

SAVOIRS ET COMPÉTENCES EN FRANÇAIS ÉCRIT D'ÉLÈVES GUINÉENS : LES ENQUÊTES CAMPUS (1998-2001)

Gisèle Holtzer

Université de Franche-Comté

Introduction

La finalité des recherches menées dans le cadre du projet CAMPUS (1998-2001) sur le français en Guinée était d'ordre didactique. C'est donc le milieu scolaire, lieu majeur de diffusion du français, qui a été notre terrain d'étude. Il faut avant tout souligner l'important effort de scolarisation effectué par la Guinée au cours de la décennie 90. Le taux de scolarisation primaire qui était de 31,8 % en 1990-91 atteint 50,46 % en 1996-97¹. La recherche CAMPUS, précisons-le, porte sur l'enseignement public mais il faut signaler que depuis 1984, l'ouverture d'établissements privés est autorisée par la République de Guinée (ordonnance n° 300/PRG/84). Cependant le réseau privé reste encore très minoritaire sauf à Conakry où le nombre d'écoles primaires privées (200) dépasse celui des écoles publiques (150).

Le point à relever est que les 200 écoles privées (laïques, franco-arabes, catholiques, protestantes) de la capitale guinéenne accueillent moins d'élèves (36.454) que les 150 écoles publiques (119.904)². Cela signifie de meilleures conditions d'études dans le privé, du moins pour ce qui est des effectifs par classe. Un document récent émanant du service de Planification guinéen (A.A. Barry, 1998) livre une information intéressante : la progression des effectifs globaux est nettement plus importante dans le privé que dans le public (+ 24.010 élèves pour le privé, + 887 élèves pour le public entre 1996 et 1997). Le même document fait apparaître une diminution du nombre des garçons dans l'enseignement public (- 4.450) et une augmentation parallèle de leur nombre dans l'enseignement privé (+ 13.764) en l'espace d'une année scolaire (1996 à 1997). Une enquête récente menée à l'INRAP³ montre que l'école privée bénéficie d'une image positive aux yeux des parents d'élèves. Selon cette enquête, qui ne concerne que la ville de Conakry, le choix de l'école privée est motivé entre autres par des effectifs limités, une meilleure organisation de ces établissements mais surtout, et cela pour les 3/4 des parents interrogés, par les bons résultats enregistrés aux examens nationaux. L'enquête souligne « le prestige dont jouit l'enseignement privé à Conakry, même auprès des parents qui, pour des raisons généralement de coût, confient leurs enfants à l'école publique » (G. Simmy, 1998 : 11). Le « privé » est ainsi vu plus

¹ Sources : Annuaire statistique de l'enseignement primaire, Ministère de l'Éducation nationale, Conakry, juillet 1997.

² Chiffres de 1996-97.

³ INRAP : Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique.

positivement que le « public », ce qui explique que les parents qui le peuvent (financièrement parlant) y fassent scolariser leurs enfants, prioritairement les garçons.

Le volet Didactique de la recherche CAMPUS porte sur un terrain partiellement pris en compte par les grandes enquêtes internationales, celui des compétences effectives en français oral et écrit des élèves guinéens. Nous avons choisi de procéder à cette évaluation à des moments charnières de la scolarité : la 6^e année qui marque la fin du cycle primaire et la 10^e année qui clôt le cycle du collège. La production soumise à évaluation est un exercice scolaire de type « rédaction », activité d'expression relativement libre qui permet à l'élève de mobiliser ses ressources en français, de combiner des compétences de nature différente (grammaticales, discursives, pragmatiques...) en vue de produire un texte significatif autour d'une macro-fonction : raconter en 6^e année, argumenter en 10^e année (voir infra).

Une recherche à visée didactique se doit de tenir compte de l'enseignant, élément clef de la situation pédagogique, particulièrement dans les environnements où le livre scolaire est rare et où les contacts avec le français se limitent souvent à l'espace de la classe. Dans chaque établissement visité, des enseignants ont été invités à s'exprimer sur leur métier au cours d'entretiens de type semi-directif : formation, méthodes utilisées, problèmes d'apprentissage de leurs élèves... Les entretiens, enregistrés avec l'accord de chaque enseignant, offrent la possibilité d'évaluer la qualité de l'expression en français du répondant. Il convient ici de garder à l'esprit que les enseignants formés entre 1968 et 1984 n'ont étudié le français que pendant quelques années et n'ont pas tous reçus de formation pédagogique initiale. De plus, ceux qui ont exercé avant la réforme de 1984 ont donné la majeure partie de leur enseignement en langue nationale. La formation linguistique et pédagogique des enseignants, selon leur ancienneté⁴, ne peut qu'être marquée par l'histoire de l'éducation en Guinée.

Il est certain que ce que l'on recueille dans un entretien, ce sont les discours des enseignants sur leurs pratiques (ce qu'ils disent qu'ils font). Seules des observations directes de cours pourraient rendre compte de ce que les enseignants font réellement dans leur classe et des discours pédagogiques qu'ils tiennent (comment ils présentent tel ou tel aspect de la langue française, à quelle norme ils se réfèrent, comment ils évaluent les productions orales / écrites de leurs élèves...). C'est là un volet important si l'on veut agir sur la formation des enseignants mais le programme CAMPUS s'est arrêté aux portes de la classe...

La contribution qui suit ne présente que les résultats concernant les élèves. Nous avons en effet privilégié ce public, évaluant 1097 copies pour le primaire et 995 pour le collège à partir d'une vaste opération de recueil de données dans des établissements scolaires (niveaux primaire et secondaire) de chacune des régions naturelles de la Guinée.

⁴ Sur 13.234 enseignants exerçant dans le primaire, 2.080 ont plus de 25 ans d'ancienneté (Annuaire statistique de l'enseignement primaire, 1996-97).

1. Principes méthodologiques

Pour l'analyse de la situation guinéenne, nous nous sommes inspirés du modèle établi par Chaudenson (1991) en rappelant que la Guinée ne fait pas partie des nombreux pays francophones auxquels ce modèle a été appliqué. En retenant cette approche, notre but n'était pas de fournir des mesures du "status" et "du corpus" relatifs au français dans le contexte guinéen mais de fournir des informations susceptibles de s'intégrer aux recherches faites selon ce modèle sur les autres pays francophones. Le status, pris par Chaudenson dans un sens classique, désigne le statut de la langue considérée (langue officielle, nationale...), ses emplois (administration, justice, religion...), ses fonctions. En Guinée, comme on le sait, le français a un status élevé : il est langue officielle, langue de l'administration centrale, langue de l'école du primaire à l'université depuis la réforme de 1984.

Dans le "corpus", nous avons retenu deux domaines : l'appropriation linguistique et les types et niveaux de compétences. En Guinée, l'appropriation du français se fait essentiellement à l'école mais l'enquête sociolinguistique CAMPUS confirme un phénomène émergent qui demanderait à être étudié de manière plus précise : le français se pratique aussi de manière informelle⁵. Les types et niveaux de compétence visent à évaluer les compétences réelles des élèves en français. Le volet Didactique de CAMPUS est en grande partie consacré à l'évaluation des compétences écrites et orales des élèves et des enseignants sur l'ensemble du territoire guinéen. Je ne ferai état ici que des résultats concernant les compétences écrites des élèves, l'abondance des données recueillies n'ayant pas jusqu'ici permis le traitement des données orales.

1.1. Données recueillies

Des données, écrites et orales, ont été recueillies auprès de deux types de public, les élèves et les enseignants et à deux niveaux scolaires, fin du primaire et fin du collège. L'enquête menée auprès des élèves du primaire et du collège comprend quatre types de données :

- Questionnaire "classe" (voir annexe) : ce bref questionnaire a pour but d'identifier la classe visitée et de recueillir des informations sur les effectifs, le nombre de garçons/filles, l'échelle d'âge, etc.

- Questionnaire "élève" (voir annexe) : il apporte des informations sur la biographie scolaire de chaque élève (fréquentation ou non d'une école coranique/maternelle, redoublements éventuels, causes des difficultés scolaires). Le questionnaire ne mentionne pas la fréquentation possible d'une medersa (la medersa vise la maîtrise de la langue arabe et offre aussi un enseignement en français) et on peut le regretter.

- Productions écrites

Les productions écrites ont été effectuées durant l'horaire habituel de la classe. Les sujets proposés sont étroitement liés à l'expérience sociale et culturelle des élèves et les textes attendus (narration et argumentation) figurent parmi les types textuels mentionnés dans les programmes. Les sujets proposés sont les suivants :

⁵ Voir l'article de A. M. Diallo dans ce même volume.

. École primaire (6^e année) : *Racontez une fête ou une cérémonie à laquelle vous avez participé (mariage, danse folklorique, initiation, etc.)*

. Collège (10^e année) : *Que pensez-vous de l'exode rural ? de la scolarisation des jeunes filles ? du tabagisme ? de la polygamie ? (thème au choix).*

J'introduirai ici un bref commentaire sur le choix des sujets. La familiarité de l'élève avec la tâche à effectuer a été un point déterminant dans le choix du sujet, particulièrement pour les élèves de 6^e année. La tâche devait en effet être relativement simple sur le plan cognitif et faire appel aux ressources langagières de l'élève. Sur le plan cognitif, la charge est, on le sait, réduite si les éléments suivants sont plus ou moins familiers à l'élève : le type de tâche, le sujet, le type de texte, la connaissance du contexte et de l'arrière-plan, le savoir socio-culturel. Dans le cas des sujets proposés pour l'enquête, la familiarité de l'élève avec le domaine de référence (étroitement lié à son expérience sociale et culturelle) et avec le type de texte attendu (récit, texte argumentatif) est un élément facilitateur qui devrait l'aider à anticiper le contenu et donc à centrer davantage son attention sur l'aspect linguistique. En revanche, cet ancrage dans le contexte expérientiel peut contribuer à favoriser la présence de la langue/des langues liée(s) à ces événements et, par là-même, être source d'erreurs (interférences, calques, etc.).

Le nombre de productions écrites recueillies figure dans le tableau 1.

	Nombre total	En zone urbaine	En zone rurale
École primaire	1097	781 (71 %)	316 (29 %)
Collège	995	714 (72 %)	281 (28 %)

Tableau 1 : Nombre de productions recueillies

Le corpus d'enquête comporte par ailleurs des productions orales⁶ avec 80 enregistrements pour les élèves du primaire (4 élèves enregistrés par classe visitée) qui se sont exprimés sur le sujet : *Racontez ce que vous avez fait pendant les vacances*. De même, 80 élèves du collège ont été enregistrés (4 élèves par classe visitée) sur le sujet : *Quel métier aimeriez-vous faire après vos études ? Pourquoi ?*

Les enquêtes "enseignant" ont permis de recueillir des données écrites et orales⁷. Les enseignants ont d'abord été conviés à s'exprimer par écrit à partir de la consigne suivante : *Nous faisons une enquête nationale sur le métier d'enseignant. Pourriez-vous vous exprimer sur votre métier en donnant votre point de vue sur les aspects positifs et sur les difficultés de cette profession*. Au total 101 productions écrites ont été recueillies auprès de 55 enseignants du primaire et de 46 enseignants du collège. Dans chaque établissement visité, 4 à 5 enseignants ont été invités ensuite à participer à un entretien semi-directif. Le corpus global comprend 93 entretiens d'enseignants du primaire et 93 entretiens d'enseignants du collège.

⁶ Rappel : les productions orales n'ont pas été traitées dans le cadre de CAMPUS.

⁷ Les données "enseignant" n'ayant été que très partiellement traitées, il n'en sera pas fait état dans cet article.

1.2. Outils d'analyse : la grille d'évaluation

1.2.1. Les compétences évaluées

Il est important de préciser ce que nous entendons par “production écrite” afin de bien comprendre la constitution de la grille d'évaluation. Produire un texte écrit a été défini dans cette recherche comme la capacité à réaliser “une unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence” (J.-P. Bronckart, 1996 : 74). Un des points mis en valeur par cette définition générique est le caractère structuré du texte qui doit présenter un degré suffisant de cohérence pour créer chez le lecteur l'impression d'être face à un ensemble. Produire un texte écrit dans une activité relativement ouverte comme c'est le cas ici (le thème déclencheur laisse une grande part d'initiative au scripteur) peut permettre d'obtenir une image assez large des compétences de l'élève. C'est en effet la possibilité pour lui de faire la preuve de ce dont il est capable à la fin d'un cycle scolaire (savoirs et savoir-faire maîtrisés), la tâche de production l'amenant à mobiliser et à combiner différentes compétences langagières (orthographiques, grammaticales, lexicales, textuelles) qui peuvent être soumises à évaluation. Ces précisions ne sont pas inutiles car les représentations scolaires du “bien écrire” privilégient généralement les aspects formels de la langue, négligeant les aspects textuels (progression thématique, connecteurs, anaphores...) qui organisent les phrases entre elles et plus largement des ensembles de phrases.

La grille d'évaluation élaborée dans le programme CAMPUS prend en compte trois grandes catégories de compétences :

- une compétence scripturale générale (mots correctement découpés, ensemble lisible, ponctué...)
- une compétence pragmatique qui rend compte de la capacité à organiser un texte se définissant comme texte narratif (école primaire) ou texte argumentatif (collège)
- une compétence linguistique qui manifeste la maîtrise des aspects formels de la langue, lexique (orthographe, sens) et grammaire (morphologie, syntaxe).⁸

1.2.2. Les critères

Chacune de ces trois macro-catégories inclut un certain nombre de critères, comme le montre le tableau 2 :

⁸ Les grilles d'évaluation, primaire et collège, sont présentées en annexe.

	Grille École primaire	Grille Collège
Compétence scripturale	6 critères	5 critères
Compétence pragmatique	7 critères	12 critères
Compétence linguistique	15 critères ⁹	18 critères ¹⁰
Total	28 critères	35 critères

Tableau 2 : Répartition des critères

Le poids relatif de la compétence linguistique dans les deux grilles, indiqué par le nombre élevé de critères, traduit notre volonté de tenir compte de l'importance que l'institution scolaire guinéenne donne à la correction formelle de l'expression écrite. Ainsi, nous avons évité d'introduire un écart entre les compétences effectivement enseignées et les compétences évaluées par la recherche, supposant que, le plus souvent, la compétence pragmatique était moins enseignée, voire même négligée par les enseignants. L'objectif, très prégnant en Guinée comme dans d'autres pays d'Afrique francophone, est avant tout d'amener les élèves à une "bonne" maîtrise du français selon les normes en vigueur dans l'institution, à une "expression écrite correcte" (Programmes de l'école élémentaire, 1994 : 21). L'objectif de l'école est de faire apprendre le français dans sa forme standard, le français "de référence", de transmettre les modèles du "bien écrire" dans la représentation normative qu'en a l'institution.

Dans ce contexte, l'attention portée à l'acquisition de compétences linguistiques est prioritaire. L'importance qui doit être accordée à la correction formelle est d'ailleurs explicitement mentionnée dans les recommandations faites à l'enseignant dans les programmes officiels. Ainsi, dans l'évaluation des productions écrites, classiquement partagée entre le fond et la forme, le volet formel est jugé le plus important, ce qui n'est pas spécifique, soulignons-le, à l'école guinéenne : "La correction de la forme prendra le maximum du temps" (*ibid.*, p.31). Le fond doit s'attacher principalement à la compréhension du sujet (la consigne a été comprise), à la bonne adaptation des introductions et des conclusions. Ainsi, l'écrit scolaire doit se "mouler" dans le dispositif rhétorique qu'est la "rédaction", c'est-à-dire présenter la structuration ternaire : introduction, développement organisé en paragraphes, conclusion. Enfin, les programmes officiels recommandent de s'intéresser à la qualité des idées en faisant la différence entre un texte "pauvre" en idées et un texte "riche". Quant à la forme, les aspects soulignés dans les textes éducatifs sont l'orthographe (lexicale et grammaticale), la syntaxe (phrases bien/mal construites), la morphologie, la ponctuation. Les liens entre les phrases et autres relations entre les éléments du texte ne sont pas mentionnés dans les priorités.

⁹ 13 critères seulement ont été pris en compte dans l'évaluation effective, les critères 17 et 18 ont été réservés pour des études ultérieures.

¹⁰ 15 critères seulement ont été pris en compte dans l'évaluation effective, les critères 22 et 26 ont été réservés pour des études ultérieures.

1.2.3. Les niveaux

La grille d'évaluation a été construite de manière à intégrer la notion de niveau. Une fois évaluées, les productions écrites des élèves ont été classées selon une échelle de compétence en 4 niveaux pour le primaire et en 5 niveaux pour le collège (tableau 3).

Niveau 0	connaissances quasi nulles
Niveau 1	connaissances rudimentaires du français
Niveau 2	sorte de niveau "seuil" – maîtrise juste suffisante du français
Niveau 3	très satisfaisant (pour le primaire) satisfaisant (pour le collège)
Niveau 4 (spécifique au collège)	très bon niveau

Tableau 3 : Les niveaux de maîtrise du français

L'évaluation s'est voulue réaliste en prenant en compte le fait que les élèves (surtout à la fin du cycle primaire) étaient en cours d'apprentissage. C'est pourquoi la réussite (+) a été attribuée lorsque l'élève a fait preuve d'une maîtrise *globale* pour un critère donné. Un faible taux d'erreurs a été accepté et, à l'évidence, le degré de tolérance fait intervenir la subjectivité de l'évaluateur. La variabilité des comportements évaluatifs face aux erreurs présentes dans les productions est un paramètre inévitable. Les normes intériorisées par les évaluateurs diffèrent parfois sensiblement, les Guinéens faisant en général référence à une conception plus stricte de la norme que leurs homologues hexagonaux. La mise en pratique de la grille a fait émerger des différences d'appréciation, aussi chaque production a-t-elle été soumise à une double, voire à une triple évaluation. S'il n'est pas certain que nous ayons réussi à éliminer toute trace de subjectivité dans les évaluations effectuées, nous pouvons toutefois penser que cela n'a pas eu d'impact significatif sur les résultats.

1.3. Lieux d'enquête

Vingt écoles primaires et vingt collèges ont été retenus, 4 par région naturelle + Conakry. Dans chaque région, deux établissements situés en zone urbaine et deux établissements situés en zone rurale ont été sélectionnés (tableau 4).

Région	Zone urbaine	Zone rurale
Basse Guinée	Boké - Kindia	Maférinya (préfecture de Forécariah) Tougnifily (préfecture de Boffa)
Moyenne Guinée	Mamou - Labé	Ditinn (préfecture de Dalaba) Pilimini (préfecture de Koubia)
Haute Guinée	Kankan - Siguiri	Sanguiana (préfecture de Kouroussa) Mandiana
Guinée Forestière	Gueckédou N'Zérékoré	Sérédou (préfecture de Macenta) Kokota (préfecture de Lola)
Conakry	Kaloum, Ratoma Matoto Dixinn-Matam	

Tableau 4 : Lieux d'implantation des établissements sélectionnés

2. Résultats quantitatifs

Les résultats sont de deux types, quantitatifs et qualitatifs. Je présenterai en premier lieu les résultats quantitatifs, pour le primaire (2.1) puis pour le collège (2.2).

2.1. École primaire

Le corpus d'étude comprend 1073 productions sur les 1097 recueillies. Certaines ont en effet été éliminées (cas de fraude : recopiage d'un texte étudié antérieurement ou de la production d'un autre élève).

2.1.1. Les niveaux atteints

Le classement des productions écrites par niveau pour chaque région est présenté dans le tableau 5 :

	MOYENNE GUINEE	HAUTE GUINEE	GUINEE FORESTIERE	BASSE GUINEE	CONAKRY	MOYENNE NATIONALE	
N0	12 %	39 %	10 %	37 %	31 %	26 %	79 %
N1	62 %	52 %	52 %	47 %	47 %	53 %	
N2	18 %	4 %	21 %	4 %	12 %	12 %	
N3	8 %	4 %	15 %	4 %	7 %	7 %	19 %
Éliminées							2 %

Tableau 5 : Classement par niveau selon les régions¹¹

D'après ce tableau, on constate que 1/4 des élèves obtient le niveau 0, un peu plus de la moitié se situe en N1, ce qui fait 4 élèves sur 5 en situation d'échec et donc 1 élève sur 5 seulement dans la zone de réussite. La lecture de ces chiffres

¹¹ Pour une étude détaillée, à l'échelle des sites, voir annexe.

bruts amène à conclure à un bilan très mauvais.

On observe des disparités selon les régions :

- Grosso modo, deux régions se distinguent par la faiblesse de leurs résultats : la Haute Guinée et la Basse Guinée qui ont un taux élevé de N0 (39 % et 37 %), très supérieur à la moyenne nationale qui est de 26 %. Ces mêmes régions, quel que soit le site, ont un taux peu élevé de N2 et de N3 (8 %, chiffre très inférieur à la moyenne nationale de 19 %) ;

- Conakry obtient des résultats similaires à la moyenne nationale ;

- La Moyenne Guinée et la Guinée forestière ont des résultats supérieurs à la moyenne nationale, avec un taux *relativement* faible de N0 (respectivement 12 % et 10 %) et un taux *relativement* important de réussite (26 % et 36 %). On note par ailleurs que la Guinée forestière compte moins de redoublements d'élèves (30 % de non redoublement) que les autres régions.

Ces résultats peuvent être mis en relation avec les résultats des examens d'entrée en 7^e année. Les statistiques scolaires indiquent qu'à la session de 1996, c'est la Moyenne Guinée qui comptait le plus grand nombre d'admis (67,65 % à Labé, avec 68,65 % de réussite pour les filles) alors que Conakry se situait en bas du tableau (33,16 % d'admis dont 27,41 % de filles)¹² Les résultats CAMPUS corroborent donc très globalement ces statistiques scolaires.

Pour une appréciation plus juste des résultats, il importe de revenir sur la délimitation des niveaux, plus particulièrement sur la frontière lourde de conséquences qui sépare réussite et échec. Dans cette étude comme dans d'autres, les niveaux doivent être considérés comme des catégories ayant certes leur pertinence mais manquant de finesse. En effet, une étude attentive montre qu'un certain nombre de copies sont classées en N1 alors qu'elles remplissent les principales conditions pour être en N2 (elles satisfont la totalité des critères obligatoires) mais il leur manque un seul critère facultatif (1 sur 5) pour passer la frontière N1/N2. Autrement dit, ces copies témoignent de compétences (presque) aussi satisfaisantes que des copies classées en N2 et pourraient (presque) faire partie de l'ensemble "réussite". Par exemple 31,6 % des copies du primaire classées en N1 à N'Zérékoré sont à la limite de N2. La ligne de partage entre échec et réussite n'est donc pas aussi radicale que les statistiques tendent à le montrer. En réajustant le mode de classement par niveau, on parviendrait sans doute à une appréciation plus fine qui éviterait une lecture trop tranchée des résultats.

2.1.2. Corrélations

- Zone rurale/zone urbaine

Les croisements effectués indiquent qu'il ne semble pas y avoir de différences significatives entre les résultats en zone rurale et en zone urbaine.

¹² Annuaire statistique de l'enseignement primaire, Ministère de l'Éducation nationale, Conakry, juillet 1997.

- Pré-scolarisation

Vu la faible fréquentation des écoles maternelles¹³ (seuls 28 % des élèves de l'échantillon ont eu une pré-scolarisation en maternelle), il serait hasardeux d'établir des corrélations fermes. La fréquentation d'une école coranique est en revanche plus répandue et peut constituer une variable intéressante : 41 % des élèves y ont suivi au moins une année d'enseignement. On note des variations très importantes selon les régions : 68 % de fréquentation en Moyenne Guinée (région où se trouvaient de grands centres islamiques bien avant la colonisation) contre 23 % en Guinée forestière. La fréquentation d'une école coranique (pendant au moins 3 ans) semble avoir une influence positive sur les résultats en français (tableau 6).¹⁴

	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Éliminé
Non-fréquentation	27 %	52 %	11 %	8 %	2 %
Un an	30 %	48 %	12 %	8 %	2 %
Deux ans	30 %	50 %	11 %	4 %	5 %
Trois ans et plus	18 %	58 %	15 %	7 %	1 %

Tableau 6 : Corrélation entre niveaux et fréquentation d'une école coranique

- Genre

Les garçons représentent 61 % des élèves de l'échantillon. On observe peu de variations selon les régions, sauf à Conakry où le pourcentage est équilibré (50/50). Les filles sont donc minoritaires. Pour les compétences manifestées, les filles sont plus nombreuses à se classer en N0 et N1, c'est-à-dire aux niveaux les plus faibles (tableau 7).

	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Éliminés
Masculin	23 %	55 %	13 %	7 %	2 %
Féminin	31 %	49 %	11 %	7 %	2 %

Tableau 7 : Corrélation entre niveaux et genre

Le Forum mondial de l'éducation de Dakar (26-28 avril 2000) a souligné la gravité de la discrimination à l'égard des filles dans le domaine de la scolarisation en Afrique noire. En Guinée, sur 200 enfants scolarisables (100 garçons et 100 filles), 61 filles et 24 garçons ne sont pas scolarisés. Toutefois, il faut observer qu'en 20 ans, le taux brut de scolarisation¹⁵ des filles a beaucoup progressé, passant de 24 %

¹³ Les écoles maternelles sont encore peu répandues en Guinée, excepté à Conakry.

¹⁴ Les tableaux présentant les différentes corrélations sont extraits de J.-M. Bague (2003).

¹⁵ Le taux brut de scolarisation (TBS) est la mesure en pourcentage du rapport entre le nombre des élèves se trouvant dans le primaire et la population scolarisable

à 37 %. Selon un rapport récent, le taux brut de scolarisation pour la Guinée atteint 50 % (un enfant sur deux n'a pas accès à l'école) mais, comme on le voit, cet effort touche moins les filles que les garçons (*État de la francophonie dans le monde*, 2001).

- Effectifs

92 % des classes concernées par l'enquête CAMPUS comptent plus de 40 élèves, la moyenne étant de 55 élèves par classe. Il est difficile d'établir des corrélations entre les résultats et les effectifs dans une situation où un nombre élevé d'élèves est la norme, c'est pourquoi nous n'avons pas jugé pertinent de traiter cette variable. À l'évidence, les classes surchargées ne favorisent pas un bon apprentissage et sont un obstacle aux activités orales. Cependant ce critère n'explique pas dans tous les cas les faibles performances en français des élèves guinéens.

- Redoublement

Le phénomène de redoublement est assez constant dans l'école guinéenne. Le *Rapport d'Éducation pour tous* (2000), émanant du Département de l'Enseignement pré-universitaire, observe que l'objectif visé pour l'année 2000 était de faire baisser significativement le taux de redoublement afin qu'il se situe entre 5 % et 10 %, objectif non atteint selon notre enquête. Seuls 24 % des élèves de l'échantillon n'ont jamais redoublé, 50 % ont redoublé une fois, 22 % deux fois. Les redoublements se produisent à chaque étape du cycle primaire mais surtout en 5^e année (16 %) et en 6^e année (27 %). Sans surprise, les élèves n'ayant jamais redoublé ont des résultats un peu supérieurs aux autres et sont plus nombreux à atteindre le niveau 3. Ce phénomène a des répercussions sur l'âge des élèves terminant le cycle primaire. Presque la moitié des élèves concernés par l'enquête (48 %) a 15 ans et plus.

2.1.3. Conclusion

Les chiffres sont rudes : 79 % des élèves ont une compétence insuffisante en français écrit. Ces chiffres indiquent de grandes tendances et il serait bon de les nuancer en comptabilisant les productions situées à la frontière du niveau 2 (celles auxquelles il manque 1 critère pour franchir "la barre") afin d'avoir une vision plus objective – et moins alarmiste – de l'efficacité de l'enseignement du français en Guinée. Certes, les conditions matérielles et structurelles de l'éducation en Guinée ne sont pas des éléments favorables mais nous les laisserons de côté (sans nier leur impact) dans la mesure où elles sont souvent mises en cause pour expliquer le faible rendement de l'école. Ce qui frappe, ce sont les différences entre les régions et les lieux. Comment expliquer par exemple que deux écoles à faibles effectifs (26 et 24 élèves), toutes deux situées en zone rurale, mais dans des régions différentes, ont des résultats aussi contrastés : Kokota (Guinée forestière) 46 % d'échec/54 % de réussite ; Maférinya (Basse Guinée) 91,6 % d'échec/8,4 % de réussite. En l'état actuel de la recherche, il serait hasardeux d'avancer une explication. Il apparaît clairement que d'autres facteurs que les effectifs et que la localisation ville-

campagne interviennent, ce qui invite à la prudence dans l'interprétation des résultats.

L'enquête semble montrer que la disparité zone urbaine-zone rurale est moins marquée que lors des précédentes enquêtes et qu'être scolarisé dans la capitale ne constitue pas toujours un avantage certain. Il est clair que l'enseignement primaire doit impérativement viser à ce que l'ensemble des élèves atteigne le niveau 2, seuil minimal de réussite. L'analyse qualitative des productions écrites, par le repérage des manques les plus significatifs, est seule en mesure d'indiquer quels éléments de la langue doivent être l'objet d'une attention soutenue dans l'enseignement du français (voir infra, 3).

2.2. Collège¹⁶

2.2.1 Les niveaux atteints

Le corpus se compose de 980 productions écrites sur les 995 recueillies, 15 d'entre elles ayant été éliminées (copiage). Les résultats par région sont présentés dans le tableau 8 :

Lieu	Niveaux					Total
	0	1	2	3	4	
Basse Guinée	24 %	23 %	25 %	18 %	23 %	
	19 %	30 %	18 %	20 %	12 %	
Moyenne Guinée	9 %	14 %	11 %	20 %	28 %	
	10 %	25 %		30 %	20 %	
Haute Guinée	16 %	25 %	25 %	24 %	12 %	
	13 %	34 %	18 %	27 %	7 %	
Guinée forestière	13 %	8 %	14 %	25 %	20 %	
	15 %	14 %	14 %	39 %	14 %	
Ville de Conakry	37 %	30 %	24 %	12 %	16 %	
	28 %	36 %	15 %	13 %	8 %	
Totaux	18 %	29 %	15 %	25 %	11 %	980
Éliminées	1 %					15

Tableau 8 : Classement par niveau selon les régions¹⁷

Selon ce tableau, 47 % des élèves de 10^e année ont un niveau faible (N1) ou très faible (N0) en français, 36 % ont une bonne (N3) ou très bonne (N4) maîtrise du français et peuvent être considérés comme de bons élèves. 15 % sont en situation

¹⁶ L'exposé des résultats quantitatifs s'appuie sur le travail réalisé par A. B. Sylla au cours d'un séjour de recherche à Besançon (Bourse d'excellence AUF).

¹⁷ Pour chaque région, le 1er pourcentage indique la proportion d'élèves classés dans un niveau relativement à l'ensemble de la Guinée. Le second pourcentage indique la proportion d'élèves classés dans un niveau par rapport à la région considérée. Ainsi en Basse Guinée, 24 % des élèves de l'échantillon total (995 élèves) sont au niveau 0, ce qui représente 19 % des élèves évalués dans la région.

intermédiaire (N2), certains proches du niveau inférieur N1, d'autres proches du niveau supérieur N3. Cette dernière catégorie d'élèves forme un groupe difficile à classer dans les rubriques "échec/réussite". Comme pour le primaire, les meilleurs résultats sont obtenus en Moyenne Guinée et en Guinée forestière. La ville de Conakry se caractérise par un taux élevé de mauvais résultats, 64 % des élèves de la capitale se classant en N0 et N1.

2.2.2. Corrélations

- Zone urbaine/zone rurale

Les résultats globaux montrent que plus de 50 % des élèves citadins se situent en N0 et N1 pour 40 % des élèves ruraux. De même, 34 % des collégiens des villes sont en N3 et N4 pour 43,6 % des collégiens étudiant en zone rurale. Cela reviendrait à dire qu'étudier en ville ne semble pas se traduire par une meilleure réussite scolaire mais il convient de rester prudent car cela ne se vérifie pas pour toutes les régions. Pour Conakry, les résultats sont inférieurs à ceux des autres régions, notamment à Kaloum et à Sonfonia.

- Genre

L'échantillon comprend une nette majorité de garçons (73 %) avec des différences entre la Haute Guinée (86 % de garçons) et Conakry (64 % de garçons), ce qui tendrait à indiquer que la capitale est un lieu plus favorable à l'éducation des filles. L'écart déjà noté dans le cycle primaire s'accroît donc au collège. En ce qui concerne les performances scolaires, les filles sont plus nombreuses parmi les élèves faibles : 55,7 % d'entre elles sont en N0 et N1 contre 44,4 % pour les garçons. Elles sont également moins nombreuses parmi les bons élèves : 29 % sont en N3 et N4 pour 39,1 % des garçons. Il est certain que des facteurs culturels et économiques (place de la femme dans la société, tâches ménagères dévolues aux filles) jouent – et parfois fortement – sur la scolarité des filles.

- Effectifs

79 % des classes visitées comptent 40 élèves et plus. On note des écarts sensibles entre des régions qui ont un grand nombre de classes à plus de 40 élèves : Conakry (100 % de classes de plus de 40 élèves), la Guinée forestière (90 %) et d'autres qui ont des effectifs moins lourds : la Moyenne Guinée (58 % de classes de plus de 40 élèves). Comme pour le primaire, et pour des raisons identiques, aucune corrélation n'a été établie entre les résultats et cette variable.

- Âge

61 % des collégiens de l'échantillon ont entre 17 et 19 ans, 31 % étant âgés de 20 ans et plus. Selon les données chiffrées, les meilleurs résultats sont obtenus par les plus jeunes, les plus âgés – qui ont souvent eu un parcours chaotique – étant en majorité peu performants.

2.2.3. Conclusion

Même si les chiffres doivent être considérés avec prudence, ils permettent de dégager un certain nombre de tendances. Globalement, les résultats sont supérieurs à ceux du primaire, ce qui n'a rien de surprenant, une sélection s'étant opérée à l'entrée du collège. Toutefois, près de la moitié des collégiens se classe en-dessous du niveau moyen, constat qui reste préoccupant. Comme pour le primaire, le

rendement de l'enseignement est supérieur en Moyenne Guinée et en Guinée forestière. Enfin, parmi les phénomènes les plus saillants, figurent la faible présence des filles dans le premier cycle du secondaire et la médiocrité globale de leurs performances en français écrit. Ces constats, qui ne sont pas nouveaux, indiquent qu'un effort important est à faire pour développer l'éducation des filles et les placer dans des conditions plus égales de réussite.

3. Résultats qualitatifs : des savoirs et des compétences

Le classement par niveau ne dit rien de ce qui est linguistiquement acquis/non acquis par les élèves. Dans un premier temps, le traitement des données par critère (% de réussite/échec pour tel ou tel critère) permet d'avoir une vision plus précise des compétences manifestées. Mais ce n'est pas suffisant. Constaté, par un repérage quantitatif, que les élèves utilisent des indicateurs temporels (critère 11 primaire) ou des connecteurs logiques (critère 13 collège) n'informe pas sur le type d'indicateurs/de connecteurs utilisés (non utilisés) ni sur les problèmes d'emploi effectivement rencontrés par les élèves.

Dans cette recherche à visée didactique, l'étude qualitative des réussites et des échecs est essentielle. Les questions directrices peuvent se formuler comme suit : combien d'élèves du primaire emploient/n'emploient pas d'indicateurs temporels ? quels sont les indicateurs temporels les plus fréquemment employés, qui constituent une sorte de savoir commun des élèves, un noyau dur de connaissances à enseigner à tous (forme, sens et emploi) ? Quels sont les moins fréquents ? En cas d'emploi erroné, quelle est la source possible de l'erreur et quelles remédiations pourrait-on proposer ? Pour être qualitativement pertinente, l'analyse doit porter sur la dimension du texte (phrase, groupe de phrases, paragraphe...) et non sur des éléments linguistiques isolés. Une telle analyse demande du temps, ce qui explique que nous ne pouvons fournir actuellement que des éléments très partiels.

Les résultats qualitatifs seront rapportés sous deux rubriques :

- les savoirs/compétences maîtrisés/non maîtrisés. Seront donnés les résultats globaux (réussite/échec) selon les critères figurant dans la grille d'évaluation du primaire et du collège ;
- l'analyse de problèmes repérés dans les productions écrites. La description de ces problèmes (cohésion des textes, référence...) sera l'occasion d'aborder la question didactique en proposant des amorces d'interprétation des écarts constatés et des pistes de remédiation.

3.1. Les récits produits en fin de cycle primaire

Rappel du sujet : *Racontez une fête ou une cérémonie à laquelle vous avez participé (mariage, danse folklorique, initiation, etc.).*

Les élèves étaient invités à produire le récit d'un événement festif lié à leur expérience de vie. En 6^e année, dernière année du cycle primaire, les élèves sont censés avoir acquis les compétences nécessaires pour produire un récit. Selon les objectifs définis par les programmes officiels de 5^e et 6^e années (1994), l'élève doit être capable de "rédiger un texte d'une dizaine de lignes répondant à des consignes

simples” (p.21). Il a été préparé à la rédaction d’un récit : il doit en effet savoir “relater un événement qu’il a vécu ou dont il a été le témoin” (p.21) ; il a en outre été entraîné à la rédaction d’un récit au passé : le programme de 5^e année propose l’ébauche d’un plan pour le récit d’un voyage au passé “*Le matin, je suis parti... Pendant la journée, dans le train..., Le soir je suis arrivé...*” (p.32). L’élève devrait donc maîtriser le passé composé (emploi et forme) ainsi que quelques indicateurs temporels courants. L’alternative passé composé/imparfait a été étudiée sans être toutefois explicitement associée à des séquences descriptives ayant leur place dans un récit. Parmi les thèmes de lecture au programme figurent les cérémonies (baptême, mariage), les fêtes religieuses (chapitre “Réjouissance”) (p. 24). On peut donc penser que les élèves de l’échantillon devraient posséder les ressources lexicales et grammaticales de base pour traiter le sujet proposé.

3.1.1. Savoirs/Compétences : réussites et problèmes

Contrairement à ce qui a été fait pour le collège, le traitement des données par critère n’a pas encore pu être effectué. Cependant, les études partielles réalisées jusqu’ici font apparaître certaines tendances. En ce qui concerne la compétence générale d’écriture, les textes produits sont, sauf rare exception, lisibles, sont très diversement ponctués et très inégalement découpés en paragraphe. Sur le plan pragmatique, les textes sont pour la plupart compréhensibles, et se définissent comme des récits. Les temps de la narration (passé composé/imparfait) sont globalement maîtrisés. Ainsi, l’étude des 60 productions de l’école Mamadou Konaté de N’Zérékoré (Guinée forestière) montre 70 % de réussite pour ce critère (42 productions). Certes, les résultats de la Guinée forestière sont souvent supérieurs à ceux des autres régions, et il faut sans doute s’attendre à un taux de réussite moins bon pour les autres sites. Les difficultés se situent davantage du côté de la cohésion des textes : cohésion nominale (anaphore), indicateurs temporels, liage des phrases (coordonnants). Enfin, concernant la compétence linguistique, la phrase simple est en général maîtrisée. Les problèmes concernent l’orthographe d’usage, l’orthographe grammaticale (particulièrement les accords en genre et nombre).

3.1.2. Analyse de quelques problèmes

- Orthographe grammaticale : les désinences verbales

Dans la grille d’évaluation, deux critères rendent compte de la maîtrise de la conjugaison :

critère 23 : les conjugaisons sont globalement connues sous leur forme prononcée.

critère 24 : les conjugaisons sont globalement connues sous leur forme écrite.

Il existe un décalage significatif entre les résultats obtenus à ces deux critères. Les élèves connaissent mieux les conjugaisons sous leurs formes orales que sous leurs formes écrites (désinences verbales mal orthographiées). Par exemple à Kokota (Guinée forestière), si 18 élèves sur 23 sont évalués positivement pour le critère 23, un seul obtient le critère 24. Il y a là des réflexions à mener sur la pédagogie de l’écrit associée à l’oral afin que des compétences réelles à l’oral se traduisent par des compétences effectives à l’écrit.

Ces résultats recourent des évaluations faites en France auprès d'élèves de CM2, dernière année du cycle primaire. Une étude réalisée selon le protocole de CAMPUS indique que 82 % des élèves évalués connaissent les conjugaisons sous leurs formes orales et qu'ils ne sont que 53 % à en maîtriser les formes écrites (M.P. Rortais, 2001). Les élèves guinéens ne se démarquent pas des élèves français sur ce point. La non correspondance phonie-graphie, le fait que les marques des désinences verbales ne soient, pour certaines, pas prononcées et correspondent à des graphies différenciées (-e, -es, -ent) accentuent les difficultés d'apprentissage du français. Comme l'écrit N. Catach "le mécanisme du passage du graphème au phonème fonctionne bien en français (dans le sens de la lecture). C'est dans le sens inverse (du phonème au graphème) que les difficultés véritables commencent" (1973 : 37). Dans le cas du français en Afrique francophone, les difficultés sont à l'évidence décuplées.

- La référence anaphorique

En français, la cohésion nominale, qui assure la continuité thématique du texte, est réalisée par deux catégories d'anaphores : les pronoms (notamment les pronoms personnels) et la reprise nominale (*un homme..... L'homme*). Je ne commenterai que l'anaphore pronominale, l'autre catégorie étant très peu présente dans les textes des élèves du primaire. La référence anaphorique est l'un des problèmes manifestés dans les productions des élèves guinéens. Les topics (principalement les personnes dont l'élève parle) sont en effet souvent introduits directement par des pronoms (*ils, il...*) dépourvus d'unité-source explicite (G. Holtzer, 2002). Les exemples suivants sont très représentatifs des cas relevés :

Ex "*Notre cour était remplie de chaises et de fauteuils. Après **ils** sont descendus, dans les voitures pour aller s'asseoir*"

Le référent à assigner à *ils* est indécidable même si par inférence on peut penser qu'il s'agit des participants au mariage, c'est-à-dire des invités.

Ex : *J'ai participé au mariage de mon frère qui a eu lieu le 5 avril 1999 à N'Zérékoré (1). C'était un magnifique mariage (2). Mes parents qui se trouvent à Conakry, au Fouta, sont tous venus pour participer au mariage de mon frère (3). Le matin les femmes préparaient toutes sortes de choses (4). À partir de 11h30mn **ils** sont partis faire la signature à la mairie (5). Ils étaient accompagnés par ses amis, ses frères, ses parents (6).*

Quel est l'antécédent de *ils* (énoncé 5) ? Sur le plan syntaxique, l'unité-source la plus proche est *les femmes* (énoncé 4) et on pourrait admettre que le pronom présente une erreur de genre si les connaissances culturelles du lecteur ne venaient rendre cette interprétation difficilement plausible (les femmes qui préparent le repas de mariage ne participent pas à la cérémonie officielle). *Mes parents* (énoncé 3) serait un antécédent possible au prix d'un effort du lecteur pour établir un lien éventuel. L'énoncé 6 conduit à éliminer cette interprétation au profit d'une autre : *ils* désigne les mariés, non verbalisé dans le texte en tant qu'unité-source. La rupture de la relation de co-référence entre un pronom et son unité-source fait que le lecteur rencontre des difficultés pour identifier d'emblée la/les personne(s) dont il est question dans le texte. Il y parvient assez souvent par une série d'inférences qui se font au détriment du confort et du temps de lecture. On pourrait faire l'hypothèse

que l'élève-narrateur, en écrivant son texte, a en tête l'image mentale de l'événement qu'il raconte, sorte de "scène vécue" dont il est l'un des acteurs. L'élève pourrait ainsi ne pas rendre explicites des désignations qui sont pour lui évidentes.

Cette perspective interprétative trouve dans les études sur l'ancrage culturel des discours un appui possible. Ainsi, pour G. Manessy (1994), dans les récits réalisés par des narrateurs africains il y a "prédominance de l'intention sémantique sur la mise en œuvre automatique des mécanismes grammaticaux" (p.16). En témoignent de nombreux indices comme la "contextualisation" du discours : "ce qui est supposé connu de l'auditeur, parce que mention vient d'en être faite ou parce que la situation de communication est suffisamment explicite, n'a pas à être dit ; l'utilisation des pronoms anaphoriques connaît ainsi de nombreuses lacunes, inattendues pour une oreille française pour qui tout vide syntaxique doit être comblé, mais justifiables du strict point de vue de l'intelligibilité" (ibid.). Il conviendrait de procéder à une analyse plus fine de la référence anaphorique à la lumière de la perspective culturelle et de distinguer les emplois "surprenants" dus aux modalités d'énonciation particulière du discours africain et les emplois qui relèvent plus strictement d'une défaillance de la compétence discursive.

- Les indicateurs temporels

Pour qu'il y ait récit, il doit y avoir une suite d'actions organisées dans le temps, d'où l'intérêt porté à la manière dont les élèves ont exprimé la dimension temporelle des actions. Cet aspect est pris en charge par le critère 11 de la grille : "La progression du récit est marquée par des indicateurs temporels". Les élèves disposent de deux moyens pour indiquer la chronologie des actions : la référence temporelle et les organisateurs textuels. Quand elle est exprimée dans les productions, la référence temporelle est le plus souvent réalisée par des indications horaires (le temps des horloges) : *à 12 heures, à partir de 20h, dès dix-sept heures, vers 13 heures*, etc. Elle est également réalisée par des mots renvoyant à des moments du jour : *la nuit tombée, le soir, le matin de bonne heure* (très souvent écrit *le matin bonheur*), etc. Les organisateurs temporels, comme leur nom l'indique, organisent le texte en établissant un rapport entre les actions : *ensuite, après, avant de, et* (sens de *et puis*)...

Ex : *Avant d'aller à la mairie, on a envoyé ma mère dans une salle de coiffure*

...plusieurs femmes sont venues et elles ont commencé à préparer les condiments

Après, ils sont descendus dans les voitures

etc.

Les élèves utilisent de préférence la localisation temporelle (heure, moment) et leurs textes produisent une impression de "décousu" dans la mesure où les énoncés sont simplement juxtaposés. Les organisateurs temporels (d'emploi pourtant simple pour des morphèmes tels que *ensuite, avant, et*) sont beaucoup moins employés ; or ces mots assurent un liage entre les énoncés, donnant au texte une cohésion plus grande.

La consigne *Racontez une fête ou une cérémonie à laquelle vous avez participé* invite au simple rapport d'actions et tend à faire prévaloir la juxtaposition d'énoncés pour rendre compte des actions qui se succèdent. L'emploi/non emploi d'indicateurs temporels dépend en partie du type de texte concerné. Des évaluations faites en France sur des textes narratifs composés par des élèves en fin de cycle primaire font apparaître un phénomène identique à celui observé chez les élèves guinéens : les textes produits sont en majorité composés d'énoncés juxtaposés, sans liage particulier (A. Mouquod 2000, M.-P. Rortais 2001). À l'évidence, les élèves français ont une bonne connaissance des coordonnants temporels *et, après*, qu'ils utilisent fréquemment à l'oral. Pourtant, beaucoup ne les emploient pas dans un récit écrit.

Ces constats issus d'études sur des productions attestées indiquent qu'on ne peut se satisfaire d'une explication en termes de déficit linguistique. L'analyse des productions des élèves guinéens en situation de récit oral apportera sans doute des éléments de comparaison intéressants sur les indicateurs temporels utilisés oralement. Ici encore, la mise en relation discours oral-discours écrit s'avère indispensable pour comprendre comment les élèves expriment la temporalité dans leur récit.

3.2. Des textes argumentatifs au collège

Chacun des 32 critères de la grille d'évaluation a été traité informatiquement pour l'ensemble des productions et pour les productions par région. Je ne présenterai que les résultats les plus saillants. Suivront des commentaires sur certains aspects de la compétence des élèves de collège qui permettront d'aborder des questions d'ordre didactique.

3.2.1. Savoirs/Compétences : réussites et problèmes

Les textes ont en général une bonne lisibilité (98,31 %), sont assez correctement ponctués (61,66 %), très moyennement structurés en paragraphes (55,88 %). La plupart des textes produits sont bien de type argumentatif, sont compréhensibles, présentent une thèse étayée par des arguments pertinents comme le montre le tableau 9. Ce qui pose problème, c'est la structuration de l'argumentation.

Rubrique		Critères	OUI	NON
Compétence pragmatique et de communication		Le texte est globalement compréhensible	92,90 %	7,10 %
		C'est bien un texte argumentatif	86,86 %	13,14 %
	8	Il y a une introduction, un développement, une conclusion	41 %	59 %
	9	Présence d'une thèse explicite	84,73 %	15,27 %
	10	Pertinence des arguments	65,96 %	34,04 %
	17	Absence de contradiction dans l'argumentation	74,24 %	25,76 %

Tableau 9 : Résultats globaux

Sur le plan linguistique, le traitement des critères aboutit à des chiffres indiquant une performance assez faible sur les points indiqués dans le tableau 10.

Orthographe d'usage	71,37 % d'échec
Orthographe des conjugaisons	58,33 % d'échec
Correction des constructions verbales	76,36 % d'échec
Maîtrise des phrases complexes	63,10 % d'échec

Tableau 10 : Les points faibles

Sont dans l'ensemble maîtrisées : la syntaxe de la phase simple (79 %), la conjugaison verbale sous sa forme orale (80,90 %), l'utilisation des temps verbaux (69,14 %).

3.2.2. Analyse de quelques problèmes

- Le paragraphe

Dans la grille d'évaluation du collège, le paragraphe (critère 5) est considéré comme un élément contribuant à la bonne présentation du texte écrit : aspect visuel de la page, aire scripturale sur laquelle se répartissent les mots, les phrases, découpés en paragraphes (J. Peytard, 1982 : 120). Dans cette approche

sémiotique, le message scriptural fait “signe” par ses découpes : entailles graphiques comme la ponctuation, les majuscules, les paragraphes (ibid., p.121).

Le paragraphe est une sorte de “macroponctuation” qui permet de segmenter le texte. Ainsi que l’affirment les psycholinguistes, le paragraphe “est sans doute une des unités les plus fortes dans la construction des textes” (P. Coirier et al., 1996 : 192). Le problème est que les fonctions remplies par le paragraphe sont diverses et qu’il n’est pas facile d’en fixer les règles de fonctionnement de manière stricte. Dans le milieu scolaire, on peut retenir la fonction de “marqueur de frontière de contenu” : changer de paragraphe revient à changer de contenu, aborder une autre idée, développer un autre argument, etc. Le paragraphe est également lié au fonctionnement des anaphores, éléments qui posent de nombreux problèmes aux élèves en primaire et au collège. Généralement, on n’utilise pas le pronom anaphorique lorsque le référent est situé dans un autre paragraphe. On voit que le paragraphe n’est pas une simple unité visuelle signalant une bonne mise en page du message écrit. Il est en relation avec la structuration du message, avec la cohérence du texte et, dans ce sens, il fait partie de la compétence textuelle des élèves.

Nombreux sont les élèves de collège (et a fortiori du primaire) qui ignorent le découpage en paragraphes. Les productions écrites sont à l’image de la linéarité de la parole, du flux continu de l’oral, les phrases étant mises bout à bout. Les élèves qui découpent leur texte le font en général de manière minimale selon les règles de la rhétorique scolaire qui veut que dans toute “rédaction” il y ait une introduction, un développement, une conclusion (critère 8). Pour les autres usages du paragraphe, il n’est pas certain – et des études ultérieures pourront le montrer – que les découpages effectués correspondent à une structuration “rationnelle” du contenu.

Il convient ici de faire intervenir à nouveau le facteur culturel mentionné par G. Manessy (1994) qui affirme que la construction du discours en Afrique n’est pas le simple reflet des modèles “occidentaux”. Manessy signale que l’analyse de la rhétorique africaine reste à faire et pointe un élément essentiel de cette analyse : le discours en langues africaines. Selon lui, l’analyse devrait en effet porter sur les discours émis dans les langues africaines plutôt que sur les discours en français. En déplaçant le point focal de l’analyse, on serait sans doute amené à constater “des analogies susceptibles d’expliquer l’aisance avec laquelle les utilisateurs multilingues de celles-ci jouent des diverses ressources de leur répertoire” (p.16). Il faut garder à l’esprit qu’écrire selon les règles occidentales passe par un processus d’acculturation. Bien que la question de la légitimité d’un tel processus soit importante, nous la laisserons de côté au profit de considérations plus linguistiques. Le cadre de compréhension est le plurilinguisme des élèves manifesté dans leur répertoire verbal. Les contacts avec le français normatif se limitant le plus souvent à l’école, la prégnance des modes d’expression en langues guinéennes et leur transfert dans les activités langagières scolaires en français s’expliquent aisément. Cela plaide en faveur d’un enseignement moins strictement “monolingue” qui prenne en compte les langues de l’élève dans les stratégies didactiques mises en œuvre.

- Argumentation et connecteurs

Le texte attendu est de type argumentatif et devrait comprendre trois phases dans sa version simple :

- phase 1. Énoncé de la thèse exposant le point de vue du scripteur

Ex : *La scolarisation des jeunes filles a beaucoup d'avantages.*

- phase 2. Présentation d'arguments, c'est-à-dire d'éléments qui appuient la thèse énoncée. Ces arguments sont censés appartenir à la même classe argumentative (servir la même thèse) comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous où l'orientation argumentative positive est soutenue par quatre arguments présentés successivement :

Ex : *Les jeunes filles une fois à l'école peuvent acquérir des connaissances, s'ouvrir au monde moderne. Elles peuvent être utiles au développement économique de leur pays. Les jeunes filles scolarisées peuvent mieux élever leurs enfants.*

- phase 3. Conclusion qui peut prendre la forme d'une reformulation de la phase 1

Ex : *En résumé, nous devons scolariser nos jeunes filles.*

Ce modèle textuel peut être compliqué par l'introduction de contre-arguments introduisant une restriction par rapport à l'orientation argumentative de la phase 2. Ainsi dans la thèse développant les avantages de la scolarisation des filles, l'élève aborde un aspect opposé qui n'annule pas la thèse énoncée mais la nuance en rendant le point de vue moins unilatéral.

Ex : *Mais aussi à côté de la scolarisation des jeunes filles, il y a des inconvénients.*

C'est le plus souvent la version simple du modèle argumentatif, c'est-à-dire l'orientation argumentative unique, qui est mise en œuvre par les élèves du collège. Quant aux connecteurs introducteurs d'arguments, ils sont pris en compte par le critère 13 de la grille d'évaluation : "L'utilisation des connecteurs logiques est globalement satisfaisant"¹⁸. On relève un faible taux de réussite pour ce critère (21 %), avec des variations régionales mais des pourcentages toujours très en dessous de 50 %.

D'après les études partielles faites jusqu'ici, les productions se caractérisent soit par l'absence de connecteurs – les énoncés sont juxtaposés ou coordonnés par *et* – soit par l'utilisation de connecteurs qui peuvent être classés en 4 catégories :

- connecteurs non marqués argumentativement : *d'abord, ensuite, enfin*. Ce sont des énumératifs qui jouent un rôle de cohésion entre phrases, soulignent l'organisation et la progression du texte ;

- connecteurs introducteurs d'arguments : *car, parce que, en effet, puisque* (*en effet* est peu fréquent et souvent mal employé, *puisque* est très rarement utilisé) ;

- connecteurs introducteurs de conclusion : *donc, alors* ;

- connecteurs introducteurs d'arguments anti-orientés : *mais* (introduit un argument ou un point de vue opposé).

La présence de connecteurs ne signifie pas que ceux-ci soient correctement utilisés. Les premières analyses font apparaître des emplois erronés, en particulier de *car* et *en effet* :

Ex : **Le tabac c'est quelque chose qui n'est pas bon du tout car nous devons nous méfier du tabagisme.*

¹⁸ Le terme *logique* est ici critiquable car il s'agit plus largement de prendre en compte l'ensemble des connecteurs servant à la réalisation de l'argumentation.

En résumé, les connecteurs les plus utilisés sont essentiellement des “marqueurs d’intégration linéaire” (type *d’abord, ensuite...*) et la locution conjonctive *parce que*. Les élèves ne paraissent pas très à l’aise avec le maniement des connecteurs argumentatifs. Cela s’explique en partie par le fait que l’enseignement dispensé, suivant en cela les instructions données dans les programmes, porte principalement sur la grammaire de la phrase et ne prend que peu en compte le niveau du texte. Or, nombre de connecteurs ont un fonctionnement discursif qui porte au-delà de la phrase (ex : *en effet*). La maîtrise des connecteurs, comme d’ailleurs la structuration en paragraphes, suppose par conséquent un enseignement qui prenne en charge les macro-unités du texte.

4. Conclusion

Les problèmes abordés dans la partie qualitative ne sont pas des problèmes locaux touchant à des micro-éléments de la phrase (morphologie nominale, orthographe d’usage...), non que ceux-ci soient mineurs – au contraire – dans les productions écrites des élèves du primaire comme du collège. Mais ce sont des problèmes classiquement discutés, auxquels les enseignants guinéens accordent la plus grande attention. Le seul point analysé de cet ordre est la désinence verbale envisagée toutefois sous un angle nouveau : le lien oral/écrit. L’accent a été mis ici sur des problèmes intervenant au niveau interphrastique ou au macro niveau des groupes d’énoncés, c’est-à-dire des problèmes d’ordre textuel qui sont beaucoup plus rarement pris en compte dans les évaluations et partant, dans la formation langagière des élèves.

Pour le primaire, les quelques éclairages apportés par les évaluations faites en France dans des classes homologues indiquent que produire un texte à l’écrit n’est pas chose facile pour des élèves francophones. Les écarts se situent souvent aux mêmes endroits que dans les productions guinéennes (ponctuation, mise en paragraphe, cohésion, orthographe...), seuls les pourcentages diffèrent. Chez les élèves de France les taux de réussite sont plus élevés, les taux d’échec moins marqués. Ces constats devraient engager les enseignants guinéens à relativiser le poids de ce qu’ils considèrent comme des échecs.

L’une des sources des difficultés rencontrées par les élèves tient aux manques des programmes de français, construits sur des listes de contenus, les unités textuelles telles que les articulateurs étant la plupart du temps étudiées dans le cadre de phrases isolées. En outre, les valeurs discursives des éléments textuels assurant la cohésion sont méconnus. Ainsi, les anaphores pronominales sont enseignées comme de simples pronoms personnels et non en tant que marques de cohésion nominale (A.B. Sylla, 2002 : 128-129). Une place devrait être accordée dans les programmes à la typologie des textes afin de préparer les élèves à mieux comprendre la spécificité des types textuels (narratif, argumentatif...) et leur organisation, tant en réception qu’en production. Sur ce point, les écarts culturels entre les textes produits en langue africaine et les modèles textuels français ne devraient pas être négligés. Qu’est-ce que “bien raconter”, à l’oral/à l’écrit, pour un Guinéen ?

L’écriture est un processus complexe, un processus dynamique, qui passe par des étapes naturelles de révisions-corrrections effectuées par le scripteur. Une

réflexion sur le travail de régulation que l'élève se doit d'effectuer sur le texte en cours de production, sur le travail de relecture-vérification du texte produit pourrait être menée au sein des équipes pédagogiques (INRAP et autres) en vue de faire une place à ces étapes, dans des pratiques pédagogiques davantage centrées sur l'apprentissage, et de promouvoir des procédures permettant un meilleur contrôle des élèves scripteurs sur leurs écrits.

Pour clore ces considérations directement rattachées à l'analyse des productions écrites, je ferai une remarque qui n'est pas une banale parenthèse. Les travaux en linguistique textuelle, en approche cognitive de la production de textes – pour s'en tenir à ces deux courants – fournissent un ensemble considérable de “savoirs savants” non directement utilisables en didactique du français. Nous citerons ici D. Bucheton et sa mise en garde salutaire contre des transpositions hâtives : “On se demande bien en effet quels savoirs une didactique du français pourrait transposer quand les référents théoriques issus des sciences du langage (linguistique, sémiologie, sociolinguistique) sont pour le moins souvent conflictuels, les pratiques sociales de référence encore très peu définies, et les traditions scolaires massivement prégnantes mais jamais véritablement clarifiées” (1995 : 47). Ceci pour appeler à la prudence les auteurs de manuels scolaires... et les formateurs d'enseignants qui pourraient être tentés, comme on le constate trop souvent, de proposer aux pédagogues les modèles élaborés par les chercheurs, sans distance critique ni prise en compte des caractéristiques des situations d'enseignement/apprentissage (caractéristiques linguistiques, sociales, culturelles) et de ce que signifie apprendre ici et maintenant.

Sur le plan sociolinguistique, le français est en Guinée une langue seconde dans le sens où il assume des fonctions sociales de communication dans la communauté multilingue, en complémentarité avec les langues guinéennes, sans être (sauf exception) la langue première des locuteurs¹⁹. Une langue étrangère est, de ce point de vue, une langue sans usage fonctionnel dans l'environnement social. Sur un plan plus psycholinguistique, le français est une langue seconde apprise à l'école plus souvent qu'acquise spontanément après une/des langue(s) première(s). C'est donc une langue non maternelle mais, comme le fait remarquer D. Véronique, “le fait qu'une langue enseignée soit accessible dans l'environnement immédiat de l'apprenant modifie assurément la conduite d'enseignement à tenir” (1993 : 466). Que cet environnement ne soit pas toujours “immédiat” et proche de l'élève n'invalide pas l'observation ci-dessus qui souligne les implications didactiques (implications à déterminer) de ce statut de langue seconde. En dehors de l'école, et plus particulièrement à Conakry, il y a une appropriation spontanée d'une certaine forme de français (rue, quartier, petits métiers, etc.). On doit considérer l'école comme un milieu multilingue où plusieurs langues co-existent (langues guinéennes-français) et où pénètrent des réalités langagières venues de l'extérieur, différentes du français de l'école, non “conformes” à la norme scolaire (français informel). Il importe de tenir compte du contact de l'ensemble de ces langues (et de ces variétés de langue) sur l'apprentissage scolaire du français.

¹⁹ Voir l'article de A. M. Diallo dans ce volume.

Le répertoire verbal des élèves guinéens est un répertoire plurilingue mais ce fait d'importance est rarement pris en compte dans l'enseignement qui reste étroitement refermé sur le français. Or, à l'évidence, certains problèmes en français trouvent une part de leur explication dans les savoirs/compétences développés dans les langues premières. Des passerelles devraient donc être effectuées entre des savoirs acquis en langues premières et des savoirs à acquérir en français lorsque des contacts perturbateurs se font entre les langues du répertoire des élèves. En outre le répertoire verbal de l'élève ne devrait pas être uniquement vu comme une source potentielle de problèmes pour l'apprentissage du français. Il est aussi un réservoir de ressources et de compétences à exploiter qui peuvent faciliter la mise en place de savoir-faire en français. L'élève a ainsi développé au cours de sa socialisation un certain nombre de compétences orales en langue guinéenne. Ces compétences sont susceptibles d'être transférées dans l'apprentissage et la pratique du français. Il serait souhaitable que l'enseignement sorte des stratégies didactiques restrictivement monolingues pour favoriser les transferts possibles.

La recherche réalisée montre que le facteur culturel doit être intégré à la réflexion didactique. Un type textuel (narration, description...) implique une organisation relativement stéréotypée à haut degré de généralisation et ce, dans une culture donnée (c'est nous qui soulignons). E. Bonvini (1988) pointe ainsi les différences de nature culturelle entre la devinette en Occident et en Afrique ; J. Derive (1986, 1994) souligne pour sa part que le genre se définit différemment dans la littérature orale africaine où les conditions d'énonciation sont essentielles, et dans la littérature écrite française où les propriétés textuelles sont déterminantes. Pour G. Manessy, le français en Afrique "est enté sur une souche culturelle vivace qui lui confère sa pleine originalité" (1994 : 19). Cette souche culturelle vivace, qui sous-tend la construction des discours en langues guinéennes et qui teinte certains modes d'expression en français, fait partie des variables de l'apprentissage de la langue française en Guinée, et plus largement en Afrique noire francophone.

Ces diverses considérations conduisent à (re)poser la question de l'introduction des langues guinéennes à l'école. Le débat sur la place de ces langues dans l'enseignement revient sur le devant de la scène avec la priorité donnée à l'éducation de base (Sommet francophone de Cotonou, 1995, résolution n°6). La pédagogie convergente, qui repose sur l'idée d'une scolarisation en langue maternelle d'abord (avec toute l'ambiguïté que revêt la notion de langue maternelle dans les contextes multilingues), en français ensuite, dans une démarche "de complémentarité et de convergence", est souvent donnée en exemple. Cette approche cherche à décloisonner les pédagogies et vise à établir une cohérence globale du parcours scolaire (*État de la francophonie dans le monde*, 1997 : 342-353). L'introduction des langues africaines pour les premiers apprentissages semble être un facteur de réussite avec le bémol que constitue le fait que les classes expérimentales bénéficient de conditions plus favorables que celles des classes "normales" (meilleur encadrement, enseignants mieux formés et plus motivés, mise à disposition de livres scolaires, etc.). Les enquêtes CAMPUS indiquent que 40 % des Guinéens interrogés seulement sont favorables à l'enseignement des langues guinéennes au niveau primaire, c'est dire l'importance de la résistance à une telle introduction. Toutefois, comme l'écrit Calvet (1996), il est assez probable que la

promotion collective passe par les langues nationales. La scolarisation en langues guinéennes, puis en français, sous réserve qu'il y ait une véritable pédagogie intégrée constitutive d'un bilinguisme scolaire à construire, est sans doute un moyen de réduire les redoublements, et partant, l'échec scolaire. Seule une expérimentation contrôlée pourrait permettre de tester la viabilité des pédagogies convergentes et les conditions précises de leur réussite pour une meilleure gestion didactique du plurilinguisme des élèves.

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1991). « Cadre théorique d'une typologie séquentielle », *Études de linguistique appliquée* n°83, juillet-septembre, p. 7-18.
- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ADAM, J.-M. (1994). *Le texte narratif. Traité d'analyse pragmatique et textuelle*, Paris, Nathan.
- BAGUE, J.-M. (2002). L'enseignement en Guinée : quelques évaluations institutionnelles, *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*, p. 57-70.
- BAGUE, J.-M. (2004). « L'évaluation des compétences écrites en langue française dans le programme CAMPUS Éléments de méthodologie et premiers résultats pour les élèves en fin d'école primaire », *Actes du colloque de Conakry, Horizon* n°4, Université de Conakry, p.61-68 .
- BALDÉ, A. (2002). *Les politiques éducatives et linguistiques appliquées en Guinée et leurs implications dans la didactique de la langue française*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université de Franche-Comté.
- BALDÉ, A. (2002). « L'implantation de l'enseignement public colonial en Guinée », *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*, p. 21-42.
- BARRY, A. O. (2002). « La phraséologie d'antan dans le discours d'aujourd'hui », *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*, p. 125-144.
- BARRY, B. (1996). *Analyse de productions écrites et orales d'étudiants de l'université de Conakry : état de l'enseignement du français en Guinée et propositions didactiques*, Thèse de doctorat, Université Paris X-Nanterre.
- BÉDARD E., MAURAIIS J. (1983). *La norme linguistique*, Paris, Le Robert et Québec, CLF.
- BONVINI, E. (1988). « La devinette africaine : l'image et le symbole », in *Apprentissage et cultures*, Paris, Éd. Karthala, p. 245-252.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BUCHETON, D. (1995). *Écriture, Réécritures. Récits d'adolescents*, Berne, P. Lang.
- BUREAU, R. (1988). « Apprentissages et cultures », in *Apprentissage et cultures*, Paris, Karthala, p. 17-34.
- CALVET, L.-J. (1996). « Quelle(s) langue(s) pour le développement ? », *Diagonales* n°40, novembre, p. 31-32.

- CATACH, N. (1973). « Que faut-il entendre par système graphique du français ? », *Langue Française* n°20, décembre, p. 30-44.
- CATACH, N. (1986). *L'orthographe française*, Paris, Nathan.
- CHAUDENSON, R. (1991). *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Institut d'études créoles et francophones, Université de Provence.
- CHAUDENSON, R. (1994). « Typologie des situations de francophonie », in *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, p. 19-37.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.-M. (1996), *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, A. Colin.
- DERIVE, J. (1986). *Le fonctionnement sociologique de la littérature orale. L'exemple des Dioulas de Kong (Côte d'Ivoire)*, Thèse de doctorat d'État, Paris X-Nanterre.
- DERIVE, J. (1994). « L'apport de la recherche sur les littératures orales négro-africaines dans la formation méthodologique de l'enseignant de langue et littérature françaises », *Actes du colloque "Enseignement et recherches disciplinaires et pluridisciplinaires dans un contexte de restructuration des disciplines : la Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Conakry"*, Université de Franche-Comté, p. 29-40.
- DIALLO, A. M. (2001). « Le français en Guinée et ses particularités lexicales », *L'Éducateur* n°41, Université de Conakry, p. 28-31.
- DIALLO, A. M., HOLTZER G. (2002). « Présentation des recherches sur le français en Guinée », *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*, p. 7-20.
- DIALLO A. O. (2002). *Évaluation des résultats d'un programme de formation continue des enseignants du primaire de Guinée-Conakry*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université de Franche-Comté.
- DIALLO, M. S. (2002). « Adstrat local et transfert de structures : langues locales et français de Guinée », *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*, p. 71-88.
- ÉTAT DE LA FRANCOPHONIE DANS LE MONDE (1997), Données 1995-96, Paris, La Documentation française.
- ÉTAT DE LA FRANCOPHONIE DANS LE MONDE (1999), Données 1997-98, Paris, La Documentation française.
- ÉTAT DE LA FRANCOPHONIE DANS LE MONDE (2001), Données 1999-2000, Paris, La Documentation française.
- GÉRARD, E. (2002). « Trajets d'écriture en Afrique : le développement de la culture scolaire en questions », *Communications* n°72, Seuil, p. 195-217.
- GOODY, J. (1994). *Entre oralité et écriture*, Paris, PUF.
- HOLTZER, G. (éd.) (2002). « Recherches sur le français en Guinée », *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*, série Linguistique et Appropriation des langues Vol. 1, 160 pages.
- HOLTZER, G. (2002). « L'évaluation de quelques procédés de textualisation chez des élèves guinéens en fin de cycle primaire », *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*, p. 145-161.
- HOLTZER, G. (2003). « Des textes produits en Afrique francophone : récits d'élèves guinéens », in *Textes, Contextes et Appropriation des langues*, P. Lang, Frankfurt, p. 351-367.

- KLEIBER, G. (1998). *Anaphores et Pronoms*, Paris, Duculot.
- LAFAGE, S., QUEFFÉLEC A. (1997). Bibliographie, *Revue du ROFCAN* n°11, Paris, Didier-Érudition.
- MANESSY, G. (1992). « Norme endogène et normes pédagogiques en Afrique noire francophone », in *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Paris, Didier-Érudition.
- MANESSY, G. (1994). *Le français en Afrique noire, mythe, stratégies, pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- MANESSY, G. (1994). « Pratique du français en Afrique noire francophone », *Langue Française* n°104, décembre, p. 11-19.
- MILLIMOUNO, M. T. (1995). *Les usages de la langue française par les sujets pratiquant les petits métiers dans la ville de Conakry*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université Paris X-Nanterre.
- MOESCHLER, J., REBOUL A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.
- MOUQUOD, A. (2000). *Évaluation des productions écrites d'élèves de CM2 en ZEP et hors ZEP*, Mémoire de Maîtrise, Université de Franche-Comté.
- PEYTARD, J. (1982). *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif.
- PRIGNITZ, G. (1994). « Le normal et le normatif », in G. Manessy (éd.), *À propos du français en Afrique. Questions de normes*, Université Nice-Sophia Antipolis, p. 59-87.
- QUEFFÉLEC, A. (2001). « Sur les variations du français oral en Afrique noire », *Le Français dans le monde*, numéro spécial Oral et variations, p. 31-42.
- RICÉUR, P. (1983). *Temps et récit*, tome 1, Paris, Seuil.
- RORTAIS, M.-P. (2001). *Évaluation de productions écrites d'élèves de CM2*, Mémoire de DEA, Université de Franche-Comté.
- SCHAEFFER, J.-M. (1995). « Temps, mode et voix dans le récit », in *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, p. 588-602.
- SYLLA, A. B. (2002). « Compétence textuelle des élèves de 10^e année. Résultats des données CAMPUS », *Rapport* présenté à l'AUF dans le cadre d'une bourse d'excellence, 137 pages.
- SYLLA, A. B. (2003). « Évaluation des compétences écrites des élèves de collège en Guinée », *Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*, série Linguistique et Appropriation des langues Vol. 3, 15 pages (à paraître).
- SIMMY, G. (1998). « Le choix de l'école privée par les parents d'élèves », *L'Éducateur* n°35-36, INRAP, p. 7-12.
- VÉRONIQUE, D. (1993). « Langue première, langue seconde, langue étrangère... », in D. de Robillard (dir.) *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, tome 1, p. 459-470.
- VIGNER, G. (1987). « Français langue seconde : une discipline spécifique », *Diagonales* n°4, décembre, p. 42-45.

Textes officiels

PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE (5^e et 6^e années) (1994), Institut pédagogique national, Ministère de l'Éducation nationale, République de Guinée.

ANNUAIRE STATISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1997),
Ministère de l'Éducation nationale, Conakry, juillet.
RAPPORT D'ÉDUCATION POUR TOUS (2000), Département de l'Enseignement
pré-universitaire, Conakry.

ANNEXE**PROJET CAMPUS**
Enquêtes avril 1999**INFORMATIONS SUR LES CLASSES VISITÉES****- Nom de l'enquêteur:****- Date****1- Identification de l'école :**

- | | |
|---------------|--------------------|
| 1- Région | 2- Zone |
| 3- Préfecture | 4- Sous-préfecture |
| 5- École | 6- Classe |

2- Informations sur la classe (à demander à l'enseignant) :

- | | | |
|-------------------------------|-----|-----|
| 7- Effectifs | | |
| 8- Nombre de filles / garçons | F : | G : |
| 9- Passants | | |
| 10- Redoublants | | |
| 11- Échelle d'âge | | |

NB : Noter toute autre information pertinente relative à la classe (classe à double flux, multigrade, etc.)

questionnaire élève

N°.....(et éventuellement n° Q-général.....)

- **Nom de l'enquêteur**

- **Date**

1-Région naturelle :

2- Préfecture

3- Zone urbaine rurale

4- Sous-préfecture

5- École

6- Classe

7- Nom de l'élève

8- Sexe Masculin Féminin

9- Âge

10- As-tu fréquenté une école coranique avant d'entrer à l'école primaire ?

oui non

11- Si oui, pendant combien d'années ?

12- As-tu fréquenté une école maternelle avant d'entrer à l'école primaire ?

oui non

13- Si oui, pendant combien d'années ?

14- Combien de fois as-tu redoublé de classe ?

15- À quel(s) niveau(x) ?

16- Pourquoi ?

Enquête Campus « français en Guinée »

Fiche d'évaluation

- Productions écrites École primaire -

1- Production écrite n° :

École:

Région:

Nom et prénoms de l'évaluateur :

		+	-
1. Présentation, graphie, ponctuation, scripturalité.	1. Le texte produit est lisible matériellement		
	<i>2. Les accents sont utilisés correctement</i>		
	3. Il est prononcé de manière satisfaisante		
	4. Il y a des majuscules après les points		
	5. Les mots sont correctement découpés		
	<i>6. Le texte est découpé en paragraphes</i>		
2. Compétence pragmatique et de communication : savoir produire un texte narratif scolaire	7. Le message est globalement compréhensible		
	8. La consigne (le « sujet » a été comprise : le devoir respecte le thème		
	9. Il s'agit d'un récit (on rapporte bien des actions)		
	10. Le texte sépare un état initial (« introduction ») et un état final		
	11. La progression du récit est marquée par des indicateurs temporels		
	12. LES TEMPS USUELS DE LA NARRATION (IMPARFAIT/PC) SONT GLOBALEMENT MAÎTRISÉS		
	<i>13. Les énoncés sont coordonnés</i>		
3. Langue <i>Orthographe :</i> <i>Lexique :</i> <i>Syntaxe de la phrase :</i> <i>Morphosyntaxe du verbe :</i>	14. Il a peu de fautes d'usage		
	15. LE VOCABULAIRE UTILISÉ EST : APPROPRIÉ		
	16. : riche		
	17. [utilise des calques d'une (des) LN]		
	18. [maîtrise globalement les niveaux de langue]		
	19. Le genre des mots est globalement maîtrisé		
	20. Le nombre des mots est globalement maîtrisé		
	21. LA PHRASE SIMPLE EST MAÎTRISÉE		
	<i>22. Le texte inclut des phrases complexes globalement maîtrisées</i>		
	23. LES CONJUGAISONS SONT GLOBALEMENT CONNUES SOUS LEURS FORMES PRONONCÉES		
	<i>24. Les conjugaisons sont globalement connues (y compris leurs transcriptions)</i>		
	<i>25. L'accord sujet/verbe est globalement maîtrisé</i>		
	26. Les constructions verbales sont globalement correctes		
	27. <i>Le texte maîtrise globalement l'accord du pp. avec être et avoir</i>		
28. <i>La distinction inf./pp. est globalement maîtrisée</i>			

Évaluation globale

- Si la copie possède tous les critères: 1, 5, 7, 8, 9 la copie a le niveau 1
- En deçà, (évaluation est un échec. la copie a le niveau 0
- Avec le niveau 1, plus les critères obligatoires : 12, 15, 21, 23, et 5 des 8 critères facultatifs suivants : 3, 4, 10, 11, 14, 19, 20, 26 (*à entourer*) la copie a le niveau 2
- Avec le niveau 2 et 4 des critères suivants : 2, 6, 22, 24, 25, 27, 28. la copie a le niveau 3

Grille d'évaluation Collège

1 Production écrite n° :

École :

Région :

Nom et prénoms de l'évaluateur :

NB : pour simplifier l'évaluation, les critères de niveau 1 sont en taille 12 et en gras, les critères de niveau 2 sont en taille 10 mais en MAJUSCULES, ceux de niveau 3 en taille 10 normale, ceux de niveau 4 en taille 10 *italique*.

Vous pouvez ainsi évaluer le niveau 1, puis 2, et vous consacrer ensuite au reste des items.

1. Présentation, Graphie, Ponctuation, Scripturalité	1 LE TEXTE PRODUIT EST LISIBLE MATERIELLEMENT		
	2 Les majuscules sont utilisées de manière appropriée		
	3 <i>Les accents sont utilisés correctement</i>		
	4 LA PONCTUATION EST GLOBALEMENT MAÎTRISÉE		
	5 Le texte est structuré en paragraphes distincts		
2. Aspect pragmatique	6 LE TEXTE EST GLOBALEMENT COMPRÉHENSIBLE		
	7 C'est bien un texte de type argumentatif		
	8 LE TEXTE COMPORTE UNE INTRODUCTION, UN DÉVELOPPEMENT ET UNE CONCLUSION		
	9 LE TEXTE EXPOSE EXPLICITEMENT UNE THÈSE, UN POINT DE VUE		
	10 LES ARGUMENTS SONT PERTINENTS PAR RAPPORT LA THÈSE		
	11 Les arguments sont illustrés par des exemples		
	12 La progression de l'argumentation est satisfaisante		
	13 L'utilisation des connecteurs logiques est globalement satisfaisante		
	14 Le texte fait plus de soixante dix mots		
	15 <i>Les phrases du texte sont rendues cohérentes par l'usage de pronoms de rappels (pronoms personnels et démonstratifs)</i>		
	16 <i>Les phrases du texte sont rendues cohérentes par des reprises lexicales (utilisation de termes génériques/spécifiques et/ou de nominalisation)</i>		

	17 Absence de contradiction dans l'argumentation		
3. Langue	18 Maîtrise de la distinction entre les niveaux de langue (oral/écrit)		
	19 Il y a peu de fautes d'usage		
	20 LE VOCABULAIRE EST APPROPRIÉ (L'ÉLÈVE N'EMPLOIE PAS UN MOT POUR UN AUTRE)		
	21 <i>Le vocabulaire est riche</i>		
	22 [Absence de calques, d'interférences et autres termes du français de Guinée]		
	23 LE GENRE DES MOTS EST GLOBALEMENT MAÎTRISÉ		
	24 LES ACCORDS EN GENRE SONT MAÎTRISÉS (Y COMPRIS POUR LE PARTICIPE PASSE)		
	25 LES ACCORDS EN NOMBRE SONT MAÎTRISÉS (Y COMPRIS POUR LE PARTICIPE PASSÉ)		
	26 [L'orthographe est dégagée de l'influence de l'oral]		
	27 LA PHRASE SIMPLE EST MAÎTRISÉE		
	28 Le texte inclut des phrases complexes globalement maîtrisées		
	29 <i>Les phrases complexes présentent des structures diversifiées.</i>		
	30 L'utilisation des temps verbaux est globalement maîtrisée		
	31 LES CONJUGAISONS SONT GLOBALEMENT CONNUES (SOUS LEURS FORMES PRONONCÉES)		
	32 Les conjugaisons sont globalement correctes (y compris la transcription)		
	33 L'ACCORD SUJET/VERBE EST GLOBALEMENT MAÎTRISÉ		
34 La distinction infinitif/participe passé est globalement maîtrisée			
35 Les constructions verbales sont globalement correctes			

Les items 22 et 26 ne sont pas pris en compte pour l'attribution des niveaux.

Niveau 0 La copie ne possède pas la totalité des critères de Niveau 1

Niveau 1 La copie possède tous les critères **1 6 7 14**

Niveau 2 La copie possède le Niveau 1 plus les critères obligatoires suivants **9, 10, 23, 27, 31** et trois des six critères facultatifs (*à entourer*) **4, 8, 20, 24, 25, 33**

Niveau 3 La copie possède le Niveau 2 plus sept des treize critères suivants (*à entourer*) **2, 5, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 28, 30, 32, 34, 35.**

École primaire
Classement par niveaux selon les régions

MOYENNE GUINÉE 240 copies					239 copies évaluées
	Mamou 45 19 %	Ditin Dalaba 47 20 %	Labé 114 48 %	Pilimini Koubia 34 14 %	
N0	3	2	10	14	29
N1	20	38	73	17	148
N2	16	6	20	2	44
N3	6	1	10	1	18
Éliminées	0	0	1	0	(1)

HAUTE GUINÉE 246 copies					245 copies évaluées
	Sanguiana Kouroussa 59 24 %	Kankan 51 21 %	Mandiana 60 24 %	Siguiri 76 31 %	
N0	5	26	38	26	95
N1	41	22	21	45	129
N2	6	1	0	4	11
N3	6	2	1	1	10
Éliminées	1	0	0	0	(1)

GUINÉE FORESTIÈRE 195 copies					192 copies évaluées
	Guékédou 78 40 %	Macenta 31 16 %	N'Zerekore 60 31 %	Kokota Lola 26 13 %	
N0	11	4	5	0	20
N1	39	14	38	11	102
N2	13	8	9	11	41
N3	14	5	8	2	29
Éliminées	1	0	0	2	(3)

BASSE GUINÉE 180 copies					167 copies évaluées
	Boké	Tougnifili Boffa	Kindia	Maférinya Forecariah	
	57 32 %	30 16 %	69 39 %	24 13%	
N0	25	19	16	6	66
N1	29	8	33	16	86
N2	1	0	7	0	8
N3	2	0	3	2	7
Éliminées	0	3	10	0	(13)

CONAKRY 236 copies					230 copies évaluées
	Kaloum	Dixinn	Matoto	Ratoma	
	56 24 %	72 31 %	72 31 %	36 15%	
N0	21	20	14	18	73
N1	20	39	42	11	112
N2	10	6	7	5	28
N3	4	5	8	0	17
Éliminées	1	2	1	2	(6)

**Fréquentation d'une école coranique ou d'une école maternelle
(en pourcentage)**

	École coranique				École maternelle			
	sans	1 an	2 ans	3 ans	sans	1 an	2 ans	3 ans
Total Guinée	59	10	12	19	72	6	10	11
Conakry	67	10	11	12	62	68	14	
Basse Guinée	54	17	19	9	70	6	12	12
Moyenne Guinée	31	8	10	50	74	7	9	10
Haute Guinée	66	14	10	9	78	6	6	10
Guinée Forestière	77	3	9	11	76	5	8	11

**Répartition des élèves par région (zone, effectifs, sexe, âge)
(en pourcentage)**

	Zone		Effectif		Genre		Âge	
	Urbaine	Rurale	- 40	+ 40	Masc.	Fém.	10-14	15 +
Total Guinée	71	29	8	92	61	39	52	48
Conakry	100	0	15	85	50	50	55	45
Basse Guinée	71	29	16	84	65	35	63	36
Moyenne Guinée	66	34	0	100	63	37	56	44
Haute Guinée	53	47	0	100	64	36	48	51
Guinée Forestière	66	34	13	87	63	37	37	63