile que les concepteurs de l'examen établissent des descriptifs plus globaux permettant une évaluation plus pertinente et équitable. Comme le souligne C. Tagliante, (2005 : 31), étant donné la complexité d'évaluer des productions orales, il convient d'introduire une standardisation de l'épreuve officielle (externe) visant à « rendre les conditions de passation comparables d'une session à une autre et porter sur le matériel du test, la situation de passation, les consignes et les modalités de correction ». Ainsi, pour assurer l'objectivité, la fidélité et la validité de l'épreuve, nous proposons qu'il y ait un guide de consignes pour minimiser les écarts.

##### **10.2.1.1 Nécessité de préparer un guide de consignes de l'épreuve orale**

Vu les difficultés qui marquent la conduite évaluative de la communication orale, nous pensons que, pour éviter le caractère aléatoire de l'évaluation, la préparation d'un guide d'évaluation s'impose. L'objectif est de faciliter la tâche de l'évaluateur ainsi que celle du candidat. Le guide que nous proposons et qui est inspiré de l'*Association des*

*Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers.*<sup>75</sup> et du CECR<sup>76</sup>, comporte, par exemple, les consignes suivantes :

#### **A. Nécessité de décrire les objectifs et principaux savoir-faire requis**

Pour que l'épreuve orale soit accomplie dans les meilleures conditions possibles, les concepteurs devraient définir les objectifs de l'épreuve en question. Ainsi, pour évaluer la compétence de communication orale de l'apprenant, on peut fixer les objectifs suivants :

- le candidat/apprenant doit être capable de s'exprimer clairement sur un sujet relatif à ses centres d'intérêt et de se faire comprendre sans que la prononciation, la fluidité ou le débit ne gêne l'intelligibilité du message. À ce stade, par exemple, on évalue la capacité à raconter : une expérience personnelle ou un événement, à donner une explication ou son point de vue. Bref on évalue sa capacité interactionnelle.
- En fonction de l'épreuve orale de l'école normale, les objectifs peuvent se présenter comme suit : évaluation de la compétence de communication : le candidat doit être capable de présenter et de commenter un texte, de s'exprimer clairement sur les thèmes évoqués dans le texte et de défendre ses points de vue intelligiblement. La prononciation, la fluidité ou le débit ne doivent pas perturber l'intelligibilité du message. Évaluation de la capacité du candidat à s'exprimer en interaction avec le jury. Le candidat doit être capable d'écouter et de réagir. En somme, il devrait participer à la discussion.

#### **B. Nature de l'épreuve**

Dans ce paragraphe, nous examinerons la forme que devrait prendre l'épreuve. Qu'il s'agisse d'un exposé sur un sujet tiré parmi cinq ou six et suivi d'une discussion avec les examinateurs ou d'une lecture à haute voix d'un texte suivie des questions des examinateurs, les concepteurs sont censés préciser ce sur quoi porte l'examen.

---

<sup>75</sup> Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE) (2004 : 22-23) : *Diplômes Universitaires en langue et culture françaises, descriptifs, exemples d'épreuves et corrigées*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

<sup>76</sup> Conseil de Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation (2001), op. cit.



### **C. Supports**

Pour mener à bien l'évaluation, il faudrait qu'il y ait un déclencheur : un texte à présenter et à commenter avec ou sans questions faisant référence au texte, par exemple, ou un sujet à exposer à partir d'un thème donné.

### **D. Répartition du temps de l'épreuve orale**

Il s'agit du temps de passation qui devrait tenir compte des différentes parties de l'épreuve. Par exemple, si l'épreuve dure 20 minutes, 5 minutes seraient accordées à la lecture, 7 minutes à l'exposé/présentation et 8 minutes à la discussion.

### **E. Modalités de passation**

Les concepteurs de l'épreuve devraient indiquer le temps de préparation : par exemple, 24 heures. Les candidats ont le droit d'utiliser des dictionnaires bilingues, monolingues pour préparer leurs sujets.

### **F. Typologie de questions**

Les concepteurs devraient indiquer le type de question en tenant compte de sa complexité et de sa longueur. Une question portant sur l'exposé par exemple devrait être brève et suffisamment précise pour éviter les contresens ou les faux-sens.

### **G. Consignes**

La consigne devrait bien préciser les différentes parties de l'épreuve concernant le candidat et l'examineur. Prenons l'épreuve de notre public, puisqu'elle est composée de deux parties, un texte et une question, il serait nécessaire d'indiquer la démarche à adopter pour mieux aborder chaque partie. Il va sans dire que, pour que la consigne soit bien respectée, il faudrait avant tout, qu'elle soit bien comprise.

### **H. Critères d'évaluation**

Les critères d'évaluation décrivent les traits concrets de la performance, c'est-à-dire les niveaux concrets de capacité à réaliser les performances. Cela se rapporte par exemple à :

- la compréhension du document déclencheur (le texte/la question)
- la capacité à construire une explication
- la qualité de l'explication de l'exposé

- la qualité de la langue :

- la fluidité, l'articulation, la phonation

- la variété morphosyntaxique : comme l'emploi des temps verbaux, de la maîtrise des conjugaisons et le respect des accords grammaticaux qui favorisent la compréhension de l'énonciation.

- la variété lexicale : fondée sur l'originalité, la précision, la pertinence et l'adéquation des mots employés par rapport au contexte.

- la capacité à dialoguer avec le jury (comprendre, réagir, se faire comprendre)
- la capacité de s'auto-corriger.

En rendant ces critères explicites, cela peut faciliter, dans une grande mesure, la notation. Il serait également utile de construire une grille pour guider les examinateurs.

### I. Grille d'évaluation

La grille pour la notation sera préparée en fonction des sujets proposés et des objectifs/ critères établis. En voici un exemple (tableau 80) :

Compréhension du sujet	3 points
Organisation du discours	3 points
Qualité de la langue Débit, fluidité, articulation, phonation	3,5 points
Qualité de la formulation morphosyntaxique et du lexique employé	3,5 points
Capacité à dialoguer avec le jury	4 points
Capacité d'auto-correction	3 points
<b>Total</b>	<b>20 points</b>

*Tableau 80: exemple d'une grille d'évaluation de communication orale*

Pour conclure, la préparation des descripteurs relatifs aux niveaux de performance favoriserait l'équité dans la tâche d'évaluation. Comme le notent J. J. Bonniol et M. Vial (1997 : 321), sans ces descripteurs « c'est l'impasse », car ils permettent d'éliminer le doute et favorisent « la recherche du vrai ». L'organisation de l'épreuve de la communication orale demande la mise en œuvre d'un ensemble de moyens pour atteindre les objectifs fixés, allant de l'organisation matérielle jusqu'à la détermination des conditions de passation en passant par le choix des supports et l'élaboration des tâches. Le guide de descriptifs devrait être communiqué aux examinateurs et aux apprenants avant l'évaluation

proprement dite. En outre, les enseignants de l'école normale peuvent s'en inspirer pour pratiquer leur propre évaluation interne.

#### **10.2.1.2 Faire connaître les techniques d'évaluation de communication orale**

Les résultats d'analyse des productions orales révèlent que les comportements évaluatifs qu'exhibent certains jurys tendent à déprécier l'épreuve orale. Pour pallier ce problème, voici quelques mesures à prendre en considération :

##### **A. Au niveau de la faisabilité des sujets**

La manière dont les jurys mènent les interactions et les difficultés qu'éprouvent les apprenants laissent penser que tout le processus relève de l'improvisation. Les candidats se trouvent ainsi dans « une situation de transfert » (J. J. Bonniol et M. Vial, 1997 : 271) et les silences et l'incompréhension le démontrent. Il est donc nécessaire qu'aux niveaux de la conception, de l'élaboration et du choix de supports (sujets /thèmes), le concepteur /enseignant prenne en compte le programme d'études et les conditions de leur réalisation. Car une évaluation sommative digne de ce nom doit obéir à certaines règles comme le soulignent A. de Perretti et al. (1998 : 47) :

[...] le problème central posé par l'évaluation sommative a été dès l'origine celui de sa validité. C'est compréhensible, puisque le jugement porté sur l'élève a pour fonction essentielle un tri qui le situera parmi les élus ou le renverra à la session prochaine. L'évaluation sommative doit être « juste », c'est-à-dire principalement indépendante des examinateurs, en second lieu, honnête, c'est-à-dire portant sur des contenus [...] annoncés officiellement à l'avance. Les contestations juridiques qu'introduisent les candidats malheureux aux examens portent sur ces deux aspects : la question posée n'était pas au programme; l'examineur était trop sévère ou inconsistant, ou corrompu.

Il est important qu'une évaluation soit juste et ne constitue pas un « piège délibéré ». Il convient de ce fait d'adopter un système de standardisation, c'est-à-dire un système qui permet de tester un grand nombre de sujets sur le terrain et de faire un tri afin de s'assurer de leur faisabilité ainsi que de leur validité.

##### **B. Au niveau de la préparation évaluative**

L'enseignant, avant l'évaluation officielle (externe), devrait pratiquer l'évaluation formative avec ses apprenants en favorisant des instruments d'évaluation interactive. L'évaluation peut s'effectuer à travers les activités déjà proposées plus haut au niveau de l'enseignement. Elle peut également s'appliquer aux textes du type de ceux proposés à l'épreuve orale. L'utilisation d'un texte comme outil d'évaluation interactive demande une

approche bien définie. P.-Y. Roux (1998 : 58), donne ci-dessous quelques conseils sur la façon de présenter et commenter un texte :

- Pour présenter un texte, l'apprenant peut suivre le plan suivant : Il peut,
- dire de quoi il s'agit, qui a écrit le texte et la source en utilisant, par exemple, les expressions telles que (*Il s'agit d'un ... écrit par ... et tiré de ...*).
- dire de quoi parle le texte (*Ce ... nous parle de ...*).
- faire un petit résumé du texte (*D'abord, ... nous dit que ... Il dit aussi que... Il ajoute que ... Il affirme que ... Il conclut en disant que ...*).
- commenter en
  - disant ce qu'il pense (*Je suis d'accord / Je ne suis pas d'accord avec ...car ... Je crois que ..., Il me semble que ..., Pour ma part ..., etc.*);
  - apportant d'autres informations sur le thème (*J'ai lu que..., On sait aussi que ..., Il ne faut pas oublier que ..., On peut ajouter que ..., etc.*);
  - parlant de ce qui se passe dans son pays (*Ici, ..., Chez nous, ..., Au/en ..., etc.*).
- L'enseignant peut poser des questions à l'apprenant. Celui-ci écoute bien ce que l'enseignant dit et essaie de répondre le plus précisément possible.
- Lorsque l'apprenant cite le texte, il doit l'annoncer (*... dit que « ... », Il est écrit que « ... », etc.*).

Cet exemple montre clairement les indices essentiels pour une évaluation orale réussie. L'apprenant, tout comme l'enseignant, peut s'inspirer de cette organisation raisonnable des idées.

### C. Au niveau du comportement évaluatif

Les résultats de l'analyse de l'épreuve orale révèlent que certains examinateurs adoptent une attitude accueillante, facilitatrice ou encourageante alors que d'autres sont encore loin de le faire. Le jury se trouve au centre d'une situation complexe lorsqu'il évalue et le comportement qu'il manifeste peut entraîner la réussite ou l'échec du candidat, ce qui le marquera pendant longtemps. Comme le souligne A. Jorro, (2000 : 22), pour l'élève, passer une évaluation c'est marquer durablement dans sa personnalité « le fait de vivre

constamment en collectivité, susceptible d'être loué ou critiqué: le fait d'être toujours soumis au pouvoir de l'adulte ».

Comme nous l'indiquons plus haut, les examinateurs étant les propres enseignants des candidats, ils connaissent suffisamment leur capacité, ce qui explique, en partie, une certaine impatience chez eux à l'égard des candidats qui ont du mal à s'exprimer. Il serait utile d'organiser des stages de formation méthodologique pour permettre aux enseignants-examinateurs d'apprendre des stratégies efficaces d'évaluation de l'oral, car aucune formation des enseignants n'est complète. Un enseignant devrait continuer à se remettre en cause et essayer continuellement de s'améliorer ; les stages jouent un rôle prépondérant dans cette transformation. Comme l'écrit F. Dybyser, « dans la formation et le recyclage des professeurs, les stages jouent un rôle essentiel ».<sup>77</sup> Il convient de préciser que les stages et les séminaires organisés au profit des enseignants de français s'articulent trop souvent autour de l'enseignement en général et négligent l'évaluation de l'oral. Or l'organisation de stages s'articulant autour des gestes évaluatifs de la communication orale permettra de combler les lacunes et de s'ouvrir sur une nouvelle voie au-delà de la simple transmission de la langue. Au cours de tels stages on peut aborder<sup>78</sup>:

- le respect des consignes spécifiques à l'épreuve : la durée des interrogations, les critères de la notation, les consignes du sujet ;
- le comportement attendu des examinateurs au moment de l'accueil : accueillir le candidat poliment, avec bienveillance, dans le but de le mettre à l'aise, s'informer du sujet choisi, préciser la durée de l'épreuve, décrire l'objectif de l'épreuve même si le candidat est déjà au courant, etc. ;
- le comportement pendant le déroulement de l'épreuve : il est conseillé par exemple,
- de s'interdire tout commentaire désobligeant,
- d'éviter des questions trop complexes et provocantes qui risquent de bloquer le fil de la communication,
- de tenir compte du niveau à évaluer,
- de parler cependant le moins possible,
- de relancer le candidat quand c'est nécessaire.

<sup>77</sup> Dybyser, Francis (1975) : « Les stages », in *Le français dans le Monde*, n° 113, mai-juin, p.24.

<sup>78</sup> Nous nous inspirons des idées de C. Veltcheff et S. Hilton (2003 :137): *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette et de N. Underhill (1987), op. cit .p. 42

- le comportement au moment de prendre congé : à la fin de l'épreuve, il est recommandé,
- d'annoncer la fin et prendre congé courtoisement mais sans donner de remarques sur la performance du candidat,
- de laisser partir le candidat avec un sentiment d'accomplissement en le remerciant.

Pour conclure, sur les techniques d'évaluation de la communication orale, il convient de dire que, pour pallier les difficultés qu'éprouvent les examinateurs à se dissocier de leur rôle d'enseignant, il serait préférable que d'autres enseignants soient invités pour accomplir la tâche d'évaluation. Car comme le notent F. Viallet et P. Maisonneuve (1990 : 91), « les possibilités des relations entre l'évaluateur et l'élève sont multiples et ce sont ces relations qui déterminent le climat et la qualité de l'épreuve orale et par conséquent ses résultats ». Il en ressort que l'instauration d'un climat amical et d'une dynamique de travail lors de l'évaluation est d'une importance capitale.

L'épreuve orale est réellement éprouvante pour l'apprenant et pour l'enseignant, mais elle est utile pour l'établissement de la progression et la certification éventuelle de l'apprenant en milieu institutionnel. C'est en effet, « un mal nécessaire ».<sup>79</sup> Pour que ce « mal nécessaire » ne soit pas trop rébarbatif, il faudrait sensibiliser les apprenants à l'idée d'auto-évaluation en général et, de façon spécifique, à celle de la communication orale.

### **10.2. 3 Nécessité de sensibiliser les apprenants à l'auto-évaluation**

Pour que l'enseignement / apprentissage du français soit efficace, nous avons proposé dans le chapitre 4 la pratique d'auto-évaluation qui aide l'apprenant à se préparer. Cette technique, comme le souligne M. J. Barbot (2000 : 61), est « un conditionnement qui doit s'opérer pour que l'apprenant ne perçoive plus l'évaluation comme un couperet, mais comme un outil de contrôle, qui lui appartient en propre ». La technique d'auto-évaluation a donc pour objectif de faire réfléchir les apprenants sur des processus d'apprentissage qui, ordinairement, ne font pas l'objet de remise en question. Dans « *outils de réflexion à proposer aux apprenants* » élaboré par A. Lupo (1988) et cité par M.-J. Barbot (2000 : 60-61) on trouve un questionnaire administré aux apprenants à partir d'une définition telle que la suivante :

---

<sup>79</sup> Viallet, François et Maisonneuve, Paul (1990) op. cit .p. 47.

« L'auto-évaluation scolaire est l'opération mentale par laquelle l'apprenant qui doit résoudre un problème d'apprentissage mesure ses propres capacités et les efforts à accomplir pour vérifier s'il est à même de franchir les obstacles qu'il va rencontrer pour obtenir les résultats espérés ». (idem : 61).

À notre avis, cette façon de sensibiliser les apprenants ne peut que leur être utile. Les questions telles que celles présentées ci-dessous peuvent servir d'outil de sensibilisation<sup>80</sup> :

1) Pensez-vous qu'il soit nécessaire de s'auto-évaluer pour mieux résoudre ses problèmes d'apprentissage en français ?

OUI       NON

2) Avez-vous cherché quelquefois à vous auto-évaluer?

OUI       NON

3) Si oui, allez-vous jusqu'au bout ?

Non, je ne planifie pas bien mon temps d'apprentissage

Non, mes enseignants ne m'encouragent pas.

Non, mes camarades de classe ne m'encouragent pas.

4) Quelles sont les difficultés rencontrées lors de vos tentatives d'auto-évaluation ?

J'ai du mal à admettre que le problème vient de moi.

Je n'arrête pas d'accuser mes enseignants d'être responsables de mes problèmes d'apprentissage.

Je n'ai aucune difficulté.

5) D'après-vous, qu'est-ce qui pourrait empêcher votre propre auto-évaluation ?

Manque de motivation.

Je me suis habitué à l'évaluation faite par mon enseignant

Autre? Spécifiez .....

6) Préférez-vous que votre progrès soit jugé par

vous uniquement?

vos enseignants uniquement ?

<sup>80</sup> Nous précisons que les questions posées sont adaptées et modifiées à notre manière.

les enseignants et les camarades ?

7) Pensez-vous que l'auto-évaluation vous obligerait à vous impliquer davantage dans votre apprentissage?

OUI       NON

8) Est-ce que l'auto-évaluation vous rend :

plus responsable de vos problèmes d'apprentissage?

moins responsable de vos problèmes d'apprentissage?

Pourquoi? .....

9) Pensez-vous que l'auto-évaluation pourrait vous amener à changer votre attitude vis-à-vis de vos enseignants et de votre institution?

OUI       NON

Comment ? .....

10) Lorsque vous vous auto-évaluez, pensez-vous mesurer votre

effort au travail?

capacité à résoudre vos problèmes d'apprentissage?

Autre? Précisez .....

11) Quelles sont les causes de vos éventuelles difficultés d'apprentissage du français?

Je lis très peu en français.

Je ne pratique pas du tout la langue française parce j'ai peur de faire des erreurs.

Autre cause? Précisez .....

12) Comment pouvez- vous surmonter vos problèmes d'apprentissage du français ?

Je dois lire beaucoup de documents (journaux, ouvrages, romans, ...)

Je dois pratiquer la langue même si je commets des erreurs.

Je ne sais pas.

À partir de telles questions, l'enseignant peut amener les apprenants à réfléchir sur leurs attitudes concernant l'apprentissage du français en général. L'intérêt porté par les apprenants à ce type d'auto-évaluation contribuerait largement à une prise de conscience. La prise de conscience de l'auto-évaluation peut s'appliquer au phénomène de la



communication orale qui se révèle problématique pour notre public-apprenant, (voir les résultats de l'analyse du questionnaire et des productions orales). L'exemple ci-dessous d'auto-évaluation des aptitudes langagières en communication orale (tableau 81) est un extrait emprunté à M.-J. Barbot (2000 : 62-63) que nous adaptons à notre cas. Ce document comprend 7 catégories qui font mieux comprendre le fait de communication.

Catégories	Descripteurs	Oui	Non
<b>Communication</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je communique en français aussi bien qu'en anglais .....</li> <li>• Je sollicite l'aide de mon interlocuteur .....</li> <li>• J'utilise des paraphrases, des explications.</li> <li>• J'ai recours à l'anglais ou à d'autres langues ghanéennes pour m'exprimer .....</li> <li>• J'ai recours aux gestes et aux mimiques .....</li> </ul>		
<b>Lexique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je trouve les mots dont j'ai besoin .....</li> <li>• Je suis bloqué par manque de vocabulaire .....</li> </ul>		
<b>Fluidité de l'expression</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je parle normalement .....</li> <li>• Je parle lentement.....</li> <li>• Je m'interromps .....</li> </ul>		
<b>Correction grammaticale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je sais utiliser correctement les temps verbaux .....</li> <li>• J'arrive à construire des phrases longues .....</li> <li>• J'utilise des anglicismes .....</li> </ul>		
<b>Prononciation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je crois prononcer normalement.....</li> <li>• J'ai des difficultés à prononcer certains sons .....</li> </ul>		
<b>Registre de langue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je comprends différents niveaux de français mais je ne les utilise pas. ....</li> <li>• Je peux utiliser le français familier si je le veux. ....</li> </ul>		
<b>Aspect psychologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis influencé par l'attitude de mon interlocuteur</li> <li>• Je me débrouille toujours.....</li> <li>• Je parle même si je sais que ce que je dis n'est pas correct. ....</li> <li>• Je ne parle que si je suis sûr de moi. ....</li> </ul>		

Tableau 81: grille d'auto-évaluation en communication orale

L'enseignant, à partir d'une grille d'auto-évaluation de la compétence de communication, demande aux apprenants de cocher les cases correspondantes pour s'auto-évaluer, et pour chaque case, ils répondent « oui » ou « non ».

Une grille de ce type préparée par l'enseignant ou en collaboration avec les apprenants peut aider ceux-ci à avancer dans le bon sens. Proposer aux apprenants des processus et des instruments de nature à faciliter la réflexion sur l'apprentissage de la langue et sur la capacité de l'utiliser permettrait d'explicitier et d'objectiver leur comportement et leur redonner confiance.

### 10.3 Exemples d'une séquence pédagogique et d'évaluation de la communication orale

En guise de conclusion nous donnons ci-dessous un exemple d'une séquence pédagogique et un autre d'une séquence d'évaluation. Ces deux exemples tiennent compte des changements que nous espérons que les écoles normales du Ghana adopteront pour donner un nouveau souffle à la communication orale en français.

#### Exemple I : Cours de communication orale

Nom de l'école normale	Classe	Effectif	Age	Durée	Horaire	Date
Saabile Training College	B1	30 apprenants	18 à 30 ans	2 heures	8:00 -10:00	mardi 20 août 2009

**Objectif visé :** Amener les apprenants à saisir les éléments essentiels d'un texte écrit et s'en inspirer pour s'exprimer oralement en français.

**Support /matériel :** Un texte intitulé « Le test de la femme infidèle » de Michel Luci paru dans la revue *Elle* en mars 1965. Le texte a été modifié pour convenir au niveau du public visé.<sup>81</sup>

#### Le test de la femme infidèle

Dans le village A habite une jeune femme. Elle est mariée à un homme qui travaille beaucoup. Elle se sent délaissée. Un soir où son mari part encore en voyage, elle rencontre un irrésistible séducteur qui l'invite à venir chez lui. Le play-boy habite dans le village B. La jeune femme cède. Elle passe la nuit chez le séducteur. À l'aube, elle se sauve : elle sait que son mari va rentrer. Hélas! le pont, qui sépare les deux villages est tenu par un fou qui tue tous ceux et toutes celles qui s'en approchent.

La jeune femme fait demi-tour, suit la rivière dans l'espoir de rencontrer un passeur. Elle le trouve, mais celui-ci exige 100 francs (environ 15 euros) pour la conduire sur l'autre rive. La jeune femme n'a pas d'argent. Elle court chez son amant, lui explique la situation et lui demande les 100 francs. L'amant refuse net de lui venir en aide. La dame se rappelle alors avoir un ami, un amoureux platonique, qui habite dans le village C. Elle court chez lui. Elle explique son drame : sa nuit ... le séducteur ... le fou. Mais cet ami, déçu de la conduite de la dame, refuse lui aussi de l'aider. La jeune femme fait alors une ultime tentative auprès du passeur mais celui-ci reste intraitable. Il ne lui reste plus qu'à traverser le pont malgré le danger. Elle fonce, et le fou la tue. Michel Luci, *Elle* mars 1965

<sup>81</sup> Pour l'exemple du cours de la communication orale, nous nous sommes inspirée d'un article écrit par Brocard Hervé (1982) : « Développer l'expression orale » in *Reflète*, Paris, CREDIF, mars 1987, N° 4547, pp.38 – 45.

## Démarche pédagogique

### Phase I

**Préparation préalable :** L'enseignant distribue aux apprenants des photocopies du texte la veille du cours et leur demande de le préparer chez eux.

**Consigne :** Vous venez de recevoir un texte intitulé *Le test de la femme infidèle*. Vous le préparez chez vous. N'hésitez pas à utiliser des dictionnaires monolingues et bilingues pour vérifier le sens des mots qui vous paraissent difficiles à comprendre. Vous pouvez également demander l'aide de vos camarades. Recherchez expressions et vocabulaire liés au tribunal pour vous aider à vous familiariser avec la tenue d'un procès. Il y aura un tirage au sort et chacun devra jouer un rôle dans ce procès.

L'enseignant prépare une série de questions pour vérifier le degré de compréhension.

- Quel est le titre de l'histoire?
- Qui raconte cette histoire, (un homme ou une femme)?
- Quel est son nom?
- En quelle année est-ce que l'histoire a été publiée?
- Est-ce que vous aimez l'histoire?

### Déroulement

#### Phase I (5 minutes)

L'enseignant demande aux apprenants de faire en silence une dernière relecture du texte. Cette lecture est suivie des cinq questions ci-dessous comme mise en train pour les préparer mentalement. Ces questions peuvent être posées à plusieurs apprenants.

*Mise en train : questions et réponses souhaitées.*

**Enseignant :** Quel est le titre de l'histoire?

**Apprenant 1 :** Le titre de l'histoire est : *Le test de la femme infidèle*.

**Enseignant :** Bien. Qui raconte l'histoire, un homme ou une femme?

**Apprenant 2 :** C'est un homme.

**Enseignant :** Quel est son nom?

**Apprenant 3 :** Il s'appelle Michel Luci ....

**Enseignant :** En quelle année est-ce que l'histoire a été publiée?

**Apprenant 4 :** Elle a été publiée en 1965.

**Enseignant :** Est-ce que vous aimez l'histoire?

**Apprenant 5 :** Oui, mais elle est trop triste.

**Phase II (30 minutes)**

L'enseignant entame la discussion en invitant les apprenants à se lancer dans une discussion tout en faisant une exploitation thématique de l'histoire. Voici un exemple:

**Enseignant :** Quels sont les personnages de l'histoire?

**Apprenant 1 :** Les personnages de l'histoire sont : le mari, l'amant, le copain, le fou et le passeur.

**Enseignant :** C'est tout ?

**Apprenant 1 :** Euh... oui.

**Apprenant 2 :** Tu oublies la femme. Il y a 6 personnes en tout.

**Enseignant :** Reprenez-le dans l'ordre.

**Apprenant 2 :** Bon, alors on a la femme, son mari, l'amant, le fou, le passeur et l'ami.

**Enseignant:** Où sont les personnages? Sont-ils tous au même endroit ?

**Apprenant 3 :** Euh ... ça me paraît difficile ici. Euh ..ce que je sais c'est que le mari de la femme est absent, et la femme est chez son petit ami euh ...

**Apprenant 4 :** Je ne suis pas d'accord.. Je pense qu'elle est sur le pont avec le fou.

**Apprenant 5 :** Ça dépend du moment.

**Enseignant :** Pouvez-vous me donner l'itinéraire de la femme ?

**Apprenant 6 :** D'abord, elle va chez son séducteur avec lequel elle passe la nuit. Puis, pour rentrer chez elle, elle doit traverser un pont gardé par un fou. Il y a danger, alors elle va trouver un passeur, puis son ancien ami frustré, mais personne ne veut l'aider. Finalement, elle décide de traverser le pont.. L'histoire s'arrête là car le fou la tue ...

L'enseignant peut poser d'autres questions pour permettre à la grande majorité des apprenants de parler. Les questions suivantes peuvent être utiles à la discussion :

- Combien d'hommes/femmes y a-t-il dans l'histoire ?
- Qui est le personnage principal dans l'histoire ?
- Cette femme, est-elle contente ?
- Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui lui arrive à la fin ?
- ...

### Phase III (10 minutes)

L'enseignant invite les apprenants à organiser un procès sous forme de jeux de rôle à partir de cette histoire. Il y a un défenseur et un accusateur pour chacun des personnages. Il distribue les rôles. Il y a au total 24 avocats : 12 accusateurs (dont 2 pour chaque personnage) et 12 défenseurs (dont 2 personnes qui témoignent en faveur de chaque personnage). Il y a aussi 6 membres du jury. L'enseignant devient le président de séance et son rôle consiste à donner la parole aux différents intervenants et à bien gérer les débats. Chaque apprenant tire un rôle au sort et il a 5 minutes pour préparer son intervention. Quand tout le monde a tiré son rôle, la séance commence dans une salle de classe déjà transformée en mini-salle de tribunal permettant aux jurés de se mettre en face de la « Cour ».

### Phase IV (72 minutes)

L'enseignant (président) ouvre la séance et donne la parole aux avocats selon l'ordre préétabli soit par tirage au sort soit par ordre d'apparition des personnages dans l'histoire ( la femme, son mari, l'amant, le fou, le passeur et l'ami). À l'accusation succède la défense et ainsi de suite. Cette démarche permet aux apprenants dans leur rôle individuel de construire leur discours et d'exprimer leurs points de vue de façon convaincante.

### *Le Procès*

**Enseignant :** La séance est ouverte. Je donne la parole à l'accusation du mari.

**Apprenant accusateur :** Le mari a une grande responsabilité dans cette affaire. N'a-t-il pas abandonné sa femme alors qu'il aurait dû s'occuper d'elle, elle qui avait tant besoin de lui? Tout le nœud de cette affaire trouve son origine ici. Si le mari n'avait pas tant négligé sa femme, celle-ci ne se serait pas tant ennuyée et n'aurait pas trompé son mari et elle n'aurait pas connu cette fin tragique. Quand on a la responsabilité d'un ménage, on ne peut pas le sacrifier pour des mobiles capitalistes .... Ce monsieur est donc responsable de la mort de sa femme.

À la fin de l'intervention de l'accusation, l'enseignant demande à la défense d'intervenir.

**Enseignant :** Qu'en pense la défense?

**Apprenant défenseur :** On ne peut pas être d'accord avec une telle opinion. Le mari n'est nullement responsable dans cette histoire. Sa charge professionnelle n'a rien à voir avec un

intérêt capitaliste quelconque ... C'est lui, la seule et vraie victime dans cette affaire : victime de la société qui l'oblige à travailler comme un forçat et victime du fou qui le prive de sa chère compagne.

Les autres interventions se déroulent de la même manière jusqu'à la fin.

### Phase V (10 minutes)

Après les interventions des avocats, l'enseignant et les six apprenants (jurés), à partir des notes prises pendant la phase IV délibèrent pour arrêter un jugement. Les avocats deviennent alors des observateurs.

#### Délibération

**Apprenant juré 1:** Le mari est coupable ; il néglige sa femme et l'oblige ainsi à commettre l'adultère.

**Apprenant juré 2 :** Je ne suis pas d'accord. On ne peut pas l'accuser si fausement. Seul le fou est le vrai coupable. C'est lui qui a donné la mort, pas le mari.

**Enseignant :** Ne peut-on pas lui accorder des circonstances atténuantes?

**Apprenant juré 3 :** Oui, la vraie question ici est de savoir si le fou doit bénéficier d'une circonstance atténuante.

**Apprenant 4 :** Dans la mesure où il est réellement malade, oui.

**Apprenant juré 5 :** Il n'empêche que pour moi, il est coupable de la mort de la jeune femme...

Il y a alors un jeu d'arguments et de contre-arguments spontanés entre les jurés, chacun reprenant les plaidoiries précédentes et donnant son opinion.

### Phase VI (3 minutes)

Les apprenants (avocats et jurés) et l'enseignant reprennent les divers arguments et font une synthèse pour arriver à la décision finale : coupable ou non coupable ? Les données peuvent s'écrire au tableau comme suit :

Personnage	Coupable ?	Non coupable
Le mari	-----	+ (absent et travaille pour nourrir sa famille)
La femme	-----	+ (victime malheureuse)
L'amant	Non assistance à personne en danger	-----
Le passeur	Non assistance à personne en danger	
L'ami	Non assistance à personne en danger	
Le fou	Mais circonstance atténuante	

À la fin de l'interaction, l'enseignant écrit au tableau des formules utiles à ce genre d'activité. Par exemple :

**Pour protester** : Le fou n'est en rien coupable de la mort de la femme ...

**Pour concéder** : Il est vrai que le mari est fautif. Cependant, il est aussi vrai qu'il est victime de sa situation professionnelle....

**Pour donner son avis** : Le fou coupable? C'est bien le dernier à l'être. C'est du moins mon opinion ...

**Pour nuancer** : Le mari coupable? Ce n'est pas aussi simple que ça. Ce meurtre est bien complexe ...

**Pour persuader** : Vous savez bien que s'il est reconnu coupable, il ne peut être tenu pour responsable d'un meurtre dont il n'a pas conscience ...

**Remarques** : une leçon telle que celle-ci est percutante car l'outrance de la situation peut amener les apprenants – mêmes les plus timides – à s'exprimer et à intervenir sans trop de difficultés. De plus, cette activité offre aux apprenants des possibilités de mieux gérer leurs difficultés psychologiques grâce à son caractère interactif. Elle permet également de placer les apprenants dans une situation de communication de la vie quotidienne en contexte. L'organisation spatiale dans la classe - la disposition des tables et chaises – favorise aussi les échanges entre les interlocuteurs. L'intervention limitée de l'enseignant est un atout pour faciliter le développement de l'imagination et de la créativité des apprenants.

### **Exemple II : Évaluation de la communication orale**

En ce qui concerne l'évaluation, nous garderons le même texte, *Le test de la femme infidèle*, comme sujet d'épreuve. Il s'agit d'un entretien individuel entre l'apprenant-candidat et l'enseignant-évaluateur.

**Objectif d'évaluation** : Vérifier la compétence de communication orale de l'apprenant : l'apprenant doit être capable de présenter et de commenter un texte, de s'exprimer clairement sur les thèmes évoqués dans le texte et de défendre ses points de vue intelligiblement. La prononciation, la fluidité ou le débit ne doivent pas perturber l'intelligibilité du message.

#### **Démarches évaluatives**

L'enseignant remet le texte aux apprenants à préparer chez eux la veille de l'épreuve.

**Consignes** : Préparez ce texte chez vous pour une évaluation demain. Vous allez présenter et commenter ce texte.

Lors de la préparation vous pouvez recourir aux dictionnaires (monolingues / bilingues). Par contre vous ne pouvez pas les utiliser lors de la passation de l'épreuve proprement dite.

Vous pouvez écrire les points essentiels sur une feuille de papier pour vous guider. Vous n'êtes pas censé les lire. Il est préférable de faire un plan et le suivre pour éviter la confusion.

Vous aurez 8 minutes pour votre présentation. Je vous poserai des questions sur le texte et sur votre présentation pendant 7 minutes. Écoutez bien et essayez de répondre le plus précisément possible.

### **Phase I**

L'enseignant prépare diverses questions à poser à l'apprenant après sa prestation. Ces questions vont être utilisées sous forme de guide.

#### **Questions :**

- Pensez- vous que la femme est responsable de sa mort? Pourquoi?
- Aimeriez vous être à la place de la femme /du mari?
- La femme est-elle heureuse ? Pourquoi?
- Pensez-vous que le fou est coupable? Pourquoi?
- La femme aurait dû quitter son mari, n'est-ce pas,? .....

### **Phase II (Passation de l'épreuve)**

L'enseignant invite les apprenants, les uns après les autres, pour faire leur exposé.

*Moment d'accueil (pour mettre l'apprenant à l'aise)*

**Apprenant :** Bonjour monsieur.

**Enseignant :** Bonjour monsieur/mademoiselle. Asseyez-vous et mettez-vous à l'aise. Est-ce que vous pouvez vous présenter s'il vous plaît.

**Apprenant :** Je m'appelle Der Dakura /Delle Youra.

**Enseignant :** Dakura/Yuora, cette épreuve fait partie du contrôle continu. Vous allez présenter et commenter le texte que vous avez préparé hier. Vous avez 8 minutes pour l'exposé et 7 minutes d'interaction avec moi. Détendez-vous et n'ayez pas peur. Est-ce que vous pouvez me rappeler le titre du texte?

**Apprenant :** Oui Monsieur. C'est intitulé *Le test de la femme infidèle*.

**Enseignant :** Merci. Maintenant vous pouvez commencer votre prestation. Vous avez 8 minutes.



*L'exposé*

**Apprenant :** Il s'agit d'une histoire intitulée *Le test de la femme infidèle*, écrite par Michel Luci et publiée dans la revue *Elle* en 1965. Ce texte nous parle d'une jeune femme qui euh devient infidèle à son mari. D'abord il nous raconte que le mari de la jeune femme étant homme d'affaire la délaisse souvent à cause de son travail. C'est-à-dire il quitte la maison et la laisse seule à la maison. Il dit aussi que la jeune femme se fait piéger par un séducteur chez qui elle passe la nuit. Elle veut rentrer chez elle à l'aube, mais elle n'y arrive pas à cause d'un malade mental qui garde le pont à ce moment-là. Le texte ajoute que, coincée, elle demande l'aide à trois personnes : un passeur qui lui demande 100 francs qu'elle n'a pas ; son amant qui refuse deux fois consécutives de l'aider et son ami qui l'abandonne, lui aussi. Il conclut que euh il affirme que la jeune femme se sentant trahie essaie de traverser le pont malgré le danger et se fait tuer malheureusement par le fou.

**Enseignant:** C'est tout ?

**Apprenant :** Non, Monsieur, je n'ai pas fini.

**Enseignant :** D'accord. Continuez. Dites-moi ce que vous pensez de cette histoire.

**Apprenant :** Je pense que la femme ne mérite pas cette mort tragique. Pour ma part, je pense que le mari est responsable de la mort de sa femme. S'il avait pris soin de sa femme, elle l'aurait pas trompé.

**Enseignant :** Alors vous pensez que c'est la faute au mari, n'est-ce pas?

**Apprenant :** Oui, Monsieur. Je crois que le mari préfère gagner de l'argent au détriment de son devoir conjugal. Autrement dit, son inclination capitaliste le rend euh euh comment dirai-je - oui incapable de consacrer quelque temps aux besoins affectifs de sa femme.

**Enseignant :** Et le fou? Ne pensez-vous pas qu'il est coupable?

**Apprenant :** S'il vous plaît Monsieur, je ne comprends pas la question c'est-à-dire euh ce que vous dites.

**Enseignant :** Je parle du fou. L'homme qui a tué la jeune femme. Est-ce qu'il n'est pas responsable de ce qui est arrivé à la femme? En d'autres termes, s'il ne l'avait pas tuée elle serait encore vivante, n'est-ce pas?

**Apprenant :** Oui, mais si le mari aussi ne l'avait pas délaissée, elle ne serait pas tentée par un autre homme. Je pense que le mari est euh la cause. ....

**Enseignant :** Bien. Je vous remercie Dakura /Yuora, c'est la fin. Vous pouvez vous disposer. Passez une bonne journée.

**Apprenant :** Merci, monsieur.

L'évaluation peut s'étaler sur plusieurs jours pour donner l'occasion à chaque apprenant de le faire de façon individuelle.

**Remarques :** La démarche adoptée ci-dessus permet, dans une grande mesure, de donner largement la parole à l'apprenant pour s'exprimer en français. Nous précisons, cependant, que ce n'est qu'un modèle parmi tant d'autres. Rappelons que le comportement relationnel de l'évaluateur joue un rôle prépondérant dans le déroulement et dans la conduite communicative de l'apprenant.

## **Conclusion**

Nous estimons que l'amélioration de la compétence de communication orale des apprenants à l'école normale exige un changement non seulement dans l'enseignement /apprentissage mais aussi dans son évaluation. Effectivement, au niveau de l'enseignement et de l'évaluation interne et sur le plan de la méthode, les enseignants auront des rôles importants à jouer dans la mise en œuvre d'activités facilitant une meilleure acquisition, une évaluation régulière et une pratique constante du français chez les apprenants. En fait, au début, la tâche peut paraître énorme pour les enseignants. Cependant, en les encourageant à modifier progressivement leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation en classe, ils arriveront à adopter cette autre façon d'accomplir leur tâche.

Les enseignants peuvent être invités à élaborer ensemble un programme détaillé en matière d'évaluation orale. Notre souhait est que ce programme soit utilisé dans les trois écoles normales de façon identique. En effet, cette tâche requiert la concertation de tous les enseignants et le soutien des autorités<sup>82</sup> responsables de la formation des enseignants au Ghana. Nous aimerions sensibiliser les enseignants aux activités liées à la formation des enseignants-examineurs aux techniques d'évaluation de l'oral.

En ce qui concerne les concepteurs de l'évaluation externe/officielle, nous envisageons de les encourager à préparer un guide de descriptifs indiquant les informations nécessaires pour la conduite à suivre lors de l'épreuve. Par ailleurs, faire tester un grand

<sup>82</sup> La section du Ministère de l'Éducation nationale responsable de la formation des enseignants à l'école normale au Ghana, l'Institut de l'Éducation à l'Université de Cape Coast, les Directeurs des trois écoles normales.

nombre de sujets de l'épreuve sur le terrain en vue d'une standardisation n'est pas une mission impossible. La seule entrave possible, c'est le manque d'aide financière pour mener un tel exercice de grande envergure. D'autres pratiques évaluatives, comme le changement du comportement évaluatif des examinateurs, ne sont pas non plus irréalisables, mais cela demande du temps. En réalité, seule la pratique de l'évaluation régulière de la communication orale utilisant diverses activités pourrait être un peu problématique du fait qu'elle exige un travail supplémentaire de la part de l'enseignant et de l'apprenant. Dans le cadre de la même politique éducative « généraliste » en vigueur, la tâche devient beaucoup plus complexe.

Ce changement qui s'impose requiert aussi la participation des apprenants. Ils devraient fournir l'effort nécessaire pour communiquer effectivement en français. Il est important de leur donner également l'occasion de pratiquer la langue avec des francophones et de les encourager à parler français entre eux afin de surmonter les problèmes psychologiques qui tendent à entraver la pratique de cette langue. L'organisation des stages de perfectionnement linguistique de longue durée (2 mois au minimum) dans un pays francophone peut être problématique sur le plan financier, surtout si le gouvernement ghanéen ne s'y investit pas. Les apprenants dont les parents ont les moyens peuvent passer quelques jours dans un pays francophone pour améliorer leur niveau, mais hélas seule une minorité d'apprenants peuvent bénéficier d'une telle aide financière, vu les conditions économiques de la plupart des parents. Il est nécessaire que les apprenants pratiquent des activités d'auto-évaluation en vue d'améliorer leur propre comportement communicatif de la langue française. Enfin, il va de soi qu'aucune méthode d'enseignement de langue étrangère ne peut être opérante si l'apprenant n'a pas le désir, la motivation, la détermination et l'engagement personnel dans l'apprentissage et dans la pratique de la langue.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail de recherche qui se présente à la fois comme une description, prospection et une critique, a servi de plate-forme pour évoquer la problématique d'évaluation de la compétence de communication orale des apprenants dans les écoles normales au Ghana. En entreprenant cette étude, nous nous sommes fixée comme objectifs d'étudier les modalités mises en œuvre pour évaluer la communication orale, les conduites évaluative et communicative des apprenants-candidats et des enseignants-jurys en interaction de face-à-face, d'identifier les principales difficultés émanant de cet acte d'évaluation et les tentatives faites pour les surmonter. Notre public-cible regroupe des apprenants de première année et des enseignants de trois écoles chargées de la formation des enseignants de français pour les écoles élémentaires à savoir, Mount Mary College, Wesley College et Bagabaga College. Le but de cette recherche est de suggérer des pistes pédagogiques susceptibles de concourir à l'amélioration des pratiques de l'enseignement/apprentissage, de l'évaluation et de l'usage du français au cours de la formation des apprenants.

Pour trouver des réponses aux questions autour desquelles s'articule notre recherche, nous avons recueilli des données aussi bien quantitatives que qualitatives auprès des apprenants et de leurs enseignants. Nous avons utilisé les questionnaires comme outils d'investigation. Ces outils nous ont permis d'explorer l'itinéraire scolaire pré-normalien et normalien en ce qui concerne les pratiques d'enseignement/apprentissage, évaluative et communicative du français afin de mieux appréhender le problème. L'enregistrement des productions verbales de l'épreuve orale réalisées entre apprenants-candidats et enseignants-jurys a permis de comparer les réponses des questionnaires avec les résultats des productions orales des sujets.

Au terme de l'analyse des données recueillies, il importe maintenant de dresser un bilan, de présenter les principaux résultats obtenus et de mettre en évidence les pistes qui se dégagent de cette étude. L'analyse du questionnaire-étudiant montre que la formation pré-normalienne est dépourvue de toute évaluation de la communication orale. Une négligence qui se répercute également sur la pratique d'enseignement/apprentissage et sur le développement de la compétence de communication orale des apprenants dans diverses situations de communication. Ceci montre que la méthode traditionnelle, qui privilégie l'écrit au détriment de l'oral, a du mal à céder la place à l'approche communicative qui préconise le développement d'une compétence de communication à la fois écrite et orale

chez l'apprenant. Au niveau normalien, les réponses aux questionnaires montrent que, bien que la communication orale soit évaluée officiellement à la fin de l'année scolaire, la situation n'a pas beaucoup évolué. Des facteurs d'ordre organisationnel et institutionnel militent contre la mise en œuvre d'un système d'enseignement/apprentissage efficace et d'évaluation régulière (formative) qui permettrait l'acquisition d'une compétence de communication favorisant une pratique véritable de la langue française dans toutes les situations de communication. En outre, la politique éducative louant la formation des enseignants « généralistes » ne favorise pas la formation de futurs enseignants capables de bien enseigner la langue française.

Pour ce qui regarde la méthode d'évaluation externe (officielle - sommative) de la communication orale, les enseignants et les apprenants en sont dans l'ensemble satisfaits ; c'est-à-dire que les sujets/thèmes proposés et le recrutement des enseignants comme examinateurs externes de leurs propres apprenants ne semblent pas leur poser de problème. Cependant, le recrutement de tels examinateurs risque de conduire à une évaluation peu objective et peu fidèle. L'analyse des questionnaires permet de remarquer que l'interprétation des critères de l'évaluation de la communication va souvent à l'encontre de ce que notre public atteste.

En ce qui concerne les difficultés de communication des apprenants, le dépouillement des questionnaires révèle qu'elles se situent essentiellement au plan linguistique. On relève des problèmes de construction grammaticale, de manque de vocabulaire, de prononciation ou de compréhension. Sur le plan psychologique cela se traduit par la peur de commettre des erreurs ou de paraître incompetents.

L'analyse de la conduite évaluative de l'épreuve de la communication orale indique également que les difficultés de production des candidats proviennent aussi des outils d'évaluation à savoir : la consigne, la nature des thèmes proposés, les critères d'évaluation. Ces outils d'évaluation mis en œuvre par les concepteurs de l'examen manquent de précision, ce qui tend à favoriser des comportements évaluatifs aléatoires des jurys. De ce fait, la validité et l'objectivité de l'évaluation sont remises en cause. Une telle pratique ne permet pas d'évaluer exactement ce qui est censé l'être.

L'absence des consignes bien claires servant de guide pour le jury et pour le candidat affecte les comportements évaluatifs du jury et le comportement communicatif du candidat. Le manque de critères explicites rend la notation problématique car il n'y a pas

candidats ont mis en lumière la détermination des candidats de réaliser la tâche communicative et d'assurer la réussite de l'interaction à visée évaluative. Comme le précise P. Bange (1992), dans le cadre de l'évaluation, une stratégie qui favorise l'accomplissement des buts de la communication présuppose non seulement l'existence de tels buts mais aussi la motivation du candidat capable de surmonter la menace potentielle que comporte la prise de risque. Malgré leurs difficultés en communication orale, ces apprenants semblent avoir une attitude favorable par rapport à la pratique de la langue française. Ce qu'il reste à faire, c'est de les encourager à s'adonner plus à l'oral.

En ce qui concerne nos hypothèses de départ, l'analyse des données nous a permis d'établir que la formation pré-évaluative, la nature des sujets et l'absence de critères explicites influent, dans une grande mesure, sur les conduites évaluative et communicative des candidats. Face à la complexité de l'épreuve orale, les candidats n'étant pas suffisamment préparés à la tâche communicative et à l'évaluation durant leur parcours pré-normalien ainsi que normalien, ils se sentent perdus.

Les méthodes de recueil de données employées dans cette étude ont permis de saisir différents points de vue intéressants sur les problèmes relatifs à l'enseignement / apprentissage, à l'évaluation et à la pratique de l'oral. Certaines réponses obtenues comportent des critiques et suggestions non négligeables qui pourraient être utiles à la réflexion sur le travail didactico-évaluatif et communicatif dans la classe de langue. Les résultats de notre étude nous ont amenée à faire un certain nombre de propositions :

Sur le plan d'enseignement/apprentissage, l'élaboration des objectifs réalisables et mesurables privilégiant la construction progressive des compétences communicatives des apprenants est indispensable. Le développement de ces compétences exige une approche communicative susceptible de favoriser des activités interactives comme les jeux de rôle ou les simulations. L'utilisation en classe de langue de documents authentiques sonores / écrits appartenant à l'environnement quotidien des Français s'avère également nécessaire.

Sur le plan évaluatif, il faudrait établir des critères et consignes clairs et explicites permettant une évaluation juste, objective et fidèle de l'oral. En effet, de tels critères et consignes permettent non seulement à l'enseignant-évaluateur de mieux apprécier le progrès des apprenants mais aussi à ceux-ci de s'auto-évaluer. De plus, une formation des enseignants-examineurs aux techniques d'évaluation s'avère utile. Il faudrait aussi établir un guide d'évaluation pour renforcer la validité de l'exercice en question.

À travers cette étude, nous avons appris des choses non seulement sur les problèmes d'évaluation de la communication orale mais aussi sur les difficultés communicatives chez les apprenants-candidats et les efforts qu'ils déploient pour les surmonter. Ce besoin de communiquer est crucial, car comme le souligne B. Py (1993 : 20 -21) à juste titre, « c'est en communiquant que l'on apprend une langue » et que « les outils linguistiques apparaissent, s'organisent et se normalisent progressivement sous pression des besoins créés par les réalisations de la tâche ».

Enfin pour récapituler, l'évaluation est une démarche qui se pratique dans divers domaines et disciplines telles que la psychologie, la sociologie, la linguistique, la didactique. Les positions divergentes des divers spécialistes en ce qui concerne la façon de procéder montrent bien sa complexité. Certains mettent l'accent sur l'établissement d'objectifs et de critères ( voir Guingouain, 1999 ; De Ketele et Roegiers 1996 ; de Lansheere, 1979 ; Bloom et al. 1969 ; Lussier, 1992, ...), d'autres sur la qualification et la quantification d'objets d'évaluation sous forme de note ou d'appréciation (voir Morissette 1996), d'autres encore sur la valorisation du statut de l'erreur (voir Guillon, 2004). Cependant, ils s'accordent tous sur le fait que l'évaluation, processus systématique, permet de recueillir des informations selon des critères pré-établis. Appliquée au contexte scolaire, elle est considérée comme un outil pédagogique orienté sur l'enseignement/apprentissage dans le but de déterminer si les objectifs de départ sont atteints au niveau de l'apprenant mais aussi au niveau pédagogique.

Cependant, il se trouve que, dans le cas d'évaluation qui a fait l'objet de notre étude, cette pratique qui se veut « systématique » est loin d'en être une. L'acte d'évaluation, selon les spécialistes, qu'il soit formatif ou sommatif, devrait prendre en compte les questions suivantes : *pourquoi évaluer ?*, *quand évaluer ?*, *quoi évaluer ?* et *comment évaluer ?*. Examinons ce que renferme chacune de ces questions :

**1. pourquoi évaluer?** Cela renvoie à la fonction de l'évaluation au niveau formatif comme au niveau sommatif :

- a. le niveau formatif s'oriente vers une aide pédagogique immédiate tout au long d'une séquence d'apprentissage. Cela permet à l'enseignant de régulariser les activités d'apprentissage en suivant le cheminement des apprenants. Il arrive alors à déceler leurs points forts et leurs points faibles afin d'apporter des mesures

correctives immédiates de manière à les motiver pour assurer la progression de leurs apprentissages ;

b. le niveau sommatif est plus globalisant. Il reflète la synthèse du degré de maîtrise des apprentissages effectués par les apprenants à la fin d'un cours, d'un cycle ou d'un programme d'études dans un but de certification ou de classification en fournissant une image d'ensemble des apprenants. Le jugement de valeur résultant est de caractère administratif et normatif.

Or, il ressort de notre étude que dans l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, les fonctions formative et sommative de l'oral ne sont pas prises en compte lors de la formation pré-normalienne des sujets-apprenants, comme nous l'avons indiqué précédemment.

## **2. quand évaluer ?** Cela fait référence aux divers moments :

- a) *avant* une étape nouvelle, il est conseillé de vérifier les connaissances préalables avant d'entamer une nouvelle séquence d'apprentissage ;
- b) *pendant* pour suivre la progression d'apprentissage des apprenants ;
- c) *après* une séquence plus ou moins longue d'apprentissage afin de déterminer le degré de maîtrise des objectifs visés pour déterminer le passage à une classe supérieure ou pour sanctionner une formation par un diplôme.

Or, puisque dans les collèges et lycées du Ghana la communication orale n'est pas évaluée, cela semble affecter la capacité des apprenants à communiquer oralement.

## **3. quoi évaluer ?** Cela relève du choix de l'instrument de mesure, de la définition des critères et de la fixation du seuil de réussite pour déterminer les apprentissages acquis et non acquis afin d'entreprendre une décision.

Les données interprétées dans notre étude révèlent combien les instruments et les critères d'évaluation perturbent, dans une large mesure, les conduites évaluatives et communicatives des participants, aussi bien s'agissant du jury que du candidat. La nature des thèmes proposés et les critères mis en œuvre semblent provoquer des réactions irrationnelles. Cela tend à favoriser des comportements provocants et des abus. Parfois aussi, les propos tenus par le jury sont tout à fait déplacés, ce qui remet en cause la qualité de l'évaluation effectuée. Il nous semble que la déstabilisation du candidat-apprenant ne peut pas être admise comme objectif d'évaluation.



**4. comment évaluer ?** Cela renvoie à un savoir-faire. Il y a un lien entre ce point et le pourquoi évaluer.

En somme, l'épreuve orale que nous avons analysée manque cruellement de techniques. Il s'agit d'un modèle d'évaluation qui n'est pas axé sur les besoins communicatifs des apprenants d'une langue étrangère comme le français dans une communication en face-à-face.

Même si, au terme de notre étude, nous pensons avoir atteint nos principaux objectifs, nous sommes persuadée qu'il y a encore beaucoup de choses à dire sur ce sujet si vaste. Du point de vue méthodologique, nous estimons que ce travail est assez représentatif des pratiques d'enseignement/apprentissage et d'évaluation de la communication orale pré-normalienne et normalienne au Ghana. L'enregistrement des productions orales a permis d'identifier et d'analyser les problèmes discursif et évaluatif. Cependant, il serait souhaitable de procéder à des études complémentaires utilisant d'autres modes d'investigation tels que l'entretien rétrospectif et l'observation pour confirmer les résultats. L'entretien rétrospectif ayant pour objectif d'obtenir des informations supplémentaires fait parler les enquêtés sur une expérience vécue, par exemple sur les conduites communicative et évaluative du jury de l'épreuve à laquelle ils venaient de participer. Quant à l'observation, J.-M. De Ketele (1980 : 27) la définit comme « un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations ». Ce processus pourrait servir à observer les cours de français pendant quelque temps pour repérer les lacunes.

L'effet de halo sur la notation effectuée par rapport aux différents sujets abordés et par rapport à la pertinence des propos des participants n'a pas été pris en compte dans notre étude. Nous estimons que cet effet, défini par G. De Landsheere (1979 : 92) comme « la contamination à dominante effective », pourrait permettre de mieux comprendre les problèmes d'évaluation de l'oral.

Nous reconnaissons aussi que dans l'étude des comportements communicatifs des candidats, nous avons mis l'accent sur l'examen des difficultés ayant perturbé le déroulement de l'évaluation en interaction sans analyser ces difficultés sur le plan linguistique. Ainsi, l'analyse des erreurs des apprenants est une piste possible à exploiter comme prolongement de ce travail. Cela permettrait de mieux cerner l'impact du phénomène translinguistique sur l'évolution de l'acquisition de la langue française chez les

apprenants. Cette étude permettrait de cerner également les problèmes d'interférence linguistique. Elle pourrait permettre de déterminer l'influence de l'anglais et celle des langues ghanéennes sur les productions des apprenants. En outre, l'analyse de la capacité interactionnelle qui n'avait pas été prise en compte compléterait bien notre étude. Il en va de même pour les stratégies de compensation, de détournement, de contrôle et de correction.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abernot, Yvan (1996), *Les méthodes d'évaluations scolaires*, Paris, Dunod, 119 p.
- Abu-Shariah, Marwan (2001), *Évaluation des production écrites des étudiants jordaniens de deuxième année à l'université de Yarmouk*, Mémoire de Maîtrise en Sciences du Langage, Besançon, Université de Franche-Comté, 75 p.
- Abrecht, Roland (1991), *L'évaluation formative, Une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck Université, 144 p.
- Adam, Jean-Michel et Petitjean, André (1982), « Les enjeux textuels de la description », in *Pratiques*, n°34, juin, pp.93 - 117.
- Agbobly, A. (1984), «Évolution de l'enseignement du français dans les cours préparatoires», in Couez M. et Wambach M., *Le français en question. Enseignement du français en milieu multilingue*, Paris, Centre International audio-visuel d'études et de recherches (ciaver), pp.13 – 19.
- Alber, Jean-Luc et Py, Bernard (1986), «Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle, interparole, coopération et conversation», coordonné par Cicurel, Francine et Moirand, Sophie, in *Étude de Linguistique appliquée. Discours didactiques et didactique des langues*, n° 6, janvier-mars, pp.78 – 90.
- Allal, Linda (1989), «Stratégies d'évaluation formative, conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application», in Allal Linda, Cardinet, Jean et Perrenoud, Philippe, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1979*, Berne. Francfort-s. Main . New York. Paris, Peter Lang, pp.143-183.
- Allal, Linda et Michel, Yviane (1993), «Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite» in Allal, Linda, Bain, Daniel et Perrenoud, Philippe, *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé, pp.239-264.
- Allal, Linda (2002), «Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire», in Dolz, Joaquim et Ollagnier, Edmée *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, DeBoeck Université, pp.77-94.
- André, Bernard (1998), *Motiver pour enseigner, analyse transactionnelle et pédagogie*, Paris, Hachette Livre, 128 p.
- Aponte, Mary et Garcia, Raphael (1976), *Analyse des productions orales chez un débutant hispanophone adulte dans un cours audio-visuel pendant la mise en place du système français langue étrangère*. Mémoire de maîtrise en Linguistique appliquée, Université de Franche – Comté, Besançon, 137 p.
- Arno, Elisabet et al. (1997), « Mode de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe», in *AILE (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, n° 10, pp.75-116.
- Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE) (2004), *Diplôme Universitaires en langue et culture françaises, descriptifs, exemples d'épreuves et corrigées*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 140 p.

- Bailey, Sophie et Poncet, Florence (1999), «Enseigner l'anglais au CE2 : Pistes d'utilisation pour la vidéo 'Sans Frontière'», in *Mélanges, Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL)*, Nancy, Université Nancy 2, n° 24, pp.7-43.
- Baillargeon, Gérald et Martin, Louise (1998), *Méthodes quantitatives et Analyse de données en Sciences Humaines*, Québec, Les Éditions SMG, 549 p.
- Bain, Daniel (2002), «De l'évaluation aux compétences, mis en pratiques émergentes», in Dolz, Joaquim et Ollagnier, Edmée, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, pp.129-145.
- Bange, Pierre (1992), «À propos de la communication et de l'apprentissage de L2, notamment dans ses formes institutionnelles», *AILE, (Acquisition et Interaction en Langue Étrangère)*, n° 1, pp. 53-85.
- Baranska, Malwina (2004), *De la production orale à l'oralité en langue étrangère, (théorie et mise en oeuvre)*, Mémoire de D.E.A. En Sciences du Langage, Didactique et Sémiotique, Orientation F.L.E., Besançon, Université de Franche-Comté, 118 p.
- Barbot, Marie-José (2000), *Les auto-apprentissages*, Paris, CLE International, 125 p.
- Besse, Henri (1980), *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Paris, CLE International, 144 p.
- Besson, Bernard, (1992), *Maîtriser l'entretien d'évaluation et de développement personnel*, Paris, Chotard éditeurs, 144 p.
- Birzea, César (1979), *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 224 p.
- Blanche-Benveniste, Claire et Jeanjean, Colette (1987), *Le français parlé, Transcription et Édition*, Paris, Didier Érudition, 264 p.
- Blanche-Benveniste, Claire et al (1990), *Le français parlé. Études grammaticales*, Paris, Centre National de Recherche Scientifique, 292 p.
- Blanche-Benveniste, Claire (1993), «Les unités, langue écrite, langue orale», in *Proceedings in the workshop on Orality versus Literacy, Concepts; Methods and Data*, Strasbourg, European Science Foundation, pp. 139 – 195.
- Blanche-Benveniste, Claire (2000), *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Éditions Orphys, 164 p.
- Blanche-Benveniste, Claire, Rouget, Christine et Sabio, Frédéric (2002), *Choix de textes de français parlé, 36 extraits*, Paris, Honoré Champion Éditeur, 222 p.
- Blanchet, Alain, Ghilione, Rodolphe, Massonnat, Jean et Trognon, Alain (1987), *Les Techniques d'Enquête en Sciences Sociales. Observer, interviewer, questionner*, Paris, Bordas, Dunod, 197 p.
- Blanchet, Alain (1997), *Dire et Faire Dire. L'entretien*, (2<sup>ème</sup> édition ), Paris, Armand Colin, 169 p.
- Blanchet, Philippe (2000), *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 145 p.
- Bellenger, Lionel (1979), *L'expression orale*, Paris, Presses Universitaires de France, 127 p.
- Bellenger, Lionel et Pigallet, Philippe (1996), *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, Paris, ESF éditeur, 335 p.

- Bloom, Benjamin, S. et al. (1956), *Taxonomie des objectifs pédagogiques tome 1, domaine cognitif*. (Trad. en français par Lavalée, Marcel, 1975), Québec, Les presses de l'université du Québec, 232 p.
- Bloom, Benjamin, S. (1968), « Learning for Mastery », in *Évaluation comment*, (UCLA/CSEIP), n°2, pp.1-12.
- Bolton, Sibylle (1987), *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Langues et apprentissage des langues*, Paris, Hatier., 143 p.
- Bolton, Sybylle (1991), *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier-Crédif, 143 p.
- Bonniol, Jean-Jacques et Vial, Michel (1997), *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 368 p.
- Bonnot, Jean-François, P. (1995), « Norme, conditionnement social et variabilité en français parlé de la Région de Montbéliard » in *Paroles régionales, normes, variétés linguistiques et contexte social*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, pp.317-351.
- Bourse, Michel et Palierno, Frédéric (2003), *L'entretien mode d'emploi*, Paris, Espace Études Editions, 148 p.
- Burney, Pierre et Damoiseau, Robert (1969), « La classe de conversation » in Reboullet, André, *Français dans le monde*, Paris, Hachette, 152 p.
- Canale, Michel et Swain, Merrill (1980), « Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing », *Applied Linguistics*, 1, pp. 1- 47.
- Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, les Éditions Didier, 192 p.
- Cardinet, Jean (1988), *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, DeBoeck Wesmael, 232 p.
- Cardinet, Jean (1989), « Évaluation formative, problème actuel », in Allal, Linda et al, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978*, 5<sup>e</sup> Edition, Paris Peter Lang, pp.13-22.
- Castellotti, Véronique (2001), *Langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, 124 p.
- Castellotti, Véronique (2002), « Qui a peur de la notion de compétence », in Castellotti, Véronique et Py, Bernard, *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Éditions, pp. 9-18.
- Causa, Maria, (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégie d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Oxford, Wien, Peter Lang, 294 p.
- Charaudeau, Patrick (1993). « Le contrat de communication dans la situation classe », in Halte, Jean-François, *Inter-actions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, Metz, Université de Metz, pp.121-135.
- Chardenet, Patrick, (1999), *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*, Paris, l'Harmattan, 160 p.

- Charlot, Bernard (1999), «Préface», *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation, approche théorique et pratique communicationnelle*, (éd) Chardenet, Patrick, Paris, l'Harmattan, 160 p.
- Chaudenson, Robert (dir.) (1995), «Problème de mise au point des tests d'évaluation», in *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Paris, CIRELFA-ACCT, pp. 169-212.
- Chaudenson, Robert, (1995), «Evaluation des compétences linguistiques en français», in Chaudenson, Robert, *Vers un outil d'évaluation des français dans l'espace francophone*, Paris, Didier Erudition, pp. 217-223.
- Chomsky, Noam (1965), *Aspects of theory of syntax*, Cambridge, M.I.T. Press, trad. Française (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Seuil, 283p.
- Cibois, Philippe (2007), *Les Méthodes d'analyse d'enquêtes*, Paris, Presses Universitaires de France, 127 p.
- Cicurel, Francine (1986), «Le discours en classe de langue, un discours sur mesure?», coordonné par Cicurel, Francine & Moirand, Sophie, in *Etude de Linguistique appliquée. Discours didactiques et didactique des langues*, n° 6, janvier-mars, pp.103 – 113.
- Cicurel, Francine (1994), «Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues», dans *Les Carnets du Cediscor*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, n°2, 93 – 108.
- Conseil de Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation (2001), *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe/Les Editions Didier, 192 p.
- Courtillon, Janine (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette Livre, 160 p.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca Isabelle (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 452 p.
- Dabene, Louise (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 191 p.
- Dakubu, Kropp (1988), *Languages of Ghana*, London, Kegan Paul Inc. for International African Institute.
- De Ketele, Jean-Marie (1980), *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang, 214 p
- De Ketele, Jean-Marie et Roegiers, Xavier (1996 3<sup>e</sup> édition), *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 226 p.
- De Landsheere, Gilbert (1964), *Les tests de connaissances*, Bruxelles, EDITEST, 185 p.
- De Landsheere, Viviane, (1988), *Faire réussir faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*, Paris, Presses universitaires de France, 255 p.
- De Landsheere, Gilbert (1972), *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Bruxelles, Édition Labor, 238 p.
- De Landsheere, Viviane et Gilbert (1982), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 338 p.

- De Peretti, André, Boniface, Jean et Legrand, Jean-André (1998), *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide Pratique*, Paris, ESF Éditeur, 556 p .
- De Pietro, Jean-François, Matthey, Marinette et Py, Bernard (1989), «Acquisition et contrat didactique, les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue», in Weil, Dominique et Fugier, Huguette (dir.) (1989), *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg, 28 – 29 avril 1988*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Lois Pasteur, pp. 99 – 124.
- Debyser, Francis (1975), «Les stages», in *Le français dans le Monde*, n° 113, mai-juin, p. 24 -31.
- Debyser, Francis (1991), «Les simulations globales», *Éducation et Pédagogiques*, n°10, pp.79-82.
- Depover, Christian-Noël Bernadette (1999), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, Paris/Bruxelles, De Boeck Université, 351 p.
- Desmons, Fabienne et al. ( 2005), *Enseigner le FLE (français langue étrangère). Pratiques de classe*, Paris, Éditions Belin, 272 p.
- De Robillard (1984), «L'expression orale en première année» in Couez, M. et Wambach, M., *Le français en question*, Paris, Centre International audio-visuel d'études et de recherches (ciaver), pp. 20 – 23.
- Diallo, Alpha Oumar (2002), *L'évaluation des résultats d'un programme de formation continue des enseignants du primaire de Guinée – Conakry*, thèse de doctorat, Besançon, Université de Franche-Comté, 306 p.
- Dolz, Joaquim et Ollagnier, Edmée (2002), «La notion de compétence, nécessité ou vogue éducative» in Dolz, Joaquim et Ollagnier, Edmée *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, DeBoeck Université, pp. 7-24.
- Doron, Roland et Parot, Françoise (1998 2e Édition), *Dictionnaire de psychologie*, Paris, Presses universitaires de France, 756 p.
- Faerch, Claus et Kasper, Gabrielle (1983), (éds.), «Plans and strategies in foreign language communication», in Faerch, Claus et Kasper, Gabrielle *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman, pp. 20- 60.
- Fayol, Michel (1997), *Des idées au texte psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, Presses Universitaire de France, 145 p.
- Felx, Claire (1988), « L'auto-évaluation des apprentissages, une option pédagogiques » in *Auto-évaluation, concept et pratiques*, Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal.
- Figari, Gérard (1994), *Évaluer, quel référentiel? Pédagogies en développement. Méthodologie de recherche*, Bruxelles, De Boeck Université, 191 p.
- Fiegel-Ghali, Angélique et Bonnot, Jean-François P., (1996), «Stéréotypes et Conscience Linguistique en Alsace», in *Scolia* 8, pp. 61-75.
- Fougerand, Béatrice Berset (1991), «Évaluer certificativement l'expression orale... ou se battre contre des moulins à vent» in Wirthner, Martine, Martin, Daniel et Perrenoud, Philippe, *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 183-194.

- Gadet, Françoise (1996), «Une distinction bien fragile, oral/écrit», *TRANEL, Discours oraux – discours écrits, quelles relations?*, n° 25, décembre, pp. 13 -27.
- Gajo, Laurent (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Éditions Didier, 255 p.
- Galatanu, Olga (1987), «La formation des enseignants du FLE à l'autonomie dans leur pratique professionnelle» in Frankel, Frank, Köchlin, Margaret et Lesbats, Claude, *La formation des professeurs de langues étrangères, problèmes et solutions*, Paris, Didier Érudition, pp. 91-98.
- Galisson, Robert et al. (1982), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif, 159 p.
- Gather Thurler, Monica et Perrenoud, Philippe (1988), «Quelle politique de la formation à l'évaluation?», *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Genève, Cahier, Service de la Recherche Sociologique, n° 26, pp.133-142 p.
- Germain, Claude (1991), *Le Point sur...L'approche communicative en didactique des langues*, Québec, Centre Éducatif et Culturel, 129 p.
- Germain, Claude (1993), *Évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris, 351 p.
- Gerard, Josselyne (1987), «Le langage, outil privilégié de la communication», in Gerard-Naef, Josselyne, *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, Éditeurs, pp. 5-32.
- Girard, Denis (1995), *Enseigner les langues, méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, 175 p.
- Giacomi, Alain et Heredia (de), Christine (1986), «Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés », *Langages*, n° 84, décembre, pp. 9 – 24.
- Goffman, Erving (1973), *La mise en scène de la vie en scène de la vie quotidienne, Tome 1, La présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit 251 p.
- Goffman, Erving (1974), *Les rites d'interaction*, traduit de l'anglais par Alain Kihm, Paris, Éditions de Minuit, 230 p.
- Goffman, Erving (1987), *Façon de parler*, traduit de l'anglais par Alain Kihm, Paris, Éditions de Minuit, 277 p.
- Gohard-Radenkovic, Aline (2004), *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang, 265 p.
- Grandcolas, Bernadette (1986), «Étude anglo-saxon sur 'teacher talk'», coordonné par Cicurel, Francine et Moirand, Sophie, in *Etude de Linguistique appliquée. Discours didactiques et didactique des langues*, n° 6, janvier-mars, pp.114 – 120.
- Guillon, Claude (2004), *Les évaluations scolaires*, Paris Hachette, 154 p.
- Gumperz, J. John (1982), *Discourse strategies*, Cambridge, CUP [trad. Chap. 1-5 et 8-9, *Sociolinguistique interactionnelle*, Paris, L'Harmattan, 1989].
- Gremo, Marie-José (1999, 62), «Améliorer son expression en auto direction» in *Melanges Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL)*, Nancy, Université Nancy 2, n° 24, pp. 59 - 89.
- Guinguouain, Gérard (1999), *Psychologie sociale et évaluation*, Paris, Dunod, 128 p.



- Hadji, Charles (1989), *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 190 p.
- Hadji, Charles (1992), *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, Presses Universitaire de France, 230 p.
- Hameline, Daniel (1979), *Les objectifs pédagogiques. En formation initiale et en formation continue*, Paris, Éditions ESF/Entreprise Moderne d'édition, 200 p.
- Holec, Henri (1976), «L'apprentissage de la compétence de communication au niveau débutant, les documents de travail», in Roulet, Eddy et Holec, Henri, *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes, Actes du colloques de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée, (Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 15 – 17. 3. 1976)*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, pp.177- 182.
- Holec, Henri. (1981), «Plaidoyer pour l'auto-évaluation» in *Français dans le monde*, Paris, Hachette-Larousse, n° 165, novembre-décembre, pp. 15-23.
- Hug, Marc (2002), *L'enquête d'usage linguistique*, Paris, Éditions Champion, 156 p.
- Hymes, H. Dell (1984 trad. de Mugler, France), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, 219 p.
- Isani, Shaeda (1998), «Le rôle de l'évaluateur et son éclatement identitaire dans l'évaluation de production orale», in Billiez, Jacqueline, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 61-72.
- Javeau, Claude (1990), *L'enquête par questionnaire, Manuel à l'usage du praticien (4e Édition revue)*, Bruxelles, Édition de l'Universitaire de Bruxelles, 158 p.
- Jones, L. Randall (1985), «Second Language Performance Testing, An overview», in Hauptman, C. Philip, Leblanc, Raymond et Wesche, Bingham Marjorie, *Second Language Performance Testing ou L'évaluation de la «performance» en langue seconde*, Ottawa, University of Ottawa Press, pp.15-23.
- Jorro, Anne (2000), *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question. Pratiques pédagogiques*, Bruxelles, De Boeck Université, 184 p.
- Kaira, Gift (1997), *Évaluation des productions écrites d'un groupe d'élèves de 4ème année de F.L.E. En Zambie*, Mémoire de Maîtrise en Sciences du Langage, Besançon, Franche-Comté, 98 p.
- Kerbrat-Oreccioni, Catherine (1998 2<sup>e</sup> éd.), *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris , Armand Colin/ Masson, 318 p.
- Labov, Williams (1976), *Sociolinguistique*, traduit de l'anglais par Alain KIHM, Paris Éditions de Minuit, 458 p.
- Lafargue, Vincent et Lafargue, François (2006), *Les épreuves écrites et orales de concours de la fonction publique. Méthodes et exercices*, Paris, Hachette Livre, 206 p.
- Lamy, A. (1976), «Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité», in Bebyser, François, *Études de Linguistique Appliquée, Langue Discours et Pédagogie*, Paris, Didier, n° 22, avril-juin, pp. 118-127 p.

- Lebaron, Frédéric (2006), *L'enquête quantitative en sciences sociales, Recueil et analyse des données*, Paris, Dunod, 182 p.
- Lebre-Peytard, Monique (1990), *Situations d'oral. Documents authentique, analyse et utilisation*, Paris, CLE International, 174 p.
- Lescure, Richard (1990), «Diplômes élémentaires et approfondis de langue française DELF-DALF, des certifications officielles en FLE», in Porcher, Louis, *Études de Linguistique appliquée. L'évaluation en didactique des langues et des cultures*, Paris, Didier Erudition, n° 80, pp. 99-107.
- Lhote, Elisabeth (1995), *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette, 158 p.
- Ludi, Georges et Py, Bernard (2003), *Être bilingue*, 3eme Édition, Bern, Peter Lang S.A., 203 p.
- Lussier, Denise (1992), *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette, 126 p.
- Lussier, Dénise (1993), «Évaluation et approche communicative», in Recherches et application, *Le Français dans le monde*, Paris, Hachette, Numéro spécial, août-septembre, pp.113-123 p.
- Lussier, Dénise et Turner, E. Carolyn (1995), *Le point sur... l'évaluation en didactique des langues*, Québec, Centre Éducatif et Culturel (CEC), 257 p.
- Matthey, Marinette (1996), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang, 225 p.
- Matthey, Marinette (2003) 2<sup>e</sup> éd. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissance linguistiques en situation exolingue*, Berne, Peter Lang, 247 p.
- Michelle, Pendax. (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, 192 p.
- Minder, Michel (1999 8<sup>e</sup> édition), *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 368 p.
- Moirand, Sophie (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 188 p.
- Monteil, Jean Marc (1991), «Ressources sociales, Emprise évaluation et Performances cognitives» in Weiss, Jacques, *L'évaluation, problème de communication*, Suisse, Delval, 63-73.
- Moore, Daniel (1996), «Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école», *AILE*, n°7, 95-121.
- Morissette, Dominique (1984), *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Québec, Les presses universitaires, 423 p.
- Morissette, Dominique (1996), *Guide pratique de l'évaluation sommative. Gestion des épreuves et des examens*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 130 p.
- Moumouni, Abdou (1998), *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence africaine, 327 p.

- Miles, B., Matthew et Huberman, A., Michael (2003) (2005 2e Édition), *Analyse des données qualitatives*, (traduction de la 2e édition américaine par RISPAL, Martine Hlady), Bruxelles, De Boeck & Larcier, 626 p.
- Mothe, Jean-Claude, (1975), *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, Paris, Librairies Hachette et Larousse, 144 p.
- Mothe, Jean-Claude, (1985), «Les tests de savoir-faire en langue seconde, l'expérience européenne» in Hauptman, C. Philip, Leblanc, Raymond et Wesche, Bingham Marjorie, *Second Language Performance Testing ou L'évaluation de la «performance» en langue seconde*, Ottawa, University of Ottawa Press, pp. 59-70.
- Mothe, Jean-Claude, (1988), «Tendances en évaluation» in *Reflét*, Paris, CREDIF, n° 24, Numéro Spécial, pp.18-27.
- Mucchielli, Roger (1990), *Le Questionnaire dans l'enquête psychologique. Applications pratiques. Formation permanente en Sciences humaines. Séminaire de Roger Mucchielli*, (9e 2édition), Paris, ESF Éditeur- Entreprise Moderne d'Édition, 87 p. et 46 p.
- Muller, Nathalie (2002), «L'évaluation des compétences, une situation de communication complexe, Réaction à la contribution de Claude Springer», in Castellotti, Véronique et PY, Bernard, *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Éditions, pp.75-82.
- Nisubire, Protais (2002), *La compétence lexicale en français langue seconde. Stratégies et activités didactiques*, Louvain-la Neuve, Éditions Modulaires Européennes, 246 p.
- Noël-Jothy, Françoise et Samsonis, Béatrix (2006), *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, 143 p.
- Noizet, Georges et Caverni, Jean-Paul (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 231 p.
- Nunziati, Georgette. (1990), «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice» in *Cahiers Pédagogiques*, n° 280, pp.47-64.
- O'Malley, Michael J. et Chamot, Anna, U. (1990), *Learning Strategies in Second Language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Paeder, Jacqueline (1991), «Prenons garde à l'étiquetage», *L'évaluation, problème de communication*, sous la direction de Weiss, Jacques, Fribourg, Suisse, Delval pp.75-78.
- Pekarek, Simona (1999), *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg Suisse, Éditions Universitaires Fribourg Suisse, 209 p.
- Pendanx, Michèle (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette Livre, 192 p.
- Perrenoud, Philippe (1991), «Ambiguïté et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages!», *L'évaluation, problème de communication*, (sous la direction de) Weiss, Jacques, Fribourg, Suisse, Delval, pp.8-33.
- Perrenoud, Philippe (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 125 p.
- Perrenoud, Philippe (1998), *L'évaluation des élèves ; de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 228 p.

- Petitjean, Bernard (1984), «Formes et fonctions de différents types d'évaluation», In *Pratiques*, n° 44, décembre, pp. 5-20.
- Peytard, Jean (1970), «Oral et scriptural, deux ordres de situations et de descriptions linguistiques», *Le Français dans le Monde*, n°6, mai, pp.35-47.
- Piéron, Henri (1963), *Examens et docimologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 190 p.
- Philipp, M.-G. et al. (1976), «Quelques hypothèses pour un renouvellement de l'enseignement du français aux enfants de travailleurs migrants à l'école élémentaire», in Debyser, François, *Étude de Linguistique Appliquée, Langue Discours et Pédagogique*, Paris, Didier, n°22, avril-juin, pp.110-117.
- Porcher, Bernard (1996), *Du référentiel à l'évaluation. Cinq clés pour enseigner, exploiter le référentiel, définir des objectifs, préparer une séquence, conduire la classe, évaluer les activités*, Paris, Éditions Foucher, 112 p.
- Porcher, Louis (1990), «L'évaluation des apprentissages en langue étrangère», in Porcher, Louis, *Étude de Linguistique Appliquée. L'évaluation en didactique des langues et des cultures*, Paris, Didier Érudition, n°80, pp.5-37.
- Porcher, Louis (1995), *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette Éducation, 105 p.
- Porcher, Louis (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette. 127 p.
- Pourtois, Jean-Pierre (1989), «L'évaluation de l'apprentissage ou l'apprentissage de l'évaluation», in Allal, Linda et al, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978, 5<sup>e</sup> Édition*, Paris Peter Lang, pp. 67-73.
- Puren, Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 447 p.
- Py, Bernard (1993), «La définition interactive de la délivrance en situation exolingue», *BULAG / TRANEL*, Université de Franche-Comté et l'Université de Neuchâtel, pp. 15 – 24.
- Py, Bernard (1994), «Simplification, complexification et discours exolingue», *Cahiers du français contemporain*, n° 1, pp. 89 – 101.
- Raffestin, André (1989), *L'évaluation des connaissances des élèves. Problèmes psychologiques*, Paris, Casteilla, 168 p.
- Richerich, René et Scherer, Nicolas (1975), *Communication orale et apprentissage des langues*, Librairie Hachette, 132 p.
- Rieunier, Alain, (2000), *Préparer un concours. Applications pratiques (Tome 1)*, Paris, ESF Éditeur, 335 p.
- Rieunier, Alain, (2001), *Préparer un concours. Les stratégies pédagogiques efficaces (Tome 2)*, Paris, ESF Éditeur, 348 p.
- Riley, Philip (1985), «Strategy. conflict or collaboration?», *Mélanges Pédagogiques, CRAPEL*, n° 16, Université de Nancy, pp. 91–116.
- Rivenc, Paul (2003), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, Bruxelles, De Boeck Université, 382 p.

- Rivers, Wilga M. (1978), «Nos étudiants veulent la parole» in Ali Boucha, Abdelmadjid, *La pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques dans la classe. Pratique pédagogique*, Paris, Hachette, pp. 123-137.
- Rossano, Pierre, Vanroose, Philippe et Follin, Christian (1993), *Guide pratique de l'évaluation à l'école*, Paris, Retz, 136 p.
- Roulet, Eddy (1980), *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée. Langues et apprentissage des langues*, Hatier-Crédif, 126 p.
- Roux, Pierre-Yves (1998), *120 fiches d'évaluation en classe de FLE*, Paris, Editions Didier, 95 p.
- Sheils, Joe (1993), *La communication dans la classe de langue*, Éditions du Conseil de l'Europe, 349 p.
- Sinomet, M.-C. (1993), *L'enseignement du français en Afrique anglophone, l'exemple du Ghana*, Marchés Tropicaux, 31 décembre.
- Scallon, Gérard (2000), *L'évaluation formative*, Québec, De Boeck Université, 449 p.
- Schiffler, Ludger (1984 trad. (1991) de Colin, Jean-Paul), *Pour un enseignement interactif, des langues étrangères. Langues et apprentissage des langues*, Hatier-Crédif, 157 p.
- Springer, Claude (2002), «Recherches sur l'évaluation en L2, de quelques vatars de la notion de «compétence», in Castellotti, Véronique et PY, Bernard, *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Éditions, pp. 61- 73.
- Strauven, Christiane (1996), *Construire une formation. Définition des objectifs pédagogiques et exercices d'application*, 2ème édition, Paris Bruxelles, De Boeck Université, 151 p.
- Tabensky, Alexis (1997), *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, Paris, l'Harmattan, 394 p.
- Tagliante, Christine (1994), «L'évaluation, nouveaux concepts et nouvelles instrumentations», in *Les Cahiers de l'asdifle. Certifications linguistiques en Europe. Problématique, instrumentations, méthodologies. Actes des 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> Rencontres*, Paris, L'asdifle, n° 5, pp. 14-17.
- Tagliante, Christine, (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE International, 207 p.
- Underhill, Nic (1987), *Testing spoken language. A handbook of oral testing techniques*, Cambridge, Cambridge University Press, 116 p.
- Vandeveld, Louis (1982), *Aider à devenir. Pourquoi et Comment l'école? Par quels aspects de l'éducation?* Paris, Nathan, Bruxelles, Éditions Labor, 242 p.
- Vanoye, Francis, Mouchon, Jean et Sarrazac, Jean Pierre (1981), *Pratiques de l'oral*, Paris, Armand Colin Éditeur, 127 p.
- Vasseur, Marie-Thérèse (2005), *Rencontres de langues. Question (s) d'interaction*, Paris, Éditions Didier, 303 p.
- Veltcheff, Caroline et Hilton, Stanley (2003), *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, 144 p.
- Vial, Jean (1978), «Passé et présent de la formation des maîtres», *Traité des sciences pédagogiques*, (éds) Debesse, Maurice et Mialaret, Gaston, Paris, Presses universitaires de France, pp. 189-233

- Vialet, François et Maisonneuve, Paul (1990), *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 213 p.
- Viau, Rolland (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 221 p.
- Vigner, G. (Dossier coordonné par) (1991), «Politique de formation», in *Diagonales*, n° 18, pp. 20-24.
- Viollet, Catherine (1986), «Interaction verbale et pratiques d'interruption», *DRLAV Revue de Linguistique*, n° 34 - 35, pp. 183-186.
- Weiss, François (1983), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette, 127 p.
- Weiss, Jacques (1996), «Évaluer plutôt que noter», in *Revue internationale d'éducation*, Nancy, CIEP, n°11, pp. 23-34.
- Weiss, François (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette Livre, 127 p.
- Watzlawick, Paul, Beavin Janet Helmick et Jackson, Don D. (1972), *Une logique de la communication*, traduit de l'américain en français par Morche, Janine, Paris, Éditions du Seuil, 280 p.
- Wesche, Bingham Marjorie (1985), «Introduction» in Hauptman, C. Philip, Leblanc, Raymond et Wesche, Bingham Marjorie, *Second Language Performance Testing ou L'évaluation de la «performance» en langue seconde*, Ottawa, University of Ottawa Press, pp. 1-12.
- Widdowson, Henry George (1978 traduit par Blamont, Gérard et Katsy en 1981), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-Crédif, 191p.
- Yaiche, Francis (1996), *Les simulations globales. Mode d'emploi*, Paris, Hachette Livre, 190 p.
- Zajac, Jolanta (2005), «Plaidoyer pour une compétence interdiscursive en classe de langue» in *Travaux de didactique du FLE*, Montpellier, Université Paul-Valéry, n° 54, pp.55-70.
- Zollinger, Barbara et D'Andrea, Anna (1987), «Les perturbations de la communication chez l'enfant dysphasique», in Gerard-Naef, Josselyne, *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 164 - 172.

## DICTIONNAIRES

- De Landsheere, Gilbert (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en Éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 338 p.
- Dictionnaire Hachette (2000), *Encyclopédique illustré*, Paris, éds Hachette, 2028 p.
- Dictionnaire (2002), *Le Petit Larousse Grand Format*, Paris, Larousse-Bordas, 1062 p.
- Dictionnaire (1996), *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Dictionnaire le Robert, 2551 p.
- Galisson, Robert et Coste, Daniel (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris Hachette, 612 p.
- Legendre, Renald (1993, 2<sup>e</sup> édition ), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Édition ESKA, 1500 p.

Raynal, Françoise et Rieunier, Alain (1997), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF Éditeur, 405 p.

#### SITES INTERNET

- [http://www.studentsoftheworld.info/informations\\_pays.php?Pays...](http://www.studentsoftheworld.info/informations_pays.php?Pays...)
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/ghana>
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Languages\\_of\\_Ghana](http://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Ghana)
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Volta-Congo\\_languages](http://en.wikipedia.org/wiki/Volta-Congo_languages)
- <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/afrique/ghana.htm>
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Languages\\_of\\_Ghana](http://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Ghana)
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Akan\\_languages](http://en.wikipedia.org/wiki/Akan_languages)
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Ewe\\_languages](http://en.wikipedia.org/wiki/Ewe_languages)
- <http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/tribes/languages.php>
- [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Ga\\_language&oldid=134028911](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Ga_language&oldid=134028911)
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Gonja\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Gonja_language)
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Dagbani\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Dagbani_language)
- [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Dagaare\\_language&oldid=173951777](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Dagaare_language&oldid=173951777)
- [http://www.ethnologue.com/show\\_language.asp?code=xsm](http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=xsm)
- <http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/tribe/languages.php>

