

Une étude comparative des performances scolaires en anglais et en français des apprenants mauriciens issus du CPE et en 1^{ère} année du secondaire

Jean Emmanuel Wesley Marie

► **To cite this version:**

Jean Emmanuel Wesley Marie. Une étude comparative des performances scolaires en anglais et en français des apprenants mauriciens issus du CPE et en 1^{ère} année du secondaire. Education. Université de la Réunion, 2017. Français. NNT : 2017LARE0060 . tel-02316145

HAL Id: tel-02316145

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02316145>

Submitted on 15 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de La Réunion

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire (CIRCI)



THESE

Pour l'obtention du grade de
Docteur de l'Université de La Réunion
En Sciences de l'Éducation

Présentée par

MARIE Jean Emmanuel Wesley

**UNE ETUDE COMPARATIVE DES PERFORMANCES SCOLAIRES
EN ANGLAIS ET EN FRANÇAIS DES APPRENANTS MAURICIENS
ISSUS DU CPE ET EN 1^{ère} ANNEE DU SECONDAIRE**

Thèse préparée

Sous la direction de LATCHOUMANIN Michel, Professeur des universités
(Université de La Réunion)

Président : NAËCK Vassen, Professeur, Institut de Pédagogie de Maurice

Rapporteur : ANDRIMAMPIANINA Hanitra Sylvia, Professeur, Université de Toliara

Rapporteur : MANGALAZA Eugène Régis, Professeur, Université de Toamasina

Membre : NOUROUDINE Abdallah, Professeur, Université des Comores

Membre : RALALAOHERIVONY Baholisoa Simone, Professeur, Université d'Antananarivo

13 Décembre 2017

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont, en tout premier lieu, à Monsieur Le Professeur LATCHOUMANIN Michel qui m'a donné l'opportunité de m'engager dans ce travail de recherche sous sa direction et, ce faisant, de bénéficier pleinement de tout l'accompagnement et de ses bons conseils, sans lesquels cette thèse n'aurait probablement jamais abouti dans sa forme actuelle.

Toute ma gratitude également à celles et à ceux qui m'ont soutenu - d'une façon ou d'une autre, de près ou de loin, à un moment donné ou un autre- dans mes efforts pour mener ce travail de longue haleine à terme.

Merci, tout simplement, à tous.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
I - CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	11
I.1 Géographie et histoire	12
I.2 Situation sociolinguistique.....	21
I.3 Le système éducatif à Maurice	26
II - CADRE THEORIQUE	44
II.1 Enseignement et apprentissage	45
II.2 Centration sur l'apprenant	61
II.3 Méthodologie de l'enseignement des langues vivantes	67
II.4 Courants théoriques, stratégies et styles d'enseignement	84
II.5 Contact des langues.....	103
II.6 Evaluation et docimologie	116
II.7 Fidélité intra- et inter- correcteur(s).....	126
III- PROBLEMATIQUE.....	128
IV- METHODOLOGIE.....	134
IV.1 Démarche Générale.....	135
IV.2 Population.....	136
IV.3 Techniques de recueil de données	141
IV.4 Techniques d'analyse des données	147
V. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	152
V.1 Analyse des données : Pré-enquête	153
V.2 Analyse des résultats : Entretiens exploratoires	160
V.3 Analyse des résultats : Epreuves expérimentales.....	163
V.4 Analyse des résultats - Entretiens complémentaires	191
V.5 Analyse thématique – Observations des classes	196
VI. INTERPRETATIONS DES RESULTATS ET DISCUSSIONS	206
VI.1 Vérification des trois hypothèses	207
VI.2 Pratiques enseignantes.....	210
VI.3 Synthèse.....	235
CONCLUSION.....	237
BIBLIOGRAPHIE	253
LISTE DES ABREVIATIONS	278

LISTE DES ILLUSTRATIONS	280
TABLE DES MATIERES	283

INTRODUCTION

Représentative au départ des différentes communautés de destin qui se sont retrouvées par contrainte (Romaine, 2003 ; Filliot, 1974) ou par nécessité (Teelock, 2009a) sur ce territoire insulaire de l’océan Indien, objet de convoitise des deux grandes puissances de l’époque - la France et la Grande Bretagne -, la population de Maurice se caractérise aujourd’hui par une diversité socioculturelle (Régent, 2007). Le métissage et la cohabitation de différents groupes ethniques issus des vagues migratoires successives ont marqué l’histoire du peuplement de l’île, de l’époque de sa découverte à nos jours. La population de 1 221 150 habitants¹ est répartie en plusieurs catégories (groupes et sous-groupes ethnolinguistiques)², arborant ainsi un arc-en-ciel de rites et de traditions. A titre d’illustration de cette diversité, le Premier Programme, *First Schedule* de la Constitution de Maurice reconnaît officiellement l’existence de quatre *communities*³ : deux groupes fondés sur la religion⁴ - communauté hindoue et communauté musulmane - ; la communauté sino-mauricienne basée sur le pays d’origine ; et ceux n’appartenant pas à ces trois groupes se retrouvent dans la catégorie de la population générale (*The Constitution of the Republic of Mauritius*, 1968). Pour Asgarally (2002 : p. 253), cette communauté « *comprend les Franco-Mauriciens, les Mulâtres, les Afro-Mauriciens ou Tî-créoles (descendants directs des esclaves), etc.* ».

L’hétérogénéité de la population mauricienne engendre une situation socioculturelle extrêmement complexe. De plus, l’économie nationale est toujours dominée par les Franco-Mauriciens (descendants des colons français constituant moins de 3% de la population). Au sein de la population générale, les mulâtres occupent différents postes dans le secteur privé, tandis que la plupart des descendants d’esclaves occupent des

¹ En décembre 2016, la population de la République de Maurice s’élève à 1 263 820 habitants (638 462 femmes et 625 358 hommes) avec 1 221 150 pour Maurice (*Statistics Mauritius*, 2017).

² Les pourcentages correspondant à la religion lors du recensement de 2011 pour une population de 1 236 000 habitants sont les suivants : 48% d’hindous, 26% de catholiques romains et 6% d’autres chrétiens, 17% de musulmans avec 95% de sunnites, et 3% incluent les Bouddhistes, les animistes et autres (*Mauritius 2012 International Religious Freedom Report*).

³ Etant donné la complexité du terme, nous utiliserons indifféremment les traductions « communauté » et « groupe ethnique » en français.

⁴ En 2011, le recensement du ministère des Finances et du développement économique répertorie huit groupes par rapport à la religion: Bouddhiste/Chinois/autres Chinois, Chrétien (Adventistes, Apostolique, Assemblée de Dieu, Chrétien, Chrétien Orthodox, Chrétien Tamoul, Church of England, Evangélique, Eglise Chrétienne, Full Gospel Church, La Voix de la Délivrance Méthodiste, Mission Salut et Guérison, Mormon, Peniel Tabernacle, Eglise Pentecôtiste, Presbytérien, Protestant, Roman Catholic, Témoin de Jehovah, The Baptiste Church, Autres Chrétiens), Hindou (Ahir, Aryen, Arya Samajist – Autre, Hindou, Kabir Panthis, Marathi & Marathi Hindou, Puranic, Rajput, Ravived, Sanatanist, Sanatanist – Hindi speaking, Sanatanist – Marathi speaking, Sanatanist – Autre, Tamoul et Tamoul Hindou, Télougou et Télougou Hindou, Vaish, Vedic, Autre Hindou), Musulman (Ahmadhya, Islam, Musulman, Autre musulman), Bahaï, Juif, Autres religions, et Athée (*Statistics Mauritius*, 2012).

emplois mal rémunérés ou font des petits métiers. Par ailleurs, la fonction publique est occupée en grande partie par la communauté asiatique. Au fil des générations, une mobilité sociale est apparue dans chaque communauté à l'exception d'une majorité d'Afro-Mauriciens qui connaissent la marginalisation, ce qui a donné naissance au « malaise créole » (Asgarally, 1996 ; Chan Low, 2001a, 2001b ; Chan Low et Reddi, 2001).

Dans toutes les communautés plurilingues et pluriculturelles, les questions linguistiques sont souvent au centre des préoccupations. Maurice possède un paysage linguistique riche avec au moins une quinzaine de langues occupant chacune des fonctions différentes et complémentaires (Carpooran, 2003 ; 2005). Il existe une sorte de stratification des contextes discursifs. Si le *kreol morisien* est plus fréquemment employé à l'oral dans certaines sphères de l'organisation sociétale, le français est, pour sa part, privilégié dans les contextes prestigieux. Aussi, il est extrêmement rare qu'un locuteur mauricien appartienne à un réseau complètement monolingue (Miles, 2000). Les profils que l'on retrouve le plus fréquemment sont : des créolophones unilingues ; des bilingues *kreol morisien*/français, et des créolophones ayant une connaissance limitée des autres langues enseignées en milieu scolaire.

Dans ce contexte plurilingue, il convient de noter que l'enseignement de l'anglais et du français (deux langues européennes héritées de l'époque coloniale) conserve un statut privilégié dans le secteur éducatif. Outre le fait d'être le médium d'enseignement officiel des différents cycles d'étude, du niveau primaire au niveau supérieur (Carpooran, 2003), une régularité est observée qui étaye le statut de langue officielle accordé à l'anglais. En effet, les épreuves sanctionnant les concours et les diplômes jalonnant la trajectoire scolaire de l'apprenant sont proposées exclusivement dans cette langue pour toutes les matières à l'exception des autres langues étudiées. Si la possibilité d'étudier les langues ancestrales, incluant le *kreol morisien*, est offerte à titre optionnel aux élèves à l'école primaire, il convient de noter que l'enseignement de l'anglais et du français y est imposé par l'Etat. Toutefois lors de leur intervention pédagogique, il est de notoriété publique que les enseignants s'accordent une liberté de manœuvre. Ils ont la possibilité de recourir à des stratégies discursives et d'utiliser des structures dites morpho-syntaxiques ainsi que des lexèmes émanant d'autres langues au moment de communiquer verbalement ; ils ne sont nullement gênés par le fait que ceux à qui leurs

paroles sont adressées puissent ne pas faire le lien entre les divers codes utilisés (Tirvassen et Sonck, 2002).

Plusieurs évaluations du système éducatif relèvent les forces et les faiblesses de l'instruction publique mauricienne (Tirvassen, 1998). A la fin du cycle primaire, les résultats du *Certificate of Primary Education - CPE* ou certificat d'études primaires (fin de CM2 dans le système français) qui ont lieu au mois d'octobre, indiquent que les taux de réussite scolaire annuels sont généralement honorables au regard de l'hétérogénéité des élèves et de la complexité des contenus curriculaires en comparaison aux autres pays du continent africain (UNESCO, 2015).

Toutefois, les six années de scolarité primaire, imposées par le système actuel, ne suffisent pas à garantir la réussite de tous les enfants. Après un premier échec au *CPE* les privant d'accès au cycle secondaire dit « *mainstream* », les élèves ont la possibilité de suivre à nouveau la dernière année du cycle primaire, ayant ainsi une seconde mais dernière chance de prendre part aux examens sommatifs de fin de cycle primaire. Un deuxième échec signifie que faute d'avoir acquis le niveau de littératie minimum pour accéder à la filière académique au sein d'un collège, les enfants concernés deviennent ce qu'on désigne comme des « recalés du *CPE* », ce qui pose problème, du fait même qu'ils représentent un pourcentage non-négligeable. Faisant l'objet d'une attention particulière de la part des autorités éducatives mauriciennes, à partir de 2003, ces jeunes recalés sont canalisés vers la section « *pre-vocational* » d'un établissement secondaire de leur région pour y suivre des cours en formation pré-professionnelle (*World Data on Education, Mauritius, 2010/11*).

La récente réforme de l'éducation, le *Nine-Year Continuous Basic Education (NYCBE)*, communément appelé le *Nine-Year Schooling (NYS)*, propose une nouvelle structure éducative en quatre étapes majeures (*cf. Annexe 1 : p. 2*), dont la mission consiste à revoir l'éducation nationale de manière globale, avec pour objectifs principaux l'abolition du *CPE* et inclusivement l'éradication des problèmes liés aux échecs en sixième année du primaire. S'alignant sur le quatrième Objectif des Nations Unies pour un Développement Durable, ce nouveau système, effectif à partir de 2017, vise à assurer à tous les élèves neuf années de scolarité de base continue (*Grade 1 à 6* pour le cycle

primaire⁵ et *Grade 7 à 9* pour le *Lower Secondary*⁶), dont les six premières années seront évaluées par le biais des examens du *Primary School Achievement Certificate (PSAC)*⁷, en remplacement du système actuel du *CPE*, et les trois années suivantes par ceux du *National Certificate of Education (Week-End)*⁸, 2017).

Cette thèse doctorale n'ayant pas pour champ de recherche d'enquêter sur la situation ou le sort des recalés du *CPE* ni de spéculer sur des apports positifs ou négatifs du *PSAC*, nous ferons donc l'impasse sur ces aspects-là. Notre intérêt est attisé par un constat assez surprenant qui lui-même découle d'une tendance observée dans les taux de réussite affichés dans les deux langues héritées de l'Europe, l'anglais et le français. Bien que n'ayant pas un statut similaire, donc assez différencié, et n'occupant pas les mêmes fonctions sur le plan sociolinguistique, les évaluations nationales de fin de cycle primaire (*CPE*) affichent sur le plan quantitatif, pratiquement une même tendance pour ces deux langues au cours de la dernière décennie, comparabilité qui demande donc à être explicitée.

Il est de bon aloi de faire ressortir que le système de la notation graduée⁹ (A⁺, A, B, C, D, E, U-échec) a été introduit en 2006, pour s'étendre jusqu'en 2016 où, comme nous l'avons mentionné supra, le *CPE* devra être remplacé par le *PSAC*. L'exercice n'aura finalement débuté qu'en 2017. Donc, nous avons délibérément choisi de prendre en considération notre échantillon de données statistiques (représentées dans le graphique 1) sur la période 2006 à 2016, nous focalisant, bien entendu, sur les deux matières à statut différencié, que sont l'anglais et le français.

Une lecture du graphique ci-après révèle un fait assez paradoxal. Quelle que soit l'année considérée, les scores enregistrés, jugés honorables ne franchissent pas la barre de 80%,

⁵ A la fin des six premières années d'études dans le cycle primaire (*Grades 1 à 6*), les élèves prendront part au *Primary School Achievement Certificate (PSAC)*. Le *PSAC* combinera deux évaluations : une étant sous la supervision du *Mauritius Examination Syndicate (MES)* et l'autre étant purement scolaire (excluant des candidats à titre privé).

⁶ Le *Lower Secondary* comprendra trois années d'études (*Grades 7 à 9*). A la fin du *Grade 9*, les élèves prendront part à une évaluation nationale. Une réussite qui se mesurera aux résultats du *National Certificate of Education (NCE)*, passeport indispensable à l'accès en *Grade 10*.

⁷ Les matières retenues pour le *PSAC* :

Matières obligatoires – anglais, mathématiques, français, sciences, histoire et géographie.

Matières obligatoires optionnelles – hindi, ourdou, tamoul, telugu, marathi, *modern chinese*, arabe, *kreol morisien*.

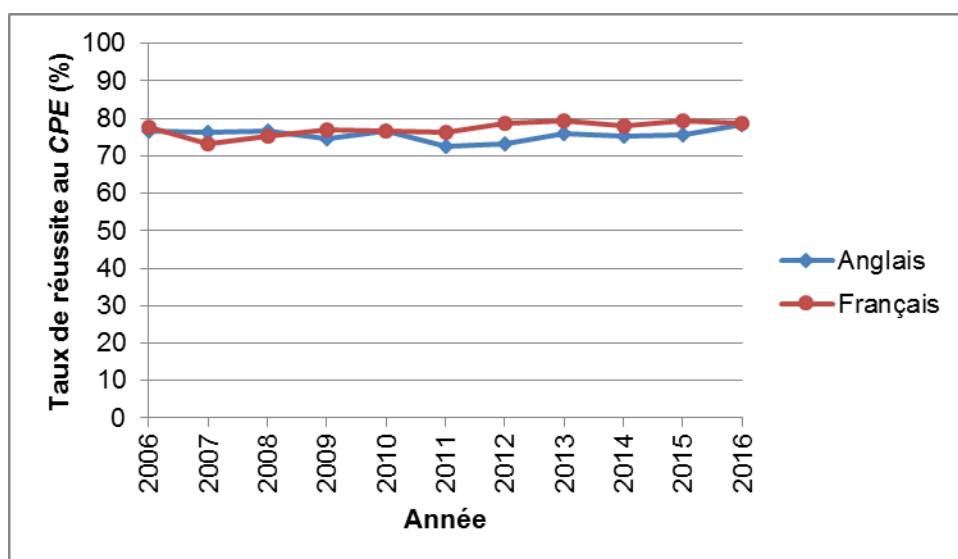
Matières facultatives – éducation physique et santé, éducation civique et enseignement des valeurs, compétences informatiques, communication, arts (musique et danse, théâtre, peinture ...).

⁸ Journal hebdomadaire mauricien.

⁹ Cette notion sera abordée plus longuement dans la partie consacrée au contexte de l'étude.

ni ne descendent en dessous de 70% (cf. Annexe 2 : p. 3). Le taux de réussite pour chacune des deux matières suit la même tendance, systématiquement, année après année. Cette quasi absence de différence entre les performances dans les deux langues nous paraît, pour le moins, surprenante lorsque l'on se réfère à l'usage significativement différencié dont elles font l'objet à l'école aussi bien que dans la société mauricienne au quotidien. Faisons ressortir, ici, que les rapports du *MES* pour les années 2006-2016¹⁰ soulignent un certain nombre de faiblesses des examinés du *CPE* surtout dans la production écrite¹¹.

Graphique 1 : Taux de réussite en anglais et en français au *CPE* (2006-2016) : filles et garçons associés



(Source : *Mauritius Examination Syndicate*. Statistiques du *MES* de 2006-2016)¹²

Compte tenu du degré d'exposition des apprenants mauriciens à ces langues, et de leur statut différencié, nous nous interrogeons d'un point de vue docimologique sur la validité et la fidélité de la notation des épreuves lors de ces examens. En effet, il est admis qu'un instrument de thés d'évaluation est considéré comme valide si son mode de construction apporte la garantie que les épreuves mesurent bien ce qu'elles sont supposées mesurer fidèlement, s'il garantit une notation stable indépendamment des correcteurs pour une

¹⁰ Pour le besoin de convenance, nous prenons la liberté de reproduire textuellement en annexe (cf. Annexe 3 : pp. 4-5) les commentaires généraux émanant de ces rapports, pour l'année 2013, qui correspond à la période où notre population-échantillon a pris part aux examens du *CPE*.

¹¹ Nous avons reproduit en annexe (cf. Annexe 4 : pp. 6-18), uniquement les commentaires issus de l'année 2013, pour les mêmes raisons qu'évoquées précédemment.

¹² Nous insérons en Annexe 5 (cf. : p. 19) les pourcentages correspondant aux taux de réussite des filles et des garçons associés, au *CPE*, en anglais comme en français, pour les années 2006-2016.

même production et à des moments différents par un seul correcteur (Cohen, Manion et Morrison, 2010).

Les modalités d'évaluation des examens de fin de cycle primaire, appliquées chaque année pour noter les performances de quelque vingt-deux mille élèves de *standard VI* (fin de CM2 en France), respectent-elles ces deux conditions métrologiques de bon usage ?

Pour nous éclairer, nous proposons de mettre en œuvre une investigation visant à apporter des réponses aux quatre principales interrogations qui en découlent :

1. Comment expliquer cette quasi-similarité de résultats, entre les performances en anglais et en français, ainsi que le taux de réussite honorable dans chacune de ces deux langues, alors qu'elles jouissent respectivement d'un statut différencié à Maurice ?
2. Cette performance honorable, telle que traduite dans les taux de réussite, année après année, reflète-t-elle le niveau réel des compétences des élèves en production écrite, en anglais et en français ?
3. Comment interpréter cette performance honorable au regard des commentaires pas toujours flatteurs contenus dans les rapports du *MES* ?
4. L'action pédagogique des enseignants y serait-elle pour quelque chose dans le constat de performances comparables et honorables entre les deux langues ?

Dans la présentation de ce travail de thèse doctorale, après la présente introduction, nous exposerons en première partie le contexte de l'étude, en mettant l'accent sur certaines données géographiques, historiques, sociolinguistiques qui ont forgé la société mauricienne. Nous passerons ensuite en revue notre système éducatif, en nous attardant sur deux aspects : les pratiques enseignantes et les pratiques évaluatives.

Suivra le cadre théorique qui s'articulera autour de cinq grandes orientations indiquées ci-dessous.

- Enseignement et apprentissage
- Méthodologies de l'enseignement des langues vivantes
- Courants théoriques, stratégies et styles d'enseignement
- Contact des langues
- Evaluation et docimologie

De cette revue de la littérature, nous dégagerons une problématique et des hypothèses à soumettre à l'épreuve des faits. Enfin nous exposerons la méthodologie retenue avant de rendre compte des résultats obtenus et de leur interprétation. La conclusion de ce travail intégrera de nouvelles propositions et d'éventuelles perspectives.

I - CONTEXTE DE LA RECHERCHE

I.1 Géographie et histoire

D'origine volcanique et d'une superficie de 1 860 km², l'île Maurice fait partie d'un Etat insulaire, située en dessous de l'Equateur, en latitude sud entre 19 degrés 58 et 20 degrés 31 et à 57 degrés 48 de longitude est du méridien de Greenwich. Elle fait partie de l'archipel des Mascareignes, qui englobe aussi les îles de La Réunion, de Rodrigues et quelques îlots avoisinants. Elle se positionne au sud-est du géant africain, à environ 870 kilomètres à l'est de Madagascar, à 170 kilomètres au nord-est de l'île de La Réunion et à 570 kilomètres au sud-ouest de l'île Rodrigues.

Cartographie 1 : L'île Maurice dans l'océan Indien (Arte, 2007)



Tout comme l'île de La Réunion et l'île Rodrigues, la formation de l'île Maurice a eu lieu en trois phases successives.

- La première phase est le fruit de la première coulée qui date de huit millions d'années. Elle s'est échelonnée sur une période d'un million d'années.
- La deuxième phase se produit 3,5 millions d'années plus tard. Elle s'étale sur une durée de 1,5 millions d'années.
- La troisième phase se construit après deux millions d'années de sommeil et complète la création de l'île pour la façonner telle que nous la connaissons aujourd'hui (Montagnan & Pons, 2009).

Le territoire mauricien s'étend sur 65 kilomètres du Nord au Sud et sur 45 kilomètres d'Est en Ouest. Il est entouré de chaînes de montagnes, dont la hauteur varie entre

300 et 800 mètres. Le sommet le plus élevé se nomme Piton de la Petite Rivière Noire qui culmine à 828 mètres. Maurice est aussi parsemé de ravins abritant des cours d'eau. Outre cet aspect pittoresque, l'île est entourée par plus de 150 kilomètres de plages de sable blanc desservant de magnifiques lagons, protégés par un récif corallien quasi-continu. Ce littoral comporte aussi plusieurs refuges naturels, d'où la prospérité des ports de Mahébourg et de Port-Louis au temps des batailles navales du XVIII^{ème} siècle. Plusieurs îlots, quasiment inhabités entourent le territoire mauricien et, à ce jour, quelques-uns servent de réserves naturelles pour la protection des espèces menacées de disparition.

Cartographie 2 : L'île Maurice (Estat, 2000)



Tout comme les îles des Mascareignes et des Comores, l'île Maurice bénéficie d'un climat tropical. Ainsi, les températures sont plus ou moins élevées à certaines époques de l'année.

Bien que plusieurs recherches aient été conduites dans l'optique de trouver une réponse précise correspondant à la période et aux personnes ayant foulé pour la première fois le sol mauricien, nous n'avons à ce jour, aucune indication précise à ce sujet. Pour Hazareesingh (1944), ce sont les Dravidiens, tandis que pour Toussaint (1971), ce sont les Phéniciens, alors que pour certains historiens il s'agit plutôt des Malais ou des Chinois (Carter & Ng Foong Kwong, 2009).

Outre ces différentes hypothèses, Varma (2008) avance que les Portugais sont les premiers à visiter le territoire mauricien. Cette première découverte, faite par pur hasard en 1507, alors qu'ils sont en route vers les Indes en quête d'épices, n'apporte toutefois aucun changement notable car l'île demeure inhabitée. Selon Teelock et Treebhoobun (1998), ce n'est qu'en 1638, avec l'arrivée des Hollandais qu'elle sera colonisée pour la première fois (1638 à 1710).

I.1.1 La période hollandaise

Baptisée *Mauritius* par les Hollandais dès 1598 en l'honneur du prince néerlandais, Maurits Van Nassau, Maurice connaît sa première phase de colonisation en 1638. Devenue dès lors possession néerlandaise, le peuplement se compose du prince Maurits Van Nassau, lui-même également établi dans l'île, ainsi que des Hollandais, des forçats et des esclaves importés de Madagascar, du Bengale, de la côte du Malabar et de l'Asie du Sud-Est (Nagapen, 1996). Même si aucun document historique n'atteste formellement la présence des Chinois durant cette période, il est fort probable que certains esclaves chinois, vivant pour la plupart à Batavia, ont fait partie de ceux importés d'Asie (Carter & Ng Foong Kwong, 2009).

Durant cette période, les Hollandais s'adonnent à fond dans le commerce du bois d'ébène (en abondance dans les forêts de l'île à l'époque). Aussi, le territoire mauricien est utilisé comme une plateforme, servant d'escale entre le Cap de Bonne Espérance (Afrique du Sud) et Batavia (Indonésie). Cette installation permet aussi, une année plus tard (en 1639), sous l'administration d'Adriaan van der Stel, l'importation de cerfs et du bétail (bœufs, chèvres, cochons, poules, oies, canards et pigeons) originaires de Java (Nagapen, 1996).

Outre ces diverses activités, les Hollandais introduisent la culture de la canne à sucre (importée de Java et qui devient leur plantation la plus importante) pour exploiter non

seulement le commerce sucrier, mais surtout pour la distillation d'une boisson alcoolisée à base de jus de canne fermenté, l'arack (Nagapen, 1996). Ils sont aussi les premiers à construire une industrie de tannerie à Maurice (de l'Estrac, 2007).

Cependant, dû à de multiples contraintes, cette installation ne dure pas et l'île est de nouveau déserte pour une courte période de cinq ans, de 1659 à 1664. En 1664, les Hollandais sont à l'origine d'une nouvelle phase de peuplement. Tout comme lors de la précédente installation, celle-ci a, une fois de plus pour cadre, le district de Grand Port. Puis ils s'installent dans le district de Flacq où une sucrerie est implantée. Cependant, outre les épidémies, les intempéries et les invasions de rats et de sauterelles qui détruisent les récoltes, ainsi que les révoltes et les attaques des esclaves marrons¹³, les Hollandais mettent un terme à leur présence en 1710 après qu'un incendie ait réduit en cendres presque tous leurs bâtiments, y compris la sucrerie. Ils se dirigent alors vers Batavia, laissant derrière eux, non seulement un lourd bilan en matière de déforestation sur plusieurs hectares de forêts indigènes, principalement des ébéniers, mais en abandonnant aussi les marins déserteurs et les esclaves marrons (essentiellement importés d'Afrique et de Madagascar), d'où le qualificatif de l'île à l'époque comme une « République des marrons » (UNESCO, 2008). Cependant, à ce jour, nous n'avons aucune confirmation sur une éventuelle descendance mauricienne de souche hollandaise à l'île Maurice.

I.1.2 La période française

Après les Hollandais, ce sont les Français, menés par le commandant du vaisseau français, « Chasseur », Guillaume Dufresne d'Arsel de prendre possession de l'île Maurice en 1715 et de lui imposer le nom *d'Isle* de France (Nagapen, 1996). Propriétaires de l'île de La Réunion depuis 1644, les Français prennent possession de l'île principalement en raison de sa position stratégique sur la Route des Indes dans cette partie de l'océan Indien. En effet, le pays a aussi comme atout deux beaux ports qui évidemment conviennent grandement à la Compagnie des Indes, mettant ainsi à l'abri des vents et des marées leurs bateaux desservant l'Inde lors des escales (de Rauville, 1908).

Avec l'arrivée des premiers colons français en 1721, l'Isle de France est habitée de manière durable pendant presque un siècle (1721-1810). Suite à une période

¹³ Le mot *marron* est d'origine espagnol *cimarrón* et signifie « *fuir, s'échapper* » Cognac (2009 : p. 7). Désignant *a priori* des animaux domestiques devenus sauvages, ce mot a été par la suite utilisé pour qualifier les Blancs engagés qui fuyaient leurs mauvaises conditions de travail. Il a été ensuite utilisé pour qualifier les esclaves fugitifs.

d'installation très difficile (par manque d'habitants, notamment de femmes européennes¹⁴ et de main-d'œuvre servile), l'île connaît peu après un développement économique considérable. La production de la canne à sucre, du café et des plantes à épices ont lieu sur une base permanente avec l'apport « positif » d'une importation massive d'esclaves¹⁵ durant cette première moitié du XVIII^{ème} siècle. Parallèlement, une société de plantation voit le jour. C'est d'ailleurs dans un tel contexte que vont naître les créoles (Chaudenson, 1992, 1995).

Toutefois, dans les faits, bon nombre d'esclaves¹⁶, arrachés à leur pays natal se rebellent à leur arrivée et se réfugient dans les montagnes avec les autres esclaves marrons (de l'Estrac, 2007). Outre ces problèmes, d'autres facteurs négatifs s'ajoutent à une situation déjà problématique : cyclones, maladies et querelles entre les habitants, entre autres..., décourageant ainsi les premiers colons français installés dans l'île, tout comme le précise Nicolas de Maupin dans une lettre adressée à la Compagnie des Indes, avant qu'il ne quitte Maurice en 1735, et dans laquelle il exprime son découragement et son dégoût : « *Dieu avait répandu toutes ses malédictions sur ce malheureux coin de terre ; ce n'est que désobéissance, brutalité, nul honneur, nulle religion, nulle charité ; la moitié des hommes y sont de vrais loups qui cherchent à se déchirer, à se détruire (...)* Ce pays n'est pas propre à la Compagnie ni pour habitations ni pour aucune idée d'entrepôt » (de l'Estrac, *op.cit.*, p. 73).

L'arrivée de Mahé de Labourdonnais en 1735 aide beaucoup à développer le pays (Arno & Orian, 1986). Gouverneur de Maurice de 1735-1746, il est le bâtisseur de la ville de Port-Louis (nommée en l'honneur du Roi de France, Louis XV). Port-Louis devient ainsi la nouvelle ville portuaire, plus facile à défendre que l'ancien port de Mahébourg. Outre la construction du Château de Mon Plaisir à Pamplémousses, Mahé de Labourdonnais œuvre pour la construction de plusieurs villages. Pour l'aider à réaliser ses projets, des Indiens dont certains sont de confession musulmane immigrent dans l'île (Emrith, 1994).

¹⁴ L'absence des femmes européennes contribua au métissage ethnique, donnant naissance progressivement à une population arc-en-ciel qui représente aujourd'hui une caractéristique originale de Maurice.

¹⁵ Importés majoritairement de Madagascar, des secteurs est et ouest de l'Afrique, de l'Inde (Moutou, 2004) et de la Chine (Carter et Ng Foong Kwong, 2009).

Selon Carter et Ng Foong Kwong (2009), certains Chinois sont introduits dans l'île comme esclaves, et d'autres comme jardiniers.

¹⁶ Les esclaves, selon « Le Code Noir » n'étaient pas considérés comme des humains. Ils ne pouvaient porter leur nom de naissance. Un nouveau nom leur était attribué selon l'humeur de leur maître, d'où la raison de la présence de plusieurs noms à caractère péjoratif sur le territoire mauricien ; des noms porteurs d'un lourd passé colonial.

Au cours de la seconde moitié du XVIII^{ème} siècle, l'Isle de France connaît une période de grande prospérité et une forte expansion économique. Deux Français y jouent un rôle important : l'intendant Pierre Poivre et, quelques années plus tard, le gouverneur François de Souillac, successeur de Mahé de Labourdonnais. Sous l'administration française, la libéralisation du commerce favorise la circulation des marchandises (épices, coton, sucre, café, indigo et produits textiles). Port-Louis devient, dès lors, la capitale portuaire de l'océan Indien et un port d'entrepôt pour les navires sillonnant le secteur, entre autres les navires marchands et les navires militaires (de l'Estrac, 2007). L'Archipel des Mascareignes devient donc une colonie prospère, organisée et enviée des Britanniques.

Cependant, les colons français font prospérer l'économie aux dépens des esclaves, défiant ainsi la loi d'abolition de l'esclavage, adoptée à Paris en 1794. Cette situation illégale, fondée sur le racisme, dure jusqu'à l'accession au pouvoir de l'Empereur, Napoléon Bonaparte 1^{er}. Devant l'enjeu de l'économie coloniale, il annule les décrets concernant l'abolition en 1802 pour autoriser à nouveau la pratique de l'esclavage et du « Code Noir ¹⁷ ». L'établissement du « Code Noir » qui assure aux colons une main-d'œuvre servile encourage bon nombre d'esclaves à fuir pour rejoindre les esclaves marrons. Dans l'optique de combattre ce phénomène alarmant (la fuite des esclaves) et de peur qu'une sorte de rébellion ne s'y installe, les colons essaient par tous les moyens d'empêcher les esclaves de communiquer dans leur langue d'origine. Contraints d'abandonner leur langue de départ, ces derniers intègrent progressivement à leur lexique certains mots de la langue du maître, créant ainsi une nouvelle variété langagière qui leur permet de communiquer entre eux. Ceci explique sans doute l'existence de tous ces mots français, mais aussi, ceux d'origine à la fois, sénégalaise, malgache, comorienne, indienne et chinoise dans le *kreol morisien* (Leclerc, 2016).

I.1.3 La période anglaise

De par son positionnement stratégique sur le plan géographique dans cette partie de l'océan Indien, l'île Maurice est la cible principale de nombreuses batailles entre les deux forces coloniales européennes : les Anglais et les Français. Il fallait mettre fin au

¹⁷ Le « Code Noir » stipule clairement les droits du « propriétaire » sur son esclave. Ce texte de loi n'a eu pour effet que de réglementer l'esclavage et la traite. Soumis aux lois du marché et à leur maître, les noirs esclaves, qui étaient présentés au même titre que des mobiliers, ne pouvaient rien posséder (Moutou, 2004) et étaient, entre autres, dépourvus de droit. Reconnus coupables de vols, d'incendies volontaires et de marronnage, ils étaient fouettés, enchaînés et parfois battus à mort.

piratage pratiqué par les corsaires français dans cette partie de l’océan Indien et les empêcher de s’installer en Inde.

Après plusieurs tentatives qui se sont avérées vaines, les Anglais prennent possession des îles au moyen de la force : l’île Rodrigues en 1809, l’île Bourbon (La Réunion) et l’Isle de France en 1810, et l’Archipel des Seychelles en 1812. Cette victoire leur permet d’avoir le contrôle absolu sur l’Archipel des Seychelles et sur l’Archipel des Mascareignes.

A la fin de l’occupation française, la population de l’île nommée à nouveau « Mauritius » par les Anglais, s’élève à 73 000 habitants, dont 80% sont des esclaves. Les préoccupations des Anglais étant principalement d’ordre financier (Toussaint, 1969), la colonisation britannique n’apporte au départ que peu de changements dans les us et coutumes des habitants (Burk, 2006) ; l’enjeu principal étant pour les Britanniques d’assurer le contrôle absolu sur plus de 73 millions de mètres carrés de mer (Teelock, 2009b), et sur la route des Indes.

Cinq faits essentiels marquent l’histoire de Maurice au cours du XIX^{ème} siècle.

- L’abolition de l’esclavage¹⁸, le 1^{er} février 1835
- La venue des travailleurs engagés : les Coolies¹⁹
- Une activité portuaire décroissante
- L’expansion de la culture de la canne à sucre²⁰
- L’arrivée des Chinois²¹

¹⁸ L’abolition de l’esclavage, le 1^{er} février 1835, a été l’événement majeur de la première moitié du XIX^{ème} siècle. Afin de préserver l’équilibre économique des colonies britanniques, les esclaves devaient accomplir, pendant une certaine période, un travail non-rémunéré au profit de leur maître. C’était une période d’apprentissage. Ils ont été affranchis définitivement le 1^{er} janvier 1838 (Le Roy, 2013). Ainsi, des milliers de personnes ont quitté la servitude pour gagner de nouveaux horizons. Cette émigration massive a déstabilisé l’économie mauricienne et a obligé la Couronne d’Angleterre à faire appel à des travailleurs engagés : les Coolies.

¹⁹ Le XIX^{ème} siècle a connu une entrée massive, dans des conditions quasi inhumaines, d’ouvriers agricoles contractuels. La population a augmenté, d’année en année, à partir de 1834, avec l’arrivée des immigrants indiens. Le 2 novembre 1834, 72 premiers coolies indiens ont foulé le sol mauricien. Jusqu’en 1926, pas moins de 450 000 immigrants indiens ont débarqué avec femmes et enfants à Port-Louis (dix fois plus que le nombre d’habitants qu’on recensait dans l’île durant cette période). Ces derniers étaient, pour la plupart, de la caste des Dhangar, provenant de l’Etat indien du Bihar de l’Uttar Pradesh. D’autres, en plus petit nombre, provenaient de l’Inde du Sud (de l’Estrac, 2007). Originaire d’un seul pays (l’Inde), ces Indiens ont fui leur pays d’origine pour des raisons multiples telles que la surpopulation, la pauvreté... (de l’Estrac, *op.cit*). A la fin de l’immigration indienne, plus de deux tiers de la population mauricienne était d’origine indienne, de religions hindouiste et musulmane, soit 268 649 sur 393 238 habitants (*Central Statistical Office*). Constitués de groupes linguistiquement hétérogènes, ils ont complexifié davantage la situation sociolinguistique de l’île, en introduisant des langues vernaculaires sur le territoire, entre autres, le bhojpouri (importé de l’Etat de Bihar, langue vernaculaire la plus parlée dans les régions rurales de l’île), le tamoul, le télougou, le marathi, l’ourdou et le goudjerati.

Cette période marquante de l'histoire voit aussi le cloisonnement de divers groupes ethniques. La population, qui est majoritairement composée d'Asiatiques, recense aussi des Blancs (Français et Anglais), des Noirs et des personnes libres de couleur. Le métissage faisant parallèlement son œuvre, une société créole voit donc le jour (Gregoire, 2008). Si les familles de couleur aisées sont, pour la plupart, employées dans la fonction publique et que la majorité des Indiens, au terme de leur contrat se recyclent comme petits planteurs peuplant ainsi les villages de l'île²², les Chinois occupent, de leur côté, le petit commerce²³ (Arno & Orian, 1986), alors que les Noirs émancipés sont injustement exclus. Ils doivent se contenter des métiers manuels ou se recycler dans le secteur de la pêche (Naipaul, 1984).

La colonisation britannique s'étend sur plus d'un siècle et demi (1810-1968), jusqu'au moment où Maurice accède à son indépendance en 1968. Plusieurs événements majeurs marquent cette période de l'histoire et, à deux mois des élections de 1968, une bagarre raciale entre la communauté créole et la communauté musulmane éclate, laissant sur son passage bon nombre de victimes (Lehembre, 1984).

²⁰ Selon Addison & Hazareesingh (1999), de 1823 à 1860, la production sucrière a augmenté de 11 000 tonnes à 121 000 tonnes.

²¹ La fin du XIX^{ème} et le début du XX^{ème} a aussi vu une entrée des Chinois, en nombre inférieur, fuyant la famine et le régime politique de leur pays d'origine (de l'Estrac, 2007). Contrairement aux autres communautés, uniquement les hommes chinois étaient autorisés à émigrer à l'île Maurice pendant la période coloniale (Carter & Ng Foong Kwong, 2009), ce qui a conduit à un certain nombre de mariages mixtes, majoritairement entre les Chinois et les Créoles, probablement dû au fait que la plupart des Chinois soient de foi chrétienne. Ce petit groupe de la population a enrichi, par la suite, le répertoire linguistique en introduisant deux langues : le hakka et le cantonnais. Ce dernier a disparu par la suite, laissant la place au chinois mandarin (Carpooran, 2010).

²² Contrairement aux esclaves de l'époque, les Coolies n'ont pas été dépouillés de leur identité. Ils ont donc réussi à se forger une place au sein de la société mauricienne en acquérant des terres à la fin de leur contrat comme travailleurs engagés. Cette manière de procéder leur a permis de s'enrichir. C'est ainsi qu'en 1910, ils possédaient 47 888 arpents de terres, équivalent de 45,9% des terres cultivables de tout le pays et qu'en 1921, ils en avaient acquis 82 100 arpents (de l'Estrac, 2007).

²³ En 1901, le nombre d'immigrés chinois s'élevait à 3 515. Installés à travers l'île majoritairement en tant que boutiquiers, les Chinois se sont implantés à l'île Maurice pour fuir, eux aussi les divers inconvénients rencontrés quotidiennement en Chine : pauvreté et répression politique... (de l'Estrac, *op.cit*). Les autres (venus pour aider les travailleurs engagés indiens à cultiver la terre) étaient des artisans et des agronomes (Carter & Foong Kwong, 2009).

I.1.4 La période postcoloniale/postindépendance

L'accession de Maurice à l'indépendance le 12 mars 1968 n'est pas accueillie favorablement par l'ensemble de la population mauricienne. Les pro-indépendantistes (ceux d'origine indienne) opposent les anti-indépendantistes (majoritairement constitués de la communauté créole).

L'Etat mauricien étant composé majoritairement des personnes d'origine indienne, il est évident que la politique mauricienne soit administrée principalement par cette communauté (Carmignani, 2006). Toutefois, un fait regrettable perdure à Maurice. Même après toutes ces années post-esclavagisme, les Créoles (deuxième force majeure du territoire sur le plan démographique) portent toujours ce poids historique sur ses épaules. Contrairement aux autres communautés minorées, les Créoles se retrouvent paradoxalement en position inférieure et sont souvent victimes de discriminations.

Sur le plan des relations extérieures, Maurice, tout en conservant des liens étroits avec Londres, se rapproche de la France en 1970. Faisant suite à ce rapprochement, elle adhère à l'organisation commune africaine et malgache (OCAM), qui regroupe principalement des Etats africains francophones et signe, la même année, des accords de coopération avec la France. En mars 1992, elle accède au statut de République, tout en restant dans le *Commonwealth* et, en août 1995, elle rejoint la *Southern Africa Development Community* (SADC), qui regroupe plusieurs Etats d'Afrique australe, dont l'Afrique du Sud.

Passant du statut d'un pays en voie de développement, à l'avènement de son indépendance, à celui de pays nouvellement industrialisé, ce petit Etat s'est adapté aux conditions d'une économie moderne. D'ailleurs, il occupe la première place dans le classement des pays africains les plus compétitifs et s'affiche en 45^{ème} position à l'échelle mondiale²⁴.

Dépendant *a priori* essentiellement d'une économie agricole²⁵, le pays connaît un progrès constant grâce aux contributions majeures des autres secteurs clés tels que la zone

²⁴ Source: « *The Africa Competitiveness Report 2017* », publié par le *World Economic Forum (WEF)*.

²⁵ Pendant longtemps, l'économie mauricienne a été essentiellement fondée sur la production de la canne à sucre. Aujourd'hui, ne bénéficiant plus des accords spéciaux du protocole « Sucre » de la Convention de Lomé I (protocole qui garantissait un prix fixe, supérieur au marché international, un quota fixe et une dérogation aux tarifs douaniers de l'Union Européenne), l'industrie sucrière est en déclin. Face à cette chute, le secteur agricole tente de minimiser les dégâts en essayant de diversifier ses activités. Nous notons, entre autres :

franche²⁶, le tourisme²⁷ et le secteur *offshore* (Asgarally, 2002). En 2015²⁸, le produit intérieur brut (PIB) affiche une croissance de 3,7%. Le taux de chômage est relativement faible, encore faut-il prendre en considération qu'une bonne partie de la population s'adonne au travail saisonnier (Asgarally, *op.cit.*).

I.2 Situation sociolinguistique

Dans un pays marqué par la colonisation tel que l'île Maurice, la question des langues anime toujours les débats. C'est dans cette configuration que plus de prestige et d'espace ont été attribués à certaines au détriment des autres.

I.2.1 Situation des langues durant la/les période(s) coloniale(s)

Avec l'approbation du nouveau gouvernement anglais, le gouverneur Sir Robert Farquhar veille à ce que la langue française, le catholicisme, ainsi que le Code Napoléon soient préservés ; une décision qui figure dans un texte connu sous le nom d'Acte de Capitulation de 1810, dont voici un des termes : « *Que les habitants conserveront leur religion, lois et coutumes* » de Sornay (1950 : p. 73).

Cependant, cette décision n'est pas dans l'intérêt des Anglais. Elle permet à la langue française, associée à la fois au prestige des colons et à l'esclavagisme (Baggioni et de Robillard, 1990), de poursuivre son expansion « *comme langue culturelle de prestige à Maurice* » Carpooran (2003 : p. 37). Jouissant d'une bonne assise sur le territoire, étant la seule langue coloniale à être utilisée lors des communications administratives, le

-
- une exploitation de la bagasse pour la production d'énergie ;
 - des facilités accordées aux petits planteurs pour les encourager à diversifier leurs activités dans l'horticulture et la production de fruits et légumes ;
 - la formation des pêcheurs à l'utilisation des techniques de pêche modernes.

²⁶ Employant environ 90 000 personnes, l'industrie textile mauricienne a su se positionner parmi les meilleures sur le marché international. Mais face à la concurrence, surtout à la montée en puissance de la Chine, le secteur textile projette de se tourner vers des produits à plus forte valeur ajoutée, dans le but de viser des secteurs plus ciblés.

²⁷ Le secteur touristique, troisième pilier de l'économie mauricienne, bénéficie d'une image de qualité à travers la planète. Maurice a réussi, en quelques années, à s'imposer comme une destination de rêve. En sus de ses atouts terrestres et de la qualité des services offerts par les établissements de l'île, la destination Maurice bénéficie d'une bonne image, qui s'appuie essentiellement sur le sens de l'hospitalité des Mauriciens, le multilinguisme de la population, ainsi que la stabilité économique, sociale et politique du pays.

Cependant, conscient de la fragilité sur laquelle repose cette industrie, le pays tente de son mieux de préserver ses atouts et vise l'excellence. Si tout se passe comme prévu, cette industrie est appelée à jouer un rôle prépondérant dans l'économie mauricienne dans les décennies à venir, notamment avec une ouverture vers de nouveaux marchés.

²⁸ Source : *Perspectives économiques en Afrique*, 2016.

français maintient son statut de langue dominante et de prestige, et ce, au détriment de l'anglais. Avec la signature du Traité de Paris en 1814, la propriété de l'île Maurice est juridiquement reconnue et le pays devient statutairement (*de jure*) britannique. La voie est officiellement ouverte pour un bilinguisme franco-anglais.

Cependant, ce nouveau document a pour effet, de créer des zones d'ombre autour de la validité du précédent accord²⁹. Le pays s'engage dans un processus d'anglicisation et, graduellement, l'hostilité se renforce entre les colons français et les administrateurs anglais (Carpooran, 2003). Pour la première fois, la langue française se trouve menacée, au profit de l'anglais.

Suite à certaines pressions politiques, l'utilisation de la langue anglaise devient obligatoire :

- en 1832, pour toute correspondance officielle avec les Britanniques ;
- en 1837, pour tout avocat ou avoué admis à plaider en Cour ;
- en 1841, pour la rédaction de toutes les ordonnances du Gouverneur et du Conseil de Maurice ; toutes les proclamations du Gouverneur de l'île et tous les textes ou communiqués officiels du gouvernement ;
- en 1847, à la Cour Suprême de Maurice et dans les services administratifs (Carpooran, *op.cit.*).

Ces initiatives qui provoquent de vives réactions, voire des violences en certaines occasions, placent le français en situation de langue dominée ou, tout au moins, de langue dont les fonctions dans les institutions officielles sont contestées avant d'être limitées aux communications orales.

L'anglais jouit donc du statut de langue officielle de fait, et le français celui d'une langue tolérée dans les instances officielles. Le *kreol morisien* n'étant pas considéré comme une langue à part entière, mais plutôt comme une langue hybride³⁰, elle est utilisée principalement dans des relations verticales (maîtres et esclaves) et horizontales (entre esclaves).

²⁹ L'Acte de Capitulation de 1810.

³⁰ Le *kreol morisien*, dérivé en grande partie des autres langues/idiomes qui évoluent sur le territoire mauricien durant cette période.

I.2.2 Situation des langues - période contemporaine

A Maurice, les diverses langues en présence n'occupent pas le même espace, n'ont pas les mêmes utilités pratiques et ne jouissent pas d'un statut comparable (North-Coombes, 1984 ; Baggioni et de Robillard, 1990 ; Teelock, 1998). Même si aucun texte de loi ne stipule clairement le statut réel des langues qui cohabitent sur le territoire, dans la pratique, trois d'entre elles se distinguent des autres³¹ de par leur degré de véhicularité transcommunautaire. Il s'agit du *kreol morisien*, du français et de l'anglais.

Le tableau ci-dessous donne une image synthétique de leurs statuts et fonctions.

Tableau 1 : Statuts et fonctions des langues véhiculaires

Langues ↓	Fonctions	Statut	Code d'usage essentiel	Prestige socio- institutionnel
Anglais	Administratives	Officiel (<i>de facto</i>)	Ecrit + + + Oral -	Elevé
Français	Semi- administratives	Semi-officiel (<i>de facto</i>)	Ecrit + + Oral + +	Relativement élevé
Kreol ³²	Familiales	Non officiel	Oral + + + Ecrit -	Peu élevé

+ + + : très forte présence ; + + : présence relativement forte ; + : faible présence ; - : très faible présence

Source : Carpooran (2007 : p. 149)

Sa très forte présence à l'oral confère au *kreol morisien* le statut de langue première de la quasi-totalité des Mauriciens. Son statut non-officiel et peu élevé en termes de prestige socio-institutionnel ne diminue en rien sa capacité à se positionner comme la langue oralo-affective la plus familière des Mauriciens. Selon Tirvassen (1999), le *kreol morisien* s'acquiert naturellement (à travers l'environnement familial et/ou social), sans pour autant qu'il y ait d'efforts intentionnels. Les enfants qui rejoignent les établissements scolaires publics maîtrisent parfaitement cette langue à l'oral à leur entrée dans le cycle primaire. Elle est aussi et surtout la seule des trois langues véhiculaires que

³¹ Les autres langues en présence, provenant principalement d'Asie, sont le plus souvent en usage au sein de communautés bien distinctes. A titre d'exemple, la population d'origine indienne recourt notamment au bhojpouri (31,4%), au tamoul (3,5%), à l'hindi (2,8%), à l'ourdou (2,7%), au télougou (1,5%), au marathi (1,3%) ou au goudjerati (0,1%). La communauté chinoise, en sus du *kreol morisien*, parle le chinois mandarin, qui d'ailleurs, est la seule langue chinoise enseignée dans les institutions scolaires de l'île (Carpooran, 2003).

Outre ces langues, sont aussi présentes sur le territoire d'autres variétés du *kreol* (*kreol rodriguais*, *kreol d'Agalega* et *kreol chagossien*) parlées respectivement par les originaires de l'île Rodrigues, d'Agalega et de l'archipel des Chagos (Bali, 2014).

³² *Kreol morisien*.

les enfants issus des milieux populaires maîtrisent au moment de leur entrée à l'école (Tirvassen, 2001).

Cependant, comme la lecture du tableau 1 le met en évidence, le *kreol morisien* est dévalorisé d'un point de vue statutaire. En dépit d'une mouvance massive des Mauriciens (principalement une revendication des Créoles pour la valorisation de leur langue identitaire) visant à lui octroyer un statut valorisant au sein de la société mauricienne, cette langue est accablée par le poids de l'héritage de la période d'esclavagisme. Les conditions dans lesquelles elle a émergé (au temps du peuplement) et le rapport diglossique qu'elle entretient avec les autres langues (l'anglais et le français) lui octroie le qualificatif de « variété basse. »

Ce rapport diglossique est tout aussi évident dans le milieu éducatif. Bien que nous ayons toutes les armes nécessaires pour favoriser une écriture standard du *kreol morisien*³³ à Maurice, son introduction comme matière optionnelle dans les écoles primaires du pays en 2012 montre bien cette différence de statut par rapport à l'anglais et au français. Aussi, sa place dans le nouveau curriculum du *Primary School Achievement Certificate (PSAC)* en 2017 est tout autant discutable, voire contestable. Contrairement aux deux langues obligatoires, le *kreol morisien* figure une fois de plus, à titre optionnel dans le nouveau curriculum du *nine-year schooling*, avec le même statut que les autres langues orientales³⁴ au programme.

D'un point de vue macrosociologique, l'anglais jouit de son rôle de langue prestigieuse de par sa fonction en tant que première langue administrative du pays dans les cinq domaines d'emploi officiel, à savoir : le Parlement, la Justice, la rédaction des lois, l'administration et l'instruction publique. Cette officialité relève plus du fonctionnel (*de facto*) car, à ce jour, aucun texte officiel ne présente cette langue statutairement (*de jure*) comme telle. Se manifestant essentiellement à l'écrit, elle jouit d'un statut « scripto-administratif » doté d'un degré d'officialité et de prestige socio-institutionnel élevé. Hormis son statut élevé, cette anglophonie, paradoxalement, est « peu présente dans le quotidien familial des Mauriciens, c'est surtout au niveau de l'écrit qu'elle se

³³ Plusieurs travaux de recherche ont été consacrés au *kreol morisien*. Nous disposons aussi d'une graphie standardisée, de deux *Diksioner Morisien* et d'une *Gramer Kreol Morisien*, entre autres... Aussi, le *kreol morisien* est utilisé dans divers secteurs (journaux radiophoniques et télévisés diffusés au quotidien, émissions de radio et de télévision, affiches publicitaires et campagnes de sensibilisation).

³⁴ Langues asiatiques/l'Arabe (Ministère de l'Éducation et des Ressources Humaines, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2016).

manifeste et assez peu à l'oral » Carpooran (2007 : p. 150). Ce point de vue est d'ailleurs partagé par d'autres linguistes mauriciens. Si pour Police-Michel (2007), l'anglais occupe la troisième place dans la pratique quotidienne de la plupart des Mauriciens, Owadally (2007), quant à elle, lui confère un statut de langue étrangère, car selon elle, les Mauriciens sont loin d'avoir acquis une base communicationnelle solide dans cette langue.

Le français, pour sa part, occupe une place de juste milieu. Langue semi-officielle (*de facto*), elle se positionne après l'anglais dans les cinq domaines d'emploi officiel cités plus haut. Pratiquée à la fois à l'écrit et à l'oral, elle se situe à mi-chemin entre l'anglais et le *kreol morisien* sur pratiquement tous les plans qui opposent ces deux langues. Sa proximité lexicale avec le *kreol morisien* a toujours contribué à ce que cette langue soit fortement appréciée et très pratiquée par bon nombre de locuteurs dans diverses situations de communication (formelles, semi-formelles et informelles). Perçue comme la langue de transmission des savoirs et de communication, elle occupe une place de choix dans presque tous les secteurs : social, économique, médiatique et éducatif. A la différence du *kreol morisien* et de l'anglais, le français se trouve être la langue socialement valorisée et associée à la réussite sociale et professionnelle (Tirvassen, 1999). D'ailleurs, ceux qui la parlent couramment dans leur environnement familial sont, pour leur part, considérés comme des bilingues natifs (Baggioni et de Robillard, 1990). Selon Carpooran (2004), même s'il n'y a pas de doute que le français soit la deuxième langue la plus utilisée par les Mauriciens, il faut admettre que, dans les faits, il y a plusieurs degrés de francophonie lorsqu'on étudie les performances orales et écrites qui varient de l'excellente maîtrise à un champ très restreint - connaissance de quelques termes techniques ou uniquement des phrases basiques en français.

Comme le Mauricien se situe à la croisée de plusieurs cultures, il est difficile de préciser le nombre exact de locuteurs d'une langue, la plupart d'entre eux étant bilingues, sinon trilingues, voire polyglottes (Owadally, 2007). D'un point de vue microsociologique, la population mauricienne est ainsi multilingue. De ce fait, les conversations entre deux ou plusieurs personnes sont souvent ponctuées par le phénomène d'alternance codique (*code switching*), alors que les exemples de mélange des codes (*code mixing*) sont moins fréquents (Tirvassen, 1999) ; deux stratégies, qui selon Hamers et Blanc (1983), servent essentiellement à remplir des fonctions sociales et stylistiques.

I.3 Le système éducatif à Maurice

Le système scolaire à Maurice comporte quatre secteurs principaux : pré-primaire, primaire, secondaire et tertiaire. Le tableau suivant donne une indication sur le nombre d'élèves concernés à chaque étape de la scolarité en 2016.

Tableau 2 : Répartition des effectifs dans les différents niveaux du système scolaire en 2016³⁵

Niveau	Durée de scolarité	Effectif accueilli
Pré-primaire	2 ans	28 866
Primaire	6 ans	97 300
Secondaire	7 ans	111 152
Tertiaire	2 à 7 ans	48 970
TOTAL		286 288

Depuis 2005, l'éducation est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Au pré-primaire, quelques établissements sont gérés par les Municipalités et l'Etat, mais la grande majorité se retrouve sous la tutelle des administrateurs privés. Le gouvernement leur attribue une allocation mensuelle, mais la majeure partie du financement de leur fonctionnement est assurée par les parents. Le gouvernement finance la majeure partie de l'enseignement primaire et secondaire et une partie de l'enseignement supérieur. Plusieurs opérateurs privés sont autorisés à organiser des formations à tous les niveaux dans le but de garantir une éducation de qualité à la population accueillie. Les enseignants, quant à eux, ont la possibilité d'être formés au *Mauritius Institute of Education (MIE)*.

I.3.1 Le cycle pré-primaire

L'enseignement dans le pré-primaire est un domaine relativement jeune qui s'est développé lors de la seconde moitié du XX^{ème} siècle. L'objectif de la mise en place de ce cycle visait *a priori*, à encadrer les enfants dans un univers plus structurant que celui de la famille, afin de faciliter leur insertion à l'école primaire, jugé à bien des égards, trop rigide, de par ses contenus prédéterminés. Dans le passé, les établissements qui dispensaient cette formation n'avaient pas de règlement à respecter. Dans la plupart des écoles maternelles, les maîtresses qui transmettaient le « savoir » n'avaient aucune formation pédagogique : « *De manière ponctuelle, une formation était assurée par des ONG. De 1984 à 1990, une formation a été assurée par le Trust Fund for Preprimary*

³⁵ *Statistics Mauritius*, 2016.

Schools » Ramharai (2007 : p. 3). Ce n'est qu'à partir de 1990 que le *MIE* commence à former des enseignants dans ce secteur. Dans un premier temps, l'institution n'accueille que les titulaires du *School Certificate* (classe de 2^{ème} en France) et la formation est sanctionnée par un *Certificate of Education - Pre-primary* (certificat d'études dans le pré-primaire).

Cependant, compte tenu du nombre d'enseignants ne disposant pas de prérequis sur le plan académique, une formation leur est offerte en 1997. Ils doivent, toutefois, combler leurs lacunes par un certain nombre d'années d'expérience dans le domaine éducatif. Etant donné que la formation des enseignants n'est pas obligatoire pour un éventuel recrutement dans ce secteur, de nombreux enseignants bénéficient d'une formation continue au cours de leur parcours professionnel.

Si par le passé, les conditions matérielles de certains établissements étaient lamentables : mobiliers vétustes, outils pédagogiques désuets et normes d'hygiène non respectées, à présent, on constate une nette amélioration à l'exception de l'accueil des élèves qui reste aléatoire et dépend principalement du type d'établissement : plus le statut socio-économique des habitants de la région est élevé, plus les établissements offrent une meilleure prestation. Nous pouvons ainsi affirmer que les inégalités scolaires engendrées par les inégalités sociales sont présentes dès l'école maternelle. Il n'est pas, dès lors, étonnant que les élèves n'aient pas le même niveau de connaissances à l'entrée au primaire.

I.3.2 Le cycle primaire pendant la période d'occupation (1715-1968) et la période postindépendance

Maurice est une colonie française de 1715 à 1810. Durant cette période, l'éducation essentiellement prodiguée par les familles et les précepteurs (Baggioni et de Robillard, 1990) est réservée uniquement aux enfants dont les familles sont de souche française. Les enfants des autres composantes de la population n'y ont pas droit.

C'est avec la venue du missionnaire méthodiste Jean Lebrun (1789-1865) à Maurice le 18 mai 1814, soit quatre années après la prise de l'île par les Britanniques que le projet d'une alphabétisation de masse voit le jour (Varma, 2008). Le révérend œuvre pour la mise sur pied d'écoles qui accueilleraient les enfants d'esclaves, projet qu'il réalise avec difficulté. Par la suite, l'Eglise catholique romaine introduit une formation académique dans le cursus primaire et le médium d'enseignement retenu est le français.

L'Ordonnance N° 6 de 1856 permet la création des écoles non-gouvernementales subventionnées par l'Etat (Carpooran, 2004). Grâce à cette subvention, plusieurs écoles primaires catholiques voient le jour sur le territoire mauricien. Une telle décision permet donc à l'Etat d'avoir un contrôle sur ces institutions scolaires, tout en diminuant ses responsabilités dans le secteur éducatif. L'Ordonnance N° 21 de 1857 rend, pour sa part, l'instruction scolaire obligatoire uniquement pour les garçons âgés de six à dix ans.

Après l'abolition de l'esclavage en 1835, et avec l'arrivée sous contrat de bon nombre d'immigrants indiens pour travailler dans les champs, les responsables des différentes colonies se penchent sur la question de l'éducation des enfants des immigrés (Ramdoyal, 1977). Mais rien de concret n'est entrepris pendant environ 20 ans. Il en ressort qu'en 1854, environ 5 500 enfants indiens ne sont toujours pas scolarisés et sont livrés à eux-mêmes sur les propriétés sucrières (Ramdoyal, *op.cit*).

Si le XIX^{ème} siècle est marqué par des évolutions permanentes dans le secteur de l'école primaire concernant l'enseignement obligatoire, le XX^{ème} siècle connaît, pour sa part, plusieurs projets de réformes visant à faciliter le passage des élèves du cycle primaire à celui du secondaire.

Après l'indépendance, l'éducation devient une priorité de l'Etat mauricien et, « *quand, en 1970, les Nations Unies proclament l'année internationale de l'éducation, l'île Maurice a déjà mis en place un système éducatif pour tous* » affirme Cunniah (2010 : p. 7).

Maurice compte 318 écoles primaires, incluant Rodrigues³⁶. Outre les écoles privées payantes qui sont régies par des autorités étrangères, l'enseignement dans le cycle primaire est pris en charge par l'Etat³⁷. Cet enseignement est réglementé par l'*Education Ordinance de 1957*³⁸, qui a toujours force de loi aujourd'hui pour toutes les écoles primaires gouvernementales et celles subventionnées par l'Etat (notamment les établissements primaires gérés par le diocèse catholique). Les élèves « *suivent le même programme d'études, le même calendrier scolaire et passent les mêmes examens de fin de cycle* » Asgarally (2002 : p. 256). Toutefois, il convient de noter que les établissements

³⁶ *Statistics Mauritius*, 2016.

³⁷ Cette décision fait suite à la manifestation menée par les étudiants en 1975. Le gouvernement d'alors, au bord de la défaite, à la veille des élections générales de 1976, a annoncé l'extension de l'éducation gratuite au niveau secondaire comme mesure de salut. Cette gratuité a été mise en application en 1977.

³⁸ Nous faisons référence à l'*Education Ordinance 1957-1959*.

scolaires dispensant des cours à Maurice ne sont pas tous d'un niveau comparable³⁹. Pour établir un équilibre en ce qui concerne les enseignants du primaire nouvellement recrutés, certaines conditions sont imposées. Outre leur profil académique, ces enseignants sont appelés à suivre une formation au *MIE* qui est sanctionnée par un examen, le *Teachers Diploma Primary (TDP)*, avant d'avoir la responsabilité officielle d'une classe en situation. Cette formation à visée pédagogique est étalée sur une période de deux ans (Ramharai, 2007), où en complémentarité avec son apprentissage académique au *MIE*, l'enseignant stagiaire est placé dans une école primaire pour un stage pratique. Est également prévu, dans le cadre du lancement du *MIE Bill* de 2017, un « *Top Up Programme* », intitulé « *Bachelor of Education (B.Ed)* ». Cette formation, étalée sur une période d'un an et demi, sera proposée aux enseignants détenant déjà un diplôme. Elle visera, dans un premier temps quelques 500 instituteurs, choisis selon des critères d'ancienneté.

Le système éducatif dans le primaire s'organise en six années d'enseignement obligatoire, du niveau I au niveau VI (*Standard I to Standard VI*). L'enfant y est inscrit vers 5 ou 6 ans où il fait ses premiers pas en *Standard I*. Il sera ensuite promu automatiquement jusqu'en *Standard VI* où, à la fin de sa scolarité primaire, il prendra part à un examen national, mettant un terme à son apprentissage dans ce cycle.

Le tableau 3 nous renseigne sur les différents niveaux de scolarité au niveau primaire à Maurice (avant et après la réforme), ainsi que le public accueilli et leur correspondance dans le système français.

**Tableau 3 : Niveau d'études à Maurice et correspondance en France
(Cycle Primaire)**

Structure Educative à Maurice		Age	Equivalence en France
Avant la réforme	Après la réforme		
<i>Standard I</i>	<i>Grade 1</i>	5/6	Grande section de maternelle ou GS
<i>Standard II</i>	<i>Grade 2</i>	6/7	Cours préparatoire ou CP
<i>Standard III</i>	<i>Grade 3</i>	7/8	Cours élémentaire 1re année ou CE1
<i>Standard IV</i>	<i>Grade 4</i>	8/9	Cours élémentaire 2e année ou CE2
<i>Standard V</i>	<i>Grade 5</i>	9/10	Cours moyen 1re année ou CM1
<i>Standard VI (CPE)</i>	<i>Grade 6 (PSAC)</i>	10/11-12	Cours moyen 2e année ou CM2

³⁹ Les inscriptions dans le cycle primaire ont lieu sur une base régionale. Certaines écoles « prestigieuses » se retrouvent dans des quartiers favorisés, alors que d'autres sont implantées dans des milieux défavorisés ou à problèmes.

I.3.3 Le cycle secondaire

Le cycle secondaire possède une structure en 5+2. Les cinq premières années d'enseignement mènent au *School Certificate (SC)* et les deux dernières années au *Higher School Certificate (HSC)*. Les apprenants de la *Form I* suivent généralement le même enseignement pendant trois années consécutives (*Form I* à *Form III*). Ensuite, dans les classes supérieures (*Form IV, V* et *VI*), ils sont regroupés selon les matières choisies.

La récente réforme de l'éducation, le *NYS*, s'aligne plus ou moins selon une même logique. Le changement majeur intervient à la fin du *Lower Secondary (Grade 9)* où en remplacement au système actuel du *Form III National Exams*, les élèves seront sanctionnés par le *National Certificate of Education (NCE)*, mettant ainsi un terme à neuf années d'étude de base. Ceux qui auront brillamment réussi pourront poursuivre leur formation dans les *Academies* (communément connu comme les *Star schools*), les moins brillants poursuivront leurs études dans leur collège d'accueil (*Regional Secondary schools*), alors que les plus faibles auront le choix de poursuivre leur formation dans les *Vocational schools*.

Le tableau suivant nous renseigne sur les différents niveaux de scolarité du secondaire à Maurice et leur correspondance avec le système français.

**Tableau 4 : Niveau d'études à Maurice et correspondance en France
(Cycle Secondaire)**

	Structure Educative à Maurice		Age	Equivalence en France
	Avant la réforme	Après la réforme		
Lower Secondary	<i>Form I</i>	Grade 7	11/12	6 ^{ème}
	<i>Form II</i>	Grade 8	12/13	5 ^{ème}
	<i>Form III</i>	Grade 9	13/14	4 ^{ème}
Upper Secondary	<i>Form IV</i>	Grade 10	14/15	3 ^{ème}
	<i>Form V</i>	Grade 11	15/16	2 ^{ème}
	<i>Lower VI</i>	Grade 12	16/17	1 ^{ère}
	<i>Upper VI</i>	Grade 13	17/18-20	Terminale : Baccalauréat

Hormis certains établissements payants régis par des institutions étrangères, l'enseignement dans les collèges/lycées est gratuit depuis 1977. Il existe deux types d'établissements : les collèges nationaux (regroupant les meilleurs élèves de Maurice) et les collèges régionaux (accueillant les élèves d'une région donnée). Certains de ces

établissements appartiennent à l'Etat, d'autres [ceux qui sont gérés, soit par le diocèse catholique ou par les institutions privées - groupes religieux ou propriétaires privés laïcs] sont subventionnés par l'Etat.

La plupart des collèges à Maurice, qu'ils soient publics ou privés, applique un curricula identique à celui des établissements scolaires anglais. L'enfant arrive en *Form I* et progresse ainsi jusqu'en *Higher School Certificate (HSC)*.

Depuis 2010, pour réguler le déséquilibre entre les divers établissements présents sur le territoire, le ministère a introduit un examen au niveau national en *Form III*. Une fois ce parcours terminé, les apprenants passent en *Form IV* où ils évoluent jusqu'en *SC*. Ceux ayant décroché leur certificat d'étude sont inscrits en *HSC*. Les examens du *SC* et ceux sanctionnant le *HSC* sont placés sous la responsabilité technique du *Cambridge Assessment International Education*.

A titre de rappel, il est un fait qu'à Maurice, il existe un déséquilibre entre, d'une part, les enseignants en termes de formation et d'outils pédagogiques, et d'autre part, entre les collèges ne disposant pas de moyens comparables en termes de ressources humaines et matérielles (Tirvassen, 1998). Il va sans dire que ces disparités ont des conséquences directes sur les performances académiques des apprenants. Pour remédier à cette situation, plusieurs formations à visée pédagogique sont proposées à temps partiel aux enseignants travaillant dans le niveau secondaire. Ainsi pour les titulaires du *HSC* (ceux qui généralement travaillent dans les collèges privés), le *MIE* leur propose une formation étalée sur trois ans. A la fin de ce parcours, l'intéressé obtient un *Teacher's Diploma*. Si ce dernier veut poursuivre sa formation, il a la possibilité de s'inscrire pour un *Bachelor of Education (B.Ed)*⁴⁰. Ainsi :

- pour les titulaires d'une licence, le *MIE* leur propose une formation étalée sur deux ans. Elle est validée par un *Post Graduate Certificate in Education (PGCE)* ;
- pour les nouvelles recrues, l'Institut propose une formation courte (*Induction course*) qui est étalée sur un semestre ;
- pour ceux qui possèdent un Master, mais qui n'ont pas reçu de formation pédagogique, (*B.Ed* ou *PGCE*), le *MIE*, avec la collaboration de l'université de

⁴⁰ Equivalent d'une licence en sciences de l'éducation.

Brighton, leur propose une formation étalée sur deux ans, en vue de l'obtention d'un *Master in Education (MA Education)*⁴¹.

I.3.4 Le tertiaire

Inspiré une fois de plus du modèle britannique, le système éducatif dans le troisième cycle, gratuit depuis 1988⁴², continue de progresser au fil des années. Maurice compte en 2017 trois établissements universitaires publics et un certain nombre d'établissements privés. Selon les statistiques de la *Tertiary Education Commission (TEC)*⁴³ en 2017, il y a, en plus des trois établissements universitaires publics, sept institutions à financement public et 55 établissements privés.

I.3.5 Politique linguistique éducative : l'école primaire pendant la période pré-indépendance (1810 - 1968) et postindépendance (1968 - ...)

Lors de l'occupation britannique, contrairement aux écoles dirigées par l'Etat, les écoles primaires catholiques (dont la création avait été encouragée dans l'Ordonnance N° 6 de 1856) pouvaient adopter une langue d'enseignement différente. Chaque école, par le biais de son directeur, avait la responsabilité de décider de la langue qui devait être utilisée aux examens. Les écoles catholiques étant majoritaires, cette période est marquée par l'utilisation massive de la langue française à l'école, ce qui déplait aux administrateurs britanniques.

En 1852, une école expérimentale ouvre ses portes dans le district de Savanne et deux autres à Port-Louis, l'une utilise le tamoul pour les enfants venant de Madras et l'autre le hindi pour ceux venant de Calcutta. Cependant, alors que les dirigeants britanniques sont

⁴¹ Equivalent d'une maîtrise en sciences de l'éducation.

⁴² Sauf exception des établissements privés et pour les cours enseignés à temps partiel dans les universités publiques.

⁴³ *Within the public sector, besides the UoM, tertiary education revolves around the University of Technology, Mauritius (UTM), the Mahatma Gandhi Institute (MGI), the Rabindranath Tagore Institute (RTI), the Open University of Mauritius (OU), previously known as the Mauritius College of the Air, the Fashion and Design Institute (FDI) as well as the newly-created Université des Mascareignes (a merger of the former 2 polytechnics, namely the Swami Dayanand Institute of Management and the Institut Supérieur de Technologie). Overseeing these seven tertiary education institutions (TEIs) is the Tertiary Education Commission (TEC) which, inter alia, has responsibility for allocating public funds and fostering, planning and coordinating the development of post-secondary education and training. Since 2005, TEC has the mandate to regulate private post-secondary education institutions locally through institutional registration and programme accreditation to assure quality. The TEC also determines the recognition and equivalence of post-secondary qualifications.*

Three public institutions, namely the Mauritius Institute of Training and Development (MITD), the Mauritius Institute of Health (MIH) and the Mauritius Institute of Education (MIE) also run programmes at the tertiary level.

In addition to the above, 55 private institutions are registered locally (Tertiary Education Commission, Mauritius, 2017).

favorables aux langues asiatiques, les administrateurs français -eux- optent pour le français. L'Ordonnance N° 21 de 1857 tranche finalement en faveur de la langue française (Tirvassen, 2012). Pourtant, la Cour des Directeurs de la Compagnie de l'Inde Orientale refuse d'éduquer les immigrants indiens dans une langue autre que la leur, si bien que cette Ordonnance ne sera finalement jamais mise en application (Carpooran, 2004). En 1882, les *Indian Vernacular Schools* sont rebaptisées les *Anglo-Vernacular Schools*. Elles changent ainsi de politique linguistique et adoptent un programme d'examen exclusivement en anglais, malgré l'avis divergent des colons français. En 1890, la langue française retrouve sa place à côté de l'anglais dans le cursus primaire.

Si le XIX^{ème} siècle a été ponctué de divers changements, le XX^{ème} siècle a accordé une place importante aux langues européennes. Réglementée par la loi sur l'éducation de 1957 et des divers ajustements et amendements qui les complètent, l'anglais et le français sont des matières obligatoires à l'école primaire. Bien que bénéficiant d'un statut supérieur face aux autres langues au programme (*kreol morisien*, langues asiatiques et l'arabe qui sont des matières optionnelles), ces deux langues n'ont pas une même valeur et n'occupent pas les mêmes espaces au sein de l'établissement scolaire au primaire.

Calquée sur l'école coloniale britannique (Payneandy, 2004), la politique linguistique éducative imposée par l'Etat place l'anglais au premier plan. A l'exception des cours de français, des langues asiatiques et de l'arabe, le médium d'enseignement officiel⁴⁴ pour toutes les autres matières au programme à partir de la quatrième année du primaire est l'anglais. Toutefois, selon le *Ward Report* de 1941⁴⁵, il est de notoriété publique que les enseignants s'accordent une liberté de manœuvre dans leur intervention pédagogique au quotidien, utilisant à l'oral la/les langues qu'ils estiment la/les plus appropriée/s à leur contexte.

L'anglais présente donc le paradoxe d'être le médium d'enseignement officiel obligatoire dans le système éducatif national, alors que dans la pratique communicative informelle,

⁴⁴ « *In the lower classes of Government and aided primary schools up to and including Standard III, any one language may be employed as the medium of instruction, being a language which in the opinion of the Minister is most suitable for the pupils. In Standards IV, V and VI of the Government and aided primary schools the medium of instruction shall be English, and conversations between teacher and pupils shall be carried on in English; provided that lessons in any other language taught in the school shall be carried on through the medium of that language* » *The Education Ordinance* (1957: pp. 34-35).

⁴⁵ « *In Standard VI some English is used, but so much advantage is taken of the permission given to explain difficulties in Creole or French, that English is very far from being the real medium of instruction. Sums written on the blackboard in English are explained in Creole or French, and teachers use great latitude in anticipating difficulties and dropping into Creole or French before the difficulty arrives. French on the other hand (sometimes mixed with Creole) is used with more freedom* » Ward (1941: p.14).

elle demeure une troisième langue ou une langue étrangère pour la majorité des Mauriciens. Comme certains chercheurs le font si souvent ressortir, cette politique linguistique du système éducatif est calquée sur une idéologie héritée de notre passé colonial (Payneandy, 2004 ; Police-Michel, 2007).

I.3.6 Enseignement des langues dans le système éducatif

L'étude menée au Canada par Germain et Netten (2010), sur la manière dont le français⁴⁶ est enseigné à l'école montre une similitude avec la façon dont cette langue est enseignée en France dans le cycle primaire (Marchand, 1971).

Au Canada, l'écrit est mis au premier plan. Loin de développer une compétence implicite et une habilité à communiquer à l'oral dans des situations authentiques de communication, le français est tout simplement enseigné comme un objet de savoir scolaire, non comme un moyen de communication. Les enseignants attachent de l'importance uniquement sur le savoir grammatical et lexical. Selon Germain et Netten, « [dans] l'ordre du savoir grammatical, on fait généralement conjuguer des verbes ou mémoriser des règles de grammaire. L'accent est donc mis sur la forme plutôt que sur l'utilisation de la langue. Or, le fait de procéder ainsi entraîne un glissement : on glisse d'une conception de la langue en tant que moyen de communication vers une conception de la langue en tant qu'objet d'étude grammaticale. Dans l'ordre du savoir lexical, on fait généralement mémoriser des listes de mots de vocabulaire sans lien entre eux. La langue devient alors, subrepticement, un moyen de description du réel. C'est pourquoi beaucoup d'enseignants recourent fréquemment à la question : *Qu'est-ce que c'est ?*, dont la réponse ne peut consister qu'en un énoncé descriptif : *C'est un/une... plutôt qu'en un énoncé véritablement communicatif* » (2010 : p. 12).

Dans la réalité scolaire, « on fait mémoriser des listes de mots de vocabulaire (le pare-brise, les essuie-glaces, etc.), associer des mots de vocabulaire à différentes illustrations (un poisson, une tortue, etc.) ... ; aussi, on propose des exercices à trous (*Qu'est-ce qu'il y a au menu ? – Il y a... salade de tomates ou... saucisson*) ou des vrai ou faux ; également, on fait conjuguer des verbes, on propose une « grammaire en dialogues », une « grammaire expliquée du français » (par exemple, la différence entre les auxiliaires être et avoir) ou des tableaux grammaticaux (par exemple, un tableau sur l'adjectif

⁴⁶ Ayant un statut de langue seconde.

interrogatif quel, etc.) ; parfois, on propose des activités de réinvestissement de ce qui a été appris » (Germain et Netten, op.cit., p. 11).

A Maurice, la situation est tout aussi alarmante. Les enfants qui intègrent l'école primaire chaque année se retrouvent confrontés à une situation complexe. Communiquant prioritairement en situation informelle dans une langue autre que l'anglais et le français, la majorité des élèves se retrouvent dans l'obligation de se familiariser, du moins à l'écrit, avec ces deux langues (contexte de notre recherche) une fois scolarisés.

Si l'anglais ne présente aucune ambiguïté de par son absence dans le quotidien des Mauriciens, le français, de par sa présence à l'oral sur le territoire se retrouve dans une position assez paradoxale. Si certains enfants sont en contact avec cette langue dès leur plus tendre enfance, la majorité la découvre en contexte scolaire. Pour ces enfants, l'anglais et le français sont des langues étrangères. Le passage de la langue de la maison (pour une majeure partie de la population mauricienne, le *kreol morisien* est l'unique langue dans laquelle ils s'expriment) vers la réalité scolaire riche de deux langues européennes se révèle délicat et difficile pour la plupart d'entre eux.

1.3.7 Réformes dans le secteur éducatif au primaire

La politique d'éducation gratuite a pour effet de rendre le parcours de l'apprenant plus académique, accentuant ainsi la compétition entre pairs dès l'école primaire (Cunniah, 2010). Le classement, en vigueur depuis 1880⁴⁷, donne naissance au *CPE* en 1978 (Miles, 2000), où quatre matières obligatoires sont proposées, à savoir l'anglais, le français, les mathématiques et les études environnementales (*EVS*). Avoir de bonnes notes lors de ces examens est la condition *sine qua non* pour obtenir une inscription dans un collège de renom. Seuls les premiers classés (les premiers 1000⁴⁸) sont inscrits dans ces collèges, alors que la majorité des apprenants se retrouvent dans des établissements moins performants.

Révéléateur d'une sélection unique dans un contexte où paradoxalement l'égalité des chances est posée comme l'objectif partagé du système éducatif, le *CPE* est considéré comme un véritable instrument d'exclusion scolaire qui condamne les moins doués à mettre un terme brutal à leur parcours scolaire (Ng Tat Chung, 2010). Pour pallier les

⁴⁷ *Primary School Leaving Certificate* et le *Junior scholarship examination*.

⁴⁸ Les premiers 1000 des deux sexes dans chaque catégorie.

effets désastreux engendrés par un tel système, des réformes sont proposées, à l'instar du *Master plan in Education de juillet 1992* qui préconise une structure éducative de neuf années consécutives (*Nine-year schooling*). Ce projet, qui englobe six années d'études primaires et un premier cycle, dit *Lower Secondary (Form I-III)*, n'aboutit pas suite à de nombreuses manifestations. Il en est de même pour la réforme de 1998 qui vise un système d'éducation moins ségrégatif à la fin du cycle primaire (Mohadeb et Kulpoo, 2008).

Ce n'est qu'en mai 2001 que le gouvernement parvient à introduire une réforme dans le secteur éducatif : *Ending the Rat Race in primary education and breaking the admission bottleneck at secondary level - The Way Forward*. La loi abolit le système de classement des élèves selon leurs résultats du *CPE*, jugé comme étant un instrument de sélection pour l'accès aux « établissements secondaires de prestige ». « Dans le cadre de cette réforme, l'accès aux établissements a été régionalisé⁴⁹ afin de 'démystifier' les établissements 'de prestige' et de démocratiser l'accès au secondaire » Harmon (2011 : p. 4). Les autres principales décisions font état de la construction de nouveaux établissements secondaires par l'Etat qui accueilleront sur une base régionale des élèves de *Form I* à *Form V*, et enfin, la transformation des *Star Schools*⁵⁰ en des établissements qui seront spécifiquement réservés aux apprenants de la *Form VI*. L'éducation devient obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans en 2003 et passe à 16 ans en 2004.

Toutefois, ce système de gestion des admissions dans les établissements secondaires est remis en cause en 2005. L'accès en *Form I* se retrouve de nouveau subordonné à un système de classement en fonction des performances scolaires. Même si l'affectation dans le secondaire au plan régional est maintenue, l'Etat remet en vigueur le classement au *CPE* et crée un nouveau type d'établissement : les collèges nationaux pour accueillir les élèves les plus brillants (Harmon, *op.cit*). Ainsi, tous les collèges (y compris ceux offrant des cours uniquement aux apprenants de la *Form VI*) accueillent de nouveau les élèves de *Form I* à *Form V*.

Une nouvelle réforme intervient en 2006 avec l'instauration du *grading system*. Le système de *ranking* est remplacé au profit d'une notation graduée (A⁺, A, B, C, D, E, U-échec). A la fin des six années d'études du niveau primaire, les élèves (environ 22 000

⁴⁹ Le cycle secondaire reconnaît l'existence de quatre zones éducatives (Zones 1 à 4) qui accueillent les élèves sur une base régionale.

⁵⁰ Les établissements secondaires les plus cotés de Maurice.

dans l'île) prennent part à l'examen du *CPE*, qui aboutit à un classement national en fonction des performances des candidats. Cet examen comporte cinq épreuves obligatoires : l'anglais, le français, les mathématiques, les sciences et l'histoire/géographie. L'élève peut aussi, à titre facultatif, prendre part à une épreuve de langue, figurant dans la liste des langues optionnelles enseignées dans les écoles (le chinois moderne, l'arabe, le hindi, l'ourdou, le tamoul, le télougou et le marathi).

Les performances au *CPE* sont décisives pour l'avenir scolaire de l'élève puisque les « meilleurs éléments » accèdent aux collèges nationaux très cotés, alors que les « moins performants » se retrouvent dans d'autres établissements régionaux (collèges d'Etat, certains établissements confessionnels et privés). Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que tous les acteurs du système éducatif conjuguent leurs efforts pour garantir le maximum de chances aux enfants dont ils ont la charge afin qu'ils accèdent aux meilleurs collèges de l'île. Cette focalisation sur le résultat, d'une part, favorise la ruée vers les leçons particulières et, d'autre part, favorise la pédagogie du conditionnement notamment l'apprentissage par cœur, au détriment de l'expérimentation, de la réflexion et de l'analyse.

Il faut, par ailleurs souligner que chaque épreuve du *CPE* est notée sur 100 points. Ainsi, pour qu'un candidat puisse obtenir son certificat d'étude, certains critères doivent être réunis. Tout d'abord, il doit obtenir au minimum un grade E (30 à 39 points) dans chacune des matières suivantes : l'anglais, le français et les mathématiques. Il doit ensuite réussir au moins 35% des épreuves dans les autres matières (l'histoire/la géographie, les sciences et la langue optionnelle au choix). Au total, le *CPE* peut être obtenu à partir de cinq matières réussies suivant les critères susmentionnés ou de six épreuves pour ceux qui ont opté pour une langue orientale⁵¹ facultative.

Pour départager les élèves, la nouvelle notation opère suivant la correspondance établie dans le tableau suivant.

⁵¹ Introduite en 1987 à titre facultatif en vue d'obtenir un certificat, mais n'ayant aucune incidence sur le classement de l'élève. Ce n'est qu'à partir de 1997, après une lutte acharnée entre les partisans (*Government Hindi Teachers Union*) et les opposants (*Common Front for Justice*) que la langue orientale sera reconnue officiellement et aura une incidence sur le classement de l'élève.

Tableau 5 : Les notations applicables aux résultats du CPE⁵²

Grade	Unités	Points au CPE
A ⁺	6	90 à 100
A	5	75 à 89
B	4	60 à 74
C	3	50 à 59
D	2	40 à 49
E	1	30 à 39
U	0	Moins que 30

On notera que la probabilité d'obtenir un bon classement n'est pas comparable suivant que l'élève se soit présenté à cinq ou à six épreuves.

En effet, pour établir le classement qui ouvrira les portes des meilleurs collèges aux élèves les plus performants, une procédure est appliquée pour transformer leurs résultats en un système de notation réduit à six modalités (A⁺, A, B, C, D, E) qui, à son tour correspondent à une évaluation en six unités (1, 2, 3, 4, 5, 6). Autre constat important, cette transformation ne porte que sur les résultats de quatre matières du CPE dans lesquelles le candidat a été le plus performant⁵³.

L'élève ayant réussi plus de 90% des épreuves dans chacune des quatre matières dans lesquelles il a été le plus performant obtient la note maximale de six points et le grade A⁺ qui lui garantit l'accès à un collège national très coté. En revanche, celui qui obtient le grade E se retrouve dans un collège régional peu coté.

Cette procédure qui avait pour objectif de réduire la sélection tant décriée auparavant introduit de manière insidieuse un nouveau système de classement qui rétablit des conditions favorables aux apprenants les plus compétents académiquement et défavorables aux moins doués qui sont *de facto* écartés du système, créant ainsi une société à deux vitesses (Cunniah, 2010).

⁵² *Mauritius Examination Syndicate* (2016: p. 8).

⁵³ Il est dès lors aisé de comprendre pourquoi l'élève qui s'est présenté aux examens avec six matières, en choisissant une langue orientale en option, avec laquelle il est le plus souvent familiarisée dès la naissance, a plus de chance d'être mieux classé que celui qui a opté pour cinq matières.

I.3.8 Le Curriculum

Terme d'origine anglo-saxonne, le curriculum est un concept familier largement utilisé dans le milieu éducatif de nombreux pays. C'est un document officiel, propre à un pays, qui donne des indications sur les objectifs de l'éducation et dans toute relation d'enseignement et d'apprentissage dans un programme d'étude spécifique. Il qualifie le contenu, l'articulation des différents modes d'enseignement, ainsi que ceux de l'évaluation. En résumé, le curriculum permet de réconcilier la logique d'un programme d'étude : ce qu'il faut apprendre et les connaissances et les compétences à maîtriser. C'est un document essentiel qui stipule ce que l'école doit faire.

I.3.8.1 Le *National Curriculum Framework (NCF)*

Dans le secteur éducatif primaire et secondaire à Maurice, le *NCF* est un document officiel à visée pédagogique. Commandité par le ministère de l'Education et des Ressources Humaines, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, et élaboré par le *MIE*, ce document donne des objectifs clairs en termes d'apprentissage et du niveau de compétence souhaitée à l'oral et à l'écrit. Il donne aussi une indication sur la manière d'évaluer la connaissance à la fin de chaque année d'étude pour un programme spécifique dans les cursus primaire et secondaire.

I.3.8.1.1 Le *Primary Curriculum Framework*

Le *Primary Curriculum Framework*, issu en 2008, élabore ce qui est préconisé dans le document « *Towards a Quality Curriculum. Strategy for Reform* » de 2006. Il stipule clairement le niveau de compétences que les élèves doivent atteindre à la fin de chaque année d'étude dans le cursus primaire (*Standard I – Standard VI*). Ce document a été rédigé dans le but de donner les repères nécessaires aux concepteurs des manuels, aux didacticiens et aux enseignants, aux parents et à tous ceux qui, d'une façon générale, apportent leur aide aux élèves dans l'accomplissement de ce parcours éducatif au niveau primaire.

Etant donné que le syllabus du *CPE* s'échelonne sur une période de deux années consécutives (*standard V* et *standard VI*), nous avons délibérément choisi de présenter dans cette partie, seuls les objectifs visés par l'enseignement de l'anglais et du français (contexte de notre recherche) durant cette période.

Curricula : l'anglais et le français

Comme indiqué dans le document cadre (*Primary Curriculum Framework*), les quatre compétences visées en anglais (cf. Annexe 6 : pp. 20-23) sont les suivantes :

1. Compréhension orale
2. Expression orale
3. Compréhension écrite
4. Expression écrite

Cependant, pour le français, ce document (cf. Annexe 7 : pp. 28-30) ne décline pas clairement les quatre compétences visées en langues. En effet, elles sont présentées différemment. Si la compétence visée à l'oral (compétence 1) se décline en termes de capacités : capacité 1 pour les classes de *standard V* et capacités 2 et 3 pour celles de *standard VI*, la compétence visée à l'écrit (compétence 2) s'échelonne, quant à elle, sur les deux années consécutives (*standard V* et *standard VI*). Elle a pour objectif principal de développer le savoir-lire/écrire en français.

Ainsi donc, à la fin du cursus primaire, l'apprenant doit :

- atteindre un niveau appréciable de maîtrise de la langue, à l'oral et à l'écrit ;
- être capable d'utiliser la langue en toute confiance pour un éventail de fins adaptées à son âge et dans une variété de contextes ;
- avoir à sa disposition un large éventail de vocabulaire et la maîtrise des structures syntaxiques simples de la langue pour lui permettre d'opérer avec succès dans la langue cible ;
- utiliser le langage pour satisfaire ses besoins d'information, de communication et de loisirs.

Nous reproduisons en Annexe 6 (cf. : pp. 24-27) la traduction en français du document cadre pour la langue anglaise des tableaux récapitulant des extraits du *Primary Curriculum Framework*. Ces tableaux apportent des informations détaillées à propos des compétences visées en anglais et en français pour les classes de *standard V* et de *standard VI*.

Toutefois, malgré l'élaboration de certaines consignes, entre autres, les capacités et les compétences spécifiques visées au *CPE*, les curricula en vigueur et français ne font pas mention :

- de la/des didactique(s) qui doivent être adoptées dans le primaire ;
- du minimum horaire hebdomadaire qui doit être alloué à chacune des matières ;
- des divers composants de l'épreuve en anglais comme en français au *CPE* ainsi que le niveau de performance attendu pour chaque composant. Il ne fait que donner un aperçu global d'un niveau de compétence souhaité dans son ensemble.

Aussi, malgré toute une littérature présente dans les curricula en vigueur sur la place qui revient de droit à l'oral dans le cursus primaire, il est regrettable de constater que cette compétence n'est pas évaluée lors des épreuves du *CPE*, ce qui situe l'oral dans une position inférieure par rapport à l'écrit.

1.3.8.1.2 Le Secondary Curriculum Framework

Le *Secondary Curriculum Framework*, basé sur le *National Curriculum Framework* pour le cycle secondaire, issu en 2009 par le *MIE* en collaboration avec le ministère de l'Éducation et des Ressources Humaines, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, stipule clairement le niveau de compétence attendu des élèves lors des trois premières années d'études dans le cursus secondaire (*Form I* à *Form III*). Pour les besoins de notre étude, nous allons focaliser notre attention uniquement sur les deux langues européennes au programme dans le cycle secondaire (l'anglais et le français), tout en accordant une attention particulière aux objectifs visés lors de la première année d'étude au secondaire (contexte de notre recherche).

Curricula : l'anglais et le français

A la lecture du *Secondary Curriculum Framework* pour la première année d'étude (*Form I*), nous constatons que l'apprenant doit atteindre un niveau de compétence précisément défini dans les quatre domaines suivants : en anglais (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite). Il est notamment précisé qu'il doit acquérir certaines connaissances en grammaire (articles, déterminants, ponctuation, conjonctions et prépositions, entre autres...).

Cependant, pour le français, tout comme pour le curriculum du *CPE*, ce document présente les compétences visées en langues différemment. Ainsi donc, les domaines visés sont :

- la maîtrise du système ;
- la communication à l'oral ;
- la capacité de lire et d'écrire en français.

Nous reproduisons en annexe (*cf.* Annexe 8 : pp. 31-32 une reproduction originale du document cadre pour l'anglais ; *cf.* Annexe 8 : pp. 33-34 pour la traduction en français du document cadre pour la langue anglaise ; et *cf.* Annexe 9 : pp. 35-36 pour la version originale du document cadre en français), des tableaux récapitulant des extraits du *Secondary Curriculum Framework*. Ces tableaux apportent des informations précises sur les objectifs visés lors de l'enseignement de cette langue en *Form I*.

I.3.9 Commentaires généraux émanant des rapports du MES

Comme c'est la coutume après l'attribution des résultats du *CPE*, le *MES* procède à une analyse générale de la prestation des candidats au cours de cet examen. Une lecture des différents commentaires (2006-2016) émis dans les rapports nous a permis de constater un fait répétitif de nature paradoxale. En effet, outre cette tendance habituelle à maintenir pratiquement une même distribution en termes de pourcentage de réussite (un score variant entre 72,5% à 78,2% pour l'anglais et de 73,3% à 79,3% pour le français), ces rapports, à propos de ces résultats, soulignent un certain nombre de faiblesses en anglais comme en français au cours de ces années. Il est notamment fait état de difficultés à propos du genre des mots courants, l'accord, la conjugaison, l'emploi des verbes, l'emploi des prépositions et la syntaxe de base, une difficulté à s'appuyer sur des indices contenus dans la phrase/le texte pour trouver la bonne réponse, ...).

Toutefois, il semblerait que les acteurs du milieu éducatif ne se préoccupent guère des recommandations proposées par le *MES* chaque année. Il est notamment fait état que ces rapports soient discutés à l'école et soient lus par tous les enseignants, même par ceux n'ayant pas à leur charge une classe de *standard V* ou de *standard VI*. Il est dit que bon nombre de ces difficultés seraient le résultat d'un « mauvais enseignement » ou plutôt d'un « mauvais apprentissage » dans les classes de *Standard I* à *IV*, qui sont franchies par tous les élèves grâce à un système de promotion automatique.

I.3.9.1 Commentaires généraux émanant des rapports du *MES* pour la production écrite

La production écrite vise à évaluer les compétences linguistiques de l'élève en testant son habileté à produire un texte écrit à partir d'un guide/canevas. Selon les différents rapports consultés (2006-2016), elle est perçue comme étant l'épreuve la plus difficile du questionnaire d'anglais et de français, car, elle est l'épreuve qui pose le plus de difficultés aux élèves.

Les différents rapports font état de plusieurs lacunes année après année. Parmi les problèmes les plus récurrents, nous constatons des difficultés au niveau du vocabulaire, de la syntaxe et de l'orthographe. Aussi, si beaucoup d'élèves ont du mal à exprimer leurs idées, certains, par manque d'inattention, omettent de lire tous les éléments qui sont proposés dans le guide/canevas, et par conséquent ne les intègrent pas dans le récit. D'autres ne font que répondre à la question comme s'il s'agissait d'un exercice de question-réponse, ne développant pas le sujet donné. Certains, par manque d'imagination et de créativité, se contentent de reproduire les éléments du guide/canevas proposé en ajoutant peu de détails. D'ailleurs, ils sont nombreux à utiliser des expressions figées, des phrases aux tournures artificielles, généralement apprises par cœur, qui contribuent à alourdir la narration. En outre, quelques-uns n'ont même pas les compétences de base. Les rapports soulignent aussi la présence d'une grande insécurité linguistique traduite dans les copies des élèves. Les phrases écrites sont, pour la plupart, ponctuées par une interférence constante du *kreol morisien*.

II - CADRE THEORIQUE

II.1 Enseignement et apprentissage

Dans la partie introductive de ce travail, nous avons formulé quelques interrogations sur lesquelles se fonde notre recherche doctorale. Il nous semble important, dans cette section consacrée à une revue de la littérature en rapport avec les concepts centraux de notre étude, d'axer notre propos sur l'enseignement et l'apprentissage, deux activités interdépendantes (Cuq, 2003). Aussi, en nous étendant sur ces deux processus, nous ne pouvons faire l'économie d'une brève présentation diachronique de la didactique et de la pédagogie. S'il est vrai que la nature polysémique de la didactique et de la pédagogie rend périlleuse toute tentative d'en ériger une frontière étanche, nous tenterons, néanmoins, de définir et d'éclairer ces deux termes en fournissant quelques repères. En effet, au-delà des questions de convergence ou de divergence prévalant entre chercheurs, avec les uns privilégiant la didactique, les autres, la pédagogie, notre réflexion s'orientera davantage vers ce qui les rassemble et les oriente vers un seul et même objectif : celui de répondre à la question « Comment mieux enseigner pour mieux faire apprendre ? »

Aussi, lors de notre réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues en contexte plurilingue, nous ne saurions faire passer sous silence les trois concepts-clés : langue maternelle/première, langue seconde et langue étrangère, concepts, qui, faute d'avoir été définis au préalable, ont souvent été porteurs d'acceptions différentes et flottantes (Besse, 1987a). En raison des réalités et spécificités contextuelles propres à chaque situation, un survol rapide de ces différentes appellations s'avère donc indispensable. Elles permettront de faire le point sur la réflexion axée sur les diverses langues qui coexistent, chacune avec son statut et ses fonctions sociales propres à elle, donc différent et d'établir, lorsqu'elles coexistent, les rapports entre elles.

II.1.1 Pédagogie et didactique : une brève étude diachronique

De nombreux chercheurs ont décrit, présenté et expliqué sous différentes perspectives les démarches pédagogiques et les fondements didactiques. Si certains ont parlé de pédagogie en faisant référence à la didactique, d'autres ont tenté tant bien que mal de dissiper tout malentendu entre les deux.

II.1.1.1 Activité pédagogique

La pédagogie englobe « *toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui* » (Raynal & Rieunier, 1997 : p. 223). Contrairement à la didactique, elle ne focalise pas sur les contenus (les savoirs) à enseigner, mais plutôt sur les moyens (les démarches) déployés pour transmettre ces contenus. « *On désigne généralement par pédagogie un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissage qui ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires mais s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations qu'elle analyse et qui sont liées aux relations entre enseignant et apprenants et entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation* » Reuter (2007 : p. 163). *In fine*, la pédagogie semble traduire la relation entre l'enseignant et les apprenants, le groupe-classe, et les stratégies mises en œuvre par l'enseignant lors du passage vers le savoir.

Germain (2000 : p. 27) met en avant la nature psycho-socio-affective de la pédagogie : elle « *concerne avant tout les relations ou les interactions entre un enseignant et des apprenants, quelle que soit la discipline enseignée* ». Par conséquent, la pédagogie est relativement indépendante des contenus enseignés et se révèle complémentaire à la didactique générale ou spécifique.

Toutefois, les propositions de Mialaret (1991) présentent une toute autre vision de la pédagogie et de la didactique. Après avoir inclu la didactique dans la pédagogie en 1972, il proposera l'inverse dix ans plus tard, pour finalement opter pour la pédagogie en tant que « *réflexion sur les finalités de l'éducation et une analyse objective de ses conditions d'existence et de fonctionnement ; elle est en rapport direct avec l'action éducative qui constitue son champ de réflexion et d'analyse sans toutefois se confondre avec elle* » (Mialaret, *op.cit.*, p. 7).

II.1.1.2 Activité didactique

Née de la linguistique appliquée, elle-même issue de la linguistique, pour ensuite s'enrichir à partir de la sociolinguistique, de la psychologie, de la psychopédagogie et des technologies, la didactique, qui est dérivée du verbe « *didaskein* » (enseigner), puise ses racines du grec ancien (Rey, 2005). Très vieux concept en soi, cette terminologie

s'affirmera plus tard au sein de l'enseignement suite à la publication de la thèse d'Aebli (1951), intitulée *Didactique psychologique*. Selon Benhamla (2012 : p. 14)

« Du point de vue historique, la didactique est une discipline relativement récente et qui ne permet pas un regard épistémologiquement stable. En effet, selon Coste, elle est à la recherche d'une "solidité scientifique garantie à la fois du sérieux des fondements et de la légitimité des manifestations", regroupant tous ceux qui ont en commun "le projet d'établir une science de l'enseignement des langues et des cultures" ».

Pour Halté (1993), la didactique n'est qu'une suite de la pédagogie et elle en est dépendante. Si, au début, on avait tendance à confondre les deux concepts, petit à petit, des théories nouvelles (s'inspirant de disciplines diverses) ont vu le jour, chacune ayant pour objectif de combler les lacunes de la précédente, dans le but de permettre à la didactique de s'affirmer en tant que science à part entière. Cependant, outre notre hésitation à en parler au singulier ou au pluriel, son statut pour l'enseignement et l'apprentissage oscille entre celui d'un domaine de recherche en construction ou celui d'une simple rationalisation pragmatique des pratiques (Astolfi, 1996).

La didactique doit son succès actuel à l'intérêt porté à la question des contenus d'enseignement et à la définition plus approfondie des disciplines scolaires. En élargissant leur champ de réflexion, les chercheurs ne limitent pas leur intérêt aux seuls savoirs. Ils s'intéressent désormais aux problèmes très précis tels que le savoir-écrire et focalisent sur la construction des connaissances et des compétences, aussi bien chez les élèves que chez les enseignants. Ce faisant, ils essayent de trouver de nouveaux points de vue sur des questions anciennes telles que l'échec scolaire, la formation aux métiers d'enseignement, les méthodologies et les modes d'évaluations à leur disposition, se constituant ainsi graduellement en discipline autonome. Si pour Coste (1976), en prenant la forme d'un discours, la didactique porte uniquement sur le processus de l'enseignement et l'apprentissage des langues, Moirand (1986) enrichit cette définition en affirmant que la didactique englobe deux discours différents : le premier axé sur la situation de classe et le second sur une réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Il nous a paru intéressant à ce stade de compléter cette réflexion par la définition avancée par Bailly (1997), qui de notre point de vue, se situe dans la lignée de nos objectifs de recherche de par sa tendance à focaliser sur des relations et des interrelations existantes entre l'enseignement, l'apprentissage et ses contenus. *« Le terme*

“Didactique”, dans son acception moderne – relativement récente – renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s’agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s’abstraire de l’immédiateté pédagogique et d’analyser à travers toutes ses composantes l’objet d’enseignement, les buts poursuivis dans l’acte pédagogique, les stratégies utilisées par l’enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l’élève et par conséquent les stratégies d’appropriation de l’objet déployées par cet élève lors de son activité d’apprentissage » (1997 : p. 10). Raynal et Rieunier (1997 : p. 108) mettent l’accent sur les interactions pendant le processus « d’enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir ». Ils font également la liaison entre une didactique d’ordre général et les didactiques disciplinaires. Mettant l’accent sur la spécificité de chaque matière enseignée, ces auteurs signalent l’importance de construire une didactique propre à chaque discipline.

Boyer (1990) ajoutera à cette dimension purement scolaire de la didactique, une dimension humaine et sociale. Pour ce chercheur, la didactique englobe des interventions d’ordre théorique, méthodologique et pratique. Sans pour autant remettre en cause son aspect applicationniste, il postule que cette discipline s’oriente autour des réflexions et des réalisations concernant l’enseignement et l’apprentissage des langues. D’autres, par la suite, emboîteront le pas de l’auteur, à l’instar de Bronckart et Schneuwly (1991) qui n’hésiteront pas à faire la distinction entre une didactique de « l’ordre du savoir » et de « l’ordre d’agir », alors que Bouchard (1992) fera la différence entre une didactique de « l’intervention et une didactique descriptive et/ou explicative ». Il convient d’ajouter que Dabène et Halté (1995) parleront, quant à eux, de la didactique comme étant la théorisation d’une pratique, alors que Simard (1997) l’inscrira dans les sciences de l’éducation tout en préservant à la fois son aspect théorique et pratique, effaçant de la sorte la ligne de démarcation entre le didacticien (expert de l’enseignement d’une ou de plusieurs disciplines), préoccupé avant tout par l’appropriation des savoirs, et le pédagogue, praticien qui tente de résoudre les obstacles liés à l’enseignement et l’apprentissage en proposant une pédagogie centrée sur l’enfant (Meirieu, 1987).

Galisson (1990) ne partage pas l’idée que la linguistique soit la discipline de référence de la didactique, moins encore sa discipline mère, proposant ainsi une rupture avec les théories de référence et du rapport classique amalgamant théorie et pratique. De même,

Barré-De-Miniac (2000) affirme que la didactique est un champ scientifique autonome. Elle milite d'ailleurs pour une didactique qui puisse utiliser des méthodes et des concepts provenant d'autres disciplines. Sans remettre complètement en question les opinions de Galisson et de Barré-De-Miniac, Puren (2000 : p. 21) fait ressortir que la didactique est une « *discipline d'observation, d'analyse et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues/cultures* », alors que Chiss (2000) souligne l'importance d'amalgamer la réflexion épistémologique et les questionnements provenant du terrain.

D'autre part, la réflexion de Narcy-Combes (2005 : p. 46) confirme les propos de ces chercheurs. Elle affirme qu'une « *didactique qui ne débouche pas sur des applications pédagogiques pratiques tourne à vide, et des pratiques pédagogiques qui ne sont pas ancrées dans une réflexion didactique approfondie courent le risque de l'incohérence et de l'inefficacité* ».

En résumé, la frontière entre la pédagogie et la didactique semble plutôt s'estomper avec l'émergence des approches favorisant une forme d'anthropologie des savoirs amalgamant plusieurs disciplines (Perrenoud, 1996). La littérature nous enseigne, en effet, qu'une combinaison des deux termes dans le processus d'enseignement et d'apprentissage s'impose et, peu importe l'origine des données (chercheurs en pédagogie ou chercheurs en didactique), l'objet d'étude est le même (Kuhn, 1983), ce qui invite à la réflexion que la vraie question n'est peut-être pas de savoir si pédagogie et didactique doivent se scinder ou se superposer, mais celle de comprendre dans quelle mesure elles fournissent, de manière complémentaire, des indices sur la façon d'enseigner et d'apprendre dans un contexte éducatif donné.

II.1.1.3 Transposition didactique

Dans cette partie, nous adopterons une posture qui s'insère directement dans la didactique des disciplines : celle de la transposition didactique de Chevallard (1985). Ses diverses contributions ont montré qu'outre le modèle binaire (enseignant/enseigné), avancé par la pédagogie, la didactique introduit un troisième pôle de référence dans la construction des objets enseignés, celui du « Savoir », schématisé dans le fameux triangle didactique (enseignant, apprenant et objet de savoir) représentatif de toute situation d'enseignement et d'apprentissage. Selon le chercheur, l'une des premières

préoccupations du didacticien est de placer les savoirs disciplinaires au centre des interactions didactiques entre l'enseignant et les apprenants.

Concept issu de la didactique des mathématiques, la transposition didactique est définie comme étant l'activité qui consiste à transformer un contenu de savoir savant ayant été désigné comme savoir à enseigner, en un objet de savoir à enseigner. Ainsi, ce contenu « *subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique* » Chevallard (1985 : p. 39). Cette théorie montre la distinction à opérer entre le savoir savant tel qu'il émane de la recherche et le savoir enseigné que l'on observe couramment dans les pratiques de classe. Dépendant du niveau d'apprentissage et à travers des objectifs généraux, elle a pour tâche de faire ressortir les objectifs spécifiques indispensables lors du processus de l'enseignement et de l'apprentissage (se familiariser avec les propriétés de la matière enseignée ; développer le sens de créativité et l'esprit critique ainsi que l'objectivité et une certaine rigueur).

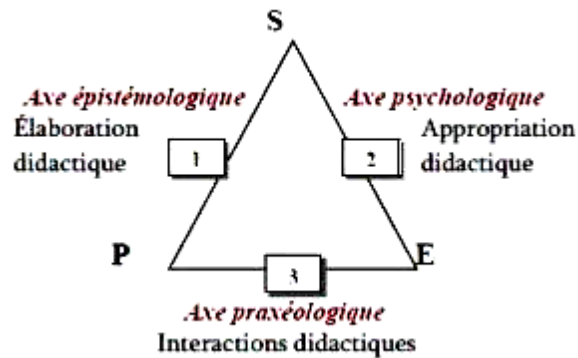
Selon Chevallard, le savoir ne peut être enseigné tel quel. Pour ainsi devenir un objet d'enseignement dans le contexte social, il doit subir certaines transformations. Parmi ces étapes, nous recensons la transposition didactique externe et la transposition didactique interne.

- Dans le cadre scolaire, la transposition didactique externe se tient hors du système d'enseignement, c'est-à-dire, hors de la salle de classe. Elle prend place dans ce que Chevallard appelle la noosphère (la sphère où l'on pense). Elle regroupe les universitaires, les concepteurs de manuels et les didacticiens entre autres, ceux qui ont à leur charge le choix des contenus à enseigner.
- La transposition didactique interne relève, pour sa part, des mécanismes par lesquels les savoirs à enseigner, tels qu'ils apparaissent dans les programmes et manuels, et provenant des savoirs savants, s'adaptent et se transforment en savoirs réellement enseignés. Ils sont abordés, en principe, du point de vue des enseignants et de leurs pratiques de classe. Contrairement au chercheur qui expose les résultats de ses travaux à un public averti, l'objectif de l'enseignant consiste à conduire ses apprenants à l'appropriation des connaissances. Ce

faisant, il se sert de toutes les stratégies d'enseignement qui sont à sa disposition, ainsi que des exercices et activités éducatives, entre autres.

On notera enfin que Chevallard a résumé sa conception de l'enseignement et l'apprentissage dans un triangle que nous reproduisons ci-dessous.

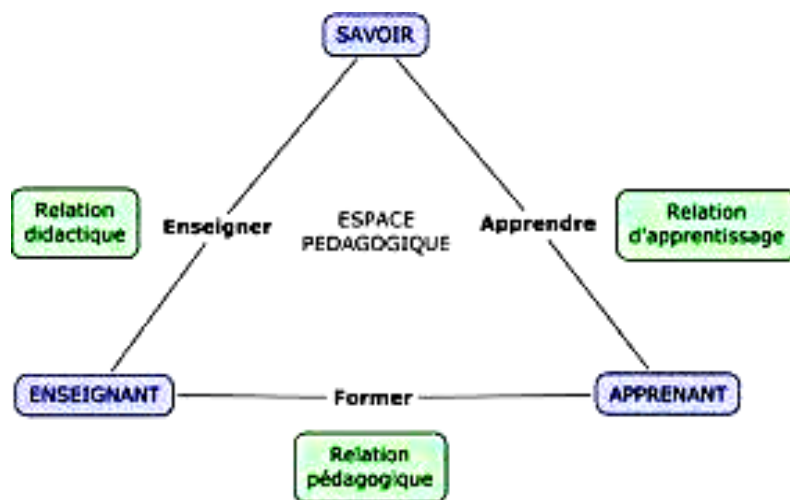
Figure 1 : Triangle didactique de Chevallard (1985)



II.1.1.4 Triangle pédagogique de Houssaye

Houssaye (1988) place son triangle pédagogique dans une situation pédagogique qui s'articule autour de trois éléments clés : le savoir, l'enseignant et l'apprenant.

Figure 2 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988)



Dans son modèle de compréhension pédagogique, le savoir englobe la matière et le programme à enseigner. L'enseignant demeure celui qui a une plus grande maîtrise de ce savoir. Il est donc celui qui le transmet à l'apprenant, qui l'acquiert par le biais d'une situation pédagogique. En règle générale, toute situation pédagogique, selon Houssaye,

est caractérisée par la prédominance de deux éléments aux dépens du troisième, qui joue le fou ou le mort. Ainsi, selon la configuration du chercheur, les côtés du triangle déterminent trois processus pédagogiques possibles. La relation didactique, qui se situe sur l'axe Savoir/Enseignant, démontre le rapport direct entre l'enseignant et le savoir dans le processus « Enseigner ». Dans ce cas de figure, l'apprenant ne fait pas partie du jeu. La relation pédagogique, qui exclut la priorité à l'appropriation du savoir, et qui permet le processus « Former », est le rapport entre l'enseignant et l'apprenant, alors que la relation d'apprentissage, en dernier lieu, met en scène la relation entre l'apprenant et le savoir dans sa démarche « d'Apprendre ». Dans cette configuration, l'enseignant s'efface pour inférer le moins possible entre l'élève et le « Savoir ».

Si certains auteurs s'accordent à considérer le triangle didactique de Chevallard et le triangle pédagogique de Houssaye comme quasi similaires, d'autres ne partagent pas cet avis.

L'axe épistémologique (axe 1) désigne l'élaboration didactique des contenus d'enseignement en vue de leur appropriation par l'apprenant pendant les activités de classe. Cet axe accorde une place majeure aux savoirs à enseigner (Halté, 1993) et concerne, en amont, le travail des didacticiens. Ces derniers examinent les objets d'enseignement, les principaux concepts de la discipline, ainsi que la question de la référence et de l'origine des savoirs. S'agissant des savoirs scientifiques, il convient de déterminer leur cheminement, de même que les obstacles rencontrés et surmontés ; l'objectif étant de montrer que les savoirs scolaires ne sont pas des faits établis sans histoire, sans dimension culturelle, humaine ou sociale (Giordan, 1983). Lors de la construction de ces savoirs, le stade d'apprentissage, ainsi que le développement cognitif de l'apprenant doivent être pris en considération. Le champ de la didactique fournit ainsi aux enseignants les outils nécessaires dans leurs pratiques de classe. Ces derniers, en fonction du niveau des apprenants, de leurs choix méthodologiques, de leurs objectifs spécifiques et du curriculum imposé, ont pour tâche de décontextualiser et de recontextualiser ces savoirs pour leurs classes (Cornu et Vergnioux, 1992).

L'axe psychologique (axe 2) s'attarde sur la manière dont le sujet construit son savoir. Cet axe désigne les obstacles relatifs à l'appropriation des contenus par les apprenants (Halté, 1992). Se référant aux travaux de Piaget, consacrés à la psychologie génétique où le développement de l'enfant précède celui de l'apprentissage, et prenant appui sur le

courant constructiviste, cet axe (élève-savoir) prend aussi en compte les recherches consacrées à la psychologie cognitive, notamment celles portant sur la mémoire, les représentations, la résolution des problèmes et le traitement de l'information.

L'axe praxéologique (axe 3) place l'enseignant au centre de l'intervention didactique (Halté, *op.cit*). Ce dernier met en place une approche didactique, amalgamant théorie et pratique et se focalise sur la structuration des savoirs ; l'objectif étant de les transmettre au mieux à ses élèves. Ainsi, la démarche intègre quelques domaines, dont la structuration du processus d'enseignement et d'apprentissage, la construction des séquences pédagogiques, les objectifs à atteindre, le mode d'évaluation et la mise en application des stratégies adaptées à la classe.

Cependant, bien que l'ensemble du réseau conceptuel inhérent à ces théories peut s'avérer pertinent pour la description et la théorisation du triangle didactique, les contributions scientifiques de Reuter (2007) montrent que les trois pôles de ce triangle n'accordent pas une importance suffisante aux méthodes pédagogiques, à l'espace-classe et au temps consacré au cours. Selon ces chercheurs, le triangle didactique s'attarde surtout sur les interactions en jeu dans toute situation d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que sur le rapport au savoir. D'après eux, il est important de distinguer le savoir à enseigner du savoir enseigné et de différencier les contenus d'enseignement des savoirs de référence.

II.1.2 Didactique des langues

Puisant son origine de la didactique générale, la « Didactique des Langues » (DDL) est une discipline scientifique qui puise ses fondements de la sociolinguistique, la pragmatique, la sociologie interactionnelle, la linguistique, la psychologie cognitive, la pédagogie générale, la sociologie de l'éducation, l'ergonomie scientifique (Françoise Raby), ainsi que la psychopédagogie et la psychologie (Simard et al., 2010). La DDL se démarque de la didactique des autres disciplines par le fait que l'enseignement d'une langue est en constante compétition avec un processus naturel : l'acquisition.

Du point de vue étymologique, une langue est un ensemble de mots porteurs de connotations diverses qui donnent la possibilité aux locuteurs de communiquer, et de partager leurs idées, leurs pensées et leurs sentiments. Cet ensemble de mots, enclin à connaître des modifications à travers le temps et qui comprend un certain nombre de signes vocaux propres à une communauté linguistique en particulier, est, ce qu'on appelle

le lexique de la langue (Besse, 1987b) ; pivot des significations dans la dite langue. Aussi, il est indispensable d'apprendre et de connaître le lexique d'une langue (base indispensable dans la manière et dans l'ordre d'acquérir des mots) pour pouvoir l'utiliser à l'écrit et à l'oral. Contrairement à une idée répandue, la langue n'est pas un répertoire de mots qui reflètent les choses ou des concepts préexistant en y apposant des étiquettes. Si tel était le cas, tous les mots d'une langue ainsi que ses catégories grammaticales, auraient toujours leur correspondant exact dans une autre langue. Si la langue est définie par un ensemble de signes vocaux propres à une même communauté linguistique, et si « *cette dernière y est caractérisée comme l'ensemble des personnes parlant la même langue* », alors « *[quels] sont les critères qui permettent de décider que telle manière de parler est différente de telle autre au point qu'on a affaire à une autre langue ?* » Besse (1987a : p. 11). Selon Besse, la difficulté à trouver une définition cohérente réside dans ce que nous appelons la « communauté linguistique ». A ce propos, il précise qu'il peut très bien y avoir une intercompréhension entre deux personnes parlant deux langues ayant été reconnues comme différentes, alors que l'intercompréhension peut s'avérer difficile, voire impossible, entre deux individus partageant la même langue, mais communiquant dans des dialectes différents.

Père fondateur de la linguistique moderne, Saussure (1985) a été celui qui a, en quelque sorte, révolutionné le domaine des langues et des sciences du langage en ouvrant la voie au structuralisme. En avançant que la langue est à la fois un produit social et une réalisation individuelle, Saussure place l'acte individuel de parole au premier plan. La langue est donc considérée comme un pur objet social, un ensemble systématique de conventions indispensables à la communication. D'ailleurs, séparer la langue de la parole revient à séparer le social de l'individuel.

Tout en ne reniant pas l'importance du langage parlé, Benveniste (1966) avance que le langage est, avant tout, un fait humain où se trouve l'homme. Contrairement à Saussure, qui tout comme Besse accorde une grande importance à la communauté linguistique, Benveniste est d'avis qu'on peut facilement se passer du contexte linguistique si la situation nous met en présence du référent. Avec la linguistique de l'énonciation, c'est l'acte même de produire un énoncé dans une situation donnée qui est étudiée. Ce qui est primordial, ce n'est pas la dichotomie signifiant/signifié, mais la référence, qu'elle soit déictique, détachée ou référentielle. Ainsi, la notion de personne occupe une place fondamentale dans la linguistique de l'énonciation. D'ailleurs, chaque locuteur peut se

poser en tant que sujet une fois qu'il se retrouve en relation avec son interlocuteur. La parole, réalisation individuelle, est donc l'élément qui fait évoluer la langue (Genouvrier et Peytard, 1970). Aussi, s'il n'y a pas d'acte de parole, il n'y a pas de communication et la personne n'existe pas.

Apprendre une langue relève donc d'un contrat entre celui qui sait et celui qui désire apprendre. Prenant place dans des institutions spécialisées (établissement scolaire ou autre centre de formation), la classe de langue occupe une place centrale en DDL. D'ailleurs, sa présence à l'école est de plus en plus indispensable, ce qui lui confère une position supérieure par rapport aux autres disciplines scolaires (Galisson, 1999). Bucheton (2002) rejoint à juste titre les propos avancés par nos chercheurs et souligne, pour sa part, l'importance majeure accordée à la langue orale. Elle nous fait comprendre que cette faculté est le pouvoir le plus important dans la salle de classe. D'ailleurs, avance l'auteure, il serait temps que les enseignants de langues cessent de monopoliser cette parole pour la redistribuer aux apprenants afin que ces derniers puissent devenir, à leur tour, auteurs de leur parole. Le fait de développer de telles habilités aidera ces derniers à mieux réussir à l'école.

Toutefois, il est navrant de constater, selon l'auteure, que le langage des apprenants n'est pas mis en avant au sein de la salle de classe. Ayant un langage jugé trop limité, ces derniers ne font que reproduire tout ce que dit l'enseignant. Outre cette approche négative, un autre problème majeur vient se greffer sur cette situation déjà problématique. En effet, les différences sociales font que les élèves ne disposent pas de compétences, notamment linguistiques, comparables au début de leur scolarité. « *[Objet] d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* » (Cuq et Gruca, 2008 : p. 80), toute langue véhicule avec elle une réalité culturelle. Cependant, l'enseignement d'une langue, autre que la langue première de l'apprenant, est souvent décontextualisée. Or, chaque phrase, voire chaque mot, ne peut être analysé hors de son contexte culturel (Bourdieu, 1982). Dans une telle perspective, l'identité sociale que les apprenants ont créée se retrouve souvent en contradiction avec celle qu'ils doivent occuper à l'école. En conséquence, le développement langagier étant inégale, il est tout à fait logique que celui de la parole le sera tout autant. D'ailleurs, cet écart est bien présent au niveau des postures langagières. Non seulement les apprenants ne possèdent pas un vaste répertoire de postures, mais aussi ceux des classes défavorisées ont un nombre de postures nettement inférieures de ceux appartenant aux classes favorisées.

Lors de ce transfert de savoirs, il est important de connaître le statut que l'Etat confère à la langue enseignée (nombre d'heures de cours, l'âge des apprenants, la formation académique et pédagogique de l'enseignant, les manuels utilisés, et le mode d'évaluation), de même que des rapports sociaux et individuels que l'enseignant et les apprenants entretiennent avec cette langue (l'enseignement et l'apprentissage d'une langue dépend grandement de nos compétences, l'avons-nous comme langue maternelle/langue première, langue seconde ou langue étrangère ?)

Apprendre une langue maternelle/langue première, c'est apprendre à communiquer dans cette langue en utilisant les mécanismes subconscients de la langue source, alors qu'apprendre une langue seconde ou une langue étrangère implique d'apprendre une nouvelle langue après avoir acquis, au préalable, la faculté du langage dans une langue précédente. « *L'assimilation d'une langue nouvelle ne s'effectue pas à l'aide d'une relation nouvelle avec le monde des objets ni par la répétition d'un processus de développement déjà accompli une fois mais se fait par l'intermédiaire d'un autre système verbal, assimilé auparavant, qui s'interpose entre la nouvelle langue que l'enfant assimile et le monde des choses* » (Vygotski, 1997 : p 227).

II.1.2.1 Didactique de la langue maternelle / langue première (DDL)

Le terme « langue maternelle » (LM) ou « langue première » (L1) est souvent utilisée pour identifier la langue la plus utilisée dans la communauté nationale, ethnique et religieuse, relevant « *plus de l'univers de croyance que de la réalité sociolinguistique* » Cuq (1991 : p. 98).

D'une portée individuelle, la LM est la première langue parlée ou la langue native qui s'impose à chacun lors de la petite enfance, et qui est supposément la langue la « *mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement* » (Besse, 1987b : p. 46). Elle est acquise naturellement à travers les échanges communicationnels de base des premières relations sociales et inévitablement, devient la langue d'instrument naturel de penser et de communiquer (Ballgobin, 2007)⁵⁴. A partir de 1968, pour refléter les réalités existantes du locuteur multilingue dans le contexte de la décolonisation des pays du Sud où domine le multilinguisme, la définition de la LM est revue par l'UNESCO. La LM « *pourrait ne pas être la langue utilisée par ses parents ; ou la langue qu'il a appris*

⁵⁴ “*the language which a person acquires in early years and which normally becomes his natural instrument of thought and communication*” (UNESCO, 1953).

à parler en premier, puisque des circonstances spéciales pourraient l'amener à abandonner cette langue plus ou moins totalement à un jeune âge » (Ballgobin, *op.cit.*, p. 167)⁵⁵.

C'est un apprentissage empreint d'émotion pour l'enfant qui imite inconsciemment les personnes de son entourage avec lesquelles il entretient une relation affective intense. C'est un processus incident et implicite qui s'opère dans ce milieu naturel et qui permet à ce dernier de se familiariser avec sa langue source, tout en lui permettant, aux travers de ses normes linguistiques, de distinguer ce qui est acceptable de ce qui ne l'est pas, d'acquérir un savoir dans ladite langue et de l'intégrer spontanément. Plusieurs travaux, à l'instar de ceux de Dubé et Herbert (1975), Lambert (1977), Long et Padilla (1970) ont montré que le fonctionnement cognitif est nettement plus performant lorsqu'une LM est valorisée par l'environnement familial et scolaire.

Ainsi caractérisée, cette expression selon Boutan (2003), est loin d'être aussi claire et précise car le qualificatif même de « maternelle » est rempli d'ambiguïté. « *[Tellement] ancrée dans la tradition occidentale, tellement porteuse de connotations sentimentales, qu'il est souvent difficile d'admettre que la langue maternelle n'est pas, pour chaque individu, forcément celle de sa génitrice* » (Cuq, 1991 : p. 97).

La notion de langue maternelle, méritant d'être revue, du fait qu'elle implique une connotation sexiste, Urbain (1982) fait ressortir un point important : l'image que véhiculait la femme jusqu'au XVIII^{ème} correspondait toujours à une représentation dévalorisante qu'on avait d'elle et de son discours. La mère était, en ce temps, le produit d'une infériorité à la fois sociale et linguistique. Sa contribution se limitait uniquement à une éducation essentiellement domestique, alors que l'homme, en l'occurrence, le père, sur lequel reposait toute la responsabilité éducative, était celui qui prenait le relais. L'instauration de l'enseignement obligatoire a accentué cette méfiance du père à l'égard de la mère, conférant ainsi à la LM « *une étape préalable dans la connaissance en général et l'acquisition du langage en particulier* » (Cuq, *op.cit.*, p. 21).

Aussi, il a été constaté qu'il peut arriver que, pour des raisons diverses, père et mère ne partageant pas la même langue de départ (issus de nationalités/ethnies différentes) soient confrontés à un problème de choix. A titre d'exemple : « *Le père est anglais, la mère*

⁵⁵ “*need not be the language which his parents use ; nor need it be the language he first learns to speak, since special circumstances may cause him to abandon this language more or less completely at an early age*” (UNESCO, 1968).

française, et chacun parle parfaitement la langue de l'autre, ainsi que l'allemand. Ils se sont installés en Allemagne fédérale peu de temps après la naissance de leur premier enfant, à qui ils ont choisi de parler français. Le français est donc pour l'aîné, au sens propre, sa langue maternelle. Mais, ayant sans doute estimé plus tard que cette solution n'était pas la meilleure pour la socialisation de l'enfant, ils ont parlé allemand à leur second enfant. Cette langue, qui n'est ni celle de la mère ni celle du père, est pourtant la langue première du cadet » (Cuq, 1991 : p. 100).

Cette situation est aussi fréquente chez les enfants immigrés. Souvent, la langue parlée dans le foyer familial n'est pas celle adoptée par l'enfant dans son environnement social, notamment avec ses pairs ou à l'école. Dans la majorité des cas, il abandonne sa LM de départ plus ou moins totalement à un jeune âge, ne conservant ainsi qu'une connaissance minimale, au profit d'une autre qui deviendra, naturellement sa première langue (Bloomfield, 1970 ; Ballgobin, 2007).

Force est cependant de constater que la LM demeure avant tout une langue enfantine, « *une langue imparfaite et embryonnaire, dont les écarts par rapport à la langue élaborée attestent simplement des difficultés d'élocution d'un organisme mal préparé à son fonctionnement* » Dubois (1970 : p. 57), et qui, en aucun cas, ne peut être considérée comme « *une langue au sens plein mais tout au plus une de ses variétés orales, variété relevant souvent d'un dialecte ou d'un sociolecte (celui des parents) qui peut être sensiblement différent de la norme qui lui sera enseignée à l'école, celle précisément qu'il apprendra à lire et à écrire* » Besse (1987a : p. 13).

Il en ressort que l'expression langue première, qui ne véhicule plus de connotation sexiste, semble la plus appropriée pour caractériser la langue dans laquelle l'enfant vit ses premières expériences de socialisation. Aussi, Martinez (2014) préfère cette terminologie à celle de la précédente appellation.

II.1.2.2 Didactique de la langue seconde (DLS)

La lexie de langue seconde (L2) a émergé dans le monde anglo-saxon au cours de la seconde moitié du XX^e siècle.

Comme son nom l'indique, la L2 indique la présence d'une autre langue et ne peut trouver sa définition que par rapport à un individu au moins bilingue. Si en Europe et dans le monde francophone elle est, après la L1, la langue la plus importante, de par ses

diverses fonctions en tant que langue administrative ou véhiculaire, il est intéressant de noter que dans le monde anglo-saxon, elle jouit d'un statut différent car elle est considérée uniquement comme étant la « *deuxième langue apprise par un individu après l'acquisition de sa langue maternelle* » Hamers et Blanc (1983 : p. 454).

« *Contrairement aux bi- ou multilingues de la prime enfance, ceux qui deviennent bi- ou multilingues par acquisition ou apprentissage d'une langue seconde/étrangère considèreront presque toujours qu'ils maîtrisent moins bien celle-ci que leur langue première/maternelle, et relativement rares sont ceux qui parviennent à un bi- ou multilinguisme parfaitement équilibré* » Besse (1987a : p. 14).

L'apprentissage d'une L2 opère dans la confrontation et la pratique quotidienne de cette langue en dehors de l'école (langue officielle du pays, sans pour autant être leur L1, langue étrangère mais jouissant pour certaines raisons d'un statut privilégié, langue utilisée dans quelques régions ou provinces, langue utilisée dans tous les domaines de la communication sociale, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit). En effet, apprendre une L2, c'est apprendre à utiliser cette langue dans des situations de communication nouvelle, tout en faisant usage d'un code partiellement ou totalement nouveau. « *Apprendre une autre langue – c'est apprendre en même temps ses fonctions dans la société où elle circule, c'est aussi apprendre et ainsi comprendre la société et les locuteurs de cette langue, leurs comportements, leur culture et certaines normes de la vie sociale. Communiquer – ce n'est pas seulement connaître la langue et son système linguistique, mais savoir également s'en servir en fonction de la situation d'énonciation, de l'environnement socioculturel, du statut social des interlocuteurs, ainsi que de l'intention de l'échange qui demeurent les critères déterminants de toute situation de communication* » Luste-Chaa (2009 : p. 40).

Même si « *la langue seconde s'apprend plus qu'elle ne se développe, alors que la langue maternelle se développe plus qu'elle ne s'apprend* » Barbé (1988 : p. 41), Cuq, pour sa part, accorde une valeur ajoutée à la L2 et la différencie des autres langues étrangères. Pour ce chercheur, la L2 « *[se] distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué* » Cuq (1991 : p. 139). Il convient d'ailleurs de noter que cette langue atteint ce statut quand elle occupe une place prépondérante au sein d'une

communauté dite bi- ou plurilingue et joue un rôle privilégié dans le développement psychologique, cognitif et informatif de cette dernière.

Aussi, il convient de préciser que la L2 ne peut être considérée comme une simple langue étrangère pour de multiples raisons. Si Hamers et Blanc (1983) accordent une valeur ajoutée à la L2, c'est précisément parce qu'elle ne se limite pas uniquement à sa présence dans un programme spécifique comme les autres langues étrangères. Pour ces chercheurs, la L2 jouit d'un statut différent car elle est aussi employée à la maison. Ngalasso (1992) soutient, pour sa part, que la L2 diffère des autres langues sur un ordre à la fois chronologique (succession dans le processus d'acquisition) et logique (degré de maîtrise). Cette différence établie, Verdelhan-Bourgade (2007) souligne, quant à elle, qu'il serait plus judicieux de positionner la L2 sur un continuum se situant entre langue première et langue étrangère.

II.1.2.3 Didactique de la langue étrangère (DLE)

La didactique de la langue étrangère (DLE) trouve son fondement théorique à partir de la pédagogie, la linguistique, la psychologie, la sociologie, les sciences cognitives et la technologie, entre autres (Martinez, 2014).

Une langue atteint le statut de LE quand elle n'est pas la langue commune ou la langue la plus partagée socialement et culturellement par un groupe linguistique (Galisson, 1998) et ne bénéficie pas de statut officiel (Nisubire, 2003). Aussi, une LE ne se place pas en première position dans l'ordre des acquisitions linguistiques et elle n'est pas non plus parlée sur le territoire par les citoyens.

L'apprentissage d'une LE est donc intentionnel et explicite et a pour unique objectif l'acquisition d'un savoir à propos de ladite langue. La seule démarche pour l'apprendre consiste à fréquenter des institutions spécialisées (à titre d'exemple, dans des contextes où prime le monolinguisme « *l'apprentissage 'repose sur la mémorisation' et aboutit à un savoir déclaratif, de type encyclopédique, qui permet seulement un monitoring après coup* » Bange (2005 : p. 33), d'où la difficulté pour l'apprenant d'atteindre un niveau de performance équivalent à celui qu'il maîtrise dans sa langue première. Ce faisant, le rapport entre apprentissage et acquisition s'inverse au profit du premier et le critère d'appartenance prend moins de place (Valenzuela, 2010). Selon Martinez (2014), l'enseignement et l'apprentissage d'une LE exigent que enseignant et apprenant ne soient pas sur le même pied d'égalité. A l'inverse de l'apprenant, l'enseignant est celui qui

détient le plus de connaissances. Mais n'étant que le facilitateur, il ne peut être le centre du processus d'appropriation, et ce, indépendamment de la ou des méthodologies d'enseignement employées.

Plusieurs circonstances peuvent pousser un individu à acquérir ou à apprendre une LE (par exemple à la suite d'une migration). Dans un tel cas et si cette acquisition est étroitement liée à son développement social, ce dernier peut facilement atteindre un niveau de compétence comparable, voire supérieur, à celui d'un natif dans cette langue. Mais si, au contraire, il est confronté à devoir l'apprendre en réponse à un besoin ponctuel, l'acquisition restera rudimentaire.

Ajouté à l'influence permanente de la L1 lors de l'apprentissage d'une LE, ainsi que d'autres langues étrangères apprises précédemment, l'âge de l'apprenant demeure aussi un facteur très important lors de l'apprentissage d'une LE. D'ailleurs, il est constaté que ce facteur suscite l'intérêt de nombreux chercheurs dans le cadre des études portant sur l'apprentissage des langues étrangères (Luste-Chaa, 2009).

II.2 Centration sur l'apprenant

La question majeure à laquelle se heurte aujourd'hui didacticiens et pédagogues, c'est comment procéder pour faire apprendre l'élève ? « *Connaître les particularités constitutionnelles de l'enfant, savoir deviner, grâce à des petits indices, ce qui se passe dans son âme encore inachevée, lui témoigner sans excès l'amour qui lui est dû tout en conservant l'autorité nécessaire, telle est la tâche mal aisée qui s'impose à l'éducateur* » Freud (1984 : p. 197). Il est désormais acquis et l'étude des comportements individuels a montré, à maintes reprises, que les savoirs et les contenus ne se transmettent pas, mais se construisent. « *L'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place et le professeur doit résister à cette tentation. Il n'est qu'une aide à l'apprentissage* » Barbot (2000 : p. 21). Partant de ce constat, il apparaît que les méthodes pédagogiques (ensemble de règles, de moyens et de procédures qui servent à faciliter la transmission des connaissances) ont, elles aussi, considérablement influencé le processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

En effet, afin de faciliter tout apprentissage et dans le but d'atteindre un objectif pédagogique ciblé, il est indispensable que tout enseignant, indépendamment de sa

situation de classe, ait recours au moins à une méthode pédagogique. Toutefois, croire en une méthode miracle/unique, qui apporterait la solution à tous les problèmes rencontrés et qui garantirait la réussite de tous, est une utopie. Ce qui est souhaitable en cette période nouvelle (une pédagogie nouvelle où la centration est désormais sur l'apprenant), c'est de laisser à l'enseignant ou à l'apprenant la liberté de choisir la/les méthode(s) pédagogique(s) qui semblent la/les plus appropriée(s) au contexte.

Aussi, nous restituons dans cette partie, en respectant leur contexte socio-historique respectif, les deux courants de pensée pédagogique (la pédagogie traditionnelle et la pédagogie nouvelle) à l'origine des méthodes pédagogiques dans le milieu éducatif. Après cette mise en perspective sommaire des différences existant entre elles, nous axerons notre propos sur les trois méthodes pédagogiques (méthode démonstrative/expositive, méthode active et méthode interrogative) qui sont, à notre avis, pertinentes pour notre étude, avant de nous attarder finalement sur les conclusions de Danvers, relatives au courant éducatif.

II.2.1 Pédagogie Traditionnelle vs Pédagogie Nouvelle

Grootaers (2007) s'inspire de l'analyse de Charlot (1977) pour faire le point sur les deux grands courants de pensée pédagogique (pédagogie traditionnelle/pédagogie nouvelle) qui ont orienté l'institution scolaire. Avant de les mettre en opposition, Grootaers a jugé utile de retracer leurs origines respectives.

« Nous pouvons situer l'origine de la pensée traditionnelle (ou « humaniste ») du côté des Jésuites qui ont élaboré un dispositif, un programme et une méthode d'études (la Ratio studiorum) pour leurs collègues, dès la fin du 16^e siècle. Quant au courant de la pédagogie nouvelle (ou « active »), elle puise ses racines dans les sciences psychopédagogiques et auprès des figures pionnières qui les ont mises en pratique, telles J. Dewey, O. Decroly, E. Claparède⁵⁶, au tournant des 19^e et 20^e siècles » Grootaers (2007 : p. 2).

Le tableau ci-dessous (Grootaers, *op.cit.*, pp. 12-13), avec les deux courants pédagogiques, composé chacun de cinq pôles (la clôture, le savoir, le maître, la discipline et les relations en classe), confronte ces deux écoles de pensée.

⁵⁶ Dewey (1859-1952) ; Decroly (1871-1932), et Claparède (1873-1940) : les fondateurs du mouvement de l'éducation nouvelle.

Tableau 6 : Comparaison des deux grands courants de la pensée pédagogique

	Pédagogie traditionnelle	Pédagogie nouvelle
La clôture	Clôture stricte Discipline externe	Liberté surveillée Autocontrôle
Le savoir	La Vérité est extérieure et universelle. Le Maître conduit l'élève sur le chemin de la vérité. La loi de la pensée domine les sens et les instincts. La rigueur intellectuelle se combine avec la discipline morale. Il faut « élever » l'enfant (mauvais penchants, instincts).	La Vérité se construit par l'action de l'enfant en contact avec les faits (observation et vérification) et en relation avec les autres (confrontation et conflit cognitif). Le développement de l'enfant inclut tous les aspects de sa personnalité (éveil des sens, éducation physique, expression artistique, etc.). Il faut « épanouir » l'enfant (potentialités).
Le Maître	Le Maître joue le rôle de modèle, à la fois sur le plan intellectuel et moral. Le Maître, plus avancé que l'élève, l'initie et lui montre la voie vers la vérité (et vers le Bien).	Le Maître joue le rôle de facilitateur dans la construction du savoir pour chaque élève et dans la dynamique du groupe-classe. Le Maître n'occupe pas un rôle de premier plan (cfr. l'initiative de l'élève, l'observation des faits, les relations entre élèves).
La discipline	La discipline morale prolonge et renforce la discipline intellectuelle. La compétition stimule le progrès individuel.	La discipline est fonctionnelle. Son rôle est de favoriser le fonctionnement du groupe et l'apprentissage de chacun.
Les relations en classe	Compétition. Relation duale Elève-Maître. Travail solitaire et silencieux.	Coopération. Expression et communication. Le groupe comme moyen d'apprentissage. Le groupe comme initiation à la démocratie.

II.2.2 Méthodes pédagogiques

Dans cette sous-section, nous confrontons les différentes méthodes pratiquées lors de l'enseignement.

II.2.2.1 Méthode démonstrative / expositive

Si on se réfère au triangle pédagogique de Houssaye (*cf.* p. 51), la méthode expositive correspond à la relation existant entre l'enseignant et le savoir. Dans ce triangle, l'enseignant est l'expert qui connaît tout et il est celui qui transmet ce savoir de façon univoque à ses élèves.

A l'image du behaviorisme, les élèves acquièrent donc ce savoir de manière mécanique sans déformer le contenu. Ces derniers sont, par la suite, évalués afin de mesurer le niveau de savoir retenu. Souvent cette phase est suivie par des exercices de consolidation qui visent à assurer la maîtrise opératoire d'un tel savoir. Lors de ces exercices, les élèves doivent ainsi faire preuve de déduction, le but étant de transposer une théorie ou un modèle dans une situation particulière et concrète.

Toutefois, bien que cette méthode n'accapare pas beaucoup de temps et de moyens et qu'elle permet de présenter un savoir de manière précise, elle ne laisse pratiquement aucune place à l'interaction. Seul maître à bord, l'enseignant est celui qui détient les connaissances et les transmet verticalement aux élèves sans se soucier de leurs diverses compétences et de leur degré d'appropriation.

II.2.2.2 Méthode active

Contrairement à la méthode expositive où l'attention est principalement focalisée sur le rôle de l'enseignant, la méthode active place l'apprenant au centre de l'action pédagogique. En privilégiant l'activité de l'élève, cette stratégie pédagogique, qui s'inspire de la pédagogie nouvelle, prend pour modèle de référence le constructivisme et le socio-constructivisme.

L'action pédagogique repose ici sur le principe selon lequel l'élève apprend uniquement lorsqu'il se retrouve dans une situation semblable à la réalité (Duplessis, 2014). C'est donc en interagissant avec ce contexte (plus ou moins) réel qu'il est en mesure d'interroger à nouveau ses premières conceptions et de percevoir l'action pédagogique de manière différente. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée et de celle des autres.

Ce faisant, il est appelé à mettre en jeu diverses stratégies qui lui permettent de découvrir et de reconstruire un nouveau savoir dans le but de répondre à une question ou de résoudre un problème.

Dans cette phase de structuration, bien que l'enseignant demeure un atout indispensable, il n'est pas celui qui occupe la première place. Il intervient uniquement en cas de besoin. Il lui revient d'organiser des situations d'apprentissage, englobant le travail collectif et l'apport collaboratif qui aident les apprenants à reconsidérer les savoirs différents et à les organiser de manière à ce qu'ils puissent être intégrés dans leur mémoire.

II.2.2.3 Méthode interrogative

La méthode interrogative se positionne sur un continuum entre la méthode expositive (axée sur le savoir et sa transmission) et la méthode active (centrée sur la construction des savoirs). Contrairement aux postulats de ces dernières méthodes, elle repose sur le principe selon lequel l'apprenant n'est pas dénué de toute connaissance en rapport avec le contenu à acquérir. Cependant, en ce qui concerne l'expression ayant trait à l'art de l'accouchement des esprits (Mialaret, 1991), il y a probablement un certain besoin de s'assurer que l'apprenant soit aidé dans cette démarche.

Le domaine des interactions et des négociations entre l'enseignant et l'élève demeure donc un atout non-négligeable. Etant celui qui mène le jeu, l'enseignant doit constamment stimuler les sens de l'apprenant en lui posant des questions logiques et pertinentes. Ces questions lui permettent non seulement d'avoir un aperçu du niveau académique de l'élève (repérer ses forces et ses faiblesses), mais ont pour but majeur de faire progresser celui-ci. Finalement, ce dernier doit être en mesure de construire ses propres connaissances et de trouver la bonne réponse.

II.2.3 Courants éducatifs selon Danvers

Selon Danvers, « *[pour] parvenir à esquisser une typologie sommaire des principales conceptions éducatives, on peut recourir à deux paramètres bipolaires dont le croisement permet d'identifier quatre types de courants éducatifs* » (1992 : p. 63). Le premier

paramètre oppose le magistrocentrisme au pédocentrisme, alors que le second oppose le sociocentrisme au technocentrisme⁵⁷.

II.2.3.1 Magistrocentrisme

Englobant les méthodes démonstratives et expositives héritées des behavioristes, le magistrocentrisme, bien qu'absent « *dans les déclarations officielles ou dans les écrits pédagogiques* » (Danvers, 1992 : p. 63), est la pratique la plus courante dans les milieux de l'éducation et de la formation, non pour son efficacité, mais surtout pour l'image d'excellence qu'elle a su donner. Centré sur la personne de l'éducateur et sur son débit de savoir et savoir-faire, cette pratique confère l'autorité au maître qui transmet la connaissance et la culture aux élèves de manière unilatérale. « *[Il] va de soi que le transmetteur du savoir va puiser ses références pédagogiques dans les méthodes anciennes et traditionnelles. L'apprenant se retrouve dans un 'système de réception-consommation'* » (Randriamasitiana, 2000 : p. 68).

Cette interaction à sens unique (maître>élèves) est grandement critiquée de nos jours, notamment pour l'enseignement des langues vivantes car, comme nous l'avons exposé dans la partie réservée à la méthodologie traditionnelle (cf. pp. 68-70), elle ne permet pas à l'apprenant d'être au centre de l'acte d'apprendre et de développer ses diverses qualités. D'ailleurs, son inefficacité a été maintes fois dénoncée. La langue vivante est faite pour être parlée et vécue, non pour être enseignée de manière monotone, et ce, peu importe l'éloquence dont fait preuve l'enseignant.

II.2.3.2 Pédocentrisme

A l'opposé du magistrocentrisme, le pédocentrisme place l'apprenant au centre de l'action pédagogique. Utilisant les méthodes actives héritées des constructivistes et des socio-constructivistes, il a pour objectif de « *rendre autonomes des personnes qui se prendront en charge* » Danvers (1992 : p. 63). Le pédocentrisme, qui vient en quelque sorte s'opposer radicalement à la théorie piagétienne sur le primat du développement sur les apprentissages, soutient l'idée que l'enseignement demeure le seul atout qui rend possible le développement à l'âge scolaire et pour que cet enseignement devienne efficace, il doit absolument devancer le développement. Il s'ensuit : « *que le transmetteur*

⁵⁷ Afin de respecter les objectifs de cette thèse, nous avons jugé utile d'exploiter uniquement le paramètre opposant le magistrocentrisme au pédocentrisme, ne nous attardant point sur celui opposant le sociocentrisme au technocentrisme.

du savoir va centrer son enseignement sur les intérêts et les besoins (langagiers) des apprenants, les modalités d'apprentissage de ceux-ci... Il va alors se ressourcer chez les tenants des méthodes pédagogiques nouvelles. L'apprenant se retrouve alors dans un 'système de réception-production' » Randriamasitiana (2000 : p. 68).

II.2.3.3 Technocentrisme

Centré sur les techniques d'apprentissage, le technocentrisme est largement répandu aux Etats-Unis. Basé sur les lois de l'apprentissage et la méthode expérimentale, il conçoit une didactique au service d'individus compétents et efficaces.

II.2.3.4 Sociocentrisme

Centré sur la société et la nécessité d'être agent social, le sociocentrisme a inspiré la « Pédagogie institutionnelle ». Prônant l'auto-critique, les méthodes sont empruntées à la psycho-sociologie pour développer notamment l'analyse et le changement social.

II.3 Méthodologie de l'enseignement des langues vivantes

Pour les besoins de notre recherche, il nous a semblé important de faire le point sur les méthodologies et techniques d'enseignement des langues vivantes en usage aujourd'hui. La *méthodologie*, pour Puren, se réfère à « *un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement-apprentissage induites* » (1988 : p. 11). Elle vise à présenter le programme et les raisons sous-jacentes aux choix effectués vis-à-vis des contextes didactiques variés, englobant des apprenants de profil différents, en termes de personnalité, d'histoire, d'attentes et d'objectifs (Martinez, 2014).

Par ailleurs, Besse (1985 : p. 14) indique qu'une méthode est un « *ensemble raisonné de propositions et de procédés destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle* », alors que Puren (1988 : p. 11) l'utilise pour désigner un « *ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés* ».

II.3.1 Méthodologies

Si à ses débuts, la méthodologie, dite traditionnelle, s'imposait dans tous les lieux d'enseignement, au fil du temps elle connut des évolutions, souvent en rupture avec celles qui l'avaient précédée, dans le dessein de remédier aux faiblesses observées et d'y apporter des améliorations. Si à un moment de notre histoire, la priorité était accordée à la réalité culturelle et à l'écrit, d'autres orientations ont fait surface par la suite, accordant ainsi plus d'espace à d'autres facteurs. Nous proposons ici une synthèse des principales méthodologies d'enseignement qui ont, à notre avis, contribué à l'édification de ce qu'il est convenu d'appeler désormais l'éducation nouvelle.

II.3.1.1 Méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle dans l'enseignement des langues s'inspire globalement de la relation « clergé-disciple », qui impose un rapport enseignant/élève dans lequel la place centrale est occupée par le maître (Grootaers, 2007 ; Douaire et al., 2012).

Considéré comme expert et unique détenteur de la connaissance, le maître, selon cette méthodologie, représente un modèle à imiter. Il est celui qui « *pose des questions à chaque élève, assigne du nouveau matériel, explique de nouvelles règles, fait la correction des fautes, présente de bonnes réponses* » Karshukova (2004 : p. 10). Comme le fait ressortir Fournier (2005 : p. 190) : « *Les connaissances sont censées être simplement transmises du maître à l'élève : c'est ce qu'on appelle aussi la pédagogie frontale, incarnée par le cours magistral. Cette conception de la transmission a été confortée par la psychologie behavioriste, qui part du principe philosophique que le cerveau est comparable à une cire molle, sur laquelle viennent s'imprimer les connaissances* ».

Ainsi, occupant la fonction suprême, le maître a pour but d'élever son interlocuteur d'un niveau inférieur à un niveau supérieur (Grootaers, 2007). L'intervention est à sens unique, d'après le modèle Maître>Elève, et connaître une langue s'apparente, « *plus ou moins, à connaître le système à l'égal de l'enseignant* » Sourin Dufossé (2007 : p. 50).

Privilégiant une approche de « grammaire-traduction » ou de « lecture-traduction », cette technique met l'accent sur une étude morale basée essentiellement sur l'apprentissage des règles théoriques, le but étant d'aider les élèves à mieux comprendre le fonctionnement de la langue par le moyen des textes littéraires rédigés dans la langue cible. Le maître

explique une règle de grammaire en langue première (L1) pour ensuite l'appliquer sous forme de phrases à des exemples spécifiques ; l'objectif n'étant pas d'apprendre à communiquer en langue seconde (L2). Il illustre la règle par des exemples extraits de la littérature dans un premier temps et l'explique en détail par la suite. Plus tard, les élèves effectuent des exercices d'application de version ou de thème (méthode indirecte). Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical qui est illustré à travers une phrase d'auteur pour être par la suite explicitée par les activités de traduction de textes littéraires de la langue étrangère (LE) vers la L1. On enseigne le « bon usage » de la langue tel qu'il est véhiculé par les écrits littéraires et l'erreur n'est pas tolérée. Les élèves ont pour exercice d'apprendre la leçon du jour par cœur. La réponse doit être exacte et il est du devoir du maître de corriger toute erreur. Il y a une prédominance de l'écrit et le seul recours à l'oral est la lecture à voix haute des textes écrits.

Cette méthodologie est appropriée lorsque la lecture et la compréhension des textes sont l'objectif de l'apprentissage. En subordonnant l'apprentissage de la langue cible à la maîtrise des règles grammaticales (méthode déductive) et à un apprentissage par cœur (méthode répétitive), la méthodologie traditionnelle conduit les élèves à développer des capacités de compréhension et de rédaction, ce qui bien entendu augmente leur rapport avec la production écrite, tout en les enrichissant de la culture véhiculée par la langue source.

Toutefois, une utilisation massive de la langue maternelle comme médium d'enseignement n'est pas à l'avantage des élèves. En excluant la LE de leur vie quotidienne, on rend plus difficile l'apprentissage de cette dernière (Douaire et al., 2012). De plus, en avantageant l'écrit au détriment de l'oral, les élèves n'ont pas la possibilité de développer de véritables compétences dans la langue-cible. Ils ont tendance à se concentrer uniquement sur des exercices les menant vers un apprentissage par cœur : traduction, lecture et étude grammaticale. Souvent, « *ils connaissent beaucoup sur la langue, mais ils ne la possèdent pas, ne peuvent pas s'en servir pour comprendre et se faire comprendre* » Karshukova (2004 : p. 22). En effet, pour qu'un élève puisse s'approprier une langue, qui plus est, une langue étrangère, apprendre de nouvelles connaissances n'est pas suffisant. Il faut qu'il puisse adopter une démarche consciente, volontaire et observable et qu'il s'engage activement dans le processus d'apprendre (Douaire et al., 2012).

Etant donné que c'est le maître qui détient le savoir et l'autorité, le discours est unidirectionnel (maître>élèves). Dans un tel contexte et de par la rigoureuse discipline instaurée, les élèves n'ont pas de rôle actif dans l'acte d'apprendre et ne peuvent s'investir pleinement, voire développer leur créativité. Ils se taisent, écoutent passivement les contenus dans le but de les mémoriser pour ensuite en faire usage dans des exercices d'application.

II.3.1.2 Méthodologie directe

La méthodologie directe est considérée historiquement par Puren (1988) comme étant la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE).

Utilisée et développée conjointement en France et en Allemagne à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, elle s'est répandue, non seulement en Europe, mais aussi aux Etats-Unis (Sournin Dufossé, 2007), le tout dans un souci de s'ouvrir sur l'étranger. Selon Temkeng (1987), la nouveauté apportée par ce courant méthodologique a été l'adoption de l'enseignement de la langue seconde ou étrangère, en utilisant une approche basée exclusivement sur ces langues respectives, sans se référer à la langue première de l'apprenant.

En proposant un contact direct essentiellement basé sur la compréhension et la production orales, cette méthodologie utilise massivement la langue étrangère. Ce faisant, elle rompt pour ainsi dire avec la méthodologie traditionnelle, qui se focalisait sur une langue littéraire essentiellement fondée sur l'écrit.

La langue étrangère est exclusivement utilisée pour enseigner la culture étrangère (Temkeng, *op.cit*). A noter que la culture enseignée n'est plus la culture cultivée comparable à celle de la littérature et des beaux-arts, mais plutôt une culture vécue par les gens dans leur vie quotidienne, le but étant de s'adapter à l'ère des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques.

Cette méthodologie privilégie donc une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur les principes d'acquisition de la langue première de l'enfant. Le cours est enseigné en L2 et l'enseignant utilise tous les moyens à sa disposition pour faire passer le sens sans recourir à la L1. Les élèves apprennent à nommer les choses qui

les entourent et les actions qu'ils découvrent. L'enseignement s'appuie sur les mots et sur le vocabulaire concret connu pour passer aux concepts abstraits.

Dans sa démarche, l'enseignant dirige les activités de la classe tout en laissant une part des initiatives aux élèves. Il ne parle qu'en L2, expliquant à partir d'images ou d'objets, sans pour autant permettre le recours à la traduction et à l'explication grammaticale intensive. Invités à privilégier l'expression orale et le recours immédiat à la L2, les élèves participent de façon active à leur apprentissage : ils doivent répondre aux questions de l'enseignant, lire à haute voix et poser des questions. Les interactions sont bidirectionnelles : enseignant-élèves et aussi élèves-enseignant.

Toutefois, la méthodologie directe qui adopte l'idée que l'acquisition d'une L1 en milieu naturel est similaire à l'apprentissage d'une L2 en contexte scolaire a été largement critiquée par certains spécialistes des langues. Ils contestent l'assimilation des deux processus, d'autant que le temps consacré à l'acquisition de la L1 diffère grandement de celui consacré à la L2. Ils estiment qu'en voulant régler les lacunes de la méthodologie précédente (méthodologie traditionnelle), les acteurs de l'éducation ont favorisé l'aspect communicationnel au détriment de la partie grammaticale (Puren, 1988). A ce propos, la grammaire n'est pas décrite de manière suffisamment claire et efficace pour que les élèves puissent l'appliquer en situation de communication.

II.3.1.3 Méthodologie audio-orale

Développée aux Etats-Unis dans les années 1950, la méthodologie audio-orale (MAO) a émergé prioritairement dans le but de répondre aux besoins des services secrets de l'armée américaine qui ont fait appel aux linguistes pour élaborer une méthode d'apprentissage rapide et efficace dans le but de former ses agents à l'usage des langues étrangères.

S'inspirant en linguistique du « modèle structuraliste post-bloomfieldien » et, en psychologie, du « modèle d'apprentissage behavioriste skinnérien » (Alvarez, 1984), la méthodologie audio-orale correspond à un schéma du type stimulus-réaction-renforcement. Pour les Américains, comprendre une langue n'était pas un facteur indispensable pour la parler. Gaonac'h, à ce sujet, postule qu'« *[apprendre] une langue n'est pas une activité intellectuelle : ce n'est pas 'apprendre quelque chose', mais 'c'est apprendre à faire quelque chose'* » (1987, [1998: p. 154]). Au cours de stages intensifs

consistant à mémoriser des dialogues couramment utilisées, ces agents apprenaient par cœur des structures proposées sans pour autant comprendre le fonctionnement grammatical des phrases.

C'est ainsi que, reprenant les principes de base de la méthode appliquée à l'armée américaine et suivant les principes de l'enseignement programmé, les spécialistes de la linguistique appliquée ont adapté cette méthodologie au contexte scolaire où elle « *s'est principalement incarnée dans les exercices structuraux* » Rezeau (2001 : p. 81).

Dans les faits, la méthodologie audio-orale focalise essentiellement sur la langue orale (Galisson et Coste, 1976). Elle vise « *à développer chez les apprenants les compétences linguistiques (skills) comprendre, parler, lire et écrire par le biais de la répétition intensive (méthode répétitive) des structures grammaticales et la pratique exhaustive de la grammaire (méthode inductive), présentée de façon graduée selon les difficultés du public. Dans le schéma de classe, la MAO proposait une forte intégration didactique autour du dialogue, point de départ de chaque leçon et un recours systématique aux exercices structuraux. Aussi, les matériels pédagogiques, y compris le laboratoire, semblaient être plus importants que le professeur* » Bosch Irizarry (2009 : p. 10). Dans cette démarche, les élèves écoutent d'abord attentivement un modèle sonore sur disque ou bande d'enregistrement, puis répètent des phrases modèles pour les mémoriser. S'ensuivent des exercices de substitution, d'addition et de transformation dans le dessein d'automatiser les structures de base contenues dans les dialogues. Leurs activités se limitent à un apprentissage par cœur sans se préoccuper de comprendre le contenu. Ainsi : « *[enseigner] une langue vivante, c'est d'abord faire [...] manipuler les formes afin que s'implante progressivement un système de réflexes, c'est conditionner les réactions des élèves selon un effort méthodique* » Gantier (1968 : p. 51).

Pour Alvarez (1984 : pp. 154-155), « *les principales critiques que cette méthodologie soulève sont d'abord, son aspect répétitif et mécaniciste dont l'illustration la plus frappante était le 'pattern practice', exercice mécanique pratiqué généralement hors contexte et hors situation et qui faisait souvent l'impasse sur le sens de ce qui se répétait. L'autre critique importante c'est que ce type de pédagogie n'aboutissait pas à l'objectif annoncé, celui de rendre l'apprenant capable de communiquer dans des situations de la vie ordinaire : la mémorisation de structures ne conduisait pas nécessairement à la capacité à communiquer avec des locuteurs étrangers* ».

Rezeau (2001 : p. 82) n'en dit pas moins en avançant : « [qu'on] a reproché aux exercices structuraux 'exécutés' par les élèves en laboratoire de langues leur décontextualisation, qui menait à un psittacisme vide de tout sens et finalement inefficace. L'image allait-elle apporter cette contextualisation salvatrice qui faisait défaut à la MAO ? »

II.3.1.4 Méthodologie structuro-globale audio-visuelle

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) a fait son apparition en France dès le début des années 1950 suivant respectivement les périodes marquant la fin de la seconde guerre mondiale et la colonisation. Animée du désir de retrouver son rayonnement culturel et linguistique d'antan, la France s'est trouvée donc contrainte de lutter contre l'expansion de l'anglais qui s'affirmait de plus en plus comme la langue de communication internationale.

Puisant ses racines dans la méthodologie directe et faisant suite à la méthodologie audio-orale, la méthodologie SGAV, dite « structuro-globale », se rattache au courant structuraliste (Rezeau, 2001). Selon l'auteur : « l'introduction de l'image, sa forte intégration au support audio et une conception globalisante de la communication donnent aux MAV une spécificité réellement nouvelle par rapport à la MAO » (2001 : p. 82).

Comme les méthodologies précédemment évoquées, la méthodologie SGAV reconnaît la primauté de la langue parlée ; l'objectif étant d'amalgamer le verbal avec les aspects non-verbaux (Bosch Irizarry, 2009). La nouvelle langue est apprise de manière globale et spontanée pour ne pas dénaturer l'acte de parole. Les sons de la langue sont organisés en un système et tout enseignement ne peut se faire que par référence à ce système.

Au regard des postulats énoncés ci-dessus, Puren (1988) souligne que le concept « audio-visuel » s'appuie sur un seul critère d'ordre technique ; celui s'organisant autour d'un support audio-visuel. Sournin Dufossé (2007 : p. 53) qualifie, pour sa part, la méthodologie audio-visuelle comme « celle qui, ne s'en tenant pas seulement à associer l'image et le son à des fins didactiques, les unit étroitement, de sorte que c'est autour de cette association que se construisent les activités ».

Le support sonore est constitué à partir des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes. La voix de l'enseignant peut suppléer les enregistrements, et

les projections peuvent faire de même avec les images du livre de l'élève. L'enseignant présente un dialogue enregistré et des images contenues dans un film fixe. Il explique le dialogue en détail, étape par étape, en s'attardant sur les aspects essentiels.

Outre le fait de parler la langue, la méthodologie SGAV insiste sur la nécessité d'apprendre à entendre et à écouter. Pour ce faire, créer des automatismes et des réflexes au moyen du conditionnement, s'avèrent nécessaires. La stimulation doit être, autant que possible, naturelle et doit inhiber au mieux la langue de départ. Pour cela, il est indispensable d'utiliser toutes les ressources du langage : le geste, la respiration, les pauses agissantes, l'intensité, le mouvement, le temps de la phrase, et l'intonation pour conditionner le cerveau à accepter les phonèmes étrangers. Contrairement à la méthodologie audio-orale, ici sont présentées des structures phonétiques préalablement organisées de sorte à pouvoir être intégrées ensuite par association.

Sur le plan de l'apprentissage, la méthodologie SGAV est une continuité de la théorie de la Gestalt, qui préconise la perception globale de la forme et l'intégration par le cerveau des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l'apprentissage passe par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acoustico-visuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique ont pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

Pour résumer, précisons que la méthodologie SGAV repose sur trois éléments : situation de communication, dialogue et image. Même si elle visait au départ les quatre habiletés (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite), l'oral en est la priorité. Cette méthodologie plonge les élèves dans une situation de communication perçue d'abord par voie audiovisuelle. Elle prend en considération aussi bien les sentiments que les émotions, éléments qui n'étaient pas considérés auparavant. Le principe de fréquence commande l'ensemble des dialogues fabriqués à des fins linguistiques et pédagogiques.

Toutefois, bien que cette méthodologie utilise « la parole en situation » pour enseigner et pour créer des situations de communication, représentées par des dialogues en contexte, les supports sont généralement pauvres et les personnages sans épaisseur psychologique. De plus, selon Chomsky, en favorisant trop l'oral, on finit par oublier l'écrit (Puren, 1988).

II.3.1.5 Approche communicative

Apparue au cours des années 1970/1980 au moment où les pédagogies structuralistes sont en plein essor, l'approche communicative vient en quelque sorte s'opposer aux diverses méthodologies précédemment exposées, apportant ainsi une grande révolution en didactique des langues. Ne portant pas le nom de méthodologie, mais celui d'approche, elle prend racine dans la théorie de l'Universalisme de Chomsky, à savoir que toutes les langues du monde ont une même structure de départ et une capacité égale de décrire des phrases. En introduisant le concept de « Language Acquisition Device » ou LAD (littéralement traduit par « dispositif d'acquisition du langage »), Chomsky (1971) souligne l'existence d'une grammaire innée et programmée dans le cerveau. Selon lui, tout être humain possède en lui une capacité innée à décrypter un code langagier. Ainsi, le chercheur prend pour exemple les enfants qui, en moins de quatre ans, maîtrisent leur langue source sans pour autant avoir été soumis à un apprentissage formel, ce que confirment les conclusions de Darwin (1877) qui a observé ses propres enfants approprier à leur rythme et, très tôt, les expressions utilisées par les adultes.

Il est important de faire ressortir que l'introduction de l'approche communicative est le résultat d'un facteur politique. *« [L'élargissement] de l'Europe a créé un grand besoin sur la communication et l'ordre linguistique.... Savoir communiquer dans plusieurs langues devenait un besoin nécessaire afin que les gens puissent interagir dans diverses situations de communication »* (Douaire et al., 2012 : p. 3). Selon ces auteurs, quatre compétences essentielles sont à respecter en instance de communication écrite ou orale. *« Premièrement il y a la composante linguistique qui envisage la connaissance des règles et des structures grammaticales. Secondement il y a la composante sociologique qui porte sur la connaissance des règles sociolinguistiques sur l'utilisation de la langue. C'est-à-dire savoir comment appliquer les différentes formes linguistiques aux bonnes situations communicatives. Troisièmement on y trouve la composante discursive qui manifeste la cohésion des multiples types de conversations en fonction de quelle situation de communication les gens se rencontrent. Finalement, le quatrième élément renvoie à la compétence constituée, ce qui donne l'aptitude aux gens d'utiliser des stratégies verbales et non verbales afin d'équilibrer les erreurs de la communication »* (Douaire et al., *op.cit.*, p. 3).

Utilisée couramment en contexte scolaire, cette approche, qui favorise l'oral au détriment de l'écrit, fait ressortir que c'est à travers la communication que les langues -première,

seconde et étrangère- s'acquièrent le plus facilement. L'approche communicative a pour but principal d'apprendre à communiquer à l'oral en langue étrangère, donnant ainsi « *un aspect certainement plus réaliste (certains diront plus « authentique ») et concret aux cours* » Sournin Dufossé (2007 : p. 58). Elle favorise une pratique pédagogique rationnelle qui tend à répondre aux attentes, aux besoins et aux motivations des élèves (Morlat, 2007). Désormais, il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales qui doivent être apprises par cœur, mais de « *s'appuyer davantage sur les fonctions que remplissent les énoncés dans des situations concrètes de communication* » ... « *D'une pédagogie centrée sur la méthode et sur les stratégies d'intervention de l'enseignant, on tend à passer à une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur les stratégies d'apprentissage* » Alvarez (1984 : p. 160).

Dorénavant, le cours de langue n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il se transforme en une séance interactive impliquant l'enseignant et les élèves. L'enseignant a pour tâche de créer des situations de communication dynamiques alors que les élèves sont appelés à utiliser différents moyens linguistiques. Aussi, il est invité à varier les types d'activités tout en s'impliquant dans le processus d'enseignement-apprentissage. En sa qualité de personne ressource, il est de son devoir de mettre à la disposition des élèves des atouts linguistiques, culturels et pédagogiques (Morlat, 2007).

Enseignant et élèves changent de statut et, désormais, on ne parle plus de rapport enseignant/élèves, mais d'enseignant/apprenants. Les apprenants prennent en charge leur propre apprentissage de manière autonome et le contexte de la communication est mis en valeur, favorisant ainsi l'interaction, l'échange et l'entraide. Il s'agit donc d'un apprentissage explicite où l'on demande à l'apprenant de jouer le rôle d'un locuteur natif. Lors de cet exercice de simulation, les supports étudiés sont choisis parmi une variété de documents authentiques provenant de l'écrit et de l'oral (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.).

Contrairement aux précédentes théories qui s'attardent « *sur une grammaire étudiée hors contexte ou d'un lexique arbitraire* » (Sournin Dufossé, 2007 : p. 58), l'approche communicative, qui prend ses appuis sur la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique (Douaire et al., 2012), accorde plus d'espace au sens, aux contenus et au contexte de l'énoncé. Plutôt que de s'attarder sur la forme, cette approche

met davantage l'accent sur la manière de communiquer, car en se retrouvant dans un environnement linguistique où la langue source n'est pas sollicitée, les apprenants se retrouvent dans l'obligation de communiquer spontanément, inconsciemment et de façon intuitive dans la langue cible. Ainsi, en privilégiant la transmission et la compréhension d'un message sensé dans un contexte de communication donné, les apprenants ont tendance à négliger l'écrit et les études grammaticales.

Cependant, bien que cette situation privilégie ceux qui veulent être parfaitement bilingues, il est important de faire ressortir les lacunes de cette approche. Si Puren (1994) est d'avis que ce courant ne peut s'octroyer le qualificatif de méthodologie à cause de son manque de noyau dur théorique, Alvarez quant à lui, avance un tout autre problème. Selon le chercheur, il n'est pas rarissime de « *trouver, en particulier, des pratiques dites 'communicatives' qui ne le sont pas du tout. Des pratiques répétitives et mécanicistes peuvent être maquillées en approche communicative. Des simulations et des imitations des échantillons de communication "authentiques" peuvent déboucher sur des pratiques de répétition psittacistique. L'apprenant dans ce cas imite la communication des autres ; il ne crée pas sa propre communication* » (1984 : p. 164).

Ce point de vue est aussi partagé par Rolland (2003) qui souligne le côté artificiel des situations de communication, le manque de références et un contenu souvent assimilé à des dépliants pour touristes pressés.

Partant toujours de ce constat, Morlat (2007) en partage les critiques et affirme que sans formation méthodologique en ce qui concerne les techniques utilisables en classe, de même que le manque de connaissances des divers outils pédagogiques et une incapacité à se servir des documents authentiques, il est difficile de mettre en place une approche qui relève d'un bon niveau linguistique et pédagogique.

II.3.1.6 Perspective actionnelle

La perspective actionnelle a émergé en Europe au cours des années 2000. Présentée dans le document du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001, elle est en quelque sorte une suite de l'approche communicative (Bagnoli et al., 2010).

La grande innovation et la dimension privilégiée dans la perspective actionnelle est de considérer « *avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux*

ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, 2001 : p. 15).

Bien que le CERL ait permis l'élaboration de la perspective actionnelle en Europe, il n'en est pas le créateur. Trois chercheurs ont grandement contribué à son élaboration. Il s'agit de Dewey, Piaget et Freinet.

Vers la fin du XIX^{ème} siècle, Dewey introduit une pédagogie axée sur le projet « *learning by doing* ». Il crée une école modèle, rompant ainsi les liens avec l'autorité habituelle du maître, seul dispensateur de savoir et de la connaissance. Le projet, selon Dewey, permet d'anticiper une action et forge les apprenants à être libres, imaginatifs et créatifs. Aussi, cette pédagogie traite chaque apprenant de la même manière, de sorte à ce qu'il n'y ait pas de déséquilibre ou de disparité au sein de la classe. L'éducation, pour ce chercheur, est avant toute chose la participation à la vie sociale. Elle doit, en ce sens, correspondre et promouvoir la société dans laquelle elle s'inscrit, agit et est agi, tout en donnant à chacun les mêmes chances et opportunités, rejetant ainsi les barrières qui divisent et mènent vers l'exclusion. En introduisant une pédagogie axée sur le projet, ouvrant la voie au travail collaboratif et coopératif, l'éducation vise la pluralité et la diversité. Pour ce philosophe et chercheur, « *[la] vraie méthode pédagogique consiste d'abord à se rendre intelligemment attentif aux aptitudes, aux besoins, aux expériences passées de ceux qu'il faut instruire et, en second lieu, de développer ces suggestions de base de telle sorte qu'elles deviennent un plan ou un projet qui, à son tour, s'organise dans un tout assumé par le groupe. Autrement dit le plan est une entreprise coopérative et non dictatoriale [...]. C'est grâce à un échange réciproque du maître et des élèves que s'accomplit cette croissance [du projet], le maître reçoit, mais il n'a pas peur de donner. Le point essentiel à retenir est que le projet grandit et prend forme grâce à un processus d'intelligence socialisée.* » (Dewey, 1968 : p. 123).

En 1923, Piaget développe la théorie constructiviste, impliquant que les connaissances sont construites autour d'un sujet actif (*cf.* du constructivisme au socio-constructivisme : pp. 92-98).

Freinet, dès 1924, se penche sur les pédagogies actives. En effet, selon cette approche, l'être humain n'est pas un être solitaire. En contact avec la société dès sa naissance, il est constamment influencé par l'autre, et c'est donc en interagissant qu'il se développe avec l'aide du milieu humain, il se construit et se définit (Wallon, 1968). Son étude, basée sur la réalisation d'un journal de classe par les élèves, permet à ces derniers d'agir en coaction, ouvrant le champ vers l'initiative, la créativité, la motivation et, mieux encore, vers les interactions constructives et la coopération entre apprenants et enseignant, ce qui évidemment augmente leurs capacités pour la réalisation d'un projet final.

La perspective actionnelle introduit une nouvelle compétence, celle de la pratique orale en interaction. Dorénavant, le locuteur est non seulement appelé à développer ses habilités à communiquer oralement, mais il doit surtout parler avec l'autre non seulement pour se faire comprendre, mais pour l'inciter à répondre. Ce qui justifie le recours au concept de perspective qui traduit mieux que celui d'approche, l'idée qu'aucune réponse n'est unique, universelle et permanente (Puren, 2011).

Utilisée par une grande majorité d'enseignants en contexte scolaire, la perspective actionnelle vise à déclencher chez les apprenants une réelle motivation pour l'apprentissage. Contrairement à l'approche communicative qui propose des mises en scène, donc décalées de la réalité, la perspective actionnelle place les apprenants dans une situation authentique. Se retrouvant au cœur de l'action, ces derniers sont appelés à prendre part à leur apprentissage et à développer des compétences réceptives et interactives. Dorénavant, les apprenants sont des acteurs sociaux dans le sens où ils sont amenés à réaliser des tâches qui sont à la fois scolaires et sociales. Il devient dès lors important que les situations de communication se rapprochent de la réalité afin que les activités proposées et les connaissances apprises dans le cadre scolaire puissent être réinvesties en contexte non scolaire. *« Les apprenants sont amenés à effectuer des tâches communicatives en commun dans lesquelles ils doivent s'engager personnellement. Il s'agit d'activités intégrées dans des situations de communication réelles : recherche d'informations authentiques, problème à résoudre, projet à réaliser, etc. Ce procédé pédagogique permet, en outre, la réhabilitation de la langue maternelle dans le groupe.*

En effet, comme l'objectif d'apprentissage repose sur la réalisation de tâches spécifiques dans une situation de communication authentique, la langue étrangère est employée en tant que moyen et non en tant que finalité d'apprentissage. Le recours à la langue maternelle est alors primordial si le maintien de la communication authentique (et non didactisée) est souhaité en classe dans l'accomplissement des tâches communicatives, en particulier avec des apprenants débutants » (Windmüller, 2007 : p. 118).

Pour illustrer notre propos, nous nous référons aux tableaux 9, 10 et 11 ci-après, empruntés par Bagnoli et al. (2010), et à Robert et Rosen (2009). Ces tableaux retracent l'évolution de l'approche communicative vers la perspective actionnelle.

Tableau 7 : Objectifs ciblés par la formation lors du passage de l'approche communicative vers la perspective actionnelle

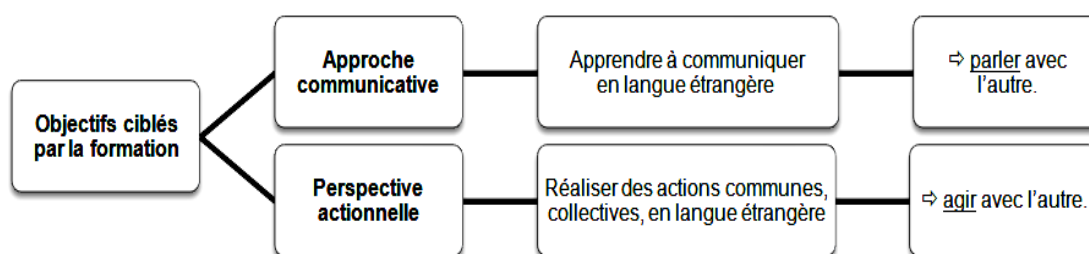


Tableau 8 : Activités par excellence lors du passage de l'approche communicative vers la perspective actionnelle

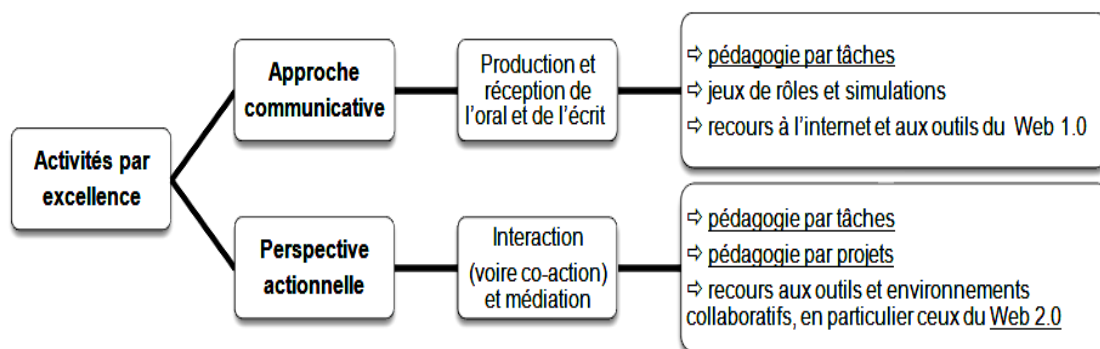
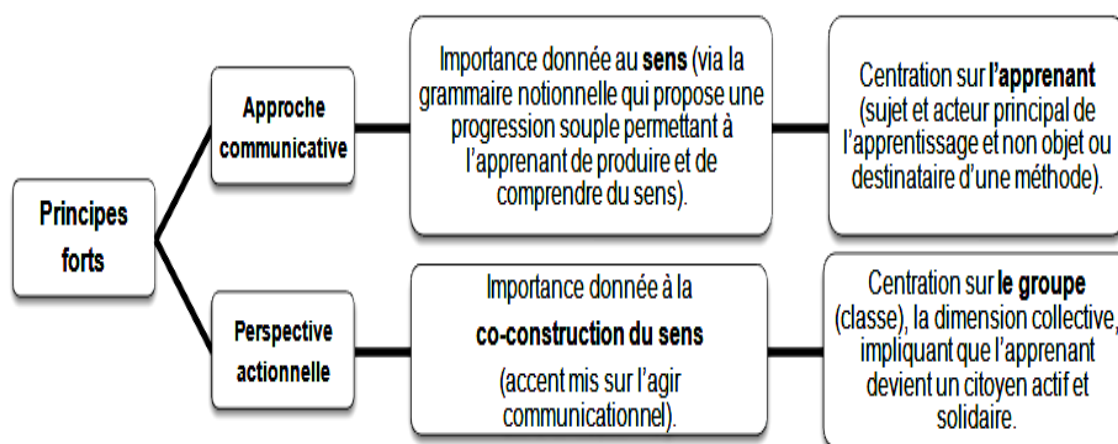


Tableau 9 : Principes forts lors du passage de l'approche communicative vers la perspective actionnelle



Le contenu de ces tableaux, en dépit du fait que l'acquisition des outils langagiers soit nécessaire à la pratique de la langue, donne à voir que les objectifs visés par les deux formations, ainsi que les activités proposées et les principes imposés divergent.

Si l'approche communicative repose essentiellement sur les situations de communication à l'oral en considérant celles-ci comme une fin en soi, la perspective actionnelle, quant à elle, intègre ces diverses tâches au service d'une action. Contrairement à l'approche communicative qui cherche à valider la transmission de l'information par des exercices de simulations, la perspective actionnelle s'intéresse à la réalisation de la tâche à accomplir dans des situations authentiques. Les apprenants se retrouvent ainsi dans l'obligation de communiquer et de faire face à des situations imprévues. Cette manière de procéder les motive car ils se retrouvent en réelle situation d'apprentissage et la langue apprise devient pour eux un outil qui leur permet de co-agir.

Du fait que la perspective actionnelle ne vise pas uniquement la communication avec l'autre, Bourguignon (2006) opte pour une démarche « communic'actionnelle » qui relève d'une approche hybride, l'apprentissage et la tâche à accomplir étant concomitants. L'apprentissage se réalise une fois la tâche accomplie et l'action se produit à partir de la réalisation d'activités communicatives. Il y a donc une association entre la communication et l'action puisque la communication devient l'action. En introduisant ce concept, le chercheur avance qu'outre le fait de communiquer, l'objectif majeur de l'approche actionnelle réside dans sa capacité à générer des situations

d'interaction avec l'autre. Cette nouvelle configuration didactique redéfinit ainsi le statut de l'apprenant dans une pratique « co-actionnelle ».

II.3.1.7 Eclectisme en didactique des langues

Dérivant d'une terminologie grecque *ecligein*, qui signifie choisir, « [une] 'instruction éclectique' est donc un objet paradoxal qui donne aux enseignants la consigne d'avoir des pratiques souples et diversifiées » (Puren, 2013 : p. 64). Bien qu'il s'agisse d'un concept récent et qu'il « y a toujours eu dans le passé un fort éclectisme spontané en didactique des langues – et tout particulièrement en didactique scolaire des langues – au niveau des pratiques d'enseignement, en raison de la très haute complexité des situations d'enseignement/apprentissage scolaires » (Puren, 1994 : p. 3), sa présence dans la terminologie didactique semble désormais bien ancrée.

Le recours à un modèle scientifique unique « est remis en cause depuis plusieurs années sans que soit apparu un nouveau paradigme, ce qui fait qu'il n'existe plus actuellement en didactique des langues de modèle de cohérence globale et par voie de conséquence de méthodologie unique qui puisse s'imposer... », « ...en l'absence de cohérence méthodologique globale (une méthodologie constituée type méthodologie audiovisuelle ou directe) dont on était persuadé que l'application à tous les élèves garantissait **pour chacun** les meilleurs résultats possible, la variation maximale des modes d'enseignement et des modes d'apprentissage proposés devient une obligation morale, puisque l'on sait que le choix et la systématisation de certains modes favorisera automatiquement certains élèves et en défavorisera fatalement d'autres » (Puren, *op.cit.*, pp. 4-5).

Ce constat a incité un grand nombre de didacticiens à faire des choix raisonnés tout en considérant les différentes possibilités qui leur sont offertes. Depuis quelques années, dans le but de répondre aux besoins et aux attentes des apprenants de niveaux hétérogènes, les enseignants se sont tournés vers un nouveau paradigme, ce qui implique que « si l'on se focalise sur l'apprenant et ses besoins, il sera par conséquent nécessaire d'adapter nos démarches et nos stratégies à chaque situation d'enseignement. Un modèle unique ne suffit donc plus » (Martin, 2007 : p. 47). Ce point de vue est d'ailleurs partagé par le Conseil de l'Europe qui avance que les méthodes les plus efficaces sont celles qui s'adaptent aux divers apprenants, peu importe leur environnement social (Richer, 2007).

Ainsi, il semblerait que l'éclectisme méthodologique en soit la solution, vu qu'elle emprunte le meilleur des différentes méthodologies ou approches. D'ailleurs, sa réapparition est « *visible dans la production éditoriale de ces dernières années et a trouvé une confirmation institutionnelle dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) (désormais désigné par C.E.C.R.) qui affiche une position méthodologique Eclectique* » (Richer, 2007 : p. 27). En ayant recours à différentes méthodologies, cette technique vise à s'adapter aux apprenants hétérogènes et « *trouve sa justification dans l'apprentissage effectif de ces apprenants ; l'absence d'apprentissage entraîne l'abandon de la démarche suivie et la recherche d'une autre plus pertinente* » (Richer, *op.cit.*, p. 32). Ces possibilités donnent ainsi aux enseignants plus de liberté et plus de distance par rapport au manuel proposé, leur offrant ainsi la possibilité de s'orienter davantage « *vers le maniement des activités pédagogiques (comment utiliser la méthode) que sur l'adéquation des approches pédagogiques à la conception méthodologique* » Windmüller (2007 : p. 122). En termes de liberté, nous pensons ici à celle où ces enseignants puissent prélever dans toutes les méthodologies ce qui leur semble utile pour mener à bien leur cours. Ils ne seraient ainsi plus contraints d'abandonner leurs pratiques habituelles pour en adopter une qui leur soit imposée.

Toutefois, n'étant pas une méthodologie en soi, le retour à l'éclectisme pose certains problèmes. Adopter ce type de configuration didactique impose aux enseignants un comportement nouveau. Obliger à penser différemment de son ancienne logique pose souvent le problème de la cohérence et de la continuité et aboutit à se livrer à un bricolage méthodologique (Puren, 2013). « *Jusqu'à présent en effet, la cohérence didactique était donnée à tous les niveaux par la cohérence de la méthodologie constituée de référence, autour de laquelle tournaient tous les discours didactologiques et formatifs, et que s'efforçaient de mettre en œuvre les concepteurs dans leurs matériels et les enseignants dans leur classe. Mais en l'absence de méthodologie dominante, où trouver les moyens d'une cohérence globale, et comment même la définir ?* » (Puren, *op.cit.*, p. 72).

II.4 Courants théoriques, stratégies et styles d'enseignement

Pour les besoins de ce travail de thèse, nous passerons en revue les principaux courants théoriques qui se sont développés au cours du XX^{ème} siècle, tout en signalant quelques repères essentiels qui pourraient éventuellement nourrir la réflexion des acteurs du milieu scolaire dans le but de les aider à faire le rapprochement dans leurs choix de stratégies et de styles d'enseignement.

II.4.1 Les quatre grands courants théoriques

Les sciences de l'éducation puisent ses fondements théoriques de divers domaines scientifiques, entre autres, anthropologique, philosophique, ethnologique, sociologique et psychologique. « Cette diversité de champs théoriques à la base des différentes approches de l'enseignement et de l'apprentissage peut parfois être confondante dans la mesure où certains auteurs peuvent se retrouver à l'intérieur de plus d'un courant théorique. Actuellement, une majorité de théoriciens en éducation s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon quatre courants : le courant behavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socio-constructiviste » (Kozanitis, 2005 : p. 1).

Le tableau suivant, Kozanitis (*op.cit.*, p. 1) donne un aperçu des quatre principaux courants théoriques susmentionnés et les relie aux conceptions de l'acte d'enseigner.

Tableau 10 : Représentation schématique des principaux courants théoriques

Socio-constructiviste	Constructiviste	Cognitiviste	Behavioriste
Enseigner c'est...			
Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Stimuler, créer et renforcer des comportements.

II.4.1.1 Behaviorisme

Le behaviorisme (ou comportementalisme) a largement dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du XX^{ème} siècle (de la première guerre mondiale jusqu'à la fin de la seconde) et a grandement influencé le domaine de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (Barnier, 2012). Proposant des théories essentiellement associativistes (postulant des procédures imitatives-mémorielles) pour rendre compte de l'activité d'acquisition du langage (Bailly, 1997), ce courant pédagogique étudie des comportements observables et mesurables (Good et Brophy, 1990) manifestés par les individus, sans pour autant se soucier des processus mentaux internes activés au cours de l'apprentissage (Rostami & Khadjooi, 2010). Pour le behaviorisme, l'esprit n'est qu'un vaisseau vide qu'il suffit de remplir : une *tabula rasa*. L'enseignant obéit à un découpage précis du contenu à enseigner en prenant le soin d'inclure un maximum d'exercices répétitifs. Il fournit donc tous les efforts possibles pour transmettre les connaissances, qui doivent être accumulées et appropriées par les apprenants dans le but d'être répliquées par la suite. C'est une approche transmissive, passive, principalement orientée et contrôlée par l'enseignant.

« C'est Henri Piéron, fondateur de l'Institut de psychologie de la rue Serpente à Paris (1920) et de l'Institut national d'orientation professionnelle (1928) qui dès 1907, pose que l'objet de la psychologie est l'étude « objective » du comportement et non celle, toujours plus ou moins subjective, des états modifiés de la conscience. Cette double rupture avec la psychologie naturelle commune et avec la psychologie du philosophe qui, à l'aide de l'introspection, travaille sur les données immédiates de la conscience, sera consommée avec Watson qui systématisa la thèse d'H. Piéron dans ce qui fut désigné par le behaviorisme (1913) » (Danvers, 1998 : p. 39).

Influencé à ses débuts par les travaux du médecin et physiologiste russe Pavlov (1849-1936) sur le conditionnement des animaux, le behaviorisme, comme stipulé par Danvers (*op.cit*), doit son développement et sa reconnaissance au psychologue Watson (1878-1958). Ce dernier (1913) étudie d'abord le comportement des animaux, avant d'étendre son analyse à tous les phénomènes psychologiques humains en termes de comportements observables. Basés sur la théorie du conditionnement classique, baptisé également réflexologie : néologisme utilisé surtout par les disciples de ce dernier à propos de l'étude des activités nerveuses supérieures fondées sur les réflexes conditionnels par rapport aux réflexes spontanés, les travaux de Pavlov (1849-1936)

portent d'abord sur les animaux, pour ensuite s'étendre aux enfants et aux adultes⁵⁸. Ensuite, il étend son système jusqu'aux apprentissages humains et il se rend vite compte de la faiblesse de sa théorie car apprendre à parler, ce n'est pas apprendre des mots.

Connu comme le père du behaviorisme, Watson (1878-1958) ne résiste pas à la tentation de tester la théorie du conditionnement classique. Lors d'une expérimentation qui met en scène un enfant de 11 mois jouant avec un rat blanc, il constate qu'aveuglé par son innocence, l'enfant n'a aucune crainte de l'animal. Par la suite, Watson déclenche un bruit très effrayant à chaque fois que le petit entre en contact avec le rat. Au bout de quelques séances, l'enfant finit par en avoir peur et refuse de jouer avec l'animal. Se basant sur cette expérience, Skinner (1904-1990) avance donc que la peur peut être apprise à un enfant par le processus du conditionnement classique. Pour ce chercheur, le conditionnement demeure avant tout, l'atout principal de la formation de l'individu. Le sujet est passif, il n'agit pas, il subit l'action. Il développe un réflexe à la présentation d'un stimulus. Ainsi, peu importe le sujet qui est mis à sa disposition (à condition qu'il soit en bonne santé et de bonne constitution), indépendamment de ses origines et de ses penchants, il est d'avis de pouvoir en faire un expert dans n'importe quel domaine. « *C'est pourquoi on illustre souvent l'idée centrale du behaviorisme par la relation S-R (c'est-à-dire, Stimulus à Réponse), signifiant une réponse directe de l'organisme à un stimulus provenant de l'environnement* » (Basque, Rocheleau et Winer, 1998 : p. 5).

A ce propos, les chercheurs s'accordent pour faire ressortir qu'il y a effectivement apprentissage lorsque l'élève répond correctement à une question à la suite des associations de stimulus-réponse créées par le conditionnement. Cependant, il est important de préciser que « *le behaviorisme n'en est pas resté à ce mécanisme d'apprentissage primaire* » (Barnier, 2012 : p. 6).

En effet, au cours des années 1950, de par la masse d'informations cumulée grâce aux diverses expériences menées en laboratoire, de nouvelles théories du comportement sont développées. Les travaux de Skinner en apportent, d'ailleurs, une illustration marquante. Skinner (1953) postule qu'au-delà du conditionnement classique (S-R), il existe le conditionnement opérant ou instrumental, qui montre que la réponse est la résultante d'une action opérée par le sujet. Voyons tout d'abord l'expérience de Skinner, bien

⁵⁸ Dans son laboratoire, un chien est appareillé d'une petite canule fixée à une éprouvette qui permet de recueillir la salive. Cette salive qui, *a priori*, est déclenchée de manière réflexe chez l'animal, par exemple, uniquement à la présentation d'un plat de nourriture, sera ensuite étendue à une stimulation sonore (réaction conditionnée – la salivation du chien provoquée par association répétitive à une sonnerie).

connue sous l'appellation « la boîte de Skinner⁵⁹ ». Ses expériences auprès des rats lui permettent d'avancer un certain nombre de lois de l'apprentissage, la plus connue étant la loi de l'effet. Avec cette loi, Skinner conçoit une théorie plus globale de l'apprentissage humain qui résume le concept de conditionnement opérant où la notion de récompense remplace celle de renforcement (Randriamasitiana, 2000). Le sujet agit et la réponse est la résultante d'une activité récompensée et donc renforcée. A partir de ses observations, Skinner soutient l'idée que le renforcement peut augmenter la probabilité qu'une action, produite au départ par hasard, se reproduise, alors qu'une punition a l'effet inverse.

Ce conditionnement opérant pousse donc Skinner à proposer une théorie behavioriste de l'apprentissage. L'enseignement étant le facteur déterminant de tout apprentissage, il rejette donc l'idée d'une école de l'expérience car personne n'y enseigne (Skinner, 1968).

Barnier (2012 : p. 6), quant à lui, postule que lors d'un enseignement du type behavioriste : « *[l'enseignant] s'attache alors à définir les connaissances à acquérir, non pas d'une manière « mentaliste » (en usant de termes comme compréhension, esprit d'analyse ou de synthèse... qui concernent ce qui se passe à l'intérieur de la fameuse boîte noire) mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage.*

Ce qui est attendu au niveau des élèves ce sont des comportements du genre : l'élève devra être capable de... + un verbe d'action. Un verbe d'action (distinguer, nommer, reconnaître, classer...) et non un verbe mentaliste (comprendre, savoir, réfléchir...) ».

En tant que guide, il est donc du devoir de l'enseignant de se plier à certaines pratiques afin de produire le résultat attendu. Il doit être en mesure de mettre au point certaines

⁵⁹ Un rat affamé est introduit dans une boîte. L'animal furette partout, explore l'espace et au cours de ses déplacements, il va par hasard appuyer sur un levier, qui va ouvrir le récipient de distribution de nourriture, faisant ainsi tomber une boulette de nourriture dans la mangeoire. L'animal la mange et reprend ensuite son activité spontanée où, il sera de nouveau fortuitement conduit à appuyer sur le levier, ce qui évidemment engendre un nouveau déclic, et la distribution d'une nouvelle boulette. En enregistrant ce manège, un fait expérimental est observé : les intervalles décroissent de plus en plus vite, de même que le temps de se rendre à la mangeoire. Au bout d'un certain temps, le rat appuie de façon répétée sur le levier. Le manège devient donc répétitif et systématique. Contrairement au conditionnement classique où, dès le départ un stimulus inconditionnel déclenche une réaction, dans cette expérience, il n'existe pas de stimulus inconditionnel à la première réaction de l'animal. La réponse attendue, qui est d'appuyer sur le levier, a donc une probabilité très faible au départ alors qu'elle est systématique chez Pavlov. Ici, tout est une question de hasard au départ et les conditions favorables à l'exploration sont motivées par la faim.

conditions environnementales qui motivent les élèves à adopter des comportements nouveaux. Il est ainsi appelé à faire usage d'une méthode de renforcement : de récompenses ou de punitions. A ce propos, Sournin Dufossé (2007 : p. 48) souligne que « *la mise en place d'encouragements ou de renforcements positifs en fonction des résultats obtenus à des séries de questions* » pousserait tout individu à adopter un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs et d'augmenter la survenue de renforcements positifs.

Cependant, malgré les effets positifs obtenus, certains psychologues humanistes constatent que cette approche comporte certaines limites. Selon Maslow (1943), en s'attardant uniquement sur des comportements qui sont directement observables, l'on finit par négliger l'essentiel : celui de considérer la personne comme un tout, omettant ainsi les aspects humains capitaux (besoins, valeurs, sentiments et aspirations). En outre, ce courant théorique ne permet pas aux apprenants de donner un sens complet aux connaissances vu qu'ils n'en ont pas une vision globale. L'apprentissage impliquant bien plus qu'un changement d'attitude, souvent les élèves adoptent des conduites qui produisent des comportements renforcés. D'ailleurs, de telles attitudes, si elles ne sont pas suivies de récompenses ou de punitions, ne peuvent être appliquées à l'apprentissage (Rostami et Khadjooi, 2010), mais à l'enseignement et aux résultats de l'enseignement (Basque, Rocheleau et Winer, 1998). Bruner (2004 : pp. 26-27) reprend ainsi cette idée et avance que « *[le] langage, comme tout autre comportement, pouvait être 'expliqué' exactement de la même façon qu'un autre ensemble de réponses à des stimuli. Ses principes et ses paradigmes n'étaient pas à rechercher dans des phénomènes de langage mais dans ceux du 'comportement général'. Les tâches d'apprentissage, par exemple, étaient choisies pour bâtir des théories d'apprentissage en assurant que l'enfant n'aurait aucune prédisposition à l'égard de l'objet d'apprentissage ni aucune connaissance à son sujet. On pensait que l'apprentissage du langage s'apparentait beaucoup à l'apprentissage de syllabes sans signification, sauf qu'il pouvait être secondé par l'imitation, l'enfant imitant l'exemple du 'modèle' puis étant encouragé après la réalisation d'une performance correcte* ».

II.4.1.2 Cognitivism

C'est autour des années 1950 que les psychologues, las de l'approche behavioriste, se sont tournés vers une approche cognitive (Benedetto, 2013). S'opposant au behaviorisme, elle vise à revendiquer « *l'accès aux processus cognitifs internes* »

(Kozanitis, 2005 : p. 8), s'intéressant de ce fait au fonctionnement du cerveau humain. Le premier à s'être opposé à la conception behavioriste est le psychologue cognitif Miller (1920-2012). C'est dans un article intitulé *Le nombre magique 7, plus ou moins 2* (1956), que cet auteur met en évidence les limites physiologiques de la mémoire humaine. Partant de ses analyses, il confirme que la capacité de rétention de la mémoire normale d'un individu ne peut, en aucun cas, excéder sept éléments isolés. Semblable à un ordinateur, le cerveau apparaît comme un système complexe de traitement de l'information qui capte des données provenant du monde extérieur. Il les reconnaît, les déchiffre, les interprète, les classe dans sa mémoire (ou les oublie), pour ensuite les récupérer en cas de besoin, dans le but de fournir une réponse (comprendre son environnement ou résoudre des problèmes). En effet, « *[le] processus cognitif est sollicité chaque fois qu'un élément nouveau est introduit par la perception. La motivation est un élément de l'affect qui agit sur le processus cognitif et accélère le traitement de l'information* » (Sagodira, 2011 : p. 57).

De Landsheere (1994 : p. 62) rejoint en quelque sorte les arguments avancés par Miller. Elle résume, pour sa part, les quatre composantes interactives à considérer lors du traitement de l'information.

- « *Les structures du système cognitif pouvant être activées par des stimuli reçus par les **organes** des sens ou par d'autres structures de connaissances (pensée) ; des informations sont ainsi entrées ;*
- *la mémoire à court terme ou mémoire active retient un nombre limité d'informations pendant une courte période de temps. Les faits isolés sont oubliés les premiers ;*
- *la mémoire à long terme stocke de façon codée et permanente les idées et les constructions mentales dérivées de l'expérience passée de la personne (événements, relations, processus, affects...) et dirige les opérations de tout le système de traitement de l'information. Cette base de données est le cœur du système cognitif ;*
- *le système musculaire qui exécute les actes moteurs : lire, parler, courir... ».*

Faisant suite à cette période, le cognitivisme s'impose d'une manière générale dans le domaine de l'acquisition de la lecture et de l'apprentissage (Brassart, 2005), et ce sont principalement les travaux du psychologue suisse Piaget (1896-1980) qui marquent cette

ère. Pour Piaget (1947), le déterminant principal est le sujet : un sujet qui s'identifie de par son fonctionnement cognitif et la faculté à utiliser son intelligence. Bien qu'il reconnaisse l'importance des facteurs externes au cours de l'apprentissage (pouvant accélérer ou freiner ce processus), il avance toutefois que ces facteurs ne peuvent nullement influencer les démarches cognitives mises en œuvre par le sujet au moment de l'appropriation des savoirs. Aussi, il néglige toute la dimension affective et ne partage pas l'avis des sociologues en ce qui concerne la part de responsabilité qui revient aux adultes dans la construction des apprentissages (Piaget et Inhelder, 1966).

En somme, la théorie cognitive de l'apprentissage, selon Piaget, s'intéresse surtout à comprendre la compétence cognitive de l'apprenant (pensée et abstraction), les facteurs internes de l'apprentissage et les mécanismes qui servent à contrôler et à articuler l'expression. Elle s'attarde surtout à comprendre le processus d'acquisition des connaissances et le langage ; c'est-à-dire, tout ce qui se passe dans l'esprit de l'homme : comment fonctionne le cerveau humain (Tardif, 1992).

Lors du processus d'enseignement dans la perspective cognitiviste, l'enseignant met en œuvre des stratégies qui aident l'apprenant à utiliser ses facultés mentales afin de percevoir, sélectionner, organiser, développer, transformer, acquérir, stocker et récupérer les informations. La notion de « feed-back » est aussi très importante car elle permet de revoir les données qui ont été mal interprétées ou mal mémorisées. *« L'approche cognitive définit la compréhension de textes comme une démarche stratégique d'élaboration de significations. La lecture et l'écriture dans cette perspective, apparaissent comme des activités intimement reliées. Le concept de compétence langagière apparaît pour rendre compte de cette union de la lecture et de l'écriture en un même processus cognitif »* (Soudin, 1999 : pp. 76-77). Aussi, il peut utiliser les données présentes dans sa mémoire pour mener d'autres tâches cognitives : trouver la solution à un problème, écrire, faire un exposé et prendre des décisions (Malim, 1995). Basque, Rocheleau et Winer (1998 : p. 7) avancent que plusieurs stratégies d'enseignement sont mises en place par l'enseignant dans le cadre d'une telle approche. Pour ces auteurs, ces stratégies reposent sur trois conditions clés qui consistent à aider l'apprenant :

- « à sélectionner et à encoder l'information provenant de l'environnement, par exemple, en l'encourageant à utiliser le soulignement pour identifier les idées

importantes dans un texte, en lui enseignant des stratégies mnémoniques⁶⁰ ou des stratégies d'élaboration⁶¹, en lui présentant des schémas organisateurs au moment d'aborder un nouveau contenu, en l'aidant à faire des liens avec ses connaissances antérieures, en lui présentant un nouveau contenu dans de multiples contextes, etc.;

- *à organiser et intégrer cette information (par exemple, en lui présentant des cartes cognitives, en l'encourageant à prendre des notes, en l'aidant à se former des images mentales significatives, en lui demandant de produire des résumés, en suscitant un auto-questionnement, etc.);*
- *à recouvrer des informations de sa mémoire à long terme en lui fournissant, par exemple, divers indices ».*

Les processus de structuration occupent donc une place prépondérante au cours de cet apprentissage et, tout comme Bruner (1987), Tardif (1992) est d'avis qu'il est indispensable de bâtir sur ce que l'apprenant connaît déjà. Le niveau de développement cognitif de l'enfant doit être pris en compte pour qu'il y ait une compatibilité entre ce qui est appris et ses acquis. A ce propos, De Beni (1994) montre que tout apprentissage prend naissance à partir de la confrontation de ce que l'élève connaît déjà (des informations emmagasinées dans sa mémoire) et ce qu'il apprend de nouveau. Afin d'aider ce dernier dans cette démarche, l'apport de l'enseignant est donc primordial. Il doit organiser son enseignement par rapport aux objectifs pédagogiques définis préalablement (Durand, 2004). Il est donc de son ressort d'analyser la situation de départ de l'apprenant, de mettre en évidence ses besoins, son rythme d'apprentissage, de développer chez ce dernier des techniques de mémorisation ou de prise de notes, ou même de proposer une évaluation des connaissances antérieures dans le but d'éveiller sa mémoire afin qu'il puisse intégrer progressivement les nouvelles données avec les connaissances existantes (Tardif, 1992).

Dans la perspective cognitiviste, les croyances et les convictions des apprenants peuvent influencer leur apprentissage. Etant donné que la construction du savoir requiert un

⁶⁰ « ([Ou] méthodes mnémotechniques) : Systèmes d'aide à la mémoire utilisés principalement lors de l'étude ou de la mémorisation d'un matériel donné. (...). La plupart des méthodes mnémotechniques font appel à l'imagerie mentale. Elles tirent aussi profit de certaines caractéristiques verbales des mots comme la rime et la première lettre. Toutes les méthodes mnémotechniques ont comme effet de générer des indices de récupération efficaces » Fortin et Rousseau (1989 : p. 264).

⁶¹ « Stratégie qui consiste à ajouter de l'information à ce qui est présenté. L'ajout peut être une inférence, un exemple, un détail ou n'importe quel élément qui sert à accroître les informations fournies » Tardif (1992 : p. 334).

engagement actif de la part des élèves, tout dépend, de ce fait, de leur vision. Par exemple, s'ils perçoivent l'école comme un lieu d'évaluation, ils auront tendance à être démotivés ; ce qui constitue un frein à leur apprentissage. En revanche, si l'école est, pour eux, un lieu d'apprentissage, ils mettront en place diverses techniques et s'engageront plus activement afin d'atteindre l'objectif fixé, sans pour autant craindre de faire des erreurs. Ainsi, leur progression sera meilleure (Tardif, *op.cit*). Il ressort ainsi du devoir de l'enseignant de modifier toute conviction erronée afin de faciliter le processus d'apprentissage. Pour réussir dans sa tâche, il peut proposer différentes pistes pédagogiques qui aideront les élèves à aborder le sujet enseigné selon des perspectives différentes. Afin de motiver les apprenants, Tardif propose comme solution de les confronter à des tâches qui se rapprochent de la réalité et qui présentent un réel défi.

Toutefois, il est important de faire ressortir que les facteurs cognitifs impliquant directement l'apprenant (attention, mémoire, capacité de compréhension et de raisonnement) ne sont pas les seuls vecteurs vers la réussite scolaire. D'autres variables doivent être prises en considération. A ce sujet, Ruano-Borbalan (2001 : p. 11) fait ressortir que : « *[la] fin des années 90 a vu, dans le champ de la recherche en éducation, le reflux du 'tout cognitif' dont les excès ont été soulignés à propos des méthodes d'éducabilité cognitive ayant fait florès à la fin des années 80 (gestion mentale d'Antoine de La Garanderie, Programme d'enrichissement instrumental de Reuven Feuerstein, etc.). De fait, les recherches biologiques et psychologiques ont montré toute la complexité des mécanismes cérébraux et la grande difficulté d'une transposition pédagogique. Ainsi on trouve peu d'applications directes des découvertes des neurosciences : traitement des dysfonctionnements, ou entraînements mentaux dans des cas de difficulté d'apprentissage de la lecture par exemple* ».

Toutefois, notre recherche n'ayant pas vocation à se préoccuper de ces variables, il n'est point de notre intention de procéder davantage à une revue critique de ces différents obstacles.

II.4.1.3 Du constructivisme au socio-constructivisme

Les constructivistes confirment l'idée que l'individu est « *le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité* » Barnier (2012 : p. 7). Toutefois, contrairement aux deux précédentes approches (le behaviorisme et le cognitivisme), ils rejettent l'idée de la présence d'une

réalité externe objective. Ici, c'est l'apprenant qui construit sa propre réalité, ou du moins l'interprète, à partir de ses expériences vécues. La connaissance n'est pas, de ce fait, qu'un simple reflet de la réalité telle qu'elle semble se présenter, mais une construction de celle-ci à partir des faits déjà emmagasinés dans le cerveau de chacun. Kozanitis (2005 : p. 6), en ce sens, souligne que : « *[cette] façon de concevoir la connaissance n'a véritablement rien de nouveau, et se situe dans la lignée de la tradition socratique qui propose que la connaissance n'est pas indépendante de celui qui connaît, mais devient connaissance pour celui qui construit pour soi en apprenant* ». Ceci dit, les constructivistes ne négligent pas l'influence des facteurs externes pour autant. Bien qu'ils reconnaissent son importance, ils soutiennent l'idée que notre connaissance du monde se fonde sur des représentations humaines de notre propre expérience.

Deux psychologues et chercheurs, en particulier, ont influencé le développement de ce courant de pensée. Il s'agit de Piaget (1896-1980) et de Bruner (1915-1996), dont les travaux ont porté un éclairage nouveau sur notre façon de concevoir l'apprentissage et la connaissance. Il est clair qu'il serait pratiquement impossible, dans le cadre de ce travail, de nous attarder en détail sur tous les tenants des conceptions développées par eux, tant leurs recherches et découvertes sont riches. Nous tenterons d'en restituer l'essentiel.

Père fondateur du constructivisme en épistémologie génétique, Piaget (1967 : p. 39), avance que : « *[rien] n'est donné, rien n'est acquis tout se transforme en une histoire qui n'est pas simple devenir mais une construction indéfinie du tout petit enfant jusqu'à l'adulte* ». Pour ce chercheur, cette construction relève uniquement de l'activité du sujet. C'est en confrontant les nouvelles connaissances à acquérir avec celles qu'il possède déjà (perceptions, expériences et connaissances antérieures) que ce dernier arrive, en utilisant son activité cognitive, à construire ses propres connaissances. Il va donc intégrer les connaissances, perçues comme nouvelles à celles existantes, en utilisant un processus d'assimilation aux structures disponibles. Il va s'en accommoder en s'adonnant aux modifications qui s'imposent, occasionnant ainsi un déséquilibre qu'il devra gérer. Les informations reçues sont donc déformées par celui qui les reçoit et incorporées à sa substance propre (Piaget, 1967). Sa théorie se base donc sur un processus interne et autonome peu sensible aux effets externes (Kozanitis, 2005). Aussi, le développement mental de l'enfant se fait par étapes ou stades (Durand, 2004). Dans ce cas de figure, ça ne sert à rien de vouloir enseigner un contenu à quelqu'un qui n'est pas en âge de l'assimiler et dont les structures mentales lui font défaut.

Dans une perspective piagétienne, l'apprenant n'est ni une boîte vide qu'il suffit de remplir, ni une plaque photographique sur laquelle viennent s'imprimer les influences exercées par l'adulte (Vygotski, 1997). Il est celui qui détient les clés de la connaissance. C'est lui qui prend en charge son apprentissage et personne ne peut le faire à sa place. Dans cette approche, l'apprenant a l'occasion d'apprendre de façon constructiviste en faisant des liens entre de nouvelles idées reçues et son schéma de pensée initial.

Bruner, quant à lui, fonde sa théorie sur deux principes. Le premier, en écho à Piaget, confirme, en effet, que la connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement (Bruner, 1966). En effet, c'est en ayant recours à son processus cognitif, associé à la fois aux actions, aux images et aux symboles abstraits, que l'apprenant arrive à produire, à conserver et à transformer l'information (Bruner, Goodnow et Austin, 1956). Le second, par opposition au précédent qui inclut l'aspect social à sa théorie (Bruner, 2000), souligne « *que l'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification* » (Kozanitis, 2005 : p. 6).

En considérant l'approche des deux chercheurs, il convient de noter l'apport incontournable du sujet lors de la construction du savoir (Lapostolle & Mabilon-Bonfils, 2010). Chaque apprenant construit sa propre réalité ou du moins l'interprète en lui donnant une signification unique de par son bagage expérientiel et son vécu (plus le sujet connaît, plus il peut apprendre). C'est ainsi qu'il pourra se familiariser avec des connaissances nouvelles pour ensuite développer de nouvelles représentations du monde (Kozanitis, 2005). Bruner, pour sa part, affirme que c'est l'apprenant qui choisit et transforme l'information reçue. Il émet des hypothèses, prend des décisions selon la structure de ses schémas mentaux, qui éventuellement l'aident à donner du sens aux nouvelles informations. Pour mieux illustrer cette idée, nous pouvons prendre pour référence la théorie de la Gestalt (Gestaltisme ou psychologie de la forme) qui, d'une certaine manière, a influencé le courant constructiviste. Selon cette théorie, ce que voit chaque personne dépend davantage sur ce qui est déjà imprimé dans son cerveau. Donc, chacun construit sa propre image mentale après avoir combiné la nouvelle information à celles déjà disponibles dans son cerveau.

En ce qui concerne cette théorie, il n'y a pas de vérités absolues, ce qui n'implique pas pour autant que les constructivistes rejettent le monde réel. Conscients de ce facteur et

des contraintes qu'il génère, ils « *soutiennent que notre connaissance du monde se fonde sur des représentations humaines de notre expérience du monde* » (Kozanitis, *op.cit.*, p. 5).

Ici, contrairement à l'approche behavioriste, l'enseignant n'est pas l'unique détenteur du savoir et de la connaissance. Son rôle se résume à guider et à accompagner l'apprenant en lui offrant un environnement d'apprentissage riche et stimulant, tout en forgeant des liens entre les idées nouvelles et les schémas existants. « *Il lui pose des questions, stimule sa curiosité, met ses conceptions à l'épreuve, le guide au besoin, l'oriente non pas vers des buts d'enseignement définis à l'avance mais vers l'élaboration d'une interprétation personnelle des choses* » (Basque, Rocheleau et Winer, 1998 : p. 8).

La conception constructiviste de l'apprentissage vise donc une pédagogie active, non directive où le contexte réel de l'apprentissage est privilégié et l'erreur tolérée. Elle « *se base sur la production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire* » (Barnier, 2012 : p. 9).

Toutefois, à cause de quelques contraintes pédagogiques spécifiques à cette approche, les chercheurs ont, par la suite, ajouté une dimension « socio » au cadre constructiviste originel (Lapostolle & Mabilon-Bonfils, 2010). Le socio-constructivisme introduit donc « *une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction, de co-élaboration* » (Barnier, 2012 : p. 9).

En privilégiant une pédagogie active, non directive, l'approche socio-constructiviste, marquée essentiellement par les travaux du psychologue russe Vygotsky (1896-1934), dont les premières publications en français remontent à 1985, met en avant l'importance des dimensions sociales et privilégie le contact avec les autres lors de la construction des connaissances. La relation avec l'autre joue un rôle fondamental dans le développement de la cognition ; son interprétation est donc à l'opposé de celle de Piaget. Pour Vygotski, (1985, p. 111, le développement de l'enfant et la direction du développement de sa pensée évolue « *d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique* ».

En introduisant le paramètre déterminant de la médiation de l'autre, négligé par Piaget aux cours de ses recherches (l'influence du monde extérieur sur le développement des habiletés), Vygotski a posé les premiers jalons de la théorie socio-constructiviste qui s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage. Pour asseoir son propos, il souligne l'importance du langage, dont le langage égocentrique, lors de cette entreprise. Sa position est partagée par Michel Latchoumanin⁶² (a) qui affirme que le langage égocentrique « *est la démonstration d'une intériorisation en action, prélude à la pensée verbale et plus tard, sous l'effet de l'auto-régulation, à la pensée tout court. Autrement dit, à l'expression " je pense donc je suis" pourrait se substituer la suivante " je parle donc je suis " pour rendre compte de l'importance du langage, et par conséquent de la verbalisation et de la langue, dans l'organisation et le développement de la pensée* » (p.1).

Pour Piaget, « *[le] langage égocentrique ne remplit aucune fonction objectivement utile, nécessaire dans le comportement de l'enfant. C'est un langage pour lui-même, pour sa propre satisfaction, qui pourrait ne pas exister, ce qui ne changerait rien d'essentiel dans l'activité enfantine. Ce langage entièrement soumis à des motivations égocentriques, presque inintelligible pour l'entourage, est donc une sorte de rêve verbal de l'enfant ou, en tout cas, un produit de son psychisme plus proche de la logique du rêve et de la rêverie que de la logique de la pensée réaliste* » Vygotski (1997 : p. 94).

Cependant, à l'inverse de Piaget, Vygotski accorde une importance majeure à ce langage égocentrique. Si pour Piaget, ce langage dépourvu de sens est condamné à disparaître au moment où l'enfant atteint l'âge de l'école, Vygotski affirme tout le contraire. Pour ce chercheur, le langage égocentrique entretient un lien étroit avec le langage intérieur. « *La fonction intellectuelle du langage égocentrique, qui, de toute évidence, est en relation immédiate avec le développement du langage intérieur et de ses particularités fonctionnelles, n'est en aucune façon le reflet direct de l'égoïsme de la pensée enfantine mais atteste que le langage égocentrique devient très tôt, dans les conditions requises, un moyen de la pensée réaliste de l'enfant* » Vygotski (1997 : p.101).

« *Ce fait est, répétons-le, que le langage égocentrique de l'enfant peut non seulement ne pas être l'expression d'une pensée égocentrique mais encore qu'il peut avoir une fonction directement opposée à celle de la pensée égocentrique, une fonction de pensée*

⁶² Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation à l'Université de La Réunion.

réaliste, s'apparentant non à la logique du rêve et de la rêverie mais à la logique de l'action et de la pensée rationnelles, adaptées à un but » (Vygotski, op.cit., p. 102).

Un autre thème majeur traité dans la théorie vygotskienne concerne la zone de développement proximal. Contrairement à Piaget qui affirme que le développement précède l'apprentissage (qu'on ne peut enseigner un contenu à l'enfant que s'il a atteint l'âge requis pour cet apprentissage), Vygotski affirme que l'apprentissage surpasse presque toujours le développement. Ainsi, ce que l'individu peut réaliser avec la contribution de ses partenaires aujourd'hui, il sera capable de le réaliser seul à un moment donné de son parcours, d'où la notion de la zone de développement proximal (Vygotski, *op.cit.*).

Cependant, bien que l'élève en soit l'acteur principal, il convient de noter qu'à lui seul, il peut difficilement trouver toutes les données nécessaires. En adoptant des approches principalement collaboratives (en comparant ses perceptions avec celles de ses pairs et du formateur), l'apprenant élargit ses connaissances et peut mieux faire que lorsqu'il agit seul. Pour mettre en place une telle pédagogie, trois dimensions essentielles sont à considérer, le but étant de permettre à l'apprenant de construire et d'intégrer les nouveaux savoirs aux savoirs existants. Il s'agit de la dimension constructiviste qui implique de front l'apprenant. Elle est suivie de la dimension sociale qui engage respectivement les deux partenaires en présence (les apprenants et l'enseignant), pour finalement inclure la dimension interactive qui met en scène le milieu (le contenu).

Tout comme le montre Barnier (2012 : pp. 9-10), dans le cadre socio-constructiviste *« les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité (entre élèves, et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit ».*

Toutefois, étant donné que ce principe exige la participation du sujet avec d'autres personnes, il est évident que cette situation occasionne fréquemment des conflits entre pairs qui se retrouvent confrontés à une même situation et qui ont, pourtant, des idées

divergentes. Il est donc du devoir de l'enseignant de s'adapter à cette situation. Dans un tel contexte, « *plus qu'un transmetteur de connaissances, il est un guide, une personne ressource, un tuteur, un régulateur, un passeur, un médiateur* » (Barnier, *op.cit.*, p. 11). Il doit être celui qui crée des situations d'apprentissage, invitant dans la foulée les apprenants à collaborer entre pairs, à soulever des questions en vue de leur faciliter la voie vers la réussite. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant peut faire preuve d'originalité : organiser des rencontres avec des professionnels, stages de terrain et discussions à distance en utilisant l'outil informatique. Ainsi, la résolution - qui implique pour l'apprenant une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication - permettra de générer un progrès cognitif.

II.4.2 Stratégies d'enseignement

En considérant les différentes approches citées plus haut, nous nous rendons à l'évidence qu'il n'y en a pas une qui pourrait s'imposer par rapport aux autres. Il est donc nécessaire, par rapport au contexte de varier les méthodologies d'enseignement et de considérer les stratégies d'enseignement à adopter lors de l'élaboration d'un cours, en fonction des objectifs à atteindre. Choisir une stratégie spécifique requiert donc une étude au préalable, notamment le temps qui sera consacré à l'élaboration du cours, l'aisance de l'enseignant vis-à-vis de ladite stratégie et le lieu où se déroulera l'enseignement. Bien qu'il y ait plusieurs types de stratégies d'enseignement, en règle générale, elles sont classées sous cinq grandes catégories. Il s'agit de l'exposé magistral, le questionnement, la discussion, le travail individuel et le travail de groupe. « *L'exposé magistral est une stratégie qui contribue en général efficacement à l'atteinte d'objectifs de niveau 'rétention', 'réception' ou 'perception'. Pour amener les étudiant-e-s à maîtriser des objectifs de plus haut niveau (compréhension ou valorisation par exemple), on recourra plus souvent à des méthodes centrées sur la discussion ou le questionnement en classe. Avec les travaux individuels ou de groupe, on vise en général à atteindre des objectifs d'apprentissage de plus haut niveau comme la réflexion, l'adoption ou le perfectionnement* » Daele et Berthiaume (2010 : p. 4).

Le tableau ci-après, présente les stratégies d'enseignement en détaillant les avantages et désavantages qu'elles peuvent susciter dans différents contextes d'enseignement.

Tableau 11 : Cinq grandes catégories de stratégies d'enseignement

Stratégies	Avantages	Inconvénients	A retenir
Exposé Magistral	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de transmettre de nombreuses informations à un grand groupe en peu de temps • Permet de transmettre des informations structurées 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté de maintenir l'attention de tou-te-s les étudiant-e-s • Difficulté pour évaluer la compréhension des étudiant-e-s 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer soigneusement la structure du discours • Prévoir de petites activités pour stimuler l'attention des étudiant-e-s (questions, discussions, étude de cas, exercice, lectures préalables, etc.)
Questionnement	<ul style="list-style-type: none"> • Permet d'évaluer la compréhension des étudiant-e-s • Permet d'ouvrir une discussion • Aide les étudiant-e-s à identifier eux/elles-mêmes leurs difficultés dans le cours (métacognition) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas facile de faire participer tou-te-s les étudiant-e-s • Il y a une part d'improvisation (une séance peut durer plus longtemps que prévu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien préparer les questions et planifier les moments où elles seront posées aux étudiant-e-s • Varier les méthodes en faisant aussi écrire des questions aux étudiant-e-s ou en leur demandant de se répondre l'un-e à l'autre
Discussion	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de stimuler la réflexion des étudiant-e-s • Permet d'aller plus loin dans le contenu du cours en tenant compte des intérêts des étudiant-e-s ou de sujets moins bien compris 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas facile de faire participer tou-te-s les étudiant-e-s • Il y a une part d'improvisation (une discussion peut durer plus longtemps que prévu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien préparer le sujet de la discussion et le cadre (règles de fonctionnement) • Gérer les échanges entre les étudiant-e-s
Projet de groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de développer des compétences de collaboration chez les étudiant-e-s • Permet d'élaborer davantage certains sujets du cours • Permet un enseignement réciproque 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés d'évaluer les contributions individuelles • Difficultés de certains groupes à s'organiser • Accompagnement des groupes peut prendre beaucoup de temps 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des étapes intermédiaires de travail • Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité
Travail individuel	<ul style="list-style-type: none"> • Permet aux étudiant-e-s de développer une expertise individuelle sur un sujet qui les intéresse • Permet un enseignement réciproque 	<ul style="list-style-type: none"> • Certain-e-s étudiant-e-s peuvent se sentir perdu-e-s face au travail à réaliser seul-e-s • Gestion et accompagnement individuel peut prendre beaucoup de temps 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des étapes intermédiaires de travail • Clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité

Source : Daele et Berthiaume (2010 : pp. 4-5)

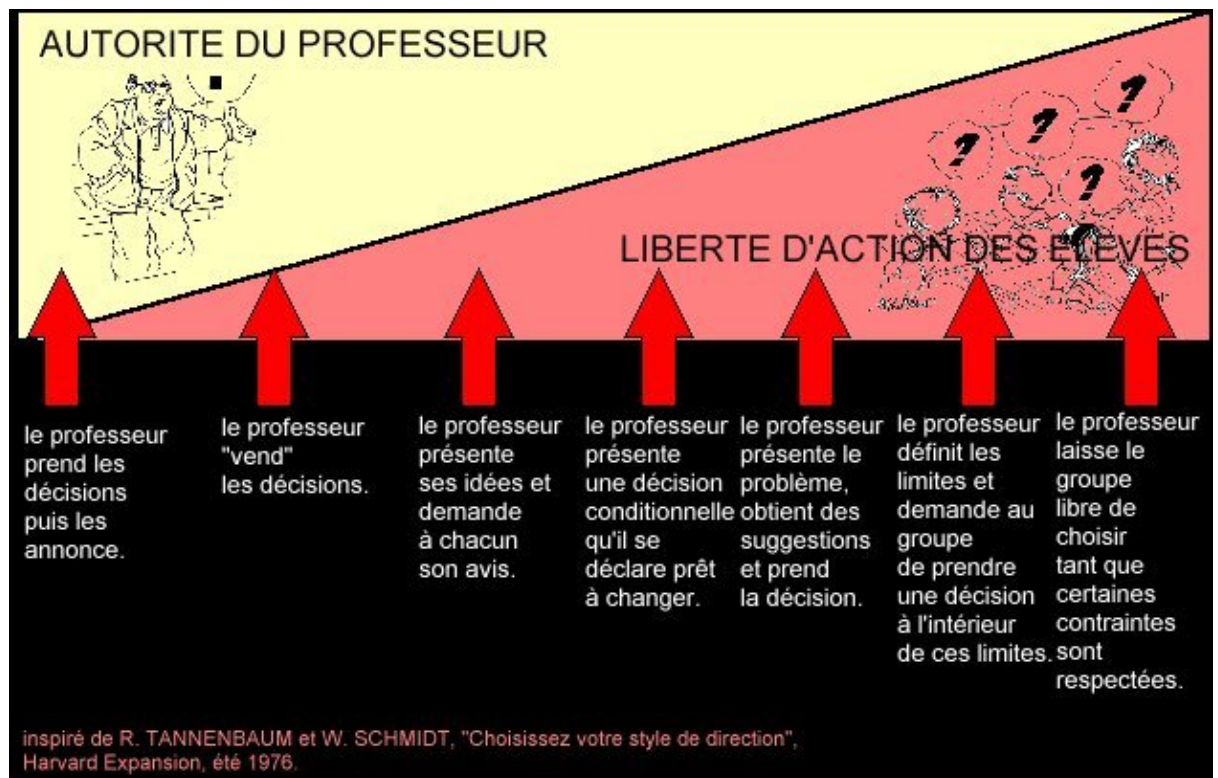
II.4.3 Styles d'enseignement

Le style d'enseignement se réfère à la manière individuelle dans le rapport enseignant-élèves dans une situation d'enseignement-apprentissage donnée et dans la façon dont l'enseignant gère sa classe. En règle générale, il n'y a pas de style d'enseignement modèle, tout dépend des variables individuelles et institutionnelles. Pour arriver à un enseignement efficace, l'enseignant doit pouvoir varier à la fois son style et ses stratégies d'enseignement. Evidemment, un même style peut solliciter des stratégies différentes.

Lors du processus d'enseignement, *« [l'enseignant] peut s'approcher au plus près de chacun, mais en gardant à temps une juste distance : présence, oui, mais non pas pression lourde ni piquêre ni risque de déchirure. Il ne doit pas non plus se cantonner à une distance tranchée, cassante, creusant une dépression aussi néfaste qu'une malencontreuse pression : mais il lui importe de rétablir la juste présence à l'enfant, à l'élève, à la classe. En ingénieuse régulation de sa présence-distance motivante ! ... C'est bien le travail réel du rôle à tenir dans la relation pédagogique. Le maître peut essayer d'obtenir, de tirer de l'élève, en s'en approchant le plus possible, un certain nombre d'attentions, d'efforts, mais au moment où il risque de trop faire pression, il lui faut prendre de la distance : de même, il peut être présent à sa classe, et cependant rester à distance de ses élèves »* De Peretti et Muller (2006 : p. 2).

Selon le chercheur, deux pôles adverses peuvent être appliquées à la conduite de classe. La première sous forte direction de l'enseignant et la seconde laissant une liberté de recherche, d'expression et de pensée aux élèves. La lecture du tableau suivant nous donne une indication synthétique de deux styles d'enseignement ; l'une s'accroissant sur l'autorité du professeur et l'autre laissant une liberté d'action aux élèves.

Tableau 12 : Plots indicatifs de réglage et de « balance » entre deux pôles extrêmes



Source : De Peretti & Muller (2006 : p. 5)

Therer et Willemart (1982) s'inspirent des travaux de Blake et Mouton pour identifier et décrire quatre styles d'enseignement. Se définissant à partir d'un modèle bidimensionnel, ces quatre styles mettent en scène deux attitudes distinctes des enseignants, s'exprimant chacune à des degrés divers, faibles ou forts, avec désintérêt ou intérêt. Le premier modèle est axé sur la matière et l'autre sur les apprenants. Une combinaison des deux attitudes susmentionnées permet d'identifier les styles d'enseignement ci-dessous avant qu'ils ne soient représentés dans la grille ci-après.

- Style transmissif : axé davantage sur la matière ;
- Style incitatif : axé à la fois sur la matière et les apprenants ;
- Style associatif : axé davantage sur les apprenants ;
- Style permissif : très peu centré à la fois sur la matière et les apprenants.

Grille 1 : Quatre styles d'enseignement

intérêt pour les apprenants fort	A style associatif techniques de travail en groupes travaux pratiques...	I style incitatif exposé socratique étude de cas, débats...
Faible	P style permissif auto-didactisme assisté ou non	T style transmissif enseignement frontal exposé ex cathedra
	faible	Fort intérêt pour la matière

Source : Therer & Willemart (1982)

Selon Therer et Willemart, il n'y a pas un bon style qui soit efficace en toutes circonstances. Chaque style, dépendant des situations et des interventions spécifiques de l'enseignant, peut prouver son efficacité ou inefficacité. Le tableau qui suit en donne un aperçu.

Tableau 13 : Efficacité et inefficacité des quatre styles d'enseignement

	Version "moins efficace"	Version "plus efficace"
T style transmissif	Le formateur communique un maximum d'informations dans le temps imparti. Son exposé transpose directement un texte écrit sans l'adapter aux circonstances et au public.	Le formateur fait un exposé, mais en l'adaptant aux circonstances et au public: il annonce des objectifs, il structure, il concrétise.
I style incitatif	Le formateur a le souci constant de faire participer les individus, il sollicite des réponses ponctuelles, mais sans exploitation effective (questions "devinettes").	Le formateur a le souci constant de faire participer le groupe, il sollicite des avis, il stimule des interventions spontanées, il utilise les réponses (questions plus ouvertes).
A style associatif	Le formateur n'accorde qu'une confiance relative aux apprenants. Il entend les faire travailler, mais n'attend pas grand chose de cette collaboration, il ne promet pas d'aide effective, il "corrige" et "rectifie".	Le formateur fait confiance aux apprenants, il se considère et il est perçu comme une "personne-ressource" dont le rôle essentiel est de faciliter les apprentissages individuels et collectifs.
P style permissif	Le formateur reste passif, voir laxiste. Il se contente de meubler le temps qui lui est imparti sans considération réelle pour les apprenants et pour les objectifs.	Le formateur met à la disposition des apprenants des documents de qualité bien adaptés à leur niveau. Il intervient très peu mais répond aux demandes explicites.

Source : Therer – Willemart (1982)

II.5 Contact des langues

Plusieurs travaux axés sur des usages linguistiques en situation plurilingue (Dabène, 1994 ; Castellotti, 2001) ont montré la présence et l'utilisation de plusieurs langues dans le cercle familial (Dolz et Wharton, 2008). Aussi, « *[lorsque] les langues en contact sont très proches l'une de l'autre, les usagers ont, logiquement, une tendance indéniable à les mixer dans leurs discours, à les 'mailler'. Cette proximité linguistique initiale brouille les lignes de démarcation, ce qui ne simplifie pas la tâche, ni de l'enseignant, ni de l'élève, pour atteindre la cible de la norme scolaire* » Wharton (2002 : p. 78).

Cette difficulté, quant à l'usage des langues en présence, est d'autant plus ressentie lorsque la langue de la maison (langue native) diffère de celle(s) de l'école [langue(s) cible(s)]. Pour ces apprenants : « *[la] scolarisation implique donc une rupture de langue et de langage, et la nécessité de s'approprier une autre langue : celle de l'école, par*

laquelle ils découvriront leur autonomie de sujet, et la loi sociale, dans la classe, celle par laquelle ils apprendront à lire, écrire, compter » Fioux (2001 : p. 5).

Puisqu'il s'agit ici d'un travail comparatif entre deux langues véhiculaires (l'anglais et le français) au sein de l'enseignement primaire et secondaire, nous aborderons dans cette partie, les concepts de diglossie et de bilinguisme pour décrire les situations sociolinguistiques de contact entre les langues. Aussi, nous ferons allusion aux notions de polyglossie et de plurilinguisme pour décrire des situations comportant plusieurs idiomes.

II.5.1 De la diglossie à la polyglossie

Puisant ses sources de la Grèce contemporaine, la diglossie, qui autrefois avait la même signification que le bilinguisme, de par leur champ d'étude quasi-similaire (Charpentier, 1982), a connu depuis, diverses modifications terminologiques, l'éloignant ainsi, des premières acceptions avancées par Psichari en 1928, Marçais en 1930 et Ferguson en 1959 (Charpentier, 1982). Il ne semble pas opportun ici de dresser un long tableau historique. Contentons-nous de tout simplement évoquer cette évolution, en prenant comme point de départ les modèles diglossiques de Ferguson et de Fishman, élaborés après la deuxième guerre mondiale.

Ferguson (1959) a été l'un des premiers à reprendre et à définir le concept de diglossie de façon systématique. C'est en 1959 qu'il avança que la situation existante de la répartition fonctionnelle d'une langue prévalait, non seulement en Grèce, mais aussi dans d'autres régions. Pour ce chercheur anglo-saxon, la diglossie désignait dès lors « *une situation particulière où l'on relève l'emploi concurrent de deux formes différentes de ce qu'on considère comme une seule et même langue... l'élément -gloss- n'impose pas nécessairement la notion d'une 'vraie langue'* » Martinet (1982 : p. 7). En d'autres termes, la diglossie se réfère à « *une situation linguistique relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes premiers de la langue (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée très différente, rigoureusement codifiée (souvent plus complexe du point de vue de la grammaire), qui est le support d'un recueil imposant et considérable de textes littéraires provenant d'une époque antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère, qui est largement apprise par le biais de l'école, et qui est utilisée pour la plupart des textes écrits et des discours formels, mais qui n'est jamais utilisée – dans quelque segment de la société –*

pour une conversation ordinaire » (traduction fr. Achard, 1993 : p. 37). Impliquant *a priori* la concurrence de deux idiomes différents provenant d'une même langue (domaine linguistique), Ferguson précise que toute situation de diglossie est directement liée aux domaines psychologique et social. Aussi, elle ne peut exister que dans un milieu où les langues en présence sont hiérarchisées ; l'une des deux variétés occupant un statut supérieur par rapport à l'autre (domaine psychologique), et où les deux variétés sont employées dans des contextes différents et spécifiques (domaine social). En prenant pour appui la situation linguistique du monde arabe, de la Suisse alémanique, d'Haïti et de la Grèce, Ferguson conclut que la diglossie ne présente aucune ambiguïté puisqu'elle se réfère à une situation linguistique mettant en place une langue unique et où les mêmes locuteurs utiliseraient deux ou plusieurs variétés linguistiques dans des circonstances distinctes. Les principales différences sont mesurées en termes de variétés Haute (H pour « high »), qualifiée de norme supradialectale, et Basse (L pour « low »), pour des tâches quotidiennes, qualifiée de dialectale. Selon le chercheur, même si une partie du lexique est commune aux deux variétés (H et L), et qu'une complémentarité fonctionnelle existe entre les deux, la variété (H) est dotée d'une structure grammaticale bien plus élaborée, et est utilisée à des fins officielles. Elle est généralement apprise à l'école et forme la norme écrite. Les termes techniques et savants n'existent qu'en (H), alors que ceux désignant des objets familiers trouvent leur place principalement en (L). D'ailleurs, il est peu probable que des termes appartenant à la variété Haute soient utilisés dans des situations familiales.

Toutefois, les conclusions de Ferguson ont conduit d'autres chercheurs à affiner leurs recherches, les poussant à aller plus loin dans cette direction. Fishman (1971), l'un des fondateurs de la sociologie du langage y ajoute, pour sa part, une extension d'usage à ce concept. Tout comme Gumperz (1961), il précise qu'une situation diglossique caractérise la cohabitation entre deux langues non-apparentées sur le territoire ; présence qui fait état d'une situation linguistique et sociale. *« Décrire une diglossie, c'est faire œuvre de sociologue autant que de linguiste, c'est considérer la langue comme un fait social, comme l'émanation d'une société. Bien que le terme de diglossie fasse référence, en premier lieu, aux langues en présence, l'environnement politique, économique, religieux doit également être pris en considération, car ce sont ces facteurs extralinguistiques qui déterminent l'avenir d'un idiome et fixent le rapport de force régnant entre les deux parlers, composantes d'une diglossie. Décrire une situation diglossique, c'est montrer comment la conjonction de facteurs politiques, économiques, sociaux, de*

préjugés populaires associés à une langue confère à celle-ci un statut socioculturel particulier par rapport à un autre idiome en présence » Charpentier (1982 : p. 71).

Pour Fishman, toutes les situations de diglossie requièrent un compartimentage strict entre les langues en présence (Hoareau, 2010), impliquant un état de domination-subordination (Jardel, 1979). Ramalingom (2010 : p. 26) partage l'avis des chercheurs et avance qu'une « *situation diglossique est ainsi généralement une situation conflictuelle* »... Elle « *marque aujourd'hui davantage l'état dans lequel se trouvent deux systèmes linguistiques coexistant sur un territoire donné, et dont l'un occupe, le plus souvent pour des raisons historiques, un statut socio-politique inférieur* ».

Le modèle diglossique de Fishman repose sur quatre cas de figures, notamment:

- bilinguisme avec diglossie (ce couple représente une société où la grande majorité de la population peut s'exprimer dans deux langues ou deux variétés distinctes tout en respectant une répartition fonctionnelle entre les deux) ;
- bilinguisme sans diglossie (la présence de deux langues sans hiérarchisation ni répartition fonctionnelle entre leurs fonctions, bien que les citoyens aient la capacité de les utiliser toutes les deux) ;
- diglossie sans bilinguisme (aucun contact entre les communautés linguistiques ; les élites parlent une langue prestigieuse et le reste de la population, une langue peu valorisée, sans que le bilinguisme individuel ne soit répandu) ;
- ni diglossie, ni bilinguisme (certains pays unilingues où les petites communautés linguistiques restent isolées et où il n'y a pas de langues régionales. Une seule langue est utilisée pour toutes les fonctions).

Charpentier (1982) précise qu'il est tout à fait possible, au sens sociologique, qu'une situation de bilinguisme devienne diglossique si l'une des deux langues acquiert du prestige par rapport à l'autre ou à l'inverse, est dévalorisée. Le même cas de figure s'applique pour une situation diglossique qui se rapproche du bilinguisme dans l'éventualité où la langue « Basse » acquiert du prestige, se positionnant ainsi au même niveau que l'autre langue en présence.

Placée dans le contexte contemporain, il est un fait indéniable que dans de nombreux pays au monde, la diglossie, voire même la polyglossie, soit une pratique naturelle et courante. Se référant à l'utilisation de deux ou de plusieurs idiomes (Epstein, 1915), la

polyglossie, qui à ses débuts, ne prenait pas en considération les différences existant entre langues et dialectes, prend toute son importance dans la mouvance de la mondialisation. Elle se « *réfère à une situation sociolinguistique au sein de laquelle plus de deux variétés (sens étroit) ou langues (sens large) connaissent des domaines d'usage divergents* » Saltevo (2005 : p. 17).

II.5.2 Bilinguisme

Le terme bilinguisme, de par sa nature polysémique, a fait l'objet de plusieurs définitions plus ou moins divergentes. Cette difficulté à lui trouver une terminologie univoque relève, selon Hamers et Blanc (1983) de son aspect multidisciplinaire (linguistique, psychologique, cognitif, psycholinguistique, socio psychologique, sociologique, sociolinguistique et socioculturel).

Impliquant à la fois l'espace social, politique, éducatif et familial, le bilinguisme « *pour les linguistes, ... commence donc dès qu'il y a emploi concurrent de deux langues, quelle que soit l'aisance avec laquelle le sujet manie chacune d'elles* » Martinet (1982 : p. 6) et peu importe « *la famille à laquelle elles appartiennent* » Charpentier (1982 : p. 67). Pour Mackey (1958), il y a nécessité d'exclure l'idée partagée que le bilinguisme existerait uniquement dans le cas d'une connaissance parfaite et identique de deux langues, car le bilinguisme absolu n'est qu'une posture théorique. Dans les faits, tout est relatif. A ce propos, Grosjean (1985) souligne un fait important. Bien que ce chercheur soit d'avis que le locuteur bilingue puisse posséder les capacités de développer une compétence communicative égale à celle des monolingues, pouvant ainsi alterner entre les deux codes linguistiques en toute circonstance, et suivant ses interlocuteurs et les diverses situations de communication, il ne peut, en aucun cas, être considéré comme étant la somme de deux locuteurs monolingues. Aussi, il est unimaginable qu'un être humain puisse maîtriser plus d'une langue à la perfection tout en respectant ses multiples variations. L'objectif ainsi recherché lorsque quelqu'un parle sa langue est de s'assurer que le message qu'il essaye de faire passer soit compréhensible et c'est en adoptant cette perspective de relativité que les linguistes ont pu décrire et mesurer le concept de bilinguisme pour enfin le comprendre (Mackey, 1956, 1976).

Les travaux de Hamers et Blanc (1983) sont essentiels pour définir ce concept. Pour ces auteurs, il est nécessaire de distinguer entre « bilinguisme et bilingualité ». « *Le terme de bilinguisme inclut celui de la bilingualité qui réfère à l'état de l'individu (aussi appelé*

bilinguisme individuel) mais s'applique également à un état d'une communauté dans laquelle deux langues sont en contact avec pour conséquence que deux codes peuvent être utilisés dans une même interaction et qu'un nombre d'individus sont bilingues » (op.cit., p. 21). La bilingualité, par ailleurs, s'applique à la compétence des individus par rapport aux langues en présence. Hamers et Blanc définissent ainsi la bilingualité comme « l'état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers ; cet état varie sur un nombre de dimensions » (op.cit : p. 446).

Le tableau suivant donne un aperçu des cinq dimensions d'analyse lorsque nous évoquons la bilingualité.

**Tableau 14 : Récapitulatif des dimensions psychologiques de la bilinguïté
(selon Hamers et Blanc, 1983)**

Dimensions d'analyse		Explications
A. Suivant la relation entre langage et pensée	1. bilinguïté composée	$\left. \begin{array}{l} \text{unité } L_1 \\ \text{équivalent } L_2 \end{array} \right\} \text{ unité conceptuelle}$
	2. bilinguïté coordonnée	$\text{unité } L_1 = \text{unité conceptuelle I}$ $\text{équivalent } L_2 = \text{unité conceptuelle II}$
B. Suivant la compétence atteinte dans les deux langues	1. bilinguïté équilibrée	$\text{compétence } L_1 = \text{compétence } L_2$
	2. bilinguïté dominante	$\text{compétence } L_1 > \text{compétence } L_2$ (avec variation dans le degré de dominance)
C. Suivant l'âge d'acquisition des deux langues	1. bilinguïté précoce	L_2 s'acquiert durant l'enfance et est acquise avant 10/11 ans
	- simultanée	L_A et L_B = langues maternelles
	- consécutive	L_1 = langue maternelle
2. bilinguïté d'adolescence	L_2 acquise entre 4/5 et 10/11 ans	
3. bilinguïté d'adulte	L_2 acquise entre 10/11 et 16/17 ans	
D. Suivant le rapport des statuts socio-culturels des deux langues	1. bilinguïté additive	L_1 et L_2 , valorisées socialement, rôle complémentaire → développement harmonieux de la bilinguïté
	2. bilinguïté soustractive	L_2 valorisée aux dépens de L_1 , rôle compétitif → L_2 s'acquiert aux dépens de l'acquis en L_1
E. Suivant l'appartenance et l'identité culturelle	1. bilinguïté biculturelle	Double appartenance culturelle et identité biculturelle
	2. bilinguïté monoculturelle en L_1	Allégeance et identité culturelle en L_1 seulement
	3. bilinguïté acculturée à L_2	Allégeance culturelle à L_2
	4. bilinguïté acculturée Anomique	Identité culturelle alignée sur L_2 Hésitation sur l'allégeance culturelle Identité culturelle mal définie

(Source : Hamers et Blanc, 1983 : p. 27)

A. Relation entre langage et pensée

« Le cas d'un bilinguisme composé (ou mixte) avancé ici correspond en partie à une situation de diglossie : deux langues sont en présence dans un même contexte sémio-culturel. Pour qu'il y ait bilinguisme et non diglossie selon les critères avancés par Ferguson, ces langues ne doivent pas être apparentées et elles doivent être ressenties comme situées à un même niveau » (Charpentier, 1982 : p. 69).

- Dans la bilinguisme composée, le bilingue possède deux systèmes de signifiants pour un système de signifiés. Ce type de bilinguisme s'opère généralement dans un contexte d'acquisition commun aux deux langues. Les deux langues sont parlées couramment par les mêmes personnes indépendamment de la situation (Charpentier, 1982). L'enfant alterne ainsi entre un système et l'autre selon ses besoins communicationnels. Par exemple, le bilingue peut parler des mathématiques aussi bien en français, qu'en anglais.
- Dans la bilinguisme coordonnée, le bilingue possède un seul système de signifiant pour un système de signifié. Le bilingue peut dire X dans une langue, mais ne peut dire X dans une autre langue.

B. Compétence atteinte dans les deux langues

- Une compétence communicative bilingue équilibrée permet d'accomplir des tâches cognitives égales dans les deux langues adaptées à l'âge de l'enfant. Ce dernier possède un degré de compétence natif dans les deux langues considérées comme langues maternelles.

Plus tôt un individu devient bilingue, plus tôt il se rapproche du bilinguisme équilibré. Cependant, le bilingue ne doit, en aucun cas, être comparé au monolingue vu que les objectifs sont différents (Grosjean, 1989). Selon cet auteur, dans la plupart des cas, le bilingue utilise deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans des contextes différents et il est rarement probable que toutes les capacités de la personne bilingue soient nécessairement développées de manière équilibrée dans chaque langue. Mac Namara (1967) partage ce point de vue et ajoute que le sujet bilingue est, avant tout, une personne possédant une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques : comprendre, parler, lire et écrire dans une langue étrangère. Ainsi, il tient compte du fait que

toutes les capacités de la personne bilingue ne sont pas nécessairement développées de manière équilibrée dans chaque langue.

Cette lacune est due au fait que le bilinguisme est vécu de manière différente par chaque locuteur ; ce dernier peut avoir une excellente maîtrise de l'oral dans une langue et de l'écrit dans une autre ; avoir une compétence parfaite pour parler plusieurs langues, ou dans le cas inverse, avoir un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (ne sachant ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre).

- Dans la bilingualité dominante, la compétence dans la langue de départ est supérieure à celle dans l'autre langue ($L1 > L2$). Ici, il s'agit du bilinguisme dominant ; asymétrique où l'individu bilingue réussira des tâches exigeantes dans la L1, mais pas dans l'autre. Aussi, plus tôt le bilingue se familiarise avec la deuxième langue, plus tôt il la maîtrisera.

C. Age d'acquisition des deux langues

Une des dimensions fondamentales demeure l'âge et les circonstances d'acquisition des deux langues par l'enfant.

- On évoque le terme de bilingualité d'enfance lorsque les deux langues sont acquises pratiquement en même temps dans un milieu bilingue. Cette expérience est acquise durant la période où l'enfant n'a pas encore atteint l'âge de maturité et elle s'accroît pratiquement en même temps que son développement général. La bilingualité d'enfance est subdivisée en deux catégories, notamment la bilingualité précoce simultanée (ou concomitante) et la bilingualité précoce consécutive (ou séquentielle) ; une distinction axée principalement sur l'âge auquel l'enfant entre en contact avec ses deux langues :

- o Selon Meisel (1990), la bilingualité précoce simultanée se caractérise par l'acquisition de deux langues premières (langue A et langue B) dès la naissance (Padilla et Lindhom, 1984) ou avant d'avoir atteint l'âge de trois ans (Mc Laughlin, 1984-1985). Par exemple : le cas d'un enfant évoluant dans un contexte bilingue où chaque parent s'adresse à lui dans une langue différente.

Selon le chercheur, l'enfant se construisant dans deux langues au sein de la famille développera un rapport aux deux, qui sera marqué par le lien

affectif attachant sa famille à ladite langue, à l'histoire de sa famille et par le désir qui pousse chacun de ses parents à lui transmettre, non seulement un patrimoine linguistique, mais aussi culturel, car si on se réfère à la théorie du déterminisme, la langue est le reflet d'une culture donnée.

- La bilinguisme précoce consécutif, par ailleurs, se caractérise par le développement d'une langue seconde (L2) après l'acquisition de la langue de départ (L1). La L2 est acquise soit de manière formelle ou informelle à partir de trois ans (Mc Laughlin, 1984-1985) et peut durer jusqu'à 10 à 11 ans. Souvent, ces termes sont utilisés pour faire état d'une situation où un enfant communique dans sa L1 à la maison et, par la suite, est scolarisé dans une L2. Par exemple, tel est le cas à l'île Maurice où les enfants suivent un programme d'éducation multilingue.

Toutefois, il est important de souligner que l'enfant ayant été socialisé dans une L2 ou LE pour diverses raisons, ne développe pas le même type de relation affective avec la langue apprise. En effet, même si certaines personnes arrivent à développer un lien affectif fort avec ladite langue, il est un fait que le capital culturel véhiculé par les parents lors de l'acquisition de la L1, ne peut en aucun cas égaler celui transmis par la L2 ou LE.

Dans le cas d'enfants qui se familiarisent avec la langue-cible uniquement en contexte scolaire, cette langue sera associée à un cadre structurant bien différent, incluant un espace où les échanges langagiers sont bien souvent décontextualisés et abstraits.

- La bilinguisme d'adolescence concerne la langue 2 apprise durant la période d'adolescence, plus précisément quand l'apprenant est au collège. Cette langue est acquise à partir de dix à onze ans pour s'étendre jusqu'à l'âge de 16 à 17 ans.
- Quand la L2 est apprise pendant la période adulte, on évoque le terme de bilinguisme d'adulte.

D. Statut socioculturel des deux langues

Lambert (1974 ; 1977; 1980), dans son analyse du contexte socioculturel de la bilinguisme a travaillé sur un modèle théorique reliant le niveau individuel au niveau social. De son analyse, il ressort que la bilinguisme peut évoluer sous deux formes distinctes : l'une additive et l'autre soustractive.

- La bilinguisme additive est l'état dans lequel la L1 et la L2 sont développées de manière équilibrée par l'enfant : une deuxième langue s'ajoutant à la L1 sans pour autant la menacer. Lors de la bilinguisme additive, les deux langues sont complémentaires et sont, toutes les deux, valorisées dans l'entourage socioculturel de l'enfant. Selon Lambert, en s'appropriant une langue supplémentaire, l'enfant acquiert un outil de communication et de pensée additionnel qui ne peut que lui être bénéfique. Dans ce cas, il en résulte non seulement des avantages aux niveaux linguistique, culturel, social et économique, mais surtout cette langue additionnelle lui permet de développer une certaine flexibilité cognitive enrichissante.
- La bilinguisme soustractive, en revanche, est l'état dans lequel la L2, de statut élevé, se développe au détriment de la L1, peu valorisée. N'ayant pas le même statut, les deux langues (L1 et L2) sont concurrentielles, où chaque connaissance apprise dans la L2 vient la soustraire à la L1. L'acquisition de la L2 constitue ainsi une menace pour la survie de la langue peu valorisée et peut même engendrer la perte de cette dernière. Souvent les situations de bilinguisme soustractif entraînent une perte d'identité et de repères culturels dans la L1. L'enfant développe un sentiment de culpabilité et il finit par dénigrer tout ce qu'il a appris dans sa langue de départ. Dans ce cas, il en résulte des effets négatifs aux niveaux linguistique, culturel, social, économique, mais surtout sur les aspects affectifs et cognitifs.

E. Appartenance et identité culturelle

Le contexte socioculturel demeure une dimension importante car la langue est non seulement un moyen de communication, mais le reflet d'une vision du monde et le miroir d'une culture (théorie de déterminisme de Whorf/Sapir). L'individu bilingue a en face de lui deux cultures.

- On parle de bilinguisme biculturel lorsque celle-ci s'identifie positivement aux deux groupes culturels auxquels elle appartient et est reconnue par chacun des groupes comme une des leurs. Par exemple, cette situation est connue à l'île Maurice où certains vivent avec deux langues, deux cultures et deux identités culturelles.
- Un individu peut, par ailleurs, très bien devenir parfaitement bilingue tout en restant monoculturel et en maintenant l'identité culturelle de son groupe d'appartenance. Il peut ainsi apprendre la L2 sans avoir d'affinités culturelles avec cette dernière. Par exemple, il peut apprendre l'allemand pour travailler dans le secteur touristique.
- Enfin, un sujet bilingue peut être amené à renoncer à l'identité culturelle de son propre groupe d'appartenance pour adopter celle du groupe de la L2. On parlera dans ce cas de bilinguisme acculturé à la L2. Donc, il apprend la L2 afin de faire partie de cette culture sociale, plus « prestigieuse », car sa première langue n'est pas valorisée. Il est important de souligner que, souvent, la L2 se trouve en position dominante, forçant la L1 à disparaître du répertoire linguistique de l'individu. Par exemple, à Maurice, le bhojpouri, associé à la ruralité, a souffert de cette diglossie face au hindi, considéré comme la langue de prestige. Petit à petit, les gens se familiarisent davantage avec le hindi (variété Haute), abandonnant ainsi le bhojpouri (variété Basse).
- Dans certains cas, le bilingue peut se retrouver dans une situation de déculturation quand il est à son tour rejeté par le groupe culturel de la L2.

Pour résumer, le contexte des interactions détermine la langue employée par le bilingue. En effet, outre ses compétences, le bilingue opte pour une langue en fonction de son interlocuteur et du statut social de ce dernier. Ainsi, pour adapter son discours à un contexte, le locuteur possède tout un répertoire linguistique (Hamers et Blanc, 1983). Cependant, par choix ou par manque de compétences en certaines occasions, il est assez fréquent qu'il fasse appel à l'une ou l'autre langue ou aux deux (langue A et langue B) lors des échanges linguistiques. Comme le fait ressortir Rughoonundun-Chellapermal (2007 : p. 104) : « *il peut lui arriver d'utiliser simultanément les ressources des deux langues ou, dans certaines situations, de développer un code mixte ou un code alterné, qui obéissent à des règles qui leur sont propres* ».

Ainsi, la question que l'on est en droit de se poser, c'est celle-ci : Est-ce que l'école ne devrait pas s'atteler à amener les enfants vers la langue cible, tout en valorisant la langue source de ces derniers, en vue de s'assurer qu'ils puissent accéder à un niveau social élevé et à un bilinguisme équilibré ? Plusieurs chercheurs se penchent sur cette question dans les pays multilingues.

II.5.2.1 Plurilinguisme

Le nombre ahurissant de locuteurs utilisant plus de deux langues à travers le monde dans leur vie quotidienne a poussé la recherche dans le domaine des contacts de langues à se détacher, petit à petit, du bilinguisme pour convoquer le plurilinguisme (coexistence de plusieurs langues⁶³), terme qui prête souvent à confusion selon Günther (2006), de par sa similitude avec une autre appellation, celle du multilinguisme.

Pour Truchot (1994 : p. 21), les situations de plurilinguisme et de multilinguisme ne traduisent pas la même réalité. *« Le terme même de plurilinguisme dont la polysémie est bien connue se prête à divers usages. Dans la mesure où la langue française possède deux termes, plurilinguisme et multilinguisme, de nombreux linguistes ont recommandé de manière raisonnable de réserver le premier pour décrire des situations de coexistence de langues, de pluralité de communautés linguistiques dans un espace donné, et d'utiliser le second pour qualifier la connaissance multiple de langues par un même individu ».*

De nos jours, plusieurs linguistes recommandent de respecter la distinction définie par les deux concepts et figure aussi dans le Cadre Européen Commun de Référence de 2000, où les auteurs demandent à ce que l'appellation de multilinguisme soit utilisée pour exprimer une dimension individuelle, alors que celle de plurilinguisme se réfère à une dimension sociale, impliquant un espace géographique ou politique.

Dans le but de faciliter l'acquisition du plurilinguisme, la didactique déploie les moyens didactiques adéquats afin d'aider l'apprenant, non pas à être compétent dans une langue, mais à développer une certaine maîtrise d'un plurilinguisme fonctionnel et diversifié. Cette didactique : *« au sens fort recouvr[e] plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue »* Gajo (2006 : p. 63).

⁶³ Chaudenson (1992) fait la distinction entre les termes *plurilinguisme* et *multilinguisme* en affirmant que si le premier fait surtout référence à la coexistence de plusieurs langues dans un ensemble national, le second, lui, a plutôt trait à la coexistence de plusieurs langues transnationales ou supranationales.

Il s'agit donc d'une didactique du plurilinguisme en milieu scolaire (Dabène, 1994), qui aurait pour but de faciliter le développement d'un plurilinguisme fonctionnel et diversifié.

Partant des travaux de la sociolinguistique et de la didactique des langues, il devient aisé de comprendre la difficulté à laquelle doit faire face un enseignant de langue confronté quotidiennement à des apprenants de niveau hétérogène. Sa tâche est d'autant plus difficile car toute situation relevant du plurilinguisme est accompagnée de diglossie (de superposition) qui engendre une compétition constante entre les langues en présence (Martinet, 1982). Dans les faits, chaque langue est influencée par l'autre à des degrés divers. Cette situation exige des enseignants qu'ils puissent faire montre de polyvalence et d'esprit d'éclectisme pour fabriquer leurs propres méthodes d'enseignement des langues en contexte multilingue et plurilingue.

II.6 Evaluation et docimologie

L'évaluation pratiquée par les correcteurs du *CPE* et les enseignants du secondaire se trouvant au centre de la problématique de notre recherche, il nous est apparu utile d'y consacrer quelques données issues de la littérature scientifique sur le sujet.

II.6.1 De l'évaluation spontanée à l'évaluation intentionnelle

Une définition s'impose : évaluer signifie « *examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision* » De Ketele (1992 : p. 22). Mesurant l'écart entre une situation de départ et une situation finale, l'évaluation produit irrémédiablement un jugement de valeur sur un produit réel par rapport à un produit attendu qui n'épargne jamais le producteur.

On peut d'emblée se mettre d'accord pour dire qu'aujourd'hui la notion d'évaluation s'est banalisée. On évalue tout et n'importe quoi :

- la consommation d'un véhicule ;
- la superficie d'un terrain ;
- la prestation d'un athlète ;
- ses propres chances de réussir à un concours ;

- le niveau d'estime de soi ;
- la qualité d'un travail, d'une copie ;
- l'activité professionnelle d'une personne, son tempérament ;
- l'intelligence d'un bébé ;
- ...

Tout est devenu évaluable, tout est évalué, tout demande à être évalué. Il faut cependant retenir que cette inflation verbale, cet accord apparent sur l'emploi d'un terme, un terme qui se substitue souvent aux expressions telles que mesurer, apprécier, classer, tester, examiner, sélectionner, orienter, établir un bilan, noter etc... masque fréquemment des divergences de sens, des malentendus, parfois même des oppositions. Par exemple, évaluer le marché de l'emploi n'aura probablement pas la même signification pour un chômeur en quête d'emploi, un syndicaliste, une mère de famille ou un responsable d'entreprise. De même, évaluer une copie d'examen est autrement envisagé selon que l'on est l'auteur élève ou le correcteur professeur. La notion d'évaluation est donc complexe, les questions qu'elle soulève sont multiples et leur traitement délicat.

Partant des définitions mentionnées supra, l'évaluation fait appel à un certain nombre d'opérations mentales que nous pouvons résumer en quatre points :

- énoncer clairement les objectifs de l'évaluation ;
- énoncer clairement les critères d'évaluation ;
- déterminer les informations à recueillir, les recueillir ;
- confronter les informations recueillies et les critères posés.

Nous pouvons, par ailleurs, affirmer que l'évaluation fonctionne de manière manichéenne sur un continuum entre deux pôles opposés.

Mal ←-----→ bien
 Mauvais ←-----→ bon
 0 ←-----→ 20

Il est intéressant de souligner à ce stade que toute évaluation s'exprime en référence à deux types de sources normatives. La première source donne naissance à ce que l'on peut considérer comme une évaluation spontanée et, la deuxième, plus scientifique, renvoie à une évaluation intentionnelle, instituée (Barbier, 1990). Dans le cadre de cette

enquête, c'est cette deuxième source, et plus précisément, l'évaluation du type scolaire qui a été retenue.

II.6.1.1 Evaluation spontanée

Ce type d'évaluation exprime un jugement n'est explicité qu'à travers son énoncé, sa formulation. C'est le cas lorsque nous donnons notre avis sur une activité, une personne. Nous n'y échappons pas : c'est une activité habituelle, sous-tendue par un désir intrinsèque qui nous incite à dire des choses, bonnes ou mauvaises, à propos de quelqu'un, ou de quelque chose par rapport à des critères rarement explicités.

Bien que désignées comme évaluations sauvages ou subjectives, ces évaluations ne doivent pas tout au hasard. Dans un système de formation par exemple, leur fréquence sera inversement proportionnelle à la fréquence d'une évaluation structurée, organisée et explicitée.

Il en ressort que ces évaluations spontanées, alimentées d'une succession d'opinions, de jugements divers et de remontées variées s'imposent trop souvent aux différents niveaux des décisions à l'origine des actions.

II.6.1.2 Evaluation intentionnelle et instituée

Dans l'évaluation intentionnelle et instituée, le jugement de valeur est entièrement explicité dans sa production comme résultant d'un processus social spécifique dont les principales étapes sont susceptibles d'observation. Nous pouvons alors la définir comme un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur.

Cette évaluation présente plusieurs caractères apparents.

- Elle met en œuvre des instruments et une méthodologie.
- Les évaluateurs sont habilités et reconnus dans leur rôle.
- Les résultats sont le plus souvent explicités.

C'est l'évaluation dite scientifique qui consiste à objectiver un processus au travers d'une opération qui aurait une certaine indépendance par rapport aux acteurs qui la pratiquent.

En réalité, cette évaluation présentée comme objective parce que référée à une mesure, une appréciation et se basant sur des critères spécifiques en vue d'atteindre un ou des

objectifs ou le degré de proximité d'une production par rapport à des normes explicitées et objectivées (De Ketele, 1974), n'échappe pas toutefois à l'influence de normes implicites qui orientent le choix des éléments composant la procédure retenue ainsi que le jugement de l'évaluateur.

Pour limiter l'effet implicite, les objectifs de l'évaluation en ce sens ne doivent en aucun cas rester obscurs et indistincts. Aussi, avant qu'un jugement de valeur ne soit porté sur un quelconque travail, accompli par les apprenants au cours d'un examen, il est indispensable à ce qu'une évaluation sérieuse soit en mesure de déterminer à ce que le niveau de performance atteint ait répondu à l'objectif visé au départ, qui est celui d'atteindre un certain nombre de compétences attendues.

Avant de fermer la parenthèse sur cette réflexion relative aux deux principales sources à l'origine des comportements et des dispositifs évaluatifs, et avant de nous attarder sur les diverses caractéristiques de l'évaluation sommative (pylône de notre recherche), il nous a paru intéressant de brièvement présenter une autre forme d'évaluation, aussi fréquente que spontanée, mais sur laquelle les travaux ne sont pas aussi avancés que sur les deux autres formes.

II.6.1.3 Evaluation implicite

Il s'agit de ce qu'on appelle l'évaluation implicite, autrement dit « l'auto évaluation ». Le jugement de valeur est explicité non pas dans l'énoncé puisque l'énoncé n'est pas formulé mais dans ses effets.

C'est la question que le sujet se pose à lui-même et qui influence ou commande ses décisions. Et c'est justement à travers ses décisions, donc de ses effets, que nous appréhendons l'existence de ce type d'évaluation.

L'exemple le plus évident relève de l'auto-élimination observée dans de nombreux systèmes de formation, et qui inévitablement concerne les plus démunis en capital (Bourdieu, 1964).

Cette auto-élimination est le résultat de jugements de valeur personnels ou familiaux qui ne sont jamais socialement explicités, même si, comme l'ont montré Bourdieu et Passeron (1970), l'élimination par l'examen sert des fonctions spécifiques de légitimation de la sélection qui ne seraient pas assurées par l'élimination sans examen.

Cette forme d'évaluation est présente dans tous les actes de perception d'autrui, dans n'importe quelle progression : ennui, intérêt... En un sens, nous pouvons parler d'omniprésence de l'évaluation dans la formation comme dans de nombreux, sinon tous les domaines de la vie quotidienne.

II.6.1.4 Evaluation sommative

Bien qu'il existe de nombreuses formes d'évaluation (institutionnelle, pédagogique, normative, critériée, prédictive, formative et sommative), nous nous attarderons, pour notre part, uniquement sur la dernière discipline citée (l'évaluation sommative) car c'est précisément ce système d'évaluation qui a été retenu comme point de départ pour notre recherche.

L'évaluation sommative est une évaluation globale qui intervient en fin de parcours d'apprentissage. C'est une forme d'évaluation fermée qui examine un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis déjà travaillés par l'examiné au préalable et dont les résultats doivent être significatifs, justes et fiables. Elle peut prendre place sous plusieurs formes (questions à choix multiples, compréhension écrite, texte à trous, et expression écrite, entre autres...), mais plus la liberté en matière d'expression est large, plus il devient difficile à noter objectivement. Aussi, pour freiner l'aspect subjectif, les critères d'évaluation ne doivent en aucun cas prêter à confusion. Elles doivent être claires, précises et concises et ne doivent pas omettre le barème de notation afin de permettre au correcteur de se rapprocher au mieux d'une correction objective (De Ketele, 1974 ; Scallon, 2004).

Outre l'enseignant, cette forme d'évaluation requiert aussi la participation des instances administratives qui sont les responsables de la certification (attribution des diplômes) et des critères recevables pour passer à l'étape supérieure. Face à un tel contexte, aucune place n'est consacrée à l'erreur. Ayant de ce fait une valeur sanctionnelle, l'objectif final consiste donc à établir une note et à classer les élèves les uns par rapport aux autres. Les résultats obtenus deviennent l'atout majeur et le bilan général repose sur les capacités de l'examiné par rapport à un objectif final ou à une norme (Cossu, 1996) ; ce qui permet d'établir un classement interindividuel et conduit finalement à une éventuelle prise de décision au terme d'un apprentissage.

II.6.1.5 Evaluation de la production écrite

Les recherches menées en production écrite s'accordent à faire ressortir deux questions majeures : la notion de la validité et de la fidélité des instruments de mesure, ainsi que les résultats en termes de communication écrite des apprenants (Germain, Netten et Séguin, 2004).

L'avènement de l'approche communicative a apporté un souffle nouveau à la notion de l'évaluation. Désormais nous ne parlons plus d'une évaluation qui ne tienne compte que des structures grammaticales, mais d'une évaluation qui puisse mesurer le sens, le contenu et le contexte de l'énoncé. Ainsi, outre le fait d'évaluer des aspects relevant du code de l'écrit (connaissance de l'orthographe, des règles et des structures grammaticales), l'accent est mis davantage sur la communication, c'est-à-dire sur les capacités discursives de l'examiné : s'il a compris et répondu correctement la question à l'écrit (Douaire et al., 2012) en réussissant à produire un texte ayant une cohérence, cohésion et connexité (Benveniste, 1966). Toutefois, en brochant aussi large, ce type d'épreuve tend à compliquer l'exercice de correction. Cette opinion trouve force par ce que dit De Bal, De Landsheere et Beckers (1977) à propos du manque de fidélité dans l'épreuve de correction.

Ainsi formulé, Germain et al. (2004) s'accordent pour faire ressortir que l'évaluation d'une épreuve de production écrite est un exercice compliqué qui diffère grandement de l'évaluation de l'oral. Selon ces auteurs : *« si à l'écrit il est relativement facile pour un correcteur de porter un jugement sur la grammaticalité des phrases qui le constituent, il est moins aisé de se prononcer sur sa 'communicabilité'. Beaucoup de chercheurs ont développé des grilles d'évaluation sur l'aspect communicationnel d'un texte écrit, mais il est très difficile d'établir les facteurs pour l'application de ces grilles. Les chercheurs admettent que les tâches conçues pour l'évaluation devraient être des tâches intégrées et authentiques, mobilisatrices de plusieurs aspects de la communication (Laurier et Lussier, 2001) et que, quand on développe un instrument de mesure, il est essentiel de prendre en compte, aussi bien la validité et la fidélité que la praticabilité (Lussier et Turner, 1995) »* Germain et al. (2004 : p. 5).

II.6.2 Docimologie

Si la didactique se réfère à l'art de bien enseigner, la docimologie renvoie à l'art de bien évaluer. Elle est donc une science relative à l'étude des systèmes d'évaluation en éducation et a pour cible les examens et les modes de notation. Ce faisant, cette discipline doit se rapprocher autant que possible de l'objectivité absolue car elle décide du sort des examinés. Elle doit en ce sens étudier le comportement des correcteurs et les autres acteurs impliqués lors de l'exercice de l'évaluation, et de s'assurer que ces derniers soient attentifs et justes lors de la distribution des notes.

Dérivant d'une terminologie grecque (examiner, épreuve), le terme « docimologie » apparaît pour la première fois en 1929 sous la plume d'Henry Piéron, avant d'être popularisé en 1963 dans son ouvrage intitulé « *Examens et docimologie* ». Si à ses débuts la docimologie n'a fait que poser les problèmes sans toutefois les solutionner, petit à petit, des recherches ont été menées pour tenter au mieux de limiter la notion de subjectivité dans l'épreuve de la notation (Leclercq, Nicaise et Demeuse, 2004). A ce propos, trois sources d'erreurs principales ont été identifiées, notamment :

- le système scolaire et son contexte ;
- l'auteur élève ;
- le correcteur professeur.

II.6.2.1 Contexte du système scolaire

L'établissement scolaire dans lequel est scolarisé un élève a un impact considérable « *aussi bien au niveau des résultats effectifs des élèves que de l'évaluation de ceux-ci* » Leclercq et al. (2004 : p. 276). A titre d'exemple, dépendant de l'établissement scolaire fréquenté par l'élève, ce dernier peut être jugé par son enseignant comme performant dans un quelconque établissement, alors qu'il peut très bien se voir contraint de redoubler sa classe dans un autre. En effet, vu ainsi « *[tout] dépend non pas des performances particulières de l'élève dans l'absolu mais bien de ses performances par rapport à celles de ses condisciples. Le hasard du microcosme de la classe dans laquelle se trouve les élèves est donc primordiale puisque le professeur est fréquemment poussé à établir des différences de performance entre eux, et ce même si ceux-ci sont très proches, c'est-à-dire à adopter une attitude plus normative que critériée* » (Leclercq et al., *op.cit.*, pp. 275-276).

II.6.2.2 Auteur élève

Outre les facteurs liés au contexte relatif au système scolaire, l'auteur élève peut également influencer le jugement du correcteur professeur. Certains travaux à ce sujet, entre autres ceux de Pourtois et al. (1978), ont montré que le correcteur professeur a tendance à attribuer de meilleures notes aux élèves provenant d'un milieu social favorisé. Paradoxalement, une tendance similaire a aussi, à certaines occasions, été constatée auprès des élèves issus d'un milieu défavorisé (Dardenne, 1999 ; Nicaise, 2001). Ajouté à cet aspect social, d'autres facteurs sont en jeu accentuant ainsi l'effet de subjectivité de la part du correcteur professeur, tels que l'apparence physique de l'élève ; le comportement habituel de ce dernier en classe (projette-il l'image de l'élève idéal ? fait-il preuve de respect envers le professeur ? est-il attentif ? Bourdieu et Passeron (1970) et Crahay (2000) ont d'ailleurs avancé un point intéressant à cet effet. Selon ces chercheurs, en plus du « savoir-faire », le « savoir-être » est un facteur aussi important, sinon le plus important lors de l'évaluation du correcteur professeur.

II.6.2.3 Correcteur professeur

La notion d'objectivité dans l'élaboration de la notation peut encore être influencée par des facteurs externes au travail de l'élève. Le correcteur professeur en est un facteur déterminant et son jugement « rationnel » ou dans certaines occasions « irrationnel », en est la clef qui détermine le succès ou l'échec de l'auteur élève. Les recherches en docimologie (Bonniol, 1965 ; Bonniol et Piolat, 1971) ont depuis longtemps montré qu'une même copie peut être notée différemment par un même correcteur dépendant soit de son ordre de correction (se situe-elle parmi les premières ou les dernières copies que le correcteur doit corriger ; se place-t-elle après une « très bonne » ou une « très mauvaise » copie ?) ou des variations internes propres au correcteur (fatigue, état d'esprit, ...).

En sus de ces facteurs, à maintes reprises bon nombre d'enseignants n'hésitent pas à parcourir quelques copies avant d'établir le barème de notation. Cette manière de fonctionner, se rapproche de la subjectivité qui a été décrite par plusieurs chercheurs tels que Chevallard (1991) et De Landsheere (1992). En effet, il a été constaté que de nombreux correcteurs professeurs évaluent au préalable la performance moyenne des élèves lors d'une dite épreuve avant d'imposer la note finale, qui à bien des occasions, est revue à la hausse ou à la baisse. A ce sujet, De Landsheere n'hésite pas à faire ressortir que « *les individus moyens abondent, mais les génies et les idiots, les géants et les nains*

sont rares. Comme les tests mesurent souvent des aptitudes, des traits de personnalité ou des performances de vastes populations, et servent à classer les individus en les comparant les uns aux autres, il est naturel que ces épreuves soient étalonnées selon la répartition gaussienne : en gros, 70% de moyens, 13% de bons, 13% de médiocres, 2% d'excellents, 2% de très mauvais » (1992 : p. 36). Aussi, il est tout à fait normal à ce qu'un « [enseignant] tende à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes » (1992 : p. 242).

II.6.2.4 Relativité de la notation

En guise de limiter la notation subjective, cette discipline se propose à travers des critères et une norme préétablis de confirmer la relativité de la notation. Selon Ladjili, « [les] questions que se pose la docimologie sont les suivantes :

1. *Les notes, classements attribués à une même prestation d'élève par différents correcteurs sont-ils identiques ou non ? Ecart ?*
2. *Les notes, classement, attribués par un même correcteur, à des moments différents sont-ils identiques ? Ecart ?*
3. *Les examens sont-ils justes ?*
4. *Les examens sont-ils réussis par les plus compétents ?*
5. *Constituent-ils des systèmes fiables socialement ?*
6. *Quelle est la place du hasard dans la distribution des grades et certifications qui ont valeur de passeports pour une promotion sociale et culturelle ?*
7. *Comment et par quelle méthodologie réduire les écarts entre correcteurs ?*
8. *Comment pondérer les résultats ?*
9. *Comment standardiser des épreuves ?*
10. *Y a-t-il une note vraie ? comment l'obtenir ? » (2009: pp. 25-26).*

II.6.2.5 Instrument d'évaluation : qualités métrologiques

Bien qu'extrêmement difficile à mettre en œuvre, une procédure d'évaluation objective des productions d'un individu commence par ce que nous pourrions appeler « *un bon contexte* », et passe ensuite par la mesure sous forme numérique, qui est une quantification des données qualitatives.

Un bon contexte suppose la nécessité d'une standardisation de la situation d'évaluation, des consignes et de la notation, ce qui signifie que les problèmes posés sont strictement identiques pour tous les sujets ; les consignes sont l'objet d'une précision à toute épreuve et la manière de calculer la note de chaque sujet est toujours parfaitement explicitée.

Cette standardisation a une fonction unique : rendre l'évaluation objective, c'est-à-dire éviter qu'elle soit influencée par la subjectivité de l'observateur, ou, en d'autres termes, permettre qu'il y ait un accord sur l'évaluation des performances entre des observateurs différents. Nous savons très bien qu'il n'en va pas ainsi dans les procédures d'observation libre où la situation dans laquelle nous plaçons le sujet, les indications qui lui sont données et le mode d'évaluation de ses réponses sont mal définies. Les différences que l'on relève alors entre sujets proviennent tout autant de la variabilité de ces paramètres, d'un observateur à l'autre, que du comportement effectif des sujets. La procédure d'évaluation standardisée dans le contexte des productions scolaires consiste à donner le même devoir à tout le monde dans les mêmes conditions, ce qui amène à considérer que la situation et les consignes sont standardisées. Mais la correction ne l'est généralement pas (un effort est cependant accompli dans ce sens avec l'établissement d'un barème). Les différences entre élèves sont alors ambiguës. Les travaux de docimologie ont régulièrement montré, depuis fort longtemps (De Landsheere, 1992), que ces différences étaient attribuables, pour une part que l'on sous-estime toujours, aux différences de sévérité des correcteurs, à l'usage varié qu'ils font de l'échelle de notation (certains, par exemple, notent entre 5 et 15, d'autres entre 8 et 12), ou encore au fait qu'ils ne soient pas unanimes pour définir l'importance des objectifs éducatifs et les hiérarchiser.

Si la standardisation permet une évaluation objective, il faut cependant noter qu'elle conduit souvent à un certain rétrécissement du champ d'observation, qu'elle est surtout facile à mettre en œuvre pour l'évaluation des performances et qu'elle n'est jamais un indice de pertinence ou de validité. La standardisation de la situation et des consignes ne réduisent pas nécessairement le répertoire comportemental des sujets. Si la situation est faiblement structurée et la conduite peu finalisée, les sujets sont incités à fournir des réponses variées.

Il est une autre qualité que l'on se doit de respecter : la « fidélité ». Un instrument d'évaluation, par exemple, un exercice de mathématiques ou une production écrite en langue doit être fidèle, c'est-à-dire que la notation doit être stable, par exemple, lorsque

le même devoir est appliqué deux fois aux mêmes sujets à des moments différents (M et M+1). Autrement dit, placés dans les mêmes situations, ils devraient obtenir les mêmes résultats. Ceci permet de dire que lorsque des différences de performances sont observées entre les individus, elles ne sont pas dues au hasard mais proviennent bien des différences réelles inter-individuelles (aptitudes, connaissances, etc...). La fidélité est appréciée par la stabilité dans les réponses et d'une homogénéité lors de l'épreuve de correction entre les correcteurs.

Par ailleurs, il est recommandé d'utiliser d'un instrument sensible, c'est-à-dire qui mesure bien les différences entre les individus, d'où l'importance du choix des épreuves qui doivent bien discriminer les performances (du plus facile au plus difficile).

On dira enfin d'une évaluation qu'elle est valide si elle mesure bien ce qu'elle est censée mesurer. La validité exprime le degré de liaison entre le rendement du sujet dans l'exercice et son rendement dans une autre activité. La validité de l'évaluation découle de son mode de construction qui apporte la garantie que les épreuves mesurent bien ce qu'elles sont supposées mesurer. Par exemple, pour la réussite scolaire les questions devront être en rapport avec les apprentissages scolaires. Dans le contexte de notre recherche, on pourrait s'attendre à ce que les sujets performants en anglais ou en français au *CPE* le soient aussi dans les productions proposées dans ces mêmes matières en première année du secondaire.

II.7 Fidélité intra- et inter- correcteur(s)

De la même manière que cela s'applique pour la qualité des outils d'évaluation, la qualité de la correction peut aussi décider du sort académique de milliers d'apprenants/examinés. Dans son article intitulé *Construction et Gestion Qualité d'Outils d'Evaluation 2001-2002* Gilles (2001-2002) évoque la question de manque de concordance, voire les discordances intra- et inter- correcteurs dans la correction des Questions à Réponses Ouvertes Moyennes (QROM) ou Longues (QROL). Il affirme que ce genre de travers découle principalement d'un type d'exercice : celui qui ne peut être automatisé. Pour Gilles, tout correcteur a une part de subjectivité, et c'est précisément cette posture subjective qui contribue à engendrer des problèmes liés à un manque d'accord intra-correcteur aussi bien qu'inter-correcteurs. Citant Piéron (1963), l'auteur dira qu'il a été démontré que les notes enregistrées par un examiné étaient dépendantes de l'attitude

« typologique » de l'examineur/correcteur. C'est ainsi qu'on pourrait, selon Leclercq (1986), résumer l'équation personnelle de l'examineur/correcteur en quatre principales caractéristiques, à savoir : (a) le centrage et la moyenne des notes, avec certains correcteurs faisant preuve d'un excès de rigueur/sévérité, tandis que d'autres font preuve d'une trop grande générosité, (b) l'ampleur de la distribution des notes, en termes de dispersion par écart-type, (c) la forme (normale, symétrique ou non) de la distribution des notes, et (d) la constance dans le temps des trois paramètres précités.

Gilles arrive à la conclusion, comme semblaient l'indiquer plusieurs ouvrages auparavant, que la réussite ou l'échec d'un examiné serait tributaire de la concordance intra aussi bien qu'inter- correcteur(s). Aussi, du fait même qu'on puisse parler d'infidélité intra- et inter- correcteur(s), cela implique qu'il y a forcément dans toute activité y relative un certain nombre de biais liés à l'exercice de correction (De Landsheere, 1979).

III- PROBLEMATIQUE

L'île Maurice se caractérise par une situation sociolinguistique complexe où coexistent plusieurs langues (véhiculaires et vernaculaires), ayant chacune un statut et des fonctions sociales différents (North-Coombes, 1984 ; Baggioni et de Robillard, 1990 ; Teelock, 1998). Nous pouvons donc conjecturer que cette panoplie de langues en présence engendre évidemment toutes sortes de difficultés en matière de choix linguistique(s) approprié(s) à chaque situation. Notre cadre théorique, qui apporte des éléments pertinents à ce propos, confirme la présence d'une situation de polyglossie caractérisée par le statut supérieur de certaines langues par rapport à d'autres. Paradoxalement, c'est dans la langue la plus partagée du territoire (*kreol morisien*) que règne le plus de confusion, alors que celles jouissant d'un statut autre que première (seconde, voire étrangère) obéissent à des concepts bien établis.

Cette coexistence des langues est perceptible notamment lorsque nous nous rapprochons du système éducatif actuel où nous observons une prédominance de l'anglais et du français. Ces deux langues, étrangères *a priori*, sont enseignées dès l'école primaire à une population scolaire dont la grande majorité arrive à l'école avec une seule langue première. Il est donc aisé de comprendre les difficultés que rencontrent ces élèves au quotidien.

Toutefois, quand nous regardons globalement le pourcentage de réussite à la sortie du cycle primaire, les performances enregistrées sont étonnamment honorables. Au-delà de ce constat général, les performances enregistrées en anglais et en français par les candidats du *CPE* sont également comparables et honorables.

Un tel constat suscite de nombreuses interrogations sur la valeur réelle de ces données quantitatives, qui semblent contredire les remarques et commentaires des rapports du *MES*, de 2006 à 2016. Ces rapports soulignent de nombreuses lacunes et relèvent pratiquement que les mêmes faiblesses apparaissent chaque année (mauvaise performance, superficialité de l'écrit due à un manque de compétences langagières, difficultés au niveau de l'imagination, de la créativité, du raisonnement, de la synthèse et de l'interprétation...).

Cette situation « paradoxale » se trouve de fait au cœur de la réflexion qui nous a conduit à engager ce travail de thèse en réponse à trois questions, dérivées des quatre points d'interrogation soulevés dans l'introduction.

1. Les pratiques enseignantes dans le cycle primaire suffisent-elles à expliquer le taux de réussite honorable en anglais comme en français au *CPE* ?
2. Comment expliquer des notes plus ou moins comparables en anglais et en français au *CPE*, alors que chacune de ces deux langues dispose d'un statut différencié sans être la langue première de l'apprenant mauricien ?
3. Quelle est la mesure de fidélité et de validité des pratiques évaluatives qui donnent de tels résultats alors que les documents officiels et attestés du *MES* soulignent, année après année, les mêmes lacunes ?

Sous-tendant cette troisième question, nous avons dégagé une question subsidiaire :

- Ces performances dites comparables et honorables, reflètent-elles un bon niveau de compétences en langues *in situ* ?

Notre travail repose sur l'idée selon laquelle les élèves mauriciens inscrits à l'école primaire suivent un enseignement traditionnel d'inspiration behavioriste ayant pour finalité exclusive la réussite aux examens. Pendant les processus d'enseignement de l'anglais et du français, nous observons également une forte insistance sur la production de l'écrit au détriment de la pratique de l'oral. Aussi, les élèves sont évalués uniquement à l'écrit lors des épreuves sanctionnant le *CPE*. Cela traduit une croyance que nous rappelle Germain et Netten (2010 : p. 13) : « *On croit généralement que l'acquisition d'un savoir (explicite) doit précéder le développement de l'habilité à communiquer (ou compétence implicite). Puis, on semble croire généralement que ces informations éparses sur la langue, à l'aide d'une série d'exercices, vont se transformer en habilité à communiquer* ».

Inscrit dans le champ des recherches consacrées à l'éducation d'une manière générale et à la didactique des langues en particulier, notre travail vise également à rendre compte des conditions d'enseignement-apprentissage de ces deux langues dans le contexte éducatif mauricien.

Nous avons donc été conduit à préalablement décrire le contexte institutionnel, didactique et linguistique dans lequel se déroule notre étude. Notre revue de la littérature

nous a apporté un corpus théorique suffisamment riche pour dégager une problématique pertinente au regard de notre projet.

Nous avons notamment vu que le contexte institutionnel est fortement imprégné d'une idéologie issue du lourd passé d'ancien pays colonisé (Payneandy, 2004 ; Police-Michel, 2007), d'où la justification de l'enseignement obligatoire de l'anglais et du français. Pour les besoins de l'étude, nous nous référons aux travaux de Mac Namara (1967) consacrés au bilinguisme. Selon ce chercheur, le sujet bilingue est avant tout une personne qui possède une compétence minimale dans une des quatre habilités linguistiques : comprendre, parler, lire et écrire dans une langue étrangère. De son point de vue, il n'est pas nécessaire que la personne bilingue ait une compétence équilibrée dans les deux langues concernées. Cette dernière peut maîtriser parfaitement l'oral dans une langue, l'écrit dans une autre, avoir une compétence parfaite pour parler plusieurs langues, ou dans le cas inverse, avoir un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (ne sachant ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre). Il apparaît donc que les élèves mauriciens se retrouvent dans cette situation. En effet, bien qu'ils soient en contact avec l'écrit dans les deux langues, il est permis de conjecturer que ces élèves n'ont pas une compétence équilibrée ; d'où une meilleure maîtrise de l'oral en français, langue dans laquelle ils se trouvent davantage exposés au quotidien. L'anglais, bien qu'elle soit la langue officielle se trouve dans une position inverse, n'étant pratiquement pas en usage sur le territoire. Le rapport existant entre ces deux langues révèle donc une situation de diglossie, caractérisée par le statut supérieur accordé à l'anglais, qui rappelons-le, est la langue dominante dans le système éducatif national (Police-Michel, 2007).

Concernant l'analyse des termes pédagogie et didactique, partant des conclusions dérivées de notre cadre théorique, nous avons retenu que les savoirs ne se transmettent pas mais qu'ils se construisent : l'enseignement étant une interaction dynamique entre les deux partenaires (enseignant et apprenant) en présence. Nous en avons donc conclu que pour aider l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage et pour stimuler son intérêt lors de l'appropriation des connaissances, il s'avère primordial que l'enseignant puisse, non seulement intervenir comme médiateur en classe, mais qu'il soit aussi capable de stimuler l'apprenant comme auto-constructeur de sa base de connaissances. Cependant, force est de constater qu'en dépit de la forte mouvance vers la pédagogie nouvelle, la pédagogie traditionnelle est toujours omniprésente dans le milieu scolaire

(Houssaye, 2014) : un constat qui traduit, nous semble-t-il une impossible rencontre entre recherche et pratique, selon Michel Latchoumanin (b).

Dans le contexte mauricien, nous avons eu suffisamment d'indications qui montrent que la grande majorité des enseignants occupent encore la place de « chef d'orchestre », assez loin de l'image que se font les pédagogues de l'enseignant, comme « *guide on the side* ». Etant au centre de l'apprentissage des apprenants, ce transfert de savoirs s'apparente plus précisément à un conditionnement opérant qui laisse peu de place à l'initiative d'un élève ancré dans une attitude passive et dont les compétences en langues restent très superficielles.

Cet éclairage pédagogique nous permet de conjecturer que les performances observées au *CPE* ne correspondent pas aux compétences « réelles » des élèves. D'ailleurs, il est fort intéressant de souligner que, aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'obtention d'une moyenne de (50/100) n'est pas un critère décisif pour réussir à ces examens. Un pourcentage de 30/100 officiellement (encore faut-il qu'il n'y ait pas eu d'exercice de pondération⁶⁴ visant à aligner ce taux de réussite avec celui des années précédentes) suffit pour que l'élève ayant pris part au *CPE*, obtienne son certificat d'étude et passe dans le cycle secondaire. Il n'est pas étonnant, au vu de la situation, que les rapports du *MES*, ainsi que les enseignants de langues exerçant dans le cycle secondaire, tirent chaque année, la sonnette d'alarme sur le niveau de maîtrise des élèves en langues, jugé à bien des égards comme étant en deçà du niveau affiché au *CPE*.

Ainsi, il est permis de s'interroger, non seulement sur les notions de validité et de fidélité des résultats du *CPE*, mais aussi sur la valeur réelle d'un A⁺. L'élève ayant obtenu de tels scores honorables en langues, est-il réellement doté d'un tel niveau d'excellence ? Ces questionnements, qui interrogent *in fine* la valeur « réelle » d'un tel certificat en termes de connaissances et de compétences, nous ont poussé à formuler trois hypothèses de recherche à savoir :

⁶⁴ Nous insérons en annexe un document officiel du *MES* qui souligne la pratique de pondération lors des examens du *CPE* : *CPE 2016 – MARKING EXERCISE* (cf. Annexe 10 : pp. 37-40).

1. Les scores tant comparables qu'honorables, affichés en anglais comme en français au *CPE*, ne traduisent pas la réalité du niveau de maîtrise des élèves en *Form I* dans ces deux langues.
2. Les pratiques évaluatives des enseignants souffrent d'un manque de fidélité et de validité.
3. Pour assurer la réussite au *CPE*, les pratiques enseignantes sont caractérisées par un conditionnement inspiré du behaviorisme qui privilégie une approche pédagogique focalisée sur l'écrit, de type magistrocentriste.

Nous tâcherons de mettre à l'épreuve ces trois hypothèses à partir des analyses statistique et empirique, et ainsi apporter des réponses aux trois questions soulevées plus tôt.

IV- METHODOLOGIE

IV.1 Démarche Générale

Pour mener à bien notre recherche, nous avons mis en œuvre une méthodologie mixte qui fait appel à deux approches (quantitative et qualitative). La première nous permettra de prendre en considération les données factuelles en vue de saisir les corrélations entre variables sous observation, et la deuxième d'accéder à leur compréhension et explication en nous imprégnant de la réalité telle que la vivent les sujets. Notons dès le départ que ces deux approches (quantitative et qualitative) ne sont pas en mode concurrentiel mais complémentaire, et qu'elles enrichissent les résultats de la recherche, avis d'ailleurs partagé par Creswell (2010) et Cohen et al., (2010). Ces auteurs estiment qu'un tel recours, à des fins de complémentarité, offre une promesse en termes de perspectives d'avenir pour toute recherche en éducation.

Parallèlement, nous avons mis en œuvre une méthode de triangulation. Selon Hitchcock et Hugues (1995), et Cohen et al., (2010), le concept de triangulation implique que l'on ait recours, dans le cadre d'une seule et même enquête, à plus d'un outil ou instrument lors de la collecte de données, tels que le questionnaire, l'entretien en groupe ou individuel, l'observation *in situ*, ou encore une conversation informelle ou formelle. Cette manière d'opérer permet de recueillir et de confronter les données provenant de sources multiples. C'est ainsi que dans le but de mieux valider les résultats qui en seront tirés, il y a nécessité de recueillir, de comparer et de contraster plusieurs sources de données, à partir des perspectives différentes. A ce propos, McNiff et Whitehead (2002) soulignent que le temps injecté par l'enquêteur dans la confrontation des données provenant de sources multiples n'est jamais du temps perdu.

C'est donc dans cette optique que nous aurons recours à la méthode mixte évoquée supra, où la collecte de données, tant quantitatives que qualitatives, débutera par des entretiens exploratoires, menés individuellement, et suivis des épreuves expérimentales, conduites en deux temps dans chacune des deux langues (l'anglais et le français). Par la suite, nous ferons une série d'entretiens individuels avant de procéder à des séances d'observation en classe.

Précisons que pour mettre en œuvre notre méthodologie, nous aurons recours *a priori* à une pré-enquête⁶⁵, suivie d'une enquête-échantillon⁶⁶.

⁶⁵ La collecte de données a eu lieu sur toute la population concernée.

La pré-enquête (approche quantitative) fera appel à la statistique inférentielle et à la statistique descriptive, alors que l'enquête-échantillon (approches quantitative et qualitative) se déroulera en quatre phases, notamment :

- l'enquête par entretien à usage exploratoire ;
- l'épreuve expérimentale ;
- l'enquête par entretien à usage complémentaire ;
- l'observation des classes.

IV.2 Population

IV.2.1 Population de la pré-enquête

Notre population porte sur l'ensemble des élèves du *CPE*⁶⁷ ayant pris part à ces examens de 2006 à 2016.

IV.2.2 Population de l'enquête exploratoire

Pour constituer notre population d'enquête, nous avons fait usage de la méthode d'échantillonnage à plusieurs degrés.

Nous avons eu recours, en premier lieu, à l'échantillonnage au jugé [basé plus sur le critère de faisabilité, entre autres, tel que préconisé par Creswell, (2010)], pour constituer l'échantillon d'élèves de première année de collège. C'est ainsi que notre choix s'est porté sur les collèges d'Etat, car non seulement ils sont les plus répandus sur le territoire (on en recensait 68 en 2014 dont 15 nationaux et 53 régionaux), mais ils présentent l'avantage d'une organisation comparable et des critères identiques d'admission par rapport aux établissements privés confessionnels ou laïcs. Nous en avons ensuite établi la liste par catégorie de collèges (*cf.* Annexe 11 : p. 41).

Par ailleurs, nous avons sélectionné, par tirage au sort sans remise, deux collèges nationaux, parmi ceux qui accueillent les élèves ayant obtenu les meilleurs résultats au *CPE* (un de filles et un de garçons), deux collèges régionaux, de niveau moyen (un de filles et un de garçons) et deux collèges régionaux, de niveau faible (un de filles et un de garçons). Une telle sélection devait nous permettre d'avoir une vision globale du niveau

⁶⁶ La collecte de données a été menée sur une partie infime de la population concernée.

⁶⁷ Excluant les candidats à titre privé.

de performance et de compétence des élèves en anglais comme en français dans ces établissements. Notre échantillon comporte ainsi autant de filles que de garçons et nous permet de contrôler la variable « sexe ».

Précisons que pour procéder au tirage au sort sans remise, nous avons porté le nom de chaque établissement sur une étiquette avant de ranger les 68 étiquettes dans trois boîtes, correspondant respectivement aux trois catégories d'établissement sélectionnées : niveaux élevé, moyen et faible.

Ultime étape de notre échantillonnage, au sein des six collèges choisis, nous avons pris contact avec les chefs d'établissements concernés en privilégiant d'abord un contact téléphonique pour exposer notre démarche. Nous n'avons pas rencontré de refus de leur part et chacun d'eux nous a orienté vers des enseignants titulaires d'une classe de *Form I* (22 au total se sont portés volontaires). Nous avons sélectionné, de nouveau, par tirage au sort, une de collégiennes et une de collégiens par collège parmi les volontaires.

Notre échantillon compte à l'arrivée six classes de *Form I* (trois de filles et trois de garçons), réparties dans six collèges différents, et un nombre total de 12 enseignants du secondaire ayant à leur charge une classe de ce niveau, soit un nombre de deux par collège (un qui enseigne l'anglais et un autre le français).

Ces 12 enseignants du secondaire ont été, dans un premier temps, interviewés lors de l'enquête à usage exploratoire. Le tableau suivant donne un aperçu de leurs caractéristiques.

Tableau 15 : Profil des Interviewés - Cycle secondaire

Interviewé	Sexe	Statut de l'enseignant/e	Matière enseignée	Type de collège	Lieu de l'entretien
A	Femme	Certifiée	Anglais	Filles, niveau fort	Au collège
B	Femme	Certifiée	Anglais	Garçons, niveau fort	Au collège
C	Femme	Certifiée	Anglais	Filles, niveau moyen	Au collège
D	Homme	Certifié	Anglais	Garçons, niveau moyen	Au collège
E	Femme	Certifiée	Anglais	Filles, niveau faible	Au collège
F	Homme	Certifié	Anglais	Garçons, niveau faible	Au collège
G	Femme	Certifiée	Français	Filles, niveau fort	Au collège
H	Homme	Certifié	Français	Garçons, niveau fort	Chez l'enquêteur
I	Femme	Certifiée	Français	Filles, niveau moyen	Chez l'interviewé
J	Femme	Certifiée	Français	Garçons, niveau moyen	Au collège
K	Homme	Certifié	Français	Filles, niveau faible	Au collège
L	Homme	Certifié	Français	Garçons, niveau faible	Au collège

Dans un deuxième temps, nous avons choisi aléatoirement cinq établissements primaires – tels que présentés et décrits dans le tableau 16, à la page suivante, dans lesquels nous comptons conduire notre enquête à usage exploratoire.

Nous avons, une fois de plus, privilégié le contact téléphonique. Aussi, avant de rencontrer les enseignants ayant à leur charge une classe de *CPE*, nous avons pris contact avec les responsables des établissements concernés, afin de nous présenter et d'exposer le but de notre visite. Nous n'avons pas rencontré de refus de leur part et chacun d'eux nous a orienté vers un enseignant du *CPE* qui s'est porté volontaire pour participer à notre recherche. Nous disposons ainsi d'un échantillon de cinq enseignants, dont trois femmes. Les caractéristiques des cinq volontaires sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 16 : Profil des Interviewés - Cycle primaire

Interviewé	Sexe	Statut de l'enseignant/e	Localisation de l'école primaire	Lieu de l'entretien
M	Femme	Certifiée	A - Urbaine, classe sociale élevée	A l'école
N	Homme	Certifié	B - Semi-urbaine, classe sociale moyenne	A l'école
O	Femme	Certifiée	C - Semi-urbaine, classe sociale ouvrière	A l'école
P	Femme	Certifié	D - Rurale, classe sociale mixte (moyenne et ouvrière)	A l'école
Q	Homme	Certifié	E – Rurale classe sociale ouvrière	A l'école

IV.2.3 Echantillon de l'épreuve expérimentale

Notre échantillon émane des six collèges mentionnés supra. Nous avons retenu pour les épreuves expérimentales les six classes de *Form I* avec lesquelles travaillent les 12 enseignants. L'effectif le plus faible observé dans une des classes retenues étant de 34, nous avons opté pour ne conserver que 34 dans les autres classes concernées. Nous avons donc fait passer l'épreuve (sous forme de deux rédactions : l'une *avec* guide/canevas et l'autre *sans* guide/canevas, pour l'anglais et le français respectivement) à l'ensemble des élèves, quelques mois après leur participation aux examens de *CPE* 2013, et par tirage au sort, nous n'avons conservé que 34 copies par classe, ce qui porte notre échantillon à 204 élèves (102 filles et 102 garçons).

Ces élèves sont équitablement répartis en trois catégories (par collège de niveau élevé, moyen et faible), comprenant chacune 34 filles et 34 garçons. Cela implique que, pris ensemble, le nombre de filles et de garçons associés à chaque niveau (élevé, moyen, faible) est de 68, comme le montre le tableau 17.

**Tableau 17 : Répartition de l'échantillon en fonction du sexe
et du niveau de classement du collège**

Sexe	Niveau de classement du collège	Nombre	Sous-total
Filles de 11 à 12 ans	Élevé	34	102
	Moyen	34	
	Faible	34	
Garçons de 11 à 12 ans	Élevé	34	102
	Moyen	34	
	Faible	34	
		Total	204

IV.2.4 Echantillon lors de l'enquête par entretien à usage complémentaire

Notre échantillon d'enquête a concerné au total cinq sujets, soit trois correcteurs expérimentés, habilités à corriger les copies du *CPE* (notons dès à présent que nous avons sollicité l'aide du *MES* pour l'obtention de la liste des correcteurs du *CPE*. Pour des raisons pratiques, nous n'avons choisi que ceux résidant non loin de notre quartier. Nous les avons contactés par téléphone afin de nous présenter et exposer l'objectif de notre recherche. Au nombre de 14, ils ont été 8 à se porter volontaires pour la correction des copies. Nous avons donc procédé à un tirage au sort et avons retenu trois d'entre eux) et deux enseignants de *Form I* (notons que parmi les 12 enseignants sélectionnés lors de l'enquête exploratoire, seuls cinq d'entre eux se sont portés volontaires pour la correction des copies. Nous avons également procédé par tirage au sort pour n'en retenir que deux).

Les cinq correcteurs sollicités pour la correction des copies sont représentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 18 : Profil des correcteurs

Correcteurs	Sexe	Type d'établissement	Statut de l'enseignant/e
C _{P1}	Homme	Primaire	Certifié
C _{P2}	Femme	Primaire	Certifiée
C _{P3}	Homme	Primaire	Certifié
C _{SA} ⁶⁸	Femme	Secondaire	Certifiée
C _{SF} ⁶⁹	Homme	Secondaire	Certifié

⁶⁸ C_{SA} : Enseignante expérimentée et diplômée, chargée d'enseigner la langue anglaise aux élèves du secondaire.

⁶⁹ C_{SF} : Enseignant expérimenté et diplômé, chargé d'enseigner la langue française aux élèves du secondaire.

IV.2.5 Echantillon des classes observées

Le nombre de classes retenues lors de l'observation est de 10 (cinq classes d'anglais et cinq de français). Elles sont tenues par les enseignants qui avaient été interviewés lors de l'enquête à usage exploratoire et qui avaient exprimé leur intérêt à participer à cette recherche.

IV.3 Techniques de recueil de données

IV.3.1 La pré-enquête

L'enquête proprement dite a été précédée d'une pré-enquête. Nous avons recueilli des données statistiques émanant des documents officiellement publiés ou affichés sur les sites Web officiels du *MES* pour les années 2006-2016.

IV.3.2 L'enquête par entretien à usage exploratoire

Nous avons adopté une démarche qualitative en procédant à une série d'entretiens à usage exploratoire de nature semi-directive. Se positionnant ainsi sur un continuum entre l'entretien directif et l'entretien non-directif, cette technique de recueil de données englobe des questions qui ne sont ni totalement ouvertes (entretien non-directif), ni totalement fermées (entretien directif). Considéré comme étant une méthode efficace pour débiter une recherche à partir d'indicateurs fiables, ce type d'entretien part de l'idée que la personne interviewée est la mieux placée pour connaître le champ du problème posé. Sa réponse s'avère essentielle pour l'enquête et ne peut, en aucun cas, être remise en question par l'intervieweur.

Lors de la conduite de l'entretien, nous avons évité, autant que possible, de formuler trop de questions pré-dirigées. Dépendant de la situation de communication, les questions posées n'ont pas toutes été exactement les mêmes. Certaines personnes ont été plus aptes à développer leurs réponses, prolongeant ainsi la durée de l'entretien. Nous sommes resté vigilant : à plusieurs reprises, nous avons réorienté la conversation en reformulant certaines questions pour ne pas nous éloigner de nos objectifs de départ. Tout en accordant la priorité à l'interviewé, nous avons fait en sorte qu'il y ait un aller-retour entre la thématique de départ et les réponses obtenues.

Pour ne pas gêner la personne interrogée comme c'est souvent le cas lors des entretiens de groupe, nous avons conduit des entretiens individuels.

Afin que l'interviewé se sente à l'aise et en confiance lors de l'échange communicationnel, il était important pour nous de négocier le temps que prendra l'entretien, de nous plier à sa disponibilité et de respecter le lieu choisi par ce dernier pour conduire cet exercice. Idéalement, par besoin de respecter un code éthique pour ce genre d'exercice (protection de l'identité de chaque interviewé et sauvegarde de la confidentialité de leurs idées/ou opinions), nous aurions souhaité faire un enregistrement audio ou vidéo, donc en direct, de l'entretien. Malheureusement, vu une évidente réticence de part et d'autre vis-à-vis d'une telle procédure, nous avons été contraint de trouver une alternative. C'est ainsi que intervieweur et interviewés se sont mis d'accord pour que des notes sténographiées soient prises lors des échanges (notes devant éventuellement générer des transcriptions fidèles de tout ce qui aura été dit lors de l'entretien). Pour ajouter à la validité d'une telle approche, nous avons sollicité la collaboration d'une personne neutre, cependant spécialisée dans la transcription sténographique. Un *briefing* a donc eu lieu en vue de clairement et honnêtement préciser l'objectif visé par l'exercice d'entretien ainsi que les principes directeurs de sa conduite, notamment de rassurer les personnes interviewées, en leur garantissant le respect de l'anonymat dans le traitement des données.

Rappelons que ces entretiens n'auront servi, dans le cadre exploratoire de cette recherche, que comme moyen complémentaire pour expliquer les constats 1 & 2, tels que présentés dans le chapitre suivant. Notre enquête par entretien à usage exploratoire, qui a été menée en deux étapes, a visé deux publics différents.

Elle a d'abord concerné les enseignants du cycle secondaire dans le but de vérifier si effectivement les performances affichées au *CPE*, en général, traduisaient de manière fidèle le niveau « réel » des élèves, auxquels ils enseignent l'anglais ou le français, selon le cas, en *Form I*. A partir de là, nous avons construit un guide incluant une question générique comme point de départ. Ainsi, il nous a semblé indispensable dans certains cas, d'avoir recours à des questions de relance pour contrer certaines hésitations. Il est bon de préciser que tout a été fait pour éviter au mieux toute forme de subjectivité ou tentative d'influencer les réponses des interviewés.

IV.3.3 Epreuve expérimentale

La collecte de données s'est étalée sur plus d'une année, de janvier 2014 à mars 2015. Notre étude consistait, dans un premier temps, à rassembler des productions écrites qui, selon toute vraisemblance, allait refléter au mieux le niveau de performance réelle en anglais comme en français chez le public observé.

Il s'agissait plus précisément de collecter quatre rédactions (deux en anglais et deux en français) réalisées par chaque individu de notre échantillon (204), au cours du mois de janvier et de février 2014.

La première épreuve de production écrite, en anglais comme en français, *avec guide/canevas* (cf. Annexe 12 : p. 42) reprenait un sujet traité dans une précédente session du *CPE* (celle de 2012) dans les mêmes conditions de déroulement propre à cet examen, à savoir les critères et les consignes établis par le *MES* (durée de l'épreuve, condition d'examen... et un plan de rédaction, sorte de guide/canevas devant faciliter le travail de l'élève).

La deuxième épreuve de production écrite, en anglais comme en français, portait sur un thème suffisamment large, mais contrairement à la première, les élèves étaient invités à traiter le sujet comme cela se pratique au collège, c'est-à-dire *sans guide/canevas*⁷⁰.

Afin de pouvoir distinguer les productions, chaque élève a été invité à porter un code d'identification sur sa copie, dans le but, non seulement de préserver son anonymat, mais surtout pour permettre la comparaison de ses diverses performances, lors des différentes épreuves.

A la fin de la première épreuve expérimentale, les copies de la rédaction *avec guide/canevas*, en anglais comme en français, ont été photocopiées en trois exemplaires chacune (trois copies pour l'anglais et le même nombre pour le français). Deux rédactions (une en anglais et une autre en français), ont été remises à chacun des trois correcteurs impliqués dans l'expérience.

⁷⁰ **Epreuve de production écrite en anglais sans guide/canevas**

Write an essay of about 150 words on the following subject:
A function or any religious festival in which you participated. [20 marks]

Epreuve de production écrite en français sans guide/canevas

Ecrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant:
La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.
Racontez cette scène. [15 points]

Les rédactions *sans* guide/canevas, en anglais comme en français, ont été photocopiées en quatre exemplaires chacune (quatre copies pour l'anglais et le même nombre pour le français). Les trois correcteurs sollicités pour la correction des copies lors de la première épreuve expérimentale, ont été appelés une nouvelle fois à corriger le deuxième type d'épreuve (rédaction *sans* guide/canevas). Nous avons donc remis à chacun des trois, deux rédactions (une en anglais et une autre en français). Pour modérer l'exercice d'évaluation de la deuxième épreuve expérimentale, et ainsi avoir une notation de comparaison

(*bench marking*), nous avons fait appel à deux enseignants du secondaire (C_{SA} et C_{SF}) assignés à travailler avec les élèves de *Form I*. Il est bon de faire ressortir que ces deux enseignants, diplômés en anglais et en français respectivement, compte plus de quinze années d'expérience en formation au niveau secondaire. Ils sont reconnus par le système comme des professionnels spécialisés dans l'enseignement de l'une ou de l'autre de ces deux langues.

En fin de compte, chaque correcteur du primaire a corrigé 816 copies (4×204 copies soumises par les 102 filles et les 102 garçons ayant participé aux deux épreuves expérimentales). Les deux correcteurs du secondaire ont corrigé, quant à eux, 204 copies chacun pour l'une ou l'autre langue.

A noter que des consignes et des critères de correction, comme établis par le *MES*, ont été remis à tous les correcteurs sollicités pour l'exercice (*cf.* Annexe 13: p. 43).

IV.3.4 Enquête par entretien à usage complémentaire

Dans le but d'améliorer la validité de nos résultats et pour mieux interpréter nos données, nous avons décidé d'accompagner notre démarche quantitative d'une approche qualitative.

Lors de l'exercice d'entretien à usage complémentaire, mené entre mai et juillet 2015, nous avons eu recours à la même approche et les mêmes techniques utilisées lors de l'enquête à usage exploratoire (*cf.* pp. 141-142). Encore une fois, malheureusement, et toujours pour les mêmes raisons (réticence à se faire enregistrer en audio ou vidéo), nous avons été contraint de recourir au même procédé (prise des notes sténographiées des échanges). Nous avons impliqué nos cinq correcteurs sollicités pour l'exercice de correction des copies (trois du primaire et deux du secondaire), et nous avons pris soin de

formuler nos questions de manière à ce qu'elles soient directement liées à nos objectifs. Ainsi, ces questions ont porté sur les opinions et les comportements des uns et des autres dans le cadre de notre recherche. Nous avons pris soin d'inclure dans notre guide-entretien (*cf.* Annexe 14 : p. 44), une série de quatre questions portant sur les quatre thèmes retenus, chacune dirigée vers le besoin de susciter une réponse potentiellement apte à nous éclairer sur les interrogations découlant des deux constats et de nos hypothèses.

Deux justificatifs découlent des questions figurant dans le tableau de l'annexe 14 (*cf.* : p. 44).

1. Comprendre : (a) la manière dont les correcteurs du *CPE* ont corrigé les différentes copies de rédaction qu'ils avaient eu à leur charge, (b) leur degré de respect des consignes et des critères de correction, et (c) l'influence des facteurs externes pouvant potentiellement les faire départir d'une correction faite objectivement. C'est à partir de ces données que nous avons apporté une explication à la fluctuation observée dans les notations moyennes attribuées par les différents correcteurs ;
2. Vérifier si éventuellement il y aurait concordance ou discordance entre les notations attribuées par les correcteurs-enseignants du primaire (ayant une longue expérience de correcteur assermenté au *CPE*) et celles des enseignants modérateurs du secondaire qui ont corrigé les copies de la rédaction *sans* guide/canevas lors de la deuxième épreuve expérimentale.

IV.3.5 Observation des classes

La démarche qualitative complémentaire à l'entretien semi-directif auquel ont été soumis cinq enseignants du *CPE* a consisté en la conduite des séances d'observation des classes ; l'objectif étant de confronter les déclarations obtenues lors de l'entretien à l'observation de la réalité pour en tirer des conclusions.

Notre observation s'est articulée autour de trois thématiques :

1. une appréciation personnelle du niveau de compétence observé *in situ* ;
2. les pratiques pédagogiques (nous avons observé la manière dont les enseignants conduisent l'animation de leur classe pendant l'enseignement des langues en insistant sur la place accordée à l'écrit ; nous avons surtout cerné les facteurs qui font obstacle à l'efficacité pédagogique ; nous avons réfléchi à une éventuelle solution pour l'améliorer) ;
3. les pratiques évaluatives mises en œuvre.

La démarche d'observation adoptée pour cette étude comprend trois grandes phases : la planification, la réalisation et l'analyse des données.

Nous avons planifié dix séances d'observation, cinq de séquences d'anglais et cinq de français respectivement. Notre étude, étant axée sur la production écrite, nous avons donc choisi d'observer uniquement les classes où l'enseignant dispensait ce type de cours. Nous avons visité chaque établissement à deux reprises : une session pour l'anglais et une autre pour le français.

Il était nécessaire de trouver une manière d'opérationnaliser une observation des classes qui serait en mesure de confirmer notre idée de départ sur la manière dont les pratiques pédagogiques se déroulent à l'école primaire et plus précisément dans une classe préparant les élèves au *CPE* (la place accordée à l'écrit, ce qui fait obstacle à l'efficacité pédagogique et la solution de remédiation). Parmi les nombreux indices utiles et exploitables à l'observation des classes, nous avons sélectionné uniquement ceux qui étaient en relation directe avec nos trois thématiques et qui pouvaient mener vers une collecte des données significatives.

Les observations des classes se sont déroulées sur une période de deux mois, de mai 2016 à juin 2016. Concernant la programmation temporelle, la durée de chaque session d'observation était approximativement d'une heure et demie. Au total, nous avons effectué quinze heures d'observation des classes dans les cinq écoles primaires publiques.

Pour notre recherche, nous avons opté pour l'observation désengagée. Nous n'avons pas participé activement aux observations des classes, optant plutôt pour une posture passive et une grande discrétion, en nous plaçant au fond de la classe comme observateur, prenant sommairement des notes sous forme de description à thème (Cohen et al., 2010).

Ces séances d'observation nous ont également donné l'opportunité de mettre en évidence la nature et l'importance des difficultés des élèves en compréhension et en expression écrites et orales.

IV.4 Techniques d'analyse des données

IV.4.1 Pré-enquête

L'analyse des données statistiques recueillies au *MES* (cf. Annexe 15 : pp. 45-47) a été réalisée à partir d'un tableur *Microsoft Excel 2010*, outil informatique qui facilite la compréhension des données et la visualisation des résultats.

L'objectif consistait à trouver la moyenne arithmétique du niveau de performance en anglais et en français au *CPE* pour la population-cible pour la période 2006-2016. La performance en anglais et en français étant sanctionnée par une évaluation qui recourt à une échelle nominale (A⁺, A, B...) au *CPE* (les notes réelles aux épreuves n'apparaissant pas sur les documents mis à notre disposition), nous avons tout d'abord considéré que le A⁺ pouvait être assimilé à une note interne à la classe 90-100 sur échelle numérique, le A à 75-89 et ainsi de suite, avant de retenir la moyenne théorique de chaque classe que l'on peut considérer comme la note la plus appropriée à caractériser les performances relevant de la classe considérée.

Le tableau suivant explique ce mécanisme de transformation (jugé apte pour l'exercice d'analyse).

Tableau 19 : Notation correspondante lors du mécanisme de transformation

Notation/Grade CPE	Fourchette de Notation correspondant au Grade	Note Retenue
A ⁺	90 à 100	95
A	75 à 89	82
B	60 à 74	67
C	50 à 59	54,5
D	40 à 49	44,5
E	30 à 39	34,5
U	0 à 29	14,5

Le tableur d'*Excel* a aussi été utilisé pour générer les figures (graphiques et tableaux) de manière à ce que les résultats soient plus aisément interprétés et compris.

IV.4.2 Enquête-échantillon

IV.4.2.1 Enquête par entretien à usage exploratoire

Les entretiens menés lors des diverses rencontres n'ont pas été transcrits parce que la transcription n'était pas vraiment utile pour conduire les épreuves expérimentales. « *L'utilité des entretiens se trouvait dans ce qu'ils révélaient de la façon de s'exprimer des enseignants sur ces points* » Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F., & Starkey-Perret (2009 : p. 143). Nous devons vérifier si les performances au CPE traduisent de manière fidèle le niveau réel des élèves en anglais et en français ; donner une explication sur le taux de réussite comparable et honorable dans les deux langues ; savoir quelle est l'épreuve qui serait la plus représentative d'un niveau de compétence en langues au CPE et l'apport de questions auxquelles nous n'avions pas pensé.

IV.4.2.2 Epreuve expérimentale

Les scores aux épreuves expérimentales ont été présentés dans des tableaux (*cf.* Annexe 16 : pp. 48-53) par sexe, par niveau de classement du collège et par type de rédaction. Signalons que le maximum de 20 points ou de 15 points alloué aux rédactions en anglais et en français respectivement a été converti sur 100, ceci afin de faciliter l'exercice de comparaison des performances, en termes de pourcentage. Ainsi donc, une note de 10 points en rédaction anglaise correspond à 50 tandis que ce même nombre de

10 points en rédaction française correspond à 66,7. Nous avons calculé les différentes moyennes obtenues par notre population-échantillon de 204 élèves (102 filles et 102 garçons incluant 34 de chaque collège de niveau élevé, moyen ou faible), telles que présentées dans nos tableaux (*cf.* Annexe 16 : pp. 48-53 et Chapitre V : p. 164).

Pour l'allocation de la moyenne des notations en anglais et en français au *CPE*, nous avons eu recours au même procédé que celui utilisé lors de l'analyse des données de la pré-enquête (*cf.* Annexe 17 : pp. 54-57).

IV.4.2.3 Enquête par entretien à usage complémentaire

En ce qui concerne l'entretien à usage exploratoire, la méthode choisie est l'analyse de contenu thématique. Considérée par Muchielli (1996) comme étant la plus simple des méthodes d'analyses, cette méthode est inscrite dans une démarche qui consiste à identifier les thèmes généraux les plus récurrents qui émergent de l'entretien à des fins d'analyse. Elle se concentre de manière explicite sur l'information transmise et propose une approche qui permet de procéder à une extraction des informations ciblées sans se soucier de la structure linguistique (Creswell, 2010).

La méthode d'analyse sur différentes étapes est indiquée ci-dessous.

- Retranscription des échanges lors de l'entretien⁷¹ examinés dans les moindres détails, avec un accent sur les composantes qui nous ont semblé pertinentes.
- Construction de la grille d'analyse conçue à partir du discours du premier entretien, basée sur les différentes thématiques découlant de notre problématique et des hypothèses à vérifier.
- Elaboration de la grille d'analyse de contenu, thèmes repérés au gré du premier entretien, regroupés en vue d'analyse par une approche rationnelle. Parfois, nous avons eu recours à un regroupement des diverses thématiques, à des fins d'analyse pertinente et fidèle du contenu de la grille. Pour vérifier la pertinence et la fidélité de cette grille, nous l'avons confrontée aux quatre autres entretiens. Nous avons considéré les nouveaux thèmes pertinents pour notre recherche et nous avons modifié notre grille d'analyse.

⁷¹ Nous avons pris la liberté d'insérer un exemple de la retranscription en Annexe 18 (*cf.* : p. 58).

- Application de la grille d'analyse⁷² à l'ensemble de l'échantillon : la grille a été reproduite de sorte à ce qu'elle puisse être utilisée pour les quatre entretiens suivants.
- Analyse verticale⁷³ : nous avons noté sur chaque grille d'analyse tous les éléments pertinents et nous les avons regroupés sous chaque thématique en construisant un cahier d'analyse individuelle. A partir de là, nous pouvons faire une analyse générale de chaque entretien, en analysant dans les moindres détails la pensée et l'opinion de chaque interviewé.
- Analyse horizontale : nous avons collecté les cahiers d'analyse individuelle et nous avons regroupé sous chaque thématique tous les éléments susceptibles d'y trouver place. Nous avons donc analysé les convergences et divergences entre les entretiens.

IV.4.2.4 Observation des classes

L'outil choisi pour l'observation des classes est la description à thème⁷⁴, qui adopte une méthode d'analyse qui permet d'interpréter et d'avoir une vision de la réalité de façon systématique. Le thème choisi étant la « pratique quotidienne de l'enseignement de la langue » dans des classes de *CPE*, nous avons tenu à observer les convergences et les divergences entre les déclarations émanant des entretiens, qui rappelons-le, portaient sur trois aspects spécifiques : compétences des élèves, pratiques pédagogiques et pratiques évaluatives.

Cette méthode d'analyse exige que l'observateur fasse preuve d'objectivité lors de l'exercice d'observation. Ainsi, pour éviter que la subjectivité de ce dernier ne prenne le dessus, ce qui d'ailleurs remettrait en cause la fidélité des données recueillies, il est conseillé de les noter et de les analyser au plus vite (Mucchielli, 1996). Par conséquent nous avons noté les informations brutes que nous avons observées dans la description à thème. Après chaque observation, nous avons procédé à une analyse verticale en fonction de nos sous-thèmes et du thème générique, en essayant au mieux d'être objectif.

⁷² Nous avons pris la liberté d'insérer un exemple de la grille d'analyse en Annexe 19 (*cf.* : p. 59).

⁷³ Nous avons pris la liberté d'insérer un exemple de l'analyse verticale de la grille d'analyse en Annexe 20 (*cf.* : p. 60).

⁷⁴ Nous avons pris la liberté d'insérer un exemple de la description à thème en Annexe 21. L'échantillon choisi, en anglais (*cf.* : pp. 61-62) comme en français (*cf.* : pp. 63-64), est celui de notre premier interviewé, l'enseignant M de l'école A.

Puis, par le biais d'une analyse horizontale, nous avons repéré les convergences et les divergences dans la manière dont les enseignants conduisent leurs classes de langues.

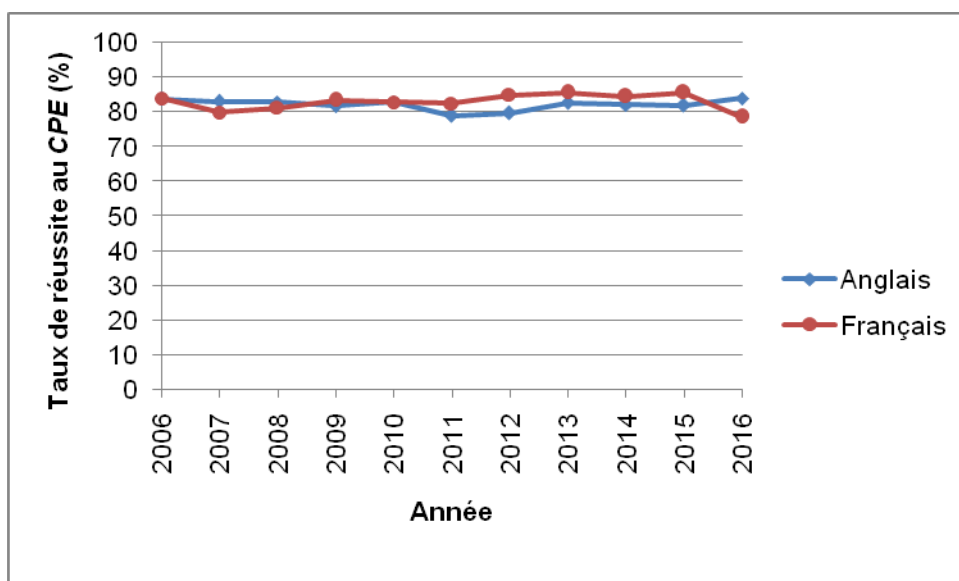
V. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Comme annoncé dans la partie méthodologique, notre enquête a été précédée d'une pré-enquête, axée sur la population-cible (élèves ayant pris part au *CPE* de 2006 à 2016). Celle-ci nous a préalablement aidé à consolider notre constat de départ (performances comparables en anglais et en français au *CPE*), avant de procéder aux épreuves expérimentales, entretiens et observations des classes, en vue de vérifier nos trois hypothèses.

V.1 Analyse des données : Pré-enquête

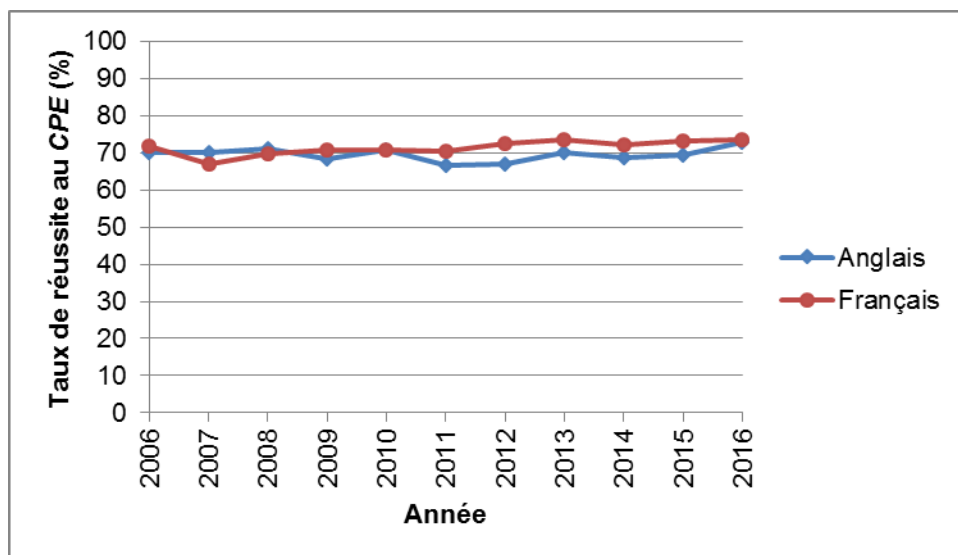
Comme souligné précédemment, les taux de réussite au *CPE*, année après année, pour la période 2006 à 2016 n'affichent pas de différences significatives entre les performances en anglais et en français (*cf.* Graphique 1 : p. 8). Au regard de l'usage différencié de ces deux langues dans la société et à l'école primaire à l'île Maurice, ce constat nous a conduit à vérifier si de tels scores, comparables indépendamment du sexe, le seraient à l'examen des performances respectives des filles et des garçons sur la même période⁷⁵. Les graphiques 2 et 3 en donnent un aperçu synthétique.

**Graphique 2 : Taux de réussite en anglais & en français au *CPE*
2006-2016 : filles**



⁷⁵ Nous insérons en Annexe 22 (*cf.* : p. 65) les pourcentages correspondant aux taux de réussite des filles et des garçons séparément, au *CPE*, en anglais comme en français, pour les années 2006-2016.

**Graphique 3 : Taux de réussite en anglais & en français au CPE
2006-2016 : garçons**



Ces graphiques confirment l'absence de différence significative entre les performances des filles et des garçons aux deux langues, et révèlent la performance supérieure des filles indépendamment des langues. En effet, leur taux de réussite oscille entre 79% à 84% en anglais et 78% à 86% en français, alors que pour les garçons, la fluctuation est de 66% à 73% pour l'anglais et de 67% à 74% pour le français. Notre propos n'étant pas de chercher les raisons de la supériorité constatée auprès des filles, nous ne nous étendrons pas davantage sur ce point. Nous nous limiterons plutôt aux scores à la fois comparables et honorables qui fluctuent entre 72% et 79% en anglais et entre 73% et 80% en français pour l'ensemble des élèves ayant pris part aux examens du CPE de 2006 à 2016.

Au regard de l'hétérogénéité de la population scolaire mauricienne et compte tenu des connaissances empiriques variables et du statut différencié attribués respectivement à l'anglais et au français par l'enfant-apprenant, nous aurions pu nous attendre à des résultats significativement différents. Or, les données statistiques indiquent que les performances des élèves, quel que soit le sexe, sont à la fois comparables et honorables dans les deux langues susmentionnées. Les statistiques officielles du MES pour ces 11 années (2006 à 2016), nous permettent ainsi d'affirmer que le taux de réussite pour les filles gravite autour de la moyenne de 82% en anglais et de 83% en français. Pour les garçons, ce taux tourne autour de la moyenne de 69% et de 72%. Au regard du contexte sociolinguistique de Maurice (l'anglais et le français n'occupant pas le

même espace, n'ayant pas les mêmes utilités pratiques et ne jouissant pas d'un statut comparable dans la société et à l'école), ce constat mérite que l'on s'y attarde en vue de trouver une explication à une telle situation.

Le contexte de notre étude, qui apporte des précisions à ce sujet, nous a permis de situer la place occupée respectivement par l'anglais et le français dans l'environnement physique, social et scolaire des élèves mauriciens. En outre, les entretiens menés auprès d'enseignants d'anglais et de français (ayant eu à leur charge une classe de *CPE* ou de *Form I*, selon le cas) nous a permis de recueillir leurs explications à propos de ces scores comparables et honorables. Il est notamment question de volonté délibérée de la part des autorités éducatives mauriciennes de tirer à tout prix le plus grand nombre d'élèves vers la réussite au *CPE* en fin de cycle primaire, quitte à minimiser, voire à ignorer, leurs difficultés en langues européennes au profit d'une performance qui se doit d'être honorable, coûte que coûte. S'agissant de l'enseignement de l'anglais et du français, l'enseignant du primaire a la lourde responsabilité de s'assurer que les élèves atteignent une performance égale (et donc, honorable) dans les deux langues, sans toutefois se préoccuper et s'attarder sur les facteurs internes ou externes susceptibles de freiner leurs apprentissages.

Afin d'obtenir un taux de réussite qui serait à la fois comparable et honorable en anglais et en français, comme semble l'indiquer les propos des interviewés, on privilégie une utilisation des pratiques pédagogiques propres à un enseignement dit, magistrocentriste, lequel reste focalisé sur l'écrit. Toutefois, les enquêtes ont mis au jour une opposition attitudinale entre enseignants du *CPE* et de *Form I*.

Les enseignants du primaire affirment avec force que les performances scolaires demeurent l'atout principal. Aussi, pour assurer des notes qui seraient à la fois comparables et honorables, ils avouent adopter une pédagogie du conditionnement inspirée du behavioriste. Leur emploi du temps surchargé en fin de cycle primaire ne leur permet pas de s'attarder sur des concepts qui, au final, ne sont pas évalués dans une classe de langue.

A l'opposé, leurs homologues du secondaire ne semblent pas partager cette approche de l'enseignement des langues. Ils ne semblent pas être partisans d'une démarche pédagogique qui se fait au détriment des compétences langagières, compétences qu'il faudrait au contraire privilégier, selon eux. Selon toute vraisemblance, ils soupçonnent

une tendance voulue de tirer « artificiellement » les résultats du *CPE* vers le haut. Deux raisons expliquent leurs propos comme indiqué ci-dessous.

1. Une nette différence est observable entre les performances des élèves en anglais et en français en classe.
2. Des performances en deçà des résultats sont attestés par le *MES* quelle que soit la langue ; aussi paradoxal que cela puisse paraître, les rapports officiels de cette même autorité attirent systématiquement, année après année, l'attention des uns et des autres sur un manque de compétences en anglais et en français.

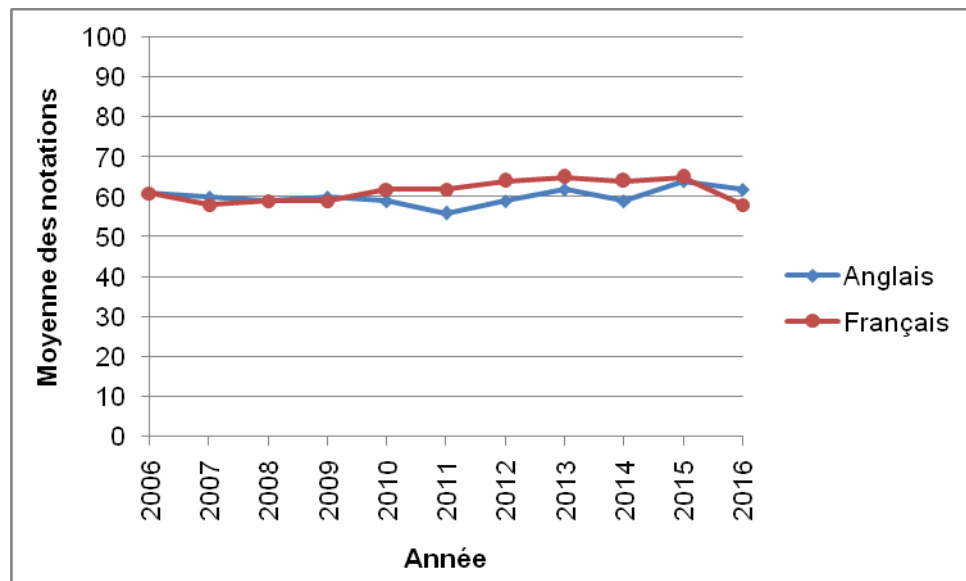
Les propos d'un autre interviewé nous éclairent à ce sujet : « *Il est un fait avéré que mes élèves, ayant pour la plupart, eu une note A⁺ au CPE, sont quelque temps après, incapables de communiquer en interaction ou en continu sur un sujet précis, de s'exprimer ou de traduire leurs pensées, et pire encore, de s'approprier des savoirs avancés et raisonnés... Si ce constat est évident pour ce collège national (donc de niveau élevé), imaginons le niveau des performances des élèves scolarisés dans les établissements dits de niveau faible* ».

De tels aveux méritent investigation. Pour apporter plus de pertinence aux deux constats (premièrement, notes comparables, et deuxièmement, notes honorables, en anglais comme en français), nous avons calculé la moyenne des notations obtenues (pour les filles, pour les garçons, et pour les deux groupes associés, dans chacune des deux langues) au *CPE* pour la période 2006 à 2016 (précisément celle prise en compte pour examiner le taux de réussite).

Deux raisons ont motivé cette démarche : Procéder à une vérification des moyennes obtenues en anglais et en français dans le but de comprendre si elles seraient effectivement ou non :

1. Comparables ;
2. Honorables, comme cela a été le cas pour les taux de réussite (*cf.* Graphique 1 : p. 8 ; Graphiques 2 et 3 : pp. 153-154).

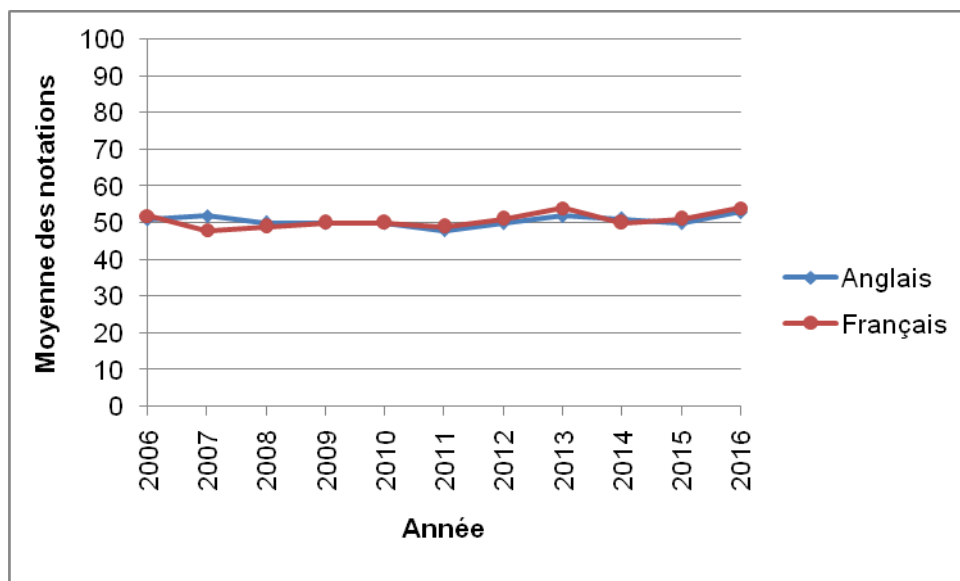
**Graphique 4 : Moyenne des notations en anglais et en français au CPE
2006-2016 (filles)**



A la lecture du graphique 4, nous pouvons déduire que les notations moyennes en anglais fluctuent entre 56 et 64 points au cours de ces 11 années étudiées. Cela implique qu'en dépit du taux de réussite honorable en anglais, oscillant autour de 82%, les moyennes obtenues par notre population-cible (filles) sont loin de refléter ce niveau de performance.

Pratiquement le même cas de figure est observé en français où les moyennes varient entre 58 à 65 points de 2006 à 2016, ce qui indique qu'en dépit du taux de réussite honorable en français, oscillant autour de 83%, les moyennes obtenues par notre population-cible (filles) sont loin de refléter ce niveau de performance honorable tel que l'on serait en droit d'espérer.

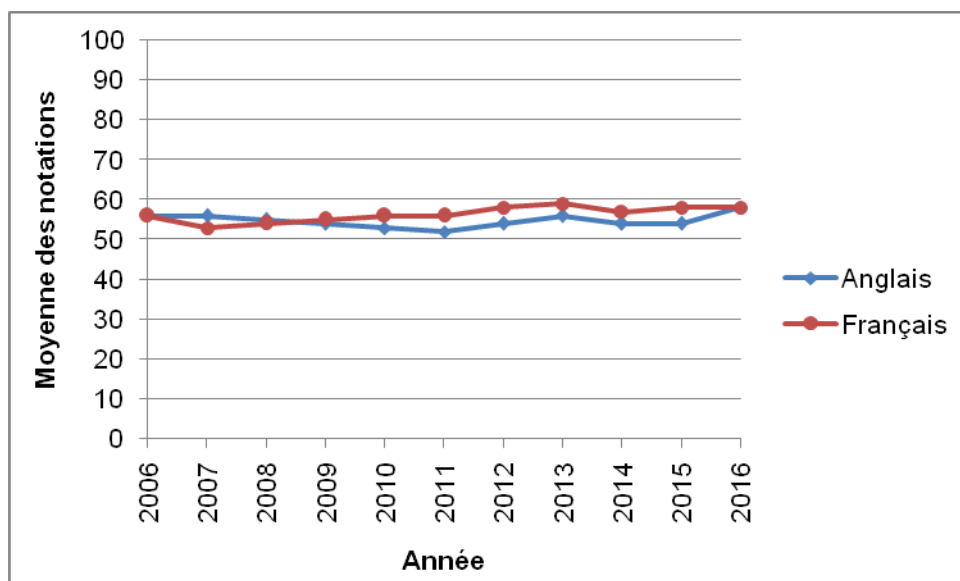
**Graphique 5 : Moyenne des notations en anglais et en français au CPE
2006-2016 (garçons)**



De même, les notations moyennes observées en anglais pour les garçons lors de ces mêmes 11 années se situent entre 48 et 53 points. Cela implique que malgré un taux de réussite relativement honorable en anglais, variant entre 66% et 73%, les moyennes obtenues par notre population-cible (garçons) ne reflètent pas le niveau de performance honorable observé au *CPE*.

Pratiquement le même scénario est observé en français, avec des performances moyennes fluctuant entre 48 et 54 points. En dépit d'un taux de réussite relativement honorable, variant entre 67% et 74%, les moyennes obtenues par notre population-cible (garçons) ne confirment pas le niveau de performance honorable observé au *CPE*.

**Graphique 6 : Moyenne des notations en anglais et en français au CPE
2006-2016 (filles et garçons associés)**



D'évidence, les notations moyennes en anglais pour ces mêmes 11 années (2006-2016) varient entre 52 et 58 points. Cela implique qu'en dépit d'un taux de réussite honorable en anglais, qui fluctue entre 72% et 79%, les moyennes obtenues par les filles et les garçons associés sont loin de refléter un tel niveau.

En français, les moyennes fluctuent entre 53 et 59 points pour ces 11 années. Cela tend à indiquer que malgré un taux de réussite relativement honorable, qui fluctue entre 73% et 80%, les moyennes obtenues par les filles et les garçons associés sont loin de refléter un tel niveau.

Sur la base de ce qui est révélé ici, nous pouvons avancer que les moyennes obtenues en anglais et en français n'affichent aucune différence significative comme ce fut aussi le cas pour le taux de réussite obtenu au CPE. Ce constat mérite que l'on s'interroge, car nous aurions pu nous attendre à obtenir une fluctuation considérable dans les notations/grades, non seulement, pour les raisons déjà évoquées, mais aussi, et surtout, parce que les apprenants ne sont pas tous exposés aux langues de la même manière, selon que l'on soit élève-candidat du CPE pour une année particulière ou une autre (de 2006 à 2016).

L'apprentissage des langues étant un domaine en constante évolution (surtout avec tous les supports pédagogiques, actuellement à la disposition des élèves), il aurait été logique,

donc attendu, d'enregistrer des notations différentes, voire même une hausse dans la performance des élèves. Or, les données affichées sont quasi-similaires : des moyennes à la fois comparables et statiques dans les deux langues, au cours des 11 dernières années.

Outre cette observation paradoxale, une autre mérite attention. Tout indique que le taux de réussite au *CPE*, pour les 11 années étudiées (2006 à 2016), pour l'anglais comme pour le français, est en lui-même assez trompeur. D'évidence, même si ce taux qui oscille entre 72% et 80%, paraît assez honorable, voire flatteur, pour les écoles primaires et les personnels enseignants, la qualité de la performance des élèves (filles et garçons confondus) à l'individuel comme au collectif, est en deçà des espérances. En effet, les moyennes obtenues par les filles et les garçons associés sont dans l'ensemble inférieures à un score de 60 points.

En d'autres termes, par ce qui précède, l'analyse des données quantitatives recueillies, apporte un premier élément de confirmation de notre première hypothèse qui consistait à conjecturer, nous le rappelons, que « *[les] scores tant comparables qu'honorables, affichés en anglais comme en français au CPE, ne traduisent pas la réalité du niveau de maîtrise des élèves en Form I dans ces deux langues* ».

V.2 Analyse des résultats : Entretiens exploratoires

A la suite de notre pré-enquête, nous avons mené des entretiens exploratoires qui ont concerné, rappelons-le, 12 enseignants du secondaire et cinq enseignants du primaire.

Nous avons donc commencé notre enquête par un entretien individuel⁷⁶ auprès des 12 enseignants du cycle secondaire sollicités pour conduire les épreuves expérimentales en *Form I* (six enseignants pour l'anglais et six autres pour le français). Une question rappelons-le se rapportait au niveau de compétence des élèves à l'entrée au collège en anglais/français. Contrairement à la perception largement partagée qui consiste à dire que les enfants admis dans le cycle secondaire savent lire, écrire et s'exprimer correctement dans les deux langues européennes (l'anglais et le français), les résultats des entretiens montrent le contraire. Tous les enseignants interrogés ont répondu que les

⁷⁶**Guide utilisé pour les enseignants du cycle secondaire :**

Question de départ : J'aimerais que vous m'indiquiez le niveau de compétence de vos élèves à l'entrée au collège en anglais/français?

Thématique à couvrir, questions à poser pour relancer si nécessaire : Quand vous parlez de compétence, à quoi faites-vous allusion principalement ? (Compréhension orale et écrite, expression orale et écrite).

performances affichées au *CPE* ne traduisent pas le niveau réel des élèves dans une classe de langue. Selon eux, les connaissances fondamentales de base sont mal assurées dans le cycle primaire. Ils n'ont pas hésité à exprimer leurs découragements devant la pauvreté des performances des jeunes Mauriciens récemment admis dans le cycle secondaire et ce quel que soit leur niveau de performance au *CPE*. Ils affirment que les élèves éprouvent nombre de difficultés en langues, et ce, dans les quatre compétences requises (compréhension et expression orales et écrites). Ils exposent, en outre, les difficultés de lecture et d'écriture en anglais comme en français normatifs les plus récurrentes au quotidien (prise de parole quasiment absente en classe, manque de vocabulaire, mauvaise performance lexicale, superficialité de l'écrit et incapacité de formuler des réponses qui leur soient propres, ...).

Dans un deuxième temps, nous avons enquêté auprès de cinq de leurs homologues du primaire en charge d'une classe de *CPE*. A la question se rapportant au niveau des compétences⁷⁷ des élèves en anglais et en français, à l'inverse des enseignants du secondaire précédemment interviewés, ils ont tous soutenu que la grosse majorité de ces élèves ont effectivement le niveau requis dans ces deux langues. Ils ont affirmé, de surcroît, que c'est d'ailleurs une telle performance honorable en termes de réussite aux examens sommatifs du *CPE* qui font qu'ils (les élèves) soient aptes à passer en *Form I* du cycle secondaire. Donc, pour ces interviewés du primaire, le *CPE* reste un instrument extrêmement fidèle aussi bien que valide pour l'entrée en première année du secondaire.

Au regard de la notion de diglossie fonctionnelle et historique entre l'anglais et le français dans le contexte linguistique mauricien (Carpooran, 2007) où, semble-t-il chacune de ces langues occupe des fonctions particulières, notre deuxième question s'est trouvée étroitement liée à la première. Ainsi, elle tendait à savoir comment nos interlocuteurs expliquaient cette performance académique comparable et honorable au *CPE* pour la période 2006 à 2016⁷⁸. Il est intéressant de noter dans les réponses obtenues le témoignage d'une volonté sans limite de faire réussir les élèves à tout prix. Malgré le

⁷⁷ **Guide utilisé pour les enseignants du cycle primaire :**

Question de départ : Faisant appel à votre position d'enseignant du *CPE*, pourriez-vous m'indiquer le niveau de compétence de vos élèves en fin de cycle primaire ?

Thématique à couvrir, questions à poser pour relancer si nécessaire : Partagez-vous l'opinion que ces compétences atteintes suffisent pour l'entrée dans le secondaire ?

⁷⁸ **Guide utilisé pour les enseignants du cycle primaire :**

Question : Les élèves ayant pris part aux examens du *CPE* affichent d'une manière générale un taux de réussite comparable et honorable en anglais comme en français. Comment expliquez-vous ce constat alors que ces deux langues n'occupent pas le même espace et ne jouissent pas d'un même statut à Maurice ?

fait que les interviewés soient conscients que ces deux langues n'occupent pas le même espace et ne jouissent pas d'un statut similaire dans le contexte mauricien, ils n'étaient pas réticents à reconnaître qu'ils n'ont guère le loisir de s'attarder sur ces implications sociolinguistiques, en raison du programme d'étude particulièrement chargé en dernière année du cycle primaire. De par leur formation pédagogique, ils avouent faire usage de la même approche autant qu'aux mêmes pratiques d'enseignement, qu'il s'agisse de l'anglais ou du français. Aussi, pour eux, la durée hebdomadaire d'enseignement consacrée à chacune des deux langues étant la même, cela fait peu de différence que leurs pratiques d'évaluations soient la même. L'objectif principal demeure le besoin de s'assurer que les élèves, indépendamment du fait qu'ils viennent de milieux socioculturels et linguistiques différents réussissent à leurs examens en fin de cycle primaire (*CPE*). Cette similitude dans les performances des élèves pour les deux langues, avec un score honorable dans chacune, semble être *in fine* le but recherché.

Ce qui précède nous amène à notre troisième question, concernant les diverses épreuves enseignées dans la classe de langue⁷⁹, qui consiste à savoir laquelle, de leur point de vue, est la plus représentative d'un niveau de compétence en anglais comme en français au *CPE*. En tant qu'enseignants régulièrement sollicités pour la correction des épreuves de l'examen en question, donc munis d'une réelle expérience, nos interviewés du primaire n'ont eu nulle hésitation à affirmer que l'épreuve qui traduit le mieux un niveau de compétence en langues est, sans aucun doute, celle de la production écrite (rédaction). Selon eux, cette épreuve requiert créativité, imagination et maîtrise de l'écriture.

C'est cette affirmation qui a guidé notre choix d'une épreuve écrite dans la mise en œuvre de l'expérimentation relative à la comparaison du niveau des performances atteintes par les élèves récemment admis en *Form I* à la suite du *CPE*. L'objectif consistait à vérifier une éventuelle congruence entre leurs performances au *CPE* et celles obtenues lors des épreuves expérimentales. Les retombées de notre entretien à usage exploratoire ont ainsi judicieusement contribué à la conception de nos procédures et instruments de recueil de données.

⁷⁹ **Question de départ** : Pouvez-vous brièvement nous parler des diverses épreuves que vous exploitez dans votre classe de langues au *CPE* ?

Thématique à couvrir, questions à poser pour relancer si nécessaire : Selon vous, parmi ces différentes épreuves, laquelle traduit le mieux un niveau de compétence en anglais et en français ?

V.3 Analyse des résultats : Epreuves expérimentales

Nous présentons dans cette partie 27 tableaux, dégagés à partir des résultats obtenus en anglais et en français par notre échantillon de 204 élèves (102 filles et 102 garçons) aux deux épreuves expérimentales *avec* et *sans* guide/canevas (au total 816 copies⁸⁰).

Les analyses, qui visent à vérifier nos deux premières hypothèses, comportent deux volets. Nous avons d'abord procédé à une analyse et à une comparaison en nous focalisant sur

1. les moyennes obtenues ;
2. le manque de concordance intra- et inter- correcteur(s) dans la correction.

Pour chaque volet, nous avons successivement adopté « le principe de l'entonnoir ». Nous avons procédé d'abord à une analyse globale pour ensuite développer des analyses plus fines et détaillées de nos résultats en fonction successivement du sexe (fille et garçon), de la langue (l'anglais et le français) et du niveau de classement du collègue (élevé, moyen, faible).

V.3.1 Analyse des résultats se rapportant à l'hypothèse 1

Pour rappel, notre première hypothèse est ainsi :

Les scores tant comparables qu'honorables, affichés en anglais comme en français au *CPE*, ne traduisent pas la réalité du niveau de maîtrise des élèves en *Form I* dans ces deux langues.

Le tableau 20 suivant donne un aperçu synthétique de la moyenne des performances des élèves au *CPE* et aux épreuves expérimentales.

⁸⁰ Quatre rédactions par élève : deux dans chaque langue, une *avec* et l'autre *sans* guide/canevas.

Tableau 20 : Présentation synthétique des performances moyennes au *CPE* et aux deux épreuves expérimentales

Niveau de classement du collège		Moyenne des performances réalisées							
		<i>CPE</i>		1 ^{ère} épreuve expérimentale ⁸¹		2 ^{ème} épreuve expérimentale ⁸²		Epreuves expérimentales (1 & 2 associées)	
		Anglais	Français	Anglais	Français	Anglais	Français	Anglais	Français
Elevé	Filles	95	95	78	84	66	41	72	62
	Garçons	94	92	79	75	50	29	65	52
	Filles & Garçons	94,5	93	78	79	58	35	68	57
Moyen	Filles	80	78	38	60	22	15	30	37
	Garçons	82	84	43	66	13	50	28	58
	Filles & Garçons	81	81	41	63	17	33	29	48
Faible	Filles	71	75	29	42	12	3	20	23
	Garçons	59	67	12	33	12	6	12	20
	Filles & Garçons	65	71	20	38	12	5	16	21
Global ⁸³	Filles	82	83	48	62	33	20	41	41
	Garçons	79	81	45	58	25	28	35	43
	Filles & Garçons	80	82	47	60	29	24	38	42

⁸¹ Moyennes calculées à partir des notations de C_{P1}, C_{P2} et C_{P3}.

⁸² Moyennes calculées à partir des notations de C_{P1}, C_{P2} et C_{P3}.

⁸³ Niveau global : moyennes calculées en fonction des notations obtenues par les trois niveaux d'élèves : élevé, moyen et faible.

Partant des six tableaux contenant les données brutes collectées lors de nos épreuves expérimentales (cf. Annexe : pp. 48-53), le tableau 20 précédent donne un aperçu synthétique de nos résultats. Un premier constat apporte la confirmation sans équivoque de notre première hypothèse. D'une performance quasi-comparable et tout autant plus ou moins honorable au *CPE* par les filles et les garçons (dépendamment/indépendamment du sexe, de la langue et du niveau de classement du collège), la moyenne des performances des deux sexes chute de manière significative lors de la première épreuve expérimentale pour s'aggraver davantage à la deuxième épreuve expérimentale.

Incontestablement donc, quand l'épreuve expérimentale est apparentée à celle du *CPE* (la première épreuve), les effets « positifs » de l'approche magistrocentriste sont à l'avantage des élèves. Cependant, ceux de notre échantillon d'enquête semblent désorientés dès qu'on leur enlève la béquille du guide/canevas qui, faut-il le concéder, ne laisse pas beaucoup d'opportunités à ces apprenants de faire preuve de créativité et d'originalité. Ce constat ne fait, par ailleurs, que conforter nos intuitions de départ, et confirme indiscutablement les déclarations de nos interlocuteurs du secondaire soumis à l'exercice des entretiens exploratoires, qui n'ont pas hésité à dénoncer le niveau très bas des élèves en anglais comme en français, et d'un éventuel exercice de pondération au *CPE*, visant vraisemblablement à tirer les notes vers le haut pour maintenir un taux de réussite également honorable pour des considérations d'ordre économique.

V.3.1.1 Analyse globale

Le tableau suivant nous éclaire plus précisément à ce sujet.

Tableau 21 : Comparaison des performances globales moyennes au *CPE* et aux épreuves expérimentales associées

Moyenne des performances réalisées (Indépendamment des facteurs en jeu) ⁸⁴	
<i>CPE</i>	Epreuves expérimentales (1 & 2 associées) ⁸⁵
81	40

⁸⁴ Facteurs en jeu: sexe, langue et niveau de classement du collège.

⁸⁵ 1 & 2 associées: les première et deuxième épreuves expérimentales, combinant toutes deux l'anglais et le français.

A l'examen du tableau 21, un premier constat saute aux yeux, et qui apporte la confirmation sans équivoque de notre première hypothèse. Pris globalement, indépendamment du sexe, de la langue, et du niveau de classement du collège, la moyenne des performances au *CPE* qui culmine à 81 points chute de manière significative à 40 points aux épreuves expérimentales 1 et 2 associées (*avec* et *sans* guide/canevas).

Il est donc évident qu'il y a une chute considérable dans les performances. Ce constat projette une réalité que les résultats au *CPE* ne traduisent pas la réalité *in situ* de compétences langagières en langues européennes des élèves admis au collège.

Tableau 22 : Comparaison des performances globales moyennes au *CPE* et aux épreuves expérimentales dissociées

Moyenne des scores réalisés (Indépendamment des facteurs en jeu)		
<i>CPE</i>	1 ^{ère} épreuve expérimentale ⁸⁶	2 ^{ème} épreuve expérimentale ⁸⁷
81	53	27

En dissociant la première et la deuxième épreuve expérimentale, nous constatons que la moyenne des performances réalisées par notre échantillon d'enquête est nettement supérieure au *CPE*. Culminant à 81 points au *CPE*, elle chute de manière significative à 53 points à la première épreuve expérimentale (apparentée aux exercices pratiqués en classe de *CPE*, rédaction *avec* guide/canevas) et s'aggrave de manière incontestable à la deuxième épreuve (*sans* guide/canevas, telle qu'elle se pratique en *Form I* du secondaire), atteignant ainsi un score de 27 points (U-échec).

Ces résultats montrent que

- la performance constatée à la première épreuve reflète un niveau inférieur à celui enregistré au *CPE* ;
- ces résultats n'infirmant pas nos intuitions de départ, confirmant au besoin ce qui a été révélé à travers certaines déclarations des enseignants du secondaire soumis à l'exercice des entretiens exploratoires, où il y a eu quasi-unanimité pour déplorer de possibles manipulations des scores ;

⁸⁶ Première épreuve expérimentale : combinant l'anglais et le français.

⁸⁷ Deuxième épreuve expérimentale : combinant l'anglais et le français.

- lorsque l'on compare les performances globales de la première épreuve (certes supérieures à celles de la deuxième) avec celles du *CPE*, nous constatons un écart significatif de l'ordre de 28 points (81-53) ;
- l'écart constaté entre le score moyen enregistré à la deuxième épreuve expérimentale (rédaction *sans* guide/canevas) et la performance au *CPE* atteint le chiffre impressionnant de 54 points (81-27). Non seulement, ce constat valide l'interprétation précédente exprimée sous le terme générique de manipulation, mais il révèle également le niveau sans doute plus vraisemblable des compétences langagières des jeunes Mauriciens en fin de scolarité primaire.

Enfin, faut-il voir dans l'écart de 26 points (53-27) observé entre la moyenne générale à la première épreuve et celle de la deuxième, un effet du conditionnement qui ne joue plus en faveur des élèves une fois qu'ils sont confrontés à une épreuve éloignée des pratiques enseignantes du magistrocentrisme si ancrées dans l'usage en classe de *CPE* et les procédures d'évaluation à caractère inductif (S→R) du conditionnement ? Deux explications possibles peuvent en être tirées.

- La performance supérieure à la première épreuve est le résultat d'une reproduction des pratiques routinières acquises mécaniquement au primaire.
- Les correcteurs du *CPE* ont été influencés dans leur notation soit par leur expérience dans la correction de ce type d'épreuve, ou par leur pratique quotidienne de la rédaction *avec* guide/canevas, ou encore, par leurs convictions à l'effet que les élèves ont une bonne maîtrise des deux langues, à l'issue de leur passage au primaire.

Il convient à présent de vérifier si cette confirmation sans appel de notre première hypothèse peut être nuancée par une analyse plus fine et détaillée de nos résultats, successivement en fonction du sexe, de la langue et du niveau de classement du collègue (élevé, moyen et faible).

V.3.1.2 Analyse fine par sexe

Tableau 23 : Comparaison des performances moyennes au *CPE* et aux épreuves expérimentales associées en fonction du sexe

Sexe	Moyenne des performances réalisées (Indépendamment de la langue & du niveau de classement du collège)	
	<i>CPE</i>	Epreuves expérimentales
Fille	82,5	41
Garçon	80	39

Indépendamment des épreuves, de la langue, et du niveau de classement du collège, un examen de la moyenne des performances réalisées par les filles et les garçons aux épreuves expérimentales (prises dans leur ensemble), n'infirme pas notre hypothèse de départ. En effet, tel que le montre le tableau 23, l'écart entre les moyennes obtenues au *CPE* et celui des épreuves expérimentales (1 et 2 associées), se situe à 41,5 points (82,5-41) pour les filles, tandis que pour les garçons, cet écart est de l'ordre de 41 points (80-39).

Même si les filles affichent une performance très légèrement supérieure par rapport aux garçons, on ne peut valider l'existence d'une différence significative entre leurs performances respectives.

Tableau 24 : Comparaison des performances moyennes au *CPE* et aux épreuves expérimentales dissociées en fonction du sexe

Sexe	Moyenne des performances réalisées (Indépendamment de la langue & du niveau de classement du collège)		
	<i>CPE</i>	1 ^{ère} épreuve expérimentale	2 ^{ème} épreuve expérimentale
Fille	82,5	55	26
Garçon	80	51	27

En dissociant les épreuves, la différence se maintient. En effet, il y a une différence entre les performances au *CPE*, à la première épreuve expérimentale (*avec* guide/canevas), et la deuxième épreuve expérimentale (*sans* guide/canevas). Les écarts entre la moyenne des performances des filles et des garçons montrent clairement qu'une fois privés de leur guide/canevas, la performance chute en comparaison avec celle enregistrée à la première

qui, quoi qu'inférieure au score du *CPE*, est supérieure à la notation attribuée pour la seconde phase de l'expérimentation.

Ici, la situation est soulignée par quatre constats flagrants :

Premier constat : L'écart entre la moyenne des performances des filles au *CPE* et celle de la première épreuve expérimentale est de 27,5 points (82,5-55). L'écart avec celle de la deuxième épreuve expérimentale est de 56,5 points (82,5-26), donc plus importante, cette fois-ci.

Deuxième constat : Chez les garçons, la différence entre la moyenne observée au *CPE* et celle de la première épreuve expérimentale est de l'ordre de 29 points (80-51), tandis que l'écart, en définitif plus conséquent entre celle du *CPE* et la deuxième épreuve se situe à 53 points (80-27).

Troisième constat : Chez les filles, l'écart entre la moyenne de la première épreuve expérimentale et celle enregistrée lors de la deuxième épreuve expérimentale est de 29 points (55-26).

Quatrième constat : Chez les garçons, l'écart entre les moyennes des performances aux deux épreuves expérimentales est de l'ordre de 24 points (51-27).

Si au *CPE* et lors de la première épreuve, l'écart entre la moyenne enregistrée par les filles et celle des garçons est de 2,5 points (82,5-80) et de 4 points (55-51) respectivement à l'avantage des filles, ce qui ne surprend aucunement dans la mesure où même au *CPE*, en dépit de la « manipulation » des pondérations, nous retrouvons que la performance moyenne des filles est supérieure par rapport à celle des garçons, il est à noter que, contre toute attente, la différence tourne en faveur des garçons lors de la deuxième épreuve expérimentale, faisant apparaître un écart de 1 point. Ces derniers enregistrent une moyenne des scores de 27 points alors que les filles obtiennent 26 points.

V.3.1.3 Analyse fine par langue

Tableau 25 : Comparaison des performances moyennes au *CPE* et aux épreuves expérimentales associées en fonction de la langue

Langue	Moyenne des performances réalisées (Indépendamment du sexe & du niveau de classement du collège)	
	<i>CPE</i>	Epreuves expérimentales (1 & 2 associées)
Anglais	80	38
Français	82	42

Globalement, nous constatons que les performances sont quasi-similaires pour l'anglais comme pour le français, que ce soit au *CPE* ou aux épreuves expérimentales (1 et 2 associées). Il est intéressant de noter l'écart de 2 points observé au *CPE* entre la moyenne générale en anglais et celle du français, et celui de 4 points, observé aux épreuves expérimentales.

Toutefois, ce faible écart ne remet pas en cause notre première hypothèse, car, quoique moindre, l'écart passe néanmoins de 2 à 4 points. De plus, en analysant les données du tableau, nous constatons que dans tous les cas, la moyenne des performances réalisées dans les deux langues aux deux épreuves expérimentales (1 et 2 associées) par notre échantillon, est inférieure à celle du *CPE*, ce qui, une fois de plus, confirme notre hypothèse.

Tableau 26 : Comparaison des performances moyennes au *CPE* et aux épreuves expérimentales dissociées en fonction de la langue

Langue	Moyenne des performances réalisées (Indépendamment du sexe & du niveau de classement du collège)		
	<i>CPE</i>	1 ^{ère} épreuve expérimentale	2 ^{ème} épreuve expérimentale
Anglais	80	46	29
Français	82	60	24

Nous voyons à partir des résultats illustrés dans le tableau 26 que cette quasi-similarité dans la moyenne des performances entre l'anglais et le français, telle qu'affichée au *CPE* (80 points en anglais et 82 points en français), ne se vérifie plus lors de la première et la deuxième épreuve expérimentale. En effet, l'écart de 2 points noté à l'avantage du français au *CPE* (82-80), augmente de manière incontestable lors de la première épreuve

expérimentale pour atteindre les 14 points toujours en faveur de la même langue (le français).

Toutefois, cette supériorité à l'avantage de la langue française ne s'observe pas systématiquement. En prenant en considération la deuxième épreuve expérimentale, l'écart diminue pour atteindre les 5 points, cette fois-ci en faveur de l'anglais. Ce constat qui n'infirme pas pour autant notre première hypothèse confirme à la fois notre interrogation de départ, et les déclarations des enseignants de l'école primaire à l'effet que ces deux langues n'occupent pas le même espace et ne jouissent pas d'un statut similaire dans le contexte mauricien. D'ailleurs, au vu du statut de langue officielle d'enseignement accordé à l'anglais, selon toute logique, l'élève mauricien aurait dû avoir une meilleure performance dans cette langue.

Outre ce facteur lié à la « comparabilité » entre la moyenne des performances en anglais et en français, nous constatons que les mêmes justifications peuvent être données en ce qui concerne le niveau des performances. Ainsi, la tendance d'une baisse flagrante est à nouveau très visible. En anglais, la performance qui était en moyenne de l'ordre de 80 points chute à 46 points pour la première épreuve, pour finalement s'aggraver à 29 points à la deuxième épreuve.

Le même constat peut être tiré pour le français : de 82 points, la chute donne un piètre score de 24 points à la deuxième épreuve, en passant par une baisse de l'ordre de 22 points (82-60) au moment de la deuxième épreuve.

Enfin, il est intéressant de noter les écarts observés entre les scores moyens à la première et à la deuxième épreuves. Pour l'anglais, la différence est de 17 points (46-29), alors que pour le français, l'écart se situe à 36 points (60-24). Ainsi donc, ces résultats, surtout ceux obtenus à la deuxième épreuve expérimentale (rédaction *sans* guide/canevas), ne peuvent que confirmer la réalité du niveau réel de compétence langagière en langues européennes des élèves admis au collège.

V.3.1.4 Analyse fine par niveau de classement du collège

Tableau 27 : Comparaison des performances moyennes au *CPE* et aux épreuves expérimentales associées en fonction du niveau de classement du collège

Niveau de classement du collège	Moyenne des performances réalisées (Indépendamment du sexe & de la langue)	
	<i>CPE</i>	Epreuves expérimentales
Elevé	94	63
Moyen	81	38
Faible	68	19

Ainsi, comme nous le constatons, les moins performants lors des épreuves expérimentales sont issus de collèges de niveau faible. Ils sont précédés par ceux de niveau moyen, et ceux de niveau élevé, sans pour cela atteindre le niveau observé au *CPE*, ce qui ne remet pas en cause notre hypothèse quel que soit le statut du collège.

Une comparaison entre les performances du *CPE* avec celles des deux épreuves 1 et 2 associées, en considérant le niveau de classement du collège, montre toujours et encore la même tendance de déclin une fois que les apprenants sont admis en *Form I*. La moyenne des scores dans les collèges de niveau élevé chute de 94 à 63 points, accusant par là un écart de 31 points, alors que dans les établissements de niveau moyen, la baisse est chiffrée à 43 points (81-38), pour s'aggraver à 49 points (68-19) dans ceux de niveau faible.

Ainsi, au vu des résultats chiffrés, nous notons une baisse progressive en termes de performances, qui sont de l'ordre de 31, 43, et 49 points, pour les élèves de niveaux élevé, moyen et faible respectivement.

Ce constat met les mêmes évidences en lumière pour confirmer, voire reconfirmer, notre première hypothèse à l'effet que les notes au *CPE* ne traduisent pas le niveau réel de maîtrise de ces derniers en langues européennes quel que soit le niveau du collège concerné.

Tableau 28 : Comparaison des performances moyennes au *CPE* et aux épreuves expérimentales dissociées en fonction du niveau de classement du collège

Niveau de classement du collège	Moyenne des performances réalisées (Indépendamment du sexe & de la langue)		
	<i>CPE</i>	1 ^{ère} épreuve expérimentale	2 ^{ème} épreuve expérimentale
Elevé	94	79	47
Moyen	81	52	25
Faible	68	29	8

Le tableau 28 donne à voir, indépendamment du sexe et de la langue que :

- Au *CPE*, les 68 élèves de niveau élevé ont récolté en moyenne des scores de 94 points. Cette moyenne chute à 79 points lors de la première épreuve expérimentale, pour s'aggraver de manière incontestable à la deuxième épreuve, avec un score moyen de 47 points. Les écarts entre le score du *CPE* et ceux des première et deuxième épreuves expérimentales sont de l'ordre de 15 points (94-79) et de 47 points (94-47) respectivement, alors que ceux entre les première et deuxième épreuves expérimentales est de 32 points (79-47) ;
- Dans les collèges de niveau moyen, les écarts sont chiffrés à 29 points (81-52) et 56 points (81-25) en considérant le score moyen enregistré au *CPE* et ceux des première et deuxième épreuves expérimentales, tandis que l'écart est de 27 points (52-25) entre les première et deuxième épreuves expérimentales ;
- Pour les élèves issus d'un collège de niveau faible, la situation n'est pas meilleure : 68 points au *CPE* contre 29 points à la première épreuve expérimentale, pour accuser un écart de 39 points. Aussi, ce même score du *CPE* chute de manière significative lors de la deuxième épreuve expérimentale pour atteindre le score moyen de 8 points seulement, livrant ainsi un écart de pas moins de 60 points. Aussi, l'écart entre les première et deuxième épreuves expérimentales est de 21 points (29-8).

D'évidence, les élèves, surtout ceux issus d'un collège de niveau faible, ayant toutefois réussi leur *CPE*, n'ont certainement pas de compétences nécessaires pour être admis au collège. Ce constat, d'une part, conforte nos intuitions de départ sur le manque de niveau des élèves en langues européennes, et d'autre part, confirme les déclarations des enseignants du secondaire interrogés lors des entretiens exploratoires. N'ont-ils pas soupçonné cette tendance voulue des autorités concernées de tirer « artificiellement » les résultats du *CPE* vers le haut ?, et n'ont-ils pas affirmé avec conviction que les

performances des élèves sont en deçà des résultats attestés du *MES* ? Ce que confirme, par ailleurs, les conclusions des rapports du *MES* dénonçant le faible niveau de compétences langagières des élèves lauréats du *CPE*.

V.3.1.5 Constat final après les analyses globales et fines

Une lecture rapprochée de la synthèse de nos analyses globales aussi bien que fines (en se basant successivement sur les critères sexe, langue et niveau de classement du collège), ne mène qu'à un constat à propos de compétences langagières des candidats au *CPE* et leurs performances un an plus tard dans des conditions similaires. Aucune donnée ne vient infirmer notre première hypothèse.

V.3.2 Analyse des résultats se rapportant à l'hypothèse 2

Rappelons que notre deuxième hypothèse se lisait ainsi :

Les pratiques évaluatives des enseignants souffrent d'un manque de fidélité et de validité.

Nous entamons ce deuxième volet en nous focalisant sur le manque de concordance intra- et inter- correcteur(s) dans la correction des copies. Nous allons, dans un premier temps, passer à la loupe les discordances observées chez un seul correcteur (intra) chargé de la correction des 816 copies, avant de focaliser notre attention sur la dispersion par rapport à la moyenne des scores observés en fonction des trois correcteurs du primaire (inter).

V.3.2.1 Analyse des résultats intra-correcteur

Le tableau suivant nous éclaire sur le manque de concordance intra-correcteur dans la correction des copies. Un examen rapproché du tableau nous indique que, non seulement, la dispersion des notes chez un même correcteur est de 100 points (100-0), mais que ce constat d'amplitude variée est vérifiable chez l'ensemble des correcteurs.

Est-ce que toute la différence intra-correcteur ne serait dû qu'à un changement de variable ? Gilles (2001-2002) attire notre attention sur le fait que lorsqu'un correcteur attribue une note en particulier, nous pouvons souvent y déceler un manque de sensibilité, surtout si la correction s'opère à partir d'une approche qui n'est pas loin de la correction d'une question dite standardisée. C'est ici que les trois correcteurs retenus

pour la correction n'ont, semble-t-il, pas hésité à donner 0 point, même à certains élèves issus d'un collège de classement de niveau élevé. Encore une fois, il serait intéressant d'y voir plus clair quand nous examinons ces variations en fonction des variables en jeu. Cela nous amène à examiner les données du tableau de synthèse suivant.

Tableau 29 : Analyse des concordances et discordances entre les dispersions intra-correcteur

		1 ^{ère} épreuve expérimentale (avec guide/canevas)							2 ^{ème} épreuve expérimentale (sans guide/canevas)											
		Fille			Garçon				Fille			Garçon			Fille	Garçon	Fille	Garçon		
		CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3	CSA		CSF				
Niveau élevé	Anglais	Score maximal	100	75	100	100	95	100	95	100	95	60	95	85	75	80	85	65		
		Score minimal	5	5	5	5	35	5	0	0	0	0	5	0	30	20				
		Ecart	95	70	95	95	60	95	95	60	95	85	70	80	55	45				
	Français	Score maximal	100	100	100	100	100	100	100	86.7	80	80	80	73.3	60			60	53.3	
		Score minimal	53.3	53.3	66.7	40	46.7	53.3	0	0	0	0	0	0	0			6.7	13.3	
		Ecart	46.7	46.7	33.3	60	53.3	46.7	86.7	80	80	80	73.3	60			53.3	40		
Niveau moyen	Anglais	Score maximal	85	80	90	90	75	85	50	50	60	55	50	60	60	70				
		Score minimal	5	15	5	5	15	5	0	0	0	0	0	0	10	5				
		Ecart	80	65	85	85	60	80	50	50	60	55	50	60	50	65				
	Français	Score maximal	73.3	73.3	80	80	86.7	93.3	66.7	66.7	60	80	73.3	66.7			73.3	60		
		Score minimal	26.7	33.3	33.3	40	40	46.7	0	0	0	13.3	20	13.3			0	13.3		
		Ecart	46.7	40	46.7	40	46.7	46.7	66.7	66.7	60	66.7	53.3	53.3			73.3	46.7		
Niveau faible	Anglais	Score maximal	65	60	70	40	30	35	55	50	50	50	25	55	35	45				
		Score minimal	5	5	5	5	5	5	0	0	0	0	0	0	5	0				
		Ecart	60	55	65	35	25	30	55	50	50	50	25	55	30	45				
	Français	Score maximal	73.3	73.3	60	66.7	60	53.3	46.7	40	26.7	53.3	46.7	40			46.7	33.3		
		Score minimal	6.7	6.7	6.7	6.7	6.7	6.7	0	0	0	0	0	0			0	0		
		Ecart	66.7	66.7	53.3	60	53.3	46.7	46.7	40	26.7	53.3	46.7	40			46.7	33.3		

Ces résultats sont intéressants à plusieurs titres comme énuméré ci-dessous.

- 1) Il y a un manque de concordance entre les scores maximum et minimum alloués par les trois correcteurs séparément à une série de copies, indépendamment du sexe, de la langue, du niveau de classement du collège, et de l'épreuve proposée (les première et deuxième épreuves expérimentales).
- 2) En ce qui concerne les deux correcteurs du secondaire (C_{SA} et C_{SF}), il y a également une dispersion des scores assez considérable entre la note maximale et la minimale. Toutefois, nous notons que contrairement aux trois correcteurs du primaire, leurs notations présentent une plus faible dispersion surtout en ce qui concerne les élèves de niveau élevé. Ce constat s'explique du fait que ces deux correcteurs n'ont pas alloué la note minimale de 0 point. C_{SA} aura donné un minimum de 30 points aux filles, contre un minimum de 20 points aux garçons, ce qui est quand même relativement plus généreux par rapport aux points alloués par les trois correcteurs du primaire.
- 3) Pour la première épreuve expérimentale (rédaction *avec* guide/canevas), qui se rapproche le plus de ce que les élèves ont l'habitude de pratiquer au primaire, la dispersion des scores est tout aussi importante chez chacun des trois correcteurs. Aussi, à l'exception des élèves issus du collège de niveau faible, la plus forte dispersion enregistrée concerne l'épreuve d'anglais.
- 4) Pour la deuxième épreuve expérimentale (rédaction *sans* guide/canevas), il y a également une forte dispersion des scores chez chacun des trois correcteurs, et ce dans les deux langues européennes.

In fine, notre hypothèse relative au manque de fidélité des notations est vérifiée.

V.3.2.1.1 Analyse globale

Tableau 30 : Dispersion globale : Epreuves expérimentales associées

	Epreuves expérimentales		
	C_{P1}	C_{P2}	C_{P3}
Score maximal	100	100	100
Score minimal	0	0	0
Dispersion	100	100	100

En associant les épreuves (première et deuxième), notre analyse de la situation globalement (indépendamment du sexe, de la langue et du niveau de classement du collègue), indique une dispersion des notes de 100 points chez chacun des trois correcteurs.

La question que l'on est en droit de se poser est : Comment la dispersion des scores atteint-elle son apogée quand les sujets ayant pris part à l'expérimentation ont tous réussi leur examen du *CPE* ? Donc, notre hypothèse affirmant que les notations manquent de fidélité est ici vérifiée.

Tableau 31 : Dispersion globale : Epreuves expérimentales dissociées

	Epreuves expérimentales					
	1 ^{ère} épreuve			2 ^{ème} épreuve		
	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}
Score maximal	100	100	100	95	80	95
Score minimal	5	5	5	0	0	0
Ecart	95	95	95	95	80	95

Quand on focalise son attention sur les dispersions observées à chaque épreuve expérimentale, indépendamment du sexe, de la langue et du niveau de classement du collègue, on constate que la plus forte dispersion des scores de 95 points (100-5) est identique pour les trois correcteurs à la première épreuve expérimentale. Pour la deuxième épreuve expérimentale, c'est C_{P1} et C_{P3} qui affichent des scores où la plus forte dispersion commune est de 95 points (95-0), tandis que le score maximal et le score minimal octroyé par C_{P2} fait voir une dispersion de 80 points (80-0).

Si pour la première épreuve expérimentale, le score maximal alloué par C_{P1}, C_{P2} et C_{P3} est de l'ordre de 100 points et celui de la minimale, de 5 points respectivement, pour la deuxième épreuve expérimentale, la variance entre la note maximale et la note minimale est plus nuancée. Un correcteur confronté à un exercice de notation, est-il en droit d'affubler un score de 0 point pour une production écrite ? Cela mérite réflexion. Ainsi donc, nous avons une autre indication quant à la confirmation sans équivoque de notre deuxième hypothèse.

V.3.2.1.2 Analyse fine par sexe

Tableau 32 : Dispersion par sexe : Epreuves expérimentales associées

	Sexe					
	Fille			Garçon		
	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}
Score maximal	100	100	100	100	100	100
Score minimal	0	0	0	0	0	0
Dispersion	100	100	100	100	100	100

Un examen rapproché du tableau montre que la plus forte dispersion des scores est de 100 points (100-0) chez chacun des trois correcteurs du primaire.

En ce qu'il s'agit des points alloués aux filles et aux garçons, il n'y a aucune variance, donc il y a absence de biais sur la base du sexe.

Tableau 33 : Dispersion par sexe : Epreuves expérimentales dissociées

Sexe		Epreuves expérimentales					
		1 ^{ère} épreuve			2 ^{ème} épreuve		
		C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}
Fille	Score maximal	100	100	100	95	80	95
	Score minimal	5	5	5	0	0	0
	Ecart	95	95	95	95	80	95
Garçon	Score maximal	100	100	100	85	75	80
	Score minimal	5	5	5	0	0	0
	Ecart	95	95	95	85	75	80

Une lecture du tableau 33 montre que chacun des trois correcteurs a donné aux filles comme aux garçons un score maximum de 100 points et un minimum de 5 points à la première épreuve expérimentale (*avec* guide/canevas). La dispersion des scores est donc de 95 points invariablement.

Pour la deuxième épreuve (*sans* guide/canevas), la plus faible dispersion des scores est à mettre au crédit de C_{P2} (80 points pour les filles et 75 pour les garçons).

Ainsi donc, nous voyons que la dispersion des scores est observée dans une moindre mesure chez tous les correcteurs, indépendamment des épreuves. Aussi, alors qu'on

pourrait s'attendre à ce que la fidélité dans la notation soit un peu moins discutable pour la première épreuve qui s'agissait à reproduire une épreuve que les sujets avaient l'habitude de faire, ou encore pour les filles au vu de leurs résultats du *CPE*, nous constatons que les écarts sont très significatifs.

V.3.2.1.3 Analyse fine par langue

Tableau 34 : Dispersion par langue : Epreuves expérimentales associées

	Langue					
	Anglais			Français		
	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}
Score maximal	100	95	100	100	100	100
Score minimal	0	0	0	0	0	0
Ecart	100	95	100	100	100	100

Un examen du tableau 34 montre que la dispersion est de 100 points (100-0) pour chacun des trois correcteurs quand on examine de près le score maximal que chacun a alloué pour le français. Pour l'anglais, C_{P2} se positionne une nouvelle fois comme étant celle qui affiche une plus faible dispersion des scores, toutefois, de pas moins de 95 points. Ainsi donc, nous voyons, que la dispersion des scores atteint pratiquement son apogée que ce soit pour l'anglais ou le français, ce qui apporte la confirmation sans équivoque de notre deuxième hypothèse, à l'effet du manque considérable de concordance intra-correcteur.

Tableau 35 : Dispersion par langue : Epreuves expérimentales dissociées

Langue		Epreuves expérimentales					
		1 ^{ère} épreuve			2 ^{ème} épreuve		
		C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}
Anglais	Score maximal	100	95	100	95	75	95
	Score minimal	5	5	5	0	0	0
	Ecart	95	90	95	95	75	95
Français	Score maximal	100	100	100	86,7	80	80
	Score minimal	6,7	6,7	6,7	0	0	0
	Ecart	93,3	93,3	93,3	86,7	80	80

Il y a toujours des indications du manque de concordance dans les points alloués aux élèves, ce qui conforte notre conviction d'un manque de fidélité lors de la correction des copies. Si nous devons dresser un constat au vu des analyses fines, nous pouvons sans équivoque affirmer que rien n'infirme la teneur de l'hypothèse 2. C'est ainsi que les dispersions des notes nous invitent à voir le manque de fidélité dans la correction des copies quand un seul et même correcteur note des copies de manière différente.

V.3.2.1.4 Analyse fine par niveau de classement du collègue

**Tableau 36 : Dispersion par niveau de classement du collègue :
Epreuves expérimentales associées**

	Niveau de classement du collègue								
	Elevé			Moyen			Faible		
	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}
Score maximal	100	100	100	90	86,7	93,3	73,3	73,3	70
Score minimal	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ecart	100	100	100	90	86,7	93,3	73,3	73,3	70

Lorsque nous examinons le tableau 36, nous constatons également une forte dispersion des notes chez un même correcteur, et ce constat est vérifiable chez l'ensemble des correcteurs. Un examen rapproché du tableau, en fonction du niveau de classement du collègue, fait ressortir un fait surprenant. Le score minimal alloué indépendamment des correcteurs est de 0 point. Aussi, le plus grand écart observé chez chacun des trois correcteurs est de 100 points (100-0), et cette dispersion des scores est observée chez les sujets de niveau élevé ; ce qui permet de remettre en question la notion de fidélité intra-correcteur. Comment un correcteur, confronté à une série de copies de sujets, supposés de niveau identique, arrive-t-il à noter ces copies de manière si différente ? Donc l'hypothèse de dire que les notations manquent de fidélité est une fois de plus vérifiée.

**Tableau 37 : Dispersion par niveau de classement du collège :
Epreuves expérimentales dissociées**

Niveau du classement de collège	Epreuves expérimentales						
	1 ^{ère} épreuve			2 ^{ème} épreuve			
	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	
Élevé	Score maximal	100	100	100	95	80	95
	Score minimal	5	5	5	0	0	0
	Ecart	95	95	95	95	80	95
Moyen	Score maximal	90	86,7	90	80	73,3	66,7
	Score minimal	5	15	5	0	0	0
	Ecart	85	71,7	85	80	73,3	66,7
Faible	Score maximal	73,3	73,3	70	55	46,7	55
	Score minimal	5	5	5	0	0	0
	Ecart	68,3	68,3	65	55	46,7	55

Nous observons, une fois de plus, une dispersion des notes assez élevée chez un même correcteur, et le plus grand écart entre la note maximale et la minimale est vérifiable, une nouvelle fois, chez les sujets de niveau élevé. Autre constat qui n'infirmes pas pour autant notre deuxième hypothèse consistant à dire que la plus faible dispersion des scores s'observe chez les sujets de niveau faible lors des première et deuxième épreuves expérimentales ; un fait qui traduit le manque de niveau de ces élèves en langues européennes, les privant ainsi de scorer 100 points.

Ainsi donc, sur la base de la notion de fidélité intra-correcteur, nous pouvons - sans trop de risque - affirmer qu'il y a un manque total de concordance puisqu'à aucun moment, en fonction du sexe, de la langue et du niveau de classement du collège, ce constat n'est remis en question.

V.3.2.2 Analyse des résultats inter-correcteurs

On peut observer, comme c'est souvent le cas pour ce genre d'exercice de correction des questions à réponses ouvertes (moyennes ou longues), qu'il y a de nombreux biais qui sautent aux yeux.

Globalement, si on se fie aux notes attribuées par les correcteurs pour une même copie, indépendamment du sexe, de la langue et du niveau de classement du collège, nous constatons qu'il y a effectivement un manque flagrant de validité de la note dans tous les

cas. Comme nous l'avons fait ressortir dans le cadre théorique, en nous référant spécifiquement au travail de Gilles (2001-2002), la probabilité d'un manque de concordance inter-correcteurs reste un problème de taille à résoudre. Le tableau 38 jette un éclairage pointu sur ces variances dont la mesure est visible grâce à un simple coup d'œil.

Tableau 38 : Ecart entre les scores alloués par les correcteurs à un même sujet⁸⁸

			1 ^{ère} épreuve expérimentale (avec guide/canevas)						2 ^{ème} épreuve expérimentale (sans guide/canevas)									
			Filles			Garçons			Filles			Garçons			Filles	Garçons	Filles	Garçons
			C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{SA}		C _{SF}	
Niveau élevé	Anglais	Copie	F22			G14			F18			G25			F18	G25		
		Points	5	70	5	5	85	5	95	25	90	65	20	60	75	55		
		Ecart maximal	65			80			70			45						
	Français	Copie	F1			G12			F13			G3					F13	G3
		Points	80	80	93,3	66,7	80	86,7	0	33,3	26,7	40	73,3	53,3			40	33,3
		Ecart maximal	13,3			20			33,3			33,3						
Niveau moyen	Anglais	Copie	F63			G38			F45			G50			F45	G50		
		Points	10	65	15	85	35	80	55	5	50	40	15	45	10	70		
		Ecart maximal	55			50			50			30						
	Français	Copie	F41			G54			F36			G56					F36	G56
		Points	53,3	66,7	46,7	66,7	86,7	93,3	66,7	46,7	40	53,3	40	33,3			53,3	33,3
		Ecart maximal	20			26,7			26,7			20						
Niveau faible	Anglais	Copie	F82			G91			F78			G73			F78	G73		
		Points	50	5	55	25	5	20	25	0	20	30	5	35	10	20		
		Ecart maximal	50			20			25			30						
	Français	Copie	F72			G98			F102			G90					F102	G90
		Points	53,3	46,7	33,3	53,3	40	26,7	0	20	13,3	40	26,7	20			33,3	33,3
		Ecart maximal	20			26,7			20			20						

⁸⁸ Les copies appartenant aux sujets qui figurent dans le tableau ont été corrigées par les différents correcteurs sollicités pour l'exercice de correction, et placées en Annexe 23 (cf. pp. 66-149).

Après ce survol des résultats tels que repris à partir du tableau 38, nous faisons le constat suivant.

- 1) Il y a non-concordance entre les scores alloués par les trois correcteurs pour la même copie.
- 2) Les scores alloués par les correcteurs-enseignants du secondaire (C_{SA} et C_{SF}) diffèrent de ceux octroyés par les correcteurs du primaire, sauf pour la copie G56 où il y a concordance entre les scores de C_{SF} et C_{P3} .
- 3) Nous constatons quelques faits notables, voire même insolites dans les points alloués à une même copie. Par exemple, concernant la rédaction *avec guide/canevas* soumises par l'élève F22, C_{P1} et C_{P3} ont tous deux octroyé un faible score de 5 points seulement, tandis que, contre toute attente, C_{P2} a attribué à cette même copie, 70 points ! Cela suffit à démontrer une discordance dans l'exercice de correction, jugé comme étant fidèle, et qui incontestablement remet en cause le manque de validité de la note.

Nous avons donc essayé de comprendre l'origine d'une telle dérogation en ce qui concerne la pratique évaluative de C_{P2} . Ce récit particulier a été jugé hors sujet par C_{P1} et C_{P3} , un fait qui aura, sans doute, échappé à C_{P2} . Cela suffit à renforcer l'idée d'une infidélité dans la correction qui n'aurait qu'à l'origine un manque de perspicacité.

V.3.2.2.1 Analyse globale

Tableau 39 : Dispersion la plus significative : Epreuves expérimentales associées

Epreuves expérimentales
Copie G14
Ecart de 80 points (85-5)
(élève garçon du niveau élevé lors de la première épreuve en anglais)

Essayons de comprendre pourquoi les notes allouées ne satisfont pas les règles de la validité ? Quand nous prenons les notes attribuées pour une même copie par les trois correcteurs (C_{P1} , C_{P2} et C_{P3}) lors des première et deuxième épreuves associées, nous constatons que les écarts sont significatifs. Ce constat suffit pour nous renseigner sur le manque de validité dans le mode opératoire des correcteurs concernés et des mesures

appliquées. Ainsi donc, tenant compte des 816 copies, la plus grosse dispersion (80 points) concerne le sujet G14. Ce constat fortifie, une fois de plus, la confirmation de notre deuxième hypothèse.

Tableau 40 : Dispersion la plus significative : Epreuves expérimentales dissociées

Epreuves expérimentales	
1 ^{ère} épreuve	2 ^{ème} épreuve
Copie G14 Ecart de 80 points (85-5) (élève garçon du niveau élevé lors de l'épreuve en anglais)	Copie F18 Ecart de 70 points (95-25) (élève fille du niveau élevé lors de l'épreuve en anglais)

Les chiffres se rapportant aux 408 copies de la première épreuve et les 408 autres de la deuxième épreuve, en faisant abstraction des variables sexe, langue, et niveau de classement du collège, révèlent les faits suivant.

- Il y a une plus grande dispersion des scores observée pour la copie G14 lors de la première épreuve expérimentale. Cette copie a obtenu la note minimale de 5 points par C_{P1} et C_{P3} respectivement alors que C_{P2} a attribué à cette même copie la note maximale de 85 points.
- Quand on se focalise sur la deuxième épreuve expérimentale, la plus grande dispersion concerne la copie du sujet F18. C_{P1} a octroyé 95 points à cette copie alors que C_{P2} lui en a alloué 20 points.

Fait remarquable, la plus grande dispersion qui a été enregistrée en anglais concerne deux élèves, tous deux, issus d'un collège classé de niveau élevé, ce qui semble assez paradoxal au vu de leurs résultats respectifs au *CPE*. Ainsi donc, ce constat renforce l'idée initiale d'un manque de concordance inter-correcteurs, ce qui une fois de plus, apporte la confirmation sans équivoque de notre deuxième hypothèse à l'effet du manque de validité de la note.

V.3.2.2.2 Analyse fine par sexe

Tableau 41 : Dispersion la plus significative par sexe :

Epreuves expérimentales associées

Sexe	
Fille	Garçon
Sujet F18 Ecart de 70 points (95-25) (élève du niveau élevé lors de la deuxième épreuve en anglais)	Sujet G14 Ecart de 80 points (85-5) (élève du niveau élevé lors de la première épreuve en anglais)

En tenant compte des 408 productions écrites des filles, et les 408 autres des garçons, nous constatons, à la lecture du tableau 40, que la dispersion maximale notée auprès des filles est de l'ordre de 70 points. Il s'agit toujours et encore de l'élève F18. En ce qu'il s'agit de la plus haute dispersion enregistrée pour les garçons, nous voyons qu'elle ne se situe à pas moins de 80 points, et concerne à nouveau G14.

Tableau 42 : Dispersion la plus significative par sexe :

Epreuves expérimentales dissociées

Sexe	Epreuves expérimentales	
	1 ^{ère} épreuve	2 ^{ème} épreuve
Fille	Copie F22 - écart de 65 points (élève du niveau élevé lors de l'épreuve en anglais)	Copie F18 - écart de 70 points (élève du niveau élevé lors de l'épreuve en anglais)
Garçon	Copie G14 - écart de 80 points (élève du niveau élevé lors de l'épreuve en anglais)	Copie G25 - écart de 45 points (élève du niveau élevé lors de l'épreuve en anglais)

Un regard rapproché du tableau 42, après avoir dissocié les épreuves, nous livre un certain nombre de constats. Un fait paradoxal, une fois de plus, saute aux yeux. Les plus fortes dispersions enregistrées concernent à nouveau les élèves (filles et garçons séparément) de niveau élevé.

D'évidence, c'est toujours le même constat. Rien ne semble contredire notre deuxième hypothèse sur le manque de validité de l'instrument de mesure.

V.3.2.2.3 Analyse fine par langue

Tableau 43 : Dispersion la plus significative par langue

Langue	
Anglais	Français
Copie G14 Ecart de 80 points (85-5) (élève garçon du niveau élevé lors de la première épreuve)	Copie F13 Ecart de 33,3 points (33,3-0) (élève fille du niveau élevé lors de la deuxième épreuve)

En anglais, la plus forte dispersion notée est de 80 points, et elle concerne à nouveau l'élève G14. Cet écart entre la note maximale attribuée par C_{P2} (85 points), et la minimale allouée par C_{P1} et C_{P3} (5 points) respectivement, confirme à nouveau la forte présence du manque de concordance inter-correcteurs dans la correction des copies. En ce qu'il s'agit du français, la plus grande dispersion entre les scores, qui se chiffre à 33,3 points (33,3-0), est nettement inférieure en comparaison avec l'anglais. Une fois de plus, il s'agit d'un élève provenant d'un collège de niveau élevé, mais auquel chacun des trois correcteurs aura attribué une note inférieure à la moyenne.

Tableau 44 : Dispersion la plus significative par langue et épreuve expérimentale

Langue	Epreuves expérimentales	
	1 ^{ère} épreuve	2 ^{ème} épreuve
Anglais	Copie G14 - écart de 80 points (élève garçon du niveau élevé)	Copie F18 - écart de 70 points (élève fille du niveau élevé)
Français	Copie G54 - écart de 26,7 points (élève garçon du niveau moyen)	Copie G3 - écart de 33,3 points (élève garçon du niveau élevé)

Lorsqu'on cherche à repérer pour une même copie l'écart de notation le plus important, on constate qu'il se chiffre à 80 points en anglais et à 26,7 en français à la première épreuve expérimentale, et concerne une production réalisée par un sujet fille de niveau élevé (G14) et un garçon de niveau moyen (G54) respectivement. En ce qu'il s'agit de la deuxième épreuve expérimentale, l'écart noté en anglais, qui est de 70 points, concerne également la copie d'une fille de niveau élevé (F18), alors que celui de 33,3 points

observé en français fait, cette fois-ci, appel à un garçon de niveau élevé (G3). Ainsi donc, les écarts notés, surtout ceux observés en anglais montrent que les notes manquent de validité parce que plusieurs correcteurs examinant le même produit ne donnent pas la même note.

V.3.2.2.4 Analyse fine par niveau de classement du collège

Tableau 45 : Dispersion la plus significative par niveau de classement du collège

Niveau de classement du collège		
Elevé	Moyen	Faible
G14	F63	F82
Ecart de 80 points (élève garçon lors de la première épreuve en anglais)	Ecart de 55 points (élève fille lors de la première épreuve en anglais)	Ecart de 50 points (élève fille lors de la première épreuve en anglais)

En associant les épreuves, mais indépendamment des variables sexe et langue, la grosse dispersion notée entre les notes allouées respectivement par nos trois correcteurs est comme indiqué ci-dessous.

- Collèges de niveau élevé ; c'est la copie du sujet G14 qui montre l'écart le plus significatif (80 points).
- Collèges de niveau moyen ; c'est la copie du sujet F63 qui enregistre la plus grosse dispersion (55 points).
- Collèges de niveau faible ; c'est la copie du sujet F82 qui montre l'écart le plus significatif (50 points).

Dans les trois cas, ces dispersions maximales remettent en question le manque de validité de l'instrument de mesure. Ainsi donc, ces constats ne font que conforter davantage la justesse de notre deuxième hypothèse.

**Tableau 46 : Dispersion la plus significative par épreuve
& niveau de classement du collège**

Niveau de classement du collège	Epreuves expérimentales	
	1 ^{ère} épreuve	2 ^{ème} épreuve
Elevé	Copie G14 - écart de 80 points (élève garçon lors de l'épreuve en anglais)	Copie F18 - écart de 70 points (élève fille lors de l'épreuve en anglais)
Moyen	Copie F63 - écart de 55 points (élève fille lors de l'épreuve en anglais)	Copie F45 - écart de 50 points (élève fille lors de l'épreuve en anglais)
Faible	Copie F82 - écart de 50 points (élève fille lors de l'épreuve en anglais)	Copie G73 - écart de 30 points (élève garçon lors de l'épreuve en anglais)

Au risque de nous répéter, nous dirons simplement que plus que jamais, nous sommes en droit et en mesure d'insister que les pratiques évaluatives des correcteurs souffrent manifestement d'une déficience dans cette mesure précise. Un simple regard à notre tableau 46 confirme nos propos à l'effet qu'il y a de toute évidence un manque de concordance inter-correcteurs dans la correction des copies. Ainsi donc, nous pouvons affirmer avec conviction que nous n'avons pas décelé un signe quelconque d'élément apte à infirmer notre deuxième hypothèse en ce qu'il s'agit du manque de validité docimologique.

V.3.2.3 Constat final après les analyses globales et fines

Systématiquement, comme l'indique le manque de concordance intra- et inter-correcteur(s) enregistré, nous n'avons pu déceler la moindre trace d'un élément susceptible d'infirmer notre deuxième hypothèse. Gilles (2001-2002) ne dit-il pas de manière emphatique que le manque de concordance dans l'ampleur d'une distribution des notes (comme reflété par un écart-type) peut nous mener à une équation de sensibilité personnelle du correcteur ?

Finalement, ce récapitulatif nous renvoie à nos deux grands tableaux 29 et 38, de manière plus focalisée. Il y a une évidence qui ne saurait échapper au lecteur intéressé. Il y a manifestement un manque de concordance intra- et inter-correcteur(s) à tous les niveaux dans la correction opérée, non seulement par les trois correcteurs du primaire, mais aussi

par les deux correcteurs du secondaire, sollicités rappelons-le en tant que spécialiste de l'enseignement de l'anglais ou du français, pour la correction des copies de la deuxième épreuve expérimentale.

V.4 Analyse des résultats - Entretiens complémentaires

En ce qui concerne la conduite de l'entretien complémentaire, canalisé vers les correcteurs-enseignants du primaire et du secondaire, elle aura permis d'apporter plus de pertinence à la confirmation de notre deuxième hypothèse, qui rappelle-le se lisait ainsi :

Les pratiques évaluatives des enseignants souffrent d'un manque de fidélité et de validité.

Nous avons collecté des informations précises pouvant apporter un éclairage sur le manque de concordance intra- et inter- correcteur(s) dans la correction des copies. Nos entretiens se sont focalisés sur quatre principaux thèmes, à savoir :

1. Pratiques de correction/évaluation ;
2. Importance/soin attribué à l'exercice de correction ;
3. Respect des consignes à la correction ;
4. Sensibilité/touche personnelle.

V.4.1 Pratiques de correction/évaluation

A la question de savoir comment notre premier correcteur a procédé dans l'exercice de correction des copies, il s'est d'emblée exclamé : « *Mon expérience en ce qu'il s'agit du nombre de copies dont j'avais charge à corriger m'a amené à prendre, au hasard, quelques copies provenant de lots différents pour en faire une lecture rapide. Cela m'aura permis de dégager une idée globale de la performance en moyenne des élèves ayant pris part aux deux épreuves expérimentales, idée qui m'aura elle-même permis de faire une correction aussi juste que possible.* »

Comme pour donner écho à son homologue cité ci-avant, notre deuxième correctrice-interviewée (C_{P2}) s'est exprimée dans les termes suivants : « *Je me suis basée*

sur mes expériences personnelles acquises tout au long de ma double fonction d'enseignante et de correctrice. » Cette deuxième interviewée (enseignante d'une classe de CPE depuis de longues années, doublée d'une grande expérience suite à sa participation à divers ateliers de travail centrés sur la correction des épreuves évaluatives, en particulier concernant la rédaction, que ce soit en anglais ou en français), souligne l'importance de se référer aux rapports du MES. Pour elle, ces rapports sont essentiels. Ils visent à assurer plus de justesse dans la correction avant de débiter tout exercice dans ce sens. Selon cette interlocutrice, ces rédactions-types sont un modèle de référence qui permet à tout correcteur d'avoir un aperçu de la note « à attribuer », ce qui facilite grandement l'exercice de correction.

L'approche de notre troisième correcteur-interviewé (C_{P3}) diffère de ses collègues (C_{P1} et C_{P2}) : « *Je procède comme à l'accoutumée ; je me base tout simplement sur le thème central du récit, tel que cela transpire à travers le guide/canevas, tout en respectant consignes et critères d'évaluation mis en place par le MES.* » De son propre aveu, la méthodologie d'enseignement y serait pour beaucoup dans les nombreuses erreurs d'accords grammaticaux, de vocabulaire et d'orthographe. Pourrait-il s'agir dans son cas d'une certaine obsession pour toute la partie syntaxique et/ou sémantique ? Nous y reviendrons sous la thématique « Pratiques Enseignantes », dans le chapitre suivant ayant trait aux interprétations.

Force est de constater que la correctrice (C_{SA}), chargée des copies à évaluer pour la rédaction anglaise, opère différemment, de manière assez particulière. « *Je prends aléatoirement tout un lot de copies que je survole rapidement. Ensuite, j'en saisis le thème de manière à déceler la thématique centrale du récit, avouant néanmoins que je ne fais pas grand cas des consignes du MES comme modèle.* »

Enfin, pour en arriver au cinquième correcteur spécialiste pour le sujet de rédaction française, celui-ci semble focaliser son attention de manière assez dominante sur le thème proposé pour la rédaction. Critères de correction ou consignes ne semblent pas valoir grand-chose à ses yeux : « *Je prends préalablement, aléatoirement, quelques copies pour évaluer le niveau moyen des élèves. Je note ensuite en fonction de cette moyenne.* »

V.4.2 Importance/soin attribué à l'exercice de correction

En ce qui concerne le temps qu'il aura pris, en moyenne, pour corriger une copie comme cela devrait se faire, le premier correcteur (C_{P1}), a précisé (tout comme C_{P3} : le troisième correcteur du primaire) : « *Une fois que j'avais trouvé mon rythme, après une dizaine de copies corrigées, cela ne m'a pris qu'une dizaine de minutes en moyenne pour corriger une copie.* »

Quant à C_{P2}, sa réponse démontre clairement qu'elle aura pris une dizaine de minutes additionnelle (donc le double de ce qu'aura pris C_{P1} et C_{P2}) pour corriger une copie de rédaction, *avec* ou *sans* guide/canevas. Est-ce à dire qu'elle corrige de manière plus méticuleuse ? Sa réponse nous éclaire. « *Il y a tellement d'erreurs que l'on peut constater de suite, à tel point que cela demande une certaine intensité de circonspection. Je prends donc en moyenne vingt minutes pour corriger une copie. Je note au demeurant, des erreurs purement linguistiques, couplées ou bâtarisées d'un manque total d'originalité. Ne parlons pas de créativité : il n'y en a aucune trace dans l'expression écrite... les expressions demeurent figées... cela dénote une grande pauvreté au niveau du vocabulaire. Il est à noter, avec une certaine inquiétude, que le prof y est allé en se basant sur un modèle de conditionnement ; donc les écrits sont stéréotypés.* »

Cette deuxième interlocutrice, après une conversation post-entretien, s'avère avoir beaucoup de connaissances sur l'exercice de correction. Son approche laisse déjà présager de sa philosophie comme enseignante. Nous y reviendrons sous la thématique « Pratiques Evaluatives », dans le chapitre suivant.

Cela tend à remettre en question toute la notion de fidélité dans l'exercice de correction quand on se réfère à la réaction de C_{SA} (correctrice du secondaire spécialisée en anglais) : « *Puisqu'il n'y a vraiment pas de niveau de la compréhension, à proprement dire, moi, j'opte pour une notation personnelle, ... je suis mon instinct !* »

Enfin pour résumer en quelques mots le point de vue de C_{SF}, nous dirons que ce correcteur aura agi, de son point de vue de manière professionnelle. « *Je fais en sorte de ne pas dépasser quinze minutes par copie. Le plus important, selon moi, c'est le contenu.* »

V.4.3 Respect des consignes à la correction

Pour ce qui est du respect strict des consignes du *MES* à appliquer pour l'exercice de correction, ou d'une certaine liberté que prend le correcteur par instinct personnel, notre premier interviewé (C_{P1}) a insisté qu'il suit scrupuleusement consignes et critères de correction du *MES*, principe jugé indispensable pour éviter une posture subjective. Ne dit-il pas : *« J'ai respecté les critères de correction dans les moindres détails, du fait même que les lignes directrices du MES sont très claires et explicites à ce sujet. Il faut donc respecter scrupuleusement consignes et critères, éléments qui pour le MES, constituent un enjeu essentiel pour assurer équité et justesse de tout l'exercice de correction. »*

Les réponses de C_{P2} et C_{P3} indiquent une même posture. C_{P2} affirme : *« Je me suis référé aux modèles qu'on nous a donnés pendant les ateliers de travail avec le MES pour assurer que les consignes soient respectées dans les moindres détails. Je fais en sorte d'être juste envers tous les candidats ayant pris part à cet exercice. »*

C_{P3} aura néanmoins précisé que *« les lignes directrices du MES étant claires et nettes, il suffit au correcteur d'adopter une posture objective, en allouant un score basé sur le mérite de l'apprenant quant à ses capacités d'écriture. »*

Cet avis ne diffère pas beaucoup si l'on considère les réactions des deux correcteurs du secondaire, même si C_{SF} a nuancé sa réponse de manière succincte : *« autant que possible oui. »* Ce correcteur-enseignant du français, au niveau secondaire aura cependant ajouté : *« tout exercice de correction ne pourrait et ne saurait échapper à une certaine dose de subjectivité de la part de celui qui corrige, humain qu'il demeure... »*

C_{SA} aura quant à elle avancé que *« les critères énoncés par le MES ne sont pas à ignorer lors de l'exercice de correction de la rédaction en anglais. »*

V.4.4 Sensibilité/touche personnelle

A la question se rapportant au manque de concordance intra- et inter- correcteur(s) dans la correction des copies, les réponses obtenues tendent à indiquer que ce manque de concordance pourrait provenir surtout d'une sensibilité/touche personnelle. Ainsi, les entretiens ont fait ressortir qu'il est fréquent qu'un même correcteur, en tant qu'être

humain, ne saurait garder le même état d'esprit ou de rigueur lors d'une période prolongée de correction. Inclusivement, ces réponses ont quelques fois laissé entrevoir une part de subjectivité chez le correcteur, chose assez normale selon les interviewés. Ceci va un peu dans le sens de ce qu'aura dit C_{SF} à la précédente question.

C'est ainsi que C_{P1} trouve normal de dire : « *Il est quasiment impossible de corriger toutes les copies de la même manière que le font mes autres collègues engagés dans le même exercice. Chacun d'entre nous a sa sensibilité et une approche propre à lui ou à elle.* » Il ajoutera : « *A mon humble avis, il est tout aussi normal qu'un seul correcteur ne puisse faire preuve d'une constance à toute épreuve au fil de sa correction de plusieurs épreuves... il y a des facteurs comme, par exemple, une certaine fatigue ou sinon un aspect trop répétitif et si routinier que le correcteur, y compris moi-même, se lasse au bout d'un certain nombre de copies corrigées.* »

C_{P2} convergera dans le même sens. Ne dit-elle pas : « *Chaque correcteur en tant qu'individu a une perception différente des choses...* »

Idem pour C_{P3} qui ajoutera cependant : « *il se passe que souvent durant un exercice de correction des copies d'une rédaction, que le correcteur soit influencé par les idées exprimées par l'élève... dans un tel scénario, tout correcteur ayant sa touche bien à lui peut se départir des critères ou consignes du MES.* »

S'agissant des réponses données par les deux correcteurs du secondaire, on y décèle un point de vue similaire à celui de leur homologue du primaire. C_{SA} trouve normal les différences entre la manière de corriger d'un correcteur à l'autre. Ne dit-elle pas : « *les correcteurs du CPE sont formés pour corriger un modèle-type de rédaction (avec canevas). Il est donc tout à fait compréhensible à ce qu'ils n'évaluent pas la rédaction sans guide (sans canevas) avec une même justesse, d'où l'explication pour des notes aussi divergentes...* »

Plus critique, C_{SF} avancera : « *Tout exercice de correction nécessite un degré de flexibilité de l'évaluateur : plus de souplesse pour les élèves qui sont de niveaux moyens et faibles, plus de rigueur pour ceux de niveau fort. Si chaque correcteur devait appliquer les consignes à la lettre, eh ben... beaucoup ne récolteront qu'un zéro !* »

V.4.5 Constat final après l'analyse des résultats découlant des entretiens

Les résultats découlant des entretiens menés auprès des correcteurs sollicités pour la correction des copies, apportent la confirmation sans équivoque de notre deuxième hypothèse relative au manque de fidélité et de validité ayant trait aux pratiques évaluatives des enseignants. En effet, à l'instar des propos avancés par Gilles (2001-2002), tout correcteur chargé de la correction des copies, surtout lorsqu'il s'agit des QROM ou QROL, fait preuve d'une posture subjective qui ne saurait être mise de côté. C'est d'ailleurs précisément ce facteur qui contribue principalement à engendrer des problèmes ayant trait au manque de concordance intra- et inter- correcteur(s) dans la correction des copies. Ainsi, dans notre réalité contextuelle, nos divers entretiens ont permis de déceler le même problème. Même si les cinq correcteurs choisis ont affirmé avoir respecté consignes et critères d'évaluation, de nombreux biais ont été notés dans l'exercice de correction, ce qui a inévitablement influé négativement la notion de fidélité et de validité.

V.5 Analyse thématique – Observations des classes

Lors de nos observations des classes (plutôt limitées à celles de la rédaction en anglais et en français), trois thèmes ont été identifiés, à savoir : (1) Compétence des élèves, (2) Pratiques enseignantes, et (3) Pratiques évaluatives, en vue de vérifier notre troisième hypothèse qui rappelons-le se lisait ainsi :

Pour assurer la réussite au *CPE*, les pratiques enseignantes sont caractérisées par un conditionnement inspiré du behaviorisme qui privilégie une approche pédagogique focalisée sur l'écrit, de type magistrocentriste.

Dans un premier temps, nous procédons d'évidence par une analyse du tout premier thème, à savoir : *compétence des élèves*. Ici, nous passons en revue ce qui aura été observé dans chacune des cinq écoles (A, B, C, D et E), en procédant dans l'ordre où elles sont citées, donc impliquant les enseignants M, N, O, P et Q, dans ce même ordre.

Dans un deuxième temps, nous analysons les deux autres thèmes, nommément : *pratiques enseignantes et pratiques évaluatives*. Faisons ressortir que contrairement à

l'approche adoptée lors de l'analyse du premier thème, nous n'adopterons pas une approche de l'analyse dans un ordre chronologique, afin d'éviter certaines répétitions.

Pour clore notre exercice d'analyse, nous faisons une synthèse de la situation globale par rapport aux trois thèmes directeurs pris en compte pour cet exercice d'observation des classes.

V.5.1 Analyse du thème : Compétence des élèves (anglais et français)

Ecole A (Enseignante M)

Une observation rapprochée de ce qui se déroule dans les classes d'anglais et de français montre que, dans les deux cas, la leçon du jour a été relativement bien comprise, confirmée par des rédactions où aucun contenu hors sujet n'a été décelé. Egalement constaté : les « bons éléments » dans les classes d'anglais et de français ont fait preuve d'une capacité à s'exprimer à l'écrit dans des phrases non seulement simples ou composées, mais aussi complexes. Certains, tout spécialement dans la classe de français, ont tenté d'intégrer le discours direct dans leurs récits. Cependant, cela ne semble pas avoir été le cas pour l'expression orale où une bonne partie des élèves ont éprouvé certaines difficultés à s'exprimer de manière cohérente, par le biais de phrases simples ou complexes. Autre constat : peu d'élèves arrivent à faire preuve de créativité en anglais comme en français. Bref, une certaine performance dans les deux langues qu'on pourrait *a priori* qualifier de similaire, même si, en y regardant de près, il y a moins d'aisance en anglais, surtout quand on se rapproche de l'oral. Autre souci : une certaine difficulté à respecter les règles syntaxiques et les accords grammaticaux.

Toutefois, plus d'un a éprouvé des difficultés en production écrite (en anglais comme en français). Force est de constater que plusieurs élèves tendaient à constamment s'appuyer sur le guide/canevas pour sortir des phrases plus ou moins correctes ou complètes, pour dire ce qu'ils perçoivent se passant dans l'histoire, ce qui - dans la plupart des cas -, a donné lieu à des récits manquant d'originalité, d'imagination et de créativité. Cette manière de procéder nous rappelle une conception visant un apprentissage par cœur et par association que nous pouvons qualifier de conditionnement inspiré du behaviorisme.

Dans les faits, même s'il n'y a pas de doute que les élèves ont pu comprendre ce qui leur a été demandé, une bonne majorité n'a fait que répondre à la question du guide/canevas comme s'il s'agissait d'un exercice de lecture-compréhension « question-réponse », et d'autres, par manque d'attention ou par une lecture superficielle, n'ont pu produire qu'un récit incomplet, omettant certains éléments phares du guide/canevas.

Ainsi donc, dans l'ensemble, la leçon du jour aura été comprise. Il n'y a pas eu de rédactions totalement hors sujet.

Ecole B (Enseignant N)

A l'école B, les apprenants ont fait preuve d'une bonne capacité à écrire dans le cadre dessiné par le guide/canevas. Les phrases aussi bien que les idées étaient plus ou moins cohérentes, avec très peu de erreurs d'ordre grammatical ou syntaxique. Paradoxalement, cette focalisation sur l'écrit a donné lieu, par moments, à la production d'un récit équilibré, riche et intéressant. Tout en se référant au guide/canevas proposé, quelques élèves arrivaient à produire un récit intéressant en utilisant des phrases cohérentes et cohésives qui s'enchaînaient naturellement et où la progression était souple et fluide : une assez bonne maîtrise de la syntaxe et un vocabulaire assez riche et étendu, démontrant ainsi plus de créativité (en comparaison à la classe observée à l'école A, par exemple) et une assez bonne maîtrise de la langue de la part des élèves. Certains élèves ont visiblement fait l'effort de construire des phrases complexes et ont utilisé un vocabulaire approprié. Ces apprenants ont donné l'impression d'avoir une base passablement solide des règles grammaticales et arrivaient à utiliser des mots de liaison et des marqueurs temporels. Nous avons également noté que certains parmi eux ont même employé le discours direct, donnant ainsi un certain dynamisme à leurs récits. La ponctuation n'était pas trop en souffrance en comparaison avec ce qui aura été observé dans les écoles A, C, D et E. Seul grain de sable, nous avons noté que certains élèves se sont limités à produire des phrases sans grande originalité, qui manifestement ont été apprises par cœur avec un emploi d'expressions figées et artificielles. Dans les deux cas (enseignement de la rédaction anglaise et française), les mêmes types de phrases, avec presque les mêmes mots ou expressions aussi bien que les mêmes agencements d'idées, étaient tout aussi évidents. Une différence qui n'a pas échappé à notre observation rapprochée, c'est que pour la classe d'anglais, les difficultés à l'oral apparaissaient plus évidentes.

Ecole C (Enseignante O)

Cette enseignante semblait privilégier une discussion autour du thème central proposé par le biais du guide/canevas. Sauf que les élèves étaient plutôt timides surtout lors de la classe d'anglais. Il y avait néanmoins une légère différence entre les classes d'anglais et de français consacrées à la rédaction. Les élèves semblaient éprouver, en termes comparatifs plus de difficultés au niveau de la grammaire en français, surtout quand il s'agissait des accords du participe passé. Il est fort probable que cette enseignante de l'école C aura fait apprendre à ses élèves les règles d'accords grammaticaux par cœur. Si on tente une comparaison avec ce qui a été observé à l'école A et B, il nous a paru que l'enseignante de l'école C démontrait pour l'occasion une approche pédagogique qui n'est pas calquée sur celle de l'école A, ni non plus sur le modèle adopté par l'enseignant N à l'école B. Donc, assez différente de celle probablement adoptée, en général, par les enseignants du *CPE* dans d'autres écoles, au vu de nos observations.

Ecole D (Enseignante P)

A l'inverse de ce qui a été observé à l'école A ou B, en terme de « mode d'emploi », si nous pouvons nous permettre l'emploi d'un tel terme ici, l'enseignante, que ce soit pour la classe d'anglais ou du français, ne nous a pas donné l'impression de se préoccuper à développer chez ses apprenants de vraies compétences à la libre production écrite. Notre intérêt était resté braqué sur toutes ces difficultés que semblaient éprouver les élèves (filles comme garçons) à exprimer leurs idées de manière cohérente. La façon d'enseigner conditionnait les élèves à travailler mécaniquement. La priorité de l'enseignante semblait consister à conduire le plus grand nombre de ses élèves vers la réussite, et pour atteindre son objectif, notre enseignante s'est attardée uniquement sur l'écrit.

Par ailleurs, nous avons été frappé par certaines techniques stéréotypées. On dirait que l'on se servait d'un prototype peu importe la thématique proposée. A l'exception d'une seule fille, qui a commencé son récit de la sorte : « *Un beau soleil brillait dans le ciel...* », tous les autres apprenants ont commencé leur récit par : « *C'est samedi. Il fait un soleil de plomb dans un ciel d'azur.* » Comme cela a été observé dans chacune des trois autres écoles, lors des classes de rédaction en anglais comme en français, l'enseignante arrivait à faire comprendre la leçon à ses élèves. Nous pensons que là,

également, un travail assidu de conditionnement est mis en place pour amener les apprenants à acquérir des compétences plutôt bonnes, plus pour l'écrit que pour l'oral, quitte à y sacrifier créativité et/ou originalité au profit d'obtenir un bon résultat à tout prix lors des examens butoirs du *CPE*.

Ecole E (Enseignant Q)

Dans cette école située en région semi-urbaine, et dans une poche de pauvreté où les parents des élèves appartiennent à la classe ouvrière, nous qualifierons la situation observée comme étant dramatique. Il est difficile de parler de compétences en manque puisque « les compétences », semblaient absentes. La leçon était certes comprise, mais les élèves éprouvaient nombre de difficultés que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Les fautes d'orthographe et de ponctuations étaient nombreuses. Aussi, cela empirait quand nous passions aux accords grammaticaux. Les rédactions produites en anglais comme en français étaient de niveaux assez médiocres.

Les élèves avaient, en général, produit un récit maladroit sans vraiment développer le sujet donné. Aussi, plusieurs lacunes ont été notées. Celles-ci sont indiquées ci-dessous.

- Un manque d'imagination et de créativité ;
- Une pauvreté de vocabulaire et des difficultés au niveau de la syntaxe et de l'orthographe ;
- Une confusion entre les pronoms personnels, le COD, le COI, l'attribut du sujet et l'attribut du COD,...
- Une conjugaison non maîtrisée, ce qui occasionnait une confusion au niveau des temps verbaux ;
- Une inférence du *kreol morisien*.

Tous ces facteurs réunis contribuent à freiner l'apprentissage des élèves en langue. La plupart d'entre eux ont produit un récit très maladroit manquant d'imagination et de créativité. Ils ne reproduisaient que textuellement les phases du guide/canevas proposé en incluant des phrases et des expressions aux tournures artificielles apprises par cœur.

Nombreux d'entre eux ont été conditionnés à se cantonner uniquement au guide/canevas proposé, ce qui a freiné leur habilité à développer un écrit imaginaire et créatif. Ils

éprouvaient aussi beaucoup de difficultés par rapport aux quatre compétences en langue. Outre le fait d'avoir des difficultés de s'exprimer à l'oral, ces élèves étaient incapables d'écrire une rédaction ayant une certaine cohérence, cohésion et connexité. Aussi, par manque d'attention, certains laissaient même des erreurs en recopiant le guide/canevas proposé dans l'exercice.

V.5.2 Analyse : Thème « Pratiques enseignantes »

En dépit d'une tendance nette à se limiter à la méthodologie traditionnelle et à la méthode expositive, l'enseignante M, de l'école A, a une bonne maîtrise au niveau des pratiques enseignantes.

Il est intéressant de faire ressortir que lors de nos commentaires ou appréciations sous le thème précédent, c'est-à-dire : « Compétence des élèves », plusieurs allusions aux pratiques enseignantes ont déjà été faites. Nous éviterons donc de réitérer les commentaires déjà formulés. Nous nous en tiendrons aux observations des pratiques enseignantes encore non évoquées jusqu'ici. Concernant la pratique de l'écrit au détriment de l'oral, nous avons observé qu'elle a été mise au premier plan par, non seulement l'enseignant M, mais par les enseignants N, P et Q respectivement.

Bien qu'ils reconnaissent l'importance de l'apprentissage de l'oral en classe de langues, ils affirment de ne pouvoir prendre en considération cette compétence, à cause d'un emploi du temps surchargé. Leur priorité demeure l'évaluation. En la plaçant au centre de l'apprentissage pédagogique, l'enseignant n'a pour objectif que de conduire le plus d'élèves vers la réussite scolaire.

Dans l'ensemble, les enseignants adoptent pratiquement une même pratique d'enseignement. Le contenu à enseigner demeure l'atout majeur. Ils attachent de l'importance uniquement à l'exercice proposé. Lors de nos séances d'observation, nous avons observé que la rédaction est tout simplement enseignée comme un objet de savoir scolaire visant à acquérir un savoir explicite. Ni les facteurs contextuels, ni les aspects communicationnels ne sont pris en considération.

Aussi, nous avons constaté que les enseignants travaillant dans les écoles de renom ont tendance à se limiter à la méthodologie traditionnelle propre au magistrocentrisme.

Conditionnés à pousser vers la réussite le plus grand nombre d'élèves, ils adoptent principalement un style transmissif, favorisant un apprentissage par répétition. Cette habitude est également observée dans les écoles se trouvant dans les quartiers populaires, de renommée plutôt moyenne ou faible. Or, souvent, en considérant la classe comme un tout homogène, le responsable de classe néglige un aspect fondamental de toute relation pédagogique qui est celui d'impliquer à la fois l'enseignant, le savoir et les élèves. En tant que « chef d'orchestre », sa mission consiste à guider les élèves vers un apprentissage par cœur et par association qui s'impose au détriment de l'expérimentation, de la réflexion et de l'analyse que nous pouvons qualifier de conditionnement inspiré du behaviorisme.

Dans chacune des écoles où les enseignants M, N, P et Q étaient à l'œuvre, nous avons constaté une certaine impatience de ces enseignants devant l'incapacité de leurs élèves à ressortir des formules d'expressions apprises au préalable. Aussi, dans chaque cas, les « *test-papers* » - spécimens de questionnaires comme cela est proposé pour le *CPE* restent invariablement de mise. De l'aveu même de trois d'entre eux, ce type d'entraînement serait le meilleur moyen d'arriver à un résultat encourageant à la proclamation des résultats du *CPE*. L'une parmi eux, à savoir, l'enseignante P, a même souligné : « *A force de voir systématiquement les mêmes erreurs, les élèves développent un automatisme et cela entraîne une amélioration dans les performances.* » Ce constat renvoie à la pratique quotidienne de cette enseignante. Conditionnée à pousser vers la réussite le plus grand nombre d'élèves, elle tend à adopter principalement un style transmissif. Aussi, notre observation des classes a confirmé l'hypothèse selon laquelle la langue est enseignée de manière décontextualisée, visant à acquérir un savoir explicite et où elle serait tout simplement enseignée comme un objet de savoir scolaire, non comme un moyen de communication.

Cette faiblesse traduit un fait courant, à savoir que de nombreux enseignants ne respectent pas les lignes directrices qui sont préconisées par le *National Curriculum Framework* par rapport aux quatre compétences en langues (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) lors du processus d'enseignement-apprentissage des langues.

Aussi, nous avons constaté à plusieurs reprises que les enseignants utilisent toujours la même technique pour expliquer les règles grammaticales. A aucun moment, l'attention est focalisée sur les élèves en difficultés. De plus, on ne leur propose jamais des exercices particuliers (ex. écrire une phrase ou un paragraphe). Aussi, le fait de travailler sur le même support pour l'ensemble des élèves semble tout à fait critiquable.

En ce qu'il s'agit de l'enseignant Q, même si la séance s'est déroulée dans un climat serein, cet enseignant ne focalise son attention à aucun moment sur les élèves : sa priorité étant la relation enseignant-savoir. Il ne juge pas utile de renforcer les compétences nécessaires avant d'aborder la nouvelle notion et ne suscite pas l'intérêt des élèves par des activités qui servent à provoquer leur étonnement et à susciter des questions. En monopolisant la parole, il n'encourage pas les élèves à développer une posture langagière. Ces derniers ne font qu'écouter la leçon passivement, ce qui provoque une démotivation de leur part.

Un autre aspect touchant aux pratiques d'enseignement de la rédaction est décrit ci-après. On n'accorde pas beaucoup d'importance à la structure du récit. On entraîne les élèves à écrire 150 mots en anglais et 120 mots en français, en respectant à la lettre un guide/canevas. Pas beaucoup de crédit est accordé à l'enchaînement des idées, ce qui fait que la cohésion du récit est faible ou inexistant. Même constat pour les pratiques enseignantes au niveau du développement du vocabulaire. Les enseignants donnent une liste des mots, de vocabulaire et d'expressions modèles. Les élèves sont encouragés, voire forcés, à en faire usage. Ainsi, ils doivent à tout prix inclure dans leur récit au moins cinq expressions modèles apprises par cœur.

Toutefois, comme déjà souligné sous le thème « compétence des élèves », l'enseignante de l'école C fait figure d'exception. Elle privilégie la créativité et l'originalité, tout en accordant une place à l'enseignement de la grammaire, tant pour la conjugaison des verbes à différents modes ou différents temps. Nous avons noté que l'enseignante de cette école urbaine tente d'optimiser les ressources à sa portée. Elle exploite au maximum le langage corporel aussi bien que celui des signes.

V.5.3 Analyse : Thème « Pratiques évaluatives »

A partir de nos observations rapprochées sur le déroulement des classes de rédaction en anglais comme en français, nous observons que chacun des cinq enseignants fonctionne de manière plutôt personnelle.

Dans l'ensemble, les pratiques évaluatives diffèrent d'un enseignant à un autre. Si certains enseignants (M, N et O) essayent d'adopter une posture objective en informant au préalable les élèves sur les critères d'évaluation mis en pratique, les enseignants P et Q ne semblent pas s'intéresser à cet aspect. Pour ce qui est des pratiques évaluatives de l'enseignante M de l'école A, nous observons qu'elle ne semble pas faire grand cas de l'usage d'une échelle de notation standardisée. Il y a aussi un brin de subjectivité dans la correction des copies.

Outre ces facteurs, nous avons remarqué que tous les enseignants ne respectent pas les critères de correction. Ils ont d'ailleurs dit ne pas avoir de grille de correction. Si certains accordent de l'importance à la partie grammaticale (enseignants O et P) ou à la performance (Q), d'autres ne semblent attacher de l'importance à aucun aspect en particulier, d'où cette subjectivité encadrant l'exercice de correction.

Au niveau des pratiques évaluatives, même si l'enseignante O essaye de son mieux d'adopter une posture objective, informant au préalable les élèves à propos des critères d'évaluation, nous remarquons qu'aucune échelle de notation standardisée n'est utilisée par cette dernière, ce qui accentue le degré de subjectivité lors de la correction des copies. Aussi, elle s'attarde uniquement sur la partie grammaticale. Concernant les pratiques évaluatives, l'enseignante ne pratique pas une évaluation par compétence. Sa pratique tend à se rapprocher des pratiques traditionnelles de l'évaluation où l'accent est mis sur la performance. Aussi, lors de la correction des copies, son attention est canalisée uniquement sur les erreurs grammaticales.

Tous les enseignants observés repèrent les erreurs, qu'elles soient de nature orthographique, grammaticale, syntaxique, ou autres..., en rouge sans même prendre la peine de les expliquer, comme on ne semble pas reprendre les erreurs les plus fréquentes, pour dégager le but ou le sujet de la prochaine classe de langues. Nous avons observé que l'approche demeure uniforme. On enlève un demi-point pour les erreurs mineures et

tout un point pour celles dites majeures ou graves. L'exercice de correction de l'enseignant expérimenté dans ce domaine est beaucoup plus fidèle que celui des deux seuls enseignants n'ayant pas une grande, voire aucune expérience, dans la pratique de correction.

V.5.4 Constat final après l'analyse des résultats découlant des observations des classes

L'analyse des résultats découlant des observations des classes confirment notre troisième hypothèse qui, rappelons-le, avançait que :

- Pour assurer la réussite au *CPE*, les pratiques enseignantes sont caractérisées par un conditionnement inspiré du behaviorisme qui privilégie une approche pédagogique focalisée sur l'écrit, de type magistrocentriste. »

Ainsi donc, nous avons constaté que les élèves scolarisés au *CPE* souffrent de nombreuses lacunes. Les pratiques enseignantes d'usage, focalisées sur l'écrit au détriment de l'oral, ne les invitent pas à adopter une bonne posture langagière visant à développer leurs diverses compétences en langues. Ces derniers se retrouvent piégés dans une situation de conditionnement et où la seule issue possible consiste à faire appel au behaviorisme et à l'apprentissage par cœur, ce qui, dans la plupart des cas, résulte en un manque à tous les niveaux : vocabulaire, grammaire, maîtrise de langue... Du point de vue des enseignants, l'objectif final repose sur la réussite qui se mesure à l'issue du *CPE* et dont le mot magique serait le conditionnement, sauf que dans la pratique habituelle de conditionner ses élèves, l'enseignant finit par se conditionner soi-même, fermant ainsi son champ de vision et ses stratégies d'enseignement.

VI. INTERPRETATIONS DES RESULTATS ET DISCUSSIONS

VI.1 Vérification des trois hypothèses

Notre recherche étant orientée dès le départ vers l'objectif précis de cerner et de comprendre la réalité *in situ* des performances scolaires des apprenants mauriciens au tout début de leur première année du secondaire, il en ressort que notre enquête s'est trouvée articulée autour de deux axes, nommément, à expliquer la tendance plus ou moins similaire, donc comparable, entre les performances en anglais et en français, et le taux de réussite honorable dans chacune de ces deux langues, année après année au *CPE*, alors qu'elles jouissent, toutes les deux, d'un statut différencié à Maurice.

A partir de là, nous avons formulé trois hypothèses à vérifier à l'issue d'une enquête par le biais d'une approche mixte (tant quantitative que qualitative).

VI.1.1 Vérification de l'hypothèse 1

Notre première hypothèse, qui rappelons-le, se lisait : « *Les scores tant comparables qu'honorables, affichés en anglais comme en français au CPE, ne traduisent pas la réalité du niveau de maîtrise des élèves en Form I dans ces deux langues* », est en grande partie confirmée. En effet, l'analyse des résultats obtenus par le biais des épreuves expérimentales de février 2014, des entretiens complémentaires de 2015, et des observations des classes de 2016, a montré que :

- d'une part, cette comparabilité entre les scores, en anglais et en français, tels qu'affichés au *CPE*, ne se vérifie pas à l'examen de leurs performances aux épreuves expérimentales ;
- d'autre part, les performances « réelles » des élèves, en anglais comme en français, sont très nettement en deçà du niveau des compétences auquel ils se situent, au vu de leurs performances honorables au *CPE*, et ce, quel que soit le type d'épreuve expérimentale auquel on les a soumis (*avec* et *sans* guide/canevas), et la langue concernée.

VI.1.2 Vérification de l'hypothèse 2

Pour rappel, notre deuxième hypothèse qui se lisait : « *Les pratiques évaluatives des enseignants souffrent d'un manque de fidélité et de validité* », se trouve également vérifiée. Sur la base de l'analyse de nos résultats, nous pouvons effectivement avancer que les enseignants du primaire retenus pour l'exercice de correction, dans le cadre de nos épreuves expérimentales de février 2014, des rédactions *avec* et *sans* guide/canevas, adoptent des pratiques évaluatives qui ne correspondent pas aux caractéristiques métrologiques de bon usage, propres à un instrument de mesure de performance valide et fidèle.

A travers nos résultats, nous avons vérifié qu'en dépit d'une volonté affichée quant au respect des consignes et critères de correction, prescrits officiellement dans les modalités d'évaluation, les cinq enseignants (trois du primaire et deux du secondaire, sollicités pour l'exercice de correction) ont, selon toute apparence, fait preuve d'une sensibilité, voire d'une touche, quasi-personnelle, dans leur manière de corriger les copies. Ces résultats convergent vers ce qui a été dit et discuté dans notre cadre théorique. Nous y évoquons la présence des facteurs internes ou externes étroitement liés à l'évaluation et à la docimologie, qui sont susceptibles d'influencer le correcteur lors de l'élaboration de la notation/grade finale. Il y est dit, notamment, que même si en théorie, tout correcteur se doit de respecter rigoureusement les critères stipulés dans la grille d'évaluation afin de se rapprocher autant que possible d'une correction objective (De Ketele, 1974 ; Scallon, 2004), dans la réalité de ces pratiques, plusieurs facteurs les poussent à s'éloigner d'une posture objective qui devrait être constamment présente, en vue d'assurer des caractéristiques métrologiques de bon usage. Or, force est de constater que dans leur pratique de correction, les enseignants n'ont pu, selon toute vraisemblance, éviter cette subjectivité.

VI.1.3 Vérification de l'hypothèse 3

Cette troisième et dernière hypothèse qui se lisait : « *Pour assurer la réussite au CPE, les pratiques enseignantes sont caractérisées par un conditionnement inspiré du behaviorisme qui privilégie une approche pédagogique focalisée sur l'écrit, de type magistrocentriste* », se trouve validée.

Par rapport aux pratiques enseignantes, nous avons pu nous rendre compte que des trois méthodes pédagogiques (à savoir expositive, active et interrogative) à la disposition de l'enseignant du primaire dans ses pratiques de classe d'anglais ou de français, c'est celle dite « expositive » qui semble être le plus souvent suivie, comme pour ne pas déroger aux méthodologies traditionnelles, caractérisées par un style d'enseignement purement transmissif, propre au magistrocentrisme. Il est, ici, pertinent de nous référer aux principes pédagogiques de Houssaye (1988) pour nous rappeler que cela ne fait point de sens quand l'enseignement prend des allures de transmission univoque du savoir, de manière mécanique. Aussi, à partir du moment où l'on se rend compte que les savoirs ne sont pas vraiment transmis, mais qu'ils doivent en permanence être reconstruits, on peut se poser des questions à propos de l'approche pédagogique privilégiée en classe de *CPE*, telle que nous l'avons constatée.

A travers nos observations des classes, au vu de la réalité telle qu'elle nous semble également exister dans la plupart des écoles primaires, et plus précisément en classe de *CPE*, nous avons pu nous rendre compte, qu'en règle générale, les élèves ne sont pas vraiment encouragés, voire stimulés, à faire preuve de créativité ou de capacité d'improvisation et de réflexion. Tout est si parfaitement schématisé. Lors de la production écrite (rédaction en anglais comme en français), on ne propose qu'un type de rédaction bien cadré où l'épreuve qui devrait être, selon toute logique, une « Question à Réponse Ouverte » (une libre production écrite), prend la forme d'une « Question à Réponse Fermée », limitant ainsi le champ de vision de l'élève en lui imposant un guide/canevas. D'ailleurs, qui oserait questionner le bien-fondé ou la sagesse de ces exercices/épreuves, si au bout du compte, l'objectif final est atteint (des scores honorables en anglais comme en français au *CPE*) ? C'est précisément pour cette raison que les principes premiers de la pédagogie nouvelle (en termes de courants éducatifs, méthodologies, stratégies, et styles d'enseignement nouveaux/innovateurs, tels qu'ils sont

présentés dans notre cadre théorique), semblent être mis au rencart, de par une appropriation aveugle de la pédagogie traditionnelle.

Après la vérification de nos trois hypothèses, nous allons maintenant interpréter de manière élaborée les deux thèmes majeurs qui ont servi de base à notre enquête et à son orientation, et sur lesquels nous nous sommes attardés, à savoir :

1. Pratiques enseignantes ;
2. Pratiques évaluatives.

VI.2 Pratiques enseignantes

Pour débiter cette partie consacrée aux pratiques enseignantes, nous trouvons approprié, dans le cadre de cette recherche, de nous référer aux réflexions du Professeur Michel Latchoumanin (b), à l'effet qu'il nous faut impérativement « *réhabiliter l'enseignement au moment où un pédocentrisme ambiant tentaculaire, semble occulter le rôle majeur de l'enseignant* » sans que cela n'aille à l'encontre de « *l'état actuel de la recherche qui montre bien que les savoirs ne se transmettent pas mais sont reconstruits et parfois dépassés* » (p.1). Or, malgré les nombreuses critiques qui sont associées à la pédagogie traditionnelle et de tous les efforts entrepris par les penseurs scientifiques les plus prestigieux, à l'instar de Dewey, Decroly et Claparède, pour mettre en exergue les vertus de la pédagogie nouvelle, dans la réalité quotidienne des pratiques enseignantes, adoptées dans les classes, du moins en ce qui concerne celles du *CPE*, « *le magistrocentrisme compte toujours de très nombreux adeptes* » Latchoumanin (b) (p. 4), rejoignant en cela un postulat, qui sera par la suite, repris par Houssaye (2014).

En nous appuyant sur la littérature scientifique, les questions qui occupent, ici, notre pensée sont celles-ci : Est-ce que les enseignants du primaire à Maurice, à l'instar de nos cinq enseignants observés *in situ* dans leurs pratiques quotidiennes, en classe d'anglais ou de français, font partie de ces « nombreux adeptes », tels que désignés par Michel Latchoumanin (b) ? Si tel est le cas, faut-il donc, nous étonner de cette pédagogie « traditionnelle » qui semble perdurer ?

Nos résultats confirment dans l'ensemble, la présence d'un enseignement très magistrocentriste où le rôle de l'élève est, de toute évidence, relégué au second plan. Profitons de l'occasion qui nous est offerte ici pour prendre en exemple un des postulats émanant des grands courants théoriques traitant de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu scolaire, à savoir celui des psychologues Miller (1956) et Piaget (1967), tels que présentés dans notre cadre théorique. Contrairement à ce que réclament avec force les penseurs de l'école behavioriste, ces deux chercheurs, partisans du courant cognitiviste, avancent l'idée de toute l'importance du cerveau. Dans le cas présent, il s'agit de la faculté de l'apprenant à utiliser son intelligence pour percevoir, sélectionner, organiser, développer, transformer, acquérir, stocker et récupérer les informations. En tant qu'élèves, n'avons-nous pas, nous-mêmes, souvent eu recours à cette technique, où nous faisons usage d'un ou le plus de supports (audio et visuels), en vue de faciliter notre processus d'apprentissage et d'affiner notre capacité cognitive ? Dans le cadre de nos deux épreuves expérimentales de février 2014 (rédaction en anglais et en français, *avec* et *sans* guide/canevas), nous avons cru comprendre que l'utilisation d'un guide/canevas peut s'avérer fort utile lors de la production d'une rédaction. Toutefois, il n'en demeure pas moins vrai que toute pratique enseignante, se voulant efficace d'un point de vue pédagogique, devrait être en mesure de consolider les compétences nécessaires que requiert tel ou tel type d'épreuve. Or, nous n'avons pas été témoin d'une mise en pratique d'un enseignement pédocentriste. C'est surtout un enseignement magistrocentriste que nous avons constaté *in situ*. La priorité des enseignants observés se résumait à une simple transmission des savoirs. Nous avons décelé chez eux une obsession à se limiter au contenu à enseigner, donc au savoir à transmettre. Les pratiques enseignantes ne consistent point à guider, à éveiller la créativité, ou encore, à stimuler la curiosité des élèves à découvrir par déduction, tel autre aspect de la situation problème à laquelle les soumettent les apprentissages.

Au regard de l'emploi d'une telle pédagogie (traditionnelle), nous n'avons nullement été surpris de constater que les élèves (façonnés à la manière de l'enseignant) s'appuient sur le guide/canevas mis à leur disposition, pour rédiger un récit stéréotypé, sans grande originalité, et donc, assez fade. Il nous a semblé que les enseignants n'ont agi que comme des transmetteurs univoques du savoir, en ne proposant qu'un modèle-type de rédaction, doté d'un vocabulaire (mots et expressions) préfabriqué, assez répétitif et

souvent figé, qui a souvent donné lieu à un récit terne, manquant d'originalité et de créativité. Ici, nous avons en tête, ce début de rédaction : « *Ce samedi matin, comme le soleil est au rendez-vous...* », (entendu lors de l'une de nos observations des classes), ou même, de la fameuse phrase « *At the end, all is well that ends well* » (à la lecture de la copie G50). Ce qui, inévitablement, nous pousse à interpréter cette pratique enseignante, non comme un stimulant cognitif, mais plutôt comme un outil de conditionnement propre au behaviorisme, calqué sur le modèle skinnérien. Ce constat se confirme également, quand nous nous rapportons aux entretiens menés avec nos correcteurs-enseignants du primaire. A titre d'exemple, citons les mots utilisés par notre correctrice-enseignante du CPE (C_{P2}) : « ... *Je note au demeurant, des erreurs purement linguistiques, couplées ou bâtarisées d'un manque total d'originalité. Ne parlons pas de créativité : il n'y en a aucune trace dans l'expression écrite... les expressions demeurent figées... cela dénote une grande pauvreté au niveau du vocabulaire. Il est à noter, avec une certaine inquiétude que le prof y est allé en se basant sur un modèle de conditionnement, donc les écrits sont stéréotypés* ». Ce fait, nous l'avons nous-même, constaté lors des épreuves expérimentales (rédaction *avec* et *sans* guide/canevas). Quand les élèves sont canalisés à écrire une rédaction à travers un guide/canevas, ils adoptent un comportement-type face à un tel stimuli, leur permettant ainsi de produire/reproduire une « rédaction-type », calquée sur le modèle-type appris en classe. Or, en l'absence de ce guide/canevas, nombreux sont ceux à éprouver des difficultés à écrire un récit. A titre d'exemple, il y aurait, entre autres, un manque de cohérence, de cohésion et de connexité.

Rappelons à ce stade précis que nous avons soumis à un échantillon d'élèves nouvellement admis en *Form 1*, issus d'un collège de niveau élevé, ou de niveau moyen, ou faible, une épreuve de production écrite en anglais et une autre en français, assimilable en tout point, à celle généralement proposée aux examens du CPE. Suite à cette première épreuve expérimentale, les scores enregistrés par l'échantillon sont inférieurs en comparaison à ceux obtenus au CPE 2013. Ce qui inévitablement nous conduit à en déduire que les connaissances en langues et les compétences à l'écrit sont mal assurées au CPE. A titre d'exemple :

1. Un élève ayant obtenu un score de grade A⁺ au *CPE* (90 à 100 points), devait en principe obtenir une bonne note pour sa rédaction *avec* guide/canevas. Or, ce même élève ne récolte qu'un A ou un B, trois mois seulement après ;
2. Aussi, l'élève ayant réussi son *CPE* avec une notation moyenne ou minimale, suffisant pour réussir, même avec un grade E (30-39 points), n'a probablement pas été capable d'écrire une rédaction (150 mots pour l'anglais et 120 mots pour le français) lors de ces examens.

Une analyse fine des différentes copies nous a, par ailleurs, livré un certain nombre d'informations. Les scores obtenus ont montré que certains élèves, relativement plus doués que les autres (surtout ceux issus des collèges de niveau élevé) ont produit un récit plus ou moins équilibré, assez riche en termes de contenu et raisonnablement intéressant, avec des phrases qui s'enchaînent assez naturellement, ponctuées d'une progression plutôt souple et fluide. Certains parmi eux ont fait usage, par exemple, du discours direct pour accentuer le vécu des événements racontés tout en ajoutant un brin de créativité et/ou d'originalité à leur récit.

Toutefois, pour la grande majorité des élèves ayant pris part aux épreuves expérimentales, l'apprentissage de la langue anglaise et/ou française, paraît se poser en réel défi. Bien qu'ils semblent (comme leurs pairs plus doués) avoir compris en surface ce qui leur a été demandé, ils ont eu des difficultés à mettre en application les notions apprises mécaniquement lors de leur conditionnement. Aussi, nombreux sont ceux qui se sont limités au guide/canevas pour produire un récit, montrant ainsi peu de créativité. La présence de certaines phrases simples dans des formules « artificielles », ont mis en exergue une utilisation irréfléchie d'expressions figées, *a priori*, apprises par cœur, et donc affectant le dynamisme dans la narration. Cette pratique de toute évidence, semble découler d'un effet post-conditionnement behavioriste, où la construction ou la reconstruction des savoirs et du savoir-faire de l'élève est négligé au profit d'une pédagogie visant essentiellement la réussite aux examens, coûte que coûte. Ces faiblesses ont donné lieu, dans le cas de chacune de deux rédactions (une en l'anglais et une autre en français), à la production d'un récit incomplet, souvent incohérent ou caractérisé par des erreurs fréquentes ou par une pauvreté de vocabulaire, quand ce n'est pas tout simplement une mauvaise construction syntaxique.

En ce qu'il s'agit des performances pour la deuxième épreuve expérimentale, ayant eu lieu pratiquement simultanément, avec le même échantillon-élèves et où il était toujours question de travailler deux rédactions (une en anglais et une autre en français), cette fois-ci sans l'apport d'un guide/canevas, reconnaissons que celles-ci (les performances) n'ont vraiment pas été, dans l'ensemble, d'un bon niveau. Était-ce dû au simple fait d'un changement de formule ? Les résultats qui en sont ressortis sont fort édifiants. Non seulement, les scores ont confirmé à plus d'un titre, à partir de la première épreuve expérimentale, les conclusions déjà tirées, mais aussi les moyennes de notations/grades ont encore plus, confirmé ce qui avait été observé dans les épreuves expérimentales de la phase 1 (cf. Chapitre V : tableaux 20-25), une chute du niveau des performances pour l'ensemble de l'échantillon. Nous avons décelé un fait qui mérite d'être signalé. Cette chute dans la performance est surtout visible dans le cas des élèves issus des deux collèges de niveau élevé. Filles et garçons ayant obtenu un grade A⁺ dans chacune des deux langues au *CPE* 2013, et un A, éventuellement, lors de la première épreuve expérimentale n'ont pu faire mieux qu'un grade C en anglais, et un grade E en français, lors de la deuxième épreuve expérimentale. Faut-il y déceler par ces scores, un effet de conditionnement behavioriste qui fonctionne mieux avec les élèves de niveau élevé qu'avec ceux de niveau moyen ou faible ? Nous sommes tenté de répondre par l'affirmative. Mais, malgré tous nos efforts pour passer en revue la littérature scientifique, nous n'avons pu déceler une quelconque théorie ou un résultat de recherche empirique apte à pouvoir expliquer un tel phénomène. Si nous prenons la peine d'en parler ici, c'est tout simplement en raison de notre conviction que c'est là un fait notable important, et qui pourrait faire l'objet d'une recherche future. Aussi, il est important d'attirer l'attention sur le fait que la performance d'un élève qui a, pour habitude, de récolter un U-échec, ne dérange pas quand celle-ci reste toujours au niveau d'un U-échec. Cependant, quand il est question d'un élève ayant pour habitude de récolter un A⁺, qui finit par chuter de deux grades, ou même quatre, cela peut choquer son école, ses enseignants, ses parents, ses camarades de classe, et surtout l'élève elle-même ou lui-même.

Il est entendu que si cette tendance, vérifiée par les résultats découlant de nos travaux, devait être constatée au cycle secondaire, de manière généralisée, il y aurait probablement matière à se faire du souci à propos des pratiques enseignantes d'usage

dans l'ensemble de nos écoles primaires, d'une part, et de toute pratique évaluative au regard des notions de validité et de fidélité, d'autre part. Nous nous étendrons sur ces deux derniers points ci-après.

Partant de nos observations des classes, des entretiens et de notre propre expérience en milieu de l'éducation et de la formation, nous sommes d'avis que les pratiques enseignantes dans le primaire demeurent fortement imprégnées de cette tradition de l'ancien régime, caractérisée par une pédagogie très magistrocentriste, avec pour principe un recours excessif aux méthodes démonstratives et expositives, héritées des behavioristes. Si cela semble perdurer, même de nos jours, il y a donc des questions à se poser. Au vu de ces mêmes exercices (observations des classes et entretiens), nous pouvons dire, sans trop vouloir porter de jugement de valeur sur les enseignants, que nos pratiques enseignantes ne vont pas changer en mieux aussi longtemps que le « maître » persistera à occuper un rôle de premier plan (seul maître à bord) au sein de la classe.

Aussi, en considérant leur public comme un ensemble homogène, nos cinq enseignants, observés *in situ*, n'ont pas semblé accorder suffisamment d'attention aux élèves en difficulté. Dans la même optique, nous avons pu voir que ces enseignants n'ont pas tenté de proposer à leurs apprenants des exercices particuliers (par exemple, écrire une phrase ou un paragraphe selon une structure propre au récit). Ils n'ont probablement pas jugé utile de renforcer les compétences nécessaires, là où il le fallait, avant d'aborder toute nouvelle notion à enseigner, ne suscitant pas, ce faisant, l'intérêt des élèves pour des activités qui auraient pu servir à provoquer leur étonnement et/ou leur interrogation. Aussi, en s'attardant uniquement sur le savoir à transmettre, les enseignants-transmetteurs nous ont semblé monopoliser la parole. Pouvons-nous de ce fait nous étonner que l'oral soit relégué en arrière-plan, face à l'écrit ? Même si nos interviewés ou nos observés, dans l'ensemble, n'ont pas semblé tout à fait sous-estimer l'importance de l'apprentissage de l'oral en classe de langues, ils ont été cependant presque unanimes à affirmer ne pouvoir s'atteler à développer cette compétence, en raison d'un emploi du temps surchargé. Selon eux, la mission de tout enseignant se limite à guider les élèves vers un apprentissage par association qui s'impose au détriment de l'expérimentation, de la réflexion et de l'analyse. Ce type de pratique enseignante rejoint en quelque sorte les propos de Skinner (1953) qui, rappelons-le, soulignait la place prépondérante qu'occupe

le conditionnement behavioriste dans la formation de l'individu. Skinner (1953) faisait alors référence à une pratique de négociation du savoir à transmettre où le sujet demeure passif, n'agit pas, et où il subit l'action ; de toute évidence, contrairement à ce qu'il aurait préféré faire. Nous pouvons ainsi dire, à partir des analyses des résultats, que l'enseignant de langue semble obéir à une règle magistrale : celle de conditionner l'élève à développer un réflexe mécanique face à des situations ou des événements qui ne viseront qu'à susciter son attention à la présentation d'un stimulus. Dans le cadre de nos épreuves expérimentales, il s'agissait du guide/canevas proposé pour la production écrite (une rédaction en anglais et une autre en français).

Au risque de nous répéter, reconnaissons qu'en termes de pratiques enseignantes, conditionnés à pousser vers la réussite le plus grand nombre de leurs élèves (comme nous l'ont avoué les enseignants-correcteurs impliqués dans nos entretiens complémentaires, en dehors du cadre strictement formel de nos entretiens ou observations des classes), que c'est justement le mode de correction et ses critères qui déterminent la pratique pédagogique de l'enseignant du primaire. Peut-on alors s'étonner du fait, qu'à aucun moment, les élèves n'aient été appelés à jouer un rôle plus actif et donc, plus important, dans les pratiques enseignantes qui ont cours en classe de langues ? Nous répondrons, cette fois-ci, par la négative.

Autre fait qui aura marqué notre esprit lors des sessions passées à observer les cinq enseignants du primaire, c'est le profil de l'école. Il ne nous a pas paru que cet aspect tende à favoriser, d'une manière quelconque, une approche propre à la pédagogie nouvelle lors de l'enseignement de l'anglais ou du français. En effet, c'est le mode de conditionnement behavioriste qui est assuré avant tout. D'ailleurs, ni les facteurs contextuels, ni les aspects communicationnels ne semblent être pris en considération par le maître d'école, en tant que *leader* pédagogique. On laisse les enseignants de langue, libre de privilégier la pédagogie traditionnelle, donc l'enseignement par conditionnement behavioriste. Nous avons ainsi noté (il est bon, ici, de se référer aux résultats de notre recueil de données qualitatives ayant trait aux observations des classes) qu'une même stratégie et un même style d'enseignement semblent être privilégiés pour répondre aux besoins des élèves, qu'ils fréquentent une école primaire perçue comme étant de niveau « élevé », « moyen » ou « faible ».

En effet, l'impression nette que nous avons dégagée à partir de nos observations des classes ainsi que de nos entretiens (quoique en moindre mesure), c'est que le souci majeur de tout enseignant ayant à sa charge une classe de *CPE*, consiste à conduire le plus grand nombre d'élèves possible vers la réussite scolaire (évaluée en fonction des résultats du *CPE*, exprimés en termes de grades A⁺ à E, pourvu que l'échec - grade U - soit évité). Les enseignants observés *in situ* (en anglais comme en français), ont été presque unanimes à admettre que l'évaluation sommative est leur unique priorité. En nous appuyant sur le postulat de Cossu (1996), nous avons constaté que les résultats obtenus sont l'atout majeur qui permettrait à l'examiné de s'octroyer un rang acceptable dans le classement. Ils déterminent ainsi les capacités de ce dernier face à un objectif final ou à une norme.

Concernant le respect quant aux directives préconisées dans le *National Curriculum Framework*, document officiel qui précise les quatre compétences à maîtriser dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, à savoir : (1) compréhension orale, (2) expression orale, (3) compréhension écrite, et (4) expression écrite, nous pouvons dire, au vu de nos résultats, que ces directives n'ont pas été prises en considération par les enseignants du primaire, malgré les recommandations (*guidelines*) du *MIE*. Ils ne voient pas l'utilité d'y accorder le temps qu'il faut, ce temps qui reste si précieux en fin de cycle primaire. Tout ce qui compte vraiment c'est de s'assurer que les élèves obtiennent le certificat du *CPE* - passeport essentiel pour l'obtention d'une inscription réservée aux meilleurs d'entre eux dans un établissement secondaire parmi les plus réputés de l'île (les *Star colleges*). Il s'agit donc d'une course effrénée, accentuée par une rude compétition entre pairs, où seuls les plus compétents académiquement seront à l'arrivée (Cunniah, 2010).

A ce stade, faisons ressortir qu'en dépit des efforts déployés par le *MIE* (qui, rappelons-le, est fortement impliqué dans la formation des enseignants du pré-primaire, primaire, et secondaire) pour l'adoption d'une pédagogie nouvelle et d'une culture revue de l'enseignement (plus pédocentrique que magistrocentrique), nous constatons que ce qui règne dans la pratique dans les écoles primaires mauriciennes, et en particulier dans les classes de *CPE*, c'est une pédagogie traditionnelle déguisée sous des couleurs modernes. Faisant fi des pratiques ou des principes à respecter (Houssaye, 2014), de nombreux

enseignants continuent à utiliser une pédagogie traditionnelle, magistrocentriste où le savoir se transmet au lieu de se reconstruire, non seulement parce qu'il convient le mieux, mais surtout parce que les méthodes de l'Ecole nouvelle, considérées comme étant trop floues, manquent d'exigence.

Sur ce point précis, citons un extrait de l'intervention du directeur de l'Institut de Pédagogie (MIE), Oomandra Nath Varma, publié de Le Défi Quotidien⁸⁹, en date du 7 juin 2016 : « *La formation des enseignants est certes importante mais elle n'est pas une formule magique. L'enseignant doit y mettre du sien. Nous lui donnons les outils, c'est à lui d'en faire bon usage... Durant la formation, on accorde une grande importance à la réflexion, la pratique et la réévaluation constante de nos compétences en tant qu'éducateurs. L'enseignant est en même temps une personne qui inspire, guide et qui est à l'écoute de l'apprenant. La réforme éducative veut que l'enseignement délaisse le côté traditionnel.* »

Ce qui précède indique que du point de vue du MIE, les enseignants en général devraient pouvoir faire bon usage des outils qu'on leur donne dans le but d'évoluer vers une pédagogie nouvelle. Faut-il pour autant décrier le magistrocentrisme ou encore le conditionnement behavioriste, en tant qu'approche affichée des enseignants du primaire ? Oui, si on est foncièrement pédocentriste. Non, si on veut se faire l'apôtre du message : « *Ce qui compte avant tout, ce sont les résultats* », comme nous l'a affirmé avec conviction un de nos enseignants.

Outre cette approche purement traditionnelle, il convient de souligner que la manière dont l'anglais et le français sont enseignés dans nos écoles primaires rejoint à la fois ce qui aura été révélé par le biais de l'étude menée par Germain et Netten (2010) dans le contexte canadien, axé sur l'enseignement du français langue seconde à l'école. Ces auteurs affirment, non seulement que l'écrit est largement favorisé au détriment de l'oral, mais indiquent que, dans le contexte canadien, le français langue seconde est enseigné comme un objet de savoir scolaire, non comme un moyen de communication. Cette manière d'opérer rejoint en quelque sorte les instructions de 1923 en France où il y est dit que l'apprentissage de l'écrit est mis au premier plan au détriment de l'oral dans le cycle primaire. Ce constat trouve place dans le travail de Marchand (1971). Il y a convergence

⁸⁹ Journal hebdomadaire mauricien.

ici entre ces propos et nos propres impressions, à l'issue de notre enquête et de notre analyse des résultats. N'avions-nous pas émis des réserves à l'effet que, dans le contexte local, l'écrit soit massivement favorisé au détriment de l'oral ? Cette pratique de l'enseignement ne correspond pas exactement au besoin d'assurer le développement de véritables compétences dans une langue-cible. Même si les élèves ont souvent beaucoup de connaissances sur la langue, ils ne la possèdent pas vraiment et ne peuvent s'en servir pour se faire comprendre. Lors de nos observations, nous avons noté, avec un certain scepticisme, que les enseignants n'encourageaient pas leurs élèves à développer une vraie posture langagière. Ces derniers ne faisaient que prêter une oreille « passive » au contenu de la leçon. Il y avait de toute évidence une barrière de communication au sein de la classe où plus d'un se sentait exclu. Les élèves ne pouvaient se servir des outils acquis en classes langagières pour s'exprimer convenablement et correctement à l'oral. Ils n'arrivaient pas à répondre aux questions ni à engager une conversation avec l'enseignant ou leurs pairs dans la langue enseignée. Ce type de comportement (l'adoption d'une posture silencieuse, et donc, passive dans la classe ou de mise à l'écart) trouve place dans le concept de l'insécurité linguistique où l'enfant qui aurait le *kreol morisien* comme langue « Haute » dans le contexte diglossique (anglais, français et *kreol morisien*), se retrouve désavantagé. Vygotski ne parlait-il pas d'échafaudage ? Ne devrions-nous pas bâtir sur ce que l'élève connaît déjà ? Prendre comme base/support l'oral pour aller vers l'écrit ! Or, quand l'approche (ici, nous nous référons particulièrement au *CPE*) utilisée tend à mettre au rencart l'oral, on est en droit de se poser des questions sur toute la validité du type d'enseignement proposé à l'apprenant en contexte multilingue.

Malgré le fait qu'au moins trois des cinq enseignants du primaire observés aient fait preuve d'une connaissance des savoirs savants et des savoirs à enseigner, ils ont néanmoins, des difficultés à les transposer en savoirs enseignés, à l'instar des propos émis par Chevallard (1985). Le plus important pour eux, ce n'est pas de susciter la compréhension des élèves mais plutôt de les conditionner à apprendre un contenu à répliquer le jour des examens. Une telle focalisation semble pousser, de manière générale, les enseignants du primaire à enseigner l'anglais et le français de manière décontextualisée. Cette incapacité de leur part à contextualiser les savoirs à enseigner en fonction du niveau des apprenants de leur classe, n'incite pas les élèves à approprier

réellement les connaissances qui leur sont transmises. Dans tous les cas, une telle approche va dans le sens contraire de celle préconisée par Bourdieu (1982).

Quand l'enseignement des langues tend à se limiter à l'acquisition d'un savoir explicite, et où les langues, comme indiquées supra par Germain et Netten (2010) seraient tout simplement enseignées comme un objet de savoir scolaire, plutôt que comme un moyen de communication, il n'y a pas de quoi en être fier par rapport au taux de réussite honorable, si les compétences n'ont pas été adéquatement développées.

Faut-il y voir un quasi-échec de notre système éducatif qui reste sans effet sur les pratiques enseignantes d'usage au primaire, ou au contraire, se réjouir et acclamer cette pédagogie traditionnelle, qui selon ce constat, tend à mieux convenir au système éducatif mauricien ?

Pour notre part, nous pouvons difficilement faire abstraction de notre constat selon lequel les pratiques enseignantes dans le système éducatif mauricien tendent à façonner l'élève selon la conception faite par son enseignant en vue de le rendre plus performant aux examens. Ainsi, au lieu de s'investir et de prendre plaisir (comme cela aurait dû vraiment être le cas) et de s'engager dans le processus d'apprentissage, nos élèves, du moins, ceux du cycle primaire, « subissent » un enseignement qui convient au système ou à l'enseignant plutôt qu'à l'apprenant lui-même.

Concédonsons donc que ce système va à l'encontre du développement holistique de l'élève sur le plan de la connaissance du savoir, des compétences et autres types d'acquisition académiques. Il n'est donc pas étonnant, au regard de la manière dont les langues sont enseignées au CPE, que nos élèves éprouvent tant de difficultés. Cette réalité, nous l'avons d'ailleurs vécu lors de nos diverses séances d'observation des classes, en anglais comme en français. Aussi, précisons que ces difficultés ont été mises en avant par, non seulement les enseignants du cycle secondaire interrogés, mais aussi les rapports du MES. A titre d'exemple, citons un extrait des commentaires du MES 2013 (cf. Annexe 4 : p. 13) à l'effet que « *si une grande majorité se sont limités aux éléments du canevas, certains ont pu produire un récit plus élaboré en y ajoutant des détails pertinents et bien pensés. En général, nous avons constaté que les candidats ont un niveau de vocabulaire élémentaire et leur narration suit une progression plate et chronologique. Dans bon*

nombre de copies, nous avons noté des tournures peu recherchées...Nombreux sont les élèves à se contenter d'un développement minimaliste de l'élément... ».

VI.2.1 Comparabilité entre les performances en anglais et en français

Pour étayer notre réflexion sous ce volet de la comparabilité entre les performances en anglais et celles en français, nous proposons un bref rappel de la place et de l'espace qu'occupent ces deux langues dans le contexte plurilingue de Maurice. Dans les faits, l'anglais et le français ne jouissent pas d'un statut comparable au sein de la population, et moins encore quand nous nous rapprochons de l'école. L'enfant mauricien évolue dans un contexte plurilingue avec une meilleure exposition au *kreol morisien* qui est la langue la plus répandue sur le territoire. Si certains enfants peuvent être considérés comme étant des plurilingues, la grande majorité est bilingue. Aussi, nous pouvons affirmer qu'il existe au sein de la population, des élèves qui évoluent entre un bilinguisme précoce simultané et un bilinguisme précoce consécutif. Quelques-uns seraient en contact permanent avec le *kreol morisien* et le français dès leur tendre enfance, alors que la plupart auraient le *kreol morisien* comme première langue, avant d'apprendre le français à l'école.

Outre ces facteurs, règne aussi au sein de la population une situation de diglossie, voire même de polyglossie. Si l'anglais, tel que nous l'avons vu chez Carpooran (2007), Police-Michel (2007) et Owadally (2007) ne présente aucune ambiguïté à être considéré comme une langue étrangère de par son absence sur le territoire, le français, selon toute vraisemblance, occupe la place de juste milieu (Carpooran, 2004). Il se positionnerait ainsi, du moins à l'oral, sur un continuum fluctuant entre le *kreol morisien* et l'anglais.

Toutefois, quand nous nous rapprochons de l'écrit, cette hiérarchie se retrouve dans une position symétriquement quasi-inverse. Comme le souligne Carpooran (2007), l'anglais, de par son statut comme langue scipto-administrative dotée d'un degré d'officialité et de prestige socio-institutionnel élevé se positionne en premier. Le *kreol morisien*, quant à lui, se retrouve dans une position inférieure, alors que le français demeure quasiment stable, en occupant sa place de juste milieu.

Placé dans le contexte scolaire mauricien, nous avons remarqué lors des différentes enquêtes dans le cycle primaire, que l'anglais (langue d'enseignement de toutes les

matières au programme) jouit de son rôle de première place, et nous confirmons par nos résultats ce qui dit Carpooran (2007), à propos du statut supérieur accordé à l'anglais à l'écrit. Aussi, si on se base uniquement sur de telles conceptions, les élèves auraient dû obtenir de meilleures notes en anglais pour deux raisons. L'une précisément parce que seul l'écrit est évalué, et l'autre parce que l'anglais, hormis des cours de français, des langues asiatiques et de l'arabe, est le médium d'enseignement officiel pour toutes les autres matières au programme. Or, à l'inverse des résultats obtenus lors des deux épreuves expérimentales, les scores obtenus au *CPE* n'affichent pratiquement aucune différence significative entre l'anglais et le français, aussi bien pour les filles et les garçons, que pour les deux sexes associés.

A la lumière des résultats découlant de notre enquête, il est permis d'apporter un nouveau regard d'un point de vue purement pédagogique et didactique, sur cette performance plus ou moins comparable en anglais et en français. Lorsque deux langues qui se côtoient dans le vécu scolaire sont enseignées de la même manière et dans les mêmes proportions en termes de temps et de ressources, sans tenir compte des sensibilités associées à l'une comme à l'autre, il n'y a rien de surprenant si les scores des deux langues sont comparables. A l'école primaire, c'est un seul et même enseignant qui dispense les cours, ce sont les mêmes outils de communication qui sont utilisés et ce sont les mêmes principes de façonner les acquisitions langagières qui sont amenées à fonctionner, à partir d'un même levier de commande. Ce sont les mêmes types de papier-tests qui sont administrés, comportant des exercices pratiquement similaires, répétitifs, et dont la grande majorité n'exige pas des compétences avancées de réflexion. Où donc se trouve cette différenciation qui veut que chaque langue, de statut différent, ayant ses propres éléments langagiers, ou encore, ses propres mécanismes de communication, soit enseignée non de manière identique, mais différente ? Nous ne sommes pas sans savoir que la langue anglaise et la langue française ne sont que très rarement d'accord ou en accord, par exemple, au niveau de la structure syntaxique, et du vocabulaire...

Or, quand dans le programme d'étude, les objectifs visés (tels que préconisés au *CPE*), sont similaires pour l'anglais et le français, avec les mêmes finalités en termes de compétences et de capacités, on est en droit de s'attendre, quand bien même qu'il y ait respect du statut différencié de chacune des deux langues enseignées, au moins, dans

l'approche pédagogique et didactique des enseignants. Mais, quand il n'en est rien, on est en droit de se poser des questions et de s'interroger sur la vraie valeur de l'enseignement dispensé. C'est là où dans un contexte de mondialisation qui ne finit pas de gagner du terrain, qu'on se rend compte que chaque langue est en passe de perdre son identité. Notre opinion, aussi humble soit-elle, veut que nous militions pour une pratique de l'enseignement de la langue qui préserverait tout ce que cette langue arbore en termes de nuances, de différences et de signes particuliers. Or, comme nous avons pu en faire le triste constat, les enfants de nos écoles primaires ne sont pas éveillés au besoin de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit, en anglais comme en français. Comment alors éviter les traductions littérales, où l'expression française « *pris la main dans le sac* » se transforme automatiquement en anglais par « *caught the hand in the bag* », au lieu de « *caught red-handed* ». Mais tout ça n'a rien d'étonnant, voire de choquant. Au fil de nos visites scolaires, nous avons entendu de telles constructions dans l'interlangue des jeunes, sans pour autant que le responsable de classe concerné en soit choqué.

Nous commentons aussi le manque de comparabilité noté entre les performances en anglais et celles en français lors des épreuves expérimentales, où rappelons-le, notre échantillon d'élèves en *Form I* était appelé à travailler, dans un premier temps, une rédaction en anglais et une autre en français, *avec* guide/canevas et, dans un deuxième temps, le même exercice, mais cette fois-ci, sans l'apport d'un guide/canevas. Nous avons fait ressortir dans le Tableau 20 (*cf.* Chapitre V ; Présentation et analyse des résultats : p. 164) qu'il y a une différence dans le niveau des performances des jeunes. Une lecture des résultats obtenus confirme notre opinion de départ concernant le manque de niveau des élèves en anglais comme en français. Ceci a été largement prouvé quand l'élève mauricien se retrouve confronté à une QROL/QROM, exercice qui requiert non seulement l'imagination, la créativité et l'originalité, mais aussi une dextérité à l'écrit pour qu'il y ait une cohérence, cohésion et connexité dans le récit. Nous voyons donc, qu'en dépit d'un apprentissage par cœur et par répétition, facilitant ainsi la réussite aux examens, au moyen des exercices plus ou moins abordables, en anglais comme en français, les élèves en réalité éprouvent nombre de difficultés dans l'une comme dans l'autre langue quand ils se trouvent face à des exercices qui requièrent des habiletés supérieures de la pensée. Il y aurait donc une absence de connection entre l'enseignement dispensé et les savoir faire visés.

Transition du primaire au secondaire

Dans le système éducatif mauricien, en ce qu'il s'agit de l'apprentissage des langues, en particulier l'anglais et le français, le passage obligatoire de l'enfant mauricien par les deux premiers cycles (pré-primaire et primaire), le canalise vers une entrée dans le multilinguisme et dans les premiers types d'apprentissage formel. Après son passage à l'école primaire, l'enfant fait un saut dans le cycle secondaire où il est censé consolider ses acquis. Pour cela, ses savoirs, ses savoir-faire, et ses savoir-être sont ciblés. Or, il y a besoin ici de souligner que toutes les compétences ciblées, au préalable, n'ont pas été acquises durant ses apprentissages à l'école primaire. En ce qui concerne ce passage en première année du cycle secondaire, relatif à l'apprentissage de l'anglais et du français, les connaissances dites opératoires vont être étroitement articulées par le biais d'une compréhension de structure et du fonctionnement de la langue. Nous parlons ici de la grammaire, de la syntaxe, du vocabulaire et de l'orthographe. En somme, l'enseignement, et donc, inclusivement l'apprentissage de l'anglais et du français, se doit de permettre à l'apprenant de s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, avec une certaine aisance qui ira grandissant... On s'attend dès lors à ce que cet élève de *Form I*, puisse raisonner et argumenter de manière cohérente sur un large éventail de sujets, doublé d'une capacité à développer sa créativité langagière, ainsi que son imagination. Or, que voyons-nous à propos de cette transition du primaire (après des résultats honorables en anglais comme en français au *CPE*) au secondaire ?

Pour répondre à cette question, on ne saurait oublier que la toute première année (*Form I*) est censée être une année de consolidation de ces nombreux savoirs et ces savoir-faire qui auront été acquis durant son passage en primaire. Nous ne sommes pas surpris de constater, surtout après nos observations en classe de *CPE*, et de nos entretiens avec les enseignants du primaire comme du secondaire, que nombreux sont les élèves qui proviennent du primaire n'ayant pas réellement développé un savoir-lire ou un savoir-écrire qu'on pourrait qualifier de suffisamment automatisé. Comment alors s'étonner que l'élève qui arrive en *Form I* puisse ressentir ce sentiment d'inconfort ou d'insécurité, une fois qu'il est confronté à des tâches qui exigent de lui, une mise en œuvre de ses savoir-faire ! On ne lui a pas vraiment appris l'acquisition de repères tant culturels qu'artistiques. Et pourtant, nous prétendons pouvoir assurer aux recrues de *Form I*, quel que soit leur profil respectif au moment d'être admis à cette classe de première année au

collège, un développement de compétence communicative et langagière à l'oral, ceci afin de lui permettre de tirer profit de son environnement socio-linguistique (anglophone et francophone). Quand nous parlons des mécanismes de fonctionnement de l'écrit, en anglais comme en français, on se doit d'appliquer les procédures de lecture qui sont fondées sur la connaissance. Quand on est appelé à être doté d'un vocabulaire écrit suffisamment automatisé pour être étendu, on a besoin de savoir reconnaître spontanément des termes qui font partie de l'environnement socio-linguistique. Quand on prétend à un enrichissement des structures lexicales, on a besoin d'un savoir-faire qui permette un certain confort dans la communication avec les autres, pour exprimer sa pensée profonde. Or, rien de tout cela n'a été appris et consolidé au cycle primaire parce que la priorité des priorités, réside dans l'acquisition de toute une somme d'automatismes archi-appris et répétés. Nous voyons ainsi que le conditionnement et le magistrocentrisme, aux antipodes du pédocentrisme, occupe le devant de la scène enseignante. Nous pensons, à partir de ces constatations, que ce qui cloche dans la transition du primaire au secondaire, c'est avant-tout cette différence dans le mode opératoire de l'enseignement, destiné à un jeune élève, dans un premier temps axé sur un conditionnement behavioriste, et dans un deuxième temps (en *Form I*), qui cherche à mettre l'accent sur la consolidation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Nous poserons donc les questions suivantes :

- Est-ce que l'enfant qui réussit son *CPE* honorablement, sinon même brillamment, est vraiment arrivé à un tel résultat grâce à un développement des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être qu'il va éventuellement consolider, une fois admis en *Form I* ?
- En termes plus pertinents, est-ce que la fille ou le garçon qui a récolté un *A+* peut se vanter d'avoir assimilé les connaissances, les savoirs, et les savoir-faire de son programme *CPE* ?

Nous n'en sommes nullement convaincu, au regard des résultats de notre enquête. En affirmant cela, que devons-nous décrier ? Nous ne pouvons comprendre comment on peut commencer une année scolaire en *CPE* en travaillant des tests qui sont destinés à mesurer tout ce qu'une petite tête de fille ou de garçon de 11-12 ans, est censé avoir assimilé sur toute l'année scolaire. En un mot, le programme d'enseignement, réglé

comme du papier de musique, consiste à synchroniser de manière mécanique la manière dont on s'y prend pour répondre à tel type de question ou à tel autre qui risque fort de paraître aux examens. Lors de notre enquête et au gré de ses différentes étapes, nous avons eu des conversations avec certains enseignants du primaire, en dehors de ceux avec lesquels nous nous sommes entretenus dans le cadre formel de la collecte de données. Ces informations glanées informellement nous ont révélé quelques autres faits comme suit.

- Les enseignants de *CPE* font acheter aux parents de leurs élèves pas moins de quatre à cinq manuels qui ne sont que des recueils de questionnaires-type de *CPE*.
- L'enseignant qui ne suit pas cette tendance est souvent affublé d'un label de « paresseux » ou d'un « incompetent » par les responsables de l'école et ses pairs, mais surtout par les parents d'élèves, quand ce n'est pas seulement par l'élève lui-même.
- L'élève du *CPE* finit par travailler pas moins de 50 à 60 « test-papers » dans chacune des matières au programme.

Sur la base de nos avancées jusqu'ici, et de ce que nous avons avancé dans cette dernière partie de notre chapitre courant, il est clair que les résultats honorables du *CPE*, non répercutés dans les scores en *Form I*, ne constituent rien d'autre qu'un mirage. Tout ce qu'on fait, c'est évaluer un échantillon des échantillons-tests. Les savoirs, savoir-faire et savoir être des élèves souffrent de limitations évidentes.

VI.2.2 Pratiques évaluatives

Les résultats affichés dans les tableaux 20 à 25, ayant trait aux épreuves expérimentales (*avec* et *sans* guide/canevas), nous mènent aux constats suivants.

- Cette tendance de comparabilité entre le niveau de performance constaté entre l'anglais et le français, au vu des résultats du *CPE*, n'est que partiellement vérifiée lors des épreuves expérimentales.
- Pris globalement (102 filles et 102 garçons associés), les élèves ont obtenu une moyenne des scores se situant à un grade D en anglais, et un grade B en français, lors de la première épreuve expérimentale (rédaction *avec* guide/canevas); moyennes en deçà de celles obtenues au *CPE* par l'échantillon, qui affiche, rappelons-le, un grade A dans les deux langues précitées, respectivement.

- Privés de ce support (guide/canevas), les élèves, même ceux qualifiés *a priori* comme les plus « doués », au vu de leurs scores honorables au *CPE*, peinent à produire une rédaction qui soit de niveau honorable. Pris globalement (102 filles et 102 garçons associés), l'échantillon se retrouve avec une moyenne des scores ne dépassant pas un U-échec dans les deux langues, respectivement. Ces scores, inévitablement, nous poussent à en déduire qu'il existe bel et bien une faille dans le système actuel, qui, non seulement, confirme une présence quasi-certaine d'une pratique enseignante propre au conditionnement au *CPE*, mais qui remet également en question toute la notion de validité ayant trait à ces examens.

Trois questions nous interpellent donc ici :

1. Est-ce que la chute (telle qu'indiquée à travers les moyennes des scores) serait uniquement due à l'action pédagogique des enseignants ?
2. Ou se pourrait-il qu'elle relève d'une approche économique contemporaine de l'éducation où il y aurait une quelconque pratique visant à tirer les notes vers le haut pour projeter l'image d'une société riche sur le plan économique ?
3. Ou encore qu'elle soit la conséquence d'un manque de concordance intra- et inter- correcteur(s) dans la correction des copies ?

Nous avons vu précédemment que les pratiques enseignantes peuvent influencer les performances des examinés. Mais, associée à cette lacune déjà accablante, nous avons ici une indication relevant d'une approche économique contemporaine de l'éducation à laquelle nous n'avons pas fait mention auparavant, mais dont nous ne pouvons faire abstraction dans le cadre de cette enquête.

Cette tendance d'assurer pratiquement les mêmes scores nous renvoie à une approche économique où tout serait calculé au préalable dans le but de réduire les inégalités. Perçue sous cet angle, l'éducation apparaît comme étant un investissement en capital humain dont l'objectif principal sera les bénéfices qui en ressortent. Dans le contexte local, l'accès à l'éducation et l'obtention d'un certificat, passeport indispensable pour la réussite, sont des objectifs prioritaires. Une population éduquée permet d'apporter la solution aux problèmes liés au chômage, aux inégalités sociales et à la pauvreté.

Toutefois, en agissant de la sorte, celui d'éduquer les élèves uniquement dans le but d'augmenter leur utilité et de leur procurer des bénéfices futurs, n'allons-nous pas à l'encontre de la philosophie même de l'éducation qui consiste à éduquer plutôt que d'instruire les élèves, au sens propre du terme ? La question qui s'impose est de savoir si éventuellement l'adoption d'une telle pratique est à l'avantage de nos élèves dans le long terme. Ou, si au contraire elle n'aurait pas pour effet de diminuer l'intérêt et l'effort de certains au profit des autres ?

Il ne faudrait pas oublier qu'un effort peut être jugé stérile si les compétences visées sont trop simplistes. *« D'autre part, l'école peut demander, plus ou moins, des efforts stériles, soit parce qu'ils ne visent pas les apprentissages mesurés par le test, soit à cause d'effets de seuil. Ces deux types de mécanismes peuvent jouer contre le rendement scolaire davantage là où la culture valorise le travail ou l'effort pour d'autres raisons que son effet sur les apprentissages »* Denis et Claire (2010 : p. 814).

En adoptant une telle démarche, qui est celle de respecter une théorie de la justice face à un système éducatif qui tend à montrer son caractère éminemment raisonnable, nous faisons paradoxalement passer au second plan l'idée importante d'égalité, où il y aurait *« un sous-investissement dans l'éducation des moins favorisés. Donc, non seulement nous proposons de fabriquer des assistés, mais encore nous ne leur demandons pas même le meilleur d'eux-mêmes (c'est-à-dire d'atteindre leur niveau optimal d'information complète). Voilà ce qui est cause d'une répugnance somme toute assez légitime. Nous prétendons que le sentiment qu'une société juste devrait, par le biais de l'éducation, donner dans la mesure du raisonnable des armes égales à ses citoyens au moyen d'un capital-éducation de base, ne peut émerger que si la crédibilité de la puissance publique comme instrument au service de l'idéal de justice n'est pas parfaite »* Gary-Bobo (2006 : p. 224).

La raison derrière une telle pratique peut être expliquée assez simplement. Pour projeter l'image d'une société riche sur le plan économique, l'Etat doit non seulement donner accès à l'éducation au plus grand nombre possible de citoyens, mais encore doit-il s'assurer à ce que ces derniers aient une maîtrise des objectifs-clés de l'éducation afin d'avoir une société riche et compétitive sur le plan international. Pour obtenir une moyenne raisonnable de réussite, le système ne peut agir qu'en ayant recours à la notion

d'un semblant effet égalisateur, quitte à se pencher en faveur d'une certaine réduction du niveau de performance en matière d'éducation.

« Le sentiment d'étrangeté que nous ressentons provient de ce que les progrès de l'égalité ne semblent pouvoir être réalisés qu'en prenant des décisions en apparence contraires à l'égalisation, et qui se ramènent à une « médiocrisation » des « relax », à un sous-investissement inefficace dans leur éducation. Nous avons mis en évidence que c'est là le prix cruel de la réduction des inégalités dans la société que nous étudions. Cette difficulté éthique de notre optimum de second rang mérite d'être pleinement mise à jour » Gary-Bobo (2006 : p. 216).

Bien que tout exercice d'évaluation consiste à vérifier que le but visé soit atteint, nous voyons que souvent, pour des raisons diverses, nous faisons tout le contraire. Plutôt que de mettre la note exacte, nous fabriquons une moyenne « forcée » de réussite. Cette pratique qui tend à tirer les notes vers le haut au CPE tend à refléter une approche économique visant à assurer, qu'année après année, des scores comparables et honorables soient affichés. Ce qui nous amène à avancer que les modalités d'évaluation mises en pratique pour la notation des épreuves du CPE sont loin de correspondre aux caractéristiques métrologiques de bon usage, propre à un instrument de mesure de performance valide, jugé apte à mesurer/évaluer sommativement, non seulement ce qui aura été enseigné et donc, appris en sixième, ou septième année, dans le cas des *repeaters*, mais de tout ce qui aura été appris par ces élèves lors de leur passage à l'école primaire.

Partant du principe que la rédaction demeure avant tout un exercice de QROL ou QROM, on se rappellera de l'ouvrage de De Bal, De Landsheere et Beckers (1977), qui converge vers ce même intérêt qui consiste à souligner le manque de fidélité dans l'épreuve de correction. Il y est dit notamment que la manière dont les copies de rédaction sont corrigées, habituellement, laisse entrevoir une part de subjectivité chez les correcteurs. Dans le cas présent, il est donc permis de mettre un point d'interrogation sur la notion de fidélité dans l'exercice de correction, tel qu'effectué par nos trois correcteurs-enseignants du primaire. Rappelons que pour les besoins de cette recherche, ayant trait à la notion de fidélité dans la correction, nous avons sollicité l'aide de deux autres correcteurs, exerçant leur fonction d'enseignants au secondaire. Ces deux correcteurs, spécialiste de leur

langue respective, soit l'anglais ou le français, ont joué le rôle de modérateur pour la deuxième épreuve expérimentale, rédaction *sans* guide/canevas. Nous mentionnons ici, à titre d'exemple certains de nos résultats tels que présentés dans le chapitre précédent, en nous focalisant sur les écarts notés, partant d'une posture intra- et inter- correcteur(s).

D'une perspective intra-correcteur, nous avons décelé des problèmes de discordance chez un même correcteur. Nous observons ainsi que chaque correcteur a fait preuve d'une certaine dose d'infidélité dans sa correction (qu'il soit C_{P1} , C_{P2} ou C_{P3}). Chacun a octroyé des notations, quelques fois fortement différenciées à un même groupe spécifique d'élèves ayant participé aux épreuves expérimentales (rédaction *avec* ou *sans* guide/canevas). Aussi, des trois correcteurs (C_{P1} , C_{P2} et C_{P3}), la correctrice C_{P2} est celle dont les notations laissent entrevoir le moins d'écart entre la plus forte note octroyée et la plus faible. A titre d'exemple, elle aurait alloué une moyenne des scores de 56 points aux 34 filles issues du collège de niveau élevé, pour la rédaction en anglais, *avec* guide/canevas, laissant ainsi entrevoir un écart de 70 points entre la plus forte et la plus faible note. Quant aux deux autres correcteurs, l'écart se situe à pas moins de 95 points, pour une moyenne des scores de 88 points pour C_{P1} et 90 points pour C_{P3} .

La question qui s'impose ici, pour ne prendre en considération que le cas de figure pris en exemple, est celle-ci : Y aurait-il une grosse part de subjectivité, sinon même de sensibilité personnelle dans l'octroi des points chez les correcteurs qui ont démontré une certaine infidélité dans l'exercice de correction ? Quand un seul correcteur, habilité à corriger des rédactions au *CPE*, n'arrive pas à adhérer à une échelle descriptive en évaluation, on est en droit de se poser certaines questions. Comme, par exemple, y a-t-il manque de fidélité, et corollairement, manque de validité au *CPE* ?

Nous croyons savoir que si on veut vraiment éviter le manque de fidélité lors de la correction, la solution peut-être, serait de recourir à une formule qui « *implique une double correction et qui consiste à faire corriger les copies indépendamment par deux correcteurs (A et B) qui se sont préalablement concertés sur les critères de correction. Après avoir corrigé les copies, les correcteurs confrontent question par question chaque paire de notes (celle du correcteur A avec celle du correcteur B) ; lorsque les résultats coïncident, la note est confirmée. Lorsque deux résultats diffèrent, les correcteurs se*

concertent en vue de comprendre ce qui a fait les différences d'appréciation » Gilles (2001-2002 : p.20).

Signalons ici que les constats (quand on se rapporte aux résultats provenant des données statistiques obtenus lors les deux épreuves expérimentales) sont loin d'être meilleurs, pris d'un point de vue inter-correcteurs. Pour confirmer ce propos, nous prenons, une fois de plus, à titre d'exemple, le cas de figure des 34 filles issues du collège de niveau élevé, pour la rédaction en anglais, avec guide/canevas.

En nous basant sur la copie F22, on voit que l'écart entre la plus forte et la plus faible note n'est pas moins de 65 points : 70 points alloués par C_{P2} comme la note la plus forte, contre 5 points attribués respectivement par C_{P1} et C_{P3} comme la note la plus faible. Donc, la question qui s'impose ici, c'est de savoir si certains correcteurs sont trop sévères et d'autres excessivement généreux lors de l'attribution des notes ? Nous nous référons donc à Leclerq (1986) qui affirme qu'il n'est pas étonnant, si l'on s'en tient aux résultats de recherche en docimologie, qu'une épreuve de correction « standardisée », assurée par plus d'un correcteur peut facilement se rapprocher d'un manque de concordance, voire même de discordance, une fois que les acteurs concernés ne sont plus à même de respecter les échelles descriptives d'évaluation.

Sur le plan de la validité, on est en droit de se poser d'autres questions concernant les examens sommatifs et de certification. Dans le contexte mauricien, pour le *CPE*, nous sommes censés à partir d'un exercice de correction institutionnalisé, observer dans les résultats affichés, des indications prédictives par rapport au niveau « réel » de l'examiné. Or, un coup d'œil, sur nos tableaux de synthèse, tant pour les moyennes que pour les écarts, suffit à révéler cette discordance entre les performances, passant du *CPE* à la première épreuve expérimentale, puis à la deuxième. Dans la précédente partie de ce même chapitre, nous avons abordé l'aspect pédagogique dont use l'enseignant du *CPE* lors de ses pratiques en classe. Pouvons-nous ici, dans le cadre de cette enquête, parler de discordance pédagogique-docimologique ?

A ce sujet, concernant les QROL/QROM (en l'occurrence ici, à la rédaction, qui est une des composantes du papier d'anglais et celui du français au *CPE*), nous avons en place un système standardisé, élaboré par le *MES*, conforme au règlement pédagogique, afin

d'éviter justement des problèmes de discordance entre pédagogie et docimologie. Or, si on se réfère à nos deux constats, tels que présentés au chapitre V, où nous avons souligné le côté suspect du taux de réussite à la fois comparable et honorable, en anglais comme en français, année après année, tout au long des onze années 2006 à 2016, nous observons qu'il y a forcément discordance entre pédagogie et docimologie dans ce cas présent.

Si nous pouvons aisément comprendre qu'avec le nombre très élevé (pas moins de 22 000) de copies à corriger au *CPE*, les examinateurs sont contraints d'utiliser un nombre tout à fait réduit de questions ouvertes, engendrant de ce fait une forte possibilité d'absence de couverture large des aspects les plus importants du programme d'étude pour le *CPE*, ce qui est plus difficile à comprendre, c'est cette tendance à négliger tout aspect ayant trait à la validité du programme d'étude. Cela dérange encore plus quand on constate qu'il y a fort probablement un manque de concordance intra- et inter-correcteur(s) dans la correction des copies (constaté lors de toutes nos analyses des résultats obtenus aux épreuves expérimentales de février 2014). Autre point qui dérange ici, est le mode de conditionnement poussant les élèves, candidats à des examens standardisés du *CPE*, de consacrer leur énergie à ne reproduire uniquement que les idées de leurs enseignants. Cela nous ramène une fois de plus, à questionner l'approche pédagogique dont usent les enseignants du primaire (en particulier ceux en charge d'une classe de *CPE*), qui renvoie au système du conditionnement behavioriste. C'est sur ce point précis que nous faisons ressortir toute l'importance et la nécessité qu'il y aurait à écarter toutes les discordances pédagogico-docimologiques, un peu trop présentes dans notre système d'examen standardisé, ne visant qu'à assurer un taux de réussite honorable, et ce, au détriment de la qualité en terme de moyenne des scores/grades.

Correction des Questions à Réponses Ouvertes

Comme le dit si bien Gilles (2001-2002), le sort académique de millions d'enfants sur le plan mondial dépend des évaluations sommatives certificatives. Nous profitons de l'occasion qui nous est offerte ici pour transposer ce postulat dans le contexte mauricien, et ainsi affirmer, sur la base de notre enquête, et surtout des données recueillies par le biais de nos deux épreuves expérimentales de février 2014, que le destin de milliers de petits scolarisés du primaire dépend de ces évaluations sommatives. Or, comme nous

avons eu l'opportunité de le faire ressortir, les questionnaires examens auxquels doivent répondre ces enfants, souffrent d'une certaine lacune, dans le sens qu'ils sont beaucoup trop standardisés. Si nous arrivons à comprendre la logique derrière cette sur-standardisation des épreuves, qui d'après Gilles (2001-2002) découle d'un besoin à assurer un niveau d'équité et, probablement aussi, dans le but de ne pas être contesté dans une cour de justice, nous comprenons moins le raisonnement de réduire les QROL par des QROM. Est-ce à dire qu'il est fort probable que dans les années à venir, les QROL, en l'occurrence ici la rédaction, sera bannie du questionnaire d'examen de l'anglais ou de français ? C'est ici où le point soulevé par Piéron (1963), il y a plus d'un demi-siècle nous interpelle sur la docimologie. N'avait-il pas critiqué les nombreuses sources de biais dont souffraient la correction des QROL ou des QROM ?

Au vu des résultats de notre enquête, et en prenant particulièrement appui sur l'exercice de correction des copies des 204 élèves ayant participé à nos épreuves expérimentales, nous sommes foncièrement, et de plus en plus convaincu qu'il faudrait trouver des moyens aptes à éliminer, sinon réduire les nombreux biais associés à une correction d'épreuve. C'est pourquoi, tenter de le faire en rendant l'exercice d'évaluation et les instruments qui vont avec, de plus en plus standardisés, ne constitue qu'un palliatif. Pour en revenir à Gilles (2001-2002), nous trouvons justifié son argumentation à l'effet que toute épreuve, même celles qui sont standardisées, ne sauraient éviter le piège des biais, et par conséquent, d'une certaine dose d'infidélité. Notre raisonnement ici se trouve fondé dans le sens où nous avons déjà fait comprendre qu'une rédaction *avec guide/canevas* ne peut être considérée comme étant une QROL ou une QROM. Notre raisonnement nous pousse à considérer ce type d'épreuve plutôt comme une question fermée, limitant ainsi le champ de la réflexion/découverte de l'élève. Dans notre exercice de correction pour l'épreuve expérimentale en anglais et précisément, concernant la rédaction avec guide, la correction de la copie de l'élève F22 a retenu notre attention. Cette copie n'a été créditée (devrait-on plutôt dire, discréditée) que d'un score maigrelet de 5 points, en tout et pour tout par les correcteurs C_{P1} et C_{P3}, en raison du fait que la production en question, était hors sujet. Or, C_{P2} (en l'occurrence, une enseignante du primaire) a choisi d'octroyer 70 points à cette même copie. Qui a tort et qui a raison ici ? Qu'à cela ne tienne, pour nous le fait est qu'en proposant un guide/canevas, on a commencé à verrouiller la créativité de l'enfant. On emprisonne son imagination à ne

voir l'histoire à raconter qu'à travers les yeux de l'examineur. C'est ici que les enseignants du primaire finissent par se faire prendre dans les filets du conditionnement behavioriste, sacrifiant ainsi la créativité dans la production écrite sur l'autel d'une réussite coûte que coûte, surtout si on veut avoir un A⁺ où le score obtenu en rédaction a tout son poids. Nous saisissons l'opportunité ici de souligner un fait assez insolite de l'exercice d'évaluation, et inclusivement de la correction, à l'effet qu'un candidat puisse obtenir un A en anglais comme en français, même s'il n'aura pas pu ou eu le temps de travailler ou compléter sa rédaction. Or, comme nous le savons, et comme soulignés par les enseignants du secondaire, lors de l'enquête par entretien à l'usage exploratoire, « *l'épreuve qui traduit le mieux un niveau de compétence en langues est sans aucun doute celle de la production écrite (rédaction)* ». Ils ont d'ailleurs affirmé que cette épreuve requiert créativité, imagination et maîtrise de l'écriture.

Autre point qui mérite une attention particulièrement, c'est cette pratique à toujours vouloir exiger que l'élève puisse restituer tout ce qu'il aura appris ou plutôt ingurgité durant sa dernière année en fin de cycle primaire. Nous pensons ici à tous ces correcteurs qui ne font que mesurer, à travers les réponses, le niveau du savoir et du savoir-faire du candidat ayant pris part au *CPE*. Bon nombre d'entre eux parcourent quelques copies pour établir le barème de notation avant d'entamer la correction. Il n'est pas rare qu'un correcteur évalue au préalable la performance moyenne des élèves en général, avant de procéder à un exercice de rajustement selon que les résultats soient catastrophiques ou non. Serait-ce le cas en ce qui nous concerne ?

Nous pourrions nous référer aux réponses de deux nos interviewés qui préfigurent une tendance générale. Ils s'accordent pour souligner l'importance de parcourir quelques copies avant de commencer l'épreuve de correction. Cette lecture rapide permet, selon eux, de cerner dans les grandes lignes le niveau des élèves, en moyenne. Cette manière de fonctionner confirme les affirmations de Chevallard (1991) et De Landsheere (1992). De ce fait, nos trois correcteurs du primaire n'ont pas hésité à faire ressortir la nécessité de se référer aux rapports du *MES* avant de débiter l'exercice de correction. Pour eux, ces rédactions sont un modèle de référence qui permet à tout correcteur d'avoir un aperçu de la note conforme à ce type de production.

Dans l'ensemble, tous les correcteurs affirment s'être tenus aux consignes et aux critères de correction qui leur ont été remis. Si trois de nos correcteurs disent les avoir respectés au mieux, les deux autres soulignent toute l'importance d'y accorder un respect absolu, condition d'ailleurs *sine qua non*, selon l'un d'entre eux pour tout exercice de correction fidèle. Bien que trois parmi eux s'accordent pour dire qu'un respect aux normes imposées facilite la notion d'objectivité dans l'élaboration de la notation, l'un d'eux présente une opinion divergente. Selon lui, tout exercice de correction entraîne un degré de subjectivité et nécessite un degré de flexibilité de l'évaluateur : plus de souplesse pour les élèves de niveaux moyens et faibles, plus de rigueur pour ceux de niveau fort. Aussi, pour des raisons jugées essentielles, il affirme en avoir fait usage. Il sera, par ailleurs, conforté dans cette démarche par trois de ses collègues qui précisent que la notation finale dépend en grande partie du degré auquel le correcteur a été influencé par l'exposé de l'élève. C'est d'ailleurs, précisent-ils, cette sensibilité et cette appropriation du récit proposé qui permet au correcteur d'interpréter les critères de correction et d'imposer une notation, jugée équitable, selon lui. Cette affirmation venant de nos correcteurs contredit d'une certaine manière leur propos de départ dans lesquels ils prônaient un respect strict aux normes imposées. Nous insistons sur le fait qu'ils estiment qu'il est tout à fait normal et acceptable que les scores enregistrés diffèrent d'un correcteur à un autre.

Cette manière de procéder pour s'adapter à son contexte tend à les rapprocher d'une posture subjective lors de cet exercice. *A fortiori*, nous avons la conviction profonde que Piéron (1963) avait raison de remettre en cause toute la question d'objectivité à toute épreuve lors d'un exercice de correction des copies.

VI.3 Synthèse

Tout au long de ce chapitre, nous avons tenté de donner une certaine couleur à notre appréciation personnelle des résultats de notre enquête, tant quantitatifs que qualitatifs, générés par nos quatre instruments de collecte de données : (1) l'enquête par entretien à usage exploratoire, (2) les épreuves expérimentales, (3) l'enquête par entretien à usage complémentaire, et (4) les observations des classes. C'est ainsi qu'à travers l'interprétation de nos résultats, nous avons dégagé deux thèmes, à savoir : (a) Pratiques Enseignantes, et (b) Pratiques Evaluatives, accompagnés de nos interprétations et

discussions. Ce processus nous aura permis de mieux comprendre les raisons de : (i) une performance comparable, et *a priori* quasi-similaire, en anglais comme en français, et (ii) une chute dans la performance scolaire des jeunes recrues en *Form I* (1^{ère} année du cycle secondaire) après des résultats honorables, en anglais comme en français au *CPE* 2013.

CONCLUSION

Pour conclure, et avant d'énoncer les propositions ainsi que les perspectives attendues, nous trouvons utile de faire un rappel des points saillants de notre recherche.

Rappel de la Problématique et démarche d'enquête

Le principal objectif de ce travail de recherche était de comprendre la raison sous-tendant un fait, qui d'évidence, nous semblait surprenant : Etant donné le statut différencié dont jouissent respectivement l'anglais et le français dans le contexte mauricien, comment expliquer le taux de réussite comparable et honorable affiché dans les deux langues au *CPE* durant une période de onze années, de 2006 à 2016 ? Cette interrogation de départ, qui a été notre force motrice pour mener à terme un tel travail, nous a conduit à émettre trois hypothèses associées.

La première se lisait comme suit :

Les scores tant comparables qu'honorables, affichés en anglais comme en français au *CPE*, ne traduisent pas la réalité du niveau de maîtrise des élèves en *Form I* dans ces deux langues.

En ce qu'il s'agit de notre deuxième hypothèse, rappelons que celle-ci avançait que :

Les pratiques évaluatives des enseignants souffrent d'un manque de fidélité et de validité.

L'objectif consistait donc à montrer qu'il y aurait, selon toute vraisemblance, une certaine tentative de la part des autorités concernées, guidées probablement par des considérations économiques, à assurer un taux de réussite honorable en fin de cycle primaire, quitte à y sacrifier la qualité de la performance au profit de la quantité d'examinés qui doivent réussir leur *CPE*.

Enfin, notre troisième et dernière hypothèse, stipulait que :

Pour assurer la réussite au *CPE*, les pratiques enseignantes sont caractérisées par un conditionnement inspiré du behaviorisme qui privilégie une approche pédagogique focalisée sur l'écrit, de type magistrocentriste.

Nous supposons, d'emblée, que les résultats en termes de comparabilité et d'honorabilité, tels qu'évoqués ci-haut, découlent fort probablement des pratiques enseignantes en usage dans les classes de *CPE*, où il y aurait selon toute apparence, comme une volonté de pousser coûte que coûte le plus grand nombre d'examinés à la réussite par le biais d'un conditionnement behavioriste propre au magistrocentrisme.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, et ainsi apporter des réponses à nos quatre interrogations initiales et à nos trois questions liées à la problématique, nous avons *a priori* entamé une pré-enquête qui a, par la suite, débouché sur notre enquête principale.

Cette enquête-clé a été menée par le biais de quatre instruments de collecte de données, à savoir :

- l'enquête par entretien à usage exploratoire ;
- les épreuves expérimentales ;
- l'enquête par entretien à usage complémentaire ;
- les observations de classes.

Les résultats, obtenus à travers ces instruments, nous ont permis de confirmer nos hypothèses, soit intégralement ou partiellement.

Bilan des forces et des faiblesses de la méthodologie

Il est important de rappeler que notre enquête (qui a duré cinq années) avait commencé par une pré-enquête. Cette dernière a eu l'effet escompté car elle nous a éclairé, d'une part, sur des aspects pertinents liés aux taux de réussite comparables et honorables, en anglais comme en français, tels qu'affichés au *CPE* de 2006 à 2016 et, d'autre part, sur le niveau de maîtrise de ces élèves dans ces deux langues, au cours de la même période, si l'on se base sur les moyennes enregistrées.

Aussi, nous estimons que l'enquête par entretien à usage exploratoire, pour trouver des réponses aux diverses interrogations et questions de départ a été bénéfique dans son ensemble, dans la mesure où elle nous a permis de mieux orienter les phases ultérieures de ce premier exercice de collecte de données qualitatives. Ensuite, la confrontation des données tant quantitatives que qualitatives de trois sources supplémentaires, par un

système de triangulation nous a permis de consolider la validité des résultats issus de notre enquête.

Pour faire bonne mesure, concédons certaines limites qui, à notre avis, ont pu affecter la qualité de notre travail. Il devient difficile d'étendre les résultats d'une enquête n'impliquant que quelque 204 élèves à toute une population-cible de pas moins de 22 000 élèves. Cependant, pour une question de faisabilité, il nous a semblé approprié de nous limiter à un échantillon restreint aussi longtemps que cela pouvait nous permettre potentiellement d'atteindre les objectifs visés.

Au niveau des faiblesses qui ont pu affecter la qualité de notre enquête, et donc par conséquent, les résultats qui en ont découlé, citons surtout ce recours à une épreuve de production écrite uniquement (rédaction) pour mesurer les performances, et en établir des comparaisons par rapport au *CPE* 2013, et les épreuves expérimentales de 2014.

Comme déjà indiqué, nous sommes parti du fait que la rédaction constitue une évaluation indépendante et essentielle pour mesurer le niveau de connaissance en langue d'un sujet, car ne pas réussir à y obtenir un certain nombre de points minimum équivaut à échouer dans l'effort d'obtenir un grade A⁺. Ici, faisons ressortir qu'à travers nos entretiens exploratoires, les opinions émises convergeaient vers la représentativité de la production écrite comme échantillon d'épreuve qui serait à même de photographier un niveau de compétence globale en anglais comme en français. Toutefois, dans ce présent cas, si en amont, nous nous sommes limité à la composante rédaction, en aval, nous avons essayé de combler cette limitation en conduisant dix séances d'observation des classes, qui, d'ailleurs, nous ont offert la possibilité d'apprécier *in situ* les niveaux de compétence et de performance « réels » des élèves dans ces deux langues.

D'autre part, l'accès aux documents officiels, surtout du *MES* concernant les grilles de notation, étant connus pour être confidentiels, donc inaccessibles, il était attendu qu'une telle contrainte pouvait aussi être un élément apte à affecter la qualité de nos résultats. Pour pallier cette faiblesse, du mieux que nous pouvions le faire, nous avons donc fait appel à l'expérience des correcteurs-enseignants assermentés du *MES* pour le *CPE*, habilités à corriger les copies des rédactions lors de ces examens sommatifs. Il s'agissait

donc de professionnels qui, de surcroît, sont familiers avec le système de grille-notation du *MES*.

Principaux Résultats

Nous avons résumé les résultats majeurs issus de notre enquête en quatre points-clés.

A. Le taux de réussite observé en anglais comme en français au *CPE* ne traduit pas la réalité du niveau de maîtrise atteint dans ces deux langues.

Au regard de nos analyses, la première conclusion que nous pouvons émettre, c'est que les performances en anglais comme en français, à l'instar du taux de réussite et la moyenne des notes observées au *CPE*, pour les onze années étudiées (2006 à 2016), sont quasi-similaires, donc comparables. Il a été montré que les élèves ont pratiquement un même niveau de maîtrise dans les deux langues étudiées. A ce propos, les analyses effectuées ont permis de trouver quelques explications ci-dessous.

1. Il existe des pratiques enseignantes et un apprentissage par association que nous pouvons qualifier de conditionnement inspiré du behaviorisme, visant à s'assurer que les élèves aient une performance égale dans chacune des deux langues lors des examens cruciaux du *CPE*.
2. Il existe une pratique de pondération exacerbée des notes au *CPE*, reflétant une approche économique, tendant à s'assurer, que des scores comparables en anglais comme en français soient maintenus année après année. Cela équivaut à avancer que les modalités d'évaluation mises en pratique pour la notation des épreuves du *CPE* ne correspondent pas aux caractéristiques métrologiques de bon usage, d'un instrument de mesure de performance valide. Ce qui, inévitablement, pousse à renforcer l'impression que le *CPE* ne satisfait pas toutes les conditions sur le plan des critères d'évaluation pour la construction d'un instrument de mesure valide et fidèle dans l'exercice de correction.

Toutefois, une analyse de la moyenne des notes obtenues par notre population-cible nous a permis d'entrevoir des différences en termes de performances. Malgré un taux de réussite honorable oscillant entre 72% et 80% de 2006 à 2016 (*cf.* Graphique 1 : p. 8), les notes moyennes, en anglais comme en français, varient entre 50 à 59 points (grade C), au

cours de cette même période (*cf.* Graphique 6 : p. 159). Ce fait laisse entrevoir que la qualité de la performance atteinte par les élèves est en deçà des attentes, contrairement à une impression généralisée tendant à faire croire que des élèves qui excellent dans l'une ou l'autre des deux langues, enregistrent le même niveau de performance dans l'autre.

B. Les performances enregistrées, en anglais comme en français, par les élèves de notre population-échantillon au *CPE*, sont supérieures à celles observées en *Form I*.

Les résultats de nos deux épreuves expérimentales nous permettent d'affirmer que la moyenne des notes, en anglais comme en français, basée sur les performances de notre échantillon, est en deçà de celle enregistrée pour le *CPE*. En effet, notre première épreuve expérimentale, qui reprenait une épreuve de production écrite, en anglais comme en français, en tout point assimilable à celle généralement proposée aux examens du *CPE*, a affiché des résultats inférieurs à ceux obtenus au *CPE* par ces mêmes élèves, dans chacune des deux langues. Pris globalement au niveau des 204 élèves, la moyenne des notes en anglais est un grade D tandis que pour le français, cette moyenne est un grade B. Notre deuxième épreuve expérimentale, à laquelle a pris part notre échantillon d'enquête, concernait de nouveau une épreuve de production écrite, dans les deux langues, à la différence qu'ici, le support à la rédaction, sous trait d'un guide/canevas, d'usage aux examens du *CPE*, n'y était pas. Ainsi, nous avons clairement saisi le fait que les scores obtenus par notre échantillon d'enquête ont alors, non seulement, accusé une baisse évidente, mais ont davantage montré une moyenne des notes que l'on pourrait qualifier de fort décevante (U-échec dans les deux langues), en comparaison avec des notes déjà peu honorables (grade D en anglais et grade B en français), lors de la première épreuve expérimentale *avec* guide/canevas, par rapport aux résultats honorables obtenus au *CPE* 2013.

Sur la base de telles données, nous avons donc conclu que le niveau de maîtrise des élèves, en anglais comme en français, ne peut être qualifié de comparable (si toutefois comparabilité existe, les scores enregistrés dans l'une comme dans l'autre langue sont un U-échec respectivement). Outre cette différence entre les scores, qui semble découler du statut différencié des deux langues, nous pouvons affirmer et conclure que les performances enregistrées, dans l'une comme dans l'autre, sont très honorables. Ces notes inférieures confirment, si besoin est, notre constat de départ, à l'effet que l'anglais

et le français sont deux langues quasiment étrangères pour l'élève mauricien. Cela implique forcément, qu'au-delà d'un enseignement de type behavioriste, les élèves ne maîtrisent toujours pas l'anglais et le français. Ces résultats confirment, non seulement, ce que disaient nos enseignants interrogés lors de l'enquête-exploratoire, mais ils nous montrent aussi un alignement sur les rapports du *MES* (2006-2016) qui attirent, systématiquement, l'attention sur les nombreuses lacunes des élèves en anglais comme en français. Au vu donc des taux de réussite honorables au *CPE*, année après année, il semblerait qu'il y aurait quelque part, une forte probabilité d'une tentative somme toute délibérée à tirer les notes vers le haut, dans un souci économique.

C. La fidélité de l'exercice de correction des copies pour les épreuves du *CPE* dont la validité peut être remise en question, est elle-même sujette à interrogation en n'arrivant pas à prédire le niveau de performance future des élèves en *Form I*.

Un autre aspect clé de notre travail de recherche sur lequel nous aimerions insister est cette notion de fidélité dans l'exercice de correction, et corollairement la notion de validité des épreuves d'évaluation sommatives proposées au *CPE*. En effet, il nous a paru utile de chercher à comprendre pourquoi des correcteurs, à qui les mêmes consignes standardisées ont été administrées, accompagnées d'une spécification des mêmes critères à respecter lors de l'exercice de correction des épreuves, ont donné des résultats affichant un manque de concordance inter-correcteurs visible lors de la correction d'une même copie soumis par un même élève. A titre d'exemple, nous nous référons à la copie de l'élève F22.

La validité d'un instrument de mesure de performance (dans le cas présent, il s'agit des questionnaires d'examen du *CPE* auxquels plus de 22 000 candidats prennent part chaque année) voudrait que l'instrument, par le biais ici d'une évaluation sommative, couvre l'étendue du programme d'étude. Dans la réalité, il est évident que le contrôle ne saurait couvrir l'ensemble de ce qui a été, non seulement enseigné au cours de cette sixième année, mais aussi tout le long du parcours académique de l'enfant dans le primaire. Or, tout indique que nos évaluations sommatives du *CPE* ne couvrent pas nécessairement les concepts fondamentaux que l'élève a appris durant six années d'études (ou même, de sept années pour les « *repeaters* ») dans le cycle primaire, mais sur un nombre très réduit de questions, qui sont, répétitives et dont la plupart ont un même agencement année après

année. C'est d'ailleurs sur la base d'une telle évidence que nous prenons le risque d'affirmer que par souci d'assurer un taux de réussite honorable au *CPE*, on finit par tomber dans une situation où il est difficile, voire impossible de prédire avec précision la performance d'un quelconque élève (produit du *CPE*). Que se passera-t-il quand il sera confronté à d'autres tests d'évaluation académiques dans le futur ? On peut se faire une idée en regardant les résultats affichés lors des deux épreuves expérimentales issues de notre enquête. N'est-ce pas ici le cas de ces nombreux élèves qui ont enregistré des résultats relativement honorables au *CPE* 2013 (A+, A ou au moins un B) ? La question interpelle...

D. Les pratiques pédagogiques au primaire privilégient un enseignement magistrocentriste, focalisées sur l'écrit au détriment de l'oral.

En dépit d'une forte mouvance annoncée vers la pédagogie nouvelle, nos résultats - tant quantitatifs que qualitatifs -, permettent de constater une préférence, de part et d'autre, pour une pratique enseignante largement inspirée du magistrocentrisme, donc inclusivement, une préférence marquée pour la pédagogie traditionnelle, caractérisée par un emploi abusif des méthodes démonstratives/expositives, du courant behavioriste. L'enseignant du *CPE* tend à privilégier une approche répétitive, basée sur la croyance : qu'à force de répéter on finit par maîtriser. Or, nul ne peut transmettre un contenu, voire une pensée, comme si l'on remplissait un récipient vide d'un liquide provenant d'un récipient plein. Les connaissances se construisent (Snyders, 1975). Il est du devoir de l'enseignant d'organiser et d'implémenter des conditions idéales pour l'apprentissage. Or, les pratiques enseignantes les plus courantes au sein du système éducatif mauricien, du moins au vu de ce qui nous a semblé être généralement le cas dans le primaire, n'arrivent pas à équiper nos jeunes « apprenants », de manière adéquate, en outils nécessaires au développement de leurs compétences en langues. Similairement, on ne parvient pas, en adoptant une pratique à répétitions, à leur assurer une bonne posture langagière. En voulant mettre tout le poids de l'évaluation sur l'écrit, nous arrivons difficilement à favoriser une maîtrise authentique des compétences visées, telles que prescrites dans le document cadre pour les langues. Bien au contraire, ce système où l'enseignement de l'oral est négligé finit par affecter la qualité de la (libre) production écrite.

Pour la mise en place d'un « *World Class Education for All* »...

Il est temps à présent de faire le point sur ce qui a été mis en exergue *a fortiori* ou *a posteriori* dans ce travail de thèse, à travers nos discussions ou réflexions sur les deux thèmes majeurs : Pratiques Enseignantes et Pratiques Evaluatives.

Au vu des résultats de notre enquête, il semblerait qu'il y aurait une évidente volonté des autorités concernées de tirer, coûte que coûte, les notes du *CPE* vers le haut. Cette propension à vouloir projeter l'image d'une société éduquée relève de toute évidence d'une approche économique de l'Education. (A titre d'exemple, nous renvoyons à une grande ouverture des voies au tertiaire à ceux qui n'ont réussi que moyennement au secondaire ces dernières années). Toutefois, quand ce mode de fonctionnement opère au détriment de la construction des connaissances et des compétences, nous sommes en droit de nous interroger sur la vraie valeur de ce « *World Class Education for All*⁹⁰ », vision transcrite de manière emphatique dans le document officiellement publié par le ministère de l'Education à Maurice sous le titre « *Education and Human Resource Strategy Plan 2008-2020*⁹¹ ». A quoi faisons-nous référence ici ?

- Sûrement pas à un *modus operandi* où l'évaluation précède et conditionne l'enseignement ;
- Ni à un enseignement magistrocentriste de type behavioriste où l'élève du 21^{ème} siècle reste et demeure dépendant de l'enseignement de son maître ;
- Moins encore à une évaluation des performances, par le biais d'une évaluation sommative, qui ne donne aucune indication (*feedback*) quant à la manière de procéder pour mieux faire apprendre ;
- Sûrement pas à un enseignement dispensé par des acteurs qui ne se préoccupent pas des lignes directrices préconisées dans le document cadre pour l'Education, et qui ne prennent pas en compte les rapports du *MES* et ses recommandations.

Mais quelle serait donc la philosophie de cette «Education de Qualité Mondiale pour Tous » ?

⁹⁰ Education de Qualité Mondiale pour Tous

⁹¹ Plan Stratégique pour l'Education et le Développement des Ressources Humaines.

- Serait-ce une quête vers la réussite scolaire en projetant un taux de réussite honorable, quitte à sacrifier la compétence au profit de la performance ?
- Ou encore, serait-ce montrer au monde une société éduquée, même en apparence seulement, alors qu'il y aurait une volonté affichée, comme nous le disions supra, de tirer coûte que coûte les notes vers le haut ?

Si tel est le cas, comme nous avons cru le comprendre, il est donc fort logique d'avancer qu'au lieu de prôner une égalité des chances en matière d'éducation, l'école mauricienne ne fait que perpétuer les inégalités. Il ne faut pas oublier que si certains réussissent avec des notes plutôt flatteurs, d'autres ne font que franchir la barre des 30%, en dépit des facteurs mis en exergue à propos d'un éventuel usage « excessif » des pondérations. Or, qu'adviendra-t-il de ces élèves dans le long terme ? L'éducation n'est-elle pas un échafaudage de connaissances ? Quand Vygotski parlait d'échafaudage, ce n'était certainement pas pour insinuer que le constructivisme équivaut à construire une somme de connaissances à partir de ce qui serait évalué. Or, il semblerait que les mentalités de certains acteurs du système éducatif perpétrent la logique d'enseigner comme on a toujours eu l'habitude de le faire ! En matière d'enseignement et d'évaluation, les modernistes arriveront difficilement à saisir la logique d'un tel choix. Quant aux passéistes, ils ne demanderont rien moins que de laisser les choses suivre leur cours. Mais dans le cas qui nous concerne, sur quoi allons-nous donc nous échafauder quand les connaissances de base n'y sont que limitées ou quasi-nulles ? La question demeure d'actualité malgré l'introduction de la nouvelle réforme de l'éducation.

Aussi, nous remettons en question la validité et la fidélité de nos pratiques évaluatives soumises aux aléas politiques et économiques, souvent aux antipodes des objectifs visés par les spécialistes en éducation et en docimologie. Il ne nous appartient pas de répertorier l'ensemble des dysfonctionnements d'un système, mais, force est de constater, que plus nous affirmons vouloir changer, rien ne semble vraiment changer. C'est là où réside tout le problème du système éducatif mauricien. Le *CPE* vient d'être remplacé par le *PSAC*, censé représenter une formule magique qui nous débarrasserait des défauts du *CPE*. Or, que constatons-nous ? Déjà des dizaines de manuels-recueils de « *test-papers* » sont en train d'inonder le marché. Comme quoi, les mauvaises habitudes ont la peau bien dure !

En effet, réforme de l'éducation ou non, le plus important, tant du point de vue des administrateurs de notre système éducatif, que de celui des enseignants du primaire, ou encore des parents d'élèves, ou même de la société mauricienne en général, c'est avant tout les résultats. Pourquoi alors s'attarder à développer des compétences qui, au final ne seront pas évaluées ? C'est là, une conception de l'enseignement des langues qui va à l'encontre des avancées de la recherche en sciences de l'éducation. Nous y trouvons, pour notre part, un certain nombre d'éléments de réponse concernant notre mode d'évaluation au niveau national. Ainsi, la correction n'étant jamais à 100% fidèle, la remise en cause du système s'impose. Est-il raisonnable de privilégier une approche économique destinée à assurer, contre tout bon sens et à tout vent, des résultats comparables et honorables ?

Propositions

Pratiques Enseignantes : Comment enseigner pour mieux faire apprendre ?

Au terme de notre enquête, ou plutôt de notre quête, nous rappelons que nous avons trouvé dérangeant que les pratiques enseignantes au *CPE* soient conditionnées par le mode d'évaluation des performances aux examens nationaux de fin de cycle primaire. Propre au magistrocentrisme, et ce, en dépit des efforts entrepris localement, notamment par le *MIE* à l'ère de la mouvance déclarée vers la pédagogie nouvelle, cette rupture entre ce qui se passe dans la pratique et ce que préconisent les théoriciens, n'est toutefois pas un fait isolé et propre uniquement au contexte mauricien. Ce désenchantement est d'ailleurs soulevé par Houssaye (2014) qui ne peut qu'admettre le fait qu'il y aurait de toute évidence, sans conteste dans la pratique quotidienne des classes, une pédagogie avant tout, traditionnelle souvent déguisée sous des couleurs d'approches modernes et modernistes.

En ce qu'il s'agit de la finalité de l'enseignement de l'anglais ou du français, au secondaire, nous trouvons pertinent ici, de suggérer une stratégie de positionnement pédagogique ou didactique. L'objectif final, ne consiste-il pas, avant tout – tel que souligné par Michel Latchoumanin (b), de créer des situations propices visant à mieux enseigner afin de mieux faire apprendre ? Dans la même veine, nous nous hasardons à dire qu'il est grand temps qu'on jette aux oubliettes nos petites querelles à propos des

mérites ou des faiblesses de la pédagogie traditionnelle et/ou nouvelle. Il nous suffit tout simplement de catalyser nos efforts vers une adaptation bénéfique de l'une et de l'autre, en vue de favoriser le développement langagier de l'élève, dans un contexte sociolinguistique qui réunit les trois langues que sont l'anglais, le français et le *kreol morisien*, indépendamment du statut qu'on finira par leur attribuer, au bout du compte. Ce qui nous amène donc à suggérer qu'il est grand temps que l'on ait recours à une pratique enseignante qui prenne appui sur les préceptes préconisées dans le *NCF* (primaire ou secondaire, selon le cas). Il est temps de changer de positionnement et ne plus focaliser uniquement sur les examens. Toute personne plus ou moins concernée avec la vraie éducation, aura donc compris qu'il est préférable d'évaluer un extrait de ce qui a été préalablement enseigné, au lieu d'enseigner uniquement ce qui sera évalué ! En effet, ce qui compte dans le long terme, ce n'est pas d'afficher un taux de réussite honorable, mais de s'assurer que les performances observées soient conformes à un niveau de compétence (compréhension et expression orales et écrites) qui aura pour finalité de mener au développement global de l'enfant.

En favorisant coûte que coûte des résultats flatteurs au détriment de la connaissance, nous allons à contre-sens des principes fondamentaux de la pédagogie, de la didactique, et de la docimologie. Aussi, cette manière de fonctionner semble s'opposer à ce à quoi nous aspirions en termes de : « *World Class Education for All* », et de la promotion d'un mode d'enseignement qui soit de niveau international, avec un contenu intrinsèquement conforme à l'ambition affichée.

L'enseignement mauricien y perd de sa crédibilité au change quand nous avons pour seul défi ou pari la priorité de faire réussir le plus grand nombre d'élèves aux épreuves du *CPE* sans qu'aucun effort n'ait été entrepris pour leur apprendre authentiquement ce qui doit être appris comme il le faudrait. Nous proposons donc de commencer par le commencement, à savoir : construire une base solide sur laquelle les compétences à venir seront bâties en proposant un modèle qui soit à la mesure d'une pédagogie authentique, voire une méthodologie éclectique, adaptée au contexte.

Ainsi donc, dans le contexte scolaire, typiquement mauricien, il faudra composer avec cet élément d'interférence des trois langues qui dominent la scène de la communication dans le quotidien. Nous pensons ici, au jeu d'interférences de l'anglais, du français et du

kreol morisien. Usuellement, l'enseignant tend à emprunter son mot du français ou de l'anglais et/ou du *kreol morisien* pour en faire une adaptation langagière dans la communication avec les autres. L'enseignant mauricien, en règle générale, adopte le principe d'accommodation linguistique, cas de figure ou de proposition basée sur un schéma politico-linguistique, où l'enseignant en question choisit sa propre variation dans ses interactions avec ses élèves, dans le but de mieux leur apporter les savoirs et les savoir-faire dans une des deux langues que sont l'anglais et le français, ou même dans les deux.

Nous appuyons notre proposition sur l'adoption d'une pédagogie convergente où l'enseignant choisit de prendre comme base, dans la langue première de l'élève, des mots familiers de compréhension facile, pour ensuite l'amener vers l'apprentissage de leurs équivalents dans la langue cible. D'évidence donc, nous proposons l'option de pédagogie convergente comme étant à la source d'une méthode active d'apprentissage, visant à utiliser la L1 afin de permettre l'acquisition de la langue cible, qu'il s'agisse de l'anglais ou du français. Notre raisonnement tire son origine dans le fait qu'en optant pour la pédagogie convergente, l'apprenant mauricien prend son envol langagier à partir de sa langue première, en l'occurrence le *kreol morisien*, aujourd'hui objet d'une revalorisation, et qui donc sera appelé de jouer un rôle de premier plan dans l'enseignement.

Pratiques Evaluatives : Quelles orientations pour assurer validité et fidélité ?

Que proposons-nous ici ? Est-ce le recours uniquement à une évaluation continue ? Certainement pas ! Nous suggérons donc qu'il y ait plus d'équilibre entre évaluations sommatives et formatives. Au moment même où l'on réalise que le *CPE* n'est en fait qu'un instrument d'affectation très discutable (par manque de justesse et non de justice), nous le trouvons inapproprié, et déplorons le fait qu'il soit utilisé pour classer les élèves en une élite (donc qui auront la possibilité d'être admis dans un collège de renom), et d'autres de niveau moyen ou faible, qui se retrouveront classés dans la catégorie péjorative des recalés du système. Nous sommes loin de la vision de ce que devrait être le « *World Class Education for All* », quand notre système éducatif ne fait que perpétuer les inégalités, et où il y aurait, de toute évidence, une course folle vers une lutte des

places, elles-mêmes limitées en nombre dans les meilleurs établissements secondaires de l'île.

Aussi, il est temps que les examens mesurent enfin ce qu'ils sont censés mesurer. Nous ne devons plus admettre que les élèves réussissent sans avoir le niveau minimum requis. Approche économique ou pas, il est temps qu'on préconise enfin un mode d'évaluation, sous la forme d'un échantillon-papier, qui puisse mesurer l'ensemble de tout ce qu'aura appris l'élève tout au long de sa formation. Mais, quand le mode d'évaluation conditionne l'enseignement et que les mentalités d'antan perdurent avec acharnement, il y a manque de diligence authentique pour faire avancer les choses dans la bonne direction.

Lors de nos analyses et des interprétations des résultats, nous avons mis le doigt sur le manque de concordance intra- et inter- correcteur(s) dans la correction. C'est là où, dans les pratiques de correction, il faut se débarrasser, selon nous, de cette échelle de notation soi-disant basée sur des critères docimologiques où on ne fait que corriger pour enfin allouer des points. Nous suggérons donc qu'il est grand temps qu'on commence enfin à évaluer, sans pour autant fabriquer une moyenne coûte que coûte « forcée » de réussite.

A l'instar de la rédaction narrative, telle que proposée aux examens sommatifs du *CPE*, celle-ci peut faire l'objet d'une évaluation/correction, à partir de la notion même de sa structure de narration. C'est seulement quand on aura commencé à allouer des points par composantes : Introduction, progression du récit (en faisant intervenir le premier conflit jusqu'à une éventuelle solution/résolution), avant d'arriver au dénouement final, que l'on pourra vraiment juger de la performance de l'apprenant, en termes de compétences. Par conséquent, nous disons ceci : apprenons à nos enfants de donner libre cours à leur imagination fertile dans ce qu'ils trouvent intéressants de nous raconter, au lieu de les conditionner à nous produire une juxtaposition de phrases en guise de récit. Certes, les pénalisations pour erreurs de ponctuations, d'orthographe, d'accords grammaticaux, ou encore de mauvais choix de mots, devront toujours intervenir. Cependant, il ne faudrait pas que l'exercice de correction soit focalisé sur ce type de manquement uniquement. Quand l'enfant pourra, à terme, produire un écrit de niveau décent, après un passage obligé par le développement de ses compétences à l'oral

(comme nous en avons parlé lors de nos discussions), nous pourrions alors avoir bon espoir que les pratiques enseignantes et les pratiques évaluatives marcheront de pair.

Pour faire référence aux failles notées, lors de nos interprétations, ayant trait à la non-concordance et/ou la discordance dans la correction des épreuves, dites « QROL », et pour rester « fidèle » à nous-même, disons tout simplement qu'il nous faut d'urgence revoir les attitudes typologiques divergentes des correcteurs. Vu que c'est surtout au niveau de la production écrite (prenant la forme d'une rédaction *avec* guide/canevas au CPE, et sans ce support en *Form I*) qu'il y a risque de non-concordance et/ou discordance intra-correcteur mais surtout inter-correcteurs, allons-nous proposer son remplacement par une exacerbation de la formule dite « standardisation des épreuves » ? Nous n'y croyons pas trop ou pas du tout. Bannir les QROL pour les remplacer par des QROM ne résoudra pas les problèmes de validité et/ou de fidélité (Gilles, 2001-2002). Nous avons constaté, de manière non équivoque que si certains examinateurs se révèlent excessivement sévères, d'autres peuvent tout aussi bien faire montre d'un excès de générosité, ce qui tend à influencer sur la distribution des notes, en termes de dispersions disparates manifestes dans les écarts-type. Comment, donc, contourner ces aléas ? Certains docimologistes ont évoqué ce qu'on appelle « un courant de docimologie constructive », à l'instar de Gilles (2001-2002). Nous suggérons donc la mise en pratique des « Echelles descriptives en évaluation », prônés par De Bal et al. (1977). Cela pourrait sensiblement (sans jeu de mots) diminuer l'impact de la sensibilité ou la touche personnelle d'un correcteur, potentiellement subjective. On serait alors en droit d'apporter plus de cohésion inter-correcteurs en décomposant, par exemple, la production écrite (QROM ou QROL en termes de rédaction/récit) en des traits spécifiques tels que la structure de narration, la construction des phrases, l'emploi/le choix des mots, et ainsi de suite. Deux correcteurs seront assignés, pour une seule et même copie, selon cette échelle descriptive en évaluation et allouer des scores, au gré de leur évaluation objective. Eventuellement s'il y a quasi-concordance, on prendra la moyenne des deux scores. Si, au contraire, il y a non-concordance, alors seulement on fera appel à un troisième correcteur, pour déterminer le niveau de concordance maximal entre deux des trois et on finira par trouver la moyenne de ces deux-scores là pour décider du score à allouer à la copie. Au moins, cela pourrait avoir le mérite d'éviter des cas comme ceux de la fille F22. En tout cas, ce serait aller dans le sens de la mouvance.

Le *MES* a 33 années d'existence. Une évaluation de l'institution et de ses mécanismes serait probablement utile pour en relever les faiblesses et apporter les corrections nécessaires.

Perspectives

La contribution de cette thèse au champ aussi vaste que celui des sciences de l'éducation, pourrait probablement s'avérer comme étant infime. Cependant, nous estimons qu'elle permettra de mettre en évidence certaines pratiques, tant enseignantes qu'évaluatives, qui pourraient être améliorées pour agir efficacement sur le système éducatif.

Par le biais de ce qui a été mis en lumière, nous sommes plutôt convaincu et confiant qu'elle contribuera à sa façon, même modestement, à conscientiser la communauté enseignante quant aux défis majeurs qui nous attendent tous, à un moment où notre pays envisage de remodeler l'ensemble du système scolaire, dans les cycles primaire et secondaire, selon la formule du *Nine-Year Continuous Basic Education*.

Toujours est-il qu'il existe probablement d'autres aspects sur lesquels nous n'avons pu nous étendre en raison de la limitation de notre champ de recherche. Ainsi, nous pensons fortement, que cette prise en compte des pratiques, tant enseignantes qu'évaluatives, pourrait éventuellement ouvrir la voie à de nouvelles perspectives et pistes de recherche dans le champ de l'éducation et de la formation. Il serait, entre autres, intéressant d'approfondir la recherche entreprise dans le présent ouvrage pour y inclure certains aspects abordés accessoirement dans un premier temps. Nous songeons ici à la possibilité d'étendre notre réflexion à d'autres niveaux de l'enseignement en milieu scolaire. A titre d'exemple, une enquête pour mesurer l'impact sur les performances des élèves au bout de trois ans d'insertion dans le cycle secondaire, à visage nouveau, de le cadre du *NYCBE*. Tout cela pourrait prendre la forme d'un objet de recherche de plus grande envergure dans un futur prochain.

Loin de ne nous confiner qu'au contexte mauricien, nous pourrions alors nous étendre à explorer d'autres espaces géographiques de la zone, pour mieux comprendre et appréhender les systèmes éducatifs qui y sont à l'œuvre.

BIBLIOGRAPHIE

- Achard, P. (1993). *La Sociologie du langage*. Paris : PUF.
- Addison, J. et Hazareesingh, K. (1984). *A New History of Mauritius*. Mauritius: Editions de l'Océan Indien, 1999.
- Aebli, H. (1951). *Didactique psychologique Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Alvarez, G. (1984). Du structuralisme aux approches communicatives en enseignement des langues. *Langues et linguistique*, [En ligne] n° 10, p. 151-168. Disponible sur : http://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/recherche/revue_LL/vol10/LL10_151_168.pdf [Consulté le 16.04.2014]
- Arno, T. et Orian, C. (1986). *Ile Maurice : une société multiraciale*. Paris : L'Harmattan.
- Arte. (2007). *Le dessous des cartes: Le continent Africain*, [En ligne]. Disponible sur : <http://ddc.arte.tv/nos-cartes/le-continent-africain> [Consulté le 15.02.2013]
- Asgarally, I. (dir.). (1996). *Étude pluridisciplinaire sur l'exclusion à Maurice*. Port-Louis : Government Printer.
- Asgarally, I. (2002). L'école à Maurice : entre multiculturalisme et interculturel. *VEI enjeux Revue*, vol. 129, pp. 252-259. Paris : CNDP.
- Astolfi, J.-P. (1996). Didactiques et pédagogies. In *Educations*, n° 7. Villeneuve-d'Ascq : Emergences Editions.
- Baggioni, D. et Robillard de, D. (1990). *Ile Maurice : une francophonie paradoxale*. Paris : L'Harmattan.
- Bagnoli, P. et al. (2010). *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*, [En ligne] Disponible sur : <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf> [Consulté le 09.07.2014].
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris: Nathan.
- Bal de, R., Landsheere de, G. et Beckers, P.J. (1977). In J-L. Gilles, (2001-2002), *Construction et gestion qualité d'outils d'évaluation*. Système Méthodologique d'aide à la Réalisation de Tests : Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Disponible sur : http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/actu_recher/Seminaire%20TECFA%20220306/article%20-%20textes/CGQOE_Introduction.pdf [Consulté le 09.06.2017]

- Bali, S.M.O. (2014). La République de Maurice : Un modèle de bonne gestion en Afrique. In *Horizons*, [En ligne] Quotidien National D'informations, n° 6261 Du lundi 19 Mai 2014: L'Agence Mauritanienne D'Information. Disponible sur : <http://filefr.ami.mr/pdf/6261.pdf> [Consulté le 06.07.2015]
- Ballgobin, D.V. (2007). Langues maternelles, politique éducative et curriculum. In *Appropriation du Français et pédagogie convergente dans L'océan Indien*. France : Editions des archives contemporaines. pp. 163-188.
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris, France : L'Harmattan.
- Barbé, G. (1988). Français langue seconde : attention travaux. In *Diagonales*, n° 14.
- Barbier, J.-M. (1990). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.
- Barbot, M-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.
- Barnier, G. (2012). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*, [En ligne]. Disponible sur : <http://www.scribd.com/doc/142970455/Theories-Apprentissage-2> [Consulté le 06.04.2014]
- Barré-De Miniac, C. (2000). Le questionnement didactique entre autonomie et Applicationnisme. In Z. Benhamla, (2012), *De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? Synergies Algérie*, n° 15, pp. 13-23. Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/zoubeida.pdf> [Consulté le 24.08.2013]
- Basque, J., Rocheleau, J. et Winer, L. (1998). *Une approche pédagogique pour l'école informatisée*, [En ligne], Comment informatiser l'école, ÉICEM, Montréal. Disponible sur : <http://www.robertbibeau.ca/peda0398.pdf> [Consulté le 06.04.2014]
- Benedetto, P. (2013). *Psychologie cognitive. Concepts fondamentaux*. France : Studyrama.
- Benhamla, Z. (2012). De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? In *Synergies Algérie*, [En ligne] n° 15, pp. 13-23. Disponible sur: <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/zoubeida.pdf> [Consulté le 24.08.2013]
- Beni de, R. (1994). In M.S. Russo, (2011), *L'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique en Italie : Pratiques de classe et création de supports appropriés*, [En ligne] Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Disponible sur: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00752380/document> [Consulté le 10.07.2013]
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, 1*. Paris : Editions Gallimard.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier.

- Besse, H. (1987a). Langue maternelle, langue étrangère. In *Le français aujourd'hui*, Revue de Association française des enseignants de français, pp. 9-15.
- Besse, H. (1987b). Les langues et leur enseignement / apprentissage. In M.M. Bertucci, *École : La langue parlée par les enfants de migrants: le regard sur l'autre*, [En ligne] *Francofonía*, 9, 2000, pp. 73-86. Disponible sur : <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/8249/14615988.pdf?sequence=1> [Consulté le 19.11.2013]
- Bloomfield, L. (1970). *Le langage*. Paris : Payot.
- Bonniol, J.-J. (1965). Les divergences de notation tenant aux effets d'ordre de la correction. In D. Leclercq, J. Nicaise, et M. Demeuse, (2004), *Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*, [En ligne], Belgique : Editions de l'Université de Liège, pp. 273-292 Disponible sur : http://ired.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p6.4.pdf [Consulté le 09.03.2016]
- Bonniol, J.-J. et Piolat, M. (1971). Comparaison des effets d'ancrage obtenus dans une tâche d'évaluation. Expérience de multi-correction en mathématique et en anglais. In D. Leclercq, J. Nicaise, et M. Demeuse, (2004), *Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*, [En ligne], Belgique : Editions de l'Université de Liège, pp. 273-292 Disponible sur : http://ired.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p6.4.pdf [Consulté le 09.03.2016]
- Bosch Irizarry, A. (2009). *De l'(Im)mortalité des méthodes d'enseignement des langues*, [En ligne] Université de Porto Rico. Disponible sur : <http://crisolenguas.uprrp.edu/Articles/Immortalite.pdf> [Consulté le 14.07. 2013]
- Bouchard, R. (1992). Pour une didactique descriptive et explicative. In M-L. Schubauer et J. Dolz-Mestre, (2004), *Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'École*, [En ligne] archive ouverte UNIGE : Université de Geneve. Disponible sur : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:4471> [Consulté le 22.05.2013]
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. de Minuit.

- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. In Bagnoli, P. et al. (2010). *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*, [En ligne] Disponible sur : <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf> [Consulté le 09.07.2014]
- Boutan, P. (2003). Langue(s) maternelle(s) : de la mère ou de la patrie ? In *Revue de didactologie des langues-cultures, ELA, 130*. Paris : Didier Erudition, pp.137-151.
- Boyer, H. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE internationale.
- Brassart, D-G. (2005). Didactique du français langue maternelle : approches(s) cognitiviste(s). In J.L. Chiss., J. David et Y. Reuter. (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, pp. 95–118.
- Bronckart, J.-P et Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. In Z. Benhamla, (2012), *De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ?* Synergies Algérie, n° 15, pp. 13-23. Disponible sur: <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/zoubeida.pdf> [Consulté le 24.08.2013]
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (2000). Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres (traduction de « *Actual minds, possible worlds* ».1986). Ed. Retz.
- Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler* (traduction de "Child's talk, learning to use language". 1983). Ed. Retz.
- Bruner, J.S. (2004). *Comment les enfants apprennent à parler*. Ed. Retz.
- Bruner, J.S., Goodnow, J.J., et Austin, G.A. (1956). *A Study of Thinking*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Bucheton, D. (2002). Devenir l'auteur de sa parole, [En ligne], *un extrait de l'université d'été "Prendre la parole. Apprendre la parole. Apprendre par la parole*. Ministère de l'éducation nationale - Direction de l'enseignement scolaire – Eduscol. Disponible sur : http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/devenir_auteur_de_sa_parole_bucheton-2.pdf. [Consulté le 10.03.2013]
- Burk, K. (2006). The rise and fall of the British Empire. In *Colonial History Lecture*, [En ligne], Gresham College. Disponible sur : <http://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/the-rise-and-fall-of-the-british-empire> [Consulté le 03.05.2013]

- Carmignani, S. (2006). Figures identitaires créoles et patrimoine à l'île Maurice. *Journal des anthropologues*, [En ligne] pp. 265-285 Disponible sur : <http://jda.revues.org/562> [Consulté le 01.05.2013]
- Carpooran, A. (2003). *Île Maurice: des langues et des lois*, Collection Langues et développement. Paris : L'Harmattan.
- Carpooran, A. (2004). La Francophonie Mauricienne: Spécificités et Paradoxes Sociolinguistiques. In *La Francophonie Mauricienne, acte de la journée de la francophonie du mars 2003*, Université de Maurice, pp. 20-55.
- Carpooran, A. (2005). Le trilinguisme mauricien en milieu scolaire. In L.F. Prudent, F. Tupin, et S. Wharton, *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang, Editions scientifiques européennes, vol. 12 of Transversales.
- Carpooran, A. (dir). (2007). Diglossie et pédagogie convergente à Maurice : Une cohabitation difficile ? In *Appropriation du Français et pédagogie convergente dans L'océan Indien*. France : Editions des archives contemporaines, pp. 147-161.
- Carpooran, A. (2010). *Ethno-glossonymie et gestion des langues à Maurice*. *Télescope*, vol. 16, n° 3, pp. 157-174.
- Carter, M. et Ng Foong Kwong, J. (2009). *Abacus and mah jong. Sino-Mauritian settlement and economic consolidation*. Leiden-Boston: Brill.
- Castellotti, V. (dir). (2001). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- CECRL. (2001). *Apprendre, Enseigner, Evaluer*, [En ligne] Paris : Les éditions Didier. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf [Consulté le 16.02.2014]
- Central Statistical Office (CSO). In D.V. Ballgobin, et V. Naeck, (2013), *Littérature et langues asiatiques: Vers une dynamique partenariale CERLI et enseignants*. Travaux et Documents Revue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 43, pp. 13-24.
- Chan Low, J. (2001a). Entre malaise et rédemption : l'Eglise catholique à l'île Maurice l'aube du XX^e siècle. In M. Latchoumanin, (dir.), (2004), *L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'océan Indien—Education et formation : Actualités et perspectives*. Paris : Editions Karthala.
- Chan Low, J. (2001b). Les séquelles de l'esclavage dans l'île Maurice contemporaine : une perspective historique du malaise créole. In M. Latchoumanin, (dir.), (2004), *L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'océan Indien—Education et formation : Actualités et perspectives*. Paris: Editions Karthala.

- Chan Low, J. et Reddi, S. (2001). Malaise Créole: Towards a new ethnic identity. In M. Latchoumanin, (dir.), (2004), *L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'océan Indien—Education et formation : Actualités et perspectives*. Paris : Editions Karthala.
- Charlot, B. (1977). *La mystification pédagogique : réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*. Paris : Payot.
- Charpentier, J.-M. (1982). Quand et où parler de bilinguisme et de diglossie ? Le problème des pidgins et des patois quasi assimilés dans le cas du bichelamar de Vanuatu (ex-Nouvelles-Hébrides) et du patois francisé du Poitou. In *La linguistique : Bilinguisme et diglossie, Revue de la société internationale de linguistique fonctionnelle*, vol. 18, n° 1. Paris: PUF, pp. 65-84.
- Chaudenson, R. (1992). *Des îles, des hommes, des langues. Langues créoles-cultures créoles*. Paris : L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (1995). *Les créoles*. Paris : PUF.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Ed. la Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In D. Leclercq, J. Nicaise, et M. Demeuse, (2004), *Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*, [En ligne], Belgique : Editions de l'Université de Liège, pp. 273-292 Disponible sur : http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p6.4.pdf [Consulté le 09.03.2016]
- Chiss, J.-L. (2000). La progression: un problème typiquement didactique. In Z. Benhamla, (2012), *De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? Synergies Algérie*, [En ligne] n° 15, pp. 13-23. Disponible sur: <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/zoubeida.pdf> [Consulté le 24.08.2013]
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Editions du seuil.
- Cognac, L. (2009). *Sur les chemins de la liberté : Le marronnage ou la résistance l'esclavage*, [En ligne]. Guyane : La région. Disponible sur : <https://hist-geographie.dis.ac-guyane.fr/IMG/pdf/livret-marronnage-v8.pdf> [Consulté le 18.06.2013]
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2010). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cornu, L. et Vergnioux, A. (1992). *La didactique en questions*. CNDP, centre national de documentation pédagogique, Hachette éducation.
- Cossu, Y. (1996). *L'enseignement de l'anglais : préparation au CAPES et au CAPLP2 épreuve de didactique*. Nathan.

- Coste, D. (1976). Construction et évolution des discours de la didactique du FLE. In Z. Benhamla, (2012), *De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? Synergies Algérie*, [En ligne] n° 15, pp. 13-23. Disponible sur: <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/zoubeida.pdf> [Consulté le 24.08.2013]
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck.
- Creswell, J.W. (2010). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. University of Nebraska-Lincoln: SAGE Publications, Inc, UK.
- Cunniah, B. (2010). La nouvelle réalité sexuelle à l'île Maurice : entre libéralisme économique et postmodernisme. In *Revue Études Océan indien*, [En ligne] 45 | 2010, document 6. Disponible sur: <http://oceanindien.revues.org/927> [Consulté le 18.01.2013]
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues - Les situations plurilingues*. Paris : Hachette, Collection F.Références.
- Dabène, M. et Halté, J.-F. (1995). In : Z. Benhamla, (2012), *De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? Synergies Algérie*, [En ligne] n° 15, pp. 13-23. Disponible sur: <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/zoubeida.pdf> [Consulté le 24.08.2013]
- Daele, A. et Berthiaume, D. (2010). *Choisir ses stratégies d'enseignement*, [En ligne], Centre de soutien à l'enseignement, Université de Lausanne. Disponible sur : http://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_m3_strategies_enseignement.pdf [Consulté le 19.04.2016]
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'Éducation*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Danvers, F. (1998). L'orientation professionnelle et la question des différences individuelles : Une approche historique et critique. In J.M. Breuvar et F. Danvers, *Migrations, interculturalité et démocratie*. Villeneuve -d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

- Dardenne, B. (1999). *Psychologie sociale*. In D. Leclercq, J. Nicaise, et M. Demeuse, (2004), *Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*, [En ligne], Belgique : Editions de l'Université de Liège, pp. 273-292 Disponible sur : http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p6.4.pdf [Consulté le 09.03.2016]
- Darwin, C. (1877). A Biographical Sketch of an Infant. *Mind*, vol. 2, pp. 285-294.
- Denis, M., et Claire, B. (2010). Travail des élèves et performance scolaire. In *Revue d'économie politique*, [En ligne], vol. 120, pp. 793-821. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-d-economie-politique-2010-5-page-793.htm> [Consulté le 12.03.2017]
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : A. Colin.
- Dolz, J. et Wharton, S. (2008). Une approche socio-didactique comparée de l'enseignement des langues : le rôle des langues premières de socialisation. In M.A. Broyon, et al., *De la comparaison en éducation ; hommage à Soledad Perez*. Paris : L'Harmattan, pp. 282-305.
- Douaire, E. et al. (2012). *Synthèse et Critique : La méthodologie traditionnelle et l'approche communicative*, [En ligne] Disponible sur : http://ddlsuottawa.weebly.com/uploads/1/4/7/3/14739772/synthese_et_critique.pdf [Consulté le 09.05.2014]
- Dubé, N.C. et Herbert, G. (1975). Evaluation of the ST John Valley Title VII Bilingual Education Program, 1970-1975. In J.F. Hamers, *The influence of Plurilingual education on child development*, [En ligne] *Ikastaria*, 11, 2000, pp. 225-249. Disponible sur : <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/11/11225249.pdf> [Consulté le 10.03.2013]
- Dubois, C.G. (1970). *Mythe et langage au seizième siècle*. Ed. Ducros.
- Duplessis, P. (2014). Les méthodes pédagogiques en information-documentation. *Les Trois couronnes*, [En ligne]. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-methodes-pedagogiques-en-information-documentation> [Consulté le 17.06.2014]
- Durand, M-C. (2004). *La Maîtrise du langage et de la langue française à l'école: Comprendre un siècle d'évolution*. SCEREN-CRDP Languedoc-Roussillon.
- Education Ordinance 1957-1959. *An Ordinance relating to Education*, [En ligne]. Disponible sur: http://www.austlii.edu.au/au/legis/nt/reprint_ord/eo19571959157/ [Consulté le 10.02.2013]
- Emrith, M. (1994). *History of the Muslims in Mauritius*. Île Maurice: Editions Le Printemps.

- Epstein, I. (1915). *La pensée et la polyglossie : essai psychologique et didactique*, [En ligne], Paris : Payot. Disponible sur : http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2316524/component/escidoc:2316523/Epstein_1900_la_pensee.pdf [Consulté le 28.12.2015]
- Estat. (2000). *Le plan de l'île Maurice*, [En ligne].Disponible sur : <http://barrere.claude.free.fr/maurice/galleries/reference.htm> [Consulté le 15.02.2013]
- Ferguson, C.A. (1959). Diglossia, [En ligne] *Word*, vol. 15, pp.325-340. Disponible sur: <http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf> [Consulté le 27.06.2013]
- Filliot, J.-M. (1974). *La traite des esclaves vers les Mascareignes au XIIIe siècle*. ORSTOM.
- Fioux, P. (2001). *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*. Paris: Editions Karthala.
- Fishman, J.A. (1971). *Sociolinguistique*. Nathan Labor.
- Fortin, C. et R. Rousseau. (1989). *Psychologie cognitive. Une approche de traitement de l'information*. In J. Basque, J. Rocheleau, et L. Winer, (1998), *Une approche pédagogique pour l'école informatisée*, [En ligne], Comment informatiser l'école, ÉICEM, Montréal. Disponible sur : <http://www.robertbibeau.ca/peda0398.pdf> [Consulté le 06.04.2014]
- Fournier, M. (2005). Les mutations de l'école. Le regard des sociologues. In S. Sournin Dufossé, (2007), *Les théories linguistiques, les pratiques pédagogiques et l'acquisition de la détermination nominale en anglais chez les apprenants francophones*. Thèse pour le doctorat ès Lettres (anglais), Université de La Réunion.
- Freud, S. (1984). *Nouvelles Conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris: Gallimard.
- Gajo, L. (2006). D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. In M. Candelier, (2008), *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*, [En ligne], Les Cahiers de l'Acedle, vol. 5, n° 1, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme.
- Galisson, R. (1990). In Z. Benhamla, (2012), *De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ?* Synergies Algérie, [En ligne] n° 15, pp. 13-23. Disponible sur: <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/zoubeida.pdf> [Consulté le 24.08.2013]
- Galisson, R. (1998). Le Français Langue Étrangère. Montera-t-il dans le train en marche de la didactique scolaire? In *Revue de didactique des langues-cultures, ELA*. Paris : Didier Erudition, 111, pp. 265-286.

- Galisson, R. (1999). La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une autre culture, par un autre lexique. In C. Ferrão Tavares, *Présentation*, [En ligne] *Ela, Études de linguistique appliquée* 2/2007, n° 146, pp. 133-136. Disponible sur : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_146&ID_ARTICLE=ELA_146_0133 [Consulté le 10.03.2013]
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Gantier, H. (1968). *L'enseignement d'une langue étrangère*. Paris : PUF.
- Gaonac'h, D. (1987, 1998). In S. Sournin Dufossé, (2007), *Les théories linguistiques, les pratiques pédagogiques et l'acquisition de la détermination nominale en anglais chez les apprenants francophones*. Thèse pour le doctorat ès Lettres (anglais), Université de La Réunion.
- Gary-Bobo, R. (2006). Education, efficacité économique et justice sociale : Une approche Rawlsienne. In *Revue d'économie politique*, [En ligne], vol. 116, pp.199-228. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-d-economie-politique-2006-2-page-199.htm> [Consulté le 12.03.2017]
- Genouvrier, E. et Peytard, J. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.
- Germain, C. (2000). *Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée*, [En ligne] Université du Québec à Montréal. Disponible sur : <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-art-germain.pdf> [Consulté le 6.07.2015]
- Germain, C. et Netten, J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique, [En ligne], *Lingvarvm Arena*, vol. 1, n° 1, pp. 9-24. Disponible sur: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8640.pdf> [Consulté le 17.09.2013]
- Germain, C., Netten, J. et Séguin, S. (2004). L'évaluation de la production écrite en français intensif : Critères et résultats. In *Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review, Le français intensif au Canada - Intensive French in Canada*, [En ligne], vol. 60, n° 3, pp. 333-353. Disponible sur : http://mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/Evaluat%20ecrite.pdf [Consulté le 09.03.2016]
- Gilles, J-L. (2001-2002). *Construction et gestion qualité d'outils d'évaluation*. Système Méthodologique d'aide à la Réalisation de Tests : Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Disponible sur : http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/actu_recher/Seminaire%20TECFA%20220306/articles%20-%20textes/CGQOE_Introduction.pdf [Consulté le 09.06.2017]
- Giordan, A. (1983). Les représentations des élèves : outils pour la pédagogie. In *Cahiers pédagogiques*, n° 214.

- Good, T. et Brophy, J. (1990). *Educational Psychology: A Realistic Approach*, 4^e édition. In A. Kozanitis, (2005), *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, [En ligne]. Disponible sur : http://sup.ujf-grenoble.fr/sites/default/files/Ressources%20SUP/Bibliographie/historique_approche_enseignement.pdf [Consulté le 03.03.2014]
- Gregoire, E. (2008). Développement touristique et reproduction sociale à l'île Maurice. In *Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines, Civilisations - Tourisme, mobilités et altérités contemporaines*, [En ligne], n° 57, pp. 91-106. Disponible sur: <https://civilisations.revues.org/1141> [Consulté le 14.03.2013]
- Grootaers, D. (2007). *Les deux grands courants de la pensée pédagogique orientant l'institution scolaire : Leurs caractéristiques-Leur impact sur l'évolution de l'école*, [En ligne] M E T A : Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation. Disponible sur : <http://www.meta-educ.be/textes/Courants-pedagogiques.pdf> [Consulté le 14.07.2013]
- Grosjean, F. (1985). The Bilingual as competent but specific speaker-hearer. In *Journal of Multilingual and Multicultural development*, vol 6, Issue 6, pp. 467-477.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* n° 36, 3-15.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge university press.
- Günther, F. (2006). Peut-on former des êtres multilingues dans des filières bilingues ? In *Revue Les langues modernes*, vol. 100, n° 1. Paris : Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, pp. 54-65.
- Halté, J.-F. (1993). *La didactique du français*. Paris : PUF, « Que sais-je ? ».
- Hamers, J.F et Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Harmon, J. (2011). Le système éducatif de l'Île Maurice. In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne] n° 57 | septembre 2011. Disponible sur: <http://ries.revues.org/2050> [Consulté le 07.04.2016]
- Hazareesingh, K. (1944). Mauritius and its people. In *Journal of the Royal Society of Arts*, [En ligne], vol. 93, n° 4680. Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce. Disponible sur : <http://www.jstor.org/stable/41361764> [Consulté le 25.06.2014]
- Hitchcock, G. et Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative Introduction to School-Based Research*. 2nd Ed. London: Routledge.

- Hoareau, M-R. (2010). *Langues en contact en milieu insulaire. Le trilinguisme seychellois : créole, anglais, français*. Thèse de doctorat, Université de La Réunion, Discipline / Spécialité : Sciences du langage.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. 1. Le triangle pédagogique*. P. Lang.
- Houssaye, J. (2014). La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de « Petite histoire des savoirs sur l'éducation », in *Revue Recherches en éducation*, [En ligne], Editions Fabert, « Pédagogues du monde entier ». Disponible sur : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/12-Recension-Houssaye.pdf> [Consulté le 18.05.2017]
- Jardel, J. P. (1979). De quelques usages des concepts de bilinguisme et de diglossie. In L-F. Prudent, (1981), *Diglossie et interlecte*, [En ligne], Langages, vol 15, n° 61, Bilinguisme et diglossie. pp. 13-38. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1866. [Consulté le 28.12.2015]
- Karshukova, L. (2004). *Trois théories d'enseignement des langues étrangères : Méthode traditionnelle, approche naturelle et approche « approche fonctionnelle-notionnelle »*, [En ligne] Thesis for the Degree Master of Arts (French), McMaster University, Hamilton, Ontario. Disponible sur : <https://macsphere.mcmaster.ca/bitstream/11375/12066/1/fulltext.pdf> [Consulté le 09.05.2013]
- Ketele de, J.M. (1974). Evaluation continue et examens : précis de docimologie. In T. Ladjili, (2009), *L'évaluation du travail de l'élève*, [En ligne]. Disponible sur <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/63/1/evaluation-travail-eleve.pdf>. [Consulté le 09.03.2016]
- Ketele de, J.-M. (1992). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
- Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, [En ligne]. Disponible sur : http://sup.ujf-grenoble.fr/sites/default/files/Ressources%20SUP/Bibliographie/historique_approche_enseignement.pdf [Consulté le 03.03.2014]
- Kuhn, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques* (traduit par L. Meyer, 2^e éd. 1970). Paris : Flammarion.
- Ladjili, T. (2009). *L'évaluation du travail de l'élève*, [En ligne]. Disponible sur <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/63/1/evaluation-travail-eleve.pdf>. [Consulté le 09.03.2016]

- Landsheere de, G. (1979). In J-L. Gilles, (2001-2002), *Construction et gestion qualité d'outils d'évaluation*. Système Méthodologique d'aide à la Réalisation de Tests : Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Disponible sur : http://tecfa.unige.ch/tecfa/mal/tt/actu_recher/Seminaire%20TECFA%20220306/article%20-%20textes/CGQOE_Introduction.pdf [Consulté le 09.06.2017]
- Landsheere de, G. (1992). *Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie*. In D. Leclercq, J. Nicaise, et M. Demeuse, (2004), *Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*, [En ligne], Belgique : Editions de l'Université de Liège, pp. 273-292 Disponible sur : http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p6.4.pdf [Consulté le 09.03.2016]
- Landsheere de, G. (1994). L'évaluation dans le domaine de l'éducation : Tendances, [En ligne], *L'orientation scolaire et professionnelle* 1994, 23, n° 1, pp.59-77. Disponible sur : https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/96677/1/deLandsheere_1994_59.pdf [Consulté le 14.07.2013]
- Lambert, W.E. (1974). Culture and Language as Factors in Learning and education. In F.E. Aboud, et R.D. Meade, (eds.), *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham, WA: 5th Western Washington Symposium on Learning.
- Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. In P.A. Hornby, (ed.), *Bilingualism: psychological, social and educational Implications*. New York: Academic Press, pp. 15-27.
- Lambert, W.E. (1980). The social psychology of language: A perspective for the 1980's. In H. Giles, W. Robinson, et P. Smith, (eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*. Oxford: Pergamon.
- Lapostolle, G., et Mabilon-Bonfils, B. (2010). *Fiches de Sciences de l'éducation*. Paris : Ellipses.
- Latchoumanin, Michel (a). *Langues et apprentissages dans un contexte diglossique*, [En ligne] O.R.A.C.L.E : Université de la Réunion. Disponible sur : <http://oracle-reunion.pagesperso-orange.fr/documents/295.html> [Consulté le 21.07.2014]
- Latchoumanin, Michel (b). *Didactique ou pédagogie : Comment enseigner pour faire apprendre ?*
- Leclerc, J. (2016). Île Maurice. In *L'aménagement linguistique dans le monde*, [En ligne], Québec : CEFAN, Université Laval. Disponible sur : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/maurice.htm> [Consulté le 10.01.2016]

- Leclercq, D. (1986). In J-L. Gilles, (2001-2002), *Construction et gestion qualité d'outils d'évaluation*. Système Méthodologique d'aide à la Réalisation de Tests : Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Disponible sur : http://tecfa.unige.ch/tecfa/mal/tt/actu_recher/Seminaire%20TECFA%20220306/article%20-%20textes/CGQOE_Introduction.pdf [Consulté le 09.06.2017]
- Leclercq, D., Nicaise, J. et Demeuse, M. (2004). *Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*, [En ligne], Belgique : Editions de l'Université de Liège, pp. 273-292 Disponible sur : http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p6.4.pdf [Consulté le 09.03.2016]
- Lehembre, B. (1984). *L'île Maurice*. Paris : Editions Karthala.
- Le Roy, J.-C. (2013). *Abolition de l'esclavage*, [En ligne]. Disponible sur: <http://www.maurice.mu/2013/02/abolition-de-lesclavage.html> [Consulté le 21.04.2013]
- L'Estrac de, J.-C. (2007). *Mauriciens, enfants de mille races. Au temps de l'Île de France*. Île Maurice: Editions Le Printemps Ltée.
- Long, K. K. et Padilla, A. M. (1970). Evidence for Bilingual Antecedents of Academic Success in a Group of Spanish-American College Students. In J.F. Hamers, *The influence of Plurilingual education on child development*, [En ligne] *Ikastaria*, 11, 2000, pp. 225-249. Disponible sur : <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/11/11225249.pdf> [Consulté le 10.03.2013]
- Luste-Chaa, O. (2009). *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*, [En ligne] Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Paul Verlaine-Metz. Disponible sur : http://docnum.univ-lorraine.fr/public/UPV-M/Theses/2009/LusteChaa.Olha.LMZ0919_1.pdf [Consulté le 07.08.2013]
- Mackey, W.F. (1958). Bilingualism. In *Encyclopedia Britannica*, Réimpression 1966, 3, pp. 610-611.
- Mackey, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Editions Klincksieck.
- Mac-Namara, J. (1967). *The bilingual's Linguistic Performance: a psychological overview*. *Journal of Social Issues*, vol. XXIII, pp. 58-77.

- Malim, T. (1995). Processi cognitivi. Attenzione, percezione, memoria e pensiero. In M.S. Russo, (2011), *L'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique en Italie : Pratiques de classe et création de supports appropriés*, [En ligne], Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00752380/document> [Consulté le 25.05.2014]
- Marchand, F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*. Larousse.
- Martin, E. (2007). L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine: échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe. In Synergies Chine, Revue du Gerflint, *Eclectisme méthodologique en contexte chinois : Sa perception théorique et ses pratiques*, [En ligne], n° 2. Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Chine2/martin.pdf> [Consulté le 27.05.2014]
- Martinet, A. (1982). Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits. In *La linguistique : Bilinguisme et diglossie, Revue de la société internationale de linguistique fonctionnelle*, vol. 18, n° 1. Paris: PUF, pp. 5-16.
- Martinez, P. (2014). *La Didactique des langues étrangères*, 7^e édition. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Maslow, A.H. (1943). *A theory of human motivation*. Psychological Review, 50, 370-396.
- Mauritius Examination Syndicate. (2016). *The Education Act: Programme for the Certificate of Primary Education Examinations (CPE) 2016*, [En ligne]. The Mauritius Government Gazette, p.8. Disponible sur: http://mes.intnet.mu/English/Documents/Examinations/Primary/cpe/cpe2016/cpesyllabus2016/CPE2016_ANNUALPROGRAMME.pdf [Consulté le 11.07.2016]
- Mauritius 2012 International Religious Freedom Report. *United States Department of State. Bureau of Democracy, Human Rights and Labor*, [En ligne]. Disponible sur <https://www.state.gov/documents/organization/208386.pdf> [Consulté le 28.07.2014]
- McLaughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale: N Lawrence Erlbaum Associates.
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2002). *Action Research Principles and Practices*. 2nd Ed. London: Routledge.
- Meirieu, P. (1987). Pédagogie et didactique. In *Didactique, pédagogie générale ?* Nancy: MAFPEN
- Meisel, J. (1990). Grammatical Development in the simultaneous acquisition of two first languages. In J. Meisel, (ed.), *Two First Languages: Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht, Pays Bas: Foris, pp. 22-55.
- Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. PUF.

- Miles, W.F.S. (2000). The Politics of Language Equilibrium in a Multilingual Society: Mauritius. In *Comparative Politics [En ligne], City University of New York: Comparative Politics, Ph.D. Programs in Political Science. JSTOR, vol. 32, n° 2, pp. 215-230*. Disponible sur: https://www.jstor.org/stable/422398?seq=7#page_scan_tab_contents [Consulté le 17.03.2013]
- Miller, G.A. (1956). Le nombre magique 7, plus ou moins 2. In A. Kozanitis, (2005), *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, [En ligne]. Disponible sur : http://sup.ujf-grenoble.fr/sites/default/files/Ressources%20SUP/Bibliographie/historique_approche_enseignement.pdf [Consulté le 03.03.2014]
- Ministère de l'Éducation et des Ressources Humaines, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2016). *Nine-year schooling: Inspiring every child*. Open University of Mauritius.
- Mohadeb, P. et Kulpoo, D. (2008). *The Provision and Financing of Quality Secondary Education Through PPP in Mauritius. A Success Story*, [En ligne]. Disponible sur : <http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/04.%20Session%204/Parallel%20session%204B/Final%20PDF%20documents/Session%204B%20Doc%203%20Mauritius%20ENG.pdf> [Consulté le 02.02.13]
- Moirand, S. (1986). Décrire les discours d'une revue sur l'enseignement des langues. In Z. Benhamla, (2012), *De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? Synergies Algérie*, [En ligne] n° 15, pp. 13-23. Disponible sur: <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/zoubeida.pdf> [Consulté le 24.08.2013]
- Montagnan, S. et Pons, E. (2009). *L'île Maurice, un volcan oublié*. Île de la Réunion : Ed. MON.
- Morlat, J.M. (2007). *Pour une approche communicative de l'enseignement du français en Turquie*, [En ligne] Disponible sur : <http://www.edufle.net/Pour-une-approche-communicative-de.html#nb4> [Consulté le 14.05.2014]
- Moutou, B. (2004). *La Rivière Noire : 400 ans d'histoire, 1601-2001*. B. Moutou.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Arman Colin.
- Nagapen, A. (1996). *Histoire de la colonie. Isle de France-Île Maurice, 1721-1968*. Port-Louis, Île Maurice : Diocèse.

- Naipaul, V.S. (1984). The overcrowded barracoon, (1972). In M. Arnold, *Ecritures de violence et d'interculturalité : enjeux identitaires dans le roman contemporain mauricien d'expression française et anglaise*, [En ligne] Littératures. Université de la Réunion. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00842819/document> [Consulté le 06.07.2013]
- Nancy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique : devenir professeur de langue*. Ellipses.
- Nancy-Combes, J.-P., Nancy-Combes, M.-F., et Starkey-Perret, R. (2009). *Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : Quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire*. LIDIL n°40, 139-157.
- Ngalasso, M.M. (1992). Le concept de français langue seconde. In *Revue de didactologie des langues-cultures*, ELA, 88. Paris : Didier Erudition, pp. 27-37.
- Ng Tat Chung, S. (2010). *Dans les coulisses de l'Education, 1987-2010*. Île Maurice: Editions Alfran Co. Ltd. Riche Terre.
- Nicaise, J. (2001). *Pratiques, sens et sens pratique au coeur des évolutions institutionnelles. Les instituteurs de sixième primaire et le jugement professoral*. In D. Leclercq, J. Nicaise, et M. Demeuse, (2004), *Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*, [En ligne], Belgique : Editions de l'Université de Liège, pp. 273-292 Disponible sur : http://ired.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p6.4.pdf [Consulté le 09.03.2016]
- Nisubire, P. (2003). Problématique sociolinguistique et didactique du français langue seconde en Afrique. In S.E. Karouni, *L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène : Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels*, [En ligne] *Revue Recherches & éducations*, 7 | octobre 2012, pp. 149-165. Disponible sur : <http://rechercheseducations.revues.org/1435> [Consulté le 05.11.2013]
- North-Coombes, M. D. (1984). From Slavery to Indenture Forced Labour in the Political Economy of Mauritius 1824-1867. In K. Saunders, ed., *Indentured Labour in the British Empire 1834-1920*. Great Britain: Croom HELM, pp. 78-125.
- Owadally, A.M. (2007). Teaching literacy in French and English in Standard 1 in Mauritius: using the same approach or not? In A. Carpooran, *Appropriation du Français et pédagogie convergente dans L'océan Indien*. France : Editions des archives contemporaines, pp. 189-201.
- Padilla, A.M. et Lindhom, K.J. (1984). Child Bilingualism : The same old issues revisited. In J.L. Martinez, et R.H. Mendoza, (eds.), *Chicano psychology*. Orlando, FL: Academic Press, pp. 369-408.
- Payneandy, S. (2004). L'héritage colonial britannique dans le système éducatif mauricien. In M. Latchoumanin, (dir.), *L'éducation et la formation dans les sociétés multiculturelles de l'océan Indien*. Université de La Réunion : Karthala, pp. 153-170.

- Perrenoud, Ph. (1996). Didactique (s) : O.P.A ou retour aux sources ? In *Educations : Didactiques et pédagogies*, [En ligne] n° 7, pp.56-59. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_07.html [Consulté le 10.07.2014]
- Peretti de, A. et Muller, F. (2006). « *Contes et fables pour l'enseignant moderne : approches analogiques en pédagogie*. Hachette éducation.
- Perspectives économiques en Afrique. (2016). *Villes durables et transformation structurelle*, [En ligne]. Banque africaine de développement, Organisation de coopération et de développement économiques, Programme des Nations Unies pour le développement (2016). Paris: Editions OCDE. Disponible sur : https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Publications/Perspectives_economiques_en_Afrique_2016_Ebook.pdf [Consulté le 18.05.2017]
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1967). *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé (7^{ème} éd., 1971).
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF, « Que sais-je ? ».
- Police-Michel, D. (2007). Pour un partenariat cohérent français/anglais/créole dans le cursus du secondaire à Maurice. In A. Carpooran, *Appropriation du Français et pédagogie convergente dans L'océan Indien*. France : Editions des archives contemporaines, pp. 203-221.
- Pourtois, J.-P. et al. (1978). Le niveau d'expectation de l'examineur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ? In D. Leclercq, J. Nicaise, et M. Demeuse, (2004), *Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*, [En ligne], Belgique : Editions de l'Université de Liège, pp. 273-292 Disponible sur : http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/p6.4.pdf [Consulté le 09.03.2016]
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.
- Puren, Ch. (1994). Ethique et didactique scolaire des langues. In revue de l'APLV : *Les Langues Modernes*, [En ligne], n° 3, L'éthique, pp. 55-62. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2912> [Consulté le 27.05.2014]

- Puren, Ch. (2000). Pour une didactique complexe, in M. Marquillo-Larruy. (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère*, [En ligne], Poitiers : Les Cahiers FORELL-Université de Poitiers, pp. 21-29. Disponible sur : https://www.christianpuren.com/.../PUREN_2000b_Pour_didactique_complexe_colloqu... [Consulté le 27.05.2014]
- Puren, Ch. (2011). *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*, [En ligne] Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/> [Consulté le 15.05.2014]
- Puren, Ch. (2013). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, [En ligne], 3ème édition. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/> [Consulté le 27.05.2014]
- Raby, F. *Introduction à la Didactique Des Langues : Quelques définitions*. Disponible sur : http://iufm-web.ujf-grenoble.fr/fraby/cours_didalangue1.htm [Consulté le 20.07.2013]
- Ramalingom, R. (2010). *Créole et Français en milieu scolaire à l'île de la Réunion : d'une situation de diglossie au bilinguisme institutionnel*. Master, Lettres et Sciences Humaines, Mention : Interculturalité, Université de la Réunion.
- Ramdoyal, R.D. (1977). *The Development of Education in Mauritius, 1710-1976*. Mauritius Institute of Education.
- Ramharai, V. (2007). Ile Maurice : Le recrutement des enseignants sans formation à Maurice. In *Séminaire international de la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : Les recrutements sans formation initiale*, [En ligne]. Disponible sur : http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Ile_Maurice_professionnal%20.pdf [Consulté le 21.10.2014]
- Randriamasitiana, G.D. (2000). *Les rôles respectifs des milieux institutionnel, social et familial dans l'apprentissage du français à Madagascar depuis 1972*. Thèse de doctorat nouveau régime en sciences du Langage, Option Linguistique et Didactique des Langues, Université de la Réunion.
- Rauville de, H. (1908). *L'Ile de France Contemporaine*. Paris : Nouvelle Librairie Nationale.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : littératures de l'océan indien-classiques* Garnier Numérique. Paris : ESF éditeur.
- Régent, F. (2007). *La France et ses esclaves. De la colonisation aux abolitions, 1620-1848*. Paris : Editions Grasset & Fasquelle.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

- Rey, A. (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Le Robert : Dictionnaire Culturel.
- Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*, [En ligne] Thèse de Doctorat, Études anglaises : Langue de spécialité – Didactique de la langue, Université Victor Segalen Bordeaux 2. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000222/document> [Consulté le 01.04.2014]
- Richer, J.J. (2007). Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du F.L.E. In Synergies Chine, Revue du Gerflint, *Eclectisme méthodologique en contexte chinois : Sa perception théorique et ses pratiques*, [En ligne], n° 2. Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Chine2/richer.pdf> [Consulté le 27.05.2014]
- Robert, et Rosen, (2009). In Bagnoli, P. et al. (2010). *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*, [En ligne] Disponible sur : <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf> [Consulté le 09.07.2014].
- Rolland, Y. (2003). *L'anglais à l'école*. Paris : Belin, « Guide Belinde l'enseignement ».
- Romaine, A. (2003). *Religion populaire et pastoral créole à l'île Maurice*. Karthala.
- Rostami, K. et Khadjooi, K. (2010). The implications of Behaviorism and Humanism theories in medical Education, [En ligne], *Gastroenterology and Hepatology From Bed to Bench*, vol 3, n° 2, pp. 65-70. Disponible sur: <http://journals.sbm.ac.ir/ghfbb/index.php/ghfbb/article/view/81> [Consulté le 22.07.2014]
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2001). *Eduquer et former : les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Ed. Sciences humaines.
- Rughoonundun-Chellapermal N. (2007). *Famille, enfant, école: Les représentations de l'école et de l'écrit d'enfants entrant dans l'écrit en langues étrangères – études de cas conduites à l'île Maurice auprès d'enfants scolarisés âgés de 4 à 8 ans*. Thèse de Doctorat, Science de l'Education, Université de Toulouse - Le Mirail.
- Sagodira, G. (2011). *La formation continue à l'Entrepreneuriat : Par delà le déterminisme génétique de l'esprit d'entreprise*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université de La Réunion. U.F.R. de Lettres et Sciences Humaines.
- Saltevo, I. (2005). *Attitudes des Sénégalais envers la langue française – un regard sur les tendances sociolinguistiques au Sénégal*, [En ligne], Mémoire de maîtrise, Université de Tampere. Disponible sur : <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/92939/gradu00715.pdf?sequence=1> [Consulté le 28.12.2015]
- Saussure de, F. (1985). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. De Boeck université éd. du Renouveau pédagogique.
- Simard, C. et al. (2010). *La didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and Human behaviour*. New York: Macmillan Company.
- Skinner, B.F. (1968). In S. Deprez, *Analyse contrastive de pratiques langagières en contextes endolingue, exolingue et d'intercompréhension. L'intercompréhension via les chats : stratégies pertinentes pour l'optimisation de la compétence langagière en langues étrangères ?*, [En ligne]. Disponible sur : [http://www.galanet.eu/publication/fichiers/tesina_modifs_16_09_09\(1\).pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/tesina_modifs_16_09_09(1).pdf) [Consulté le 07.04.2014]
- Snyders, G. (1975). *Où vont les pédagogies non-directives ?* Paris : PUF.
- Sornay de, P. (1950). *Isle de France, Île Maurice; sa géographie, son histoire, son agriculture, ses industries, ses institutions*. In A. Carpooran, (2003), *Ile Maurice: des langues et des lois, Collection Langues et développement*. Paris : L'Harmattan.
- Soudin, N. (1999). *L'influence de la pédagogie sur la prise d'indices lors de l'entrée dans l'écrit*. Thèse de doctorat en sciences de l'Education. Université de Toulouse-le-Mirail, U.F.R. des Sciences de l'Education.
- Sournin Dufossé, S. (2007). *Les théories linguistiques, les pratiques pédagogiques et l'acquisition de la détermination nominale en anglais chez les apprenants francophones*. Thèse pour le doctorat ès Lettres (anglais), Université de La Réunion.
- Statistics Mauritius, (2012). *2011, Housing and Population Census, Republic of Mauritius, Volume II: Demographic and Fertility Characteristics*. Ministry of Finance & Economic Development.
- Statistics Mauritius. (2016). *Education Statistics*. Ministry of Finance & Economic Development.
- Statistics Mauritius. (2017). *Population and vital statistics Republic of Mauritius, year 2016*. Ministry of Finance & Economic Development.
- Tabouret-Keller, A. (1995). *Classification des langues et hiérarchisation des langues en Alsace*. In G.L. Salmon (éd). *Le français en Alsace*, Paris – Genève, Champion – Slatkine, p. 11-17.

- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive. In J. Basque, J. Rocheleau, et L. Winer, (1998), *Une approche pédagogique pour l'école informatisée*, [En ligne], Comment informatiser l'école, ÉICEM, Montréal. Disponible sur : <http://www.robertbibeau.ca/peda0398.pdf> [Consulté le 06.04.2014]
- Teelock, V. (1998). *Bitter Sugar: Sugar and Slavery in the 19th Century Mauritius*. Mauritius: Mahatma Gandhi Institute.
- Teelock, V (ed.). et Treebhoobun, N. (1998). T'Eylandt Mauritius: A history of the Dutch in Mauritius. *Children's History Series*. Mauritius.
- Teelock, V. (2009a). Incredible Journeys: From Harigaon to Mauritius. In *Aapravasi Ghat Trust Fund Newsletter*, vol. 1 n° 7, p. 2.
- Teelock, V. (2009b). *Mauritian history. From its beginnings to modern times*. Moka, Republic of Mauritius: Institute, Mahatma Gandhi.
- Temkeng, A.E. (1987). *Compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue*, [En ligne] Chaire UNESCO pour l'Afrique centrale en Sciences de l'éducation, Université Mariem Ngouabi, ENS de Yaoundé - DEA des Sciences de l'éducation. Disponible sur : <http://www.memoireonline.com/10/08/1557/competence-interculturelle-efficacite-action-didactique-classe-de-langue.html> [Consulté le 09.05.2013]
- Tertiary Education Commission, Mauritius. (2017). *Overview of Tertiary Education in Mauritius*, [En ligne]. Disponible sur : <http://tec.intnet.mu/overview> [Consulté le 20.06.2017]
- The Africa Competitiveness Report 2017. [En ligne], Geneva: *World Economic Forum*. Disponible sur : <https://www.weforum.org/reports/africa-competitiveness-report-2017> [Consulté le 20.05.2017]
- The Constitution of the Republic of Mauritius, 1968. *International Relations and Security Network: Primary Resources in International Affairs (PRIA)*, [En ligne]. Disponible sur: https://www.unodc.org/tldb/pdf/Mauritius_const_1968.pdf [Consulté le 16.02.2013]
- Therer, J et Willemart, C. (1982). *Encyclopédie de l'évaluation*. In A. de Peretti, Liège: Université Liège, p. 115.
- Tirvassen, R. (1998). In S. Fanchette Panechou, (2010), *Une étude interculturelle comparative auprès d'enfants mauriciens et rodriguais*. Thèse de Doctorat, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Université de La Réunion.

- Tirvassen, R. (1999). La problématique du choix des langues d'enseignement dans des pays indépendants: l'anglais dans la politique de l'école mauricienne. *DiversCité Langues*. [En ligne], vol. IV. Disponible sur : <http://www.uquebec.ca/diverscite> [Consulté le 25.04.2013]
- Tirvassen, R. (2001). *Appropriation des langues à Maurice : dynamiques d'apprentissage et facteurs externes*. Mauritius Research Council : Ile Maurice.
- Tirvassen, R. (2012). Les préalables conceptuelles et méthodologiques à la compréhension de l'histoire des « Indiens » à l'île Maurice. In *Cahier des résumés, Colloque International : Engagisme, diaspora et culture indienne dans les anciennes colonies : agir pour le développement de la coopération avec l'Inde, d'avril 2012*, [En ligne]. Disponible sur : <http://ufr-lsh.univ-reunion.fr/fileadmin/Fichiers/LSH/BTCR/Manifestations/Colloques/ResumesColloqueODI.pdf>. [Consulté le 12.02.2013]
- Toussaint, A. (1969). La langue française à l'île Maurice. In *Revue française d'histoire d'outremer*, tome LVI, n° 205, pp. 398-427.
- Toussaint, A. (1971). *Histoire de l'île Maurice*. Paris : PUF.
- Truchot, C. (1994). En amont des politiques linguistiques en Europe. In C. Truchot, (ed.), *Le plurilinguisme Européen*. Paris : Champion, pp. 21-36.
- UNESCO. (1953). In D.V. Ballgobin, (2007), *Appropriation du Français et pédagogie convergente dans L'océan Indien : Langues maternelles, politique éducative et curriculum*. France : Editions des archives contemporaines. pp. 163-188.
- UNESCO. (1968). In D.V. Ballgobin, (2007), *Appropriation du Français et pédagogie convergente dans L'océan Indien : Langues maternelles, politique éducative et curriculum*. France : Editions des archives contemporaines. pp. 163-188.
- UNESCO. (2008). *Le Morne Cultural Landscape*, [En ligne]. Disponible sur : <http://whc.unesco.org/en/list/1259>. [Consulté le 25.04.2013]
- UNESCO. (2015). *Aperçu régional: Afrique subsaharienne - Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2015*, [En ligne]. Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232577F.pdf> [Consulté le 29.05.2016]
- Urbain, J.-D. (1982). La langue maternelle, part maudite de la linguistique ? In *Langue française*, [En ligne] n° 54, pp. 7-28. Disponible sur : http://www.persee.fr/docAsPDF/lfr_0023-8368_1982_num_54_1_5275.pdf [Consulté le 09.11.2013]
- Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies*, n° 6, pp. 71-86.
- Varma, M.N. (2008). *The Making of Mauritius*. Ed. Le Printemps.

- Verdelhan-Bourgade, M. (dir.). (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. (1934) *Pensée et langage*, (traduction française, 1985). Paris, Editions Sociales.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage* (traduction française). Paris : La Dispute.
- Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Ward, W. E. F. (1941). *Report on Education in Mauritius*. Port Louis, p.14.
- Watson, J.B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views It. In C.D. Green, *Classics in the History of Psychology*, [En ligne], *Psychological Review*, vol 20, pp. 158-177. Disponible sur: <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/views.htm> [Consulté le 22.07.2014]
- Wharton, S. (2002). Le créole réunionnais dans le paradigme des langues régionales de France : mouvements institutionnels symboliques, ou planification glottopolitique ? In R.Tirvassen (dir.), *Ecole et plurilinguisme dans le sud-ouest de l'océan Indien*. Paris : L'Harmattan, Institut de la francophonie, « Langues et développement », pp. 67-82
- Windmüller, F. (2007). Les manifestations de l'éclectisme dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Allemagne: liberté d'action ou contrainte pédagogique? In Synergies Chine, Revue du Gerflint, *Eclectisme méthodologique en contexte chinois : Sa perception théorique et ses pratiques*, [En ligne], n° 2. Disponible sur : <http://gerflint.fr/Base/Chine2/florence.pdf> [Consulté le 27.05.2014]

LISTE DES ABREVIATIONS

B.Ed	Bachelor of Education
CE1	Cours élémentaire 1 ^{ère} année
CE2	Cours élémentaire 2 ^{ème} année
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CM1	Cours Moyen 1 ^{ère} année
CM2	Cours Moyen 2 ^{ème} année
CP	Cours Préparatoire
C _{P1}	Correcteur 1 du primaire
C _{P2}	Correcteur 2 du primaire
C _{P3}	Correcteur 3 du primaire
CPE	Certificate of Primary Education
C _{SA}	Correcteur du secondaire enseignant l'anglais
C _{SF}	Correcteur du secondaire enseignant le français
DDL	Didactique des langues
DLE	Didactique de la langue étrangère
DLS	Didactique de la langue seconde
EVS	Etudes environnementales
FDI	Fashion and Design Institute
GS	Grande section de maternelle
HSC	Higher School Certificate
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LE	Langue étrangère
LM	Langue maternelle
LVE	Langues vivantes étrangères
MAO	Méthodologie audio-orale
MES	Mauritius Examination Syndicate
MGI	Mahatma Gandhi Institute
MIE	Mauritius Institute of Education
MIH	Mauritius Institute of Health

MITD	Mauritius Institute of Training and Development
NCE	National Certificate of Education
NCF	National Curriculum Framework
NYCBE	Nine-Year Continuous Basic Education
NYS	Nine-Year Schooling
OCAM	Organisation Commune Africaine et Malgache
ONG	Organisation Non Gouvernementale
OU	Open University of Mauritius
PGCE	Post Graduate Certificate in Education
PIB	Produit Intérieur Brut
PSAC	Primary School Achievement Certificate
QROL	Questions à Réponses Ouvertes Longues
QROM	Questions à Réponses Ouvertes Moyennes
RTI	Rabindranath Tagore Institute
SADC	Southern Africa Development Community
SC	School Certificate
SGAV	Structuro-globale audio-visuelle
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TDP	Teachers Diploma Primary
TEC	Tertiary Education Commission
TEI	Tertiary Education Institution
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UoM	University of Mauritius
UTM	University of Technology, Mauritius
WEF	World Economic Forum

LISTE DES ILLUSTRATIONS

I - LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : STATUTS ET FONCTIONS DES LANGUES VEHICULAIRES.....	23
TABLEAU 2 : REPARTITION DES EFFECTIFS DANS LES DIFFERENTS NIVEAUX DU SYSTEME SCOLAIRE EN 2016	26
TABLEAU 3 : NIVEAU D'ETUDES A MAURICE ET CORRESPONDANCE EN FRANCE (CYCLE PRIMAIRE).....	29
TABLEAU 4 : NIVEAU D'ETUDES A MAURICE ET CORRESPONDANCE EN FRANCE (CYCLE SECONDAIRE).....	30
TABLEAU 5 : LES NOTATIONS APPLICABLES AUX RESULTATS DU <i>CPE</i>	38
TABLEAU 6 : COMPARAISON DES DEUX GRANDS COURANTS DE LA PENSEE PEDAGOGIQUE.....	63
TABLEAU 7 : OBJECTIFS CIBLES PAR LA FORMATION LORS DU PASSAGE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE VERS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	80
TABLEAU 8 : ACTIVITES PAR EXCELLENCE LORS DU PASSAGE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE VERS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	80
TABLEAU 9 : PRINCIPES FORTS LORS DU PASSAGE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE VERS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE.....	81
TABLEAU 10 : REPRESENTATION SCHEMATIQUE DES PRINCIPAUX COURANTS THEORIQUES.....	84
TABLEAU 11 : CINQ GRANDES CATEGORIES DE STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT	99
TABLEAU 12 : PLOTS INDICATIFS DE REGLAGE ET DE « BALANCE » ENTRE DEUX POLES EXTREMES.....	101
TABLEAU 13 : EFFICACITE ET INEFFICACITE DES QUATRE STYLES D'ENSEIGNEMENT.....	103
TABLEAU 14 : RECAPITULATIF DES DIMENSIONS PSYCHOLOGIQUES DE LA BILINGUALITE (SELON HAMERS ET BLANC, 1983)	109
TABLEAU 15 : PROFIL DES INTERVIEWES - CYCLE SECONDAIRE	138
TABLEAU 16 : PROFIL DES INTERVIEWES - CYCLE PRIMAIRE	139
TABLEAU 17 : REPARTITION DE L'ECHANTILLON EN FONCTION DU SEXE ET DU NIVEAU DE CLASSEMENT DU COLLEGE	140
TABLEAU 18 : PROFIL DES CORRECTEURS.....	140
TABLEAU 19 : NOTATION CORRESPONDANTE LORS DU MECANISME DE TRANSFORMATION	148
TABLEAU 20 : PRESENTATION SYNTHETIQUE DES PERFORMANCES MOYENNES AU <i>CPE</i> ET AUX DEUX EPREUVES EXPERIMENTALES	164
TABLEAU 21 : COMPARAISON DES PERFORMANCES GLOBALES MOYENNES AU <i>CPE</i> ET AUX EPREUVES EXPERIMENTALES ASSOCIEES	165
TABLEAU 22 : COMPARAISON DES PERFORMANCES GLOBALES MOYENNES AU <i>CPE</i> ET AUX EPREUVES EXPERIMENTALES DISSOCIEES.....	166
TABLEAU 23 : COMPARAISON DES PERFORMANCES MOYENNES AU <i>CPE</i> ET AUX EPREUVES EXPERIMENTALES ASSOCIEES EN FONCTION DU SEXE.....	168

TABLEAU 24 : COMPARAISON DES PERFORMANCES MOYENNES AU <i>CPE</i> ET AUX EPREUVES EXPERIMENTALES DISSOCIEES EN FONCTION DU SEXE.....	168
TABLEAU 25 : COMPARAISON DES PERFORMANCES MOYENNES AU <i>CPE</i> ET AUX EPREUVES EXPERIMENTALES ASSOCIEES EN FONCTION DE LA LANGUE	170
TABLEAU 26 : COMPARAISON DES PERFORMANCES MOYENNES AU <i>CPE</i> ET AUX EPREUVES EXPERIMENTALES DISSOCIEES EN FONCTION DE LA LANGUE	170
TABLEAU 27 : COMPARAISON DES PERFORMANCES MOYENNES AU <i>CPE</i> ET AUX EPREUVES EXPERIMENTALES ASSOCIEES EN FONCTION DU NIVEAU DE CLASSEMENT DU COLLEGE	172
TABLEAU 28 : COMPARAISON DES PERFORMANCES MOYENNES AU <i>CPE</i> ET AUX EPREUVES EXPERIMENTALES DISSOCIEES EN FONCTION DU NIVEAU DE CLASSEMENT DU COLLEGE	173
TABLEAU 29 : ANALYSE DES CONCORDANCES ET DISCORDANCES ENTRE LES DISPERSIONS INTRA- CORRECTEUR.....	176
TABLEAU 30 : DISPERSION GLOBALE : EPREUVES EXPERIMENTALES ASSOCIEES	177
TABLEAU 31 : DISPERSION GLOBALE : EPREUVES EXPERIMENTALES DISSOCIEES	178
TABLEAU 32 : DISPERSION PAR SEXE : EPREUVES EXPERIMENTALES ASSOCIEES	179
TABLEAU 33 : DISPERSION PAR SEXE : EPREUVES EXPERIMENTALES DISSOCIEES	179
TABLEAU 34 : DISPERSION PAR LANGUE : EPREUVES EXPERIMENTALES ASSOCIEES	180
TABLEAU 35 : DISPERSION PAR LANGUE : EPREUVES EXPERIMENTALES DISSOCIEES.....	180
TABLEAU 36 : DISPERSION PAR NIVEAU DE CLASSEMENT DU COLLEGE : EPREUVES EXPERIMENTALES ASSOCIEES.....	181
TABLEAU 37 : DISPERSION PAR NIVEAU DE CLASSEMENT DU COLLEGE : EPREUVES EXPERIMENTALES DISSOCIEES.....	182
TABLEAU 38 : ECARTS ENTRE LES SCORES ALLOUES PAR LES CORRECTEURS A UN MEME SUJET.....	184
TABLEAU 39 : DISPERSION LA PLUS SIGNIFICATIVE : EPREUVES EXPERIMENTALES ASSOCIEES	185
TABLEAU 40 : DISPERSION LA PLUS SIGNIFICATIVE : EPREUVES EXPERIMENTALES DISSOCIEES	186
TABLEAU 41 : DISPERSION LA PLUS SIGNIFICATIVE PAR SEXE : EPREUVES EXPERIMENTALES ASSOCIEES....	187
TABLEAU 42 : DISPERSION LA PLUS SIGNIFICATIVE PAR SEXE : EPREUVES EXPERIMENTALES DISSOCIEES ..	187
TABLEAU 43 : DISPERSION LA PLUS SIGNIFICATIVE PAR LANGUE	188
TABLEAU 44 : DISPERSION LA PLUS SIGNIFICATIVE PAR LANGUE ET EPREUVE EXPERIMENTALE.....	188
TABLEAU 45 : DISPERSION LA PLUS SIGNIFICATIVE PAR NIVEAU DE CLASSEMENT DU COLLEGE	189
TABLEAU 46 : DISPERSION LA PLUS SIGNIFICATIVE PAR EPREUVE & NIVEAU DE CLASSEMENT DU COLLEGE	190

II - LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : TRIANGLE DIDACTIQUE DE CHEVALLARD (1985).....	51
FIGURE 2 : TRIANGLE PEDAGOGIQUE DE HOUSSAYE (1988)	51

III - LISTE DES GRAPHIQUES

GRAPHIQUE 1 : TAUX DE REUSSITE EN ANGLAIS ET EN FRANÇAIS AU <i>CPE</i> (2006-2016) : FILLES ET GARÇONS ASSOCIES.....	8
GRAPHIQUE 2 : TAUX DE REUSSITE EN ANGLAIS & EN FRANÇAIS AU <i>CPE</i> 2006-2016 : FILLES.....	153
GRAPHIQUE 3 : TAUX DE REUSSITE EN ANGLAIS & EN FRANÇAIS AU <i>CPE</i> 2006-2016 : GARÇONS	154
GRAPHIQUE 4 : MOYENNE DES NOTATIONS EN ANGLAIS ET EN FRANÇAIS AU <i>CPE</i> 2006-2016 (FILLES)	157
GRAPHIQUE 5 : MOYENNE DES NOTATIONS EN ANGLAIS ET EN FRANÇAIS AU <i>CPE</i> 2006-2016 (GARÇONS)	158
GRAPHIQUE 6 : MOYENNE DES NOTATIONS EN ANGLAIS ET EN FRANÇAIS AU <i>CPE</i> 2006-2016 (FILLES ET GARÇONS ASSOCIES)	159

IV - LISTE DES CARTOGRAPHIES

CARTOGRAPHIE 1 : L'ILE MAURICE DANS L'OCEAN INDIEN (ARTE, 2007).....	12
CARTOGRAPHIE 2 : L'ILE MAURICE (ESTAT, 2000).....	13

V - LISTE DES GRILLES

GRILLE 1 : QUATRE STYLES D'ENSEIGNEMENT	102
---	-----

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	3
I - CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	11
I.1 Géographie et histoire	12
I.1.1 La période hollandaise.....	14
I.1.2 La période française.....	15
I.1.3 La période anglaise	17
I.1.4 La période postcoloniale/postindépendance	20
I.2 Situation sociolinguistique.....	21
I.2.1 Situation des langues durant la/les période(s) coloniale(s).....	21
I.2.2 Situation des langues - période contemporaine.....	23
I.3 Le système éducatif à Maurice	26
I.3.1 Le cycle pré-primaire	26
I.3.2 Le cycle primaire pendant la période d'occupation (1715-1968) et la période postindépendance	27
I.3.3 Le cycle secondaire	30
I.3.4 Le tertiaire.....	32
I.3.5 Politique linguistique éducative : l'école primaire pendant la période pré-indépendance (1810 - 1968) et postindépendance (1968 - ...)	32
I.3.6 Enseignement des langues dans le système éducatif.....	34
I.3.7 Réformes dans le secteur éducatif au primaire.....	35
I.3.8 Le Curriculum.....	39
I.3.8.1 Le <i>National Curriculum Framework (NCF)</i>	39
I.3.8.1.1 Le Primary Curriculum Framework	39
I.3.8.1.2 Le Secondary Curriculum Framework.....	41
Curricula : l'anglais et le français	41
I.3.9 Commentaires généraux émanant des rapports du <i>MES</i>	42
I.3.9.1 Commentaires généraux émanant des rapports du <i>MES</i> pour la production écrite 43	
II - CADRE THEORIQUE.....	44
II.1 Enseignement et apprentissage	45
II.1.1 Pédagogie et didactique : une brève étude diachronique	45
II.1.1.1 Activité pédagogique	46

II.1.1.2	Activité didactique	46
II.1.1.3	Transposition didactique	49
II.1.1.4	Triangle pédagogique de Houssaye	51
II.1.2	Didactique des langues	53
II.1.2.1	Didactique de la langue maternelle / langue première (DDL)	56
II.1.2.2	Didactique de la langue seconde (DLS).....	58
II.1.2.3	Didactique de la langue étrangère (DLE)	60
II.2	Centration sur l'apprenant	61
II.2.1	Pédagogie Traditionnelle vs Pédagogie Nouvelle	62
II.2.2	Méthodes pédagogiques	64
II.2.2.1	Méthode démonstrative / expositive	64
II.2.2.2	Méthode active	64
II.2.2.3	Méthode interrogative	65
II.2.3	Courants éducatifs selon Danvers	65
II.2.3.1	Magistrocentrisme	66
II.2.3.2	Pédocentrisme	66
II.2.3.3	Technocentrisme	67
II.2.3.4	Sociocentrisme.....	67
II.3	Méthodologie de l'enseignement des langues vivantes	67
II.3.1	Méthodologies	68
II.3.1.1	Méthodologie traditionnelle.....	68
II.3.1.2	Méthodologie directe	70
II.3.1.3	Méthodologie audio-orale	71
II.3.1.4	Méthodologie structuro-globale audio-visuelle	73
II.3.1.5	Approche communicative	75
II.3.1.6	Perspective actionnelle.....	77
II.3.1.7	Eclectisme en didactique des langues	82
II.4	Courants théoriques, stratégies et styles d'enseignement	84
II.4.1	Les quatre grands courants théoriques	84
II.4.1.1	Behaviorisme	85
II.4.1.2	Cognitivism.....	88
II.4.1.3	Du constructivisme au socio-constructivisme	92
II.4.2	Stratégies d'enseignement	98
II.4.3	Styles d'enseignement.....	100

II.5	Contact des langues.....	103
II.5.1	De la diglossie à la polyglossie	104
II.5.2	Bilinguisme.....	107
II.5.2.1	Plurilinguisme	115
II.6	Evaluation et docimologie	116
II.6.1	De l'évaluation spontanée à l'évaluation intentionnelle.....	116
II.6.1.1	Evaluation spontanée	118
II.6.1.2	Evaluation intentionnelle et instituée	118
II.6.1.3	Evaluation implicite.....	119
II.6.1.4	Evaluation sommative	120
II.6.1.5	Evaluation de la production écrite.....	121
II.6.2	Docimologie	122
II.6.2.1	Contexte du système scolaire.....	122
II.6.2.2	Auteur élève.....	123
II.6.2.3	Correcteur professeur.....	123
II.6.2.4	Relativité de la notation.....	124
II.6.2.5	Instrument d'évaluation : qualités métrologiques	124
II.7	Fidélité intra- et inter- correcteur(s).....	126
III-	PROBLEMATIQUE.....	128
IV-	METHODOLOGIE.....	134
IV.1	Démarche Générale	135
IV.2	Population.....	136
IV.2.1	Population de la pré-enquête	136
IV.2.2	Population de l'enquête exploratoire.....	136
IV.2.3	Echantillon de l'épreuve expérimentale.....	139
IV.2.4	Echantillon lors de l'enquête par entretien à usage complémentaire	140
IV.2.5	Echantillon des classes observées	141
IV.3	Techniques de recueil de données	141
IV.3.1	La pré-enquête.....	141
IV.3.2	L'enquête par entretien à usage exploratoire.....	141
IV.3.3	Epreuve expérimentale.....	143
IV.3.4	Enquête par entretien à usage complémentaire.....	144
IV.3.5	Observation des classes	145
IV.4	Techniques d'analyse des données	147

IV.4.1	Pré-enquête	147
IV.4.2	Enquête-échantillon.....	148
IV.4.2.1	Enquête par entretien à usage exploratoire	148
IV.4.2.2	Epreuve expérimentale	148
IV.4.2.3	Enquête par entretien à usage complémentaire	149
IV.4.2.4	Observation des classes	150
V.	PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	152
V.1	Analyse des données : Pré-enquête	153
V.2	Analyse des résultats : Entretiens exploratoires	160
V.3	Analyse des résultats : Epreuves expérimentales.....	163
V.3.1	Analyse des résultats se rapportant à l'hypothèse 1.....	163
V.3.1.1	Analyse globale.....	165
V.3.1.2	Analyse fine par sexe	168
V.3.1.3	Analyse fine par langue	170
V.3.1.4	Analyse fine par niveau de classement du collège	172
V.3.1.5	Constat final après les analyses globales et fines	174
V.3.2	Analyse des résultats se rapportant à l'hypothèse 2.....	174
V.3.2.1	Analyse des résultats intra-correcteur.....	174
V.3.2.1.1	Analyse globale.....	177
V.3.2.1.2	Analyse fine par sexe	179
V.3.2.1.3	Analyse fine par langue	180
V.3.2.1.4	Analyse fine par niveau de classement du collège.....	181
V.3.2.2	Analyse des résultats inter-correcteurs.....	182
V.3.2.2.1	Analyse globale.....	185
V.3.2.2.2	Analyse fine par sexe	187
V.3.2.2.3	Analyse fine par langue	188
V.3.2.2.4	Analyse fine par niveau de classement du collège.....	189
V.3.2.3	Constat final après les analyses globales et fines.....	190
V.4	Analyse des résultats - Entretiens complémentaires	191
V.4.1	Pratiques de correction/évaluation.....	191
V.4.2	Importance/soin attribué à l'exercice de correction	193
V.4.3	Respect des consignes à la correction	194
V.4.4	Sensibilité/touche personnelle	194
V.4.5	Constat final après l'analyse des résultats découlant des entretiens	196

V.5	Analyse thématique – Observations des classes	196
V.5.1	Analyse du thème : Compétence des élèves (anglais et français).....	197
V.5.2	Analyse : Thème « Pratiques enseignantes »	201
V.5.3	Analyse : Thème « Pratiques évaluatives ».....	204
V.5.4	Constat final après l’analyse des résultats découlant des observations des classes	205
VI.	INTERPRETATIONS DES RESULTATS ET DISCUSSIONS	206
VI.1	Vérification des trois hypothèses	207
VI.1.1	Vérification de l’hypothèse 1	207
VI.1.2	Vérification de l’hypothèse 2	208
VI.1.3	Vérification de l’hypothèse 3	209
VI.2	Pratiques enseignantes.....	210
VI.2.1	Comparabilité entre les performances en anglais et en français	221
VI.2.2	Pratiques évaluatives	226
VI.3	Synthèse.....	235
	CONCLUSION.....	237
	BIBLIOGRAPHIE	253
	LISTE DES ABREVIATIONS	278
	LISTE DES ILLUSTRATIONS	280
	TABLE DES MATIERES	283



THESE

UNE ETUDE COMPARATIVE DES PERFORMANCES SCOLAIRES EN ANGLAIS ET EN FRANÇAIS
DES APPRENANTS MAURICIENS ISSUS DU CPE ET EN 1^{ère} ANNEE DU SECONDAIRE

- **Résumé** : La jeune république mauricienne hérite de son passé colonial une société caractérisée par une multi-culturalité qui véhicule une diversité de représentations, valeurs, croyances, savoirs et savoir-faire à l'origine de la richesse culturelle de ce pays.
La pensée tout comme les pratiques du mauricien puisent à ces différentes sources dont l'entretien et la reproduction se perpétuent sous l'effet d'une éducation familiale et surtout d'un système scolaire qui concentre cette diversité et où l'on voit se côtoyer dans la plus belle harmonie les langues et les coutumes issues de l'histoire de son peuplement.
On notera cependant qu'un primat est accordé aux langues des derniers colonisateurs et c'est ainsi que l'anglais et le français occupent une place de choix dans l'ensemble des langues en usage au sein de l'école à Maurice.
Si l'anglais est la langue officielle de l'administration et de l'école (tous les examens se déroulent dans cette langue) le français jouit d'une audience très importante dans les médias notamment et le *kreol morisien* reste de loin le médium de communication le plus usité au quotidien.
Notre recherche s'est intéressée aux performances scolaires dans les deux langues européennes d'un échantillon d'élèves issus du CPE et de la première année du secondaire pour mettre en évidence le décalage significatif observé entre le niveau plus que comparable et honorable dans les deux langues attestées par les résultats au CPE et la réalité de leurs compétences évaluées dans la cadre d'une expérimentation *in situ*.
Nous mettons en évidence une pondération organisée de manière à niveler les performances académiques qui révèle le manque de fidélité et de validité des mesures opérées par les correcteurs assermentés.
Les dispersions des notes intra- et inter- correcteur(s) invités à corriger des productions d'élèves dans les deux langues dans le cadre de notre expérimentation confirment ce constat et donnent à voir le faible niveau de compétence acquise par les élèves dans lesdites langues. Nos résultats montrent également que les pratiques pédagogiques qui privilégient l'écrit dans des démarches fortement inductives expliquent en partie la faiblesse des performances des élèves confrontés à une situation de production écrite dans les deux langues.
- **Summary**: The young Mauritian republic inherits from its colonial past a society characterised by a multi-cultural dimension that vehicles a whole wide range of representations, values, beliefs, knowledge and know-how or skills which are fundamentally at the origin of this country's rich culture.
The Mauritian's way of thinking, just as his or her way of doing things, originates from these varied sources, the upkeep and reproduction of which are perpetuated, through successive generations, under the influence of education within the family and, most importantly, of the schooling system that brings together the whole diversity where one cannot miss the genuinely harmonious coexistence of language and traditions hailing from the island's history of settlement.
It has to be emphasized, however, that pride of place is attributed to the languages of the last two colonisers, namely: English and French, amongst those generally used in Mauritian schools.
If English is the official language in use for administrative purposes and in schools (all examinations are conducted in this language) French enjoys a significantly important audience in the media while the *kreol morisien* remains by far the most widely used communication medium in daily life.
Our research focuses on the school performance in each of these two languages of European origin, of a sample population just leaving the CPE and stepping into Year 1 of secondary education, in view of emphasizing the significant gap between the more than honourable and comparable achievement, evidenced by their CPE results, and the reality of these same performers' competences, based on an experimental exercise *in situ*.
Our research tries to capture the moderation system set in place towards rescaling and levelling academic performance scores which reveals the lack of reliability and validity of the marking practices and criteria applied by officially-sworn markers.
The dispersions of the scores intra- and inter- marker(s) who were requested to evaluate the written production of students included in our sample with the framework of our experimentation confirms the observed finding and allows informed insights into the poor competency level of these Form I students.
Our findings equally indicate the pedagogical practices that over emphasizes the writing competency via strongly inductive approaches, as partly accounting for the poor performance of the students once confronted with a written task in each of these two languages.

Université de La Réunion

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Construction Identitaire (CIRCI)



THESE

Pour l'obtention du grade de
Docteur de l'Université de La Réunion
En Sciences de l'Education

Présentée par

MARIE Jean Emmanuel Wesley

**UNE ETUDE COMPARATIVE DES PERFORMANCES SCOLAIRES
EN ANGLAIS ET EN FRANÇAIS DES APPRENANTS MAURICIENS
ISSUS DU *CPE* ET EN 1^{ère} ANNEE DU SECONDAIRE**

Thèse préparée

Sous la direction de LATCHOUMANIN Michel, Professeur des universités
(Université de La Réunion)



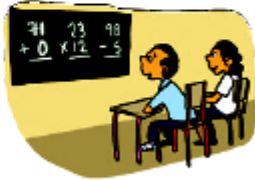

ANNEXES

Décembre 2017

ANNEXES

Annexe 1

Nouvelle Structure Educative : 4 Etapes Majeures

Age		Grade	Level	Institutions
18 Yrs		13	Upper Secondary	Academies Regional Secondary schools Vocational schools
17 Yrs		12		
16 Yrs		11		
15 Yrs		10	Lower Secondary	Regional Secondary schools
14 Yrs		9		
13 Yrs		8		
11/12 Yrs		7	Primary	Primary schools
10/11 Yrs		6		
9 Yrs		5		
8 Yrs		4		
7 Yrs		3		
6 Yrs		2		
5 Yrs		1	Pre-Primary	Pre-Primary schools
4 Yrs				
3 Yrs				

Annexe 2

Taux de réussite (%) observé en anglais et en français au *CPE* (2006 – 2016)

Années Langues	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Anglais	76,6	76,4	76,6	74,7	76,6	72,5	73,1	76,1	75,1	75,5	78,2
Français	77,7	73,3	75,3	76,86	76,6	76,3	78,6	79,32	78,1	79,2	78,6

Annexe 3

Commentaires généraux émanant des rapports du *MES*

1.1 : En anglais – Année 2013

The performance of candidates in the 2013 paper was comparable to that of previous years, with a very slight decrease in the pass rate noted. It was encouraging to note that for the majority of candidates, the essential skills required to progress to secondary education were firmly in place, whether it be at the level of reading, writing or vocabulary development.

In reading comprehension, most candidates coped well with questions requiring the retrieval of explicitly stated information in a given text. Literal understanding was generally not an issue either. Problems arose mainly with higher order reading skills like making inferences and showing an overall understanding of the text.

In writing, most candidates are able to produce simple, grammatically and syntactically correct sentences. The influence of French/Creole syntax was present in the work of the less able candidates (**I take the dinner...*) and the use of coordinating conjunctions like *although*, *despite* and *in spite of* was found to be difficult by an important number of candidates. In longer pieces of prose, maintaining the coherence of tenses and writing using a variety of sentence structures was the hallmark of the very best scripts.

1.2 : En français - Année 2013

Cette année, la performance en français a été satisfaisante avec un taux de réussite de 78.4% et une note moyenne de 56.5. En général, les candidats ont bien réussi les épreuves.

La Section A du questionnaire évaluant les compétences de base essentielles à l'apprentissage de la lecture et de la grammaire a été mieux réussie que la Section B, partie évaluant des compétences d'un niveau plus élevé à travers des exercices d'application.

La performance des candidats a démontré que les notions élémentaires de grammaire sont généralement acquises. Cela dit, le genre des noms, l'accord des adjectifs et la syntaxe en général posent problème. En outre, l'interférence

du Créole continue à créer des confusions au niveau du vocabulaire et de la syntaxe.

Concernant l'épreuve de compréhension, un grand nombre de candidats l'ont bien travaillée. Ils rencontrent toutefois des difficultés à interpréter et à inférer. Ils ont tendance à restreindre leur champ de recherche d'information au mot ou à la partie de la phrase figurant dans la question sans aller plus loin dans leur lecture pour construire une compréhension intelligente et pertinente.

Les questions 5 et 6 ont fait ressortir que bien que le candidat connaisse le mot, il rencontre des difficultés à l'orthographier correctement ou à l'accorder avec le sujet ou le nom correspondant. L'apprentissage de la langue demande également que l'on soit attentif à l'ordre et à la fonction de différents éléments qui constituent la phrase.

L'exercice de rédaction demeure un véritable défi pour la grande majorité. Si le canevas a été bien compris en général, un petit nombre seulement ont pu élaborer un récit riche, intéressant et original. Les candidats doivent être encouragés à développer leur créativité et leur style. La lecture certes doit être encouragée, mais elle ne suffit pas. Pour développer l'expression écrite et déclencher la production, il serait intéressant d'utiliser, comme point de départ, un support autre que le canevas. On peut faire travailler les candidats en groupe et au tableau où tous vont participer à l'élaboration et l'enrichissement d'un texte.

Annexe 4

Commentaires & échantillons de productions écrites émanant des rapports du *MES*

1.1 En anglais – Année 2013

Question 6 (Composition writing)

The composition writing task is the culmination of the years of training that the candidates have received in writing skills during their primary schooling. It assesses candidates' ability to develop a storyline coherently, use grammatical and accurate English to articulate their ideas and the level of richness and variety of their vocabulary knowledge.

This year's composition was about an unexpected visitor and seemed to be within the experience of most candidates. Many of them wrote about a relative from abroad turning up unannounced to surprise the family. The more creative compositions talked about burglars visiting the house or wild animals making themselves comfortable in the family living room!

While candidates had little trouble understanding the topic and writing relevant and developed stories, the linguistic requirements of writing a long piece of continuous prose were challenging for some. Common difficulties were maintaining the coherence of tenses, using the right verb forms. For the less able candidates, finding adequate vocabulary and the correct syntax to construct a story in English was difficult.

Educators are reminded that examiners pay attention to some key areas in assessing the quality of a composition: the level of detail in the story, the variety and complexity of sentence structures used, the accuracy of the grammar and the overall level of organisation of the writing.

The sample of compositions below illustrates the strengths and weaknesses found in this year's examination paper.

Composition 1

In the holidays, I am rest in home. One opened a time a visitor came at home. my parents are shock what is happened today. Some tourist come home to visit. My mother go to kitchen to give a lot of water. They told his house have a problem they needed a help. They have to rest his house. But, the visitor left home. My parents was happy they left home.

What unexpected!

This composition is at the lower end of the spectrum for a number of reasons. Although it is complete, the storyline is barely developed. Above all, the English is clumsy and uncertain throughout, making it difficult for readers to make out the meaning of the writing.

Composition 2

It was a Monday morning. he have an unexpected visitor to come at home. the door near mother has open the door surprised. It was a friendly of my father. He enter at home. the visitor was sitting on my place He was angry. My mother take a cut of tea and a cake of chocolate to the man. The visitor was happy to visite my father. The visitor and My father was a friendly. He feel when the visitor feel. He was not happy to visite my father and I. He was angry to have come at home.

This composition is slightly better that composition 1, although it still lies towards the bottom end of the mark range. It has a few more details than the previous example, but the English is as clumsy and the grammar as inaccurate.

Composition 3

One day the sun was shining brightly in the sky. The weather was fine. I come to school from home. when I come, I saw an unexpected visitor at home. I am angry. My mother told me what had had happened. the visitor was Mr Deven. An old friend of my father. My father was surprised when he saw him. Mr Deven told told to my father and had happened. father told him (reste) with my family. Mr Deven was pleased and refused. Finally He accepted and eat food at night. He was happy.

This composition is in the lower mid-table range. It is clearly different from the previous two examples as the grammar and overall English expression is more sound. However, the level of the development of the story remains basic, and although generally accurate, the English remains very simple. Simple sentence structures tend to follow other simple sentence structures and as a result this composition does not deserve to score highly.

Composition 4

It was a Friday afternoon. My friends and I were playing football. When the match ended I returned home to take a bath. Soon someone knocked at the door. I opened the door and it was my uncle Mr. Cristiano Ronaldo who were searching his mischievous cat. Fives minutes later my father Mr Adnon Yanuzay saw the cat and it run on my bed. I jumped on the bed and kept the cat in my hand.

Finally I handled the mischievous cat to Mr Cristiano Ronaldo. He thanked the whole family and gave me a two thousand rupee note. I were so happy that I thanked he and promised he that I would visit him tomorrow and I would take my underwear to take a bath in his pool. I were so happy. All began well which ended well.

This composition is visibly better in quality from the previous three and is in the above average mark range. It is noticeable that there has been an attempt to develop the storyline beyond the given prompts and the candidate has added details of his own. The English is generally sound and accurate. It would have scored higher had the careless grammatical and spelling mistakes been cut out (**My uncle were, * fives minutes later*). For higher marks, examiners would also have expected to see greater complexity in the sentence structures used.

Composition 5

I shall never forget the particular day when my cousin, Lina came at home. It was a Sunday morning and I was playing with my toys. Suddenly someone knocked at the door. I immediately went to open the door to see who it was. To my great surprise, I saw Lina and her parents. My face glowed with delight when I saw them. I welcomed them and served them some fresh fruit juice. Then Lina's parents left her with us as they were going to work. I was happy and we played all kind of games together. At noon my mother cooked a mouth-watering meal that we all enjoyed, After lunch, we also played some video games. At night father told us stories that made us laugh. The next morning after breakfast, her parents came to take her I was a little sad and Lina was it too. So her parents told us that she could stay here for some more hours.

This is a very good composition, which has plenty of details which the candidate has added by herself. There is a greater level of sentence complexity and apart from a couple of instances of clumsy sentences (*came at home, Lina was it too*)the English is accurate and clearly written. As a result this composition scores highly. With some more imagination and greater richness in the variety of sentences, this piece of work would have scored even more highly.

Composition 6

One Saturday morning, my parents and I were watching television peacefully when suddenly, we heard a knock at the door. My father stood up and went to open it. It was a beggar dressed in old and torn clothes. He was passing from house to house asking for alms. We took him inside our house as he was looking tired and hungry. We gave him some food and water and led the man to our living room to let him have some rest. When he was sleeping soundly, we continued with our film. After about half an hour, the film ended. We went to have some rest. Just then, we heard a noise from the living room where we left the beggar. We were surprised to see him wide awake and searching in our drawers and wardrobes. We jumped on him when he was about to seize the valuable watch of my father and the ring of my mother. We took him to the nearest police station. There, we gave a statement about him and the robbery. We were relieved when he was sent to prison. He would not cause trouble anymore.

Despite a few spelling mistakes, this is clearly an excellent composition. The storyline is original and refreshing, and the ideas organised in a very coherent manner. The vocabulary is rich and varied throughout, (*asking for alms, we jumped on him*) and there is good variety in the sentence types used. This composition falls in the top bracket.

Composition 7

It all happened during the holidays. I was in my room, humming my favourite sega tune while my parents were watching television in the sitting room.

Suddenly, to our astonishment, somebody knocked at the door. Father asked, "Who can it be? We haven't invited anyone today."

Immediately, my mother went to open the door. The latter was in the seventh heaven of delight when she saw her brother, Sam. We went to the door and welcomed Uncle Sam warmly. We took him in and, without losing time, mum went to fetch some cold drinks and snacks from the kitchen. Meanwhile, Dad asked him, "Sam, what a pleasant surprise! What brought you here? You didn't inform us that you would come to Mauritius." Uncle Sam replied, "I came to my country today itself. I am on holidays so I decided to meet all of you." Mom said, "What a fabulous idea, brother!"

Happy as a lark, Uncle Sam tasted the cold drinks and devoured the snacks. After that he told me, "I have a surprise for you my dear niece." He went outside and brought his luggage. I was full of joy when I received a mobile phone. It was large and the cover was white. It was beautiful. I was very delighted. I thanked him heartily.

We chatted for a long time. Finally, at night he left. What a nice surprise it had been!

This is another excellent composition. While the story line is not particularly imaginative, the candidate has added enough details of her own to deserve credit. The English is accurate throughout, and direct speech is used to enhance the writing. The candidate displays rich and varied vocabulary throughout as well.

1.2 En français - 2013

Question 8 (Rédaction)

La question 8 évalue l'aptitude du candidat à rédiger un court récit cohérent basé sur un canevas. On tient compte de l'impression générale, de l'organisation et de la qualité de la langue.

Impression et organisation

La performance a été satisfaisante. Les candidats devaient raconter une fête de classe le dernier jour de l'école. Le canevas étant suffisamment clair et élaboré, les candidats n'ont pas rencontré de difficulté majeure à développer leur récit. Ils ont trouvé le sujet abordable car ce qu'on leur demandait de conter relevait de leur vécu. Il n'y a presque pas eu d'écrit hors sujet.

Si une grande majorité se sont limités aux éléments du canevas, certains ont pu produire un récit plus élaboré en y ajoutant des détails pertinents et bien pensés. En général, nous avons constaté que les candidats ont un niveau de vocabulaire élémentaire et leur narration suit une progression plate et chronologique. Dans bon nombre de copies, nous avons noté des tournures peu recherchées à l'exemple de '*Nous jouons à des jeux*' '*Nous chantons des chansons*' et '*Nous buvons des boissons*'. Nombreux sont les élèves à se contenter d'un développement minimaliste de l'élément '*La fête: ce que font les élèves (chansons, jeux, danses, rires)*'. On a retrouvé des phrases comme '*Les enfants font des chansons, des jeux et des danses*' dans de nombreuses rédactions.

Toutefois, il est encourageant de noter que certains élèves ont une bonne maîtrise de la syntaxe et possèdent un registre de vocabulaire très étendu. Nous avons apprécié la justesse dans leur choix de mots et l'harmonie dans l'agencement de leurs idées.

Langue

Nous commentons ci-après les problèmes de langue les plus récurrents:

Syntaxe

Certains candidats persistent à écrire '*Moi et mes amis*' au lieu de la tournure polie '*Mes amis et moi*'. Autre problème relevé avec ce type de tournure c'est que de nombreux candidats mettent le verbe à la troisième personne du pluriel (*font*) au lieu de la première personne du pluriel (*faisons*).

Dans de nombreuses copies, nous avons lu des phrases maladroites du type '*Après avoir mangé, les jeux s'organisent.*' Il est important d'attirer l'attention des candidats sur cette tournure où les deux verbes doivent avoir un même sujet.

A plusieurs reprises, nous avons lu '*Nous amusons/ avons amusé beaucoup*' au lieu d'une tournure pronominale '*Nous nous amusons beaucoup/ Nous nous sommes beaucoup amusés*'.

L'omission de la préposition 'à' dans la phrase '*jouer à des jeux*' a été récurrente.

Vocabulaire

Nous avons également remarqué qu'un nombre important de candidats confond l'emploi d' '*emmener*' et '*apporter*'. Aussi avons-nous relevé des maladresses telles que '*J'ai emmené un gros gâteau*' et '*Elle a apporté son petit frère à la fête*'.

Grammaire et Orthographe

Un nombre important de candidats écrivent '*des gros cadeaux*' sans être attentifs au changement qu'implique l'adjectif dans la construction: on dit '*des cadeaux*' mais '*de beaux cadeaux*'.

'*Tout le monde*' a été orthographié '*tous le monde*' et '*tous les mondes*' et suivi d'un verbe au pluriel dans plusieurs copies.

L'orthographe des mots '*content*', '*cadeau*' et '*gâteau*' a été problématique avec des graphies telles que '*contant*', '*gateau*', '*gato*', '*gateux*', '*cado*', '*cadeux*'.

Bien que le mot '*enseignant*' soit donné dans le canevas, il a été mal orthographié: '*enseignat*' ou '*ensegnan*'.

Expression

L'expression '*de fond en comble*' a été maladroitement employée par quelques candidats. Aussi avons-nous lu " *Nous avons décoré la classe de fond en comble*".

L'influence du Créole et de l'Anglais

Les influences du Créole et de l'Anglais persistent toujours, par exemple, '*souffler les ballons*' au lieu de '*gonfler les ballons*' et '*Miss*' au lieu de '*maîtresse*' ou '*enseignante*'.

Quelques rédactions des candidats suivies de commentaires sont reproduites ci-après:

Rédaction 1

C'est un jeudi matin, Aujourd'hui ce la dernier jour de l'école. Le temps est très beaux. Mes aime et moi nous organiser une petit fête en classe. Tout le monde est très content. Ria et Paul décore le salle classe. Jean son maman qui travaille dans une patitière. Jean apportra des gâteaux. Mon proffereur achète les boissons gases. Je achètons des cadeaux pour mes aims et le proffeur. Rita a chans de poem. Ensuite, nous avons des jeux, des danses et aussi des rires par les élèves. Nous avons invitié le maître d'école. Tout le monde sont très content. A la fin de cet fête, je ressens que cet fête est une fête extract méviller. Je a passer une bon jour.

Ecrit **très maladroit** qui commence à prendre la forme d'un récit. La progression est très élémentaire. La conjugaison, l'orthographe et l'emploi des déterminants et des pronoms sont problématiques. Le vocabulaire est pauvre. Une grande insécurité linguistique est ressentie. La note minimale est attribuée à ce type de rédaction.

Rédaction 2

C'est un vendredi, le dernier jour de l'école. Le temps est beau. Nous organisons une petite fête en classe. Alors tout le monde est arrivé très tôt comme d'habitude. Puis nous commençons à décorer nos classe et la table de nos enseignant.

La classe était décorer avec de guirlandes et des ballons multicolors. A la fin de décoration, des differents gateaux, des boissons et des cadeaux étaient sur la table. Quand nos enseignant est arrivé il est très surpris. Pendant la journée on chante des chansons, joue des differents jeux, danse et fait des blagues pour rire.

Puis nos enseignant à nous donner des cadeaux et partager tous les gateaux et les boissons. A la fin nous sommes très content.

Récit **maladroit** qui commence à s'étoffer mais dont la progression est élémentaire.

Rédaction 3

Aujourd'hui c'est vendredi matin. Comme c'est le dernier jour de l'école, mon enseignant monsieur Sam, décide d'organiser une petite fête en classe. Tout les élèves ont apporté des gâteaux et des boissons.

Vers les neuf heures, mon enseignant commence à faire les préparatifs avec l'aide de quelques élèves. Mon ami Raj et moi préparons les tables. Ensuite, on dépose les gâteaux et les boissons. On décore la classe.

A dix heures, on commence la fête. Tous le monde est aux anges. Les élèves chantent des chansons et dansent tandis que les autres jouent des jeux et rient. Après quelques minutes notre enseignant nous offre des cadeaux.

On reçoit des plumes, des gommes et des crayons en cadeau. Sans perdre de temps, nous sommes triste de quitter nos amis.

Récit **correct mais élémentaire**. La note moyenne est attribuée à ce type de production.

Rédaction 4

Tout se passe par un beau vendredi matin. Aujourd'hui c'est le dernier jour de l'école pour les élèves de la sixième. On est tous fous de joie car on a organisé une petite fête en classe. Depuis ce matin nos enseignants préparent la fête. Les salles de classe sont décorées de gros ballons multicolores. Nous avons décidé de nous déguiser. Les filles sont de belles princesses, des anges ou de jolies fées comme moi. Les garçons sont des princes ou des braves chevaliers. On chante, danse et joue à des jeux très amusants en riant. Notre enseignant nous sert des glaces, des boissons et des cadeaux. Je suis très triste de quitter mes amies pour de bon mais j'ai bien aimé cette fête. J'aurai un bon souvenir! Quelle belle fête!

Récit avec **quelques détails pertinents**; il y a une **bonne progression** et la lecture est fluide. Comparée à la rédaction 3, celle-ci sera mieux notée.

Rédaction 5

'Ah! Enfin le dernier jour de l'école est là!' je m'exclame en sortant de mon lit douillé. En effet, comme toutes les années, mes amis et moi organisons une petite fête en classe. Alors, je me précipite pour faire ma toilette et prendre mon petit déjeuner. Une quinzaine de minutes plus tard, je marche pour l'école. Arrivée à ma destination, je monte en classe. Celle-ci est décorée tout comme je l'ai souhaité la veille. Des ballons multicolores et des guirlandes sont suspendus au plafond. A peine que je m'assois que la fête commence par le discours de notre maîtresse, madame Yvette. Puis des filles font des chansons et exécutent des danses tandis que quelques garçons font des blagues qui font rire à mourir. Après quelques minutes, des gâteaux succulents et des boissons sont distribués. Dans le programme, mes amis et moi sommes derniers. Quand notre tour arrive, nous faisons un sketch qui émerveille tout le monde. Comme je le devine, nous sommes ovationnés par nos spectateurs quand nous avons fini. Je suis très heureux et fier de moi. Pour couronner ma joie à la fin de la fête madame Yvette nous offre des crayons. A notre tour, nous lui offrons une plume en or sur laquelle est écrit son nom. Elle est si contente que les larmes coulent sur ses joues. Finalement, nous retournons chez nous. Quelle journée inoubliable!

Récit **bien développé** mais dont la progression du début est **laborieuse**. Le vocabulaire est assez étendu et les structures syntaxiques variées.

Rédaction 6

Youpie! C'est enfin le dernier jour d'école. Après un trimestre de dure labeur, nous pouvons enfin récompenser nos efforts et organisons une petite fête en classe. Alors pour les préparatifs je propose qu'il y aieplein de ballons multicolores et de belles tables parsemées de pétales de fleurs. Mes amis Abdul et Lana, eux, décident d'apporter des gâteaux aux saveurs chocolat-vanille et de la glace à la fraise. Concernant les boissons et les cadeaux c'est ma maîtresse et mes autres camarades qui s'en chargent. Quelques heures après, la fête bat son plein dans la salle joliment décorée. Les élèves chantent, jouent à divers jeux, dansent et même rient à gorge déployée. Leur joie ne connaît point de bornes. Soudain mon enseignante s'approche du microphone et prend la parole. C'est avec des larmes dans la voix qu'elle nous fait un beau discours très touchant. A la fin du récit, tout le monde applaudit chaudement. De grosses larmes bordent mes yeux mais je fais de mon mieux pour sourire. Quelle journée!

Récit **bien équilibré, riche et intéressant** du début à la fin. Les détails sont pertinents et bien pensés. Le choix du vocabulaire est juste et riche. La progression est fluide et il y a une grande variété de structures syntaxiques. La note maximale est attribuée à ce type de rédaction.

Annexe 5

Taux de réussite en anglais & en français au *CPE*

2006 – 2016 : filles et garçons associés

Année	% réussite en anglais	% réussite en français
2006	76,6	77,7
2007	76,4	73,3
2008	76,6	75,3
2009	74,7	76,86
2010	76,6	76,6
2011	72,5	76,3
2012	73,1	78,6
2013	76,1	79,32
2014	75,1	78,1
2015	75,5	79,2
2016	78,2	78,6

Annexe 6

1: Targeted skills in English in Standard V and CPE

1-1: Oral skills in Standard V

STAGE III: STANDARD V	
Specific Competencies	Performance Indicators
LISTENING	
<ul style="list-style-type: none"> • Construct meaning in English drawing on basic to more complex features, forms and functions of the English language ; • Understand an increased range of English communication and texts that vary according to familiar audiences, purposes and contexts. 	<ul style="list-style-type: none"> • Understand teacher questions on topics and themes addressed in the classroom ; • Listen to and understand a wide range of simple texts ; • Pick specific information from an aural text ; • Infer meaning from and evaluate a simple aural text ; • Derive understanding and pleasure from listening to a wide range of aural texts – songs, poems, talks and shows ; • Show an interest in listening to texts in the English Language.
SPEAKING	
<ul style="list-style-type: none"> • Express meaning in familiar and some supported unfamiliar situations and contexts using a range of features, forms and functions of the English language. 	<ul style="list-style-type: none"> • Give reasons for opinions ; • Relay messages ; • Give a short presentation in front of group or class ; • Ask and answer open-ended questions ; • Use subject, object and possessive pronouns (I, me, my) with consistency ; • Use a range of vocabulary to convey shades of meaning (good, excellent) ; • Use variety of register, e.g. when talking to a teacher or to a peer) ; • Apply information acquired from different sources in new contexts ; • Self-correct and rephrase to refine meaning ; • Plan, rehearse and implement language activities.

1-2: Skills in writing in Standard V

STAGE III: STANDARD V	
Specific Competencies	Performance Indicators
READING	
<ul style="list-style-type: none"> • Derive understanding and create meaning from a range of texts appropriate to the age and level drawing on a range of features, forms and functions of the English language ; • Show greater awareness of texts' varied purposes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Understand a simple text without illustration ; • Infer/predict what can happen when reading ; • Read and follow a series of instructions to perform a task ; • Demonstrate understanding of key information in a text when retelling, paraphrasing or answering questions ; • Follow the meaning of complex sentence patterns ; • Locate a topic sentence to identify the main idea of a paragraph ; • Continue reading when unfamiliar words are encountered ; • Infer meaning of unfamiliar words from context or seek help to clarify meaning ; • Access information from a range of media (tv, computer, print) ; • Follow ideas in and between lines and paragraphs ; • Recognise how conjunctions (because, like, also) express relationships such as cause and effect.
WRITING	
<ul style="list-style-type: none"> • Express a range of ideas through writing a range of texts using a range of features, forms and functions of the English language ; • Use an increased range of textual and language conventions appropriate to familiar audiences and purposes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Initiation into writing process (planning, drafting, revising, editing, proof reading) ; • Record personal experiences and thoughts in a range of styles ; • Produce texts in different genres e.g family tree, paragraphs, letters, messages ; • Create simple imaginative or personal texts ; • Participate in shared writing activities e.g a group story ; • Use simple cohesive devices to structure writing (and, but, then, next) ; • Show interest in writing personal texts (letters, e-mail) ; • Plan the format of a text according to its purpose – recipe, poster • Select descriptive vocabulary appropriate to context e.g. 'huge' instead of 'big' ; • Write creative texts based on a model or frame (poem, essay) ; • Use spell – check and other tools to edit writing on the computer ; • Use formatting to improve presentation.

(Source: *Primary Curriculum Framework*: pp. 40-42)

1-3 : Oral skills in CPE

STAGE III: STANDARD VI	
Specific Competencies	Performance Indicators
LISTENING	
<ul style="list-style-type: none"> • Construct meaning in English in a variety of situations, drawing on a range of features, forms and functions of the English language ; • Understand English communication and texts that are appropriate to a range of audiences and purposes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identify key information from an age-appropriate aural text ; • Explore information from an age-appropriate text to interpret, evaluate, reflect ; • Listen to and invite others' views when examining a topic/issue ; • Consider different opinions ; • Enjoy listening to different types of texts ; • Participate actively and productively in peer discussions ; • Follow conventions of group interaction: take turns, listen with attention, make constructive criticism.
SPEAKING	
<ul style="list-style-type: none"> • Express meaning in English in a variety of situations, drawing on a range of features, forms and functions of the language ; • Participate in interactions that are appropriate to a wide range of audiences and purposes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participate fully in interactions ; • Use language confidently in a range of contexts and for a range of purposes ; • Participate in role play, dramatisation, debate, elocution ; • Conduct a group discussion ; • Convey a message orally ; • Participate in a conversation spontaneously.

1-4: Skills in writing in CPE

STAGE III: STANDARD VI	
Specific Competencies	Performance Indicators
READING	
<ul style="list-style-type: none"> • Derive understanding and create meaning from a wide range of texts drawing on features, forms and functions of the English language ; • Use a wide range of strategies to interact with texts. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce meaning of unfamiliar words from context ; • Understand text layout and conventions – title, writer, etc ; • Demonstrate understanding of key elements and main storyline when retelling, discussing a text or answering questions ; • Access information from a range of media (newspapers, books, encyclopaedia, computer) ; • Follow ideas in and between paragraphs and over a text of reasonable length ; • Derive information and pleasure through reading a wide range of texts ; • Demonstrate a liking for engaging in a reading activity.
WRITING	
<ul style="list-style-type: none"> • Express ideas through writing in more complex English ; • Use an increased range of textual conventions ; • Use a range of strategies to produce familiar and new texts. 	<ul style="list-style-type: none"> • Follow the writing process (planning, drafting, revising, editing, proof reading, publishing) ; • Write sequenced and ordered texts ; • Write creative texts (imaginative recounts, descriptions, poems) ; • Write texts that express an opinion ; • Include appropriate amount of information and detail e.g. recounting events in a balanced way) ; • Use conventions for organising and separating portions of a text (introduction, paragraphing, main body, conclusion) ; • Use simple idiomatic language appropriately ; • Demonstrate a habit of writing ; • Expand forms of self expression ; • Anticipate possible consequences ; • Use the computer confidently to write texts.

(Source: *Primary Curriculum Framework*: pp. 43-44)

2 : Compétences visées en anglais en V^{ème} et au CPE

2-1 : A l'oral en V^{ème}

STADE III : CLASSE DE CINQUIEME	
Compétences Spécifiques	Les indicateurs de performance
COMPREHENSION ORALE	
<ul style="list-style-type: none">• Construction de sens en anglais allant du plus simple au plus complexe ;• Comprendre une gamme accrue de communication en anglais et des textes qui varient selon les contextes, les fins et les auditoires familiers.	<ul style="list-style-type: none">• Comprendre des questions émanant des enseignants sur des sujets et des thèmes abordés en classe ;• Ecouter et comprendre une grande gamme de textes simples ;• Récupérer des informations spécifiques d'un texte phonétique ;• Dédurre le sens et évaluer un texte phonétique simple ;• Prendre du plaisir à écouter et à comprendre un large éventail de textes sonores – chansons, poèmes, conférences et spectacles ;• Démontrer un intérêt à écouter des textes en langue anglaise.
EXPRESSION ORALE	
<ul style="list-style-type: none">• Exprimer le sens dans des situations familières et d'autres situations inhabituelles et contextes en utilisant toute une gamme de traits, formes et fonctions de la langue anglaise.	<ul style="list-style-type: none">• Donner des raisons pour des opinions ;• Relayer des messages ;• Donner une brève présentation devant le groupe ou classe ;• Poser et répondre à des questions ouvertes ;• Utiliser le sujet, l'objet et les pronoms possessifs (je, me, mon) avec cohérence ;• Utiliser toute une gamme de vocabulaire pour exprimer les nuances de sens (bon, excellent) ;• Utiliser un registre varié, par exemple : quand on s'adresse à un enseignant ou à un pair) ;• Appliquer des renseignements obtenus de différentes sources dans de nouveaux contextes ;• Corriger et reformuler pour affiner les sens ;• Planifier, répéter et mettre en œuvre des activités langagières.

2-2 : A l'écrit en V^{ème}

STADE III : CLASSE DE CINQUIEME	
Compétences Spécifiques	Les indicateurs de performance
COMPREHENSION ECRITE	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et créer du sens à partir d'un éventail de textes, appropriés à l'âge et le niveau, tout en s'appuyant sur toute une gamme de traits, formes et fonctions de la langue anglaise ; • Montrer une plus grande appréciation des buts variés des textes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre un texte simple sans illustration ; • Dédire/prédire ce qui peut arriver lors de la lecture ; • Lire et suivre une série d'instructions pour exécuter une tâche ; • Comprendre des informations clés dans un texte pour pouvoir raconter, paraphraser ou répondre aux questions ; • Comprendre des phrases complexes ; • Identifier une phrase portant sur sujet précis pour dégager l'idée principale qui émane d'un paragraphe ; • Lire la suite quand les mots inconnus sont rencontrés ; • Dédire le sens des mots inconnus en se servant du contexte ou demander de l'aide pour clarifier le sens ; • Accéder aux informations en se servant d'un éventail de médias (télévision, ordinateur, matière imprimée) ; • Suivre les idées et lire entre les lignes et les paragraphes ; • Reconnaître comment les conjonctions (parce que, comme, aussi) expriment les relations telles que cause et effet.
EXPRESSION ECRITE	
<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer un éventail d'idées à travers l'écriture en se servant d'un éventail de traits, formes et fonctions de la langue anglaise ; • Utiliser une gamme accrue en matière de textes et de conventions linguistiques qui soient adaptées aux fins et aux auditoires familiers. 	<ul style="list-style-type: none"> • Initiation aux processus de l'écriture (planification, brouillon, rédaction, correction d'épreuves) ; • Enregistrer ses expériences personnelles et ses pensées dans un éventail de styles ; • Produire des textes dans des genres différents, par exemple : arbre généalogique, paragraphes, lettres, messages ; • Créer des textes simples provenant de l'imagination ou d'expériences personnelles ; • Participer aux activités de groupe, par exemple : une histoire de groupe ; • Utiliser les articulateurs simples pour structurer l'écriture (et, mais, puis, ensuite) ; • Montrer l'intérêt en ce qu'il s'agit de l'écriture des textes personnels (lettre, courrier électronique) ; • Planifier le format d'un texte en fonction de son objectif – recette, affiche ; • Sélectionner le vocabulaire descriptif approprié relatif au contexte, par exemple « énorme » au lieu de « grand » ; • Ecrire des textes créatifs en se basant sur un modèle ou une image (poème, rédaction) ; • Utiliser les outils adéquats pour modifier l'écriture sur l'ordinateur ; • Utiliser la mise en forme pour améliorer la présentation.

(Source : *Primary Curriculum Framework* : pp. 40-42/ la traduction est de nous)

2-3 : A l'oral au CPE

STADE III : CLASSE DE SIXIEME	
Compétences Spécifiques	Les indicateurs de performance
COMPREHENSION ORALE	
<ul style="list-style-type: none"> • Construction de sens en anglais dans des situations variées, s'appuyant sur toute une gamme de traits, formes et fonctions de la langue anglaise ; • Comprendre la communication en anglais et des textes qui soient adaptées aux fins et aux auditoires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations clés provenant d'un texte phonétique qui soit approprié à l'âge de l'apprenant ; • Explorer les informations provenant d'un texte adapté à l'âge de l'apprenant pour qu'il puisse interpréter, évaluer et réfléchir ; • Ecouter et encourager d'autres points de vue lors de l'examen d'un sujet/problème ; • Tenir compte des différentes opinions ; • Prendre plaisir à écouter différents types de textes ; • Participer activement et de façon productive dans les discussions entre pairs ; • Suivre les conventions relatives lors de l'interaction de groupe: à tour de rôle, écouter avec attention, faire des critiques constructives.
EXPRESSION ORALE	
<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer le sens en anglais dans une variété de situations, s'appuyant sur toute une gamme de traits, formes et fonctions de la langue. • Participer aux interactions qui soient adaptées aux fins et aux auditoires. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participer pleinement à des interactions ; • Utiliser la langue avec confiance dans un éventail de contextes et pour un éventail de fins ; • Participer au jeu de rôle, débats, drama, élocution ; • Mener une discussion de groupe ; • Transmettre un message oralement ; • Participer à une conversation spontanément.

2-4 : A l'écrit au CPE

STADE III : CLASSE DE SIXIEME	
Compétences Spécifiques	Les indicateurs de performance
COMPREHENSION ECRITE	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et créer du sens à partir d'un éventail de textes tout en s'appuyant sur toute une gamme de traits, formes et fonctions de la langue anglaise ; • Utiliser un large éventail de stratégies pour interagir avec les textes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Déduire le sens des mots inconnus en se basant sur le contexte ; • Comprendre la mise en page et les conventions : titre, auteur, etc. ; • Démontrer une compréhension des éléments clés et de l'intrigue principale en racontant, examinant un texte ou en répondant à des questions ; • Accéder aux informations à partir d'un éventail de médias (journal, livre, encyclopédie, ordinateur) ; • Suivre les idées dans et entre les paragraphes dans un texte de longueur raisonnable ; • Tirer des informations et prendre du plaisir lors de la lecture d'un large éventail de textes ; • Démontrer un penchant pour s'adonner à une activité de lecture.
EXPRESSION ECRITE	
<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer des idées à travers l'écriture dans un anglais soutenu ; • Utiliser une gamme accrue de conventions textuelles ; • Utiliser un éventail de stratégies pour produire des textes familiers et nouveaux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suivre les étapes de l'écriture (planification, brouillon, rédaction, correction d'épreuves et publication) ; • Ecrire des textes ordonnés et ayant une suite logique ; • Ecrire des textes créatifs (histoires imaginatives, descriptions, poèmes) ; • Ecrire des textes qui expriment une opinion ; • Inclure un nombre approprié d'informations et de détails, par exemple : raconter un événement de façon équilibrée) ; • Utiliser les conventions adéquates pour l'organisation et pour séparer les parties d'un texte (introduction, paragraphes, corps du devoir, conclusion) ; • Utiliser convenablement un langage simple qui appartient à la langue courante ; • Démontrer une habitude face à l'écriture ; • Développer des formes d'expressions de soi ; • Anticiper les conséquences possibles ; • Utiliser l'ordinateur en toute confiance pour écrire des textes.

(Source : *Primary Curriculum Framework* : pp. 43-44 / la traduction est de nous)

Annexe 7

1 : Compétences visées en français en V^{ème} et au CPE

1-1 : A l'oral en V^{ème} et au CPE

Niveau de scolarité	Compétence 1 : Communiquer à l'oral en français	Stade/ Niveau
<i>Std V</i>	C1 Capacité 1 : S'exprimer, en français, de manière compréhensible et plutôt correcte <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer en français dans des situations variées ; - en employant une variété de verbes courants ; - en faisant varier les temps de verbes (<i>cf.</i> présent, imparfait, futur, passé composé, présent de l'impératif, présent du conditionnel, présent du subjonctif) ; - au moyen de phrases bien construites (<i>cf.</i> accords sujet-verbe, déterminant-nom, nom-adjectif, ordre des mots dans la phrase, ...); - Exprimer le temps et l'espace par une variété de procédés (adverbes, locutions adverbiales, temps de verbes, vocabulaire approprié, ...); - Repérer des déroulements chronologiques dans des récits, des histoires, des films, <i>etc.</i> et en repérer les indices ; - Comparer des milieux/environnements familiers avec d'autres milieux et espaces plus lointains (paysages, activités, ...). 	5
	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer en français dans des situations variées ; - au moyen de phrases de longueurs et de niveaux de complexité syntaxique variés (compléments du verbe, groupes nominaux étendus, compléments circonstanciels, phrases avec relatives, complétives et conjonctives, pronoms personnels compléments, <i>etc.</i>); - en utilisant un vocabulaire précis d'abord dans des contextes semblables au contexte d'acquisition puis, graduellement, dans des contextes différents. 	6
<i>Std VI</i>	C2 Capacité 2 : S'exprimer de manière compréhensible et correcte dans un nombre grandissant de situations <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter et comprendre un dialogue en français ; - S'exprimer de manière appropriée au moyen de phrases affirmatives, négatives. 	5
	<ul style="list-style-type: none"> - Dire de mémoire avec une certaine aisance et une certaine expressivité et avec une prononciation et une intonation acceptables en français un poème ou un texte en prose moyennement long ; - Rapporter des informations entendues ou lues sans les déformer mais sans reproduire étroitement le texte de départ ; - Camper avec conviction un personnage, une situation dans un texte théâtral ; - S'exprimer de manière appropriée au moyen de phrases interrogatives, exclamatives ; - Commencer à passer de la tournure active à la tournure passive. 	6

Niveau de scolarité		Compétence 1 : Communiquer à l'oral en français	Stade/ Niveau
<i>Std VI</i>	C3	Capacité 3 : Participer en classe en prenant la parole en français - Comprendre une consigne donnée en français et pouvoir la reformuler en français.	5
		- Participer, en français, à un travail de groupe en collaborant avec les autres et en acceptant des responsabilités ; - Faire une appréciation personnelle d'une image, d'une histoire, d'une musique, ... ; - Participer en groupe-classe à un débat, une discussion sur l'interprétation d'un texte, d'un document, ... ; - Commencer à argumenter, en français, pour justifier un avis.	6

(Source: *Primary Curriculum Framework*: pp. 57-58)

1-2 : A l'écrit en V^{ème} et au CPE

C2	Compétence 2 Développer le savoir-lire/écrire en français		
<i>Std V & Std VI</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Etendre sa culture de l'écrit et développer un comportement de lecteur (emprunter des livres provenant de collections pour enfants de son âge, en lire régulièrement en semi-autonomie hors de l'école, faire un compte-rendu d'un livre/texte lu, ...) - Se familiariser avec la structure du récit et apprendre à la dégager ; - Prendre l'habitude des dictées de mots préparés et de la recopie de textes de quatre à six lignes sans erreur, en manuscrit ou sur ordinateur ; - Etendre de manière substantielle son vocabulaire de mots immédiatement reconnaissables en français ; - Automatiser le traitement des mots par décodage (application du principe de correspondance oral-écrit) ; - Systématiser sa capacité à anticiper les mots d'un texte en prenant appui à la fois sur des indices grammaticaux/syntaxiques et sur des indices de sens ; - Répondre à des questions de compréhension d'un livre/texte/document en manifestant une compréhension littérale des informations données et une compréhension par inférences lexicales ; - Lire un texte à haute voix avec une prononciation et une articulation acceptables, en respectant les groupes de souffle et les intonations de phrase ; - Prendre l'habitude de reproduire en groupe des textes divers entièrement ou partiellement écrits avec l'aide de l'enseignant ; - Ecrire en démontrant une certaine conscience de l'orthographe de base. 	Niveau 6	
	<ul style="list-style-type: none"> - Etendre sa culture de l'écrit et développer un comportement de lecteur autonome (emprunter régulièrement des livres, en lire régulièrement en autonomie hors de l'école, participer à des discussions autour d'un livre, un texte lu, en donner son appréciation, mettre en lien un livre avec un autre, etc.) ; - Répondre à des questions de compréhension d'un livre/texte/document en manifestant une compréhension littérale des informations données et une compréhension par inférences lexicales de même qu'une sensibilité à la langue ; - Réagir en écrit à un texte lu (par exemple en répondant par écrit à des questions sur le texte) ; - Prendre l'habitude de produire seul(e) et/ou en groupe des textes divers (narratifs –cf. compte-rendus, récits de fiction ; informatifs et scientifiques – cf. rédactions après prise de notes d'informations sur un sujet/thème ; formulation d'un raisonnement, ...) - Internaliser le traitement des mots de manière à ressentir un confort de lecture ; - Lire avec une certaine aisance un texte à haute voix avec une prononciation et une articulation acceptables, en respectant les groupes de souffle et les intonations de phrase. 	Niveau 7	

(Source: *Primary Curriculum Framework*: p. 62)

Annexe 8

1: Targeted skills in English in Form I

1-1: Oral skills

Competency 1: Listening
<ul style="list-style-type: none">• Students listen to short and simple texts on familiar topics or topics of interest with understanding ;• They grasp and recall the main ideas and important details ;• They use a few strategies to make up for gaps in comprehension, e.g., use of prior knowledge and contextual clues ;• They can recognize the mood of the speaker through his/her tone, e.g., angry, happy.
Competency 2: Speaking
<ul style="list-style-type: none">• Students express themselves on topics of interest in simple terms and structures ;• They engage in brief conversations on familiar topics with relative fluency, with at least one participant ;• The use of vocabulary is, most of the times, appropriate ;• Their articulation and pronunciation is generally correct. There is an attempt to vary tone and pitch according to purpose and audience.

1-2: Skills in writing

Competency 3: Reading
<ul style="list-style-type: none">• Students read and understand narrative texts and texts they are familiar with, such as greeting cards, recipes, letters, posters, simple poems and advertisements ;• They develop growing familiarity with other genres, e.g., newspaper articles and diary entries, and grasp the gist of these texts ;• They vary the pace according to text and content ;• There is an attempt to express their views on and relate to the text using simple language ;• They can draw simple inferences and link ideas in the text with their personal experience ;• Students read aloud simple texts, which may include some dialogue, with appropriate pronunciation, intonation, pitch and pace.
Competency 4: Writing
<ul style="list-style-type: none">• Students produce short narrative and other texts they are familiar with, e.g., greeting cards and informal letters ;• They adopt the process approach when engaged in a written task ;• They write grammatically correct sentences, and attempt to use a variety of structures ;• They can take down notes from oral or written sources, and reproduce information in simple graphic form, e.g., a mind map ;• They write for different purposes and audiences in situations directly related to personal experience, e.g., letter writing, using appropriate conventions and correct grammar, spelling and punctuation ;• Their writing is generally coherent and includes adequate and relevant information obtained from different sources, e.g. internet, encyclopedia ;• They write legibly and present their work neatly.

(Source : *Secondary Curriculum Framework*, 2011 : pp. 3-4/ la mise en table est de nous)

2 : Compétences visées en anglais en *Form I*

2-1 : A l'oral

Compétence 1 : Compréhension orale
<ol style="list-style-type: none">1. Les élèves écoutent et comprennent des textes courts et simples sur des sujets ou des sujets d'intérêt ;2. Ils saisissent et enregistrent dans leurs mémoires les idées principales et des détails importants ;3. Ils utilisent les quelques stratégies à leur disposition pour combler les lacunes au niveau de la compréhension, par exemple : l'utilisation des connaissances antérieures et des indices contextuels ;4. Ils peuvent reconnaître l'humeur de l'orateur à travers sa voix, par exemple : les sentiments de colère ou de joie.
Compétence 2 : Expression orale
<ol style="list-style-type: none">1. Les élèves s'expriment sur des sujets d'intérêt en utilisant des termes et des structures simples ;2. Ils s'engagent avec aisance, lors des conversations brèves sur des sujets familiers, avec au moins un participant ;3. L'utilisation du vocabulaire est, la plupart du temps, appropriée ;4. Leur articulation et leur prononciation sont généralement correctes. Il y a une tentative de faire varier le ton et la hauteur de la voix selon l'objectif et le public accueilli.

2-2 : A l'écrit

Compétence 3 : Compréhension écrite
<ol style="list-style-type: none">1. Les élèves lisent et comprennent des textes narratifs et des textes qui leur sont familiers, tels que des cartes de vœux, des recettes, des lettres, des affiches, des poèmes simples et des publicités ;2. Ils développent une familiarité croissante avec d'autres genres, par exemple : des articles de journaux et des entrées de journal, tout en saisissant l'essentiel de ces textes ;3. Ils varient le rythme selon le texte et le contenu ;4. Il y a une tentative de leur part pour exprimer leurs vues en se rapportant au texte tout en utilisant un langage simple ;5. Ils peuvent tirer des conclusions simples et lier des idées présentes dans le texte en se basant sur leur expérience personnelle ;6. Les élèves lisent des textes simples (incluant un certain nombre de dialogue) à haute voix, tout en respectant une certaine prononciation, intonation, hauteur et rythme de la voix.
Compétence 4 : Expression écrite
<ol style="list-style-type: none">1. Les élèves produisent un récit court et d'autres textes qui leur sont familiers, par exemple : des cartes de vœux et des lettres informelles ;2. Ils adoptent le processus de l'approche lorsqu'ils sont engagés dans une tâche écrite ;3. Ils écrivent des phrases qui sont grammaticalement correctes, et tentent d'utiliser une variété de structures ;4. Ils peuvent prendre des notes à partir des productions orales ou écrites, et sont capables de reproduire des informations sous forme graphique simple, par exemple, une carte heuristique ;5. Ils écrivent à des fins différentes et pour divers publics dans des situations qui sont directement liées à l'expérience personnelle, par exemple : la rédaction des lettres, en respectant la forme appropriée et en utilisant une grammaire, une orthographe et une ponctuation correcte ;6. Leur production est généralement cohérente et comprend des informations adéquates et pertinentes, obtenues à partir de différentes sources, par exemple : Internet, encyclopédie ;7. Ils écrivent lisiblement et présentent leur travail proprement.

(Source : *Secondary Curriculum Framework*, 2011 : pp. 3-4 / la traduction est de nous)

Annexe 9

1 : Compétences visées en français en *Form I*

1-1 : A l'oral

Compétence 1 : Maîtriser le système
<ol style="list-style-type: none">1. La place /l'ordre des grands constituants dans la phrase canonique (classique) : sujet + verbe + COD/COI ;2. Phrase avec présentatif (« C'est moi qui... ») ;3. L'ordre des éléments dans les GN et les GV ;4. Les formes et les types de phrase (affirmative / négative, déclarative / interrogative / exclamative / impérative) ;5. La ponctuation de phrase (point, exclamation, interrogation, point-virgule, virgule, deux-points) ;6. La forme verbale (groupes, personnes, conjugaison, temps des modes indicatif impératif, participe) ;7. L'accord verbe-sujet, conjugué aux temps simples et aux temps composés (avec auxiliaires « être et « avoir », dans la phrase ;8. Le pronom COD dans des phrases déclaratives/exclamatives, / impératives / interrogatives, affirmatives/négatives, avec verbe conjugué aux temps simples et composés ;9. La phrase complexe relative avec « qui », « que », « dont » ;10. La phrase complexe complétive et la phrase complexe conjonctive complément circonstanciel de temps et de lieu ;11. La grammaire du récit et de la conversation.
Compétence 2 : Communiquer à l'oral en français
<ol style="list-style-type: none">1. Ecoute d'annonces, de messages divers et de documents sonores et visionnement de documents audiovisuels en français avec recherche de compréhension ;2. Jeux de rôles et simulations de situations routinières ou courantes (ex : salutations ; présentation de soi/de quelqu'un ; demande ou offre d'information ; transactions diverses ; appel téléphonique ; message vocal; courses au supermarché /à la pharmacie, etc.; commande dans un fast-food, une pizzeria, un café ; etc.) ;3. Exercices et activités oraux en vue de la pratique du français lors de situations courantes de la vie scolaire ;4. Récits oraux de menus faits de la vie quotidienne ;5. Discussions selon des modalités diverses (en groupes suivies d'une mise en commun ; interactives libres ou guidées avec la classe) à partir de thèmes, situations, phénomènes ou faits de société ou d'actualité ou sur un texte d'auteur, un film, une manifestation culturelle etc...

(Source: *Secondary Curriculum Framework*, 2011: p. 22/ la mise en table est de nous)

1-2 : A l'écrit

Compétence 3 : Lire et écrire en français	
1.	Lecture de consignes : ex. justifier, énumérer, étayer, soutenir, relever, identifier, etc. ;
2.	Lecture d'images (activités orale et écrite) : ex. affiche, photographie, poster, etc. ;
3.	Lecture à voix haute : prononciation, articulation, segmentation ;
4.	Lecture de différents types de textes : fonctionnels, sociaux, informatifs et littéraires (le récit) ;
5.	Les stratégies de lecture globale et de lecture fine ;
6.	Lecture du para-texte : titre, 1e et 4e pages de couverture, éditeur, chapeau, etc. ;
7.	Lecture suivie en autonomie avec comptes-rendus de livres à l'oral et/ou à l'écrit (ex. club de lecture). Le choix des livres (BD, littérature grand public, littérature de jeunesse, œuvres classiques) sera varié et sera effectué en fonction du profil général des élèves ;
8.	Le champ lexical d'un certain nombre de thèmes ;
9.	Activités autour du dictionnaire ;
10.	Réemploi des mots nouvellement appris et emploi courant du vocabulaire acquis au primaire ;
11.	Dictée de mots et de textes centrée sur du vocabulaire courant et de la grammaire de base ;
12.	Prise de notes à partir de documents audio-visuels (documentaires, émissions pédagogiques comme « C'est pas sorcier ») ;
13.	Ecriture de courts textes variés : fonctionnels (lettre ...), sociaux et informatifs ;
14.	Rédaction narrative (récit vécu et fictionnel) – production individuelle et/ou en groupe ;
15.	Description d'une image au présent avec utilisation d'adjectifs, du participe présent et de quelques relatives, etc. ;
16.	Réécriture d'extraits et écriture en anticipation.

(Source: *Secondary Curriculum Framework*, 2011: p. 25/ la mise en table est de nous)

Annexe 10

CPE 2016 – Marking exercise

CPE 2016 - MARKING EXERCISE

Core Subjects, Asian Languages and Arabic

Notes of Guidance for Chief Examiners (CEs), Joint Chief Examiners (JCEs) and Assistant Chief Examiners (ACEs)

1. The CE, JCE and ACE must have total control over the markers. They represent the MES.
2. They take into consideration any difficulty encountered during the marking and bring it to the attention of the responsible MES person. Decisions are taken by the MES in collaboration with them.
3. CE, JCE and ACE must not sign letters supporting request from QC/SM/CM/M for additional fee/allowance during the marking exercise. Those involved in the marking exercise sign an acceptance form and hence accept the terms and conditions offered by MES.
4. This is a very sensitive exercise. All subjects have the same importance and marking schemes must be strictly adhered to.
5. At the start of the marking, any unexpected answer is brought to the attention of the CE/JCE and ACE. After discussion, a decision is taken about the acceptance/non-acceptance of the answer and all the groups are informed accordingly.
6. HG/SM/CM/Ms must not take any decision concerning the acceptance/non-acceptance of answers on their own. This may disrupt the reliability of the marking.

7. Sampling Exercise

Prior to the marking exercise, a sampling exercise is carried out.

- The objectives of the sampling exercise are:
 - To collect from the scripts of candidates a range of answers to the different questions set, in particular the open-ended questions and composition.
 - To finalise and/or adjust the marking schemes based on candidates' answers.
 - To identify sample scripts/essays/answers to be used for sample marking, briefing sessions and/or discussions prior to the marking exercise.
- A sample of about 500-600 scripts is selected for the core subjects and vary for the other subjects depending on the number of candidates. Additional scripts can be further requested, if required.
- It is mainly through the good scripts that relevant information for the update of the marking scheme can be obtained. Thus about 500-600 scripts are selected from a few schools which have performed well in the past 3 years. Schools are selected from each zone and the scripts are selected randomly from the chosen schools.

- Quality Controllers (QC), Chief Examiners (CE)/Joint Chief Examiners (JCE) and Assistant Chief Examiners (ACE) are involved in this exercise. In special cases where there are few QCs, Heads of Group may be involved.
- Sample scripts are not marked but the range of answers are noted on blank sheets of paper. These scripts are marked during the marking exercise when the mark schemes are finalised.
- Objective-type questions are not considered (except in cases of ambiguity where two answers may be considered).
- Answers to open-ended, essay-type questions and solutions to problems are collected and grouped as correct, partially correct, wrong; for essays (excellent, good, average, etc ...).
- These are then analysed by the Chief/Joint Chief/Assistant Examiners to finalise the mark schemes and to set standards. QCs and others do not discuss the content of the mark scheme during the sampling exercise.

8. Preparation for the Briefing Exercise

The finalised marking schemes as well as the sampled scripts/answers are photocopied. The scripts/answers are organised question-wise, performance-wise and criteria-wise to reflect the range of possible answers. These are used as exemplar materials for the briefing.

9. Briefing Exercise

The duration of the briefing exercise varies according to subjects (from half day to two days). For some subjects it is held before the marking starts, for others it is held on the morning of the first day of marking.

Quality Controllers, Heads of Group, Composition Markers and Senior Markers participate in this exercise. The marking scheme is discussed, its application demonstrated on the sampled scripts/answers/dummy scripts and other issues pertaining to the good functioning of the marking exercise are also discussed (e.g. Heads of Group are briefed about the verification of scripts, dealing with inconsistent Markers, collaboration within the group etc ...). For some subjects, the sample scripts/questions are given back to the Markers for reference during marking.

The briefing exercise ensures the smooth running of the marking.

10. Marking, Revision and Quality Control Procedures

The marking is done in groups with each question being marked by a different person and the addition of marks done by 2 or 3 different Markers within the group or by a single Marker. For certain subjects, different arrangements are made depending on the length of the paper (Mathematics) or on the number of candidates (low candidature).

This ensures objectivity in the marking with no single person having the control of a script and the freedom to manipulate or change marks. The same principle applies to Revision and Quality Control.

For Marking, a red pen is used.
For Revision, a black pen is used.
For Quality Control, a green pen is used.

Each time a question/group of questions is marked, the mark for that question/group of questions is transferred in a grid on the cover page to facilitate addition and data entry. Each Marker puts his initials against the mark entered. The mark must be written legibly. It is very important to have a good handwriting to avoid confusion.

This enables the Head of Group, Quality Controller or Reviser to spot any important discrepancy in the total or the marks allocated to a specific question and inform the marker.

11. **Marking – Day 1**

New/unexpected answers are discussed. Marking schemes are updated. All modifications are communicated to all the groups.

Quality Controllers may assist the Heads of Groups in starting the exercise and briefing Markers about the marking of specific questions.

Quality Controllers are also required to mark scripts and discuss issues relevant to the marking with the Chief Examiner/Joint Chief Examiner/Assistant Chief Examiner. Additional briefing sessions are held as required. The CE/JCE/ACE mark some scripts also.

12. **Marking – Day 2 (afternoon)**

When the marking pace is stabilized, the marking schemes finalised and a good number of scripts marked (about 8000 – 10000 for Core Subjects), some groups start the revision work. This figure may vary according to entries (subjects with low candidature).

13. **Revision**

Revision is done using a black pen.

All scripts **are marked a second time**. Any new/unexpected answer is taken into account during revision and communicated to all other groups.

Revision is an important exercise since all scripts do not go through Quality Control. At the revision level, the total of marks must be carefully checked.

14/ Quality Control - Day 3 (morning/afternoon)

After revision, a number of scripts are remarked a third time. The range of marks controlled may vary depending on the definition of grades.

- Range of marks for Quality Control (may vary).

All Subjects
85 - 100
72 - 74
58 and 59; 48 and 49
38 and 39; 33 and 34
28 and 29

- Quality Controllers must mark scripts on the first day(s) to familiarise themselves with the Mark Scheme and clarify any issue with the CE/JCE and ACE.
- Quality Controllers check the scripts in the batch to ensure that all the scripts falling within the above range have been sorted.
- All scripts within the range must be controlled (not a sample). They are marked a third time with a green pen.
- A script must not be controlled by a single person. A team of at least 3 persons must control a script.
- Before changing borderline marks ($A \rightarrow A^+$, $B \rightarrow A$), the Quality Controllers must consult the CE/JCE/ACE.
- The total mark given by the Quality Controller is the final mark. This is the mark to be input. The Quality Controller must write the total mark very legibly. Bad handwriting may lead to a candidate being unfairly penalised.
- CE, JCE and ACE must monitor the quality control exercise very closely and must take immediate action against Quality Controllers who apply their own 'rules' or who behave in an unprofessional way.
- The CE/JCE/ACE verifies some of the scripts which have been controlled. If they notice that a Quality Controller is not consistent, they take remedial action.
- The MES must be informed about Quality Controllers giving additional marks to candidates without justification. It is the responsibility of the CE/JCE/ACE to ensure that this does not happen.

Mauritius Examinations Syndicate
October 2016

Annexe 11

Liste des collèges d'état à Maurice

Garçons	Filles
Collèges nationaux	Collèges nationaux
John Kennedy College	DR Maurice Cure State College
Piton State College	Droopnath Ramphul State College
Royal College Curepipe	Forest Side SSS
Royal College Port Louis	France Boyer de la Giroday SSS
Sir Abdool Raman Osman State College	Gaetan Raynal State College
Sir Leckraz Teelock SSS	G.M.D Atchia State College
S. Bissoondoyal State College	Queen Elizabeth College
Mahatma Gandhi Institute	
Collèges régionaux	Collèges régionaux
Adolphe de Plevitz SSS	Beau Bassin SSS
Bambous SSS	Bel Air Rivière Sèche SSS
Camp de Masque State College	Belle Rose SSS
Dr. James Burty David SSS	Bon Accueil State College
Dr. Regis Chaperon SSS	Dunputh Lallah SSS
Ebène SSS	Ebène SSS
Emmanuel Anquetil SSS	J. M. Frank Richard SSS
Floréal SSS	Lady Sushil Ramgoolam SSS
Forest Side SSS	M. P. Sharma Jugdambi SSS
Goodlands SSS	Manilall Doctor SSS
Mootoocomaren Sangeelee SSS	Pailles SSS
Palma SSS	Pamplemousses SSS
Phoenix SSS	Port Louis SSS
Port Louis North SSS	Quartier Militaire SSS
Prof. Hassan Raffa SSS	Quatre Bornes SSS
Ramsoondur Prayag SSS	Rajcoomar Gujadhur SSS
Sebastopol SSS	R. Seeneevassen SSS
Shri Beekrumsingh Ramlallah SSS	R. Anguilles State College
Shrimati Indira Gandhi SSS	Seewa Bappoo SSS
Sir. A. R. Mohamed SSS	Simadree Virahsawmy SSS
St. Aubin SSS	Sodnac SSS
Terre Rouge SSS	Swami Sivananda SSS
Triolet SSS	Swami Vivekananda SSS
Vacoas SSS	
La Gaulette SSS	
Mahatma Gandhi SS, Central Flacq	
Mahatma Gandhi SS, Moka	
Mahatma Gandhi SS, Nouvelle France	
Mahatma Gandhi SS, Solferino	
Rabindranath Tagore SS	

Annexe 12

Les épreuves expérimentales (rédaction *avec guide/canevas*¹)

1-1 Première épreuve de production écrite en anglais (rédaction 1)

Write an essay of about 150 words on the following subject:

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened.

Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

[20 marks]

1-2 Première épreuve de production écrite en français (rédaction 2)

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a l'air perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens.....

[15 points]

¹ Signalons que les 20 points et les 15 points alloués au maximum, respectivement à la rédaction en anglais et celle en français, ont été convertis en 100 points, pour permettre la comparaison des performances. Ainsi, à titre d'exemple : une note de 10 points en rédaction anglaise correspond à 50 points, tandis que le même nombre de 10 points en rédaction française correspond à 66,6 points.

Annexe 13
Critères de correction

1-1 : anglais

	Marks allocated
General effectiveness as communication Story flows – relevancy	8
Grammar - Tenses - Vocabulary - Accurate imaginative	6
Punctuation Spelling Handwriting Natural way	6

1-2 : français

Power of observing Language skill	Marks allocated
Creating from minor elements to lead to major elements	7
Main characters relevancies	4
Visual discrimination Variety in sentences Reported speech	4

Annexe 14

Guide d'entretien des correcteurs-enseignants

Thème d'entretien	Questions posées aux interviewés
Pratiques de correction/évaluation	Comment avez-vous procédé dans l'exercice de correction qui vous a été confié ?
Importance/soin attribué à l'exercice de correction	Combien de temps avez-vous pris en moyenne pour corriger une copie comme il se doit ?
Respect des consignes à la correction	Respectez-vous strictement les consignes du <i>MES</i> en effectuant l'exercice de correction ? Ou faites-vous, en quelques occasions, preuve d'initiative selon votre instinct personnel de correcteur ?
Sensibilité/touche personnelle	A quoi, de par votre expérience personnelle de correcteur, attribuez-vous le fait qu'il y ait, souvent, non-concordance, voire discordance intra- et inter- correcteur(s) lors de l'exercice de correction ?

Annexe 15

Moyenne des notations au *CPE* (2006 – 2016)

**Tableau 1 : Moyenne des notations en anglais au *CPE*
2006 – 2016 (filles)**

		Répartition des grades (%)						
Année	Moyenne	A ⁺	A	B	C	D	E	U
2006	61	10,6	29,8	21,2	8,7	6,7	6,7	16,3
2007	60	11,0	30,0	18,0	9,0	7,0	8,0	17,0
2008	59	8,9	27,7	19,8	10,9	7,9	7,9	16,8
2009	60	10,7	29,1	19,4	7,8	6,8	7,8	18,4
2010	59	7,1	28,3	21,2	11,1	8,1	8,1	16,2
2011	56	6,9	26,7	18,8	8,9	7,9	9,9	20,8
2012	59	11,9	29,7	15,8	7,9	6,9	7,9	19,8
2013	62	14,0	29,9	17,8	6,5	6,5	8,4	16,8
2014	59	9,8	28,4	17,6	9,8	7,8	8,8	17,6
2015	64	18,6	26,5	16,7	7,8	7,8	9,8	12,7
2016	62	13,0	29,6	21,3	7,4	5,6	7,4	15,7

**Tableau 2 : Moyenne des notations en anglais au *CPE*
2006 – 2016 (garçons)**

		Répartition des grades (%)						
Année	Moyenne	A ⁺	A	B	C	D	E	U
2006	51	5,9	21,8	16,8	9,9	7,9	7,9	29,7
2007	52	6,7	23,1	16,3	8,7	7,7	8,7	28,8
2008	50	4,8	21,2	17,3	8,7	9,6	9,6	28,8
2009	50	5,9	21,8	15,8	8,9	7,9	8,9	30,7
2010	50	3,8	20,2	19,2	9,6	9,6	8,7	28,8
2011	48	3,9	20,6	16,7	7,8	7,8	10,8	32,4
2012	50	6,8	22,3	14,6	6,8	8,7	8,7	32,0
2013	52	7,9	22,8	15,8	7,9	6,9	9,9	28,7
2014	51	5,8	23,1	17,3	7,7	7,7	8,7	29,8
2015	50	6,8	20,4	16,5	7,8	8,7	10,7	29,1
2016	53	8,8	23,5	16,7	8,8	6,9	7,8	27,5

**Tableau 3 : Moyenne des notations en anglais au CPE
2006 – 2016 (filles & garçons associés)**

		Répartition des grades (%)						
Année	Moyenne	A ⁺	A	B	C	D	E	U
2006	56	9,0	26,0	18,0	9,0	7,0	8,0	23,0
2007	56	8,9	26,7	16,8	8,9	6,9	7,9	23,8
2008	55	6,9	25,5	17,6	9,8	8,8	8,8	22,5
2009	54	9,0	25,0	15,0	9,0	8,0	9,0	25,0
2010	53	5,0	24,0	19,0	10,0	9,0	9,0	24,0
2011	52	5,9	22,8	16,8	8,9	8,9	9,9	26,7
2012	54	8,9	25,7	13,9	7,9	8,9	7,9	26,7
2013	56	12,1	25,3	13,1	8,1	7,1	10,1	24,2
2014	54	8,0	25,0	17,0	8,0	8,0	9,0	25,0
2015	54	10,9	22,8	14,9	7,9	8,9	9,9	24,8
2016	58	12,1	27,3	16,2	8,1	7,1	8,1	21,2

**Tableau 4 : Moyenne des notations en français au CPE
2006 – 2016 (filles)**

		Répartition des grades (%)						
Année	Moyenne	A ⁺	A	B	C	D	E	U
2006	61	13,0	27,0	18,0	10,0	9,0	7,0	16,0
2007	58	15,5	21,4	16,5	9,7	8,7	7,8	20,4
2008	59	15,1	22,6	17,0	10,4	8,5	7,5	18,9
2009	59	10,0	27,0	20,0	11,0	8,0	7,0	17,0
2010	62	17,4	24,8	17,4	10,1	7,3	6,4	16,5
2011	62	18,3	23,9	15,6	11,0	8,3	7,3	15,6
2012	64	20,6	25,2	15,9	10,3	7,5	6,5	14,0
2013	65	15,2	31,3	19,2	9,1	6,1	6,1	13,1
2014	64	13,8	31,2	19,3	8,3	8,3	6,4	12,8
2015	65	17,3	30,0	18,2	8,2	8,2	6,4	11,8
2016	58	12,0	26,0	17,0	9,0	7,0	8,0	21,0

**Tableau 5 : Moyenne des notations en français au CPE
2006 – 2016 (garçons)**

		Répartition des grades (%)						
Année	Moyenne	A ⁺	A	B	C	D	E	U
2006	52	8,0	21,0	17,0	10,0	8,0	8,0	28,0
2007	48	7,9	15,8	14,9	9,9	8,9	7,9	34,7
2008	49	7,6	16,2	15,2	10,5	10,5	8,6	31,4
2009	50	6,1	20,2	17,2	10,1	9,1	8,1	29,3
2010	50	8,0	18,0	17,0	10,0	8,0	7,0	32,0
2011	49	8,1	18,2	15,2	9,1	9,1	8,1	32,3
2012	51	10,9	18,8	14,9	8,9	7,9	7,9	30,7
2013	54	8,8	23,5	18,6	8,8	6,9	6,9	26,5
2014	50	7,9	19,8	16,8	8,9	6,9	6,9	32,7
2015	51	8,8	18,6	18,6	8,8	7,8	6,9	30,4
2016	54	9,8	23,5	16,7	7,8	7,8	7,8	26,5

**Tableau 6 : Moyenne des notations en français au CPE
2006 – 2016 (filles et garçons associés)**

		Répartition des grades (%)						
Année	Moyenne	A ⁺	A	B	C	D	E	U
2006	56	9,8	23,5	17,6	10,8	8,8	7,8	21,6
2007	53	9,9	19,8	16,8	9,9	8,9	7,9	26,7
2008	54	8,8	21,6	16,7	9,8	9,8	8,8	24,5
2009	55	8,0	23,0	19,0	11,0	9,0	7,0	23,0
2010	56	10,3	25,8	16,5	9,3	7,2	7,2	23,7
2011	56	9,8	24,5	18,6	8,8	7,8	7,8	22,5
2012	58	13,1	25,3	16,2	9,1	7,1	8,1	21,2
2013	59	11,8	26,5	18,6	8,8	6,9	6,9	20,6
2014	57	9,0	27,0	19,0	9,0	7,0	7,0	22,0
2015	58	11,0	26,0	19,0	9,0	7,0	8,0	20,0
2016	58	11,8	25,5	17,6	8,8	6,9	8,8	20,6

Annexe 16

Performances en anglais et en français au CPE & lors des épreuves expérimentales

Tableau 1 : Performances en anglais : niveau élevé

Individu		Scores CPE		Performances en anglais lors des épreuves expérimentales en 2014													
				1 ^{ère} épreuve expérimentale (avec guide/canevas)						2 ^{ème} épreuve expérimentale (sans guide/canevas)							
Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille			Garçon			Fille			Garçon			Fille	Garçon
				CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3	CSA				
F 1	G 1	95	95	100	50	100	90	60	85	85	45	90	70	40	60	70	50
F 2	G 2	95	95	85	50	90	85	40	80	85	40	90	65	40	60	70	45
F 3	G 3	95	95	90	55	95	90	60	85	45	20	50	65	35	60	30	55
F 4	G 4	95	95	100	55	100	85	65	75	65	25	70	0	15	0	50	20
F 5	G 5	95	82	85	50	90	75	35	65	75	25	80	45	25	40	70	45
F 6	G 6	95	95	90	50	95	85	65	80	80	30	85	70	40	60	80	55
F 7	G 7	95	95	25	5	30	95	70	90	95	35	85	70	40	65	75	55
F 8	G 8	95	95	5	55	5	95	70	95	90	25	80	55	30	50	55	35
F 9	G 9	95	95	95	65	95	80	60	75	90	35	85	50	30	45	70	45
F 10	G 10	95	95	95	55	95	85	50	75	85	35	80	70	30	65	50	50
F 11	G 11	95	95	100	65	100	90	50	75	70	25	75	75	35	70	55	60
F 12	G 12	95	95	100	70	100	85	85	80	90	30	85	70	30	65	70	60
F 13	G 13	95	95	90	55	95	90	95	90	95	30	85	50	40	45	80	50
F 14	G 14	95	82	100	70	100	5	85	5	85	35	80	65	25	60	65	60
F 15	G 15	95	95	100	65	100	85	55	75	85	30	85	75	45	70	75	50
F 16	G 16	95	95	90	65	95	95	80	90	90	25	85	75	40	70	65	50
F 17	G 17	95	95	100	60	100	100	75	95	95	50	85	60	25	55	85	45
F 18	G 18	95	95	95	65	95	90	65	80	85	25	90	45	30	40	75	40
F 19	G 19	95	95	95	50	95	100	90	100	85	40	85	70	40	65	70	55
F 20	G 20	95	95	100	50	100	95	90	85	95	50	85	65	40	60	55	60
F 21	G 21	95	95	90	50	95	85	50	80	90	40	85	55	20	50	55	35
F 22	G 22	95	95	5	70	5	95	90	90	95	30	95	75	50	70	75	60
F 23	G 23	95	95	100	50	100	95	90	90	90	30	85	85	40	80	70	65
F 24	G 24	95	95	95	55	100	90	70	85	90	60	90	50	20	45	85	55
F 25	G 25	95	95	100	50	100	95	65	90	0	0	0	65	20	60	35	55
F 26	G 26	95	95	100	70	100	95	60	85	90	55	85	35	20	30	80	60
F 27	G 27	95	95	100	50	100	90	50	85	85	25	80	40	25	35	65	55
F 28	G 28	95	95	100	50	100	85	50	85	95	25	85	80	65	75	60	65
F 29	G 29	95	82	90	45	95	85	50	80	95	25	85	70	45	65	50	45
F 30	G 30	95	95	90	75	95	85	50	80	95	55	90	0	5	0	80	20
F 31	G 31	95	95	90	50	95	100	85	95	90	35	80	50	70	45	80	20
F 32	G 32	95	95	85	40	90	100	75	100	90	35	75	75	75	70	70	60
F 33	G 33	95	95	100	70	100	100	70	95	90	35	85	85	75	80	80	45
F 34	G 34	95	95	90	65	95	100	70	95	90	40	85	50	65	45	65	45
Moyenne²		95	94	88	56	90	88	67	83	84	34	81	60	37	55	67	49
Moyenne³				78			79			66			50				
Moyenne⁴		94,5		78						58						58	

² Moyenne des grades obtenus par sexe au CPE et moyenne des scores attribués par chaque correcteur lors des deux épreuves expérimentales (avec guide/canevas et sans guide/canevas) par sexe.

³ Moyenne des scores attribués par sexe, indépendamment des correcteurs lors des deux épreuves expérimentales (avec guide/canevas et sans guide/canevas), en prenant la somme des moyennes des scores attribués à chaque élève et la divisant par 34 (donc une moyenne des moyennes par élève).

⁴ Moyenne des grades obtenus au CPE par les deux sexes associés et moyenne des scores leur ayant été attribués indépendamment des correcteurs lors des deux épreuves expérimentales (avec guide/canevas et sans guide/canevas).

Tableau 2 : Performances en français : niveau élevé

Individu		Scores CPE		Performances en français lors des épreuves expérimentales en 2014																
				1 ^{ère} épreuve expérimentale (avec guide/canevas)						2 ^{ème} épreuve expérimentale (sans guide/canevas)										
Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille			Garçon			Fille			Garçon			Fille	Garçon			
				CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3	CSF							
F 1	G 1	95	95	80	80	93,3	80	73,3	80	73,3	73,3	73,3	66,7	80	66,7	60	60	53,3		
F 2	G 2	95	95	86,7	86,7	100	73,3	66,7	73,3	86,7	86,7	86,7	86,7	40	40	33,3	53,3	26,7		
F 3	G 3	95	95	53,3	53,3	66,7	86,7	80	86,7	80	86,7	80	80	40	73,3	53,3	46,7	33,3		
F 4	G 4	95	82	73,3	66,7	80	73,3	73,3	80	73,3	73,3	80	0	6,7	0	20	13,3			
F 5	G 5	95	82	53,3	53,3	66,7	66,7	66,7	73,3	66,7	66,7	73,3	0	0	0	6,7	0	6,7	13,3	
F 6	G 6	95	95	66,7	66,7	73,3	86,7	80	86,7	86,7	86,7	86,7	0	0	0	73,3	60	53,3	6,7	53,3
F 7	G 7	95	95	80	80	80	80	86,7	86,7	86,7	86,7	86,7	13,3	20	13,3	66,7	53,3	46,7	13,3	53,3
F 8	G 8	95	95	73,3	73,3	80	53,3	53,3	60	53,3	53,3	60	0	6,7	6,7	20	26,7	26,7	13,3	26,7
F 9	G 9	95	82	80	80	86,7	60	46,7	53,3	86,7	86,7	86,7	80	73,3	66,7	33,3	40	33,3	53,3	26,7
F 10	G 10	95	95	66,7	66,7	73,3	60	53,3	60	66,7	66,7	73,3	0	6,7	6,7	33,3	46,7	40	20	26,7
F 11	G 11	95	82	80	73,3	86,7	46,7	53,3	60	86,7	86,7	86,7	13,3	13,3	13,3	40	40	33,3	13,3	33,3
F 12	G 12	95	95	80	86,7	93,3	66,7	80	86,7	86,7	86,7	86,7	80	80	73,3	66,7	60	53,3	60	33,3
F 13	G 13	95	95	100	100	100	40	53,3	53,3	100	100	100	0	33,3	26,7	40	33,3	26,7	40	26,7
F 14	G 14	95	82	100	93,3	100	80	73,3	80	100	100	100	0	13,3	6,7	0	20	13,3	26,7	20
F 15	G 15	95	95	86,7	86,7	93,3	73,3	80	86,7	86,7	86,7	86,7	0	20	13,3	66,7	46,7	40	26,7	26,7
F 16	G 16	95	82	80	86,7	86,7	46,7	46,7	53,3	86,7	86,7	86,7	0	0	0	46,7	33,3	33,3	20	26,7
F 17	G 17	95	95	86,7	93,3	93,3	66,7	66,7	73,3	86,7	86,7	86,7	66,7	73,3	73,3	20	33,3	20	40	26,7
F 18	G 18	95	95	80	86,7	86,7	53,3	60	66,7	86,7	86,7	86,7	66,7	60	53,3	0	0	0	40	20
F 19	G 19	95	95	80	86,7	93,3	86,7	80	80	86,7	86,7	86,7	60	73,3	66,7	0	13,3	6,7	40	20
F 20	G 20	95	95	86,7	86,7	93,3	80	86,7	86,7	86,7	86,7	86,7	60	40	33,3	0	13,3	6,7	40	20
F 21	G 21	95	95	86,7	93,3	93,3	86,7	86,7	86,7	86,7	86,7	86,7	0	13,3	6,7	0	0	0	26,7	13,3
F 22	G 22	95	95	100	100	100	100	100	100	100	100	100	86,7	80	73,3	66,7	60	60	53,3	53,3
F 23	G 23	95	95	86,7	86,7	86,7	80	80	86,7	86,7	86,7	86,7	53,3	73,3	66,7	0	0	0	33,3	13,3
F 24	G 24	95	95	86,7	93,3	86,7	80	73,3	80	86,7	86,7	86,7	73,3	66,7	60	0	0	0	40	13,3
F 25	G 25	95	82	80	86,7	86,7	66,7	73,3	80	86,7	86,7	86,7	13,3	20	13,3	53,3	40	46,7	33,3	40
F 26	G 26	95	95	86,7	86,7	93,3	86,7	86,7	86,7	86,7	86,7	86,7	86,7	73,3	73,3	53,3	46,7	40	46,7	33,3
F 27	G 27	95	82	80	93,3	93,3	80	66,7	73,3	86,7	86,7	86,7	80	66,7	60	0	0	0	60	26,7
F 28	G 28	95	95	86,7	80	86,7	93,3	93,3	93,3	86,7	86,7	86,7	0	0	0	73,3	60	53,3	13,3	46,7
F 29	G 29	95	82	80	86,7	80	80	73,3	80	86,7	86,7	86,7	20	20	13,3	66,7	66,7	53,3	26,7	46,7
F 30	G 30	95	95	86,7	86,7	86,7	80	80	86,7	86,7	86,7	86,7	80	60	53,3	0	13,3	6,7	46,7	26,7
F 31	G 31	95	95	86,7	86,7	86,7	80	80	86,7	86,7	86,7	86,7	60	60	53,3	0	0	6,7	33,3	20
F 32	G 32	95	95	80	86,7	93,3	80	66,7	73,3	86,7	86,7	86,7	66,7	73,3	66,7	0	0	0	46,7	13,3
F 33	G 33	95	95	86,7	93,3	86,7	86,7	86,7	86,7	86,7	86,7	86,7	46,7	33,3	26,7	0	0	0	26,7	13,3
F 34	G 34	95	95	73,3	80	73,3	60	66,7	60	73,3	73,3	73,3	0	13,3	6,7	60	53,3	46,7	13,3	53,3
Moyenne		95	92	81	83	87	74	73	77	81	83	87	41	43	38	31	31	26	34	29
Moyenne				84			75					41		29						
Moyenne		93		79						35				32						

Tableau 3 : Performances en anglais : niveau moyen

Individu		Scores CPE		Performances en anglais lors des épreuves expérimentales en 2014													
				1 ^{ère} épreuve expérimentale (avec guide/canevas)						2 ^{ème} épreuve expérimentale (sans guide/canevas)							
Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille			Garçon			Fille			Garçon			Fille	Garçon
				CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3		
F 35	G 35	95	82	20	25	25	60	30	55	20	20	25	20	15	25	35	30
F 36	G 36	95	82	20	25	25	35	25	30	30	15	25	20	15	25	25	15
F 37	G 37	95	82	50	35	55	70	40	60	30	10	25	0	5	0	40	10
F 38	G 38	95	82	5	25	5	85	35	80	15	10	20	35	25	40	30	45
F 39	G 39	95	82	5	35	5	65	35	60	50	50	55	0	0	0	30	10
F 40	G 40	95	82	60	40	65	45	30	45	0	25	0	0	5	0	35	30
F 41	G 41	95	82	15	20	20	85	45	80	40	25	45	0	25	0	30	10
F 42	G 42	95	82	15	15	15	5	45	5	20	5	25	25	25	30	20	15
F 43	G 43	95	82	30	20	35	85	40	85	20	10	25	40	30	45	15	50
F 44	G 44	95	82	40	20	45	85	35	80	40	10	45	0	5	0	35	40
F 45	G 45	95	82	65	30	70	5	35	5	55	5	50	0	5	0	10	30
F 46	G 46	95	82	25	30	30	70	35	60	10	10	10	5	5	10	20	10
F 47	G 47	95	82	50	35	55	40	55	40	15	10	20	5	10	15	30	20
F 48	G 48	95	82	30	20	35	5	30	5	20	20	25	0	15	0	20	10
F 49	G 49	95	82	45	25	50	30	15	25	20	15	25	0	0	0	20	10
F 50	G 50	95	82	70	30	75	90	75	80	40	20	45	40	15	45	30	70
F 51	G 51	95	82	70	30	75	80	50	70	20	35	25	10	5	10	30	50
F 52	G 52	95	82	60	30	65	55	30	50	20	15	25	0	0	0	20	35
F 53	G 53	95	95	80	40	85	75	35	70	10	10	15	20	25	25	15	55
F 54	G 54	95	82	50	35	55	80	45	70	35	10	40	0	5	0	35	55
F 55	G 55	95	82	5	15	5	5	35	5	0	5	0	0	25	0	15	65
F 56	G 56	95	82	5	25	5	55	20	50	35	40	40	0	5	0	45	55
F 57	G 57	95	82	35	30	40	65	20	55	25	25	30	0	15	0	25	70
F 58	G 58	95	82	45	30	50	55	20	45	55	25	60	5	30	10	60	45
F 59	G 59	95	82	55	50	60	60	20	55	35	10	40	25	20	30	25	30
F 60	G 60	95	82	85	80	90	5	35	15	30	10	35	0	5	0	30	20
F 61	G 61	95	82	55	45	60	60	40	60	10	10	0	0	25	0	20	30
F 62	G 62	95	82	15	15	15	5	15	5	0	5	0	0	10	0	15	15
F 63	G 63	95	82	10	65	15	40	15	35	20	10	25	0	5	0	30	20
F 64	G 64	95	82	55	35	60	75	50	75	5	0	5	55	50	60	15	55
F 65	G 65	95	82	5	45	5	50	35	45	15	5	20	0	0	0	15	5
F 66	G 66	95	82	25	25	30	65	30	60	15	10	20	30	35	35	30	35
F 67	G 67	95	82	30	35	35	5	25	5	15	5	20	20	25	25	25	20
F 68	G 68	95	82	70	65	75	5	15	5	40	5	45	25	25	30	40	25
Moyenne		80	82	38	33	42	50	34	46	24	15	27	11	15	14	27	32
Moyenne				38			43			22			13				
Moyenne		81		41						17						29	

Tableau 4 : Performances en français : niveau moyen

Individu		Scores CPE		Performances en français lors des épreuves expérimentales en 2014													
				1 ^{ère} épreuve expérimentale (avec guide/canevas)						2 ^{ème} épreuve expérimentale (sans guide/canevas)							
Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille			Garçon			Fille			Garçon			Fille	Garçon
				C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}	C _{P1}	C _{P2}	C _{P3}		
F 35	G 35	82	82	60	66,7	53,3	66,7	60	66,7	0	13,3	6,7	60	66,7	53,3	20	46,7
F 36	G 36	82	82	66,7	66,7	73,3	66,7	73,3	80	66,7	46,7	40	33,3	53,3	53,3	46,7	46,7
F 37	G 37	82	82	73,3	73,3	73,3	53,3	53,3	60	46,7	40	33,3	53,3	53,3	46,7	46,7	46,7
F 38	G 38	67	82	46,7	53,3	53,3	46,7	53,3	60	0	6,7	6,7	40	46,7	40	6,7	33,3
F 39	G 39	82	67	53,3	53,3	53,3	40	46,7	53,3	0	13,3	6,7	40	33,3	33,3	26,7	40
F 40	G 40	82	82	46,7	53,3	60	46,7	40	46,7	0	6,7	0	40	33,3	33,3	26,7	33,3
F 41	G 41	82	82	53,3	66,7	46,7	66,7	66,7	73,3	0	0	0	46,7	46,7	53,3	20	40
F 42	G 42	82	95	53,3	53,3	66,7	73,3	80	86,7	40	40	33,3	66,7	73,3	66,7	33,3	33,3
F 43	G 43	67	82	46,7	46,7	60	73,3	80	86,7	33,3	33,3	20	66,7	53,3	46,7	33,3	33,3
F 44	G 44	82	82	66,7	66,7	73,3	60	53,3	60	33,3	40	33,3	46,7	46,7	40	26,7	26,7
F 45	G 45	82	95	60	53,3	53,3	53,3	53,3	60	0	0	0	46,7	40	33,3	20	26,7
F 46	G 46	82	82	60	53,3	60	60	66,7	73,3	0	13,3	6,7	60	53,3	46,7	6,7	33,3
F 47	G 47	82	82	53,3	53,3	60	66,7	73,3	80	0	6,7	6,7	40	40	40	20	26,7
F 48	G 48	82	95	53,3	60	66,7	60	60	66,7	0	0	0	46,7	46,7	40	13,3	33,3
F 49	G 49	82	82	53,3	53,3	60	66,7	66,7	73,3	0	0	0	13,3	20	13,3	6,7	13,3
F 50	G 50	67	95	40	46,7	53,3	66,7	66,7	73,3	0	6,7	6,7	66,7	73,3	66,7	6,7	46,7
F 51	G 51	82	95	46,7	60	53,3	66,7	73,3	80	46,7	53,3	46,7	60	53,3	46,7	46,7	26,7
F 52	G 52	82	82	66,7	66,7	73,3	53,3	46,7	53,3	60	53,3	46,7	33,3	40	33,3	66,7	20
F 53	G 53	82	95	66,7	66,7	80	80	80	86,7	40	33,3	26,7	80	66,7	60	33,3	60
F 54	G 54	82	95	66,7	73,3	73,3	66,7	86,7	93,3	0	0	0	40	33,3	26,7	20	33,3
F 55	G 55	67	82	66,7	73,3	73,3	46,7	60	60	0	0	0	46,7	40	33,3	6,7	26,7
F 56	G 56	67	82	60	60	60	60	60	66,7	0	0	0	53,3	40	33,3	13,3	33,3
F 57	G 57	67	82	66,7	66,7	73,3	53,3	60	66,7	0	13,3	6,7	46,7	53,3	40	20	26,7
F 58	G 58	82	82	60	66,7	66,7	53,3	53,3	60	0	6,7	6,7	46,7	40	33,3	13,3	26,7
F 59	G 59	82	82	60	66,7	60	53,3	53,3	60	0	6,7	6,7	46,7	40	33,3	20	26,7
F 60	G 60	82	82	66,7	66,7	80	66,7	66,7	73,3	66,7	66,7	60	66,7	60	53,3	73,3	46,7
F 61	G 61	67	82	66,7	73,3	73,3	73,3	80	86,7	0	0	0	66,7	66,7	60	20	40
F 62	G 62	82	82	46,7	53,3	53,3	60	60	66,7	0	0	0	53,3	60	53,3	0	33,3
F 63	G 63	82	82	53,3	60	66,7	60	66,7	73,3	33,3	26,7	20	53,3	60	53,3	40	26,7
F 64	G 64	82	82	53,3	53,3	53,3	80	80	86,7	0	6,7	6,7	80	73,3	66,7	13,3	40
F 65	G 65	67	67	46,7	46,7	46,7	66,7	73,3	80	0	0	0	66,7	60	53,3	0	46,7
F 66	G 66	82	82	26,7	33,3	33,3	73,3	66,7	73,3	20	20	13,3	66,7	60	53,3	20	46,7
F 67	G 67	82	82	60	53,3	66,7	73,3	73,3	80	0	6,7	6,7	66,7	53,3	53,3	6,7	33,3
F 68	G 68	82	95	66,7	66,7	60	73,3	80	86,7	0	0	0	66,7	53,3	46,7	13,3	33,3
Moyenne		78	84	57	60	62	63	65	72	14	16	13	54	51	46	23	35
Moyenne				60			66			15			50				
Moyenne		81		63						33						29	

Tableau 5 : Performances en anglais : niveau faible

Individu		Scores CPE		Performances en anglais lors des épreuves expérimentales en 2014													
				1 ^{ère} épreuve expérimentale (avec guide/canevas)						2 ^{ème} épreuve expérimentale (sans guide/canevas)							
Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille			Garçon			Fille			Garçon			Fille	Garçon
				CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3	CSA				
F 69	G 69	67	54,5	5	15	5	10	5	5	10	5	15	0	0	0	15	20
F 70	G 70	95	82	60	55	65	40	30	35	55	50	50	40	20	45	30	35
F 71	G 71	82	54,5	45	25	50	20	20	15	5	0	5	0	15	0	5	20
F 72	G 72	54,5	67	35	15	40	25	20	20	20	15	25	5	0	5	15	15
F 73	G 73	54,5	54,5	30	10	35	35	25	30	5	5	10	30	5	35	10	20
F 74	G 74	67	82	20	15	25	5	15	5	20	5	25	30	20	35	10	15
F 75	G 75	67	54,5	25	10	30	5	5	5	10	0	15	0	0	0	10	5
F 76	G 76	67	44,5	30	15	35	15	5	15	10	0	15	50	25	55	10	15
F 77	G 77	44,5	67	5	10	5	15	15	10	0	5	5	15	25	15	5	20
F 78	G 78	82	67	35	10	40	15	15	15	25	0	20	5	25	5	10	15
F 79	G 79	54,5	54,5	10	10	10	15	5	10	5	5	10	10	20	15	5	15
F 80	G 80	44,5	44,5	5	5	5	5	5	5	5	5	10	0	5	0	10	15
F 81	G 81	67	44,5	30	10	35	10	5	5	25	15	20	0	5	0	25	10
F 82	G 82	67	67	50	5	55	5	5	5	10	5	15	15	20	20	10	20
F 83	G 83	67	54,5	50	30	55	15	5	10	25	25	30	0	0	0	20	25
F 84	G 84	82	67	5	5	5	5	5	5	5	0	5	0	0	0	5	10
F 85	G 85	67	34,5	5	20	5	5	5	5	5	5	5	10	0	15	5	15
F 86	G 86	82	54,5	55	40	60	15	5	15	0	0	0	15	0	20	5	15
F 87	G 87	82	67	50	20	55	5	5	5	20	5	15	25	5	30	15	40
F 88	G 88	82	67	65	30	70	20	5	15	20	5	25	10	5	15	10	15
F 89	G 89	67	67	35	20	40	20	5	15	10	0	15	5	0	10	10	5
F 90	G 90	67	67	45	20	50	20	5	15	25	20	30	10	0	10	10	5
F 91	G 91	67	54,5	5	15	5	25	5	20	25	5	20	0	0	0	15	0
F 92	G 92	82	44,5	15	10	20	15	5	10	0	5	0	0	0	0	10	15
F 93	G 93	82	34,5	30	25	35	15	5	10	30	25	25	15	5	20	30	5
F 94	G 94	67	54,5	60	25	65	15	5	10	25	15	30	20	5	25	25	25
F 95	G 95	82	67	5	20	5	15	20	10	0	5	0	25	10	30	15	40
F 96	G 96	67	67	20	25	25	15	5	10	0	5	0	0	0	0	10	5
F 97	G 97	67	54,5	30	20	35	5	5	5	0	5	0	20	10	25	10	15
F 98	G 98	82	54,5	45	60	50	20	15	15	5	5	10	20	15	25	15	15
F 99	G 99	82	67	60	20	65	5	20	5	15	5	20	40	20	45	10	45
F 100	G 100	67	67	20	15	25	15	5	10	0	0	0	10	5	15	5	30
F 101	G 101	82	67	65	40	70	15	5	10	25	20	30	5	5	5	35	15
F 102	G 102	67	67	5	25	5	15	5	10	0	0	0	15	5	20	10	10
Moyenne		71	59	31	20	35	15	9	11	13	8	15	13	8	16	13	17
Moyenne				29			12			12			12				
Moyenne		65		20						12						15	

Tableau 6 : Performances en français : niveau faible

Individu		Scores CPE		Performances en français lors des épreuves expérimentales en 2014														
				1 ^{ère} épreuve expérimentale (avec guide/canevas)						2 ^{ème} épreuve expérimentale (sans guide/canevas)								
Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille			Garçon			Fille			Garçon			Fille	Garçon	
				CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3	CP1	CP2	CP3	CSF					
F 69	G 69	82	82	73,3	66,7	60	66,7	60	46,7	0	0	0	33,3	26,7	20	6,7	13,3	
F 70	G 70	82	67	73,3	73,3	60	60	46,7	40	0	0	0	26,7	20	13,3	0	13,3	
F 71	G 71	82	67	60	60	53,3	53,3	46,7	40	0	0	0	0	6,7	6,7	6,7	20	
F 72	G 72	67	67	53,3	46,7	33,3	40	33,3	20	0	0	0	0	0	0	6,7	6,7	
F 73	G 73	67	54,5	46,7	40	33,3	33,3	40	33,3	0	0	0	0	0	0	6,7	6,7	
F 74	G 74	54,5	54,5	40	33,3	26,7	20	20	13,3	0	0	0	0	0	0	6,7	6,7	
F 75	G 75	82	82	20	26,7	20	20	20	13,3	0	0	0	0	0	0	0	6,7	
F 76	G 76	82	67	60	60	46,7	40	33,3	26,7	0	0	0	0	0	0	6,7	6,7	
F 77	G 77	67	82	46,7	40	33,3	33,3	26,7	20	0	0	0	0	0	0	0	6,7	
F 78	G 78	67	82	53,3	46,7	40	66,7	60	53,3	0	0	0	53,3	46,7	40	0	26,7	
F 79	G 79	67	67	40	40	33,3	26,7	26,7	26,7	0	0	0	0	0	0	0	6,7	
F 80	G 80	67	67	26,7	33,3	20	26,7	33,3	26,7	13,3	13,3	6,7	0	6,7	6,7	6,7	0	
F 81	G 81	67	67	46,7	40	33,3	26,7	26,7	20	0	6,7	6,7	0	0	0	13,3	0	
F 82	G 82	67	67	26,7	33,3	26,7	46,7	40	26,7	0	0	0	0	0	0	13,3	6,7	
F 83	G 83	95	54,5	53,3	60	53,3	26,7	33,3	26,7	0	0	0	0	0	0	0	6,7	
F 84	G 84	67	67	20	26,7	20	26,7	26,7	20	0	0	0	0	0	0	0	0	
F 85	G 85	82	44,5	60	60	46,7	26,7	26,7	20	0	0	0	0	13,3	6,7	20	0	
F 86	G 86	82	67	53,3	60	53,3	6,7	6,7	6,7	0	0	0	0	13,3	6,7	6,7	6,7	
F 87	G 87	82	67	40	40	33,3	46,7	46,7	33,3	13,3	20	13,3	0	0	0	13,3	20	
F 88	G 88	82	67	66,7	66,7	60	13,3	13,3	6,7	0	13,3	6,7	0	0	0	20	0	
F 89	G 89	82	82	46,7	53,3	46,7	40	40	33,3	0	0	0	0	0	0	0	6,7	
F 90	G 90	82	82	46,7	40	26,7	53,3	46,7	40	0	13,3	6,7	40	26,7	20	26,7	33,3	
F 91	G 91	82	67	40	40	33,3	33,3	33,3	26,7	0	6,7	6,7	26,7	33,3	20	6,7	13,3	
F 92	G 92	67	67	40	40	33,3	46,7	40	33,3	0	0	0	0	0	0	0	6,7	
F 93	G 93	82	54,5	53,3	53,3	46,7	26,7	26,7	20	46,7	40	26,7	13,3	6,7	0	46,7	0	
F 94	G 94	67	54,5	46,7	40	26,7	13,3	13,3	6,7	0	0	0	13,3	20	13,3	0	6,7	
F 95	G 95	82	67	53,3	53,3	46,7	46,7	40	26,7	0	0	0	0	0	0	6,7	0	
F 96	G 96	82	54,5	60	60	53,3	6,7	6,7	6,7	0	0	0	0	0	0	6,7	0	
F 97	G 97	67	67	6,7	6,7	6,7	20	20	13,3	0	0	6,7	0	0	0	0	6,7	
F 98	G 98	54,5	67	33,3	40	33,3	53,3	40	26,7	0	0	0	0	0	0	0	6,7	
F 99	G 99	82	82	46,7	53,3	46,7	53,3	46,7	40	0	0	0	0	6,7	6,7	0	6,7	
F 100	G 100	82	54,5	33,3	40	26,7	46,7	40	33,3	0	0	0	0	0	0	0	0	
F 101	G 101	82	82	46,7	60	46,7	53,3	53,3	46,7	0	0	0	0	0	0	13,3	20	
F 102	G 102	82	67	6,7	6,7	6,7	60	60	53,3	0	20	13,3	26,7	20	13,3	33,3	13,3	
Moyenne		75	67	45	45	37	37	35	27	2	4	3	7	7	5	8	8	
Moyenne				42			33				3			6				
Moyenne		71		38							5						8	

Annexe 17

Analyse des données

La performance en anglais et en français étant sanctionnée par une évaluation qui recourt à une échelle nominale (95, A , B...) au *CPE* (les notes réelles aux épreuves n'apparaissant pas sur les documents mis à notre disposition), nous avons tout d'abord considéré que le 95 pouvait être assimilé à une note interne à la classe 90-100 sur échelle numérique, le A à 75-89 et ainsi de suite, avant de retenir la moyenne théorique de chaque classe que l'on peut considérer comme la note la plus appropriée à caractériser les performances relevant de la classe considérée ainsi que le montre les tableaux ci-dessous (1-1 à 11-6). Ces tableaux donnent également à voir l'effectif partiel de chaque classe ainsi constituée dans les deux disciplines permettant ainsi de calculer la moyenne de l'ensemble de l'échantillon dans chaque discipline. Ce faisant nous rendons possible la comparaison des performances moyennes dans les deux disciplines que nous faisons d'ailleurs apparaître au bas des tableaux.

Tableau 1: Performances moyennes de l'échantillon en anglais et en français au *CPE*

Grade au <i>CPE</i>	Notations applicables au <i>CPE</i>	Note retenue	Performances en anglais		Performances en français	
			Effectif	Somme ⁵	Effectif	Somme
95	90-100	95	68	6460	68	6460
A	75-89	82	80	6560	86	7052
B	60-74	67	33	2211	40	2680
C	50-59	54,5	15	817,5	9	490,5
D	40-49	44,5	6	267	1	44,5
E	30-39	34,5	2	69	0	0
U	0-29	14,5	0	0	0	0
TOTAL			204	16384,5	204	16727
MOYENNE⁶			80		82	

⁵ La somme des notes de chaque classe est obtenu en multipliant la note par l'effectif partiel de la classe (exemple pour l'anglais $95 \times 34 = 3230$).

⁶ La performance moyenne à chaque discipline est obtenue en divisant la somme ses notes à l'ensemble des classes par l'effectif de l'échantillon (exemple pour l'anglais $3230 : 34 = 95$)

Tableau 2 : Performances moyennes des filles en anglais et en français au CPE

Grade au CPE	Notations applicables au CPE	Note retenue	Performances en anglais		Performances en français	
			Effectif	Somme	Effectif	Somme
95	90-100	95	35	3325	35	3325
A	75-89	82	43	3526	45	3690
B	60-74	67	18	1206	20	1340
C	50-59	54,5	4	218	2	109
D	40-49	44,5	2	89	0	0
E	30-39	34,5	0	0	0	0
U	0-29	14,5	0	0	0	0
TOTAL			102	8364	102	8464
MOYENNE			82		83	

Tableau 3 : Performances moyennes des garçons en anglais et en français au CPE

Grade au CPE	Notations applicables au CPE	Note retenue	Performances en anglais		Performances en français	
			Effectif	Somme	Effectif	Somme
95	90-100	95	33	3135	33	3135
A	75-89	82	37	3034	41	3362
B	60-74	67	15	1005	20	1340
C	50-59	54,5	11	599,5	7	381,5
D	40-49	44,5	4	178	1	44,5
E	30-39	34,5	2	69	0	0
U	0-29	14,5	0	0	0	0
TOTAL			102	8020,5	102	8263
MOYENNE			79		81	

Tableau 4 : Performances moyennes des filles en anglais et en français au CPE (niveau élevé)

Grade au CPE	Notations applicables au CPE	Note retenue	Performances en anglais		Performances en français	
			Effectif	Somme	Effectif	Somme
95	90-100	95	34	3230	34	3230
A	75-89	82	0	0	0	0
B	60-74	67	0	0	0	0
C	50-59	54,5	0	0	0	0
D	40-49	44,5	0	0	0	0
E	30-39	34,5	0	0	0	0
U	0-29	14,5	0	0	0	0
TOTAL			34	3230	34	3230
MOYENNE			95		95	

**Tableau 5 : Performances moyennes des garçons en anglais et en français au CPE
(niveau élevé)**

Grade au CPE	Notations applicables au CPE	Note retenue	Performances en anglais		Performances en français	
			Effectif	Somme	Effectif	Somme
95	90-100	95	32	3040	25	2375
A	75-89	82	2	164	9	738
B	60-74	67	0	0	0	0
C	50-59	54,5	0	0	0	0
D	40-49	44,5	0	0	0	0
E	30-39	34,5	0	0	0	0
U	0-29	14,5	0	0	0	0
TOTAL			34	3204	34	3113
MOYENNE			94		92	

**Tableau 6 : Performances moyennes des filles en anglais et en français au CPE
(niveau moyen)**

Grade au CPE	Notations applicables au CPE	Note retenue	Performances en anglais		Performances en français	
			Effectif	Somme	Effectif	Somme
95	90-100	95	0	0	0	0
A	75-89	82	31	2542	26	2132
B	60-74	67	2	134	8	536
C	50-59	54,5	1	54,5	0	0
D	40-49	44,5	0	0	0	0
E	30-39	34,5	0	0	0	0
U	0-29	14,5	0	0	0	0
TOTAL			34	2730,5	34	2668
MOYENNE			80,3		78,5	

**Tableau 7 : Performances moyennes des garçons en anglais et en français au CPE
(niveau moyen)**

Grade au CPE	Notations applicables au CPE	Note retenue	Performances en anglais		Performances en français	
			Effectif	Somme	Effectif	Somme
95	90-100	95	1	95	8	760
A	75-89	82	33	2706	24	1968
B	60-74	67	0	0	2	134
C	50-59	54,5	0	0	0	0
D	40-49	44,5	0	0	0	0
E	30-39	34,5	0	0	0	0
U	0-29	14,5	0	0	0	0
TOTAL			34	2801	34	2862
MOYENNE			82,4		84,2	

**Tableau 8 : Performances moyennes des filles en anglais et en français au CPE
(niveau faible)**

Grade au CPE	Notations applicables au CPE	Note retenue	Performances en anglais		Performances en français	
			Effectif	Somme	Effectif	Somme
95	90-100	95	1	95	1	95
A	75-89	82	12	984	19	1558
B	60-74	67	16	1072	12	804
C	50-59	54,5	3	163,5	2	109
D	40-49	44,5	2	89	0	0
E	30-39	34,5	0	0	0	0
U	0-29	14,5	0	0	0	0
TOTAL			34	2403,5	34	2566
MOYENNE			70,7		75,5	

**Tableau 9 : Performances moyennes des garçons en anglais et en français au CPE
(niveau faible)**

Grade au CPE	Notations applicables au CPE	Note retenue	Performances en anglais		Performances en français	
			Effectif	Somme	Effectif	Somme
95	90-100	95	0	0	0	0
A	75-89	82	2	164	8	656
B	60-74	67	15	1005	18	1206
C	50-59	54,5	11	599,5	7	381,5
D	40-49	44,5	4	178	1	44,5
E	30-39	34,5	2	69	0	0
U	0-29	14,5	0	0	0	0
TOTAL			34	2015,5	34	2288
MOYENNE			59,3		67,3	

Annexe 18

Retranscription entretien - C_{P1}

Q1 : Comment avez-vous procédé dans l'exercice de correction qui vous a été confié ?

C_{P1} : Mon expérience en ce qu'il s'agit du nombre de copies dont j'avais charge à corriger, m'a amené à prendre, au hasard, quelques copies provenant de lots différents pour en faire une lecture rapide. Cela m'aura permis de dégager une idée globale de la performance en moyenne des élèves ayant pris part aux deux épreuves expérimentales, idée qui m'aura elle-même permis de faire une correction aussi juste que possible.

Q2 : Combien de temps avez-vous pris en moyenne pour corriger une copie comme il se doit ?

C_{P1} : Une fois que j'avais trouvé mon rythme, après une dizaine de copies corrigées, cela ne m'a pris qu'une dizaine de minutes en moyenne pour corriger une copie.

Q3 : Respectez-vous strictement les consignes du *MES* en effectuant l'exercice de correction ? Ou faites-vous, en quelques occasions, preuve d'initiative selon votre instinct personnel de correcteur ?

C_{P1} : J'ai respecté les critères de correction dans les moindres détails, du fait même que les lignes directrices (*guidelines*) du *MES* sont très claires et explicites à ce sujet. Il faut donc respecter scrupuleusement consignes et critères, éléments qui pour le *MES*, constituent un enjeu essentiel pour assurer équité et justesse de tout l'exercice de correction.

Q4 : A quoi, de par votre expérience personnelle de correcteur, attribuez-vous le fait qu'il y ait, souvent, non-concordance, voire discordance intra- et inter-correcteur(s) lors de l'exercice de correction ?

C_{P1} : Il est quasiment impossible de corriger toutes les copies de la même manière que le font mes autres collègues engagés dans le même exercice. Chacun d'entre nous a sa sensibilité et une approche propre à lui ou à elle. A mon humble avis, il est tout aussi normal qu'un seul correcteur ne puisse faire preuve d'une constance à toute épreuve au fil de sa correction de plusieurs épreuves... il y a des facteurs comme, par exemple, une certaine fatigue ou sinon un aspect trop répétitif et si routinier que le correcteur, y compris moi-même, se lasse au bout d'un certain nombre de copies corrigées.

Annexe 19

Entretiens : Grille d'analyse de contenu – C_{P1}

Thème d'entretien	Questions	Éléments Pertinents
Pratiques de correction/évaluation	Comment avez-vous procédé dans l'exercice de correction qui vous a été confié ?	<ul style="list-style-type: none"> • Approche utilisée/technique adoptée en vue d'assurer une correction objective. • Besoin d'avoir une vue d'ensemble de la performance des examinés.
Importance/soin attribué à l'exercice de correction	Combien de temps avez-vous pris en moyenne pour corriger une copie comme il se doit ?	<ul style="list-style-type: none"> • Rythme personnel. • Meticulosité.
Respect des consignes à la correction	Respectez-vous strictement les consignes du <i>MES</i> en effectuant l'exercice de correction ? Ou faites-vous, en quelques occasions, preuve d'initiative selon votre instinct personnel de correcteur ?	<ul style="list-style-type: none"> • Rigueur et respect strict de l'échelle de notation. • Respect des critères et les lignes directrices du <i>MES</i> pour assurer équité et justesse lors de la correction.
Sensibilité/touche personnelle	A quoi, de par votre expérience personnelle de correcteur, attribuez-vous le fait qu'il y ait, souvent, non-concordance, voire discordance intra- et inter- correcteur(s) lors de l'exercice de correction ?	<ul style="list-style-type: none"> • Conviction personnelle du correcteur par rapport à la justesse de son jugement personnel, donc différencié.

Annexe 20

L'Analyse verticale de la grille d'analyse de contenu du correcteur C_{P1}

Questions	Réponses de C _{P1}	Points Saillants
1. Comment avez-vous procédé dans l'exercice de correction qui vous a été confié ?	Mon expérience en ce qu'il s'agit du nombre de copies dont j'avais charge à corriger, m'a amené à prendre au hasard, quelques copies provenant de lots différents pour en faire une lecture rapide . Cela m'aura permis de dégager une idée globale de la performance en moyenne des élèves ayant pris part aux deux épreuves expérimentales, idée qui m'aura elle-même permis de faire une correction aussi juste que possible .	<ul style="list-style-type: none"> • Technique personnelle pour une idée de l'ensemble de performance en vue de s'assurer d'une correction équitable après avoir dégagé un <i>benchmark</i> personnel.
2. Combien de temps avez-vous pris en moyenne pour corriger une copie comme il se doit ?	Une fois que j'avais trouvé mon rythme , après une dizaine de copies corrigées, cela ne m'a pris qu'une dizaine de minutes en moyenne pour corriger une copie.	<ul style="list-style-type: none"> • Trouver un rythme de correction et essayer de le maintenir du début à la fin.
3. Respectez-vous strictement les consignes du <i>MES</i> en effectuant l'exercice de correction ? Ou faites-vous, en quelques occasions, preuve d'initiative selon votre instinct personnel de correcteur ?	J'ai respecté les critères de correction dans les moindres détails, du fait même que les lignes directrices du <i>MES</i> sont très claires et explicites à ce sujet. Il faut donc respecter scrupuleusement consignes et critères, éléments qui pour le <i>MES</i> , constituent un enjeu essentiel pour assurer équité et justesse de tout l'exercice de correction.	<ul style="list-style-type: none"> • Respect des consignes du <i>MES</i> dont les critères ne sont pas remis en question. • Eviter tout risque de faille, au besoin d'assurer équité, justesse, et une certaine prudence tout le long de la correction.
4. A quoi, de par votre expérience personnelle de correcteur, attribuez-vous le fait qu'il y ait, souvent, non-concordance, voire discordance intra- et inter-correcteur(s) lors de l'exercice de correction ?	Il est quasiment impossible de corriger toutes les copies de la même manière que le font mes autres collègues engagés dans le même exercice. Chacun d'entre nous a sa sensibilité et une approche propre à lui ou à elle. A mon humble avis, il est tout aussi normal qu'un seul correcteur ne puisse faire preuve d'une constance à toute épreuve au fil de sa correction de plusieurs épreuves... il y a des facteurs comme, par exemple, une certaine fatigue ou sinon un aspect trop répétitif et si routinier que le correcteur, y compris moi-même, se lasse au bout d'un certain nombre de copies corrigées	<ul style="list-style-type: none"> • Inconstance inévitable. • Sensibilité personnelle, donc risque de subjectivité qui peut être perçu comme normal. • Fidélité dans la correction affectée par des facteurs comme la lassitude au bout d'interminables copies à corriger.

Annexe 21

Description à thème

Tableau 1: Description à thème : classe d'anglais

Ecole A où enseigne l'interviewé M

Date de l'observation : Jeudi 12 mai 2016 de 9 h 30 à 11 h 00

Thème : Pratiques enseignantes

Sous-thèmes	Observations
Compétence des élèves	<p><u>Compréhension orale</u></p> <ul style="list-style-type: none">Certains élèves ne semblent pas éprouver beaucoup des difficultés à comprendre les questions posées oralement par l'enseignante. <p><u>Expression orale</u></p> <ul style="list-style-type: none">Une majorité éprouve des difficultés à s'exprimer de manière cohérente par des phrases simples ou complexes.Hésitations de la part de certains élèves à s'exprimer oralement et/ou à lire couramment.Lacunes évidentes au niveau de la prosodie (intonation, rythme, débit, ...).Difficultés à répondre aux questions de l'enseignante malgré une certaine volonté de le faire, de par un vocabulaire limité.Incapacité de certains de placer ce qui est enseigné dans le contexte requis. <p><u>Compréhension écrite</u></p> <ul style="list-style-type: none">Aucune difficulté notée en ce qu'il s'agit de la compréhension de la leçon du jour (donc, peu sinon pas de rédaction hors sujet observée, quoique certains ont péché par omission de certains points pertinents du guide/canevas) du sens des questions posées, aussi bien que des mots utilisés. Tous arrivent à faire la connexion avec le guide/canevas. <p><u>Expression écrite</u></p> <ul style="list-style-type: none">D'évidence, presque tous comprennent les éléments indiqués dans le guide/canevas.Les élèves démontrent une certaine capacité à produire des phrases simples, sans se dévier des conventions typologiques. Néanmoins, des lacunes sont constatées au niveau de l'incapacité des élèves à faire preuve de créativité, donc peu d'originalité, aussi.Faiblesse dans les accords des règles grammaticales aussi bien que syntaxiques.Bons essais de certains élèves à intégrer le discours direct dans leur narration.Trop de dépendance sur le guide/canevas et les questions implicites.Capacité de quelques élèves à utiliser des mots de liaison et des marqueurs temporels.
Pratiques enseignantes	<ul style="list-style-type: none">L'enseignante prend en considération le pré-acquis des apprenants avant de commencer l'explication du jour.Elle structure sa leçon en fonction de l'activité proposée.Elle organise son enseignement en respectant dans les moindres détails le guide/canevas proposé. Sa manière de procéder se rapproche de la méthodologie traditionnelle et de la méthode expositive.

	<ul style="list-style-type: none"> • Même si le cours est dispensé dans la langue cible, l'enseignante utilise tous les moyens à sa disposition pour faire passer le sens, soit en utilisant le français ou le <i>kreol morisien</i> comme médium d'enseignement. • Il y a une prédominance de l'écrit. Aussi, nous constatons que, quand l'oral est utilisé, c'est uniquement pour lire la question, et non comme une fin communicative. • L'enseignante réagit promptement aux erreurs des élèves et utilise des techniques de corrections adéquates.
Pratiques évaluatives	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante énonce clairement les critères d'évaluation avant de commencer l'explication de la rédaction : <ul style="list-style-type: none"> - connaissance de l'orthographe, des règles et des structures grammaticales ; - les capacités discursives de l'examiné (habilité à répondre correctement la question à l'écrit en produisant un texte ayant une cohérence, cohésion et connexité). • L'enseignante ne respecte pas une échelle de notation standardisée. Aussi, nous remarquons la présence de la notion de subjectivité dans l'épreuve de la notation.

Analyse	<p>En dépit, du fait que l'observation était dirigée sur des élèves issus d'un milieu urbain plutôt favorisé, nous remarquons que les compétences orales leur font défaut. Ils ont des difficultés à tenir des propos cohérents, doublé d'une incapacité évidente à communiquer leurs idées oralement et d'y intégrer des aspects culturels.</p> <p>Ce constat renvoie à la pratique quotidienne de l'enseignante où, outre le fait que le cours soit dispensé de manière décontextualisée, l'anglais semble tout simplement être enseigné comme un objet de savoir scolaire et non comme un moyen de communication. Cette faiblesse traduit un fait courant, à savoir que de nombreux enseignants ne respectent pas les lignes directrices du <i>National Curriculum Framework</i> par rapport aux quatre compétences en langues (compréhension orale ; expression orale ; compréhension écrite ; expression écrite), lors du processus d'enseignement-apprentissage des langues.</p> <p>Aussi, même si l'enseignante essaye de son mieux d'adopter une posture objective, informant au préalable les élèves sur les critères d'évaluation, nous remarquons qu'aucune échelle de notation standardisée n'a été utilisée par cette dernière, ce qui accentue le degré de subjectivité lors de la correction des copies.</p> <p>Outre des difficultés d'ordre linguistiques (utilisation des expressions figées apprises par cœur, et une inférence du <i>kreol morisien...</i>), nous constatons que les élèves doivent en permanence se référer au guide/canevas proposé, ce qui dans la plupart des cas donne lieu à des récits manquant d'originalité, d'imagination et de créativité. Cette manière de procéder nous rappelle une tendance d'un apprentissage par cœur et par association, que nous pouvons qualifier de conditionnement inspiré du behaviorisme, où l'évaluation conditionne l'enseignement.</p> <p>Toutefois, nous ne pouvons faire l'impasse sur certains mérites de quelques élèves, à l'instar de ceux qui font l'effort de construire des phrases complexes et/ou d'utiliser un vocabulaire approprié. Ces apprenants semblent démontrer une base assez solide en termes de maîtrise des règles grammaticales. Ils arrivent à utiliser des mots de liaison et des marqueurs temporels. Nous notons aussi que certains parmi eux vont jusqu'à utiliser le discours direct, accentuant ainsi l'originalité du récit.</p>
----------------	--

Tableau 2 : Description à thème : classe de français

Ecole A où enseigne l'interviewé M

Date de l'observation : Vendredi 13 mai 2016 de 9 h 30 à 11 h 00

Thème : Pratiques enseignantes

Sous-thèmes	Observations
<p>Compétence des élèves</p>	<p><u>Compréhension orale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves ne semblent pas éprouver de difficultés à comprendre les questions posées oralement par l'enseignante. <p><u>Expression orale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Evidente capacité de la plupart des élèves à s'exprimer dans des phrases simples, ce qui n'est pas le cas quand il faut exprimer plus de deux idées dans une seule phrase complexe. Non-respect des accords grammaticaux et sémantiques par certains élèves. • Toujours contrairement à l'anglais, capacité assez évidente des élèves à s'exprimer relativement mieux, oralement. Néanmoins, certains des élèves font preuve de lacunes importantes au niveau de la prosodie (intonation, rythme, débit, ...), tout comme ce fut le cas pour l'anglais. • Capacité de répondre plus ou moins correctement aux questions posées par l'enseignante, même si quelques-uns éprouvent une certaine difficulté à produire des énoncés riches en vocabulaire et qui se rapporte au contexte. • Lexique plus ou moins limité, caractérisé par une pauvreté sur le plan du vocabulaire. • Incapacité de certains à faire la connexion entre le thème et le contexte en fonction de la leçon. <p><u>Compréhension écrite</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacité de comprendre le sens des questions. • Aucune difficulté notable à connecter le guide/canevas à ce qui est demandé dans la question posée en vue de produire l'écrit. <p><u>Expression écrite</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La plupart se limite à ne prendre que ce qui est proposé dans le guide/canevas. Visiblement, aucun effort à chercher en dehors de ce schéma. • Même constat que pour l'anglais : pas beaucoup de difficultés à écrire des phrases simples de manière compréhensible. Cependant, non-respect les conventions typologiques quand il s'agit d'exprimer plus d'une idée dans des phrases composées ou complexes. • Difficultés à utiliser une approche rédactionnelle qui évite les répétitions par le biais des pronoms ou des conjonctions.
<p>Pratiques enseignantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante prend en considération le pré-acquis des apprenants avant de commencer l'explication du jour. • Elle structure sa leçon en fonction de l'activité proposée. • Elle organise son enseignement en respectant dans les moindres détails le guide/canevas proposé. Sa manière de procéder se rapproche de la méthodologie traditionnelle et de la méthode expositive. • Le cours est enseigné dans la langue cible et l'enseignante utilise tous les moyens à sa disposition pour faire passer le sens sans recourir à la langue première de l'apprenant.

	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a une prédominance de l'écrit par rapport à l'oral. • L'enseignante réagit promptement aux erreurs des élèves et utilise des techniques de corrections adéquates.
Pratiques évaluatives	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante énonce clairement les critères d'évaluation avant de commencer l'explication de la rédaction : <ul style="list-style-type: none"> - connaissance de l'orthographe, des règles et des structures grammaticales ; - les capacités discursives de l'examiné (habilité à répondre correctement la question à l'écrit en produisant un texte ayant une cohérence, cohésion et connexité). • Comme ce fut le cas pour l'anglais, l'enseignante n'utilise pas une échelle de notation standardisée ; ce qui nous amène à déceler la présence de la notion de subjectivité dans l'épreuve de notation.

Analyse	<p>Même si presque la totalité des élèves arrivent à s'exprimer oralement, nombreux parmi eux n'arrivent pas à tenir une conversation sur un sujet précis et ne peuvent y intégrer les aspects culturels. Ce constat renvoie à la pratique quotidienne de l'enseignante. Conditionnée à pousser vers la réussite le plus grand nombre d'élèves, elle tend à adopter principalement un style transmissif. Notre observation de classe semble plutôt confirmer notre hypothèse selon laquelle la langue est enseignée de manière décontextualisée visant à acquérir un savoir explicite, et où elle serait tout simplement enseignée comme un objet de savoir scolaire, non comme un moyen de communication. Cette faiblesse traduit un fait courant, à savoir : que de nombreux enseignants ne respectent pas les lignes directrices qui sont préconisées par le <i>National Curriculum Framework</i> par rapport aux quatre compétences en langues (compréhension orale ; expression orale ; compréhension écrite ; expression écrite) lors du processus d'enseignement-apprentissage des langues.</p> <p>Aussi, même si l'enseignante essaye de son mieux d'adopter une posture objective, informant au préalable les élèves sur les critères d'évaluation, nous remarquons qu'aucune échelle de notation standardisée n'a été utilisée par cette dernière, ce qui accentue le degré de subjectivité lors de la correction des copies.</p> <p>Dans les faits, même s'il n'y a pas de doute que les élèves comprennent ce qui leur a été demandé, nous constatons que leur récit manque d'originalité, d'imagination et de créativité. Si certains ne font que répondre à la question du guide/canevas comme s'il s'agit d'un exercice de lecture compréhension « question-réponse », d'autres, par manque d'attention, ou une lecture dite superficielle, produisent un récit incomplet omettant certains les éléments du guide/canevas.</p> <p>Toutefois, malgré ce manque de compétence de certains, nous notons que paradoxalement, cette focalisation sur l'écrit donne lieu, par moment, à la production d'un récit bien équilibré, assez riche et intéressant. Tout en se référant au guide/canevas proposé, quelques élèves arrivent à produire un récit d'assez bonne facture, quand ils tentent d'utiliser des phrases cohérentes et cohésives qui s'enchaînent naturellement et où la progression est fluide.</p>
----------------	--

Annexe 22

**Tableau 1 : Taux de réussite en anglais & en français au CPE
2006 – 2016 : filles et garçons séparément**

Années	% réussite en anglais		% réussite en français	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
2006	83,8	70,1	84,0	71,8
2007	83,0	70,1	80,0	67,1
2008	82,8	70,9	81,3	69,7
2009	81,7	68,3	83,5	70,8
2010	82,8	70,7	82,9	70,8
2011	79,0	66,6	82,6	70,4
2012	79,7	67,0	85,0	72,6
2013	82,7	70,1	85,7	73,4
2014	82,2	68,5	84,5	72,0
2015	82,0	69,3	85,7	73,1
2016	84,0	72,7	78,6	73,5

Annexe 23

Echantillons des copies des élèves

Question 6 (20 marks)

Copie F22 corrigée par Cpi

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

It was a Tuesday afternoon at about four o'clock. I was making my way back home. ^{from school} On reaching there, I saw something ^{in front of my house} in the letter box. Quickly, I removed it. It was a well wrapped box. Losing no time, I opened it. To my great surprise, I saw a teddy bear. It was very cute, with its blue eyes. I rushed to my house to show it to my parents. While doing so, a letter fell from the ^{teddy} bear. I picked it up and read it. That letter was from my uncle who ^{teddy} live in England. That bear was for me as I passed my examination. On that very moment my mother came out. I showed her my gift and the letter. She was very happy. To thank ^{uncle} my I wrote him a letter. What a wonderful day it was! //

??
(Score: 5/100)

Question 6 (20 marks)

Copie F22 corrigée par Cp2

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

It was a Tuesday afternoon at about four o'clock. I was making my way back from school home. On reaching there, I saw something in front of my house in the letter box. Quickly, I removed it. It was a well wrapped box. Losing no time, I opened it. To my great surprise, I saw a teddy bear. It was very cute, with its blue eyes. I rushed to my house to show it to my parents. While doing so, a letter fell from the teddy bear. I picked it up and read it. That letter was from my uncle who live in England. That teddy bear was for me as I passed my examination. On that very moment my mother came out. I showed her my gift and the letter. She was very happy. To thank my uncle, I wrote him a letter. What a wonderful day it was!

(Score: 70/100)

C - 6
GSP - 9
O - 3

11

Class: 5th / 11th Copie F22 corrigée par Cp3

Date: 10.02.14.

Question 6 (20 marks)

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

It was a Tuesday afternoon at about four o'clock. I was making my way back from school home. On reaching there, I saw something in front of my house in the letter box. Quickly, I removed it. It was a well wrapped box. Losing no time, I opened it. To my great surprise, I saw a teddy bear. It was very cute, with its blue eyes. I rushed to my house to show it to my parents. While doing so, a letter fell from the teddy bear. I picked it up and read it. That letter was from my uncle who lives in England. That teddy bear was for me as I passed my examination. On that very moment my mother came ~~at~~ I showed her my gift and the letter. She was very happy. To thank my uncle I wrote him a letter. What a wonderful day it was!

(Score: 5/100)

G14

Copie G14 corrigée par Cpi

Question 6 (20 marks)

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

It was Monday morning. The sun was shining up in the sky. I took my breakfast and I took my school bag and I went on the way to school. I was looking at the beautiful page. I was walking happily when I saw a packed box on the middle of the road. As there was no car on the main road. I took it and put it in my school bag. I continued to walk and when I came school I went directly in my class. Then after school I ran quickly to go home. Arriving home, I took it to my father and I said he that I saw that at the middle of the road. My father opened it and we were surprised. We saw a golden chain in the box. Then we saw a small paper. There were the name of the person and the address. My father immediately went to the person house. Finally the person thank us very much and gave us a cup of tea to drink.

All start well and finish well!

Score: 5/100

1

G14
Question 8 (20 marks) **Copie G14 corrigée par Cp2**

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

It was Monday morning. The sun was shining up in the sky. I took my breakfast and I took my school bag and I went on the way to school. I was looking at the beautiful paySage. I was walking happily when I saw a packed box on the middle of the road. As there was no car on the main road, I took it and put it in my school bag. I continued to walk and when I came school I went directly in my class. Then after school, I ran quickly to go home. Arriving home, I took it to my father and I said he that I saw that at the middle of the road. My father opened it and we were surprise. We saw a golden chain in the box. Then we saw a small paper. There were the name of the person and the address. My father immediately went to the person's house. Finally the person thanked us very much and gave us a cup of tea to drink.

All start well and finish well!

Score: 85/100

0 - 4
GSP - 6
C - 7 (17)

Question 8 (20 marks)

Write you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

It was Monday morning. The sun was shining up in the sky. I took my breakfast and I took my school bag and I went on the way to school. I was looking at the beautiful paySage. I was walking happily when I saw a packed box on the middle of the road. As there was no car on the main road, I took it and put it in my school bag. I continued to walk and when I came school I went directly in my class. Then after school, I ran quickly to go home. Arriving home, I took it to my father and I said he that I saw that at the middle of the road. My father opened it and we were surprise. We saw a golden chain in the box. Then we saw a small paper. There wrote the name of the person and the address. My father immediately went to the person house. Finally, the person thank us very much and gave us a cup of tea to drink.

All start well and finish well!

Score: 5/100

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

Tired, I was lying on my bed, thinking of the splendid days I spent at my aunt's place. ✓

That day was the eve of Christmas. My parents left me at my aunt's place because I wanted to stay there for a few days. I was so excited. Arriving there, I had had lunch & as it was almost noon, then we started preparing for the day after. ✓

Finally the great day came. My cousins and I went in the living room to see the gifts we had asked. We were very surprised to see so many gifts. Without losing time we opened them. After sometime all the relatives came. Juice and pastries were served, while we were cracking jokes and talking cheerfully. We were also organising games. It was ~~very~~ so much fun.

At about eleven o'clock the party was over. I was satisfied but a little sad because I had to return ^{back} home. My parents promised the next year they would call my cousins to stay at my place. ✓

Score: 95/100

7
6
19

F18
Question 1 (20 marks)

Copie F18 corrigée par Cp2

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

Then, I was lying on my bed, thinking of the splendid days I spent at my aunt's place.

That day was the eve of Christmas. My parents left me at my aunt's place because I wanted to stay there for a few days. I was so excited. Arriving there, I had had lunch & as it was almost noon, then, we started preparing for the day after.

Finally, the great day came. My cousins and I went in the living room to see the gifts we had asked. We were very surprised to see so many gifts. Without losing time, we opened them. After sometime all the relatives came. Juice and pastries were served, while we were cracking jokes and talking cheerfully. We were also organising games. It was very so much fun.

At about eleven o'clock the party was over. I was satisfied but a little sad because I had to return ^{back} home. My parents promised the next year they would tell my cousins to stay at my place.

Score: 25/100

C - 2

Gr SP - 2

O - 1

(5)

F18
Question 1 (20 marks) **Copie F18 corrigée par Cp3**

Write an essay of about 150 words on the following subject:

A function or any religious festival in which you participated.

Bored, I was lying on my bed, thinking of the splendid days I spent at my aunt's place.

That day was the eve of Christmas. My parents left me at my aunt's place because I wanted to stay there for a few days. I was so excited. Arriving there, I had had lunch & as it was almost noon, there we started preparing for the day after.

Finally the great day came. My cousins and I went in the living room to see the gifts we had asked. We were very surprised to see so many gifts. Without losing time we opened them. After sometime all the relatives came. Juice and pastries were served, while we were cracking jokes and talking cheerfully. We were also organising games. It was ~~very~~ so much fun.

At about eleven o'clock the party was over. I was satisfied, but a little sad because I had to return ^{back} home. My parents promised me ~~the~~ next year they would call my cousins to stay at my place.

Score: 90/100

6
6
6
18

F18

Question 1 (20 marks)

Copie F18 corrigée par CSA

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

16

First, I was lying on my bed, thinking of the splendid days I spent at my aunt's place.

That day was the eve of Christmas. My parents left me at my aunt's place because I wanted to stay there for a few days. I was so excited. Arriving there, I had had lunch & as it was almost noon, then we started preparing for the day after.

Finally the great day came. My cousins and I went in the living room to see the gifts we had asked. We were very surprised to see so many gifts. Without losing time we opened them. After sometime all the relatives came. Juice and pastries were served, while we were cracking jokes and talking cheerfully. We were also organising games. It was very so much fun.

At about eleven o'clock the party was over. I was satisfied but a little sad because I had to return ^{back} home. My parents promised the next year they would tell my cousins to stay at my place.

Score: 75/100

(15)

Copie G25 corrigée par Cp1

GOS

Name :

Question 1 (20 marks)

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

Yesterday was Sunday. There was a religious festival at home. It was not so popular. So less people were invited. It was at night. So in the morning, my family and I started with ~~it~~ cooking as dinner ^{would} ~~will~~ be served.

My father and I went to the butcher to buy some meat and then went to the vegetable seller. There, we bought vegetables, and we also brought rice from the supermarket. After all this were brought, we started to cook. At six o'clock, food were ready.

So the festival started. The priest read whatever he had. I was sitting quietly so that the other people do not get disturbed. My father and I served the food. At the end, we gave everyone an apple. The prayer was successful. We were very happy.

(Score: 65/100)

6
4
3
13

Copie G25 corrigée par Cp2

G25

Name :

Question 1 (20 marks)

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

Yesterday was Sunday. There was a religious festival at home. It was not so popular. So less people were invited. It was at night. So in the morning, we my family and I started with preparing as dinner ^{could} ~~will~~ be served.

My father and I went to the butcher to buy some meat and then went to the vegetable seller. There, we bought vegetables, and we also brought rice from the supermarket. After all this was brought, we started to cook. At six o'clock, food was ready.

So, the festival started. The priest read whatever he had. I was sitting quietly so that the other people do not get disturbed. My father and I served the food. At the end, we gave everyone an apple. The prayer was successful, we were very happy.

(Score:20/100)

C 2
GSP 1
0 1 (4)

Copie G25 corrigée par Cp3

G25

Name:

Question 1 (20 marks)

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

Yesterday was Sunday. There was a religious festival at home. It was not so popular. So less people were invited. It was at night. So in the morning, ~~we~~ my family and I started with ~~the~~ cooking as dinner ~~will~~ would be served.

~~My~~ My father and I went to the butcher to buy some meat and then went to the vegetable seller. There, we bought vegetables, and we also bought rice from the supermarket. After all ~~things~~ were brought, we started to cook. At six o'clock, food ~~was~~ ready.

So, the festival started. The priest read whatever he had. I was sitting quietly so that the other people ~~do~~ not get ~~disturbed~~. My father and I served the food.

At the end, we gave everyone an apple. The prayer was successful. We were very happy.

(Score: 60/100)

5
4
3
—
12

Copie G25 corrigée par CSA

G25

Name :

Question 1 (20 marks)

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.



Yesterday was Sunday. There was a religious festival at home. It was not so popular. So less people were invited. It was at night. So in the morning, ~~we~~ my family and I started with ~~it~~ cooking as dinner ~~will~~ be served.

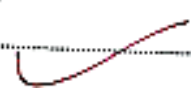
~~to~~ My father and I went to the butcher to buy some meat and then went to the vegetable seller. There, we bought vegetables, ~~and~~ we also brought rice from the supermarket. After all this were brought, we started to cook. At six o'clock, food were ready.

So the festival started. The priest read whatever he had. I was sitting quietly so that the other people do not get disturbed. My father and I sensed the food.

At the end, we gave everyone an apple. The prayer was successful. We were very happy.

(Score: 55/100)

5
6
11



F1

Question 8 (18 marks)

Copie F1 corrigée par Cp1

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a l'air perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

C'est un merveilleux vendredi matin. Comme à l'accoutumé, je suis sur le chemin de l'école. Tous se passent comme des ^à ~~roulettes~~ ^à ~~roulettes~~. Quand soudain, j'entends des pleurs. Etant curieuse, je cherche d'où provient la voix. Après quelques temps j'aperçois une ^{enfant} ~~petite fille~~ qui planche au milieu du trottoir. Ayant pitié de ~~la~~ ^{lui}, je pars lui demander ce qui lui est arrivé: ~~il~~ ^{il} a perdu son chemin. ~~En premier~~ ^{le nom} ~~je~~ ^{de} ~~la~~ ^{son école} ~~demander~~ ^{de} ~~son école~~ ^{ma tante} ~~puis au loin j'aperçois~~ ^{une} ~~une~~ ^{volonté} ~~de l'aider~~ ^{de} ~~je~~ ^{me} ~~dirige~~ ^{vers} ~~elle~~ ^{et} ~~la~~ ^{demander} ~~de l'aider~~ ^{le} ~~et~~ ^{la} ~~demander~~ ^{elle} ~~elle~~ ^{accepte}. Alors moi je continue mon chemin. ~~Une~~ ^{fière} ~~fière~~ ^{d'avoir} ~~d'avoir~~ ^{accompli} ~~une~~ ^{bonne} ~~bonne~~ ^{action}.

1000

Une bonne action ne coûte rien! //

roulettes
roulette

(Score: 80/100)

F1

Question 8 (15 marks) **Copie F1 corrigée par Cp2**

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a l'air perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

C'est un merveilleux vendredi matin. Comme à l'accoutumée, je suis sur le chemin de l'école. Tous se posent comme des sautelles. Quand soudain, j'entends des pleurs. Étant curieuse, je cherche d'où provient la voix. Après quelques temps j'appergois une ^{enfant} petite fille qui pleurniche au milieu du trottoir. Ayant pitié de ~~lui~~ lui, je pars lui demander ce qui lui est arrivé: ~~il~~ il a perdu son chemin. En premier je lui demande ^{le nom} son école de ^{ma tante} quelle classe. ^{le prénom} Ayant une volonté de l'aider, je me dirige vers ~~lui~~ elle et ^{est prête à l'aider} demande ~~à l'aider~~ à l'aider à son école. elle accepte. Alors moi je continue mon chemin. Lais ~~fière~~ fière d'avoir accompli une bonne action.

5
4
3
12

Une bonne action ne coûte rien!

v.l.f.h.
revisita

(Score: 80/100)

F1

Question 8 (18 marks) **Copie F1 corrigée par Cp3**

Marks

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a fait perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

C'est un merveilleux vendredi matin. Comme à l'accoutumé, je suis sur le chemin de l'école. Tous se passent comme des roulettes. Quand soudain, j'entends des pleurs. Etant curieuse, je cherche d'où provient la voix. Après quelques temps j'aperçois une ^{enfant} petite fille qui planche au milieu du trottoir. Ayant pitié de ~~lui~~ elle, je pars lui demander ce qui lui est arrivé: ^{il} a perdu son chemin. ~~En premier~~ En premier je lui demande ^{le nom} son école de ^{ma tante} quel classe. ^{Ayant} une volonté de l'aider, je me dirige vers ^{le politicien} lui, et ~~elle~~ demande ^{est-ce que} ~~le~~ ^{l'homme} l'aide à son école. elle accepte. Alors moi je continue mon chemin. Lors ~~fière~~ fière d'avoir accompli une bonne action.

1200

Une bonne action ne coûte rien!

notches
rouettes

(Score: 93.3/100)

I	-7
L	-4
0	-3
	14

Copie G12 corrigée par Cpi

Question 8 (15 marks)

Raconte une histoire en se basant sur le passage ci-dessous (environ de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant avec le trottin.

- Il a fait perdre et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu aides. Comment?
- De quoi se passe à la fin.
- Ce que tu ressens.....

Tout le monde est très triste. Le temps est horrible.
Je suis triste pour aller à l'école. Alors après
avoir pleuré, moi-même, je quitte la maison
et me rends en route à l'école à pied.

Soudain, en allant à l'école, je vois un
petit enfant sur le trottoir qui pleure
tristement. Sans perdre de temps, je lui demande
ce qui lui est arrivé. Il me dit qu'il est perdu
et ne sait plus où il faut aller. Heureusement, le
petit garçon est dans le même école que moi. Alors
moi, je l'aide en lui montrant vers l'école avec moi.
Quelques minutes plus tard, nous arrivons à
notre destination. Le petit garçon me remercie
tristement d'avoir aidé à venir à l'école.

Quand je rentre dans ma classe, le professeur
me demande pourquoi je suis en retard. Je
commence à lui raconter toute l'histoire.
Ce dernier me félicite d'avoir aidé le petit
garçon.

Je suis très content d'avoir fait une
bonne action parce que quelque chose, très
bonne peut arriver à ces garçons sur le
chemin.

Score: 66.7/100

Copie G12 corrigée par C12

G12

Question 8 (10 marks)

Raconte une histoire en te basant sur le contenu de chacune de ces 4 images (120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a l'air perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

J'ai vu un enfant un lundi matin, le temps est convulsié.

Je passais pour aller à l'école. Alors, après
avoir regardé mon montre, je quitte la maison
et me rends en route à l'école, à peu.

Quand en étant en l'école, je vois un
petit enfant sur le trottoir qui pleure
tristement. Sans perdre de temps, je lui demande
ce qui lui est arrivé. Il me dit qu'il est perdu
et ne sait plus où il fait aller. Malheureusement, le
petit garçon me donne le numéro indiqué par Google
Maps. Je l'aide en lui dirigeant vers l'école avec mon
quelques minutes plus tard, nous arrivons à
notre destination. Le petit garçon me remercie
impitoyablement d'avoir aidé à venir à l'école.

Quand je reviens dans ma classe, le professeur
me demande pourquoi je suis en retard. Je
conteste à lui raconter toute l'incident.
Ce décide me réaliste d'avoir aidé le petit
garçon.

Je suis très content d'avoir fait une
bonne action parce que quelque chose très
bonne peut arriver à cette époque sur le
terrain.

Score: 80/100

Quelqu'un

5/10
0/2
2/2

G12 Copie G12 corrigée par Cp3

Question 8 (15 marks)

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a fait perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

C'est ce jour-là un lundi matin, le temps est orageux.

Je prépare pour aller à l'école. Alors après avoir préparé mes livres, je quitte la maison et me mets en route à l'école à pied.

Quand on est allé à l'école, je vois un petit enfant sur le trottoir qui pleure tristement. Sans perdre de temps, je lui demande ce qui lui est arrivé. Il me dit qu'il est perdu et ne sait plus où il faut aller. Heureusement, le petit garçon est dans le même école que moi. Alors je l'aide en lui indiquant vers l'école que moi. Quelques minutes plus tard, nous arrivons à notre destination. Le petit garçon me remercie abondamment d'avoir aidé à venir à l'école.

Quand je rentre dans ma classe, le professeur me demande pourquoi je suis en retard. Je commence à lui raconter toute l'incident. Ce dernier me félicite d'avoir aidé le petit garçon.

Je suis très content d'avoir aidé un bon enfant parce que quelque chose très grave peut arriver à cet garçon sur le chemin.

Score: 86.7/100

I - 5

L - 5

O - 3

13

Ecrivez une réfaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

Un son de cloche annonce la fin d'une journée scolaire. Tous les élèves retournent chez eux soit à bicyclette soit à moto après une dure journée de labeur.

Mais, soudain, l'inattendu se produit. La pluie commence à tomber à grosses gouttes. Paul, un garçon de la sixième, doit partir à pied. Mais, comme il pleut, il attend quelqu'un pour venir le récupérer. Pendant ce temps, il joue avec la pluie. Après une demi heure, comme il ne voit personne arriver, il décide d'aller chez lui tout seul. En chemin, il ne se sent pas bien. Il

tremble comme une feuille et a une forte température. Après quelques temps, il arrive chez lui. La mère de Paul voit l'état de son fils qui est très malade. Sans perdre de temps, elle lui donne une bonne tasse de thé chaud et lui dit de prendre un bon bain et d'aller se reposer.

Heureusement, après quelques jours, il est guéri. Paul a promis qu'il ne va plus jouer dans la pluie au futur.

Score: 0/100

Ecrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

Un son de cloche annonce la fin d'une journée scolaire. Tous les élèves retournent chez eux soi à bicyclette soi à moto après une dure journée de labeur.

Mais, soudain, l'inattendu se produit. La pluie commence à tomber à grosses gouttes. Paul, un garçon de la sixième, doit partir à pied. Mais, comme il pleut, il attend quelqu'un pour venir le récupérer. Pendant ce temps, il joue avec la pluie. Après une demie heure, comme il ne voit personne arriver, il décide d'aller chez lui tout seul. En chemin, il ne se sent pas bien. Il

tremble comme une feuille et a une forte température. Après quelques temps, il arrive chez lui. La mère de Paul voit l'état de son fils qui est très malade. Sans perdre de temps, elle lui donne une bonne tasse de thé chaud et lui dit de prendre un bon bain et d'aller se reposer.

Heureusement, après quelques jours, il est guéri. Paul a promis qu'il ne va plus jouer dans la pluie au futur.

Score: 33.3/100

I - 4
L - 1
O - 0
5

Écrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

Un son de cloche annonce la fin d'une journée scolaire. Tous les élèves retournent chez eux soit à bicyclette soit à moto après une dure journée de labeur.

Mais, soudain, l'inattendu se produit. La pluie commence à tomber à grosses gouttes. Paul, un garçon de la sixième, doit partir à pied. Mais, comme il pleut, il attend quelqu'un pour venir le récupérer. Pendant ce temps, il joue avec la pluie. Après une demi heure, comme il ne voit personne arriver, il décide d'aller chez lui tout seul. En chemin, il ne se sent pas bien. Il

tremble comme une feuille et a une forte température. Après quelques temps, il arrive chez lui. La mère de Paul voit l'état de son fils qui est très malade. Sans perdre de temps, elle lui donne une bonne tasse de thé chaud et lui dit de prendre un bon bain et d'aller se reposer.

Heureusement, après quelques jours, il est guéri. Paul a promis qu'il ne va plus jouer dans la pluie au futur.

(Score: 26.7/100)

I - 3

L - 1

D - 0

F13

Nom :

Question 1 (20 marks)

Copie F13 corrigée par Csr

6/15

Écrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

Un son de cloche annonce la fin d'une journée scolaire. Tous les élèves retournent chez eux soit à bicyclette soit à moto après une dure journée de labeur.

Mais, soudain, l'inattendu se produit. La pluie commence à tomber à grosses gouttes. Paul, un garçon de la sixième, doit partir à pied. Mais, comme il pleut, il attend quelqu'un pour venir le récupérer. Pendant ce temps, il joue avec la pluie. Après une demie-heure, comme il ne voit personne arriver, il décide d'aller chez lui tout seul. En chemin, il ne se sent pas bien. Il

tremble comme une feuille et a une forte température. Après quelques temps, il arrive chez lui. La mère de Paul voit l'état de son fils qui est très malade. Sans perdre de temps, elle lui donne une bonne tasse de thé chaud et lui dit de prendre un bon bain et d'aller se reposer.

Heureusement, après quelques jours, il est guéri. Paul a promis qu'il ne va plus jouer dans la pluie au futur.

Score: 40/100

Question 1 (20 minutes)

Copie G3 corrigée par Cp1

Écrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

L'histoire se passe un mercredi après-midi. Le soleil brille dans le ciel bleu et un vent léger souffle. Comme d'habitude, dès que la cloche sonne tous les élèves précipitent pour partir à la maison. Alors mon copain et moi sans perdre de temps mon copain et moi, nous achetons quelques gâteaux que les marchants ambulants vendent sur le trottoir. Puis nous nous séparons pour partir chacun à son domicile. À ce moment à il y a un incident incroyable. Un petit gamin s'est blessé à la cheville. Sans perdre une minute je l'emmène à l'hôpital le plus proche. Dès que nous arrivons là-bas un docteur l'examine et entretemps je téléphone à ses parents qui viennent une minute à l'autre. Les parents me remercient beaucoup. Ce jour-là je suis très fier de moi.

$$\begin{array}{r} 3 \\ 2 \\ \hline 6 \end{array}$$

(Score: 40/100)

Copie G3 corrigée par Cp2

Ecrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

L'histoire se passe un mercredi après-midi. Le soleil brille dans le ciel bleu et un vent léger souffle. Comme d'habitude, dès que la cloche sonne tous les élèves précipitent pour partir à la maison. Alors mon copain et moi sans perdre de temps mon copain et moi, nous achetons quelques gâteaux que les marchants ambulants vendent sur le trottoir. Puis nous nous séparons pour partir chacun à son domicile. A ce moment à il y a un incident incroyable. Un petit gamin s'est blessé à la cheville. Sans perdre une minute je l'emmène à l'hôpital le plus proche. Dès que nous arrivons là-bas un docteur l'examine et entretemps je téléphone à ses parents qui viennent une minute à l'autre. Les parents me remercie beaucoup. Ce jour là je suis très fier de moi.

I = 5
L = 4
O = 2
||

(Score: 73.3/100)

G3
Question 1 (20 marks) **Copie G3 corrigée par Cp3**

Ecrivez une réduction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

L'histoire se passe un mercredi après-midi. Le soleil brille dans le ciel bleu et un vent léger souffle. Comme d'habitude, dès que la cloche sonne tous les élèves précipitent pour partir à la maison. Alors mon copain et moi sans perdre de temps mon copain et moi, nous achetons quelques gâteaux que les marchants ambulants vendent sur le trottoir. Puis nous nous séparons pour partir chacun à son domicile. A ce moment, à il y a un incident incroyable. Un petit gamin s'est blessé à la cheville. Sans perdre une minute je l'emmène à l'hôpital le plus proche. Dès que nous arrivons là-bas un docteur l'examine et entretemps je téléphone à ses parents qui viennent une minute à l'autre les parents me remercie beaucoup. Ce jour-là je suis très fier de moi.

(Score: 53.3/100)

L - 3

L - 3

O - 2

8

9/10

Nom :

Question 1 (20 marks)

Copie G3 corrigée par CSF

Ecrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

L'histoire se passe un mercredi après-midi. Le soleil brille dans le ciel bleu et un vent léger souffle. Comme d'habitude, dès que la cloche sonne tous les élèves précipitent pour partir à la maison. Alors mon copain et moi sans perdre de temps mon copain et moi, nous achetons quelques gâteaux que les marchants ambulants vendent sur le trottoir. Puis nous nous séparons pour partir chacun à son domicile. À ce moment à il y a un incident incroyable. Un petit gamin s'est blessé à la cheville. Sans perdre une minute je l'emmène à l'hôpital le plus proche. Dès que nous arrivons là-bas un docteur l'examine et entretemps je téléphone à ses parents qui viennent une minute à l'autre. Les parents me remercie beaucoup. Ce jour-là je suis très fier de moi.

CSF

(Score: 33.3/100)

Question 6 (20 marks) **Copie F63 corrigée par Cp1**

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

~~It was a Friday afternoon, the weather was fine. While I was walking from school, I saw a box near the ditch. So I decide to look at it. I saw a magic pen and took it with me. Arriving at school, when I started writing with it, made all my classworks. I was so surprised that I started laughing at myself. Arriving at home, after four minutes I finished my homework.~~

It was a Friday afternoon, the weather was fine. While I was walking ^{home} from school, I saw a box near the ditch. So I decide to look at it. I saw a ~~magic~~ ^{magic} pen and took it with me. Arriving at school, ^{too on Monday} when

I started writing with it, made all my classworks. I was so surprised that I started laughing at myself.

Arriving at home, ^{after four minutes} I finished my homework.

After some day my mother realized that ~~now~~ I finished my homework after ~~one~~ hour but now I finished after four minutes. So she decide to look at room. Suddenly she found the ~~same~~ pen. She was also surprise. When the waste-lorry passed she ~~threwed~~ the pen. When I come back home I ~~don't~~ saw it. So I decide to tell to my mother than she had ~~saw~~ the pen. She tell me that she had throwed the pen. I started ~~carrying~~ carrying.

~~It was a magical story~~

(Score: 10/100)

2
0
0
✓

Copie F63 corrigée par Cp2

Question 6 (20 marks)

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

~~It was a Friday afternoon, the weather was fine.~~
~~While I was walking home from school, I saw a~~
~~box near the disbird. So I decide to look~~
~~at it. I saw a magic pen and took~~
~~it with me. Arriving at school, when~~
~~I started writing with it, it made all~~
~~my classwork. I was so surprised~~
~~that I started laughing at myself.~~
~~Arriving at home, after four minutes~~
~~I finished my homework.~~
~~After some day my mother realized~~
~~that normally I finished my homework~~
~~after one hour but now I finished after~~
~~four minutes. So she decide to~~
~~look at room. Suddenly she found~~
~~the magic pen. She was also~~
~~surprise. When the waste-lorry passed~~
~~she threwed the pen. When I came~~
~~back home I don't saw it. So I~~
~~decide to tell to my mother that~~
~~she had saw the pen. She tell~~
~~me that she had threwed the pen.~~
~~I started carrying.~~

(Score: 65/100)

Question 6 (20 marks) **Copie F63 corrigée par Cp3**

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

~~It was a Friday afternoon, the weather was fine~~
~~While I was walking from school, I saw a~~
~~box near the ~~to~~bin. So I decided to look~~
~~at it. I saw a ~~magic~~ pen and took~~
~~it with me. Arriving at school, when~~
~~I started writing with it, it made all~~
~~my classworks. I was so surprised~~
~~that I started laughing at myself.~~
~~Arriving at home, after four minutes~~
~~I finished my homework.~~

It was a Friday afternoon, the weather was fine
While I was walking ^{home} from school, I saw a
box near the ~~to~~bin. So I decided to look
at it. I saw a ^{magic} pen and took
it with me. Arriving ^{too on monday} at school, when
I started writing with it, it made all
my classworks. I was so surprised
that I started laughing at myself.
Arriving at home, ^{after four minutes} I finished
my ~~homework~~ my homework.
After some ~~day~~ my mother realized
that ~~normally~~ I finished my homework
~~after~~ an hour but now I finished after
four minutes. So she decided to
look ~~at~~ room. Suddenly she found
the ~~magic~~ pen. She was also
surprised. When the waste-lorry passed
she ~~threw~~ the pen. When I came
back home I ~~don't~~ saw it. So I
decided to tell ~~to~~ my mother ~~that~~
she had ~~saw~~ the pen. She ~~tell~~
me that she had ~~threw~~ the pen.
I started ~~can~~ crying.

(Score: 15/100)

3
0
3

Question 8 (20 marks)

Copie G38 corrigée par Cpi

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

That day was a memorable day. It all happened a Monday afternoon, I was returning back from school to go at home. On my way there was a lot of people. So I decided to go to change my way. The other road was clean.

Suddenly when I was walking I saw a big box. At my great surprise, I saw some golden jewellery. So, I looked everywhere to see if there was someone watching me. Then I took the jewellery to the shop. There I asked them if it was real. They put the jewellery on the balance. Fortunately it was real. So, they did not know what to do so I decided to go to the police station where there were a woman who was waiting for the box of golden jewellery. So, I quickly gave the box to the woman. She was very happy. As reward she gave me five hundred rupees.

That day was the best day of my life.

I will never forget that day.

Score: 85/100

7
5
5
17

G38
Question 6 (20 marks) **Copie G38 corrigée par Cp2**

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 180 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

That day was a memorable day. It all happened a Monday afternoon, I was returning back from school to go at home. On my way there was a lot of people. So I decided to go to change my way. The other road was clean.

Suddenly, when I was walking I saw a big box. At my great surprise, I saw some golden jewellery. So, I looked everywhere to see if there was someone watching me. Then, I took the jewellery to the shop. ~~Then~~ I asked them if it was real. ~~The~~ The man placed it on the balance. Fortunately, it was real. So, ~~they~~ I did not know what to do so I decided to go to the police station where ~~there~~ there was a woman whom was looking for the box of golden jewellery. So, I quickly gave the box to the woman. She was very happy. As reward she gave me five hundred riyals.

That day was the best day of my life.

I will never forget that day.

Score: 35/100

C
G38
0

4

2

1

(7)

G38

Question 6 (20 marks) **Copie G38 corrigée par Cp3**

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

That day was a memorable day. It all happened a Monday afternoon. I was returning back from school to go at home. On my way, there was a lot of people. So I decided to go to change my way. The other road was stann.

Suddenly, when I was walking, I saw a big box. At my great surprise, I saw some golden jewellery. So, I looked everywhere to see if there was at someone watching me. Then, I took of the jewellery to the shop. Then I asked them if it was real. at The th man placed it on the balance. Fortunately, it was real. So, they I did not know what to do so I decided to go to the police station where there there was a woman whom was swelling for the box of some golden jewellery. So, I quickly gave the box to the woman. She was very happy. As reward she gave me five hundred riyals.

That day was the best day of my life.

I will never forget that day.

Score: 80/100

6
5
5
16

Question 1 (20 marks)

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

It all happened on a Saturday morning as there were a religious festival near my house at my neighbour's house. I thought of going and help her when I went. She gave me the work to bake a cake. She gave me money and told me to go and buy some milk, sugar, honey and coconut powder. I went to a nearby supermarket and bought the ingredients. But unfortunately in the supermarket there was no honey. I said: "Let it be I will go to another supermarket." I went to another supermarket and bought the honey. When I returned to her house, I started to bake the cake as I'm done I went to my house. In the evening the religious festival was done and at the end all guest took a piece of delicious cake that I've baked.

It was an unforgettable day! //

Score: 55/100

6
3
2
11

F45

Name:

Question 1 (20 marks)

Copie F45 corrigée par Cp2

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

It all happened on a Saturday morning as there were a religious festival near my house at my neighbour's house. I thought of going and help her. When I went she gave me the work to bake a cake. She gave me money and told me to go and buy some milk, sugar, honey and coconut powder. I went to a nearby supermarket and bought the ingredients. But unfortunately in the supermarket there was no honey. I said: "Let it be I will go another supermarket." I went to another supermarket and bought the honey. Then I returned to her house. I started to bake the cake as I'm done I went to my house. In the evening the religious festival was done and at the end all guest took a piece of a delicious cake that I've baked.

It was an unforgettable day!

Score: 5/100

①
R

Question 1 (20 marks)

Copie F45 corrigée par Cp3

Write an essay of about 150 words on the following subject:

A function or any religious festival in which you participated.

It all happened on a Saturday morning as there were a religious festival near my house at my neighbour's house. I thought of going and help her. When I went she gave me the work to bake a cake. She gave me money, - and told me to go and buy some milk, sugar, honey and coconut powder. I went to a nearby supermarket and bought the ingredients. But unfortunately in the supermarket there was no honey. I said: "Let it be it will go another supermarket." I went to another supermarket and bought the honey. Then I returned to her house. I started to bake the cake as I'm done I went to my house. In the evening the religious festival was done and at the end all guest took a piece of delicious cake that I've baked.

It was an unforgettable day!

6/10/10

Score: 50/100

F45

Name:

Question 1 (20 marks) **Copie F45 corrigée par CSA**

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

It all happened on a Saturday morning. There were a religious festival near my house. At my neighbour's house, I thought of going and help her. When I went she gave me the tools to bake a cake. She gave me money and told me to go and buy some milk, sugar, honey, and coconut powder. I went to a nearby supermarket and bought the ingredients. But unfortunately in the super market there was no honey. I said "Let it be I will go another supermarket". I went to another Supermarket and bought the honey. Then I returned to her house. I started to bake the cake. As I'm done I went to my house. In the evening the religious festival was done and at the end all guest took a piece of delicious cake that I've baked.

It was an unforgettable day!

2/20

0/8

1/6 1/6

①

Score: 10/100

Question 1 (20 marks)

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

This ~~unpleasant~~ ^{happy} incident will remain vivid in my mind for ever. It all happened during the week-end, and in a few days it will be Eid-~~ul-Fitr~~ ^{ul-Fitr} my family decided to clean the house. So the next day we ~~were~~ ^{went} up early in the morning and at 8 o'clock we started cleaning. My house was ~~so~~ almost clean, so it ~~do~~ ^{did} not ~~take~~ ^{took} so much time. At 10 o'clock my house was brightened.

As every year we celebrated it, we went shopping to buy gifts, clothes, and toys for my cousin. The day has come. My family and I ~~disappeared~~ ^{dropped up} and ~~go~~ ^{went} to the Mosque. After having prayed, we returned home and ~~got~~ ^{put} out ~~variously~~ ^{variously} and we visited our relatives. We then took our lunch break and passed a beautiful day at the beach side. At 5 the ~~end~~ ^{end} all in all that ends here.

(Score: 40/100)

3
2
—
8

Question 1 (20 marks)

Copie G50 corrigée par Cp2

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

This ~~most~~ ^{happy} incident will remain vivid in my mind for ever. It ~~is~~ ^{all} happened during the week-end, as in a few days it will be EID- ~~the~~ ^{ul-Fitr} my family decided to clean the house. So the next day we ~~were~~ ^{were} up early in the morning and at 8 o'clock we started cleaning. My house was ~~is~~ almost clean, so ~~it~~ ^{it} do not ~~take~~ ^{took} so much time. At 10 o'clock my house was ~~brighter~~ ^{brighter}.

As every year we celebrated it, we ~~went~~ ^{went} shopping to buy ~~gift~~ ^{gift} clothes, and toys for my ~~a~~ ^a cousin. The day ~~has~~ ^{has} come. My family and I ~~decided~~ ^{decided} to ~~go~~ ^{went} to the Mosque. After having prayed, we returned home and eat our ~~normally~~ ^{normally} and we visited our relative. We then took our ~~turn~~ ^{turn} and ~~passed~~ ^{passed} a beautiful day at the ~~side~~ ^{side} of the sea. At the end of it, ~~we~~ ^{we} had a great day.

(Score: 15/100)

C - 1
GSP - 1
0 - 1
3

G50
Question 1 (20 marks)

Copie G50 corrigée par Cp3

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

This ~~negative~~ ^{happy} incident will remain vivid in my mind for ever. It ~~an~~ happened during the week-end, as in ~~in~~ ⁱⁿ two days it will be ~~EID~~ ^{ul-Fitr} my family decided to clean the house. So the next day we ~~were~~ ^{were} ~~waked~~ ^{waked} up early in the morning and at 8 o'clock we started cleaning. My house was ~~an~~ almost clean, so it ~~is~~ ^{is} not took so much time. At 10 o'clock my house was ~~finished~~ ^{finished}.

As every year we ~~celebrated~~ ^{celebrated} it, we ~~go~~ ^{went} shopping to buy gifts, clothes, and toys for my ~~a~~ ^{and} cousin. The day ~~has~~ ^{has} come. My ~~family~~ ^{family} and I ~~dressed up~~ ^{dressed up} and ~~go~~ ^{went} to the Mosque. After having prayed, we returned home and ~~eat~~ ^{ate} our ~~vegetarianly~~ ^{vegetarianly} ~~vegetarianly~~ ^{vegetarianly} and we visited our relatives. We then took our ~~teach~~ ^{teach} lunch and ~~passed~~ ^{passed} a beautiful day at the ~~same~~ ^{same} seaside. At ~~the~~ ^{the} end all is well that ~~was~~ ^{was}.

(Score: 45/100)

man/10

G50

Name: _____

14

Question 1 (20 marks)

Copie G50 corrigée par CSA

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

This ~~incidents~~ ^{happy} incident will remain vivid in my mind for ever. It all happened during the week-end as in a few days it will be EID-ul-Fitr. My family decided to clean the house. So the next day we started early in the morning and at 8 o'clock we started cleaning. My house was almost clean, so it did not take so much time. At 10 o'clock my house was brighter.

As every year we celebrated it, we went shopping to buy gift, clothes, and toys for my cousin. The day has come, My family and I dressed up and go to the Mosque. After having prayed, we returned home and eat our vermically vermically and we visited our relatives. We then took our lunch

?

and passed a beautiful day at the same session. At if the end all is well that one year.

(Score: 70/100)

F41

Copie F41 corrigée par Cp1

Question 8 (16 marks)

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a l'air perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens.....

En allant à l'école, j'ai vu un enfant sur le trottoir. Lui aussi est en uniforme. "Mais quel pauvre enfant." J'ai dit. Il a l'air perdu et il pleure. Mais pourquoi tu pleure mon ange est-ce que tu as un problème grave." J'ai lui ai demandé en le voyant dans cet état. En pleurant il m'a dit qu'il a perdu son chemin parce qu'il courait après d'un chien tout beau et mignon. Je regrette tellement d'avoir fait en plus, j'ai même pas le chien. Si seulement je n'avois pas fait ça. Il m'a dit en pleurant. Ne pleure pas je vais d'abord à retrouver ton chemin et bientôt tu pourras aller rentrer chez toi d'accord. Je lui ai en fait pour le ramené le maison.

Et je lui ai démontré où il habite. Ensuite je lui ai accompagné chez lui. Chez lui tout le monde est choqué d'entendre ce nouvelle là. Ses parents m'a remercié et m'a donné de l'argent comme récompense. Je suis si heureuse que je suis allé à l'école en souriant. Je suis heureuse d'avoir pu aider un enfant.

Score: 53.3/100

Copie F41 corrigée par Cp2

F41

Question 8 (15 marks)

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a l'air perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

En allant à l'école, j'ai vu un enfant sur le trottoir. Lui aussi est en uniforme. "Mais quel pauvre enfant", j'ai dit. Il a l'air perdu et il pleure. "Mais pourquoi tu pleure mon ange est-ce que tu as un problème grave", j'ai lui demandé en le voyant dans cet état. En pleurant il m'a dit qu'il est perdu son chemin parce qu'il courait après d'un chien tout beau et mignon. Je regrette tellement d'avoir fait en plus j'ai même pas le chien. Si seulement je n'avais pas fait ça. Il m'a dit en pleurant: Ne pleure pas. Je vais t'aider à retrouver ton chemin et bientôt tu pourras aller rentrer chez toi d'accord. Je lui ai dit ça pour le remonter le moral.

Et je lui ai demandé où il habite. Ensuite je lui ai raccompagné chez lui. Chez lui tout le monde est étonné d'entendre ce nouvelle là. Ses parents m'ont remercié et m'a donné de l'argent comme récompense. Je suis si heureuse que je suis allé à l'école en souriant. Je suis heureuse d'avoir pu aider un enfant.

Score: 66.7/100

marks

E = 5
C = 3
D = 2
10

marks

F41 Copie F41 corrigée par CP3

Question 8 (18 marks)

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a fait perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

En allant à l'école, j'ai vu un enfant sur le trottoir. Lui aussi est en uniform. "Mais quel pauvre enfant" j'ai dit. Il a l'air perdu et il pleure. Mais pourquoi tu pleure mon ange est-ce que tu as un problème grave" j'ai lui ai demandé en le voyant dans cet état. En pleurant il m'a dit qu'il a perdu son chemin parce qu'il courait après d'un chien tout beau et mignon. Je regrette tellement d'avoir fait en plus j'ai même pas le chien. Si seulement je n'avais pas fait ça. Il m'a dit en pleurant. Ne pleure pas. je vais t'aider à retrouver ton chemin et bientôt tu pourras aller rentrer chez toi d'accord" Je lui ai fait pour le remonter le morale.

Et je lui ai demandé où il habite. Ensuite je lui ai raccompagné chez lui. Chez lui tout le monde est choqué d'entendre ce nouvelle là. Ses parents m'a remercié et m'a donné de l'argent comme récompense. Je suis si heureuse que je suis allé à l'école en souriant. Je suis heureuse d'avoir pu aider un enfant.

(Score: 46.7/100)

I - 3
L - 2
2 - 4
7

G54

Question 8 (15 marks)

Copie G54 corrigée par Cpi

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a l'air perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

Tout ce passe un Jeudi matin. En allant à l'école, je vois un petit garçon qui pleure sur le trottoir. Je m'approche près de lui et lui demande ce qui lui est arrivé. Il me dit qu'il a perdu son ~~portefeuille~~ argent et son passe d'autobus.

- Comme moi ^{je suis} ~~je suis~~ de l'argent en plus, je ~~decide~~ décide de lui en prêter ~~un~~ un peu. Maintenant, il faut que j'attends son bus pour lui faire monter car il est petit. Après dix minutes, je son bus arrive. Je lui fait monter. ~~Il me dit~~

- Après quelques minutes, c'est à mon tour de monter dans le bus.

- Dans le bus, je me suis senti fier de moi même.

- Il faut tout le temps aider les gens.

(Score: 66.7/100)

118 mots

4
3
3
10

G54

Question 6 (15 marks) Copie G54 corrigée par Cp2

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a fait perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

- Tout ce passe un Jeudi matin. En allant à l'école, je vois un petit garçon qui pleure sur le trottoir. Je m'approche près de lui et lui demande ce qui lui est arrivé. Il me dit qu'il a perdu son argent et son passe d'autobus.

- Comme moi ^{j'avais} j'ai de l'argent en plus, je décide de lui en prêter. Maintenant, il faut que j'attende son bus pour lui faire monter car il est petit. Après dix minutes, je son bus arrive. Je lui fait monter.

- Après quelques minutes, c'est à mon tour de monter dans le bus.

- Dans le bus, je me suis senti fier de moi même.

- Il faut tout le temps aider les gens.

118 mots

(Score: 86.7/100)

E- 5
 C- 5
 O- 3

 13

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a l'air perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

- Tout ce passe un Jeudi matin. En allant à l'école, je vois un petit garçon qui pleure sur le trottoir. Je m'approche près de lui et lui demande ce qui lui est arrivé. Il me dit qu'il a perdu son ~~portefeuille~~ argent et son passe d'autobus.

- Comme moi ^{j'avais} j'ai de l'argent en plus, je ~~de~~ décide de lui en prêter. ~~en un peu~~. Maintenant, il faut que j'attends sur bus pour lui faire monter car il est petit. Après dix minutes, je son bus arrive. Se lui fait monter. ~~Monte~~

- Après quelques minutes, c'est à mon tour de monter dans le bus.

- Dans le bus, je me suis senti fier de moi même.

- Il faut tout le temps aider les gens.

118 mots

(Score: 93.3/100)

T	-	6
L	-	5
O	-	3
		14

Question 1 (20 marks)

Copie F36 corrigée par Cp1

Écrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

Tous se passe par un beau lundi
 après-midi, pendant la semaine scolaire.
 Le soleil brille dans le ciel d'azur. La
 cloche sonne et c'est l'heure de la sortie
 de l'école. Tous les enfants se précipitent
 pour quitter la salle de cette classe.
 Certains élèves prennent le bus ^{scolaire} et
 d'autres partent en voiture avec leur parent
 ou bien ^{prene} le bus normal car il ne n'y avait
^{par} y avait pas de bus scolaire ^{qui allait dans leur endroit} et d'autre
 y allait même par un van. Quand je
 part sur le bus stop l'après par l'a
 plus par courir pour avoir le bus
 Hermitage parce que c'est un bus très
 difficile à avoir mais il y avait aussi
 des enfants qui partent à la gare pour
 le même bus. Il y a aussi le bus
 Guerppe via Floréal qui est plus difficile
 à avoir, malheureusement on ne peut
 pas avoir ce bus à la gare. Quant à
 moi je prend un bus plus facile et
 plus facile à rentrer chez moi. //

(Score: 66.7/100)

123 mots

5

3

2

10

Question 1 (20 marks)

Copie F36 corrigée par Cp2

Écrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

Tous se passe par un beau lundi
 après-midi pendant la semaine scolaire.
 Le soleil brille dans le ciel d'azur. La
 cloche sonne et c'est l'heure de la sortie
 de l'école, tous les enfants se précipitent
 pour quitter la salle de cat classe.
 Certains élèves prennent le bus scolaire, et
 d'autres partent en voiture avec leur parent
 ou bien ^{prene} le bus normal car il ne n'y avait
~~il~~ ^{il} y avait pas de bus scolaire ^{qui allait dans leur endroit} et d'autre
 y allait même par un van. Quand je
 part sur le bus stop l'après l'a
 plus par courser pour avoir le bus
 Hermitage parce que c'est un bus très
 difficile à avoir mais il y avait aussi
 des enfants qui partent à la gare pour
 le même bus. Il y a aussi le bus
 Guerpice via Flersal qui est plus difficile
 à avoir, malheureusement on ne peut
 pas avoir se bus à la gare. Quant à
 moi je prend un bus plus facile et
 plus facile à centrer chez moi.

(Score: 46.7/100)

123 mots

$$\begin{array}{r}
 4 \\
 6 - 2 \\
 0 - 1 \\
 \hline
 7
 \end{array}$$

Question 1 (20 marks)

Copie F36 corrigée par Cp3

Écrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

Tous se passe par un beau lundi
 après-midi, pendant la semaine scolaire.
 Le soleil brille dans le ciel d'azur. La
 cloche sonne et c'est l'heure de la sortie
 de l'école, tous les enfants se précipitent
 pour quitter la salle de cat classe.
 Certains élèves prennent le bus scolaire, et
 d'autres partent en voiture avec leur parent
 ou bien ^{peerings} prennent le bus normal car il ne n'y avait
^{plus} y avait pas de bus scolaire ^{qui allait dans leur endroit} et d'autres
 y allait même par un van. Quand je
 part sur le bus stop l'après par l'a
 plus par courir pour avoir le bus
 Hermitage parce que c'est un bus très
 difficile à avoir mais il y avait aussi

des enfants qui partent à la gare pour
 le même bus. Il y a aussi le bus
 Guerpice via Floréal qui est plus difficile
 à avoir, malheureusement on ne peut
 pas avoir ce bus à la gare. Quant à
 moi je prend un bus plus facile et
 plus facile à rentrer chez moi.

1 123 mots

I - 3

L - 2

O - 1/6

(Score: 40/100)

F36

Copie F36 corrigée par CSF

Nom :

Question 1 (20 marks)

Écrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

Tous se passe par un beau lundi
après-midi, pendant la semaine scolaire.
Le soleil brille dans le ciel d'azur. La
cloche sonne et c'est l'heure de la sortie
de l'école, tous les enfants se précipitent
pour quitter la salle de cat classe.
Certains élèves prennent le bus scolaire, et
d'autres partent en voiture avec leur parent
ou bien prennent le bus normal car il ne n'y avait
y avait pas de bus scolaire et d'autres
y allait même par un van. Quand je
part sur le bus stop l'après l'a
plus par courir pour avoir le bus
Hermitage parce que c'est un bus très
difficile à avoir mais il y avait aussi
des enfants qui partent à la gare pour
le même bus. Il y a aussi le bus
Cuernepipe via Florent qui est plus difficile
à avoir, malheureusement on ne peut
pas avoir ce bus à la gare. Quant à
moi je prend un bus plus facile et
plus facile à rentrer chez moi.

(Score: 53.3/100)

123 mots

G56

Question 1 (20 marks)

Copie G56 corrigée par Cp1

Ecrivez une réduction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

C'est un vendredi après-midi. Le ciel est bleu
C'est l'heure de la sortie. Les enfants sont très
P1 contents pour aller à la maison. Les élèves
descendent les escaliers trois à trois et les
enfants courent dans la cour de l'école.
P2 Ils hurlent et se bousculent pour arriver en premier
dans le bus. Quelque marchands attirent
les enfants. Il y a des enbouteillage
partout dans la rue. Quelque élèves jouent
en attendant leurs parents. Quelque parents
qui viennent chercher. Les professeurs disent
les enfants de ne pas pousser. Parfois
les grands se bousculent et posent les
petit enfant et ils tament ~~et~~ blessent
au genou. Parfois les grands disent que

ils ont 'sauver par le gang'

(124)

(Score: 53.3/100)

4
3
1
8

Copie G56 corrigée par Cp2

Écrivez une réduction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.
Racontez cette scène.

C'est un vendredi après-midi. Le ciel est bleu
C'est l'heure de pointe. Les enfant sont très
P1 contents pour aller à la maison. Les élèves
Dévalent les escaliers trois à trois et les
Enfants courent dans la cour de l'école.
P2 Ils hurlent et se bousculent pour arriver en premier
dans le bus. Quelque mandchands attirent
les enfants. Il y a des embouteillage
P3 partout dans la rue. Quelque élèves jouent
en attendant leurs parents. Quelque parents
qui viennent chercher. Les professeurs disent
les enfant de ne pas pousser. Parfois
les grands se bousculent et posent les
petit enfant et ils tament ~~et~~ blessent
au genou. Parfois les grands disent que
ils ont 'sauver par le gang'

(126)

(Score: 40/100)

I-3
L-2
O-1
6

Question 1 (20 marks)

Copie G56 corrigée par Cp3

Ecrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

C'est un vendredi après-midi le ciel est bleu.
 C'est l'heure de pointe. Les enfants sont très
 P1 contents pour aller à la maison. Les élèves
 dévalent les escaliers trois à trois et les
 P2 enfants courent dans la cour de l'école.
 Ils hurlent et se bousculent pour arriver en premier
 dans le bus. Quel que marchand attirent
 les enfants. Il y a des embouteillage
 partout dans la rue. Quelque élèves jouent
 en attendant leurs parents. Quelque parent
 qui viennent chercher. Les professeurs disent
 les enfants de ne pas pousser. Parfois
 les grands se bousculent et poussent les
 petit enfant et ils tombent ~~et~~ blessent
 au genoux. Parfois les grands disent que
 ils ont 'sauver' par le gang.

(126)

(Score: 33.3/100)

1	-	2
4	-	2
0	-	1
		5

G56
Question 1 (20 marks)

Copie corrigée par Csr

Nom et Prénom

SPS

Ecrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

C'est un vendredi après-midi. Le ciel est bleu.
C'est l'heure de pointe. Les enfants sont très
P1 contents pour aller à la maison. Les élèves
descendent les escaliers trois à trois et les
enfants courent dans la cour de l'école.
P2 Ils hurlent et se bousculent pour arriver en premier
dans le bus. Quelques marchands attirent
les enfants. Il y a des embouteillages
P3 partout dans la rue. Quelques élèves jouent
en attendant leurs parents. Quelques parents
qui viennent chercher. Les professeurs disent
les enfants de ne pas pousser. Parfois
les grands se bousculent et poussent les
petit enfant et ils tombent et blessent
au genou. Parfois les grands disent que
ils ont 'sauver par le gars'.

(124)

3/11/14

(Score: 33.3/100)

Question 6 (20 marks) **Copie F82 corrigée par Cpi**

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

Yesterday when I was returning home from school, I saw a beautiful box on the road near a house. I was very hurry so I could not open the box. Then I putted it quickly in my bag. When I arrived at home and I opened the beautiful box. When I opened the box I saw a beautiful ring and a green earring. It was surprised to see the beautiful jewellery. When I went to tell my mother was so happy. She told me where I have got those beautiful jewellery. I told her when I was returning home from school then I saw it on the road. It was laying there so I decided to pick it and brought it at home. After that she told me to return the jewellery back at its place. From where I have taken the it and in the end I was very sad.

4

(Score: 50/100)

F82

Question 6 (20 marks) **Copie F82 corrigée par Cp2**

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

Yesterday, when I was returning home from school, I saw a beautiful box on the road near a house. I was very hurry so I could not open the box then I putted it quickly into my bag when I arrived at home and I opened the beautiful box. When I opened the box I saw a beautiful ring and a green earring. It was surprised to see the beautiful jewellery. When I went to tell my mother was so happy she told me where I have got those beautiful jewellery. I told her when I was returning home from school then I saw it on the road. It was laying down so I decided to pick it and brought it at home. After that she told me to return the jewellery back at its place from where I have taken the it and in the end I was very Sad.

(Score: 5/100)

①

F82

Question 6 (20 marks) **Copie F82 corrigée par Cp3**

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

Yesterday, when I was returning home from school, I saw a beautiful box on the road near a house. I was very hurry so I could not open the box then I putted it quickly in my bag. When I arrived at home and I opened the beautiful box. When I opened the box I saw a beautiful ring and a green earring. It was surprised to see the beautiful jewelry. When I went to tell my mother was so happy she told me where I had got those beautiful jewelry. I told her when I was returning home from school then I saw it on the road. It was laying there so I decided to pick it and brought it at home. After that she told me to return the jewelry back at the place from where I had taken the it and in the end I was very sad.

(Score: 55/100)

4
4
3
11

Question 6 (20 marks)

Copie G9I corrigée par Cp1

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

While I was walking home, I saw a
box on a stone behind a tree
tiny box. I opened it, I saw
a golden ring. I took it to home, I
wanted to give it to my mother but
I go to the church. I saw everyone
searching for something. I told them what they
were searching for. They told me a
golden ring is a tiny red box. I give it
to them. They said "Thank you". Then they
give me some cakes. I said "Thank you
and later on" I enter home with
some cakes. I waste the best day.

(Score: 25/100)

2
1
2
5

Question 6 (20 marks)

Copie G91 corrigée par Cp2

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

While I was walking home, I saw a
or a stone behind a tree
big box with red box. I opened it, I saw
a golden ring. I took it to home. I
wanted to give it to my mother but
I go to the church. I saw everyone
searching for something. I told them what they
were searching for. They told me a
golden ring is a big red box. I give it
to them. They said "Thank you". Then they
give me some cakes. I said "Thank you"
and later on. ~~I went home with~~
~~the same cakes. I waste the best day.~~

(Score: 5/100)

Question 6 (20 marks)

Copie G91 corrigée par Cp3

While you were walking home from school, you saw a box. When you opened it, you found a surprising object inside.

Describe what happened. Write about 150 words.

You may consider the following in your composition:

- Where did you find the box?
- What did the box look like?
- What was the object in it?
- Why was it surprising?
- What did you do with it?
- What happened in the end?

While I was walking home, I saw a
on a stone behind a tree
a red box. I opened it, I saw
a golden ring. I took it home. I
wanted to give it to my mother but
I go to the church. I saw everyone
searching for something. I told them what they
were searching for. They told me a
golden ring is a red box. I gave it
to them. They said "Thank you". Then they
gave me some cakes. I said "Thank you
and later on" when I enter home with
some cakes. I mark the best day.

(Score: 20/100)

2
1
1
4

F78
Question 1 (20 marks)

Copie F78 corrigée par Cp1

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

Last week in my house there was a prayer in which I had participated. We had invited many people to ~~attend~~ ^{attend} the prayer. The prayer was about 2 hours. After the prayer all the invited guests ~~to come to ask~~. As ~~there~~ ^{there} was a lot of people I had to help my mother. After the prayer all the guests left my home and went ^{to} their destination. After all that I went into my room and ~~take~~ ^{took} a light bath and went to sleep as I was very tired.

(Score: 25/100)

3

2

0

5

F 78

Question 1 (20 marks)

Copie F78 corrigée par CP2

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

Last week in my house there was a prayer in which I had participated. We had invited many people to ~~attend~~ ^{attend} the ~~prayer~~ prayer. The prayer was about 2 hours. After the prayer all the invited guests ~~to come to~~ ^{to} came to ~~out~~ ^{their} out. As ~~there~~ ^{there} was a lot of people I had to help my mother. After the prayer all the guests left my home and went ^{to} their destination. After all that I went into my room and took a light bath and went to sleep as I was very tired.

(Score: 0/100)

F78

Question 1 (20 marks)

Copie F78 corrigée par Cp3

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

Last week in my house there was a prayer in which I had participated. We had invited many people to ~~come~~ ^{attend} the prayer. The prayer was about 2 hours. After the prayer all the invited guests ~~to~~ came to eat. As ~~there~~ ^{there} was a lot of people I had to help my mother. After the prayer all the guests left my home and went ^{to} ~~there~~ destination. After that I went into my room and ~~took~~ a light bath and went to sleep as I was very tired.

(Score: 20/100)

2
2
0
4

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

Last week in my house there was a prayer in which I had participated. We had invited many people to ~~attend~~ ^{attend} the ~~prayer~~ prayer. The prayer ~~was~~ ^{was} about 2 hours. After the prayer all the ~~guests~~ ^{guests} / guests ~~to~~ ^{to} come to eat. As ~~there~~ ^{there} was a lot of people I had to help my mother. After the prayer all the guests left my home and went ^{to} their destination. After all that I went into my room and ~~take~~ ^{took} a light bath and went to sleep as I was very tired.

~~10~~

2 / 20

(Score: 10/100)

Question 1 (20 marks)

Copie G73 corrigée par Cpi

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

It was a Sunday morning - It's my mother's birthday. My family decided to celebrate my mom's birthday party and ~~the~~ my mother was very happy because we do this her. My father ~~was~~ started to arrange some things. I was very very happy to my mom - I clean my home and do cooking the home. My sister chose some food for guests and father went to take the cake. I went to take some snack food. We started to celebrate the birthday party for mother. I bought a knife to cut the cake and gave the knife to my mother. She cut the cake and I share to my family. The whole family was very happy and the guests were very happy.

3
2
1
⑥
(Score: 30/100)

Question 1 (20 marks)

Copie G73 corrigée par Cp2

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

It was a Sunday morning - It's my mother birthday - My family decided to celebrate my mom birthday party and ~~the~~ my maman was very happy because we do this her - My father ~~start~~ started to arrange something - I was very very happy to my mom - ~~I~~ clean my home and to ~~celebrate~~ the home - My sister ~~cook~~ some food for guests and father ~~going~~ to take the cake and I went to take some ~~snack~~ food - we started to celebrate the birthday party for maman. I brought a knife to cut the cake and gave the knife to my maman - mama cut the cake and I share ~~it~~ to my ~~family~~ family - The whole ~~family~~ family was very happy and the guests was very happy -

(Score: 5/100)

①

G73

Question 1 (20 marks)

Copie G73 corrigée par Cp3

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

It was a Sunday evening - It's my mother
birthday. My family decided to celebrate
my mom birthday party and ~~to~~ my mamas
very happy because we do this her. My
father ~~was~~ started to arrange some things.
I was very very happy to my mom - ~~I~~ clean
my home and ~~de~~ decoration the home. My
sister ~~cooked~~ some food for guests and
father ~~went~~ to take ~~the~~ cake. I
went to take some snacks food - we started
to celebrate the birthday party for mom
I brought a knife to cut the cake and
gave the knife to my mama. ~~Mama~~ cut
the cake and I share ~~to~~ my family.
The whole family was very happy and the
guests was very happy.

(Score: 35/100)

correct

Write an essay of about 150 words on the following subject :

A function or any religious festival in which you participated.

It was a sunny morning. It's my mother's birthday. My family decided to celebrate my mom's birthday party and my mother was very happy because we do this her. My father ~~start~~ started to arrange some things. I was very very happy to my mom. I clean my home and do decoration the home. My sister cooked some food for guests and father went to take the cake. I went to take some snake food. We started to celebrate the birthday party for mother. I brought a knife to cut the cake and I gave the knife to my mother. She cut the cake and I share it to my family. The whole family was very happy and the guests were very happy.

$\frac{4}{20}$

(Score: 20/100)

Pro

F 72

Question 8 (15 marks) **Copie F72 corrigée par Cpi**

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a l'air perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

En allant à l'école, je vois un enfant sur le trottoir.
Il avait l'air perdu et il pleure. Quand je le demande
à qui lui est arrivé. Il me dit qu'il s'appelle Jean et que
sa maison est brûlée. C'est très triste et les parents. Mes
parents sont tout dans la maison. Mais je lui dit de venir
avec moi à l'école. Poi parler avec le principal de l'école
et était d'accord. En sortant de l'école je lui jure et
je lui dit de venir avec moi. En arrivant à la maison
je demande à mes parents la permission si il pe
rester chez nous. papa dit à Jean, mon enfant je ne
suis pas de votre famille tu es mais tu pe rester
chez nous après nous allons trouver la famille.
Deux mois après le grand-père de Jean s'asso à la
pat. Je vais souvent bon-jour vous est le grand-père
de Jean il répond oui, je suis venu le prend.

Mes parents ont compris que Jean a besoin sa
famille. Jean était très content qu'il avait sa famille.
à nouveau rejoins ensemble.

(Score: 53.3/100)

3
3
2
3
3

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a l'air perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

En allant à l'école, je vois un enfant sur le trottoir.

veux
Verbos

Il avait l'air perdu et il pleure. Quand je le demande
ce qui lui est arrivé. Il me dit qu'il s'appelle Jean et que
sa maison est brûlée. C'est très triste et les parents. Mes
parents sont mort dans le tremblement de terre. Je lui dit de venir
avec moi à l'école. J'ai parlé avec le principal de l'école
il était d'accord. En sortant de l'école je lui j'ai et
je lui dit de venir avec moi. En arrivant à la maison
je demande à mes parents la permission si il pe
rester chez nous. Papa dit à Jean, mon enfant je ne
suis pas de quelle famille tu es mais tu pe rester
chez nous après nous allons travail la famille.
Deux mois après le grand-père de Jean s'emp à la
port. Je vois un jour vous est le grand-père
de Jean il répond moi, je suis venu le prend.
Mes parents ont dit que Jean a trouver sa
famille. Jean était très content qu'il avait sa famille.
à nouveau réunie ensemble.

F - 3
L - 2
O - 2
/ 7

(Score: 46.7/100)

F 72

Question 8 (15 marks)

Copie F72 corrigée par Cp3

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a l'air perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

En allant à l'école, je vois un enfant sur le trottoir.
Il avait l'air perdu et il pleure. Alors je le demande
ce qui lui est arrivé. Il me dit qu'il s'appelle Jean et que
sa maison est brûlée. C'est très triste et les parents. Mes
parents sont mort dans la maison. Mais je lui dit de venir
avec moi à l'école. Poi parler avec le principal de l'école
si s'il d'accord. En sortant de l'école je lui dis et
je lui dit de venir avec moi. En arrivant à la maison
je demande à mes parents la permission si il pe
rester chez nous. papa dit si Jean, mon enfant je ne
suis pas de cette famille tu es mais tu pe rester
chez nous après nous allons trouver ta famille.
Deux mois après le grand-père de Jean s'ap à la
port. Je vois souvent bon-jour tous et le grand-père
de Jean il regard moi, je suis venu le prend.

Mes parents ont aimé que Jean a trouver sa
famille. Jean était très content qu'il avait sa famille.

o Nouveau venant ensemble.

(Score: 33.3/100)

I - 3
✓ - 1
0 - 1/5

G98 Copie G98 corrigée par CP1

Question 8 (15 marks)

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a l'air perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

C'est un lundi matin. En allant à l'école sur le trottoir
je vois un enfant il a l'air perdu et il pleure. Je le
demande ce qui lui est arrivé il m'a dit qu'il est perdu.
Je le demande comment il s'appelle il m'a dit qu'il s'appelle
Jean. Il m'a dit qu'il s'habite à petite rivière. Je le demande
à quelle école il part il m'a dit qu'il part à l'école de
petite rivière. Il m'a dit qu'il a huit ans. Je l'aide
Je viens sur le bus stop et je prend un bus je le ramène
à sa maison et quand il retourne à la maison sa maman
est très joyeux sa maman m'a remercié il m'a donné
cinq euros. Et lui et sa maman m'accompagnent sur le bus stop
et de retourne à la maison je dit à ma mère que j'ai ramené
à sa maison et ma mère m'a remercié.
À la fin je suis très joyeux et très content.

(Score: 53.3/100)

Marks

3
2
8

Question 8 (15 marks)

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a l'air perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

C'est un lundi matin. En allant à l'école sur le trottoir
je vois un enfant il a l'air perdu et il pleure. Je le
demande ce qui lui est arrivé. Il m'a dit qu'il est perdu
Je le demande comment la situation. Il m'a dit qu'il s'appelle
Jean. Il m'a dit qu'il s'habite à petite rivière. Je le demande
à quelle école il part. Il m'a dit qu'il part à école de
petite rivière. Il m'a dit qu'il a huit ans. Je lui dis
Je viens sur le bus stop et je prend un bus. Je me retourne
à sa maison et quand il retourne à la maison sa maison
sont très joyeux. Sa maman m'a remercié. Il m'a donné
vingt euros. Et moi et sa maman s'accompagnent sur le bus stop
et de retourne à la maison. Je dit à ma mère que je ne port
pas à l'école parce que le rapide un enfant qui est perdu
à sa maison et ma mère aussi m'a remercié.

A la fin je suis très joyeux et très content.

(Score: 40/100)

Mark

$$\begin{array}{r} 2 \\ 2 \\ 2 \\ \hline 6 \end{array}$$

Question 8 (15 marks)

Raconte une histoire en te basant sur le canevas ci-dessous (autour de 120 mots).

En allant à l'école, tu vois un enfant sur le trottoir.

- Il a fait perdu et il pleure.
- Tu lui demandes ce qui lui est arrivé.
- Tu l'aides. Comment ?
- Ce qui se passe à la fin.
- Ce que tu ressens

C'est un lundi matin. En allant à l'école sur le trottoir
je vois un enfant il a fait perdu et il pleure. Je le
demande ce qui lui est arrivé. Il m'a dit qu'il est perdu.
Je le demande comment il s'appelle il m'a dit qu'il s'appelle
Jean. Il m'a dit qu'il s'habite à petite rivière. Je le demande
à quelle école il part il m'a dit qu'il part à l'école de
petite rivière. Il m'a dit qu'il a huit ans. Je l'aide
Je viens sur le bus stop et je prend un bus. Je le ramène
à sa maison et quand il rentre à la maison sa maman
est très joyeuse sa maman m'a remercié il m'a donné
cinq roubles. Et lui et sa maman m'ont ramené sur le bus stop
et de retourner à la maison je dis à ma mère que je ne part
pas à l'école parce que je ramène un enfant qui est perdu
à sa maison et ma mère m'a remercié.

À la fin je suis très joyeux et très content.

1 - 2

(Score: 26.7/100)

0 - 1
4

F102

Nom :

Question 1 (20 marks)

Copie F102 corrigée par Cpi

Écrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

Aujourd'hui c'est vendredi, c'est le dernier jour du premier trimestre. Les élèves sont très excités pour rentrer à la maison. À 2 heures, la cloche sonne et tous les élèves courent en courant vers la porte en se bousculant. Ils récupèrent les tables, les chaises. Les professeurs sont très excoriés contre tous les élèves et les punissent. Après quelques minutes, les professeurs les laissent partir avec des jeux, des globeaux et des matériels. Chaque élève a une gomme, des cahiers, une règle, des crayons et de l'argent. L'élève la maîtresse d'élève les surveillent de très près et elle dit "faites une queue pour aller chercher punissent encore une fois" et tous les élèves ont fait une queue sans une fille qui n'est pas dans la queue et elle est punie par la maîtresse. 120 mots

(Score: 0/100)

F102

Question 1 (20 marks)

Copie F102 corrigée par Cp2

Ecrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

Aujourd'hui c'est vendredi, c'est le dernier jour du premier trimestre. Les élèves sont très excités par rapport à la fin de l'année. À 2 heures la cloche sonne et les élèves sortent en courant vers la porte en se bousculant. Ils ramassent les tables des chaises. Les professeurs sont très énervés contre tous les élèves et les punissent. Après quelques minutes les professeurs les laissent partir avec des jus, des gâteaux et des confitures. Ensuite une gamine chacun des cahiers, une règle, des crayons et de plumes. L'œuvre la maîtresse d'école les surveille de tous près et elle dit "faites une queue sinon vous serez punis encore une fois" et là les élèves forment une queue sans une fille qui n'est pas dans la queue et elle est punie par la maîtresse d'école.

133 mots

(Score: 20/100)

$$\begin{array}{r} 1 - 2 \\ \hline 2 - 1 \\ 0 - 0 \\ \hline 3 \end{array}$$

F102

Question 1 (20 marks)

Copie F102 corrigée par Cp3

Ecrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.
Racontez cette scène.

Aujourd'hui c'est vendredi, c'est le dernier jour du premier trimestre. Les élèves sont très excités pour rentrer à la maison. A 2 heures moins la cloche sonne et tous les élèves sortent en courant vers les portes en se bousculant. Ils ramassent les tables, les chaises. Les professeurs sont très excédés contre tous les élèves et les punissent. Après quelques minutes les professeurs les laissent partir sur des jets, des gâteaux et des confettis. Quelque chose se passe. Chacun des cahiers, une règle, des crayons et de plusieurs livres. La maîtresse d'âge les surveillent de tous côtés et elle dit "faites une queue comme vous savez pousser encore une fois" et tous les élèves font une queue sauf une fille qui n'est pas dans la queue et elle est punie par la maîtresse d'âge. 133 mots

(Score: 13.3/100)

1 - 1
1 - 1
0 - 0

2

Copie F102 corrigée par Csf

S/15

F102

Nom et Prénom :

Question 1 (20 marks)

Ecrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

3 + 20 = 23

Aujourd'hui c'est vendredi... c'est le dernier jour du premier
trimestre les élèves sont très excités pour rentrer à la
maison... à 2 heures la cloche sonne... les
élèves sortent en courant vers la porte en se bousculant,
ils ramassent les livres, les cahiers, les professeurs sont
très impatients contre tous les élèves et les punissent...
Après quelques minutes les professeurs les laissent partir
avec leurs sacs à dos et des matériels scolaires
une gomme, chaque ses cahiers, une règle, des crayons
et se dirigent vers la cour... la maîtresse d'école les surveille
de loin... elle dit "faites une queue... vous
serez punis encore une fois et lors la maîtresse
contient une queue... une file... qui n'est pas dans
la queue et elle est punie par la maîtresse d'école... 123 mots

(Score: 33.3/100)

Écrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

C'est un vendredi après-midi et temps très ensoleillé. Tous les enfants sont très contents de partir chez eux parce que c'est vendredi et le week-end est déjà là. Quelque un partent chez eux pour aller faire leur devoirs tandis que d'autre partent à la place pour jouer au football. Mais quelque élève partent vont

C'est un vendredi après-midi et temps très ensoleillé. Comme la cloche sonne, tous les élèves sortent de leur classe et se dirigent vers le portails de l'école. Tous les élèves sont tout étonnés pour partir chez eux c'est pourquoi ils poussent pour pouvoir sortir de la cour de l'école. Quelque

élèves se dirigent vers leur parents qui leur attendent devant le portails, certains courent avec leur ami(e) dans le bus de l'école. Il y a aussi quelque élève qui attendent leur ami(e) pour partir ensemble, il y a aussi quelque un(e) qui se dirigent vers la boutique pour acheter des gâteaux.

(Score: 40/100)

3
2
1
6

Question 1 (20 marks)

Copie G90 corrigée par Cp2

Écrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

C'est un vendredi après-midi et temps très ensoleillé. Tous les enfants sont très contents de partir chez eux parce que c'est vendredi et le week-end est déjà là. Quelque un partent chez eux pour aller faire leur devoir tandis que d'autre partent à la place pour jouer au football. Mais quelque étève partent vont

C'est un vendredi après-midi et temps très ensoleillé. Comme la cloche sonne, tous les élèves sortent de leur classe et se dirigent vers la portaille de l'école. Tous les élèves sont tout excités pour partir chez eux c'est pourquoi ils courent pour pouvoir sortir de la cour de l'école. Quelque

I-2
L-1
O-0
#

élèves se dirigent vers leur parents qui leur attendent devant la portaille, certains courent avec leur ami(e) dans le bus de l'école. Il y a aussi quelque élève qui attendent leur ami(e) pour partir ensemble, il y a aussi quelque un se dirigent vers la boutique pour acheter des gâteaux.

(Score: 26.7/100)

Question 1 (20 marks)

Copie G90 corrigée par CP3

Écrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

C'est un vendredi après-midi et temps très ensoleillé. Tous les enfants sont très content de partir chez eux parce que c'est vendredi et le week-end est déjà là. Quelque un partent chez eux pour aller faire leur devoir tandis que d'autre partent à la place pour jouer au football. Mais quelque élève partent vont.

C'est un vendredi après-midi et temps très ensoleillé. Comme la cloche sonne, tous les élèves sortent de leur classe et se dirigent vers le portails de l'école. Tous les élèves sont tout éxiter pour partir chez eux c'est pourquoi ils poussent pour pouvoir sortir de la cour de l'école. Quelque

élèves se dirigent vers leur parents qui leur attendent devant la portails, certains courent avec leur ami(e) dans le bus de l'école. Il y a aussi quelque élève qui attendent leur ami(e) pour partir ensemble, il y a aussi quelque un se dirigent vers la boutique pour acheter des gateaux.

(Score: 20/100)

I - 2
L - 1
D - 0
3

G90
Question 1 (20 marks)

Copie G90 corrigée par Csp

Nom :

Ecrivez une rédaction autour de 120 mots sur le sujet suivant :

La cloche sonne. C'est l'heure de la sortie de l'école.

Racontez cette scène.

S/S
4+1

C'est un vendredi après-midi et temps très ensoleillé. Tous les enfants sont très contents de partir chez eux parce que c'est vendredi et le week-end est déjà là. Quelque un partent chez eux pour aller faire leur devoir tandis que d'autres partent à la piscine pour jouer au football. Mais quelque élève partent vont

C'est un vendredi après-midi et temps très ensoleillé. Comme la cloche sonne, tous les élèves sortent de leur classe et se dirigent vers le portail de l'école. Tous les élèves sont tout excités pour partir chez eux c'est pourquoi ils poussent pour pouvoir sortir de la cour de l'école. Quelque

élèves se dirigent vers leur parents qui leur attendent devant le portail, certains courent avec leur ami(e) dans le bus de l'école. Il y a aussi quelque élève qui attendent leur ami(e) pour partir ensemble, il y a aussi quelque un(e) se dirigent vers la boutique pour acheter des gâteaux.

(Score: 33.3/100)



POLE RECHERCHE
Ecoles Doctorales

LETTRE D'ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussigné(s) JEAN EMMANUEL WESLEY MARIE,
en ma qualité de doctorant(e) de l'Université de La Réunion, déclare être conscient(e) que le
plagiat est un acte délictueux passible de sanctions disciplinaires. Aussi, dans le respect de la
propriété intellectuelle et du droit d'auteur, je m'engage à systématiquement citer mes
sources, quelle qu'en soit la forme (textes, images, audiovisuel, internet), dans le cadre de la
rédaction de ma thèse et de toute autre production scientifique, sachant que l'établissement est
susceptible de soumettre le texte de ma thèse à un logiciel anti-plagiat.

Fait à Beau-Bassin le (date) 30.12.2017
(MAURICE)

Signature :

Extrait du Règlement intérieur de l'Université de La Réunion
(validé par le Conseil d'Administration en date du 11 décembre 2014)

Article 9. Protection de la propriété intellectuelle - Faux et usage de faux, contrefaçon, plagiat

L'utilisation des ressources informatiques de l'Université implique le respect de ses droits de propriété intellectuelle ainsi que ceux de ses partenaires et plus généralement, de tous tiers titulaires de tels droits.

En conséquence, chaque utilisateur doit :

- utiliser les logiciels dans les conditions de licences souscrites ;
- ne pas reproduire, copier, diffuser, modifier ou utiliser des logiciels, bases de données, pages Web, textes, images, photographies ou autres créations protégées par le droit d'auteur ou un droit privé, sans avoir obtenu préalablement l'autorisation des titulaires de ces droits.

La contrefaçon et le faux

Conformément aux dispositions du code de la propriété intellectuelle, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle d'une œuvre de l'esprit faite sans le consentement de son auteur est illicite et constitue un délit pénal.

L'article 444-1 du code pénal dispose : « Constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».

L'article L335-3 du code de la propriété intellectuelle précise que : « Est également un délit de contrefaçon toute reproduction, représentation ou diffusion, par quelque moyen que ce soit, d'une œuvre de l'esprit en violation des droits de l'auteur, tels qu'ils sont définis et réglementés par la loi. Est également un délit de contrefaçon la violation de l'un des droits de l'auteur d'un logiciel (...) ».

Le plagiat est constitué par la copie, totale ou partielle d'un travail réalisé par autrui, lorsque la source empruntée n'est pas citée, quel que soit le moyen utilisé. Le plagiat constitue une violation du droit d'auteur (au sens des articles L 335-2 et L 335-3 du code de la propriété intellectuelle). Il peut être assimilé à un délit de contrefaçon. C'est aussi une faute disciplinaire, susceptible d'entraîner une sanction.

Les sources et les références utilisées dans le cadre des travaux (préparations, devoirs, mémoires, thèses, rapports de stage...) doivent être clairement citées. Des citations intégrales peuvent figurer dans les documents rendus, si elles sont assorties de leur référence (nom d'auteur, publication, date, éditeur...) et identifiées comme telles par des guillemets ou des italiques.

Les délits de contrefaçon, de plagiat et d'usage de faux peuvent donner lieu à une sanction disciplinaire indépendante de la mise en œuvre de poursuites pénales.