

**FACTEURS EXPLICATIFS DE LA FAIBLE PERFORMANCE DES  
ÉLÈVES DU CM2 EN DICTÉE AU TOGO : CAS DES ÉLÈVES DU CM2  
DE L'IEPP AVE, Tchaa BATCHAZI (ISPSH Don Bosco de Lomé), Kossi  
LODONOU (ENS d'Atakpamé) – Togo  
batchazitchaa2017@gmail.com, klodonou@yahoo.fr**

## **Résumé**

La faible performance des élèves de la classe du CM2 à réinvestir leurs compétences lors de la dictée après six années d'étude primaire nécessite qu'on trouve les causes qui la sous-tendent. La présente étude a pour objectif d'analyser les difficultés des élèves, d'identifier les facteurs explicatifs de leur faible performance et de faire des suggestions. L'analyse des résultats d'enquête touchant 126 élèves du CM2 de cinq écoles étudiées tous ordres confondus a permis de relever deux types de facteurs explicatifs relatifs : à la complexité d'accords orthographiques (complexité d'ordre grammatical et lexical et complexité d'ordre syntaxique) et à l'insuffisance du dispositif d'enseignement et d'évaluation de la dictée (lourdeur et émiettement du programme de français, influence de l'épreuve standardisée de dictée, faible qualification des enseignants et influence de l'interférence linguistique).

**Mots clés** : Évaluation, dictée, épreuve standardisée, performances.

## **EXPLANATORY FACTORS FOR THE POOR PERFORMANCE OF CM2 STUDENTS IN DICTATION IN TOGO: CASE OF CM2 STUDENTS FROM IEPP AVE**

### **Abstract**

The poor ability of pupils in the CM2 class to reinvest their skills during dictation after six years of primary study instigates that we find the underlying causes. This study aims to analyze the difficulties of students, to identify the explanatory factors of their poor performance and to make suggestions. Analysis of the survey results of 126 CM2 students from five school studied, all orders combined, reveals two types of explanatory factors relating to: the complexity of spelling agreements (grammatical and lexical complexity and complexity of syntactic order) and the shortage of teaching and evaluating device of dictation (heaviness and fragmentation of the French program, influence of the standardized dictation test, low qualification of teachers and influence of linguistic interference).

**Keywords**: evaluation, dictation, standardized test, performances

### **Introduction**

Les performances des élèves togolais en français restent faibles malgré la réforme opérée en 1975 (K. G. Tameklo, 2018, p.35). Les résultats issus des

différentes évaluations des acquisitions des élèves au Togo faites par le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC, 2010 et 2020) montrent que le niveau des élèves en général et ceux du primaire en particulier ne cesse de baisser surtout en français. L'introduction depuis 2002 de l'Approche par les Compétences avec Entrée par des Situations de Vie (APC-ESV), suscite de nombreuses interrogations sur la qualité des compétences des apprenants en dictée, autant chez les enseignants que chez les parents. L'obligation de bien écrire et sans erreurs s'impose aux apprenants tout comme l'obligation des résultats de leur enseignant. Le défi à relever reste alors l'amélioration des compétences des apprenants en dictée à travers l'amélioration de la qualité de l'apprentissage via l'amélioration de la qualité de la transmission et de l'évaluation de ces apprentissages. Au regard de la baisse constante des compétences en dictée, il y a lieu d'analyser les difficultés orthographiques des élèves du CM2, d'identifier les facteurs explicatifs de cette faible capacité des apprenants et de proposer des solutions.

Dans la première partie, nous analysons la situation de la faible performance des élèves du CM2 en dictée, énonçons le problème, précisons le cadre conceptuel et théorique et la méthodologie de la recherche. La deuxième partie porte sur la présentation, l'analyse des données, l'interprétation et la discussion des résultats suivie de la conclusion.

## **1. Problématique**

Le degré de faiblesse des apprenants en dictée, et vu l'importance de la qualité exigée dans les rédactions scientifiques et communicationnelles, nécessite qu'on en cherche les causes et propose des solutions idoines. Pour ce faire, il faut analyser les performances des élèves en dictée.

### **1.1. La performance des élèves en dictée**

« Malgré les efforts des professeurs de français pour améliorer le niveau des apprenants en orthographe, certains éprouvent toujours des difficultés persistantes » (H. Kelem, 2018 p.18). C'est le cas des élèves de la classe de CM2 au Togo. Ces difficultés, non seulement sont diverses, mais aussi le pourcentage des notes en dictée supérieures ou égales à dix (10) sur vingt (20), régresse d'année en année. Les travaux de recherche de P. Pignang (2015) menés au CEG Klikamédans les classes de 6<sup>e</sup> sur six ans (de 2009 à 2014) révèlent que le pourcentage des élèves ayant obtenu une note comprise entre 10 et 20 sur 20 en dictée, est passé de 44,78% en 2009 à 7,08% en 2014. L'analyse des notes de dictée à l'examen du certificat d'étude du premier degré (CEPD) entre 2012 et 2018 dans l'inspection de l'enseignement préscolaire et primaire (IEPP) de la préfecture de l'Avé, nous a permis de constater que les élèves du CM2 ont des difficultés en dictée. En effet, la quasi-totalité des élèves du CM2 de l'IEPP AVE évalués ont zéro en dictée tel que le montre le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1: répartition des élèves en fonction de leur note obtenue en dictée lors des examens du CEPD de 2012 à 2018 au centre d'écrit de Kévé

Années Notes		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
0-4	Effectif	120	112	143	145	121	125	113
	%	81,09 %	88,18 %	97,28 %	93,54%	99,18 %	85,61 %	95,7%
5-7	Effectif	19	13	04	09	00	16	05
	%	12,83 %	10,24 %	2,72%	5,81%	0%	10,95 %	4,23%
8-10	Effectif	09	02	00	01	01	05	00
	%	6,08%	1,58%	00%	(0,65%)	0,81%	3,42%	0%
Total	Effectif	148	127	147	155	122	146	118
	%	100%	100%	100%	(100%)	100%	100%	100%

Source : données collectées à l'IEPP AVE en février 2019.

Ce tableau montre qu'il y a en moyenne 95% d'élèves qui ont une note comprise entre 0 et 4 en dictée au cours des examens du CEPD de 2012 à 2018. Vu cette faiblesse grave des élèves en dictée, il y a lieu de chercher à analyser les qualités d'apprentissage du français afin d'identifier les facteurs expliquant cet état de fait.

## 1.2. La qualité de l'évaluation de la dictée au Togo

La qualité de l'évaluation de la dictée fait référence ici, d'une part à la manière dont l'évaluation de la dictée est faite et d'autre part aux conditions d'apprentissage du français qui concourent à cette évaluation. Il s'agit en fait de l'influence de l'épreuve standardisée de dictée, du non achèvement des programmes de français, du non-respect de l'emploi du temps, de l'influence des pratiques pédagogiques des enseignants sur la qualité de l'apprentissage du français.

### 1.2.1. Les influences de l'épreuve standardisée sur les rendements des élèves en dictée

Au Togo, la dictée est faite depuis le cours primaire jusqu'au secondaire premier cycle sans être enseignée. Elle évalue les apprentissages des sous disciplines du français. Au CEPD (certificat d'étude du premier degré), un texte de dictée est choisi selon une thématique donnée et soumis à tous les élèves de la

région pédagogique ou à tous les élèves du pays. C'est de ce fait une épreuve commune, standard et non une dictée préparée ou des phrases des élèves. Les difficultés des élèves liées aux insuffisances des enseignants dans la transmission des savoirs orthographiques (C. Sanguin-Bruckert et J-P. Bruckert, 2001) se compliquent avec l'influence de l'épreuve standardisée de dictée, qui ne tient pas compte du niveau d'évolution spécifique de chaque enseignant ni des capacités individuelles et particulières de chaque apprenant. Elle suit le programme établi par les instructions officielles (IO). L'épreuve standardisée de dictée du CEPD ne prend pas en compte les difficultés particulières de l'enseignant pris individuellement dans sa gestion des pratiques de classe, ni des difficultés inhérentes à la localité de résidence des élèves. Elle ne respecte non plus le rythme d'apprentissage de chaque enfant (I. Le Brun, M. Bosse et S. Valdois, 2016) ; ceci à cause de la centralisation du système éducatif togolais. Or, chaque enseignant possède un rythme d'évolution propre influençant indubitablement son achèvement du programme et sa capacité à faire acquérir les savoirs enseignés (B. Tégua et M. Ousmanou, 2015). A cela, s'ajoutent les erreurs nées de l'interférence linguistique du maître qui dicte et de celle de l'élève qui écrit.

### **1.2.2. L'inachèvement des programmes du français**

Pour évaluer les acquis de l'orthographe, les Instructions Officielles (I.O) ont prévu le contrôle orthographique. Un sondage effectué auprès de 90 enseignants des cours élémentaires et 18 chefs d'établissement de l'IEPP AVE présents lors de la formation sur l'Approche Par les Compétences (APC) du 11 au 16 mars 2019, révèle qu'aucun enseignant n'arrive à étudier deux sons par semaine (au CP) ou finir deux textes par thème et par semaine (au CE et CM). L'étude des sons ou des thèmes couvre cependant toute l'année scolaire. Ce qui suppose que ces enseignants des cours élémentaires et moyen des écoles touchées par le sondage ne parviennent pas à faire lire par leurs élèves des textes liés aux activités langagières conformément à la programmation du dispositif mis en place. De même, un sur cinq (1/5) enseignants arrive à achever les règles d'accord entre le sujet et le verbe, les règles d'accord dans le groupe nominal, et les accords du participe passé au cours élémentaire. Ceci prouve que les difficultés des élèves du CM2 ne trouvent pas leurs origines uniquement au CM2 mais depuis les classes antérieures. Ainsi, les connaissances non maîtrisées, les savoirs non enseignés dus à l'inachèvement du contenu des programmes de français constituent des limites aux performances des élèves.

### **1.2.3. Le non-respect de l'emploi du temps**

Le programme officiel de l'enseignement de français a prévu l'exercice de contrôle orthographique dont l'objectif est de préparer l'apprenant à la dictée. Or, le contrôle orthographique est « une technique de l'enseignement qui vérifie par exercices orthographiques ou par contrôle de dictée, la progression des acquisitions

de l'élève » (Ministère de l'Éducation Nationale et de Recherche, 1984, p.51). C'est dire qu'à l'issue des multiples activités d'apprentissage faits depuis le cours élémentaire jusqu'au cours moyen, l'élève du CM2, après six années d'étude, devrait être performant en dictée. De même, malgré l'existence de l'emploi du temps et des recommandations relatives à son respect, un nombre considérable d'enseignants des écoles primaires, font preuve d'une négligence notoire consacrant très peu de temps aux apprentissages du contrôle orthographique et de la phonétique au profit des leçons et de la mathématique. Cette pratique s'explique par le fait que, c'est généralement à travers ces disciplines précitées que les élèves sont évalués lors des examens de passage ou de CEPD. Nombreux n'arrivent pas à tenir dans le temps imparti pour les leçons. Ceci est lié pour certains, à l'impréparation de la classe, pour d'autres au manque de qualification (enseignants volontaires recrutés par la communauté) ou de formation initiale ou encore au faible engagement professionnel (K. Tokpo, 2015).

#### **1.2.4. Les pratiques pédagogiques liées à l'évaluation de la dictée**

Les observations de classes effectuées lors de notre stage d'application dans les établissements, nous ont permis de constater une prédominance des pratiques pédagogiques axées sur le directif. Nous avons pu constater que les méthodes actives ont du mal à s'installer dans les habitudes surtout lorsqu'il s'agit de la dictée malgré les efforts consentis par les autorités de l'éducation. La plus part des textes de dictées des compositions ou des examens du CEPD ne sont que des textes non étudiés préalablement par les élèves. Le compte-rendu des évaluations de dictée se fait majoritairement sans la participation effective de l'apprenant. Lors du compte-rendu de la dictée, le texte dicté est recopié au tableau par le maître ou par un élève sans que les apprenants ne verbalisent leurs erreurs commises lors de l'évaluation. Ceci reste plus prégnant dans les classes où le maître est un volontaire ou un enseignant non formé. Il y a une telle résistance aux méthodes actives ; celles qui permettent à l'élève de se former lui-même ou d'apprendre à apprendre en verbalisant son erreur.

#### **1.3. Énoncé du problème**

Les Instructions Officielles (IO) ont prévu plusieurs sous-disciplines d'enseignement de français qui concourent à l'apprentissage de la dictée depuis le CP jusqu'au CM, permettant de rendre performants les apprenants. Ainsi, les élèves du CM2 devaient après six années d'étude approfondie, normalement être capables de bien faire la dictée en faisant bien les accords. Mais force est de constater qu'en dépit de six années d'enseignement de français, il n'est pas rare que ces élèves du CM2 obtiennent de faibles notes en dictée et en proportion considérable en classe comme à l'examen. Il se pose le problème de la faible capacité des élèves en dictée ou du déficit des acquis des élèves en français écrit. D'où cet article se donne comme objectif général de répertorier les facteurs

explicatifs de la faible performance des élèves du CM2 en dictée. Spécifiquement, il s'agit d'identifier les difficultés orthographiques dont souffrent les élèves et d'analyser l'influence du dispositif mis en place pour l'apprentissage de la dictée au cours moyen deuxième année.

## **2. Cadre conceptuel et théorique**

Cette partie définit d'abord les concepts de performance, dictée et difficultés orthographiques puis présente le cadre théorique de référence.

### **2.1. Définition des concepts**

- **Performance**

Si le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994), définit la performance en lien avec les scores obtenus pour parler de forte performance quand le score est élevé et de faible performance lorsqu'il est bas, R. Legendre (1993), conçoit la performance comme un ensemble de connaissances et de savoir-faire permettant d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches. Puisque pour lui, la performance est un savoir-agir qui intègre les savoirs et les savoir-faire d'ordre intellectuel ainsi qu'un certain nombre d'attitudes et de valeurs associées aux savoir-être de l'apprenant. La performance est aussi selon G. De Landsheere (1979), le résultat de l'activité destinée à accomplir une tâche, l'aptitude à pouvoir résoudre des problèmes grâce à la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. Et si, nous concevons avec N. Bomboma (2017) que la « performance » est une progression des résultats du travail de l'élève vers l'atteinte des objectifs fixés, elle est et reste la somme des scores chiffrés obtenus par un apprenant lors d'une évaluation formative ou sommative dont les règles sont préétablies au début de l'activité pédagogique.

- **Dictée**

Selon les Instructions Officielles contenues dans les programmes d'étude du deuxième degré (1986, p. 29), la dictée est « le passage de l'audition des sons prononcés par le professeur/le maître à leur transcription orthographique par l'élève, au rythme de la lecture de l'enseignant ». Il ya de ce fait plusieurs types de dictées allant de dictée préparée, dictée de mots, dictée de texte, à l'auto-dictée.

- **Difficultés orthographiques**

L'orthographe étant un système très complexe qui met en rapport des phonèmes, des morphèmes et des lexèmes (C. Sanguin-Bruckert et J-P Bruckert, 2001, p.147), nous appelons difficultés orthographiques, toutes les erreurs grammaticales et sémantiques que l'apprenant a commises par inadvertance ou par ignorance au cours de l'exercice de dictée ou lors de ses productions écrites ou encore dans ses évaluations. Il s'agit ici des erreurs idéogrammiques, phonographémiques, calligraphiques, morpho-graphémiques ou d'erreurs de

segmentation que l'apprenant a commises. Ce sont ces difficultés orthographiques qui sont sanctionnées sous formes de fautes.

## **2.2. Théorie de référence**

Dans le cadre de cette étude, nous nous inscrivons dans la logique de la conception théorique de l'apprentissage d'Yves REUTER et de Jean-Pierre ASTOLFI. La conception d'Y. Reuter (1996) s'appuie sur une logique d'interaction et de partenariat équitable entre l'enseignant et l'apprenant, où l'apprenant est un acteur central qui contribue à l'érection de son propre apprentissage. Pour lui, les sujets construisent activement leurs savoirs et leurs compétences sur la base des représentations et des connaissances qu'ils ont emmagasinées au fil de leurs expériences. Ils construisent leurs connaissances, dans le cadre d'interactions sociales, dans un jeu constant de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de déconstructions-reconstructions de leurs cadres de connaissances. Pour ce théoricien comme pour J-P. Astolfi (1997), l'erreur possède un statut différent puisqu'elle constitue la marque de l'activité du sujet (et non une absence d'activité). Ce cadre offre une perspective didactique positive. L'erreur y devient un moyen pour apprendre plutôt qu'une sanction. Dans cette optique, l'erreur apparaît comme la base de la construction des savoirs sous forme d'interactions entre les pairs, guidées par l'enseignant. La perception négative de l'erreur dans la dictée traditionnelle a cédé place à une nouvelle conception où l'erreur devient un indice permettant de comprendre le processus d'apprentissage des élèves. L'erreur apparaît dès lors, dans tous les secteurs de la vie, comme un témoin privilégié permettant de repérer les difficultés de l'apprenant. Malheureusement J-P. Astolfi (1997, p.150) constate que, dès qu'une erreur est perçue, le réflexe du maître quasi pavlovien est de souligner, de biffer, de matérialiser la faute sur la copie de l'élève. L'enseignant devrait s'efforcer « à ne pas évacuer l'erreur mais à lui conférer plutôt un statut beaucoup plus positif ». Dorénavant, l'erreur devient une situation problème à résoudre, une source d'apprentissage, un point de départ d'une nouvelle leçon. L'apprentissage de la dictée est un processus essentiellement conceptuel qui mobilise l'intelligence de l'apprenant avec ses connaissances et ses capacités cognitives du moment, et ce, depuis ses balbutiements dans le monde de l'écrit. Ainsi, il y a lieu de chercher à connaître les facteurs expliquant la faible performance des élèves du CM2 en dictée au Togo.

## **3. Questions et hypothèses de recherche**

### **3.1. Questions de recherche**

De tout ce qui est évoqué, quels sont les facteurs explicatifs de la faible performance des élèves du CM2 en dictée ? Telle est notre question principale.

De façon spécifique, quelles sont les difficultés orthographiques dont souffrent les élèves du CM2 en dictée? Le dispositif prescrit et le dispositif implanté expliquent-ils la faible performance des élèves du CM2 en dictée ?

### **3.2. Hypothèses de recherche**

Les difficultés orthographiques et les dispositifs d'apprentissage et d'évaluation de la dictée sont à la base de la faible performance des élèves du CM2 en dictée. Telle est notre hypothèse principale. Spécifiquement, nous supposons que les difficultés orthographiques dont souffrent les élèves du CM2 des écoles étudiées sont d'ordre grammatical et lexical et que les insuffisances du dispositif prescrit et celles du dispositif implanté expliquent la faible performance en dictée des élèves du CM2 des écoles prises en compte par notre étude.

### **4. Méthodologie**

Nos investigations ont été faites chez les élèves du CM2 des écoles primaires (publiques et privées confessionnelles) de l'Inspection de l'Enseignement Préscolaire et Primaire de la préfecture de l'AVE afin de mesurer leur performance en dictée. Étant une étude explicative, nous avons opté pour un échantillonnage par choix raisonné pour choisir cinq écoles et nous avons interrogé à cet effet, tous les élèves des classes de CM2 des écoles choisies.

L'échantillonnage aléatoire simple nous a permis de dégager la représentativité des élèves interrogés en termes de pourcentage au sein de la population totale d'élèves du CM2 des établissements retenus. Notre population d'étude est ainsi composée de 195 personnes dont 126 élèves du CM2, 08 enseignants du cours moyen 05 directeurs, 05 conseillers pédagogiques du public et du privé confessionnel, 01 inspecteur et 50 membres des comités des parents d'élèves.

Aux élèves et aux enseignants, des questionnaires leur ont été administrés à la suite des observations des pratiques de classe puis de la grille d'analyse des copies de CEPD de 2012 à 2018. Un entretien semi directif est fait avec les parents d'élèves, les directeurs, les conseillers pédagogiques et l'inspecteur. Une grille d'analyse du curriculum implanté a permis d'apprécier le dispositif mis en œuvre par les enseignants en classe tandis que la grille d'analyse du curriculum formel a permis de vérifier le respect et la couverture du programme.

### **5. Difficultés orthographiques et insuffisances du dispositif d'apprentissage de la dictée**

Pour obtenir les résultats, nous avons d'abord analysé les données relatives aux difficultés orthographiques des élèves, ensuite analysé les données en lien avec les insuffisances du dispositif implanté et enfin analysé les données relatives aux insuffisances du dispositif formel.

### 5.1. Résultats relatifs aux difficultés orthographiques des élèves

Selon les données collectées lors de nos enquêtes, 97,6% d'élèves interrogés affirment avoir une note inférieure à 5 sur 10 en dictée que ce soit du public ou du privé confessionnel. 75% d'élèves ont des difficultés d'accord grammatical et des difficultés d'accord syntaxique. Les fautes d'accord du pluriel dans le groupe nominal et dans le groupe verbal sont les erreurs les plus récurrentes. L'analyse attentive des copies des CEPD de 2012 à 2018 et l'observation des élèves au cours de l'exercice de dictée des compositions du 1<sup>er</sup> et du 3<sup>e</sup> trimestre de l'année scolaire 2018-2019 révèle que les mots écrits ne correspondent pas aux mots dictés. « *Mou/ni ye 11 ans, je sur une en fan* » au lieu de « *Moi j'ai onze ans, je suis une enfant* ». Majoritairement, les scripteurs écrivent le son tel que « *Je trouve d'ama ma famille toue les saches de la vi* » pour dire « *je trouve dans ma famille tous les âges de la vie* » (conf. composition du 1<sup>er</sup> trimestre 2018). Le dépouillement desdites copies nous a permis d'établir une typologie d'erreur en matière d'orthographe française établie par N. Catach (1978). Selon le nombre d'occurrences de chaque catégorie d'erreurs établie en s'inspirant de la technique de B. Tegua et M. Ousmanou (2015), les élèves du CM2 étudiés commettent plus les erreurs morphographiques, phonographiques et celles logographiques que les erreurs calligraphiques; idéographiques et les erreurs liées à une mauvaise segmentation comme l'atteste le tableau 2 qui suit.

Tableau 2 : nombre et pourcentage d'erreurs des élèves par catégorie

Catégorie	A	B	C	D	E	F
Nombre d'erreur	22	90	56	291	224	148
Pourcentage	2%	11%	7%	35%	27%	18%

Source : données du terrain, décembre 2018.

Les erreurs de type Phonographique D (une prononciation erronée) et morphographique E (erreur grammaticale et syntaxique, erreur portant sur un segment orthographié en deux items alors qu'il devrait l'être en un ; dans un autre, le segment est orthographié en une unité alors qu'il représente deux items exemple « *Monfère ana* » au lieu de « *Mon frère en a* ») constituent plus de la moitié du total des erreurs sur les copies, soient respectivement 35 % et 27 %. Les confusions d'origine logographique F (confusion d'origine homonymique) forment la troisième source d'erreurs avec 18%. Même s'ils reconnaissent que les élèves du primaire en général et ceux du CM2 en particulier éprouvent des difficultés d'accord orthographique, le personnel d'encadrement montre que la dénaturation des mots, les erreurs d'accord grammatical et lexical sont globalement les plus constatées sur les copies lors des examens du CEPD.

## 5.2. Résultats relatifs à l'insuffisance du dispositif implanté

Selon les données de la grille d'analyse du curriculum implanté et du questionnaire adressé aux enseignants, 37,5% des enseignants enquêtés sont des volontaires. 75,0 % n'ont pas reçu une formation initiale avant de commencer par enseigner. Que ce soit dans le privé comme dans le public, les maîtres du CM2 enseignent en ayant le CAP 1<sup>er</sup> degré comme diplôme professionnel le plus élevé. 62,5% de nos enquêtés tous ordres confondus enseignent avec le BEPC comme diplôme académique le plus élevé. Aucun enquêté du privé confessionnel n'a le BACII. Précisons que, même si seulement 33,33% des enseignants interrogés ne font pas le contrôle orthographique, le nombre de séance fait par semaine reste variable. Seuls 16,66% le font véritablement une fois par deux semaines contre 83,33% qui le font une fois par mois. Ces enseignants n'éprouvent pas de difficultés liées à la complexité de l'enseignement de l'orthographe ni au manque de documents d'orthographe. Ils rattachent les difficultés des élèves en dictée à l'inachèvement des programmes des classes antérieures et à l'interférence linguistique du maître et de l'apprenant. D'ailleurs, 62,5% de nos enquêtés ne finissent pas le programme avant la fin de l'année contre seulement 37,5% qui l'achèvent effectivement. Le texte dicté par le maître est le type de dictée le plus couramment utilisé, soit 96,8% des dictées faites par les maîtres du CM2, que ce soit en évaluation trimestrielle ou lors des examens de CEPD. Le personnel d'encadrement pédagogique pense pour sa part que, l'enseignant doit enseigner la phonétique pour réduire l'interférence linguistique et amener les élèves à aimer ce qu'il fait. Sa prestation de classe doit être selon les directeurs, motivante. Pour le personnel d'encadrement, il faut parler du conflit élève-matière. C'est-à-dire, comment l'élève s'y prend. Il faut aussi parler de la relation élève-matière basée sur sa motivation et ses efforts fournis en matière d'apprentissage. Si l'élève n'est pas motivé à apprendre, s'il ne fournit pas suffisamment d'efforts, et s'il ne relit pas ses cours de grammaire, d'orthographe, s'il ne traite pas ses exercices, il ne pourra jamais réussir à bien faire la dictée. Au-delà de la motivation intrinsèque de l'élève, il faut ajouter la capacité des élèves à lire et à écrire. Le cumul des lacunes en apprentissage de lecture prédispose leur incapacité à pouvoir lire et à pouvoir bien faire la dictée. Pour le personnel d'encadrement, les maîtres ne maîtrisent pas la pratique de dictée de classe du fait qu'ils n'ont reçu aucune formation de base. Raison pour laquelle ils ne font que la dictée traditionnelle. Aussi, utilisent-ils l'heure du contrôle orthographique pour faire autres disciplines de français. « Même s'ils affirment faire le contrôle orthographique, ils le font à intervalle très irrégulière » a déclaré le personnel d'encadrement. Les résultats de notre entretien avec le personnel d'encadrement attestent que l'orthographe ne constitue pas en elle-même un handicap à l'exercice de la dictée. Mais la manière dont elle est faite par les maîtres pourrait constituer un frein à l'acquisition des apprentissages par les élèves.

Par ailleurs, notre visite de classe a montré qu'au cours des séances d'apprentissage d'orthographe et de vocabulaire, les élèves assis dans chaque table-banc disposent un manuel de lecture et ceci dans chaque école visitée. Mais le constat est que ces élèves peinent à lire et ne partent pas à la maison avec lesdits manuels. Aussi, les données de l'observation et celles de la grille d'analyse du curriculum implanté nous ont permis de constater, à travers les cahiers journaux, qu'aucun enseignant n'a fait la phonétique. Seuls quelques enseignants font effectivement le contrôle orthographique (3 observations sur 15 effectuées). Au cours des comptes rendus de dictée, nous avons constaté que les élèves ne verbalisaient pas les erreurs qu'ils ont commises. Dans les écoles publiques, les maîtres ont réécrit au tableau le texte dicté aux élèves et ceux-ci les ont recopiés. Seulement, le maître a expliqué les mots difficiles. Mais à l'école catholique, le maître a transformé le texte en une dictée préparée. Précisons dans tous les cas que, les maîtres demandent rarement aux élèves d'écrire des mots au tableau pendant les échanges (uniquement 2 observations sur 15). De plus, nos observations nous ont permis de constater que l'apprentissage de la dictée est fait sur la base de mémorisation des règles orthographiques. L'enseignant est le seul à donner le savoir. Les élèves ne découvrent pas par eux-mêmes les règles d'accords. Elles sont dictées par le maître pendant le cours. Les élèves ne sont pas initiés à la recherche d'informations, ils restent dépendants des notes du maître. En outre, aucun maître n'a utilisé les erreurs de sa correction comme source d'apprentissage pouvant permettre un approfondissement des acquis. Plusieurs dictées ont été faites les matins de 6 heures 55 min à 7 heures 15 min dans toutes ces écoles visitées. Mais, nulle part le cours du jour suivant ne part des erreurs des apprentissages de la dictée faite antérieurement. 12 sur 15 observations nous ont montré que les enseignants non formés et ayant moins d'expérience professionnelle sont plaintifs en face des difficultés orthographiques des élèves alors que les enseignants volontaires se montrent plutôt indifférents face à ces difficultés. La réaction des enseignants formés ayant beaucoup d'années d'expériences reste mitigée.

### **5.3. Résultats relatifs à l'insuffisance du dispositif formel**

Que ce soit nos observations de classe, nos questionnaires adressés aux enseignants ou nos entretiens avec le personnel d'encadrement, le constat est le même : la dictée des examens est une épreuve standardisée qui suit le programme officiel. Pour les enseignants interrogés, cette épreuve ne prend pas en compte l'évolution spécifique de chaque enseignant quelles que soient ses difficultés. Le texte de dictée n'est pas souvent étudié préalablement avant l'évaluation. Or, la vastitude du programme de français et son émiettement rend difficile son achèvement. Ceci dit, les élèves sont des victimes innocentes subissant l'influence de cette épreuve standardisée. En outre, pour le personnel d'encadrement, la lourdeur du programme de français et son émiettement en six sous-disciplines rend difficile les formations-recyclages des enseignants dans chaque sous discipline

spécifique, surtout lorsqu'on sait que ce personnel est en nombre très insuffisant. Il va sans dire que l'enseignant fasse plus de trois ans sans être formé dans toutes les sous disciplines de français. De plus, les résultats de nos questionnaires montrent que la majorité des parents n'assistent pas effectivement leur enfant à l'apprentissage de la dictée à la maison à cause de leur faible niveau d'instruction.

## **6. Interprétation des résultats**

L'interprétation porte essentiellement sur deux thèmes : le premier concerne les compétences orthographiques des élèves du CM2 en dictée. Le second porte sur les insuffisances du dispositif implanté et du dispositif formel intervenant dans la dictée d'apprentissage et qui expliquent la faible performance des élèves du CM2.

### **6.1. Compétences orthographiques des élèves du CM2 en dictée**

Les données de l'observation des notes des élèves obtenues en dictée lors des examens de CEPD révèlent que 97,6% des élèves évalués ont une note comprise entre 0 et 4 que ce soit du public ou du privé confessionnel. 93% des élèves observés ont des difficultés d'accord du pluriel dans le Groupe nominal (GN) et le Groupe verbal (GV) ; 87,09% des élèves éprouvent des difficultés d'accord du genre dans le participe passé et 72,25% des élèves observés souffrent de la dénaturation et d'accord orthographique des mots. Les réponses des enseignants interrogés montrent aussi que les compétences des élèves en dictée ne cessent de diminuer. D'ailleurs, les résultats des différentes évaluations des acquisitions des élèves au Togo faites par la CNE (2013) et le PASEC (2000 et 2010) montrent que le niveau des élèves en général et ceux du primaire en particulier ne cessent de baisser. Il ressort de tout ce qui précède que, la faible performance des élèves du CM2 en dictée s'explique d'une part par la mauvaise maîtrise des règles orthographiques et d'autre part par l'interférence linguistique du maître et de l'élève. En tout état de cause, il se pose un problème de « *mobilisation et de consolidation des acquis chez les élèves* » (TamekloK. G., 2018, p.49).

### **6.2. Insuffisances du dispositif d'enseignement-apprentissage de la dictée**

Ici, il sera interprété les résultats relatifs aux insuffisances du dispositif implanté et du dispositif formel.

#### **6.2.1. Interprétation des résultats relatifs aux insuffisances du dispositif implanté**

Parlant des méthodes d'évaluation de la dictée, les résultats des questionnaires adressés aux élèves (73,33%), les résultats de nos observations (13 sur 15 observations) et les résultats issus de l'entretien avec le personnel d'encadrement montrent que le texte dicté par le maître est le type de dictée le plus utilisé par les enseignants. Car, les enseignants n'ayant reçu aucune formation en

pratique de dictée de classe, ils ne peuvent utiliser que la dictée traditionnelle. Ces enseignants non formés trouvent que, l'échec des élèves en dictée s'explique par le fait que les textes dictés lors des évaluations n'ont entièrement pas de corrélation directe avec les enseignements-apprentissage de l'orthographe en classe. Aussi avons-nous remarqué lors de la remédiation des dictées des compositions trimestrielles que l'enseignant est le seul à donner le savoir. Les élèves ne verbalisent pas leurs erreurs commises afin de permettre à l'enseignant de découvrir leur source, ce qui lui permettra de faire des remédiations. Puisque beaucoup d'enseignants n'ont aucune formation de base, et comme la majorité n'a que le BEPC comme le niveau académique le plus élevé, ils restent indifférents face aux échecs des élèves. Plusieurs (83,33%) ne font pas le contrôle orthographique, ne respectent pas l'emploi du temps et n'achèvent pas le programme par faute d'expérience et de compétences professionnelles due à l'absence de formation initiale. Et si les maîtres n'achèvent pas le programme, et étant donné que l'épreuve standardisée de dictée ne tient pas compte de l'évolution de chaque enseignant mais de la seule couverture du programme, il va sans dire que certains élèves soient des victimes non performantes en dictée au CEPD.

### **6.2.2. Interprétation des résultats relatifs aux insuffisances du dispositif formel**

Pour les enseignants et le personnel d'encadrement le contenu du programme de français au primaire est trop émietté, trop lourd ce qui fait que les enseignants surchargés, sont incapables de l'achever et les apprenants n'assimilent pas tout son contenu. Lorsqu'on analyse le contenu du programme de formation au primaire, on constate que l'évaluation de la dictée prévue par ledit programme, n'a pas prévu une notation tenant compte de la progression de l'élève. L'évaluation est axée sur la correction des fautes et non sur la mesure des compétences en progression de l'élève. Ceci dit, le dispositif formel prévu pour l'apprentissage de la dictée n'est pas axé sur des approches par les compétences. Or, les réponses du personnel d'encadrement révèlent que, lorsqu'un élève fait des progrès, même s'il n'a pas atteint le niveau de compétence requis, il devait mériter une note différente de la note zéro qui décourage les élèves et les fait démissionner. Notons aussi que le respect rigoureux du programme oblige les enseignants à adopter un cours magistral imposant les règles d'orthographe aux élèves. Cette relation éducative du type directif ne donne pas une très grande marge de manœuvre à l'apprenant dans la gestion de son apprentissage. Aussi, les modalités d'évaluation sont-elles majoritairement sommatives et n'ont pas prévu des textes à étudier d'avance en classe par tous les maîtres avant leur évaluation au CEPD. Il va sans dire que le dispositif prévu pour l'apprentissage de la dictée constitue en lui-même un handicap à la performance des élèves du CM2 en dictée.

## 7. Éléments de discussion et de conclusion

Il résulte de cette étude que deux facteurs fondamentaux entremêlés expliquent la faible performance des élèves du CM2 en dictée. Il s'agit essentiellement des difficultés d'accords orthographiques et des facteurs liés aux insuffisances du dispositif d'apprentissage de la dictée. En effet, la complexité orthographique exige de l'enseignant de grandes compétences de transmission des savoirs. Or, les maîtres clament haut leur manque de formation initiale. Pour N. Catach (1978, p.53), les apprenants doivent avoir une « observation scientifique » afin de bien faire les accords en dictée. Au même moment, la vastitude du programme de français impose un rythme d'enseignement pour son achèvement en vue de répondre aux exigences de l'épreuve standardisée de dictée. Dès lors, soient les règles orthographiques et grammaticales sont enseignées à travers un style directif, soient seulement les matières à évaluer à l'examen sont enseignées. La phonétique étant méprisée (C. vaguer et D. Leeman, 2005), les interférences linguistiques du maître et de l'élève alourdissent les erreurs de dénaturation. Les programmes souvent inachevés, « les élèves drainent avec eux des compétences non enseignées des classes antérieures » (K. G. Tameklo, 2018 p.56).

L'importance accordée à la bonne rédaction scientifique et communicationnelle en faisant bien les accords qui s'imposent, urge qu'on apporte des solutions idoines. Pour nous, il serait nécessaire de faire une étude d'une dizaine de textes chaque année et qui soient susceptibles d'être choisis lors des évaluations de dictée au CEPD. Aussi, le rythme d'apprentissage de l'élève pris dans sa localité géographique devrait-il être pris en compte dans la conception des épreuves de dictée. Ainsi, il serait important de décentraliser les évaluations des examens afin de prendre en compte les difficultés particulières des enseignants inhérentes à la localité de vie des apprenants. La verbalisation des erreurs par les élèves, la formation continue des maîtres se présentent comme une voie importante dans les perspectives de la qualité d'enseignement-apprentissage tel que l'exige l'ODD4. La faible performance des apprenants en dictée traduisant le curriculum réalisé ne désigne-t-elle pas la partie du curriculum officiel effectivement maîtrisée par les élèves de CM2 ?

### Références bibliographiques

- ASTOLFI Jean-Pierre, 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques » (dirigée par Michel Develay), France, ESF éditeur, 117p.
- BOMBOMA Nam, 2017, *Étude comparative du profil de performance des élèves de sixième et du profile de compétences attendues à la fin du primaire*. (Mémoire inédit) pour l'obtention du diplôme de master de recherche en Sciences de l'Éducation spécialité : Paradigmes de formation dans les pays en développement. Lomé : UL.
- CATACH Nina, 1989, *Les délires de l'orthographe*, Paris : Plon.

- De LANDSHEER Gilbert, 1979, « propositions relatives à l'enseignement », *Cahier du Service de Pédagogie Expérimentale*, Université de Liège, Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Liège, Belgique, p.79-84.
- KELEM Hessouwè, 2018, *Les difficultés orthographiques dans les collèges d'enseignement général : cas de la classe de 4<sup>e</sup> D du CEG Agbalepedogan*, (mémoire inédit) de Licence Professionnelle d'Enseignement (LPE). Atakpamé : ENS.
- LEGENDRE Roland, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (3<sup>e</sup>éd.) : Guériné.
- LODONOU kossi, 2018, « Difficultés d'apprentissages du français des élèves du CM2 des inspections de l'enseignement préscolaire et primaire de Lomé », *Revue de Philosophie, Lettres et Sciences humaines de la Faculté des Sciences de l'Homme et de la Société*. Lomé : Université de Lomé, p.745-763.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de Recherche (1984), *Programme de l'enseignement du premier degré*. Deuxième Edition, Lomé : MENR.
- 10-PASEC, 2014, *Performances du système éducatif togolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*, Dakar : PASEC, CONFEMEN.
- PIGNANG Padakim, 2015, *Baisse de niveau en dictée : causes, conséquences et approches de solutions*, (Mémoire Inédit) de Licence Professionnelle d'Enseignement (LPE). Atakpamé : ENS.
- REUTER Yves, 1996, *Enseigner et apprendre à écrire (construire une didactique de l'écriture)*, Coll. « Pédagogies », Paris : ESF éditeur, 181p.
- TAMEKLO Koami Gahian, 2018, *Rôle du Certificat de Fin d'Études de l'Enseignement du Premier Degré (CEPD) dans le dispositif de formation de l'enseignement primaire au Togo*. Thèse de Doctorat Unique (inédite) en Sciences de l'Éducation et de la Formation Spécialité : Paradigmes et dispositifs de formation dans les pays en développement. Lomé : INSE, UL.
- SANGUI-BRUKERT Christine et BRUKERT Jean-Pierre, 2001, « Le rôle des connaissances morphographiques dans l'acquisition de l'orthographe aux cycles 2 et 3 », *Laboratoire EA1588 « processus cognitifs et conduites interactives »*, département de psychologie, Université Paris 10-Nanterre, p147-167.
- TOKPO Komi, 2015, *Analyse du dispositif d'enseignement de la lecture au cours préparatoire deuxième année au Togo : Cas de la préfecture de Haho*. Thèse de doctorat unique (inédite) en sciences de l'éducation et de la formation Option : Paradigmes de formation dans les pays en développement. Lomé : Institut national des Sciences de l'Éducation, UL, 321 p.
- VAGUER Céline et LEEMAN Danielle, 2005, *De la langue au texte, le verbe dans tous ses états, actes de la journée d'étude internationale "Didactique de la syntaxe"*, Université Paris X-Nanterre (France), École doctorale "Connaissance, Langue et modélisation", Laboratoire MoDyCo (VMR 7114), 163p.
- Références web graphiques

Le Brun Isabelle, Bosse Marie-Line, et Valdois Sylviane, 2018, « Améliorer l'orthographe chez les élèves de 10 à 13 ans : entraînement par dictées guidées », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, p55-71, URI :[id.erudit.org/iderudit/1045177ar](http://id.erudit.org/iderudit/1045177ar) <https://doi.org/10.7202/1045177ar> Consulté le 17/03/2019 à 17 : 08.

TEGUIA, Bogni. Et OUSMANOUMohamadou, 2015, « Pratiques de la dictée en classe de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Analyse des approches et de la performance d'élèves dans un lycée à Ngaoundéré », *Revue sociolinguistique en ligne* (n° 26 – juillet 2015), <https://glottopol.univ-rouen.fr> repéré le 14/01/2019 à 05 : 40.