

# RASEF

Revue Africaine des Sciences de  
l'Éducation et de la Formation



N°3, Décembre 2023

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: [www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)

Email: [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024



**RASEF N° 3, Décembre 2023**



ISSN 2756-7370 (Imprimé)  
ISSN 2756-7575 (En ligne)

**Site web et Indexation internationale**



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

[http://www.revue-rasef.org/accueil\\_026.htm](http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm)

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des  
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en  
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,  
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01  
Site: [www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)  
Email: [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)

**Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024**

## **DIRECTION DE LA REVUE**

### **Directeur de Publication**

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

### **Directeur de Publication Adjoint**

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Directeur de la revue**

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Directeur Adjoint de la revue**

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

### **Rédacteur en chef**

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

### **Rédacteur en chef adjoint**

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

### **Responsable d'édition numérique**

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Assistants à la rédaction**

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

## **COMITÉ SCIENTIFIQUE**

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

### **COMITÉ DE LECTURE**

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,  
MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,  
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
NIANG, Amadou Yoro, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,  
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),  
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,  
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,  
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,  
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,  
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

#### **COMITÉ DE RÉDACTION**

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,  
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,  
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,  
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
OUEDRAOGO P. Salfou, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,  
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

#### **ASSISTANTES**

DIOUF Salimata,  
THIAM Ndèye Fatou.



## Table des matières

ÉDITORIAL .....	11
« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT » .....	11
ESSONO EBANG Mireille.....	11
RÉFORMES SCOLAIRES ET ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE AVEC UNE CELLULE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AU SÉNÉGAL .....	12
DIÉDHIYOU Serigne Ben Moustapha, NASSALANG Jean-Denis, MERNA Jane Eulentin, WADE Astou .....	12
COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET DIDACTIQUE DE LA RÉCEPTION DES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES LEÇONS DE LECTURE MÉTHODIQUE AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS. ....	28
BILO'O Hélène.....	28
À PROPOS DE LA DIDACTIQUE AU GABON : MON RÉCIT .....	40
DEMBA Jean Jacques.....	40
ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES PROFESSEURS FORMÉS ET NON FORMÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN COURS D'ANGLAIS AU BURKINA FASO .....	50
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, BATIONO Jean-Claude .....	50
PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : CAS DES SPÉCIALITÉS DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL TECHNIQUE TERTIAIRE AU BURKINA FASO .....	62
ZINGUÉ Di, ZAGARÉ Wénégouda, TIENDREBÉOGO Ousséni .....	62
L'EFFICACITE DES PRATIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE .....	77
SOMÉ Walièma Éric, TRAORÉ Amadou Tiémoko.....	77
ANALYSE COMPARÉE DES CURRICULA DE FORMATION AVANT ET APRÈS L'UNIVERSITARISATION DE L'INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT ET DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN (ISSDH) .....	90
PAKODE Sakré, KYELEM Mathias, SAWADOGO Amidou .....	90
DÉVOLUTION DE LA SITUATION AUX APPRENANTS DANS LA PHASE D'INTRODUCTION DE LA SÉANCE DE LECTURE EN CLASSE DE SECONDE .....	105
MBENGUE Bounama.....	105
LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LA DICTÉE À L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU GRAND LOMÉ OUEST AU TOGO .....	120
AWOKOU Kokou, KPANTE Ounone, TABATI Tchilabalo.....	120
LA QUESTION DE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DANS LES LYCÉES : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN FRANCE ET AU SÉNÉGAL .....	138
DIA Ibrahim Samba Mody.....	138
UN MODÈLE PRÉCURSEUR POUR ÉTAYER L'ENSEIGNEMENT DE LA COULEUR DES OBJETS EN OPTIQUE PAR LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION .....	153
ZONGO Issa, ZOUNDI Christian.....	153
EFFET DE L'UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE SUR LES APPRENTISSAGES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU BURKINA FASO ..	169
KABORÉ Issa, NANA Brigitte, SAWADOGO Amidou .....	169

REPRÉSENTATIONS ET OBSTACLES Á L'INTÉGRATION DES RESSOURCES NUMÉRIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN COURS DE GÉOGRAPHIE AU SÉNÉGAL .....	181
THIARÉ Mamadou, BÂ Amadou Tidiane, DIONE Djibril.....	181
PROBLÉMATIQUE DE L'ATTRITION DES ENSEIGNANTS : QUELS MÉTIERS ALTERNATIFS ET/OU COMPLÉMENTAIRES AU MÉTIER D'ENSEIGNEMENT AU SÉNÉGAL .....	193
FAYE Cheikh, SÈNE Aliou, BA Djibrou Daouda, CISSÉ Aminata, BA Aissata, NDIAYE Bilguiss, TIMÉRA Mamadou Bouna .....	193
ÉDUCATION RELIGIEUSE ET LAÏCITE AU SÉNÉGAL : CONTRIBUTION Á LA CITOYENNETÉ.....	209
KHOUMA Seydou.....	209
PAR DELÁ LE CLASSICISME DU XVIIÈME SIÈCLE FRANÇAIS : SUBLIMER <i>LE CID</i> DE PIERRE CORNEILLE .....	227
OUIGNON Hodé Hyacinthe, AKAKPO Ablavi Rose, HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, TOSSOU Okri Pascal .....	227
LES RAISONS DE LA FAIBLE FRÉQUENTATION DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES DANS LA VILLE DE KOUDOUGOU .....	243
KABORÉ Sibiri Luc .....	243
SITUATION D'URGENCE DANS LA RÉGION DU CENTRE NORD AU BURKINA FASO : QUELS SONT LES FACTEURS DE SCOLARISATION DES ENFANTS AFFECTÉS PAR LA CRISE SÉCURITAIRE ?.	254
BOLY Dramane, YAOGO Elysé .....	254
LISTES DES AUTEURS.....	268

## ÉDITORIAL

### « HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »

ESSONO EBANG Mireille<sup>1</sup>

Chers lecteurs et lectrices de la Revue africaine des sciences de l'éducation et de la formation (RASEF), nous sommes ravis de vous présenter le troisième numéro de notre revue, une édition qui incarne la diversité et la profondeur des questions éducatives abordées par la communauté académique africaine. Pour ce numéro, les articles sélectionnés témoignent de la richesse des recherches en cours dans le domaine des sciences de l'éducation sur le continent. Avec plus d'une dizaine d'articles, les auteurs explorent des problématiques de la recherche en Afrique et ailleurs.

Ce numéro recense une variété de sujets qui couvrent l'ensemble du spectre éducatif, de la salle de classe à la gestion des réformes scolaires. De l'expérience de recherche innovante sur les réformes scolaires à l'analyse approfondie des pratiques d'enseignement, chaque article offre une perspective unique et précieuse.

Un autre point porte sur l'enseignement et l'évaluation sous l'œil de la recherche. Les auteurs nous guident à travers des investigations approfondies, telles que l'étude comparative des pratiques enseignantes à l'efficacité des pratiques d'évaluation formative. Ces contributions éclairent les enjeux actuels de l'enseignement et de l'évaluation dans des contextes éducatifs variés.

Le rôle de l'éducation dans la société est également exploré, qu'il s'agisse de la question délicate de la laïcité, de la problématique de l'attrition des enseignants, ou de la situation d'urgence dans certains pays en Afrique. Ces articles nous encouragent à réfléchir profondément aux liens complexes entre éducation, citoyenneté et crises sociales.

Dans un monde en constante évolution, nous examinons également l'impact de la technologie sur l'éducation physique et sportive, ainsi que les obstacles à l'intégration des ressources numériques chez les enseignants dans le contexte africain.

La RASEF continue de servir de catalyseur pour le dialogue et la collaboration au sein de la communauté éducative africaine. Nous invitons nos lecteurs à s'engager activement dans ces discussions, à partager leurs idées et à contribuer à l'enrichissement continu de notre compréhension collective de l'éducation en Afrique.

Nous remercions chaleureusement les auteurs, les évaluateurs, et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce numéro. Votre engagement à promouvoir la recherche éducative de qualité en Afrique est inestimable. Nous espérons que ce numéro de la RASEF suscitera des réflexions profondes et inspirera de nouvelles avenues de recherches et de pratiques éducatives en Afrique.

Bien cordialement.

---

<sup>1</sup> Enseignante chercheuse au Gabon, Vice-Présidente chargée de la recherche au RACESE

## **LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LA DICTÉE À L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU GRAND LOMÉ OUEST AU TOGO**

**AWOKOU Kokou, KPANTE Ounone, TABATI Tchilabalo**

### **Résumé**

La dictée est l'une des activités d'apprentissage de l'orthographe française ; c'est un exercice très redouté par les apprenants. Les piètres notes obtenues en dictées au BEPC de 2016 à 2020 dans la région pédagogique du Grand Lomé en est une preuve, car plus de la moitié des candidats ont obtenu la note zéro sur vingt : 65,89% en 2016, 54,20% en 2017, 73,55% en 2018, 82,33% en 2019, 79,61% en 2020 (DExCC, 2021). Cette recherche vise à comprendre les facteurs explicatifs des faibles performances des apprenants en dictée. S'inspirant de la théorie de la motivation scolaire de R.Viau (2009), qui conditionne les apprentissages par la perception de compétence, de contrôle et de la valeur de la tâche, des entretiens ont été réalisés avec les élèves et les enseignants de français. L'analyse de ces entretiens ont permis de mettre en évidence le faible niveau des apprenants en dictée comme résultante des perceptions négatives des élèves de cet exercice scolaire et du manque d'activités visant l'acquisition des compétences en français.

**Mots clés** : Dictée, Performance, Perceptions, Elèves, Lomé.

### **Abstract**

Dictation is one of the activities for learning French spelling; it is an exercise very feared by learners. The poor grades obtained in dictations at the BEPC from 2016 to 2020 in the Greater Lomé educational region are proof of this, because more than half of the candidates obtained a zero grade out of twenty: 65.89% in 2016, 54.20% in 2017, 73.55% in 2018, 82.33% in 2019, 79.61% in 2020 (DExCC, 2021). This research aims to understand the explanatory factors for learners' poor performance in dictation. Inspired by R.Viau's theory of academic motivation (2009), which conditions learning through the perception of competence, control and the value of the task, interviews were carried out with students and teachers of French. The analysis of these interviews made it possible to highlight the low level of learners in dictation as a result of the students' negative perceptions of this school exercise and the lack of activities aimed at acquiring skills in French.

**Keywords** : Dictation, Performance, Perceptions, Students, Lomé.

## **Introduction**

L'enseignement/apprentissage du français au Togo a commencé depuis l'époque coloniale. En effet, après la première guerre mondiale, les Français s'emparent du Togo et instaurent leur langue à partir de 1920 au détriment de l'allemand et de l'anglais (Lange, 1991). Depuis lors, le français est devenu la principale langue d'enseignement et de l'administration togolaise. De plus, toute évaluation certificative, était centrée prioritairement sur la maîtrise du français, notamment sur la compétence en dictée. À cet examen, tout candidat ayant obtenu la note 00/20 en dictée était automatiquement déclaré « incompetent » et n'avait plus le droit de poursuivre son examen parce qu'ayant totalisé cinq fautes ou plus (Ouro, 2009, p. 42). Ainsi dans les perceptions communes des élèves, la dictée est à la fois « le drapeau et l'épouvantail » de l'école, notamment par le rôle qu'elle a occupé dans le passage du primaire au secondaire. Dans cette optique, Cabanel (2002, P. 87) souligne que les élèves considèrent l'activité de la dictée comme l'épreuve reine, qui condense les efforts inlassables, les peurs, les échecs, les rancœurs aussi, et les attaques. Cet exercice scolaire qui est une opération par laquelle une personne lit à haute voix un texte cohérent selon un rythme qui permet à des auditeurs de le retranscrire est très mal perçu par ceux-ci (L. De Landsheere, 2000). Les apparents ne sont pas motivés s'agissant de la dictée parce qu'ils la perçoivent comme une « bête noire » (Togo, 2018, p.54). Alors que c'est la motivation qui est le facteur déterminant dans l'apprentissage d'une langue.

En effet, selon Viau (2009), les perceptions de « compétence », de la « valeur d'une activité » et de « contrôlabilité » de l'élève sont à l'origine de la motivation scolaire. La perception de sa compétence à accomplir une activité est une perception de soi par laquelle une personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate. La perception de la valeur d'une activité se définit comme étant le jugement que l'élève porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité en fonction des buts qu'il poursuit et la perception de contrôlabilité se définit comme le degré de contrôle qu'un élève croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur les résultats qui en découlent. Il affirme à cet effet que la motivation est « un phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1994, p. 7). Pour vérifier le lien entre les perceptions et les faibles performances des apprenants de l'inspection de l'enseignement secondaire général du grand Lomé ouest du Togo en dictée nous avons analysé les notes de ces derniers sur cinq années successives au CEPD et au BEPC de 2016 à 2020.

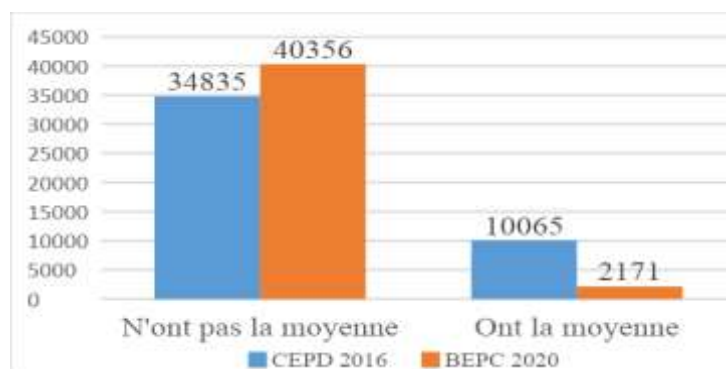
En 2017, sur 43527 candidats ayant passé le Certificat d'Etude du Premier Degré (CEPD), 47,23% ont obtenu une note de zéro sur dix. De plus, en 2018, 73,09% ont obtenu la note zéro. Au CEPD 2019, 54,43% ont obtenu une note de zéro sur dix. Une légère amélioration est notée en 2020 où seul 4,59% des candidats ont obtenu zéro sur dix. L'amélioration du score des élèves en dictée au CEPD 2020 serait liée à l'allègement des programmes à cause de la pandémie de COVID-19 et du temps (trois mois) du confinement qui aurait permis aux élèves de réviser et de s'entraîner en dictée. Notons ainsi que l'analyse de ces différentes notes du CEPD de 2016 à 2020, nous permet de déduire aisément l'existence des difficultés des élèves en dictée depuis le primaire ; car le tableau ci-dessous confirmera la persistance des mauvaises performances des élèves au premier cycle du secondaire général dans cette activité d'apprentissage.

Tableau n° 1 : Notes des élèves du BEPC de 2016 à 2020 dans la région pédagogique Grand Lomé.

Années	Candidats ayant composés	Ont obtenu 0 sur 20		Ont obtenu de 1 à 9,99		Ont obtenu de 10 à 20	
		Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
2016	36791	24244	65,89	8782	23,86	3764	10,23
2017	38902	21087	54,20	11900	30,58	5914	15,20
2018	39074	28739	73,55	8247	21,10	2084	5,33
2019	43105	35491	82,33	6484	15,04	1129	2,61
2020	43239	34423	79,61	5933	13,72	2171	5,02

Source : Données calculées à partir des statistiques de la DEx-CC, novembre 2021

Au regard de l'analyse des notes des élèves du BEPC de 2016 à 2020 dans la région pédagogique Grand Lomé, nous constatons que la dictée constitue un facteur déterminant de l'échec des élèves. En effet, on note une persistance de ce phénomène au BEPC 2017, 2018, et 2019 car les pourcentages des notes des élèves ayant obtenu la moyenne au cours de ces trois années successives ce sont progressivement baissés. Au BEPC 2017, le pourcentage des élèves qui ont obtenu entre 10 et 20 en dictée est de 15,20%. L'année suivante au BEPC 2018, on note une baisse remarquable des candidats ayant obtenu la moyenne. Seulement 5,33% des candidats ayant composé dans la circonscription pédagogique du Grand-Lomé ont obtenu la note comprise entre 10 et 20. La réduction du nombre d'élèves qui ont obtenu la moyenne est vraiment alarmante car, on note une baisse de près de 9,87% par rapport aux résultats du BEPC de l'année précédente. S'agissant des notes de la dictée au BEPC 2019, nous remarquons une baisse considérable du pourcentage d'élèves qui ont eu la note comprise entre 10 et 20. Ce pourcentage qui s'élève à 2,61% constitue la preuve que la dictée est l'une des disciplines qui font échouer les élèves à l'examen du BEPC. Avec ce résultat nous pouvons sans contester conclure qu'il existe des difficultés persistantes chez les élèves du collège concernant l'apprentissage de l'orthographe française. La figure n° 1 ci-dessous illustre clairement les mauvaises notes des élèves au BEPC 2020 dans la région pédagogique Grand Lomé.



4. Figure n° 1 : Notes des élèves au CEPD 2016 et BEPC 2020 dans la région pédagogique grand Lomé.

Source : Données calculées à partir des statistiques de la DEx-CC, novembre 2021

L'observation de cette figure permet de se rendre à l'évidence du « chaos orthographique sans autre forme de procès »<sup>10</sup>. Cela est une preuve de la persistance des lacunes des élèves en dictée au BEPC 2017, 2018, et 2019. À cet examen certificatif qui marque la fin du premier cycle du secondaire, 79,61% des candidats ont obtenu la note de 0 sur 20. Nous pouvons alors aisément déduire que les difficultés qu'éprouvent les apprenants depuis le primaire n'ont pas pu être résolues malgré les quatre années passées au collège. De plus, l'on remarque que le pourcentage de ceux qui ont eu la moyenne en dictée (5,02%) au BEPC 2020 est en encore plus faible par rapport au pourcentage des notes en dictée des candidats au CEPD 2016 (10,23%). Cette situation laisse présager d'innombrables interrogations sur le dispositif d'enseignement/apprentissage du français, de même que sur les pratiques pédagogiques dans le secondaire général au Togo. Car, nous remarquons à travers cette analyse que non seulement les élèves n'améliorent pas leurs scores en dictée durant les quatre années passées au collège, mais également leurs notes dans cette évaluation vont de mal en pis. Il est donc clair que les difficultés des élèves du premier cycle du secondaire général en dictée se ressentent dès le primaire avant même l'entrée en sixième.

Le problème de recherche à travers cette analyse de la situation est que la dictée est un exercice scolaire qui est pratiquée dans le système togolais depuis la classe de CE1 soit huit années qu'elle est pratiquée, à raison de quatre années au primaire et quatre années au premier cycle du secondaire. Cependant, les élèves du premier cycle du secondaire général du Grand Lomé ouest du Togo éprouvent d'énormes difficultés en dictée. Cela est matérialisé par les multiples zéro qu'ils obtiennent au brevet d'étude du premier cycle.

Cette situation d'inconfort nous a amené à nous interroger sur les facteurs explicatifs de la faible performance des apprenants du premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général du Grand Lomé Ouest en dictée. Ainsi, cette recherche ambitionne de voir si la perception négative qu'ont les élèves de la dictée et le manque d'activités visant l'acquisition des compétences en français, expliquent cette incapacité des élèves du premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général du Grand Lomé Ouest à avoir de bons scores en dictée.

## **1. Méthodologie**

La région éducative concernée par notre étude est celle du Grand Lomé. C'est l'une des six régions éducatives située au sud du Togo. Le choix de cette région éducative s'explique par le fait que c'est elle qui compte le plus grand nombre de collège d'enseignement général dans le pays. C'est également la région qui a le plus grand effectif au premier cycle du secondaire parmi les six régions éducatives que comptait le Togo en 2020, avant la subdivision de la région des plateaux en deux (Annuaire national des statistiques scolaires 2020-2021, P. 71, 75 et 83). Nous voyons clairement que la région éducative du Grand Lomé compte le nombre le plus élevé d'établissements et d'élèves au premier cycle du secondaire au Togo. C'est la raison majeure qui a orientée le choix de cette région éducative.

Par ailleurs, cette région est composée de deux inspections au niveau secondaire général. Il s'agit de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général du Grand-Lomé Est et de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général du Grand-Lomé Ouest ; cette dernière est la zone de réalisation de notre étude. Ce choix s'explique d'abord par le fait que nous-même, exerçant dans cette zone, les contacts et les déplacements s'en trouvent grandement facilités. Ensuite, parce que dans la région éducative du Grand Lomé, c'est l'inspection qui regorge le

---

<sup>10</sup> Chaos orthographique sans autre forme de procès : Introduction du livre de Danièle COGIS ; « Pour enseigner et apprendre l'orthographe » p7.

plus de Collèges d'Enseignement Général. Cela paraît aussi judicieux parce que c'est seulement au premier cycle du secondaire que se pratique la dictée.

### 1.1. Techniques de collectes, de traitement et d'analyse des données

Le questionnaire adressé aux élèves, est constitué d'une cinquantaine de questions subdivisées en trois parties à savoir : identification du répondant, ses performances en dictée, et la description de l'importance de la lecture et de la dictée d'apprentissage sur la réussite de l'épreuve de la dictée. Il a permis de vérifier l'impact de l'insuffisance de ces activités sur la performance scolaire des élèves du premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général du Grand Lomé Ouest en dictée.

Le guide d'entretien semi-dirigé a porté sur les perceptions que les élèves ont de l'épreuve de la dictée. Ce guide a permis de recueillir les données chez les élèves et les enseignants, l'influence des perceptions des élèves de la dictée sur leur performance dans cette activité d'évaluation des compétences en orthographe française. Les thèmes généraux abordés lors de l'entretien ont porté sur la perception des élèves de la valeur de l'épreuve de la dictée, de leur compétence et sur leur contrôlabilité de cette épreuve.

Les données quantitatives issues des questionnaires sont traitées à l'aide des statistiques descriptives. Pour ce faire nous avons utilisé le logiciel SPSS 21.

Le logiciel QDA Miner Lite nous a permis de traiter quantitativement les données qualitatives issues des entretiens semi-dirigés. C'est un logiciel qui a pour fonction d'analyser des transcriptions d'entretiens individuels et de groupes de discussion en vue de comparer les fréquences d'apparition des mots clés dans les propos des enquêtés. La technique d'analyse de contenu nous a également permis de traiter ces données qualitatives.

### 1.2. Type d'échantillonnage et échantillon de l'étude

Notre population d'étude a pris en compte de façon générale les élèves du premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement Secondaire Général du Grand-Lomé Ouest (IESG-GLO). Nous avons choisi de façon volontaire 11 % de la population totale des élèves d'où :  $1569 \times 11/100 = 172,59$  approximativement égal à 173 élèves.

Les quotas des enquêtés dans chaque établissement sont définis en fonction du nombre d'élèves qui s'y trouvent ; la technique de la règle de trois a servi à cet effet. En prenant le CEG Alinka Nyivémegblé et le CEG Lomé Zongo qui comptent respectivement 743 et 826 élèves.

5. Tableau N° 2 : Récapitulatif de la répartition des élèves selon l'école fréquentée.

Les établissements	Effectifs			Echantillons
	Filles	Garçons	Total	
CEG Lomé Zongo	397	429	826	91
CEG Alinka Nyivémegblé	328	415	743	82
Total	725	844	1569	173

Source : Pré-enquête, avril 2022



Les enseignants des établissements du public du premier cycle de l'IESG-GLO pour le compte de l'année scolaire 2021-2022 selon les chiffres mis à notre disposition par la Direction Régionale de l'Éducation du Grand-Lomé, sont au total 778 soit 544 de sexe masculin et 234 qui sont de sexe féminin. S'agissant des entretiens avec les enseignants, notre échantillon est de 11 enseignants de français choisis par la méthode d'échantillonnage de convenance.

Dans l'impossibilité de rentrer en contact avec les enseignants à cause des évaluations de fin d'année, nous n'avons pu mener des entretiens qu'avec ceux qui sont disponibles. Prévu pour 11 enseignants nous n'avons définitivement pu interroger que huit ; ce qui constitue notre échantillon final.

## 2. Résultats

Les résultats de notre recherche portent sur la perception des élèves de la dictée et sur les activités d'apprentissage du français.

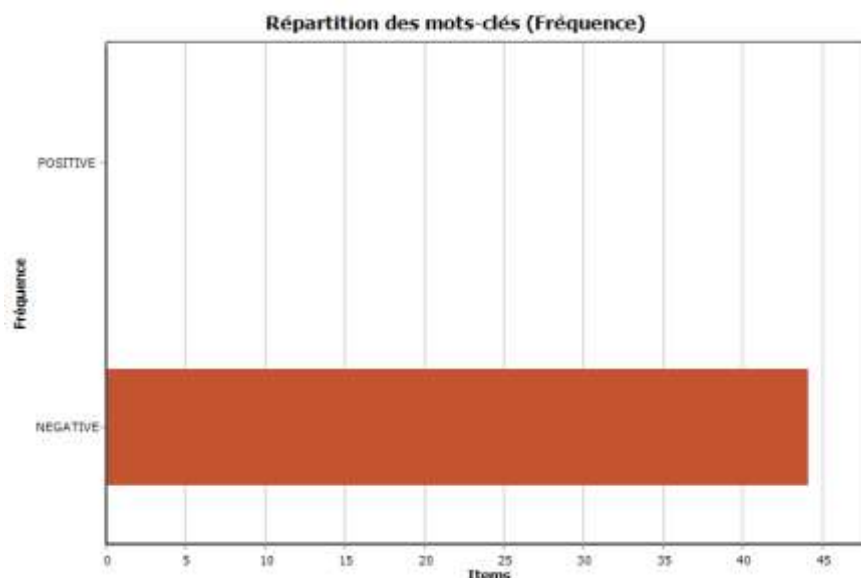
### 2.1. La perception de la dictée par les élèves

Les résultats sont présentés selon le modèle suivant : la perception qu'ont les élèves de la facilité ou de la difficulté de la dictée, leurs opinions sur la place qu'occupe la dictée dans leur réussite scolaire, et les représentations qu'ils se font des objectifs que vise cet exercice.

- **La perception de la facilité ou de la complexité de la dictée par les élèves**

Les enquêtés perçoivent la dictée comme un exercice difficile ; la majorité d'entre eux pensent que la dictée est un exercice complexe. 157 élèves enquêtés affirment que la dictée est difficile. Seulement 5 personnes disent qu'elle est une activité accessible et facile. Au total 97 % des enquêtés perçoivent la dictée comme difficile contre seulement 3 % qui pensent le contraire.

Les perceptions qu'ont les élèves de l'épreuve de la dictée sont négatives selon les enseignants enquêtés. Ils affirment que les élèves ne fournissent pas des efforts à cause du fait qu'ils perçoivent cette épreuve comme très difficile et donc impossible de réussir. Sur l'ensemble des enseignants avec lesquels nous avons eu des entretiens, la perception négative de la dictée par les élèves est revenue à une fréquence de 44 fois ; c'est ce qu'indique la figure ci-dessous.



6. **Figure n°3 : Fréquence d'affirmation de la perception négative de la dictée par les élèves.**

Source : Construit par l'auteur à partir des données de l'enquête de terrain, mai 2022

La figure n°3 conçue grâce au logiciel QDA Miner Lite, illustre la fréquence à laquelle les enseignants interviewés affirment que les élèves ont une mauvaise perception de la dictée. En effet ils ont réitéré 44 fois que la perception que les élèves ont de la dictée est négative. Aucun des huit enseignants n'a soutenu le contraire. La partie « Items » graduée de 0 à 45 à une échelle de cinq, représente la fréquence à laquelle les deux mots clés (perception positive ou négative) sont revenus dans les propos des enseignants enquêtés.

Par ailleurs, la mauvaise perception de la dictée par les élèves est à noter à travers les propos de l'enseignant 3 :

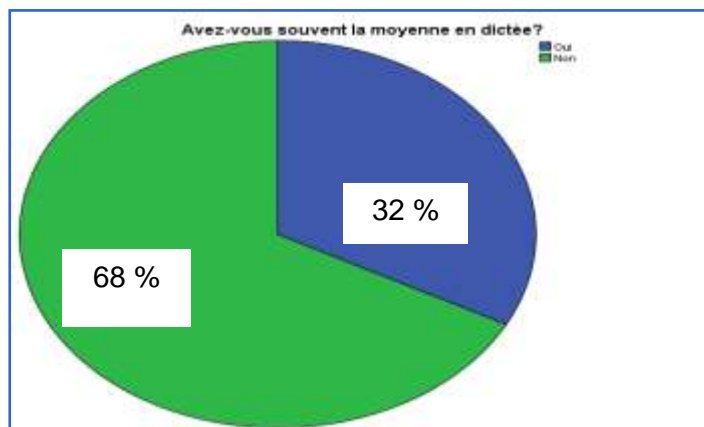
les élèves ont une très mauvaise représentation de l'épreuve de la dictée. Ils se disent qu'ils ne peuvent pas avoir de bonnes notes en dictée, pour eux c'est une bête noire. Ils trouvent que le français en général est trop difficile et quoi qu'ils fassent, ils n'auraient pas de bonnes notes. Et c'est ce qui fait qu'ils ne s'appliquent pas à fournir des efforts en vue d'avoir de bonnes notes dans cette matière (Propos recueillis le 17 mai 2022).

Les opinions négatives qu'ont les élèves sur la dictée sont renchériées par l'enseignant 6 en ces termes :

les élèves pensent que la dictée n'est pas une matière qui peut les aider à passer en classe supérieure. Ils se disent que la dictée est très difficile et que le français n'étant pas leur langue, quoi qu'ils fassent, ils n'obtiendront pas une bonne note donc mieux vaut ne pas s'efforcer. La plupart pensent également que la dictée c'est toujours zéro il est inutile de faire des efforts car cet effort ne serait pas récompensé. Et du coup ils ne se gênent plus pour réussir cette matière. Ils se disent qu'il y a d'autres matières qui peuvent leur permettre de réussir plus aisément. Ils considèrent la dictée comme une sanction et non une évaluation (Propos recueillis le 18 mai 2022).

- **Les opinions des élèves sur la place qu'occupe la dictée dans leur réussite scolaire**

Les enquêtés pensent que les notes qu'ils obtiennent en dictée influent négativement leurs résultats scolaires. Ils affirment que la dictée fait baisser leur performance scolaire. 110 enquêtés soit 68 % affirment que les notes qu'ils obtiennent en dictée ne leur permettent pas de faire accroître leurs moyennes de passage en classe supérieure. 52 enquêtés soit 32 % disent que les notes qu'ils obtiennent en dictée leur sont bénéfiques et permettent d'accroître leur performance scolaire. C'est ce qu'illustre le diagramme circulaire ci-dessous (figure n°4).



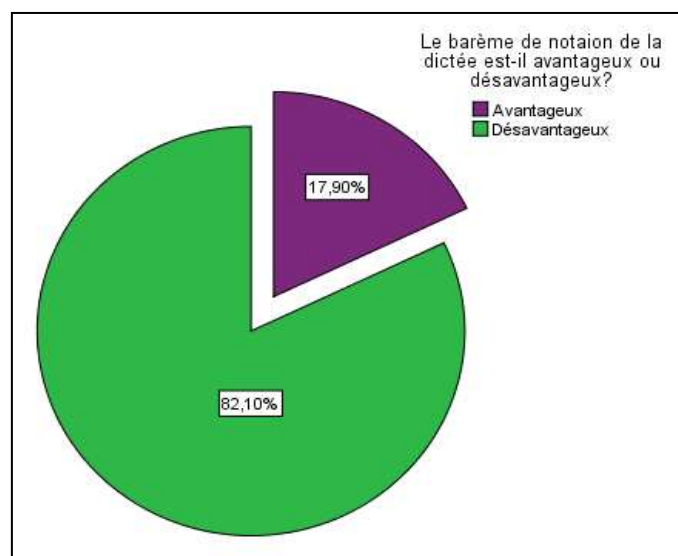
7. **Figure n°4 : Répartition des enquêtés selon qu'ils aient souvent la moyenne ou pas en dictée.**

Source : Construit par l'auteur à partir des données de l'enquête de terrain, mai 2022

La majorité des enquêtés souhaitent la suppression de la dictée des outils d'évaluation. 155 élèves du premier cycle du secondaire soit 96 % de ceux qui ont accepté de se soumettre à notre questionnaire affirment qu'ils émettent le vœu qu'on supprime la dictée du système éducatif. Seulement 7 enquêtés soit 4 % affirment qu'ils ne souhaitent pas qu'on la supprime des activités d'évaluation de l'orthographe française.

- **La perception sur le barème de notation de la dictée**

Le barème de notation est mal perçu par les enquêtés. La majorité pense qu'il est désavantageux et donc sa suppression serait salutaire. Ils affirment que le barème de la notation est la principale cause de leurs faibles notes en dictée. 133 élèves n'approuvent pas la pondération de la dictée soit 82 % contre seulement 18 % qui pensent que le barème de la notation est avantageux.



8. **Figure n°5 : Répartition des enquêtés selon leur perception sur le barème de la notation.**

Source : Construit par l'auteur à partir des données de l'enquête de terrain, mai 2022

Les enquêtés ont une perception négative du barème de notation de la dictée, c'est ce qui motive les apprenants à souhaiter la suppression de la dictée des activités d'évaluations en français. Pour un élève de la classe de troisième, la façon de corriger la dictée est l'une des causes des mauvaises notes des élèves. Selon lui :

les critères de correction de la dictée ne sont pas favorables pour nous. Les enseignants ne font que souligner les fautes. Ils soustraient ensuite les points sans en donner aux mots bien orthographiés. Même si c'est une longue dictée avec les mots difficiles, ils ne se préoccupent pas de ce qui est juste (Elève au CEG Lomé Zongo en classe de troisième).

Au cours de nos entretiens individuels, un enseignant a fustigé le barème de notation de la dictée au premier cycle du secondaire général en ces termes :

La dictée est une bête noire pour les élèves à cause de ses critères de notation. C'est une évaluation qui torture inutilement les apprenants. On a l'habitude de résumer toutes les connaissances des élèves en français à leur capacité à bien faire ou non la dictée. Moi par exemple je n'avais presque jamais la moyenne en dictée mais, j'ai évolué normalement dans les études. C'est à cause de la manière dont les élèves sont saqués en traquant exclusivement les fautes, sans pour autant récompenser les mots bien écrits qui ne les encourage pas à apprendre les cours que nous leur donnons (Enseignant 7, propos recueillis le 19 mai 2022).

- **Les perceptions des élèves sur le déroulement de l'épreuve de la dictée**

La plupart des élèves enquêtés pensent que la façon de dicter y compris les règles qui entourent cette épreuve leur est défavorable. 135 enquêtés trouvent défavorable la façon de dicter soit 83 % contre 17 seulement qui trouvent qu'elle leur est favorable, soit 17 % des enquêtés. Les questions ouvertes auxquelles ont été soumis les élèves nous ont permis de recueillir les propos d'un élève du CEG Lomé Zongo qui s'insurge contre la façon dont certains enseignants font la dictée. Il affirme à ce sujet que :

certaines professeurs font très mal la dictée. Ils ne prononcent pas bien les mots. Quand ils parlent on confond les mots et cela nous décourage. Parfois il y a certains qui sont trop rapides et nous n'arrivons pas à suivre surtout si dans l'autre classe ils sont déjà en avance ou en retard. Si vous avez la chance d'avoir un professeur qui dicte bien vous aurez de bonnes notes en dictée, mais si c'est le contraire, vos notes seront toujours minables (Elèves au CEG Lomé Zongo en classe de troisième).

Dans cette même logique, un autre enquêté affirme que :

pendant la dictée, nous n'avons même pas le droit de parler ni de poser des questions si nous sommes en retard. Même si le professeur file trop vite, on ne doit pas l'interpeller, ni lui demander de dicter à haute voix s'il le faisait à basse voix. Des fois on est obligé de sauter les mots, et cela nous pénalise énormément (Elèves au CEG Alinka Nyiévémeblé en classe de troisième).

- **Les activités permettant l'acquisition des compétences en dictée.**

Le modèle d'enseignement / apprentissage du français au premier cycle du secondaire général tel que décrit dans le programme formel a été utilisé (PAREC, 2018).

## 2.2. Les activités d'acquisition des compétences en dictée

- **La récitation**

Les huit enseignants affirment qu'ils ne font pas les récitations avec les élèves à cause de la densité du programme et des effectifs pléthoriques. 93 % des élèves enquêtés disent qu'ils ne mémorisent pas les textes qu'ils lisent. Ils pensent que c'est un exercice fastidieux et pas trop utile pour apprendre la dictée.

- **La lecture**

Dans le but de savoir si tous les enquêtés lisent effectivement ; nous avons posé la question de savoir le nombre d'élèves qui arrive à lire pendant une séance de lecture.

9. *Tableau n° 3 : Répartition des enquêtés selon le nombre d'élèves qui lisent pendant une séquence de lecture.*

Nombre d'élèves qui lisent pendant une séance de lecture	Effectifs	Pourcentage
Moins de la moitié des élèves	125	77,1
Plus de la moitié des élèves	36	22,3
Tous les élèves	1	0,6
Total	162	100

Source : Enquête de terrain, mai 2022

Les enquêtés affirment que moins de la moitié des élèves arrivent effectivement à lire pendant une séance de lecture en classe. 125 élèves soit 77,1% disent qu'une grande partie des élèves n'arrivent pas à lire pendant le cours de lecture. En outre, 36 enquêtés disent que dans leurs classes, plus de la moitié des élèves arrivent à lire. Seulement un élève sur les 162 enquêtés, soit 0,6 % affirment que tous les élèves lisent effectivement pendant le cours de français dédié à la lecture.

En outre, concernant l'existence de manuels de lecture dans les deux établissements, les enquêtés reconnaissent à l'unanimité qu'il n'en existe pas.

À ce sujet, nous avons interrogé les enseignants de français pour savoir comment ils se prennent pendant les séances de lecture avec les élèves. Avec quels outils (livres) ils arrivent à faire lire les élèves. À cet effet un enquêté affirme :

nos établissements scolaires ne sont pas dotés en livres de lecture, nous n'avons non plus de bibliothèques, les quelques rares livres qui sont d'ailleurs très insuffisants et qui sont dans le bureau du directeur ne nous sont pas accessibles, tu dois faire des pieds et des mains pour y avoir accès, alors que chaque jour on fait la lecture pendant le cours de français. C'est ce qui nous amène à demander aux élèves de photocopier certains textes que nous étudions avec eux. Mais malheureusement nos élèves n'en font même pas, et nous sommes obligés de leur demander de s'attourner autour des quelques-uns qui ont fait les photocopies de ces textes (Enseignant 1, propos recueillis le 16 mai 2022).

91,9 % des enquêtés disent qu'ils ne fréquentent pas les bibliothèques. 78 % affirment qu'ils ne lisent que lorsqu'ils sont obligés. 33 % (84 % des filles contre seulement 6 % des garçons) disent avoir lu entièrement une œuvre littéraire, mais ce ne sont que les romans au programme. 86 % affirment qu'ils n'ont pas de manuels de lecture. Cependant, les enseignants enquêtés disent qu'ils font lire les élèves en classe.

À la question de savoir par quel moyen les enseignants font lire les apprenants malgré les effectifs pléthoriques préalablement avancés par ceux-ci et du manque de manuels de lecture, un enquêté affirme :

les parents d'élèves préfèrent acheter les livres de mathématiques ou de sciences physiques au détriment des manuels de lecture. De plus, nos établissements scolaires ne sont pas dotés en livres de lecture, nous n'avons non plus de bibliothèques, les quelques rares livres qui sont d'ailleurs très insuffisants et qui sont dans le bureau du directeur ne nous sont pas accessibles ; tu dois faire les pieds et des mains pour y avoir accès. C'est ce qui nous amène à demander aux élèves de photocopier certains textes que nous étudions avec eux. Mais malheureusement nos élèves n'en font même pas, et nous sommes obligés de leur demander de s'attourner autour des quelques-uns qui en ont fait (Enseignant 1, propos recueillis le 16 mai 2022).

### ● **L'étude de la langue**

L'étude de la langue concerne l'apprentissage de l'orthographe, de la grammaire et du vocabulaire. Ainsi, à la question de savoir si les élèves s'exercent dans les activités d'étude de la langue, un enseignant affirme que :

non, ils n'apprennent pas les cours de français puisqu'ils affirment que l'on n'apprend pas le français. Ils n'accordent pas d'importance aux règles de la langue française qu'on leur donne à l'école. Ils sont souvent scotchés à apprendre les matières scientifiques dans lesquelles ils ont souvent aussi de mauvaises notes. Les élèves négligent vraiment le français. (Enseignant 5, propos recueillis le 18 mai 2022).

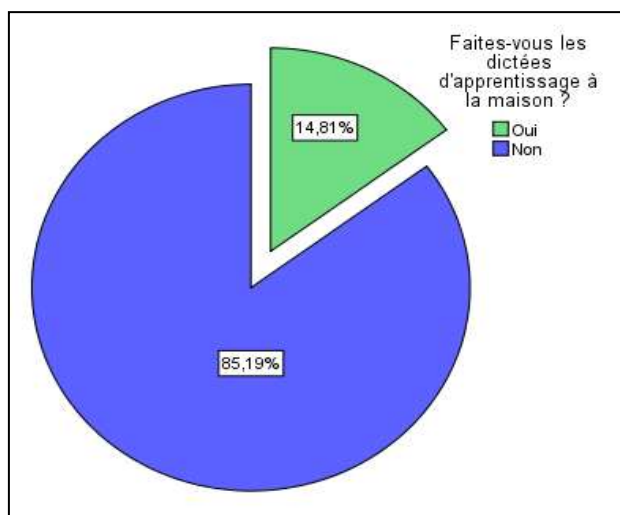
Un autre enseignant pense plutôt que même les élèves qui lisent ont souvent des difficultés dans l'utilisation des règles apprises pour bien écrire en français. À cet effet il affirme :

les élèves n'apprennent le français que lorsqu'il y a un devoir ou une composition. Et là même ils le font d'une façon non appliquée. Ce qui fait qu'ils ne maîtrisent pas les règles grammaticales en vue de mieux les appliquer lors des évaluations. Ils ne savent pas que le français est comme les mathématiques, il faut d'abord maîtriser les règles ensuite il faut être en mesure de les appliquer dans les différentes rédactions (Enseignant 2, propos recueillis le 18 mai 2022).

73 % des élèves enquêtés disent qu'ils ne se préoccupent pas des règles grammaticales lorsqu'ils lisent un texte ; qu'ils ne se contentent que de l'information. 64,9% affirment la même chose s'agissant des messages qu'ils écrivent sur les réseaux sociaux. 70,5 % disent qu'en dehors des cours qu'ils font en classe, ils n'apprennent le français qu'uniquement lorsqu'il y a une évaluation.

- **La dictée d'apprentissage**

Les enquêtés affirment qu'ils ne font pas régulièrement la dictée d'apprentissage. Les huit enseignants disent qu'ils font les dictées d'apprentissage avec les élèves.



**10. Figure n°4 : Répartition des enquêtés selon leurs activités d'entraînement en dictée d'apprentissage à la maison.**

Source : Construit par l'auteur à partir des données de l'enquête de terrain, mai 2022

Les enquêtés qui affirment ne pas faire les dictées d'apprentissage à la maison sont au total 138 soit 85,2 %. Ceux qui disent pratiquer les dictées d'apprentissage sont au nombre de 24 soit 14,8 %.

Par ailleurs, un enseignant enquêté déclare :

non, les élèves ne s'exercent pas en dictée d'apprentissage. Souvent les parents prennent des répétiteurs dans les matières scientifiques, et négligent le français. C'est aussi la cause de la démotivation des élèves à s'adonner au français. La preuve lors des dictées préparées les élèves ne s'en sortent pas. Même s'ils sont informés à la veille que la dictée portera sur un texte dont ils disposent ils vont ramasser des zéros. Avec l'avènement des smartphones, ils n'ont plus le temps pour s'exercer en dictée. S'il y a certains qui le font ils sont à compter au bout des doigts (Enseignant 7, propos recueillis le 19 mai 2022).

En outre, un autre enseignant affirme à propos de l'apprentissage des règles grammaticales par les élèves que :

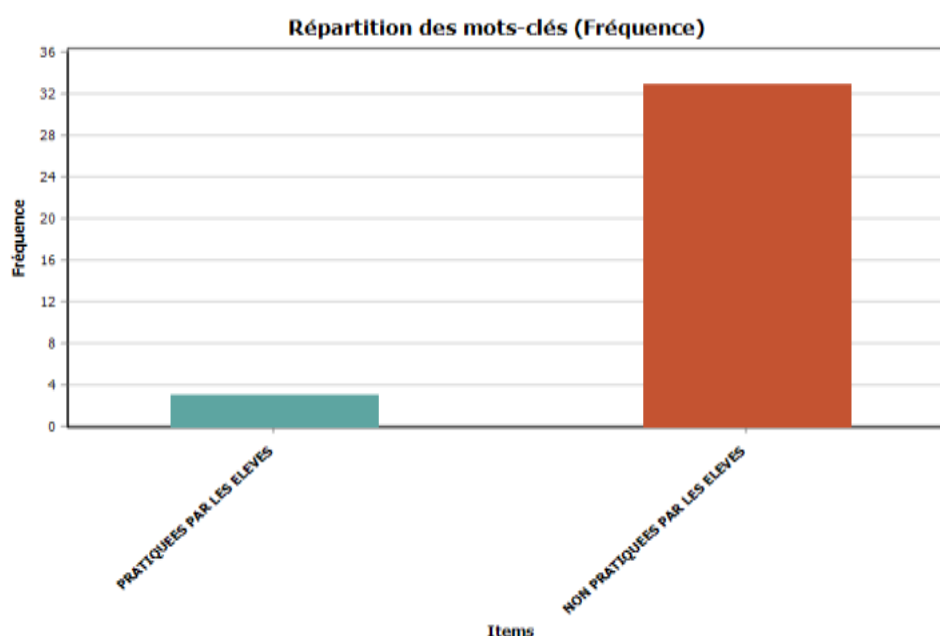
non, ils n'apprennent pas les cours de français puisqu'ils affirment que l'on n'apprend pas le français. Ils n'accordent pas d'importance aux règles de la langue française qu'on leur donne à

l'école. Ils sont souvent scotchés à apprendre les matières scientifiques dans lesquelles ils ont souvent aussi de mauvaises notes. Les élèves négligent vraiment le français (Enseignant 5, propos recueillis le 18 mai 2022).

Un autre enseignant pense plutôt que même les élèves, qui lisent, ont souvent des difficultés dans l'utilisation des règles apprises pour bien écrire en français. À cet effet il affirme :

les élèves n'apprennent le français que lorsqu'il y a un devoir ou une composition. Et là même ils le font d'une façon non appliquée. Ce qui fait qu'ils ne maîtrisent pas les règles grammaticales en vue de mieux les appliquer lors des évaluations. Ils ne savent pas que le français est comme les mathématiques, il faut d'abord maîtriser les règles ensuite il faut être en mesure de les appliquer dans les différentes rédactions (Enseignant 2, propos recueillis le 18 mai 2022).

En outre, nos entretiens nous ont permis de relever dans les propos des enseignants la fréquence à laquelle les mots-clés (pratiquées par les élèves à la maison et non pratiquées par les élèves à la maison) reviennent. Ceci a été possible grâce au logiciel de traitement de données qualitatives QDA Miner Lite (figure 5).



**11. Figure n°5 : Répartition de la fréquence d'utilisation des mots-clés (dictées d'apprentissage et non pratiquées) selon les propos des enseignants enquêtés.**

Source : Construit par l'auteur à partir des données de l'enquête de terrain, mai 2022

L'analyse qualitative nous a permis de comptabiliser au total 33 fois l'item « non pratiquées par les élèves ». Le fait que les dictées d'apprentissage ne soient pas pratiquées par les élèves à la maison est plus élevé que l'item « pratiquées par les élèves ». Les enseignants interviewés ont affirmé seulement trois fois que certains élèves pratiquent les dictées d'apprentissage à la maison.

Les résultats de notre recherche tendent à établir un lien entre la faible performance des élèves en dictée, la perception négative qu'ont les élèves et du manque d'activités d'apprentissage de la langue française.

En effet, la perception de l'élève sur l'importance de son score en dictée pour sa réussite scolaire détermine sa motivation à s'engager véritablement dans les apprentissages de la langue française. Celui-ci s'évertuera en traitant les exercices de français qu'on lui donne en classe.

Cependant, l'élève qui a une perception négative de la dictée, ne fait pas d'effort, parce qu'il trouve cet exercice trop difficile. On peut alors conclure que si l'élève a une perception positive de la dictée, mieux il a de bonnes notes. À l'inverse s'il a une perception négative de la dictée, il aura assez de difficultés à avoir de bonnes performances dans cette discipline scolaire. C'est ce type d'élèves (96 %) qui souhaitent sa suppression.

En outre, les activités et les multiples stratégies qu'adoptent les élèves en vue de l'apprentissage du français déterminent leurs compétences en dictée. Parmi ces activités, la lecture est prépondérante. Ainsi la disponibilité des manuels de français constitue un facteur non négligeable dans l'apprentissage de cette langue. Cependant force est de constater que la plupart des parents n'adhèrent pas à l'achat des œuvres littéraires au programme (72,2%). Ils négligent ces manuels indispensables à l'étude de la langue d'enseignement au Togo. Ils préfèrent acheter des livres de mathématiques ou de sciences physiques. Ceci empêche les élèves d'étudier et d'avoir de bonnes notes en dictée. Ainsi on peut établir une interdépendance entre l'achat des manuels de français et la performance scolaire des élèves en dictée.

Par ailleurs, avoir les manuels de français sans les exploiter véritablement, ou fréquenter régulièrement la bibliothèque sans faire une lecture sélective des œuvres utiles à l'apprentissage des règles orthographiques françaises ; ne suffirait pas pour avoir une bonne performance en dictée. Seul le bon usage et le choix scrupuleux des livres permettront l'acquisition véritable des compétences en français en générale et de façon spécifique en dictée car elle est l'une des formes d'évaluation des compétences en orthographe française (Lavier, 2019). En plus de ce qui précède, l'apprentissage des cours de français à la maison et éventuellement l'usage du français comme langue de communication à la maison sont également les facteurs favorables à l'acquisition de compétences en français et par ricochet en dictée.

### **3. Discussion**

La réussite scolaire passe inéluctablement par la parfaite maîtrise de la langue d'enseignement. L'élève doit maîtriser l'orthographe pour espérer réussir ses études. S'agissant de l'évaluation des compétences en français, l'un des outils dédiés à cette fin est la dictée. C'est une épreuve qui permet d'évaluer le niveau d'acquisition de compétences orthographiques des élèves en français (Cogis, 2005). Elle est très redoutée par la plupart des apprenants à cause des mauvaises notes qu'ils obtiennent. Les résultats de notre recherche révèlent qu'au premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement du Secondaire Général du Grand Lomé Ouest, les élèves ont non seulement une perception négative de l'épreuve de dictée, mais également ils ne pratiquent pas les activités qui devraient les aider à réussir cette discipline. Notre discussion s'articule autour de deux points fondamentaux.

Les perceptions négatives qu'ont les élèves de la dictée constituent le premier aspect de notre discussion. En effet, les résultats de nos recherches sur l'impact des perceptions négatives qu'ont les élèves de l'épreuve de dictée sont en conformité avec ceux de Bégin (2009). C'est une recherche menée au Québec pendant plus de trois ans et qui a porté entre autres sur le rôle des facteurs socioaffectifs dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale (ou d'usage) chez les élèves québécois de 6e année du primaire. Dans cette étude, il a montré que les élèves faibles en orthographe se distinguent des élèves forts par le fait qu'ils éprouvent une motivation extrinsèque plus élevée. Les élèves qui ont une mauvaise représentation de l'orthographe ont également de mauvaises notes dans cette discipline. La concordance des deux résultats, bien que ce soit dans deux contextes différents (Togo et Québec), pose le problème de la motivation des élèves dans les activités d'apprentissage. Ceci s'explique par le fait que :

plus l'élève est apte à orthographier correctement, plus les commentaires qu'il reçoit sont positifs et, à l'inverse, moins il est compétent en orthographe, plus les commentaires qu'il entend sont



négatifs. L'élève développe ainsi son sentiment de compétence en se basant sur ses performances antérieures en orthographe dans un premier temps, il peut, dans un second temps, s'appuyer sur la rétroaction qu'on lui donne par rapport à cette performance (Bégin, 2009, p. 151).

Il ressort donc que l'élève doit trouver un intérêt personnel en vue de s'engager à réussir aisément la dictée ; Viau (1998) parle à cet effet de « la perception de la valeur d'une activité ». Selon lui :

la perception de la valeur d'une activité se définit comme étant le jugement que l'élève porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité en fonction des buts qu'il poursuit. Des interrogations comme : « Pourquoi je ferais les lectures que le prof m'a demandé de faire ? » ; ou « Discuter entre nous des romans qu'on doit lire ! À quoi cela va me servir plus tard ? », traduisent bien le peu de valeur que certains élèves accordent à des activités pédagogiques qui leur sont proposées dans les cours de français. Un élève qui ne voit aucun intérêt ou aucune utilité aux activités qu'il doit accomplir est généralement démotivé. Ainsi, si un élève ne voit pas l'intérêt ou l'utilité de lire, d'écrire ou de s'exprimer oralement, il y a de fortes chances qu'il ne s'engagera pas dans ces activités sous prétexte qu'elles ne lui apportent rien (Viau, 1998, p. 46).

Les faibles performances qu'ont les apprenants en dictée et qui « décrédibilisent notre système éducatif »<sup>11</sup> viennent du fait qu'ils perçoivent la dictée comme une évaluation qui consiste à dicter un texte d'auteur et à sanctionner les erreurs commises (J.-P. Jaffré, 1992). Cette situation démotive les apprenants à s'engager véritablement dans les activités qui peuvent leur permettre d'améliorer leurs notes en dictée. Ceci nous permet d'aborder le deuxième volet de notre discussion. En effet, l'analyse des résultats de notre recherche démontre clairement que les dictées d'apprentissage qui devraient permettre d'améliorer la performance scolaire des élèves ne sont pas pratiquées. Ce résultat est comparable aux études de Brissaud et Cogis, (2011) qui ont déduit que la pratique quotidienne de la dictée permet de consolider les connaissances déjà acquises qui seront appliquées à des contextes variés. il pensent à cet effet qu' :

de nombreuses pratiques encore désignées sous le terme de dictées apportent des variations importantes au dispositif d'origine, pour qu'il devienne un véritable temps d'apprentissage actif et plus seulement un temps d'évaluation et de sanction (...) On peut raisonnablement penser que ces pratiques amènent l'élève à travailler de façon plus explicite et sera plus efficace en dictée (Brissaud et Cogis, 2011, p. 78).

En outre, s'agissant de l'importance de la langue de communication à la maison sur les performances des apprenants en dictée, les résultats de notre étude sont similaires aux résultats du rapport de l'UNESCO, (2016). Ce rapport indique qu'il existe une corrélation possible entre le fait de maîtriser la langue d'enseignement et la réussite des élèves. Zirotti, (2006) quant à lui a montré dans une étude que le fait de n'avoir pas accès à l'instruction dans la langue qu'on comprend, a des conséquences négatives sur les apprentissages. Selon Benson, (2004) ; Bühmann et Trudell, (2007) ; et Pinnock, (2009), les enfants apprennent mieux lorsque la première langue d'enseignement est leur langue maternelle. Ces études bien que faisant l'apologie des langues maternelles sont conformes à nos résultats parce qu'elles montrent également l'impotence de la langue de communication à la maison sur la réussite scolaire. Cette variable est à manipuler avec beaucoup de réserves parce que la réussite scolaire liée à la langue d'enseignement et la langue de communication à la maison, peut toutefois avoir des effets négatifs quand, à cause de l'enseignement dans la langue dominante, les enfants n'acquièrent

---

<sup>11</sup> Expression de prise dans l'article de Fulbert EKONDI : « L'incidence des notes de la dictée dans les résultats scolaires en République du Congo : cas des élèves du CM2 dans la circonscription scolaire d'Ignié » ; Université Marien Ngouabi (Congo)

pas la maîtrise de la langue qui est celle de leur famille et de leur entourage et perdent ainsi le contact avec leur propre héritage culturel (Ball, 2014).

Par ailleurs, plusieurs études comparées à la nôtre ont montré l'absence d'activités de lecture chez les élèves. Pourtant c'est une activité déterminante dans l'apprentissage d'une langue. Shahar-Yames & Share (2008) et Ouellette (2010) ont démontré que la lecture engendre une meilleure mémorisation de l'orthographe des mots étudiés. Dans cette optique, Compaoré et *al.* (2009) ont démontré dans une étude que les habitudes de lecture des élèves impactent les performances scolaires de ceux-ci. Selon eux, les élèves qui ont de mauvaises notes en français sont ceux qui ne lisent pas ou qui lisent très peu. Ils sont parvenus à la même conclusion que nous en ce sens que la présence d'une bibliothèque peut être un élément incitateur à sa fréquentation et par conséquent à la l'amélioration du rendement scolaire en dictée grâce à la pratique de la lecture par les élèves. Nous pensons que cette étude est à bien des égards comparables à nos résultats dans la mesure où elle démontre que la motivation d'un élève à pratiquer la lecture dépend de la disponibilité des manuels de lecture ou des bibliothèques. À cet effet ces auteurs affirment que :

si les infrastructures abritant les centres de lecture sont inexistantes ou éloignées des établissements, on peut enregistrer un nombre réduit d'élèves lecteurs et de livres lus. Et en conséquence le nombre d'apprenant ayant de mauvaises notes en français serait élevé. L'éloignement d'un centre de lecture constitue un handicap pour l'élève qui veut lire. Il est possible que le nombre réduit de livres lus par les élèves soit dû à des attitudes qui défavorisent la lecture. Peut-être les élèves trouvent que la lecture n'est pas essentielle (Compaoré et *al.*, 2009, p. 132).

Bien que tout le monde s'accorde sur le fait que les manuels scolaires sont des outils indispensables pour l'apprentissage de la langue française, nos établissements scolaires surtout ceux du primaire n'en disposent nullement pas. Or c'est à ce niveau que les élèves doivent apprendre à lire et développer le goût à la lecture. Au Togo, la relation entre le nombre d'élèves et le nombre de manuels de lecture dans les écoles primaires publiques pour l'année scolaire 2017-2018 est de 0,7 soit un manuel pour moins de deux élèves (RESEN Togo, 2018, p. 82). La situation n'est pas meilleure dans les autres pays. Le ratio élèves / manuels scolaires au Bénin pour le compte de l'année scolaire 2011-2012 est de 0,8 soit environ 10 % des élèves qui ne disposent dans les faits d'aucun livre pour soutenir leur apprentissage en lecture (RESEN Bénin 2014, p. 202). En Côte d'Ivoire, le coefficient de détermination entre le nombre de manuels de français et le nombre d'élèves par école est à peine de 0,27. Ceci indique que dans 73 % des écoles, le nombre de manuels n'est pas en relation avec le nombre d'élèves (RESEN Côte d'Ivoire, 2016, p.131). Au Mali, le pourcentage des établissements du premier cycle fondamental qui n'ont pas de bibliothèques pour l'année scolaire 2010-2011 est de 96,9 % et pour l'année scolaire 2014-2015 est de 93,7 % (RESEN Mali, 2017, P.121).

Les établissements scolaires ne disposent pas de bibliothèques ni de manuels de lecture ; les élèves non plus n'en disposent pas à titre personnel parce que leurs parents ne préfèrent qu'acheter les livres de mathématiques ou de sciences physiques (Abassi et Brugeilles, 2015, p. 155). Cependant, « à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire ce sont désormais les mathématiques qui posent le plus de difficultés d'apprentissage aux élèves, contrairement à la fin du cycle primaire » (RESEN, 2017, p.65). Cette situation suscite plusieurs interrogations : Quelles sont les raisons explicatives de ce choix par les parents ? Et quels sont les facteurs explicatifs des mauvaises performances des apprenants en mathématiques malgré ce choix des parents ? En fin, quels doivent-être les mécanismes de financement, de production, de distribution et de gestion des manuels en vue de les rendre plus accessible et inciter par la même occasion les apprenants à s'adonner à la lecture ? Telles sont les questions qui méritent d'être posées lors des prochaines recherches.

## Conclusion

Les multiples fautes que commettent les élèves du premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement du Secondaire Général du Grand Lomé Ouest dans les productions, notamment en dictée, sont la résultante d'un ensemble de lacunes qu'ils traînent avec eux depuis le primaire et qui entachent la qualité du système éducatif togolais. Cette mauvaise performance des apprenants en orthographe française a un impact négatif sur leur cursus scolaire car, le français est la langue d'enseignement au Togo.

Cette étude a permis de voir si la perception qu'ont les apprenants de la dictée et le fait qu'ils ne s'exercent pas suffisamment en français sont les facteurs explicatifs de leurs faibles performances au premier cycle de l'Inspection de l'Enseignement du Secondaire Général du Grand Lomé Ouest. Les données et les propos recueillis nous ont permis de confirmer nos deux hypothèses de départ : les élèves ont de faibles performances en dictée parce qu'ils ont une perception négative de cette matière ; et parce qu'ils ne pratiquent pas suffisamment les activités visant l'acquisition des compétences en français ; alors que pour réussir la dictée, les élèves doivent régulièrement lire et s'exercer avec les dictées d'apprentissage. Cependant, les propos recueillis montrent que les élèves ne pratiquent pas suffisamment ces activités qui sont la clé d'une bonne acquisition de compétence en dictée.

## Références bibliographiques

- Angoujard, A. (1994). Dictée ou tâches problèmes ? Dans *Savoir orthographier*, 7482 INRP, Paris : Hachette éducation.
- Awokou K. (2011), Les difficultés d'apprentissage liées à la maîtrise du français en milieu universitaire: cas des nouveaux étudiants de l'Unité Universitaire de Technologie de l'Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest au Togo, *Particip'Action*, (3), 375-390. Lomé : Université de Lomé.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Belbey S. (2020). *Le rôle de la dictée négociée dans la remédiation* (Mémoire de Master Académique, Université Mohamed Boudiaf-M'Sila).
- Bégin, C. (2009). Le rôle de la motivation à apprendre l'orthographe chez les élèves de 6e année du primaire québécois. *Québec français*, (154), 146-147.  
<https://id.erudit.org/iderudit/1845ac>
- Blanche-Benveniste, C. et Chervel, A. (1969). *L'orthographe*. Paris : Maspéro.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de minuit.
- Brissaud, C. (2015). Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de Troisième ? Du décalage entre prescription et acquisition des élèves. *Le français aujourd'hui*, 190, 61-72. DOI : [10.3917/lfa.190.0061](https://doi.org/10.3917/lfa.190.0061).
- Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Paris : Delagrave.
- Brissaud, C. et Mortamet, C. (dir.), (2015). La dictée, une pratique sociale emblématique. *Glottopol* : Université de Rouen. [http://glottopol.univ-rouen.fr/numero\\_26.html](http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html).
- Buisson Ferdinand, (1887), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 8 tome 2, pages 588-589.

- Catach, N. (1986). *L'Orthographe française, Traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- Catach, N. (1991). *L'orthographe en débat, dossiers pour un changement avec la liste complète des mots rectifiés*. Paris : Nathan.
- Compaoré, F., Kevane M. et Sissao J. (2009). « Habitude de lecture et performances scolaires. Le cas des élèves des classes de 3<sup>e</sup> et de 12<sup>re</sup> de la ville de Ouagadougou, Burkina Faso », *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2009, n°4, p.83-90.
- Cisse, A. (2002). Description syntaxique et morphologique des fautes liées aux interférences linguistiques dans les textes écrits des élèves des collèges du Togo. *ÉTUDES TOGOLAISES. Revue Togolaise des Sciences*. 3(1-2).
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe nouveaux enjeux, pratiques nouvelles écoles, collège*. Paris: Delagrave.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : PUF.
- Ekondi F. (2021), L'incidence des notes de la dictée dans les résultats scolaires en République du Congo : cas des élèves du CM2 dans la circonscription scolaire d'Ignié, *Lakissa*, (2), 84-95: Université Marien Ngouabi
- Gak, V. G. (1976). *L'orthographe du français : essai de description théorique et pratique* (trad I. Vildé-Lot). Paris : SELAF.
- Geoffre, T. (2014). Vers le contrôle orthographique d'élèves de cycle 3 de l'école primaire : Quels outils didactiques ? DOI : [10.4000/lidil.3468](https://doi.org/10.4000/lidil.3468).
- Guernier, M.-C., Barré-de Miniac, C., Brissaud, C. et Mout, T. (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et avec l'école*. Grenoble : UGA Éditions.
- Jaffré, J.-P. (2013b). Propos sociologiques sur l'orthographe. Dans N. Gettliffe, et J.-P. Meyer (dirs.), *La carrière des mots, Mélanges offerts à Jean-Christophe Pellat* (p. 11-20). Strasbourg : Université de Strasbourg.
- Jaffré, J.-P. et Brissaud, C. (2006). Homophonie et hétérographie, un point nodal de l'orthographe. Dans R. Honvault-Ducrocq, (dir.), *L'Orthographe en question* (p. 145-168). Mont-Saint Aignan : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Le Levier, H. (2019). Représentations de l'orthographe chez des élèves de collège et de lycée. Dans C. Mortamet (dir.), *L'Orthographe, pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, Références bibliographiques représentations* (p.177-198). Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Le Levier, H., Brissaud, C. et Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques*, 177-178.  
DOI : [10.4000/pratiques.4464](https://doi.org/10.4000/pratiques.4464)
- Lucci, V. et Millet, A. (Éds.). (1994). *L'orthographe de tous les jours enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris: Honoré Champion.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditions.

- Sandon, J.-M. (2002). L'acquisition de l'orthographe chez l'enfant de 7 à 11 ans : une évolution dans la manière de penser l'écrit. Dans G. Haas (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée* (p. 43-58). Dijon: SCÉRÉN-CRDP de Bourgogne.
- Togo N. (2018). Les difficultés d'apprentissage de l'orthographe dans le système éducatif malien : cas du groupe scolaire second cycle de Darsalam, cap de Koutiala (Mali) par *UCAO-UUba- Bamako-Mali* - Master recherche.
- Trosseille, B. et Brissaud, C. (2015). Entretien : La place de la dictée dans les évaluations conduites par la DEPP. Dans C. Brissaud et C. Mortamet (dirs.), *La dictée, une pratique sociale emblématique*. Glottopol, 26. En ligne : [http://glottopol.univ-rouen.fr/numero\\_26.html](http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_26.html)

## LISTES DES AUTEURS

AKAKPO Ablavi Rose, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

AWOKOU Kokou, Université de Lomé, Togo ;

BA Aissata, Sciences de l'Education, de la Formation et des Sports (SEFS), Sénégal ;

BÂ Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

BA Djibrou Daouda, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

BATIONO Jean-Claude, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BILO'O Hélène, École normale supérieure de Bertoua, Cameroun ;

BOLY Dramane, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;

CISSÉ Aminata, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Gabon;

DIA Ibrahim Samba Mody, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIONE Djibril, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon;

EULENTIN Merna Jane, Secrétaire général des services éducatifs aux Seychelles, Seychelles ;

FAYE Cheikh, Université Assane Seck Ziguinchor, Sénégal ;

HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

KABORE Issa, Université Norbert Zongo, Burkina Faso ;

KABORE Sibiri Luc, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

KPANTE Ounone, Université de Lomé, Togo ;

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

MBENGUE Bounama, Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education, Sénégal ;

NANA Brigitte, Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso;

NASSALANG Jean-Denis, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Bilguiss, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

OUINGNON Hodé Hyacinthe, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

PAKODE Sakré, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
SAWADOGO Amidou, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
SAWADOGO Amidou Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso ;  
SÈNE Aliou, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;  
SOMÉ Walièma Éric, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
TABATI Tchilabalo, Université de Lomé, Togo ;  
THIARE Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;  
TIENDREBÉOGO Ousséni, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
TIMERA Mamadou Bouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;  
TOSSOU Okri Pascal, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;  
TRAORÉ Amadou Tiémoko, Enseignement Secondaire, direction régionale des enseignements  
postprimaire et secondaire des Cascades, Burkina Faso ;  
WADE Astou, Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada ;  
YAOGO Elysé, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;  
ZAGARÉ Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
ZINGUÉ Di, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;  
ZONGO Issa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;  
ZOUNDI Christian, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

-----

### **Informations utiles**

[www.racese.org](http://www.racese.org)

[www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)

<https://www.linkedin.com/company/racese/>

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100080796643354>