

Alima Marie PULCHÉRIE

Professeure de Lycée d'enseignement général
et Maître en éducation, Université Laval et l'ENS de Yaoundé.

(2015)

**Les pratiques évaluatives
des enseignants pour la compétence
scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence
au Cameroun : cas de la classe de 5^e.**

Essai, Programme de Maîtrise sur mesure en sciences de l'Éducation,
Université Laval, l'ENS de Yaoundé et l'ENS de Libreville.

LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES

CHICOUTIMI, QUÉBEC

<http://classiques.uqac.ca/>



<http://classiques.uqac.ca/>

Les Classiques des sciences sociales est une bibliothèque numérique en libre accès développée en partenariat avec l'Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) depuis 2000.

UQAC

<http://bibliotheque.uqac.ca/>

En 2018, Les Classiques des sciences sociales fêteront leur 25^e anniversaire de fondation. Une belle initiative citoyenne.

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
[LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.](#)

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi
Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca
Site web pédagogique : <http://jmt-sociologue.uqac.ca/>
à partir du texte de :

Alima Marie PULCHÉRIE

Les pratiques évaluatives des enseignants pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e.

Essai, Programme de Maîtrise sur mesure en sciences de l'Éducation, Université Laval, l'ENS de Yaoundé et l'ENS de Libreville, 2015, 52 pp.

[Autorisation formelle accordée par l'auteur le 19 mars 2018 de diffuser ce mémoire, en accès libre dans Les Classiques des sciences sociales.]



Courriels : Alima Marie PULCHÉRIE : fouedjeumarcialurbain@gmail.com
Henri Brice AFANE : <mailto:henribriceafane@gmail.com>
Yves Yanick MINLA ETOUA : minla.yves@yahoo.com
“*Études camerounaises*”.

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5” x 11”.

Édition numérique réalisée le 1^{er} avril 2018 à Chicoutimi, Québec.



Ce mémoire est diffusé dans la collection “*Études camerounaises*” dirigée par le sociologue camerounais, *Henri Brice AFANE*, chercheur à l’Université de Ngaoundéré au Cameroun avec la collaboration du responsable des jeunes chercheurs bénévoles des Classiques des sciences sociales au Cameroun, *Yves Yanick MINLA ETOUA*, chercheur indépendant en éducation et en sociologie du développement.



“*Études camerounaises*”.

Henri Brice AFANE : <mailto:henribraceafane@gmail.com>

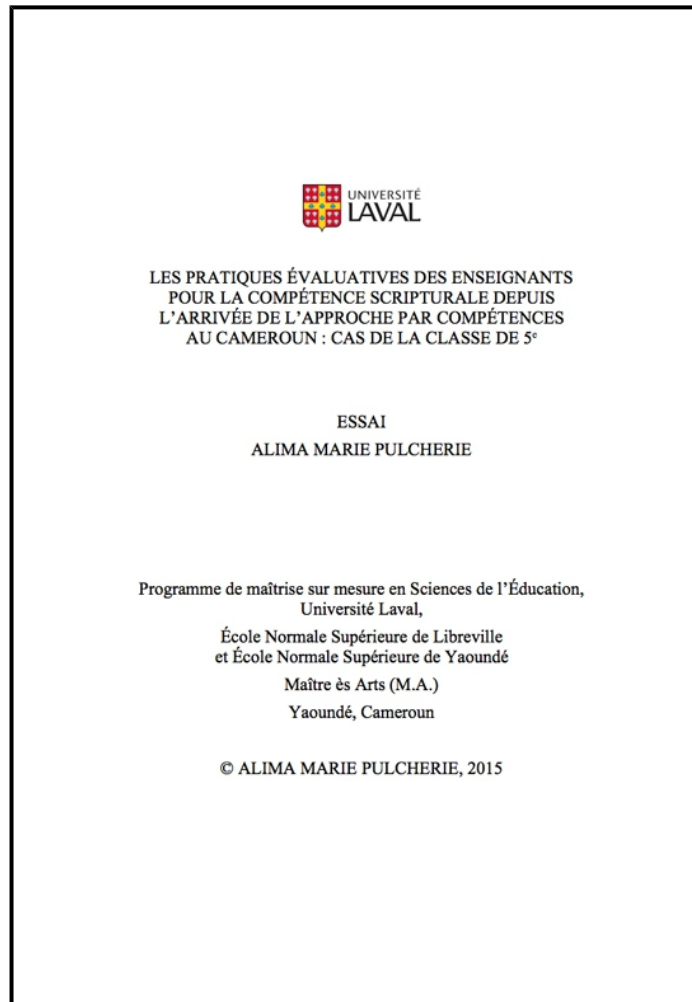
Yves Yanick MINLA ETOUA : minla.yves@yahoo.com

Jean-Marie Tremblay, C.Q.,
Sociologue, professeur associé, [UQAC](#)
fondateur et p.-d.g, [Les Classiques des sciences sociales](#)
1^{er} avril 2018.

Alima Marie PULCHÉRIE

Professeure de Lycée d'enseignement général
et Maître en éducation, Université Laval et l'ENS de Yaoundé.

Les pratiques évaluatives des enseignants pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e.



Essai, Programme de Maîtrise sur mesure en sciences de l'Éducation, Université Laval, l'ENS de Yaoundé et l'ENS de Libreville, 2015, 52 pp.

**Les pratiques évaluatives des enseignants
pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e..**

Table des matières

[Résumé](#)

[Avant-propos](#)

[Liste des tableaux et des figures](#)

[Liste des abréviations](#)

[Introduction](#)

[Chapitre 1. Cadre conceptuel](#)

- 1.1. [Le cognitivisme](#)
- 1.2. [L'approche par compétences \(APC\)](#)
 - 1.2.1. *Contexte*
 - 1.2.2. *La définition de la compétence*
- 1.3. [La compétence communicative](#)
 - 1.3.1. *Les savoirs linguistiques*
 - 1.3.2. *Les savoirs socioculturels*
- 1.4. [La compétence scripturale](#)
- 1.5. [L'évaluation](#)
 - 1.5.1. *L'évaluation des productions écrites*
 - 1.5.2. *Évaluation de la compétence scripturale*

[Chapitre 2. Cadre de référence : le Cameroun](#)

- 2.1. [La politique éducative du Cameroun](#)
- 2.2. [La production écrite au Cameroun](#)
- 2.3. [L'évaluation des compétences scripturales au Cameroun](#)
- 2.4. [But de la recherche](#)

Chapitre 3. **Cadre méthodologique**

- 3.1. [La posture de la recherche](#)
- 3.2. [Questionnaire](#)
- 3.3. [Collecte de données et échantillon](#)
- 3.4. [Analyse du discours](#)

Chapitre 4. **Résultats et discussion**

- 4.1. [Évaluation](#)
 - 4.1.1. *Formation*
 - 4.1.2. *Programmes et politiques*
 - 4.1.3. *Composantes de l'évaluation*
- 4.2. [L'approche par compétences \(APC\) au Cameroun](#)
 - 4.2.1. *Formation*
 - 4.2.2. *APC : intégration, application et justesse de l'évaluation*
 - 4.2.3. *La compétence scripturale*
- 4.3. [Posture critique du chercheur](#)
 - 4.3.1. *La critique liée à la politique évaluative du Cameroun*
 - 4.3.3. *La critique liée à la conformité de l'APC*
 - 4.3.3. *La critique liée à la méthode*

Chapitre 5. **Synthèse**

Bibliographie

Annexe

**Les pratiques évaluatives des enseignants
pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e..**

RÉSUMÉ

[Retour à la table des matières](#)

Le système éducatif camerounais connaît depuis le début des années 2000 des transformations significatives opérant un changement d'approche pédagogique. L'approche par compétences (APC) est venue remplacer l'approche par objectifs afin de s'arrimer à la mouvance mondiale en éducation. Ce changement d'approche pédagogique nous amène à nous interroger sur les pratiques évaluatives des enseignants du Cameroun pour la compétence scripturale (expression écrite) des élèves de la classe de 5^e depuis l'arrivée de l'APC.

Un questionnaire a été distribué à 20 enseignants de 5^e portant sur leurs pratiques évaluatives, l'APC et l'évaluation de la compétence scripturale en contexte camerounais. Huit enseignants de français ont répondu au questionnaire. Les résultats obtenus sont les suivants : 1) les enseignants de français ont peu bénéficié de formation en évaluation, 2) la formation initiale à l'APC est quasi inexistante et est faite de manière inégale sur le territoire camerounais, et enfin 3) bien que l'évaluation des compétences scripturales soit envisageables par les enseignants en fonction des principes de l'APC, elle n'est pas encore possible du fait que l'intégration de cette approche ne soit ni effective ni réussie dans le système éducatif camerounais.

En terminant, plusieurs questions sont soulevées quant à l'intégration de l'APC dans le contexte camerounais : effectifs pléthoriques,

formation, application, et les ressources matérielles. Il ressort que des ajustements majeurs seront nécessaires afin que l'APC puisse s'intégrer dans le système éducatif et qu'elle puisse être un outil de changements importants dans les apprentissages des élèves. Pour que le changement réussisse, il faut une formation initiale à tous les enseignants, des programmes en APC pour tous les niveaux, une réduction des effectifs pléthoriques et des manuels scolaires appropriés.

**Les pratiques évaluatives des enseignants
pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e..**

AVANT-PROPOS

[Retour à la table des matières](#)

Je remercie le Professeur Eric Frenette, mon Directeur d'essai pour ses conseils et son encadrement scientifique.

Mes remerciements vont également à tous les enseignants pour leur contribution à notre formation.

Que ma famille et mes amis qui m'ont toujours apporté leur soutien moral et matériel trouvent dans ce travail, toute ma gratitude.

**Les pratiques évaluatives des enseignants
pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e..**

Liste des tableaux et des figures

[Retour à la table des matières](#)

Tableau 1. [caractéristiques de la compétence](#)

Figure 1. Schéma du cadre conceptuel

**Les pratiques évaluatives des enseignants
pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e..**

LISTE DES ABRÉVIATIONS

[Retour à la table des matières](#)

AFD	Agence Française de Développement
APC	Approche Par Compétences
LGL	Lycée Général Leclerc
MINEDUB	Ministère de l'éducation de base
MINESEC	Ministère des enseignements secondaires
MINEFOP	Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle
MINESUP	Ministère de l'enseignement supérieur
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PLEG	Professeur des lycées d'enseignement général
PCEG	Professeur des collèges d'enseignement général
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

**Les pratiques évaluatives des enseignants
pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e..**

INTRODUCTION

[Retour à la table des matières](#)

Le système éducatif camerounais connaît depuis le début des années 2000 des transformations significatives opérant un changement d'approche pédagogique. Ainsi, l'approche pédagogique par objectifs est remplacée progressivement par l'approche par compétences (APC). Cette dernière est en vigueur dans de nombreux pays, et ce, depuis plusieurs années. D'après la loi d'orientation (Assemblée Nationale Cameroun, 1996), l'APC devait être intégrée dans les programmes d'enseignement au Cameroun. Cet intérêt repose sur deux éléments importants : 1) le souci du pays de s'arrimer la mouvance mondiale (intégration de l'APC dans les systèmes éducatifs des pays développés et en voie de développement) et 2) par la volonté du système éducatif camerounais de faire diminuer les redoublements de classes au primaire.

Au tournant des années 2000, le Cameroun a commencé à implanter l'APC. La réforme du système éducatif camerounais entreprise par le Ministère des Enseignements

Secondaires (MINESEC) a pour objectif d'après Mpoundi Ngolle (2012) « *d'accroître le rendement interne et l'efficacité du système éducatif* » (p. 3). Dans cette optique, le MINESEC s'est fixé comme objectif, par le biais de l'intégration de l'APC, de « *rendre l'élève autonome, mais ouvert au monde* » (*Ibid*, p. 3). Dans le développement de ses programmes d'enseignement, le MINESEC a opté pour l'APC

à partir des situations de vie. La compétence est décrite comme : « *un construit social ; elle ne peut être ni observée, ni mesurée directement, car elle est induite à partir de l'action. Elle se définit par la tâche qu'elle permet d'accomplir ; elle consiste à attribuer au sujet qui l'a effectuée une reconnaissance sociale et une imputation de responsabilité* » (Agence Française de Développement, 2010, p. 18).

Ce changement d'approche pédagogique suppose une modification dans les pratiques de classes. L'APC étant implanté selon une vision socioconstructiviste, elle induit des pratiques pédagogiques en accord avec cette perspective. A cet effet, on assiste à une redistribution des rôles respectifs de l'élève et de l'enseignant, acteurs prioritaires de l'éducation. Selon Mpoundi Ngolle (2012), « *l'élève contribue activement à la construction de son savoir et l'enseignant se conduit davantage comme un animateur qui suscite l'intérêt de l'élève et mobilise son agir compétent vers le profil de l'homme recherché* » (p 15). En d'autres termes, l'élève est au centre de ses apprentissages et le professeur est le guide qui l'oriente dans son action.

Ce changement d'approche pédagogique interpelle tous les acteurs du système éducatif que ce soit l'État, les administrateurs scolaires, les enseignants, les élèves, les parents d'élève, la communauté, etc. Ces acteurs doivent s'arrimer aux exigences de l'APC basée sur une perspective socioconstructiviste, en particulier les enseignants qui ont à leur charge la gestion de la construction des connaissances des élèves et leur évaluation. À cet effet, Fourez (2006) mentionne :

« L'institution scolaire est un lieu où se croisent de multiples projets, certains liés à des individus (avec leurs désirs), d'autres à des positions dans la société (définissant des intérêts ; le programme scolaire exprime d'ailleurs certaines de ces positions de société : les enseignants ont intérêt à enseigner le programme scolaire même s'il ne le désirait pas) l'activité de l'enseignant s'insère dans tout cela » (p. 32).

En d'autres termes, l'enseignant doit suivre les exigences de la politique gouvernementale du point de vue de l'éducation. Pour ce faire, il doit enseigner les contenus qui sont mis à sa disposition et les évaluer afin de juger l'acquisition des compétences par les élèves.

Les débuts timides de l'APC au Cameroun se sont soldés en 2011 par la mise sur pied des programmes d'enseignements par compétences pour le sous-cycle d'observation, la formation à l'APC des personnes ressources que sont les inspecteurs et les délégués de l'éducation, suivie par des séminaires d'information pour les enseignants dans des établissements scolaires pilotes lors de l'année scolaire 2012/2013.

Notre travail de recherche portera sur la compétence scripturale (domaine de l'expression écrite) pour les élèves de la classe de 5^e à travers l'enseignement du français au collège depuis l'arrivée de l'APC au Cameroun. Trois éléments seront mis en exergue : les pratiques évaluatives des enseignants, l'APC et l'évaluation de la compétence scripturale dans le contexte camerounais. Il portera sur les enseignants qui sont les acteurs du système éducatif au centre de la situation éducative. Il leur revient de construire les instruments de mesure et les critères d'évaluation servant à attester le développement des compétences chez les élèves. Par conséquent, il est essentiel de porter une attention particulière aux pratiques évaluatives que les enseignants utilisent depuis l'arrivée de l'APC.

La classe de 5^e est l'une des deux classes du sous-cycle d'observation. Ce cycle est l'unique qui dispose d'un programme adapté à l'APC en ce qui concerne l'enseignement du français au collège au Cameroun. L'enseignement de l'écriture dans un cours de français est d'autant plus important à cause de l'impact du français dans le pays. La langue française au Cameroun possède plusieurs statuts. Elle est une langue officielle, la langue des médias et une langue d'enseignement. Sur le plan éducatif, son apprentissage se segmente en quatre domaines de compétences que sont : la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite. Nous optons pour l'expression écrite parce qu'elle regroupe plusieurs domaines d'enseignement de la langue française tels que la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la conjugaison, etc. Plus précisément sur la compétence scripturale qui s'insère dans la partie de l'expression écrite. L'attention particulière que nous souhaitons accorder à l'évaluation de la compétence scripturale est également justifiée par l'influence que les 165 langues nationales qui ont une incidence dans l'expression des élèves aussi bien orale qu'écrite.

Ce travail de type exploratoire et descriptif se fera par le biais d'une enquête par questionnaire. Cette recherche s'inscrit dans une vision cognitiviste de l'APC. Le questionnaire sera distribué à 20 professeurs de français qui travaillent dans des établissements scolaires au Cameroun. Nous optons pour des établissements scolaires différents (et de différentes régions) afin de connaître leurs pratiques évaluatives depuis l'arrivée de l'APC. Ce travail sera segmenté en plusieurs parties que sont : cadre conceptuel, cadre de référence, méthodologie, résultats et discussion, ainsi qu'une synthèse pour conclure.

**Les pratiques évaluatives des enseignants
pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e..**

Chapitre 1

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente le cadre conceptuel retenu pour la recherche : cognitivisme, approche par compétences (APC ; contexte, définition et compétence scripturale). Par la suite, il sera question de l'évaluation et de l'évaluation des productions écrites.

1.1. Le cognitivisme

[Retour à la table des matières](#)

Dans chaque situation d'apprentissage, il faut adopter un modèle théorique pour encadrer une recherche. Le modèle retenu pour présenter l'APC est le cognitivisme. Ce modèle théorique étudie les phénomènes mentaux en mettant l'accent sur le traitement de l'information et sur les stratégies mentales qu'on adopte dans le cadre d'un processus enseignement/apprentissage. De fait, apprendre consiste à un traitement des informations de manière organisée. Le principal acteur étant l'élève, il se doit d'être actif. Pour acquérir, assimiler et s'approprier de nouvelles connaissances, il doit développer des stratégies devant lui permettre de mémoriser, convoquer et utiliser les savoirs dont

il a besoin pour résoudre un problème. L'enseignant, quant à lui, est un guide qui oriente l'apprentissage en structurant l'information.

Les stratégies d'apprentissage ont été définies par Weinstein et Mayer (1986) comme des moyens que les élèves utilisent pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances enseignées et construites dans le cadre du processus enseignement/apprentissage. A cet effet, Weinstein et Mayer (1991) ont relevé les stratégies les plus usitées : mémorisation, organisation, élaboration et autorégulation. L'autorégulation correspond à ce que Zimmerman (1986) appelle les stratégies métacognitives. Dans le cadre d'une résolution de problèmes, l'autorégulation consiste à établir la planification, le monitoring et l'autoévaluation, procédés utiles pour l'évaluation de la production écrite. A chaque situation d'apprentissage correspond un type de connaissances à convoquer, un processus cognitif à utiliser et une stratégie d'apprentissage à adopter. L'apprentissage est situé et dépend de son contexte de réalisation.

Pour Weinstein (1994), l'élève doit utiliser des stratégies d'apprentissage pour résoudre des problèmes, lui permettant d'être autonome et de faciliter son apprentissage. Les différentes situations d'apprentissage que sont la lecture, l'écoute, la réalisation d'exercices et des problèmes nécessitent que l'apprenant dispose des connaissances déclaratives (savoirs théoriques), procédurales (savoir-faire) et conditionnelles (savoir agir) pour un apprentissage réussi.

Le cognitivisme dans un contexte pédagogique pour Tardif (1992) met l'accent sur l'apprentissage et l'évaluation. Pour ce qui est de l'apprentissage, un accent est mis sur la construction graduelle des connaissances, leur organisation par l'élève et surtout la capacité de mettre en relation les nouvelles et anciennes informations. Quant à l'évaluation, elle s'intéresse aux connaissances et stratégies cognitives utilisées. Les rétroactions visent la construction des savoirs et un accent particulier est mis sur l'évaluation formative.

1.2. L'approche par compétences (APC)

1.2.1 Contexte

[Retour à la table des matières](#)

Dans le souci de prendre connaissance de l'adéquation entre la formation et l'emploi ainsi que le désir de connaître si les élèves au sortir du milieu scolaire sont prêts à intégrer le monde du travail, des mesures sur le plan international ont été prises par les différents gouvernements. Dans cette optique, l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la

Culture (UNESCO) et certains pays ont trouvé qu'il était nécessaire et utile de déterminer les compétences dont un individu a besoin pour garantir son épanouissement sur le plan personnel, social et professionnel. Ces compétences ont été formulées en fonction des besoins capitaux : technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales (ANCLI, 2003). Dans le même ordre d'idées ont été indiquées les aptitudes devant permettre aux individus de développer ces compétences : motivation, engagement, confiance en soi, ouverture aux autres et autonomie.

L'intégration de l'APC dans les systèmes éducatifs sur le plan international a été réfléchi et faite dans le but de rendre chaque personne autonome. Cette autonomie dépend de compétences de bases et des compétences clés à acquérir afin de devenir un citoyen réflexif et épanoui en société et personnellement. Pour ce faire, il était primordial de trouver le moyen de fournir non seulement des capacités aux apprenants, mais aussi de les évaluer afin qu'à leur sortie du cursus scolaire l'on sache s'ils étaient aptes pour une insertion dans la vie active.

En 1997, les gouvernements et les organismes internationaux ayant la charge de mettre sur pied l'APC ont décidé de déterminer les compétences de bases et celles-ci ont été regroupées en quatre degrés :

- Degré 1 : repères structurants ;
- Degré 2 : compétences fonctionnelles pour la vie active ;
- Degré 3 : compétences facilitant l'action dans des situations variées ;
- Degré 4 : compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance.

Il a aussi été établi les différents éléments considérés comme étant des compétences clés. Pour ce faire, chaque personne devrait être capable de :

- Se servir d'outils variés (langage, technologie, ...) pour permettre aux individus d'interagir à bon escient avec leur environnement ;
- Pouvoir interagir dans des groupes hétérogènes ;
- Agir de façon autonome, prendre des responsabilités.

1.2.2. La définition de la compétence

Nous allons nous appuyer sur les définitions de la compétence proposées par des auteurs pour en faire une synthèse des idées communes. La notion de compétence possède plusieurs définitions qui ont souvent des points de convergence. Pour mieux cerner ce concept, nous allons présenter la définition de trois auteurs : Mottier Lopez (2007), Jonnaert (2011) et Tardif (2006). Mottier Lopez (2007) déclare :

« une compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources (internes et externes) ... cette mobilisation des ressources s'effectue dans une situation donnée, dans le but d'agir : la compétence est nécessairement située. Pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de mécanismes... il est difficile de définir la notion de compétence indépendamment de son cadre d'apprentissage et des situations prévues pour son évaluation » (p. 11-12). Pour Jonnaert (2009 ; cité par Jonnaert, 2011)

La compétence est le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne, ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé. ... Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement. Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et celles disponibles parmi les circonstances de la situation. Une compétence est également fonction des contraintes et des obstacles que ressent la personne ou le collectif de personnes et/ou qui sont présents parmi les circonstances de la situation. La compétence est l'aboutissement de ce processus dynamique, elle est spécifique à une situation et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situations » (p. 35).

À travers cette définition, Jonnaert (2009) indique les éléments qui déterminent la compétence. Il relève qu'il faut un contexte bien précis, une personne ou un collectif de personnes impliquée dans une action, une situation (tirée d'une famille de situations), des références à la vie réelle, des ressources à convoquer pour résoudre le problème, une évaluation et des critères qui permettent de valider le résultat obtenu.

Quant à Tardif (2006), il définit la compétence comme : « *Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation* » (p. 22). Il considère que dans la compétence, il y a un individu qui convoque des ressources de catégories différentes. Les ressources internes sont propres à la personne (savoirs, savoir-faire et savoir agir), tandis que les ressources externes sont liées à l'environnement, au contexte et à la situation problème à régler. Pour cet auteur, le savoir agir dans la notion de compétence dépend de plusieurs caractéristiques. Les éléments convoqués pour un agir compétent doivent avoir un caractère combinatoire, intégrateur, développemental, contextuel, évolutif et évaluatif (voir Tableau 1). Les ressources externes et internes mobilisées doivent tenir compte du contexte du problème, et s'unir de sorte que l'individu puisse non

seulement construire de nouvelles connaissances et stratégies d'action, mais aussi parvenir à une résolution de la tâche satisfaisante.

Tableau 1 : Caractéristiques de la compétence

[Retour à la table des matières](#)

Caractère	Perspectives
combinatoire	La compétence utilise les aspects différents des ressources mobilisées.
intégrateur	La compétence fait appel aux ressources variées.
développemental	La compétence n'est pas statique, elle se développe dans le temps grâce à l'apprentissage.
contextuel	La compétence est située, elle est mise en application dans une situation donnée.
évolutif	La compétence intègre de nouvelles ressources et de nouvelles situations afin de se développer.
évaluatif	La compétence permet d'évaluer son aptitude à convoquer des ressources et son autonomie pour résoudre une tâche.

Dans ces définitions, nous avons des points communs que partagent ces auteurs à propos du concept compétence. Nous pouvons ainsi relever :

- * La compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la combinaison des ressources diverses : internes propres à l'individu (connaissances, capacités, habiletés) et externes présentes dans l'environnement de l'individu ;
- * La mobilisation des ressources s'effectue en fonction d'une situation donnée. La compétence développée dépend du contexte et il est possible de l'adapter à d'autres situations. La compétence évolue dans l'action elle n'est pas statique.

- * Les familles de situations qui permettent de faire appel à la somme des expériences et d'actions antérieures susceptibles d'influencer l'action actuelle.
- * L'évaluation permet de juger du niveau de réussite de la tâche et d'indiquer le niveau de développement de la compétence en fonction du résultat attendu.

La notion de compétence vise l'action quel que soit son contexte de réalisation. C'est pour cette raison qu'elle mobilise plusieurs ressources pour qu'un individu parvienne à un agir actif lui permettant d'être autonome grâce à son caractère évolutif. Son caractère évaluatif permet de juger la réussite de la réalisation d'une tâche. Divers types de compétences (disciplinaires et transversales) existent. L'Inspection Générale de l'Education Nationale française (2007) propose les définitions suivantes :

- Compétences disciplinaires : référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir dans une discipline scolaire ;
- Compétences transversales : attitudes, démarches mentales et méthodologiques communes à différentes disciplines à mettre en œuvre au cours de la construction des savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves.

1.3 La compétence communicative

[Retour à la table des matières](#)

Hymes (1982) définit la compétence communicative comme « *la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* » (p. 87). Il part du principe selon lequel la communication est un acte social et tout discours est orienté vers des besoins de société. C'est le respect des us et coutumes d'une société qui donne du sens à un acte langagier. Il traite dans sa logique de compétence communicative des apti-

tudes qu'un sujet doit développer pour communiquer efficacement dans une situation spécifique. Ce qui suppose que l'énonciateur en occurrence l'élève en situation d'apprentissage doit, lors de la production d'un texte, connaître les règles de production verbales ainsi que les contraintes sociales pour parvenir à une communication réussie en fonction du contexte de production. Hymes (1967) a identifié huit éléments nécessaires pour une communication réussie à savoir : *Setting* (cadre), *participants* (participants), *ends* (finalités), *acts* (message), *keys* (tonalités), *instrumentalies* (moyen de la communication), *norms* (normes), *genre* (types de discours). Hymes (1972) propose deux critères pour analyser la compétence communicative. Il est question des savoirs linguistiques et des savoirs socioculturels

1.3.1. Les savoirs linguistiques

Pour traiter de la notion de compétence scripturale, il est nécessaire de commencer par une clarification des concepts à partir de leur définition. Nous débuterons par la compétence linguistique pour aller à la définition de l'écriture, pour terminer avec celle de la compétence à écrire.

La langue étant un outil de communication qui obéit aux règles que des personnes doivent utiliser et respecter dans le cadre de la communication. La linguistique est selon Perrot (2010) la science qui se consacre à l'étude des langues humaines. La compétence linguistique traite de l'appropriation des éléments phonétiques, grammaticaux et lexicaux d'une langue ainsi que la capacité d'un auteur à les utiliser en situation communicative.

La compétence linguistique a été définie par plusieurs auteurs. Pour Moirand (1982), elle renvoie à « *la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue* » (p. 20). Pour Abou (1980), elle est :

« l'ensemble des aptitudes et des capacités langagières dont disposent les locuteurs-acteurs pour percevoir et interpréter des énoncés émis à leur intention et émettre des énoncés perceptibles et interprétables par d'autres

locuteurs. Y entrent donc des aspects proprement linguistiques, discursifs (passage de la phrase au discours) et modalisant (rhétorique). Cette compétence se définit par degrés c'est-à-dire en fonction des énoncés et des modèles perçus et émis » (p. 15).

En d'autres termes, nous pouvons retenir que la compétence linguistique est régie par plusieurs principes. Le premier c'est le respect des règles et normes qui régissent la langue utilisée pour communiquer. Le second c'est que dans toute situation de communication il y a un émetteur et un récepteur. Par conséquent, un énoncé est une réaction ou une réponse à précédent énoncé dont on doit tenir compte avant de produire un discours. Le troisième se réfère au savoir-faire d'un locuteur c'est-à-dire sa capacité d'utiliser à bon escient les ressources linguistiques dont il dispose pour communiquer.

1.3.2. Les savoirs socioculturels

Les individus disposent pour communiquer de la langue, mais aussi d'un ensemble de codes et de règles d'emplois qui régissent les échanges dans la société et dans les communautés auxquelles appartiennent ces personnes. Les savoirs socioculturels mettent l'accent sur le caractère social de la langue et de la communication qui en découle. Selon Hymes (1984) il ne faut plus : « *s'en tenir à la grammaire comme cadre de description, de l'organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de paroles, les façons de parler, des personnes et des communautés* » (p. 20). Il fait ressortir l'importance du contexte et de la communauté qui conditionnent la production d'un discours. De fait, dans le cadre d'une évaluation scolaire, nous avons le type d'évaluation, le cycle concerné, la consigne, les origines ethniques qui ont une incidence sur la production scripturale des élèves. Pour Daunay, Dehambre et Reuter (2008), il définit le socioculturel comme : « *un ensemble d'objets, de pratiques, de normes ou à leur fonctionnement sous forme de système* » (p. 5).

C'est un ensemble de codes qui organise une communication. Quant à Moirand (1982), il définit la compétence socioculturelle comme : « *la connaissance et appropriation des règles sociales et des*

normes d'interactions entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle » (p. 20). En d'autres termes, la production d'un discours aussi bien à l'orale qu'à l'écrit est conditionnée par la culture de la société à laquelle à appartiennent les intervenants qui mettent sur pied des règles de communication à respecter en fonction du contexte de production.

1.4 La compétence scripturale

[Retour à la table des matières](#)

Pour traiter de la notion de compétence scripturale, il est nécessaire de commencer par une clarification des concepts à partir de leur définition. Nous débiterons avec celle de l'écriture, puis celle de la compétence à écrire. L'acte d'écriture est défini par Cuq et Gruca (2002) : « *écrire c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite* » (p. 182). Ces auteurs établissent une différence entre l'expression orale et écrite. Pour eux, l'écriture obéit aux codes qui ne trouvent leurs sources que dans la langue écrite. Lors du troisième forum sur la langue, les critères essentiels pour la production des textes ont été précisés. Il ressort que la production écrite dépend de :

« La composante linguistique (qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), la composante sociolinguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accent) et la composante pragmatique (qui fait le lien entre le locuteur et la situation dans ce sens qu'elle renvoie directement au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis). » (Tercer Foro de lenguas ANEP, 2010, p. 1).

En d'autres termes, dans la réalisation de chaque texte, l'élève doit tenir compte des aspects linguistiques, sociolinguistes et de la pragmatique, car le texte est produit dans l'intention de communiquer pour se faire comprendre et doit tenir compte du contexte de production et des

réalités sociales. La compétence à écrire consiste pour la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique (1993-1994) à :

« mobiliser la prise en compte de la situation de communication et ses connaissances pour élaborer des contenus, organiser le texte selon un genre, assurer la cohérence entre des phrases, utiliser les ressources lexicales et grammaticales et être attentif aux éléments non verbaux tels que la mise en page et l'illustration » (p. 86).

La présentation du texte dépend de la consigne qui donne des indications sur le type de texte, la situation de communication, le destinataire et le registre de langue. La richesse du texte quant à elle dépend du vocabulaire des ressources lexicales et grammaticales, ainsi que de la justesse orthographique. Asselin et Mc Laughlin (1992) présentent le meilleur moyen d'évaluer la compétence scripturale en français. De fait, elles pensent que :

« La compétence en français écrit est constituée de deux aspects, à savoir la connaissance du code linguistique écrit et l'habileté langagière de communication. Par « connaissance du code linguistique », nous entendons la capacité de respecter les structures syntaxiques, la morphologie, l'orthographe lexicale et grammaticale, la ponctuation ainsi que les traits sémantiques et syntaxiques des éléments lexicaux. Par « habileté langagière de communication », nous entendons la capacité d'organiser de façon cohérente des informations suffisantes et pertinentes et de les présenter d'une façon qui tienne compte de l'interlocuteur, de la situation d'écriture et de l'intention de communication. » (p : 11).

Ces auteurs pensent que la production d'un texte dépend de deux facteurs à savoir : disposer des ressources langagières et de la maîtrise des codes de communication.

1.5. L'évaluation

[Retour à la table des matières](#)

Dans le processus enseignement/apprentissage, il est nécessaire d'évaluer les acquis des apprenants. Cependant, l'on ne saurait utiliser une seule forme d'évaluation pour toutes les situations d'apprentissage. Nous distinguons plusieurs types d'évaluations : pronostique, formative (auto-évaluation) et sommative. Allal (1985) définit les types d'évaluation sommative et pronostique :

« L'évaluation est un moyen de contrôle de la progression de l'élève aux points d'entrée, de passage et de sortie du système. La fonction de l'évaluation est pronostique au niveau de l'accès à un cycle ou une année d'étude. Sa fonction est sommative lorsque le contrôle s'opère à la fin d'une année d'étude. » (p. 131).

Quant à Hadji (1997), il considère l'évaluation sommative comme : « *une évaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence de formation plus ou moins longue* » (p. 16). Ce dernier définit l'évaluation formative : « *évaluation dont l'ambition est de contribuer à la formation* » (ibid, p. 22).

Nous comprenons à partir de ces définitions qu'à chaque situation d'apprentissage correspond un type d'évaluation en fonction du but de l'enseignant. De fait, l'évaluation pronostique qui est effectuée avant l'apprentissage renseigne l'enseignant sur les acquis de ses élèves et lui permet ainsi d'orienter l'apprentissage. L'évaluation formative est réalisée pendant l'apprentissage. Elle permet à l'élève d'identifier ses difficultés et à l'enseignant d'adapter son enseignement en fonction des capacités de ses apprenants. Cette évaluation n'est généralement pas notée, car elle permet de juger de la progression des apprentissages définis dans le programme. Pour ce qui est de l'évaluation sommative, elle permet de faire le bilan sur les apprentissages menés durant une période. Elle renseigne aussi les acteurs du système éducatif (élèves, enseignants, administration scolaire et famille) sur le niveau

de l'apprentissage. Cette évaluation est notée et se fait à la fin de l'apprentissage.

En ce qui concerne l'auto-évaluation, Paquay (1994) considère qu'elle amène le sujet à s'interroger, réguler et transformer son apprentissage. L'auto-évaluation permet à l'élève de porter un jugement sur son action et de prendre des décisions pour s'améliorer. Elle se fait pendant l'apprentissage et elle n'est pas notée. De fait, elle est liée à l'évaluation formative.

L'évaluation joue plusieurs rôles en fonction du destinataire. L'enseignant est le grand bénéficiaire de l'acte évaluatif. De fait, Briet et Berdal-Masuy (2007) déduisent que :

« si c'est en écrivant que l'on devient écrivain, on peut aussi poursuivre en disant que c'est en évaluant que l'on devient évaluateur et c'est en corrigeant que l'on devient correcteur : diagnostiquer une performance ne suffit pas, reste la question toujours ouverte de la remédiation. Le rôle de l'évaluateur ne se limite pas à juger le niveau de compétences scripturales de ses élèves. Il apprend non seulement grâce à l'évaluation à être un évaluateur, un correcteur confirmé, mais il réfléchit aussi aux remédiations à faire afin d'atteindre les objectifs de la séquence didactique et surtout ceux de l'évaluateur qui est l'enseignant ». (p.79).

Pour mener à bien l'évaluation en salle de classe, il faut aussi tenir compte des activités qui la sous-tendent. Ainsi, nous pouvons relever les exercices d'application et les compositions séquentielles. Les exercices d'application sont administrés au cours de la séance d'apprentissage. Ils permettent de vérifier l'acquisition et l'assimilation des connaissances et des compétences relatives aux notions enseignées. Tandis que la composition séquentielle permet à l'élève d'appliquer les compétences acquises lors d'une séquence didactique pour résoudre des tâches dans différents domaines. Elle permet aussi à l'enseignant de vérifier l'efficacité de sa pratique pédagogique.

Nous constatons qu'il existe plusieurs types d'évaluation que l'enseignant utilise en fonction de l'objectif visé. Pour mener à bien l'évaluation, il utilise des activités qui lui permettent de juger sa pratique de classe, mais aussi le niveau d'acquisition et d'assimilation des

connaissances enseignées par les élèves ainsi que leur capacité à les utiliser pour résoudre des problèmes. Par conséquent, chaque sous-discipline comporte des éléments essentiels dont on doit tenir compte pour conduire une évaluation.

1.5.1. L'évaluation des productions écrites

Les défis de l'enseignement de l'écriture ont été résumés par Vygotsky (cité par Parent et Cardon, 2007) qui en a relevé cinq : « *l'enfant doit évoquer des mots non prononcés, formuler ses pensées en fonction d'un lecteur absent, organiser son comportement en fonction d'un but lointain, devenir conscient des règles de sa langue et maîtriser une syntaxe élaborée et des styles littéraires pour rendre ses propos intelligibles* » (p. 257). Ces différents éléments que Vygotsky considère comme des difficultés correspondent aux éléments qui sont recherchés dans l'évaluation de la production écrite de l'élève dans le but de juger de l'acceptabilité du texte produit par l'apprenant. Les éléments à tenir compte pour évaluer la compétence en production écrite sont :

- * *La compétence linguistique* : liée à la qualité de la langue utilisée dans le texte. Pour cela, l'élève doit utiliser un vocabulaire varié, maîtriser l'orthographe et la grammaire, diversifier les types de phrases, bien agencer les informations pour la cohérence du texte et faire un bon usage de la conjugaison à travers la concordance de temps ;
- * *La compétence pragmatique* : relève de la situation de communication. L'élève doit être capable de respecter la consigne du type de production demandé, de respecter les éléments de la situation de communication, utiliser un registre de langue en adéquation avec la consigne et produire un texte cohérent et original ;
- * *La compétence sociolinguistique* : tient compte de la situation de communication en particulier de l'intention de la production et du destinataire, et le registre de langue correspond aux circonstances et but du travail ;

- * *La présentation* : dépend du type de texte à produire. De manière générale, le texte doit être lisible, segmenté en plusieurs paragraphes. L'élève doit introduire les phrases avec des lettres majuscules et les délimiter avec des points. Bref, la ponctuation est un élément déterminant pour la lisibilité d'une production écrite.

1.5.2. Évaluation de la compétence scripturale

L'évaluation de la production écrite en classe de français fait appel à certains critères devant permettre à l'enseignant de porter un jugement sur le travail des apprenants. Nous pouvons ainsi noter que pour évaluer une tâche en production écrite, le contenu, le style, l'organisation du texte, les règles de langue et la présentation de la copie de l'élève.

- * *Le contenu* : se réfère à la compréhension du sujet, la pertinence des idées et leur nombre et l'utilisation des exemples qui permettent de mieux expliquer, décrire, présenter l'idée avancée.

- * *Le style* : correspond à l'utilisation que l'apprenant fait des éléments de la linguistique tels que le vocabulaire, le lexique, les synonymes, les types de phrases, les champs lexicaux, l'étendue du vocabulaire, la maîtrise de l'orthographe, etc. dans le but de rendre le texte original.

- * *L'organisation du texte* : dépend de l'intention de la communication. Pour ce faire, les idées avancées et qui enrichissent la production doivent s'enchaîner de sorte que le texte soit à la fois cohérent, mais aussi fluide.

- * *Les règles de langues* : elles visent la justesse des mots en ce qui concerne l'orthographe, la grammaire, le lexique, la syntaxe et la ponctuation dans le but de faciliter la lecture et la compréhension du message aux potentiels lecteurs.

- * *La présentation* : elle dépend du type de texte à produire ; pour une meilleure lisibilité de la production écrite, elle suppose une seg-

mentation du texte en paragraphes ; la présence des majuscules et d'une ponctuation adaptée pour chaque unité syntaxique.

Dans l'APC, l'évaluation de l'expression écrite se fait à partir de tâches que l'apprenant doit réaliser. Beckers (2002) a indiqué les éléments qui sont attendus de cette tâche : *inédit, intégratif et complexe, finalisé et ouvert vers l'action et diagnostique* (p. 102). Le travail à réaliser doit, être novateur, permettre à l'élève d'utiliser les connaissances acquises à l'école, mener à l'action et conduire vers un feedback qui permettra un retour sur l'activité menée et juger son niveau de compétence.

**Les pratiques évaluatives des enseignants
pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e..**

Chapitre 2

CADRE DE RÉFÉRENCE : LE CAMEROUN

[Retour à la table des matières](#)

Le cadre de référence, soit l'endroit où se déroule la recherche, est le Cameroun. Il sera présenté : politique éducative, production écrite et évaluation de la compétence scripturale. Le but de la recherche vient clore ce chapitre.

Au Cameroun, l'organisation et la structuration du système éducatif sont un domaine réservé à l'État qui assure aux enfants l'instruction d'après la constitution revisitée de 1996. Dans le cadre de ses attributions, l'État a introduit l'APC basée sur le socioconstructivisme dans le système éducatif camerounais en 2001. Cela a commencé par la formation de quatre personnes à ladite approche, ces dernières étant chargées par la suite de réfléchir à la réforme des curricula. En 2003, un projet de la Banque Africaine de Développement (BAD), qui visait à réduire les redoublements des élèves à l'école primaire à travers des activités de remédiation dans le cadre du projet Education 2, permet au Cameroun de faire une formation nationale des inspecteurs pédagogiques et de mettre sur pied 75 écoles pilotes ayant pour tâche l'expérimentation de l'APC dans le but de la généraliser au reste du pays. En juin 2006, le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) sollicite les bailleurs de fonds à savoir la

Banque Mondiale, Plan Cameroun et l'UNICEF pour appuyer le financement de la formation des inspecteurs nationaux et régionaux à l'APC. Ces derniers auront par la suite la responsabilité de vulgariser cette approche auprès des enseignants. Cette approche qui a tout d'abord été expérimentée à l'école primaire en 2011 sera par la suite adoptée dans l'enseignement secondaire. Son application au secondaire date de l'année scolaire 2012/2013.

Bien que les programmes d'enseignements dans l'APC soient en expérimentation, l'intégration de cette réforme dispose néanmoins d'une base juridique. Elle s'appuie sur :

- * La loi n° 98/004 adoptée par l'Assemblée Nationale du Cameroun (1996) portant orientation de l'éducation au Cameroun. Elle a pour principaux objectifs : « *la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde, respectueux de l'intérêt général et du bien commun ... leur formation aux valeurs éthiques et universelles ... le souci de former des Camerounais bilingues anglais-français* » (p. 3) ;
- * Le Document Stratégique pour la Croissance et l'Emploi (DSCE ; République du Cameroun, 2009) qui a pour préoccupation d' « *appuyer les enseignants dans le développement et leur capacité à accompagner l'apprentissage et le développement des compétences de base par des pratiques pédagogiques actives* » (p. 9) ;
- * La note n° 007/b/CAB/PM du 16 mars 2012 de monsieur le Premier Ministre portant sur la validation de la feuille de route du Ministère des Enseignements Secondaires. L'action prioritaire étant l'élaboration des nouveaux programmes des classes de 6^e, 5^e (section francophone) *form I* et *form II* (section anglophone) pour les deux sous-systèmes du système éducatif camerounais.
- * Le décret n°2012/267 du 11 juin 2012 portant sur l'organisation du Ministère des Enseignements Secondaires confère aux inspections pédagogiques les missions de 1) définir et élaborer les programmes et les méthodes d'enseignements des différentes disciplines ; 2) suivre, contrôler et évaluer de façon permanente

les programmes, enseignants, manuels scolaires et autres matériels didactiques ; 3) faire des enquêtes d'ordre pédagogique, du suivi de la formation continue des enseignants et de l'élaboration des fiches pédagogiques ; 4) l'élaboration semestrielle d'évaluation des activités d'éducation ; 5) du contrôle des sujets des examens ; et 6) la supervision pédagogique.

Les nouveaux curricula que propose le système éducatif assignent de nouvelles missions à l'école. D'après Mpoundi Ngolle (2012), il est question ici de partir de :

- * la transmission des connaissances à la pédagogie d'apprentissage basée sur la confrontation de l'apprenant avec des situations problèmes pour construire ses compétences ;
- * la socialisation du diplôme à une évaluation des compétences qui puisse être investi dans le développement durable ;
- * une école coupée de la société à une école intégrée qui prend en compte les cultures et savoir-faire locaux.

2.1. La politique éducative du Cameroun

[Retour à la table des matières](#)

Pour connaître la politique éducative du Cameroun, il faut rechercher les circulaires mises sur pied par les différents ministères responsables de l'éducation. Ces circulaires indiquent les dispositions prises par le gouvernement pour améliorer le système éducatif. Pour ce qui est du suivi professionnel des enseignants, il y a le décret n°2000/697/PM du 13 septembre 2000 fixant le régime de la formation permanente des fonctionnaires. Il est prévu que chaque enseignant puisse bénéficier des stages de formation pour optimiser son rendement. Pour ce faire, l'État envisage :

- ARTICLE 1. Le présent décret fixe le régime de la formation permanente des fonctionnaires.
- ARTICLES 2. (1) L'État est tenu d'assurer au fonctionnaire en activité une formation permanente en vue d'accroître ses performances, son efficacité et son rendement professionnels.
- (2) À cet effet, le fonctionnaire doit bénéficier tous les cinq (5) ans d'au moins une session de formation.
- ARTICLE 3. La formation permanente du fonctionnaire s'effectue sous la forme de stages ou de séminaires au Cameroun ou à l'étranger.
- ARTICLE 5 (1). Les stages peuvent être soit des stages de perfectionnement, soit des stages de formation, d'une durée supérieure à quatre-vingt-dix (90) jours.

De même, pour s'assurer de l'amélioration du rendement du système éducatif camerounais, le gouvernement a mis sur pied en 2005 une stratégie sectorielle sur une initiative des différents ministères responsables de l'éducation au Cameroun que sont : le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB), le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC), le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) et le Ministère de la Formation Professionnelle (MINEFOP). Le but est de permettre au secteur éducatif d'être un appui majeur dans le développement du pays à partir de la formation d'un citoyen actif et responsable. Plusieurs objectifs sont visés à l'enseignement secondaire général :

I- Élargir l'accès et la rétention à l'éducation tout en corrigeant les disparités :

- Accroître l'accès et la rétention ;
- Réduire de manière significative les déperditions scolaires ;
- Développer une culture de l'évaluation ;
- Améliorer la qualité de l'encadrement pédagogique ;
- Réviser les programmes ;
- Faciliter l'accessibilité et la disponibilité des manuels scolaires et matériels didactique de qualité aux élèves et aux enseignants.

II- Améliorer efficacité et la qualité du service éducatif :

- Faciliter l'accessibilité et la disponibilité des manuels de formation et de matériels didactiques de qualité aux élèves et aux enseignants des structures de formations professionnelles ;
- Promouvoir la santé scolaire et universitaire en vue d'améliorer les capacités d'apprentissage et d'insertion sociale ;
- Promouvoir dans le système éducatif l'accès aux nouvelles techniques de l'information et de la communication.

III- Développer un partenariat efficace avec les autres membres du corps social :

- Impliquer les milieux socioprofessionnels dans l'élaboration des programmes de formation ;
- Définir et promouvoir un modèle de partenariat État/secteur privé.

IV- Améliorer la gestion et la gouvernance du système éducatif :

- Améliorer la gestion des ressources éducatives ;
- Promouvoir la bonne gouvernance dans le système éducatif.

Nous avons construit un cadre conceptuel à partir des attentes et orientations de la politique éducative camerounaise vis-à-vis de

l'APC. La politique éducative vise l'autonomie comme aboutissement et espère y parvenir avec l'application de l'APC. Pour que l'école permette à l'apprenant de devenir « *autonome* » et d'intégrer la vie active, le curriculum a été modifié pour optimiser l'apprentissage. L'enseignant, étant le guide dans la classe qui oriente l'apprenant dans sa construction des connaissances, il utilise les procédures qui sont décrites dans le programme scolaire pour conduire sa pratique de classe et orienter les interactions avec ses élèves. Le processus d'enseignement/apprentissage se solde par une évaluation qui permet de juger l'atteinte des objectifs préalablement établis. Les résultats ainsi obtenus permettent à l'enseignant de faire des rétroactions dans le but de corriger et améliorer ce qui n'a pas été compris ou assimilé par les apprenants.

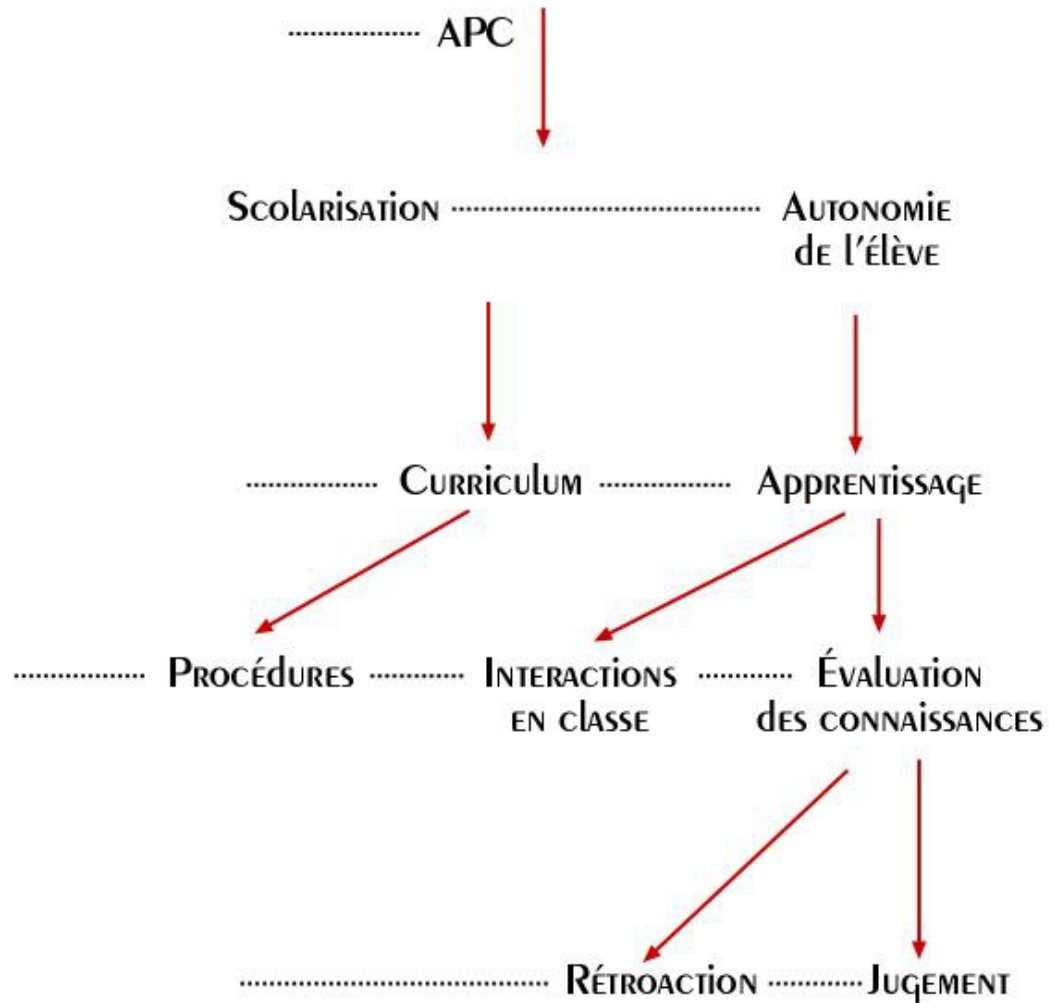


Figure 2. Schéma du cadre conceptuel

[Retour à la table des matières](#)

2.2. La production écrite au Cameroun

[Retour à la table des matières](#)

Pour être opérationnel, il a été question de refaire les curricula. Pour ce qui est de l'enseignement du français, le MINESEC a mis sur pied en 2012 un nouveau programme pour le sous-cycle d'observation qui concerne les classes de 6^e et 5^e, ceux des autres cycles n'étant pas encore élaborés. Dans ce programme, il est stipulé que la didactique de langue en classe francophone doit s'appuyer sur « *l'analyse de la société camerounaise, l'environnement socioculturel de l'apprenant, les situations dans lesquelles il interagit, les fonctions langagières qu'il doit maîtriser à travers des situations de vie concrètes* » (MINESEC, 2012, p. 3). Le nouveau programme de didactique du français du sous-cycle d'observation assigne des missions aux enseignants quant aux compétences qu'ils devraient permettre aux élèves d'acquérir. Pour ce faire, les enseignants doivent fournir aux élèves « *des occasions de traiter avec compétence des situations de vie* » (MINESEC, 2012, p 4). Ces dernières font référence à la communication orale, à la lecture et l'écriture des textes variés.

Bien que le programme d'étude ne propose pas une définition du concept de compétence, il détermine néanmoins les familles de situations au nombre de six qui constituent les modules d'enseignement sur lesquelles les enseignants doivent orienter l'apprentissage. Nous pouvons ainsi relever :

- * la communication relative à la vie sociale ;
- * la communication relative à la vie socioculturelle ;
- * la communication relative à la citoyenneté et à l'environnement ;
- * la communication relative à la consommation des biens et des services ; · la communication relative au bien-être et à la santé ; informations et divertissements offerts par les médias.

Le nouveau programme scolaire camerounais donne des orientations sur les compétences à développer à l'écrit. L'objectif de l'apprentissage de l'écrit est de permettre aux élèves de : « *communiquer, et d'exprimer ses idées, sa culture, celle des autres et d'affirmer sa personnalité* » (MINESEC, 2012 ; p. 53). Le but de l'enseignement de l'écrit est de donner à l'apprenant camerounais les moyens de communiquer en fonction de son intention et de la situation de communication. De fait, les compétences à faire acquérir à l'élève à la fin du sous-cycle d'observation ont été déterminées dans le programme. L'élève à la fin du sous-cycle d'observation doit être capable de :

- * Construire des phrases dans un contexte précis ;
- * Résumer un texte ;
- * Confectionner des documents d'utilité sociale ;
- * Faire un compte-rendu ; · Imiter un texte ;
- * Rédiger un texte à partir de l'imaginaire ou de l'observation.

Ces différentes productions écrites préconisées dans le programme visent l'autonomie de l'apprenant et son intégration à la société. Pour atteindre ces objectifs, chaque séquence didactique et les sous-disciplines de l'enseignement du français sont mises à contribution pour que l'élève puisse produire des textes. Dans les programmes d'enseignement, il est indiqué que le quota horaire destiné à l'enseignement du français est de sept heures par semaine et celui destiné à l'enseignement de l'écrit est de deux heures par semaine.

2.3. L'évaluation des compétences scripturales au Cameroun

[Retour à la table des matières](#)

L'évaluation de l'expression écrite connaît quelques difficultés au Cameroun. Celles-ci sont formulées dans le programme d'enseignement dans lequel il est spécifié « *la correction de l'expression écrite pose des problèmes : d'une part la grille d'évaluation semble varier d'un correcteur à l'autre, d'autre part, le professeur ne donne pas de consignes précises, ni les critères en fonction desquels il évalue* »

(MINESEC, 2012 ; p. 55). Cet état de lieux donnait l'impression que la notation des productions des élèves était subjective. Pour pallier à cette impression qui entraînait souvent des revendications de toutes sortes, le nouveau programme instaure des critères d'évaluations : nature, structure et grille de notation de l'épreuve.

Pour ce qui est de la nature de l'épreuve, l'objectif est que l'élève parvienne à la production des textes variés. Pour ce faire, les consignes des épreuves doivent varier de sorte que l'apprenant se familiarise avec tous les types de textes recommandés par le programme d'enseignement. La structure de l'épreuve, quant à elle, précise que le sujet doit être accompagné d'une consigne « *claire et précise* » en rapport avec les situations de vies du socle de compétences attendues. La grille d'évaluation pour finir présente les critères d'évaluation d'une épreuve d'expression écrite dans une approche par compétences qui se fait sous une durée de deux heures pour un coefficient deux. Pour corriger une copie portant sur la production de texte, l'enseignant donne une note chiffrée à partir du principe suivant :

* Compréhension du texte	/6
* Organisation des idées	/6
* Correction de la langue	/6
* Présentation formelle	/2

La littérature dispose de plusieurs approches pour l'évaluation (holistique, objective et analytique). L'approche analytique est celle retenue au Cameroun. Dans cette approche, le jugement porté sur le travail est global en ce sens qu'il s'appuie sur les différents aspects du texte : organisation, originalité, style, structure des phrases, etc. Cette approche est prisée, car elle permet une correction rapide ce qui est une aubaine dans un contexte scolaire où l'enseignant est submergé par les effectifs pléthoriques.

2.4. But de la recherche

[Retour à la table des matières](#)

Dans le cadre de ce travail qui porte sur les pratiques évaluatives des enseignants pour la compétence scripturale (en expression écrite) des élèves de la classe de 5^e, nous avons fait appel à des enseignants de français qui sont des acteurs importants du système éducatif camerounais. Ils doivent instruire et évaluer les élèves, mais aussi appliquer une pédagogie et une évaluation conforme à l'APC préconisée dans la politique éducative du Cameroun. Dans un premier temps, nous nous attarderons à la formation reçue et aux connaissances des enseignants quant aux programmes et les politiques en évaluation. Dans un deuxième temps, nous nous attarderons à l'APC (formation reçue, intégration, application et justesse de l'évaluation). Par la suite, il sera question de la compétence scripturale et de son évaluation. Enfin, les limites de la recherche sont présentées. Cette recherche se veut de nature descriptive et exploratoire se fera à partir de l'analyse des résultats à un questionnaire.

**Les pratiques évaluatives des enseignants
pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e..**

Chapitre 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique utilisé pour ce travail de recherche. En premier lieu, nous présenterons la posture retenue pour la recherche. Par la suite, il sera question du questionnaire distribué aux enseignants de 5^e. Enfin, de la procédure de collecte des données et l'échantillon de participants seront présentés.

3.1. La posture de la recherche

[Retour à la table des matières](#)

Pour analyser les données recueillies, nous utilisons la méthode compréhensive. Cette méthode permet d'établir un rapport entre les perceptions des personnes observées dans une participation d'une enquête et les résultats obtenus tout en faisant ressortir le rôle du chercheur dans le travail qu'il effectue. Elle se base sur le principe de déterminisme de l'individu (chercheur) qui influencé par l'environnement, la société, la culture, et ses propres actions. Pour Schurmans (2003), le déterminisme de l'individu

« dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action (que veut l'acteur, quels buts veut-il atteindre, quelles sont ses conceptions des attentes des autres ?), ainsi que sur la mise au

jour de la logique collective qui est l'activité sociale qu'elle trame, les actions et les réactions formées, quel est le réseau de significations qui apparaissent sur la base du faisceau croisé des actions singulières » (p. 132).

L'auteur met en exergue le rôle d'un chercheur lorsqu'il adopte une posture compréhensive. Pour lui un chercheur doit tout d'abord préciser l'objet de sa recherche et les résultats auxquels il espère obtenir et bien entendu par la suite tenir compte du contexte de vie et des actions des participants pour analyser les informations qui sont à sa disposition. Schurmans (2008) considère que les caractéristiques principales de la posture compréhensive reposent sur une problématique centrale qui génère les hypothèses, la dynamique de la confrontation du monde dans l'interaction collective et les réactions qui en découlent. Quant à

Dayer et Charmillot (2012) lorsqu'elles parlent de « *l'identité du chercheur* » considèrent que ce dernier doit adopter une posture, soit analytique, soit critique en fonction du champ de recherche sur le terrain. Le chercheur est pour elles un « *agent-acteur* », car son travail doit avoir une incidence sur la communauté dont il questionne les pratiques et à laquelle il appartient. Cette situation est la nôtre, car nous faisons partie de la communauté de pratique des enseignants de français. Par conséquent, nous sommes doublement impliqués dans ce travail de recherche, car nous faisons partie de la communauté éducative, mais nous questionnons aussi nos pratiques ainsi que celles de nos pairs.

3.2. Questionnaire

[Retour à la table des matières](#)

Le questionnaire visait à demander aux enseignants de français de 5^e leur vision de l'intégration de l'APC en éducation au Cameroun et de son application à l'évaluation de l'expression écrite, plus précisément la compétence scripturale. Le questionnaire proposé aux enseignants (voir Annexe), inspiré de Kwibe (2014), est subdivisé en quatre parties : 1)

Informations personnelles et professionnelles ; 2) Évaluation ; 3) L'approche par compétences (APC) ; et 4) Évaluation des compétences et contexte. La première partie vise à recueillir des informations personnelles et professionnelles du participant (sexe, âge matière enseignée, formation initiale, etc.). La deuxième concerne l'évaluation : formation reçue, connaissance des politiques évaluatives, objets d'évaluations, évaluateurs, fonctions de l'évaluation, etc. La troisième partie traite de l'APC : formation, type d'instruments, niveau de compétences évalué, etc. Enfin, la quatrième partie porte sur l'évaluation des compétences dans le contexte camerounais : révisions, politique éducative, justice, etc. Le questionnaire est composé de questions fermées. Les questions fermées pour les sections 2 à 4 sont de type Oui ou Non, sauf une question de la 4^e partie qui demande le niveau de satisfaction sur une échelle à trois niveaux. Pour certaines questions fermées, le répondant pouvait appuyer sa réponse par un commentaire.

3.3. Collecte de données et échantillon

[Retour à la table des matières](#)

Dans le cadre de ce travail, nous avons sollicité la participation d'un des acteurs importants du système éducatif, soit les enseignants. Nous avons distribué le questionnaire à 20 enseignants : 10 enseignants du Lycée Général Leclerc (ville de Yaoundé, région du centre), cinq enseignants dans des zones périphériques de la ville de Yaoundé et cinq questionnaires dans d'autres régions du Cameroun. Ces enseignants ont été choisis en fonction de divers critères. Premièrement, ils devaient être des enseignants de français certifiés disposant d'une légitimation conférée par un diplôme de formation. Deuxièmement, ils devaient avoir enseigné dans une classe de 5^e. Troisièmement, ils ne devaient pas faire partie de l'administration scolaire, ceci dans le but d'obtenir des réponses franches relatives à leurs pratiques évaluatives en classe.

Nous avons choisi de distribuer le questionnaire au Lycée Général Leclerc (10 enseignants) pour diverses raisons. Il est situé à Yaoundé la capitale politique du Cameroun. Le Lycée Général Leclerc jouit d'une bonne réputation sur le plan national. Il est aussi le premier Ly-

cée d'enseignement secondaire au Cameroun. De plus, les inspections pédagogiques ont des bureaux au sein de cet établissement scolaire, lui conférant un statut particulier. Les inspections de pédagogie ont la charge de : 1) la définition des programmes ainsi que des méthodes d'enseignement des différentes disciplines ; 2) du suivi, du contrôle et de l'évaluation permanente des programmes, des enseignants, des manuels et matériels didactiques ; 3) des enquêtes d'ordre pédagogique, du suivi de la formation continue des enseignants, et de l'élaboration des fiches pédagogiques ; 4) de l'élaboration semestrielle d'évaluation des activités d'éducation ; 5) du contrôle des sujets des examens ; et 6) de la supervision pédagogique. De fait, les enseignants de cet établissement scolaire sont sous le contrôle constant des inspecteurs pédagogiques, ce qui n'est pas le cas dans les autres lycées du pays. Afin de s'assurer d'une diversité de réponse, des enseignants des zones périphériques de la ville de Yaoundé (5 enseignants) et d'autres régions du Cameroun (5 enseignants) ont aussi été contactés.

Les participants du Lycée Général Leclerc et des zones périphériques de la ville de Yaoundé ont été contactés dans leurs établissements scolaires pendant la période des classes. Le questionnaire a été remis aux enseignants volontaires désireux de donner leur point de vue sur leurs pratiques évaluatives, ainsi que sur l'évaluation des compétences dans le système éducatif camerounais. Les enseignants des autres régions ont été sollicités pendant la période des vacances scolaires lorsque ceux-ci étaient présents dans la ville de Yaoundé. Ils ont été contactés par téléphone afin de leur parler de l'étude qui était menée. En fonction de leur disponibilité, une rencontre était prévue afin de leur remettre le questionnaire. Il leur était mentionné d'être seul au moment de répondre aux questions.

De notre distribution, il nous a été retourné huit questionnaires exploitables sur les 20 enseignants contactés (taux de réponse de 40%). Afin de conserver la confidentialité, les participants sont identifiés par un code (E1 à E8). Nous avons reçu quatre questionnaires au LGL, trois questionnaires dans les zones périphériques et un questionnaire des autres régions soit celle du sud Cameroun.

Au LGL (Lycée Général Leclerc), nous avons quatre participants de sexe féminin : E1

(28 ans, enseigne depuis trois ans, titulaire d'un Master) ; E2 (n'a pas indiqué son âge, enseigne depuis quatre ans) ; E3 (34 ans, enseigne depuis trois ans) ; et E4 (32 ans, enseigne depuis deux ans). Les participantes du LGL sont toutes les quatre titulaires du DI.P.E.S.II ce qui correspond à une licence suivie de deux années de formation supplémentaires pour être professeur de lycée d'enseignement général. E5 est une dame de 32 ans qui enseigne depuis dix ans au Lycée d'Esseu à Okola. E6 est un monsieur âgé de 37 ans qui enseigne depuis sept ans au Lycée d'Abondo à Soa. E7 une dame de 32 ans qui enseigne depuis cinq ans au Lycée d'Oyack à Mbalmayo. Ces trois enseignants sont titulaires d'un DI.P.E.S.I qui correspond à trois années de formation après le baccalauréat. Pour ce qui est du dernier participant E8 (sud Cameroun), il est un monsieur âgé de 32 ans enseignant au Lycée d'Ambam (sud Cameroun) depuis deux ans. Il est titulaire d'un DI.P.E.S.II et est également étudiant en Master I.

Les participants qui ont répondu au questionnaire ont des rapports différents avec l'enseignement de l'écriture, son évaluation et la notion d'approche par compétences. Ces différences s'observent à travers leur ancienneté en tant qu'enseignant de langue française, du diplôme de formation initiale et des formations secondaires. Ils ont en commun d'être des enseignants qui ont à leur charge une classe de 5^e année en français. De fait, ils ont la charge d'enseigner et d'évaluer l'expression écrite, et par conséquent la compétence scripturale selon l'APC comme le stipulent les nouveaux programmes d'enseignement du français du sous-cycle d'observation.

3.4. Analyse du discours

[Retour à la table des matières](#)

Nous allons faire une interprétation des justifications fournies par les répondants en se basant sur l'analyse du discours. Cette analyse peut être considérée comme une technique de recherche en sciences sociales qui vise le questionnement de ce qui est dit en tenant compte du lieu, du temps et du contexte de communication. Plusieurs auteurs ont proposé des définitions au concept de discours. Adam (1985 cité par Arrivé, 1986) le définit comme : « *un énoncé caractérisable*

certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institution, lieu, temps) » (p. 233). Le discours est un acte langagier qui n'est pas seulement composé de mots. Il permet de communiquer et pour cela, il tient compte des interlocuteurs et des indications de lieux et de temps. Fuschs (1985), quant à lui, considère le discours comme « *un objet concret, produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques (sociales et idéologiques) »* (p. 22). Il souligne le fait qu'un énoncé soit influencé par des éléments autres que ceux qui constituent la langue tels la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, etc. Pour lui un discours est une association de plusieurs facteurs : la langue, les énonciateurs et le contexte d'énonciation. L'analyse du discours permet d'étudier le système d'énonciation et pour ce fait tient compte des énonciateurs, de l'énoncé, du thème et du contexte d'énonciation.

**Les pratiques évaluatives des enseignants
pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e..**

Chapitre 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION

[Retour à la table des matières](#)

Notre travail porte sur les pratiques évaluatives des enseignants de 5^e eu égard à la compétence scripturale (domaine de l'expression écrite) des élèves.

4.1. Évaluation

4.1.1. Formation

À la question de savoir si ces enseignants ont bénéficié d'une formation à l'évaluation, nous avons obtenu des réponses variées : E1 (un an), E2 (une journée), E3 (pas de réponse),

E4 (un semestre), E5 (durant cursus à l'Ecole Normale Supérieure ; ENS), E6 (durant cursus à l'ENS et séminaire de quatre heures), E7 (pas de réponse), E8 (trois jours). Les enseignants ont en majorité reçu une formation en évaluation lors de leur formation à l'ENS. Il est à noter qu'il n'y a pas d'unité d'enseignement spécifique à l'évaluation à l'ENS. Il revient aux enseignants de didactique de langue d'évoquer l'évaluation dans leur séminaire. Parler d'évaluation revient généralement à présenter le barème de notation des différentes disciplines. Par-

mi nos participants, seul E6 a bénéficié d'une formation en évaluation supplémentaire d'une durée de quatre heures alors qu'il officiait déjà dans un établissement scolaire. Ces formations supplémentaires sont souvent faites par des inspecteurs pédagogiques nationaux ou régionaux et les destinataires sont le plus souvent des enseignants des zones d'éducation prioritaires (ZEP).

4.1.2. Programmes et politiques

Tous les répondants mentionnent avoir lu les programmes d'enseignements en vigueur au Cameroun. Six enseignants mentionnent que les programmes d'enseignements indiquent les critères d'évaluation (six pour ; un contre et un abstenu). Les enseignants mentionnent que l'établissement respecte la politique évaluative des programmes d'enseignement (six pour ; un contre et un abstenu).

Outre la politique évaluative nationale, chaque établissement scolaire possède une politique évaluative qui lui est propre et qu'il adapte en fonction des besoins spécifiques qui peuvent être liés aux effectifs, l'environnement socioculturel ou politique. Les enseignants indiquent que leur établissement possède une politique évaluative (sept pour ; un abstenu). Cependant, les enseignants ne sont pas satisfaits de la politique évaluative de leur établissement scolaire (six non satisfait et deux abstenus) : E1 « *politique de l'individualisme, la volonté de certains collègues malveillants de rabaisser leurs camarades* » ; E5 « *on ne respecte pas souvent la moyenne de 10 qui doit faire aller en classe supérieure* » ; E6 « *on ne devrait pas faire à tout prix et à tous les prix réussir les enfants* » ; E8 « *on ne nous donne pas assez de liberté et surtout de temps pour penser nos évaluations en fonction des effectifs* ».

Tous les enseignants indiquent que les évaluations sont conduites par eux, trois mentionnent aussi par un collègue (classe de 5^e) et deux mentionnent par un responsable de niveau (RAN). Ce dernier est non seulement un enseignant, mais a des responsabilités administratives. Il est chargé de contrôler le respect du programme d'enseignement, son taux de couverture et l'assiduité de ses collègues.

4.1.3. Composantes de l'évaluation

Les principaux types d'évaluations qui sont utilisés par les enseignants sont :

diagnostique (8 enseignants), formative (7 enseignants), sommative (7 enseignants) et certificative (1 enseignant). La mention de l'évaluation certificative est surprenante, car la classe de 5^e est une classe du sous-cycle d'observation (non certificative). Les enseignants évaluent leurs élèves dans le but de « *juger le niveau d'acquisition des connaissances* ». E8 indique que les évaluations sont aussi menées dans le but de « *respecter le programme* » et E5 et E6 pour que « *les élèves apprennent à écrire* ». Quant au type d'interprétation, les enseignants mentionnent en premier la normative (5 enseignants), suivi de la dynamique (3 enseignants). L'interprétation critériée est peu mentionnée (1 enseignant).

Les enseignants informent les élèves des critères d'évaluations. Cette information est véhiculée en fonction de la sensibilité de chaque enseignant. Les élèves peuvent être informés à différents moments : début d'année scolaire ; avant chaque évaluation, pendant les révisions ou encore durant la semaine d'imprégnation. Tous les enseignants mentionnent faire des révisions avant d'évaluer les apprenants et des remédiations après chaque évaluation.

En ce qui concerne les instruments utilisés pour évaluer les compétences des élèves en production écrite, sept enseignants mentionnent utiliser des questions ouvertes (1 abstenu).

Un seul enseignant mentionne utiliser les questions à réponses fermées.

4.2. L'approche par compétences (APC) au Cameroun

4.2.1. Formation

[Retour à la table des matières](#)

L'APC est la nouvelle approche pédagogique en vigueur dans le système éducatif camerounais. Il est important que les enseignants qui doivent l'appliquer dans leur pratique de classe disposent d'une formation au préalable. Six enseignants ont bénéficié d'une formation à l'APC (1 non ; 1 abstenu). La durée de formation varie beaucoup : E1 (trois mois), E2 (une matinée), E4 (trois jours), E6 (quatre heures), E7 (trois jours) et E8 (24 jours). Nos répondants ont été majoritairement formés sur l'APC, alors qu'ils étaient déjà enseignants durant une période très limitée.

4.2.2. APC : *intégration, application et justesse de l'évaluation*

Selon les enseignants, il ne semble pas que l'intégration de l'APC soit réussie dans le contexte scolaire camerounais (6 pour ; 1 contre ; un abstenu). Pour E8 qui est satisfait de cette intégration : « *parce qu'elle (APC) vient briser la pédagogie par objectifs pour développer l'agir compétent des apprenants. Mais beaucoup reste encore à faire dans notre système éducatif victime des effectifs pléthoriques* ». Et ceux qui ne sont pas satisfaits : E1 affirme « *personnellement, je n'ai pas l'impression d'avoir adopté ce système ou de le maîtriser pour me sentir à l'aise pendant les leçons* » ; E2, « *premièrement, il y a un réel manque au niveau de la formation, les enseignants sont désœuvrés face à cette nouvelle méthode. Ensuite, les effectifs pléthoriques ne permettent pas de faire acquérir des compétences à tous les élèves : le concept de compétence intègre l'individualisme.* » ;

E4 « *parce que la formation des enseignants n'est pas réelle. Elle ne vaut quasiment rien. Donc, ceux qui sont censés utiliser l'APC, sont les premiers à ne pas la maîtriser.* » ; E5 « *il faut encore des efforts* » ; E6 « *pas encore. Manque de formation, surtout chez les anciens. Un seul séminaire ne suffit pas pour changer les attitudes et encore moins la pédagogie* » ; E7 « *tous ces manuels au programme ne sont pas adéquats* ».

Les enseignants ont un avis partagé sur l'intégration de l'APC dans les évaluations (3 pour ; 4 contre ; 1 abstenu). Ils ne perçoivent pas de différence entre l'APC et l'approche par objectif. Seulement deux enseignantes trouvent que l'APC permet d'améliorer les productions des élèves. De fait, nous constatons que bien que l'APC soit l'approche pédagogique en vigueur au Cameroun, les enseignants ne l'appliquent pas tous dans le cadre de l'évaluation.

À la question de savoir si l'APC permet une évaluation plus juste, nous avons des avis partagés (5 pour ; 3 contre). Parmi ceux qui l'APC permet une évaluation juste, il y a : E1 « *ingénieux d'avoir pensé à chaque évaluation d'impliquer les savoir-vivre aux côtés des savoirs savants, les élèves s'y retrouvent facilement.* » ; E3 « *pendant l'évaluation, les élèves sont confrontés à une situation propre au module vu et que toutes les séquences ont un rapport avec les notions/ressources enseignées.* » ; E4 considère que « *l'évaluation en APC va partir d'une situation de vie propre aux apprenants.* » ; E5 « *on ne tient plus tellement compte du niveau de l'élève le plus intelligent, mais de l'habileté et l'utilisation des connaissances.* ». Parmi les enseignants qui considèrent que l'évaluation en APC n'est pas juste, il y a plusieurs arguments : E2 « *elle concerne en orthographe par exemple des cibles spécifiques, elle encourage l'élève à ne pas s'appliquer sur tous les aspects de la langue.* » ; E6 « *le génie, le contre et le moyen cohabitent. Bien plus, les universaux socioculturels diffèrent, à chaque région son évaluation ?* » ; E 8 « *à ce jour, nous n'avons jamais pu évaluer les compétences en situation réelle* ».

4.2.3. La compétence scripturale

En ce qui concerne la pratique de l'écrit, les enseignants considèrent que l'art d'écrire s'acquiert par : « *l'enseignement, la pratique ou la lecture* ». Parfois, il faut associer ces trois éléments pour optimiser les résultats. Les évaluations sont menées dans les établissements scolaires pour plusieurs raisons : le programme scolaire les prévoit, permettent aux élèves à apprendre à écrire et permettent aux enseignants d'évaluer le niveau d'acquisition des élèves.

Les éléments qui permettent aux enseignants de juger sur un texte sont : « *structure du texte, respect des règles de la langue, respect de la consigne et bonne présentation du texte* ». Les enseignants basent leur jugement des textes sur : « *organisation du texte, originalité du texte, qualité de la langue, présentation générale et compréhension du sujet* ». Ils suivent ainsi les consignes du programme d'enseignement qui stipule que l'enseignant doit mettre l'accent en évaluation écrite sur ces éléments. L'évaluation des compétences scripturales des apprenants permet aux enseignants de juger : « *le niveau d'assimilation des connaissances, le niveau d'intégration des connaissances, les connaissances générales, l'évolution de la séquence didactique et l'évolution de l'objectif du cours* ».

Pour juger le niveau de développement de l'apprentissage d'un élève, l'enseignant s'appuie sur « *l'évaluation, l'obtention d'une bonne note ou encore l'augmentation de la note de l'élève* ». Ils ne tiennent pas compte des caractéristiques de la compétence qu'ils souhaitent observer. Ils mettent l'accent exclusivement sur « *le niveau d'intégration des connaissances, le contexte d'évaluation et l'habileté de l'élève à produire un texte* ». L'évaluation des compétences scripturales des élèves permet à nos enseignants de connaître « *les connaissances générales et l'évolution de la séquence didactique* ».

Lors des évaluations, les tâches proposées aux élèves dépendent « *des contenus enseignés, du niveau de l'élève moyen, et du contexte socioculturel* ». Les enseignants mettent l'accent sur plusieurs critères pour porter un jugement : « *les savoirs, les savoir-faire, les acquis et les apprentissages* ». Les niveaux de compétences évalués sont :

« *connaissances, stratégie, habileté, attitude* ». Les enseignants accordent aussi de l'importance à la démarche que l'apprenant utilise pour produire un texte en contexte d'évaluation. En classe de 5^e, les enseignants de français dans le cadre de l'évaluation des productions écrites évaluent le plus souvent les exercices d'application dans le cadre de la pratique de classes et les textes lors des examens séquentiels. Les instruments de mesure sont construits à partir de la collaboration entre enseignants et de la trace écrite proposée aux élèves.

Tous les enseignants reconnaissent rencontrer beaucoup de difficultés pour évaluer les compétences scripturales des élèves : formulation des tâches, formulation des critères d'évaluations, effectifs pléthoriques, absence de formation sur l'APC. Néanmoins, les enseignants pensent qu'il est possible d'évaluer les productions des écrits des élèves dans l'APC sous certaines conditions (7 pour ; 1 abstenu) : E1 « *productions écrites très possibles, car comme l'approche par objectifs, la façon d'aborder les sujets n'a pas réellement changée ou évoluée. Les thèmes restent en relation étroite avec les situations de vie des apprenants* » ; E2 « *l'APC leur permet (élèves) de rapprocher ce qui leur est enseigné de leur vécu quotidien. Ainsi, lorsqu'ils produisent des textes en rapport avec la résolution des situations de vie (situations problèmes) ils le font en expression écrite* » ; E4 « *ils (élèves) sont amenés à produire certains textes suivant certaines circonstances* » ; E5 « *à condition de faire faire des formations sur l'approche par compétences* » ; E6 « *à condition de bien former les enseignants* » ; E7 « *si dès le départ l'agir compétent est bien déterminé. Aussi, elle est possible dans la mesure où ces productions écrites du fait du respect de l'APC, la production permettra à l'élève de mieux s'approprier le cours et d'en pratiquer.* » ; E8 propose « *parce qu'il est question en APC d'amener les apprenants à produire un écrit en rapport avec une situation de vie précise* ».

4.3. Posture critique du chercheur

[Retour à la table des matières](#)

Ce travail de recherche ne s'est pas fait sans difficulté. Celles que nous avons rencontrées ont été de différents ordres : politique éducative, l'APC et méthode.

4.3.1. La critique liée à la politique évaluative du Cameroun

La politique évaluative est stipulée dans les programmes scolaires de chaque niveau ainsi que le barème à utiliser dans le cadre de l'évaluation de chaque discipline. De fait, les types d'évaluation préconisés sont : diagnostique, formative et sommative.

Bien que les types d'évaluations soient précisés dans les programmes scolaires, sur le terrain, nous constatons que les enseignants rencontrent des difficultés à les mettre en pratique, et ceci pour des raisons diverses. Ainsi, l'évaluation diagnostique qui devrait être faite en début d'année scolaire n'est généralement pas faite parce que les élèves ont du mal à être présents en classe la première semaine de cours, ainsi que les enseignants. L'évaluation formative aussi n'est pas faite le plus souvent, car les enseignants se plaignent des effectifs pléthoriques. Par conséquent, seules les évaluations sommatives sont pratiquées.

De plus, la politique évaluative ne satisfait pas les enseignants, car ils se plaignent du fait que l'objectif qui est finalement assigné à cette pratique soit celui de l'attribution de la note à l'élève. Les parents veulent savoir quel est le rapport que leur enfant entretient avec les savoirs scolaires, alors ils attendent les notes. Le responsable d'établissement veut justifier auprès de la hiérarchie le respect de la progression du programme scolaire, ils le font avec résultats obtenus après l'évaluation séquentielle. Bien entendu, le Ministère des

Enseignements est aussi tenu d'expliquer quel est le pourcentage de réussite des élèves sur le plan national au cours d'une année scolaire.

Par conséquent, il faut des résultats aux examens officiels. Vu le contexte, l'enseignant est harcelé pour apporter des notes et parfois contraint de donner des moyennes de complaisance au nom de la promotion collective, ce qui ne les satisfait pas.

Pour finir, la politique éducative du Cameroun n'a pas encore mis sur pied un socle de compétences à atteindre dans le cadre de l'enseignement du français et des évaluations. Cette situation prévaut dans toutes les disciplines scolaires. Pour ce faire, ne sachant pas ce qui est attendu d'eux ou encore ce qu'ils devraient attendre de leurs élèves, les enseignants évaluent selon l'approche par objectif et même ceux qui pensent utiliser l'APC ne l'appliquent pas en réalité.

4.3.2. La critique liée à la conformité de l'APC

L'évaluation des compétences des élèves de classe de 5^e telle qu'observée auprès des enseignants est en décalage avec l'APC. La compétence est la capacité de mobiliser des ressources et de les intégrer dans une famille de situations pour résoudre un problème complexe. Cependant dans le cas pratique dans le système scolaire, les enseignants utilisent l'approche par objectifs, mais cherchent à évaluer les compétences.

De fait, les éléments qui permettent d'inférer la compétence tels les connaissances, les stratégies, les habiletés, les savoir-être ne sont pas sollicités lors des évaluations. En situation de classe, dans le cadre des évaluations en expression écrite, les enseignants ne prennent généralement en compte que les connaissances enseignées, seuls quelques-uns observent l'habileté d'un élève à produire un texte. Ceci résulte du fait que lors des évaluations, pour les enseignants, l'objectif est d'observer la capacité de l'élève à convoquer les connaissances du cours pour résoudre une tâche ce qui équivaut pour eux à observer une compétence.

De plus, les tâches proposées ne font pas souvent partie d'une famille de situation, ni complexes, encore moins contextualisées et ne permettent pas de mesurer l'évolution de la compétence scripturale chez les élèves. Les tâches proposées correspondent à la séquence d'évaluation. Par conséquent, si l'unité d'enseignement concerne la description, ce sont les aspects de celle-ci qui seront recherchés.

De manière générale, l'enseignement n'est pas fait dans une approche par les compétences et c'est la pratique d'enseignement qui influence l'évaluation des apprentissages qui de ce fait ne respecte pas la logique de l'approche par les compétences. Par conséquent, la politique évaluative du Cameroun n'est pas respectée dans la pratique de classe par les enseignants, car ceux-ci ne disposent pas de programme, et n'ont pas eu accès à la formation et initiation à l'APC. Ne sachant pas ce qui est attendu d'eux par la politique éducative de leur pays, ils ne se conforment pas aux programmes d'enseignements.

4.3.3. La critique liée à la méthode

Dans notre essai, nous avons choisi d'utiliser la méthode communicative. Pour Hymes (1967), dans la communication, il y a deux critères d'analyse essentiels que sont les savoirs linguistiques et les savoirs socioculturels. Il considère que l'on doit tenir compte du cadre de l'interaction communicative, de la finalité, des normes de l'interaction et des règles d'interprétation.

Nous avons néanmoins fait un constat selon lequel, l'analyse de la communication ne saurait se limiter à une observation des savoirs linguistiques et des savoirs socioculturels, car d'autres facteurs peuvent influencer la communication telle que l'intention, la situation, les relations qu'entretiennent les acteurs de la communication, etc. De fait, des reproches ont été faits à Hymes (1967) sur sa gestion de l'analyse de la communication jugée incomplète. Aux éléments d'analyse qu'il a proposés, d'autres ont été rajoutés par des auteurs et institutions.

De fait, le Cadre Européen Commun de Référence suggère la composante pragmatique et la composante stratégique. Moirand (1982) relève la composante discursive et la composante référentielle. Coste (1978) rajoute la compétence de maîtrise textuelle et la compétence de maîtrise situationnelle, avis que partage Chardreau (2003). Abbou (1980) parle de compétence argumentative. Une analyse de la communication par conséquent ne saurait se limiter aux composantes linguistiques et socioculturelles, car la communication est un acte complexe. Les savoirs socioculturels ne sont pas des facteurs déterminants dont

on tient compte dans le cadre de l'évaluation des compétences scripturales des élèves au Cameroun.

**Les pratiques évaluatives des enseignants
pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e..**

Chapitre 5

SYNTHÈSE

[Retour à la table des matières](#)

L'introduction de l'approche par compétences (APC) en éducation basée sur le socioconstructivisme au Cameroun, bien que récente, s'est déjà faite une réputation peu enviable sur le plan international. Dans le rapport des Données mondiales de l'éducation, son intégration est résumée en ces termes :

« L'adoption de l'APC au Cameroun s'est faite de manière semi-officielle. Elle n'a pas fait l'objet d'une réflexion globale sur les enjeux et les implications de la diffusion de cette approche. Elle s'est greffée aux initiatives lancées par les acteurs extérieurs (organisation internationale de francophonie, Banque africaine de développement) sans faire l'objet d'une formulation précise en terme de programmes et de curricula » (UNESCO-BIE, 2010, p 11).

Afin de jeter un éclairage plus récent sur l'introduction de l'APC au Cameroun, notre recherche consistait à porter un regard sur les pratiques évaluatives des enseignants eu égard à la compétence scripturale des élèves de 5^e (sous-cycle d'observation au collège) depuis l'arrivée de l'APC. Elle se voulait de nature descriptive et exploratoire. Elle a été effectuée à partir de l'analyse des résultats à un questionnaire distribué auprès de 20 enseignants (Yaoundé, régions périphé-

riques à Yaoundé et autres régions). Huit enseignants camerounais de français ayant une classe de 5^e à leur charge ont accepté de répondre.

L'évaluation de la compétence scripturale des élèves revêt une importance capitale. Elle permet non seulement de juger le niveau de l'intégration et de l'application de l'APC dans le système éducatif camerounais. Elle permet aussi de connaître la compétence communicative des élèves en fonction des situations auxquels ils sont confrontés. Il convient de rappeler que le programme d'études du français au Cameroun s'appuie sur l'analyse de la société camerounaise, l'environnement socioculturel de l'apprenant, les situations dans lesquelles il interagit, les fonctions langagières qu'il doit maîtriser à travers des situations de vie concrètes. Pour mener à bien les objectifs du programme d'enseignement du français, celui-ci est organisé autour de six familles de situations susceptibles de permettre à l'apprenant de devenir autonome et de s'intégrer plus tard dans la vie active. L'enseignement du français est au centre de l'interdisciplinarité. Le français est non seulement une langue officielle, mais c'est aussi une langue d'enseignement. L'enseignement de l'expression écrite oriente le décroisement de l'apprentissage, car il regroupe toutes les sous-disciplines du français telles que : la grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison, etc.

Pour l'année scolaire 2014/2015 au Cameroun, il s'est tenu des journées pédagogiques au mois de septembre dans les établissements secondaires camerounais relatives à l'enseignement et l'évaluation dans l'APC. Ces travaux ont été animés par des inspecteurs pédagogiques. De ces séances, il en est ressorti que l'APC doit être introduit dans le système éducatif de manière progressive. En ce qui concerne l'enseignement du français, cette approche est appliquée uniquement dans les classes de 6^e et 5^e ; les autres niveaux doivent continuer à utiliser l'approche par objectif.

Il ressort comme résultat principal que l'introduction de l'APC est encore aux premiers balbutiements au Cameroun et que des ajustements majeurs doivent être apportés.

Plusieurs limites sont à mentionner concernant l'intégration de l'APC : les effectifs pléthoriques, le manque de formation à l'APC et à l'évaluation (pierre d'assise de l'APC), la mise en application, ainsi que les ressources matérielles.

En premier lieu, il importe de mentionner que les effectifs pléthoriques ne permettent pas aux enseignants de faire un enseignement différencié auprès des élèves afin de leur permettre d'obtenir de meilleurs apprentissages. Les enseignants pratiquent la politique de grands groupes dans le but de faire réussir le maximum d'élèves. Il est presque impossible de mettre l'accent sur chaque individu. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que les pratiques évaluatives des enseignants ne concordent pas avec la philosophie constructiviste et cognitivisme de l'APC. Il semblerait aussi que ce problème soit aussi présent sur le plan des pratiques pédagogiques. Dans un contexte mondial où les ressources en éducation sont limitées, est-il utopique de tenter d'intégrer l'APC lorsque les effectifs pléthoriques sont grands ? Est-ce que la perspective cognitivisme ou socioconstructiviste de l'APC est applicable dans le contexte de grands groupes ? Ces deux perspectives permettent-elles aux élèves de bonifier leurs apprentissages dans le cadre de grands groupes ?

Des séminaires de formations ont été faits, alors que l'année scolaire avait déjà débuté et que les manuels scolaires avaient déjà été sélectionnés. Les formations reçues étaient de courte durée : entre une journée et trois mois. Il y a lieu de se questionner si avec de courtes formations un niveau d'intégration acceptable de l'APC est atteint par les enseignants ? Est-ce pour cette raison que des enseignants de français dans une classe de 5^e d'un même établissement scolaire n'utilisent cette approche de la même façon ? Plus encore, l'évaluation devait servir d'assise à cette approche. Les résultats obtenus démontrent encore la présence de peu ou prou de formations. Est-ce pour cette raison que les enseignants n'évaluent pas tous de la même façon, et plus, encore en ne respectant pas les principes de l'APC ?

Les enseignants ne maîtrisent pas l'APC et ne saisissent pas ce qui est attendu d'eux. Ils ne disposent pas des outils leur permettant d'appliquer cette approche. Face à cette situation, les responsabilités peuvent être partagées entre le politique et l'enseignant. Le politique décidant de l'intégration de l'APC dans le système éducatif sans tenir compte de plusieurs facteurs : la mise sur pied de nouveaux programmes scolaires pour tous les niveaux et toutes les disciplines, la formation des enseignants, la production des manuels scolaires adaptés, et enfin établir un ratio du nombre d'élèves par classe. Pour ce qui

est des enseignants, ceux-ci sont généralement réfractaires au changement.

La politique éducative du Cameroun cherche à rendre l'élève autonome et ceci par le biais de l'instruction en utilisant l'APC basée sur le socioconstructivisme dans le système éducatif. Cependant, il s'avère que tous les enseignants ne disposent pas des nouveaux programmes, ne savent pas par conséquent quelles sont les compétences attendues de l'élève et comment l'enseignant doit l'aider à construire ses savoirs pour parvenir à une autonomie grâce à un agir compétent.

En résumé, l'introduction de l'APC ne résulte pas d'un projet de restructuration des programmes en fonction des besoins du contexte camerounais, mais plutôt du mimétisme de mouvements observés à l'international de l'attraction de la nouveauté. Sur le terrain, on observe l'absence de formations des enseignants à l'APC, le manque de programmes pour chaque niveau et des manuels scolaires en adéquation avec l'approche pédagogique retenue.

Pour constat général, nous ne pouvons pas encore raisonnablement juger de l'apport de l'APC et de ses implications au secondaire dans le système éducatif camerounais. Plusieurs défis, notamment quant aux effectifs pléthoriques, sont à relever au cours des prochaines années. Des recherches futures devront se pencher sur la façon d'intégrer ou de repenser l'APC dans le contexte de grands groupes et de ressources limitées en éducation. En terminant, un questionnement important, est-ce nécessaire de tenter d'appliquer une vision cognitivisme ou socioconstructivisme dans un contexte scolaire comme celui du Cameroun ?

Est-ce possible d'envisager l'implantation de l'APC selon d'autres perspectives plus propices à un meilleur épanouissement du système scolaire camerounais.

**Les pratiques évaluatives des enseignants
pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e..**

BIBLIOGRAPHIE

[Retour à la table des matières](#)

Abbou. A. (1980). *Communication sociale et didactique des langues étrangères*. Paris : E.L.A., IDIER.

Adam. J. M. (1992). Quels types de textes ? » *Le français dans le monde*, 192, 39-43

Allal, L. (1985). Processus de régulation interactive dans le cadre d'un jeu de mathématique à l'école primaire. *Revue Internationale de Psychologie Appliquée*, 34, 83-104.

ANCLI. (2003). *Lutte contre l'illettrisme, cadre national de référence*. France : ANCLI.

Agence Française de Développement (1997). *Les réformes curriculaires en Afrique* (Document de travail No. 97). Paris : AFD.

Assemblée Nationale Cameroun (1996). *Loi d'orientation*. Yaoundé, Cameroun : ANC.

Asselin, C., & Mc Laughlin, A. (1992). La rédaction comme moyen d'évaluer la compétence en français écrit. *Pédagogie collégiale*, 5(3), 11-15.

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et plus d'équité*. Bruxelles : Labot.

Briet, G., & Berdal-Masuy, F. (2007). Ecrire selon le cadre Européen commun de référence entre fiction et réalité. *Enjeux*, 69. 79-90.

Charmillot, M., & Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant.e.s*, 15, 163-179.

Coste, D. (1978) : Lecture et compétence de communication. *Le français dans le monde*, 141, 25-33.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Presse Universitaire de Grenoble.

Daunay. B., Dehambre. I., & Reuter. Y. (2008). Dimension socio-culturelles de l'enseignement du français à l'école primaire. *Repère*, 38.

Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique (1993-1994). *Programme intégré. Plan de référence pour un projet pédagogique fondamental*. Liège, Belgique : FEFC.

Fourez, G. (2006). *Eduquer. Enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés*. Bruxelles : de Boeck.

Fusch, C. (1985). *Aspect de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne : Peter Lang.

Hadji, (C), 1997. *L'évaluation démystifiée*. ESF : coll. Pratiques & enjeux pédagogiques.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. & J. Holsme (Ed.) *Sociolinguistics* (pp. 269-233). London : Penguin.

Hymes, D. (1967) : Models of the interaction of language and social setting. *Journal of social issues*, 23(2) 8-38.

Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis (rapport No 2007-048)*. France : IGEN.

Jonnaert, P. (2009). *Compétence et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Perspective en éducation et formation*. Bruxelles : de Boeck.

Kwibe, B.W.K. (2014). *Pratiques évaluatives des enseignants rwandais du secondaire* (Thèse de doctorat non publié). Université Laval, Québec, Canada.

Ministère des Enseignements Secondaires. (2012). *Curriculum du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire (6^{ème}, 5^{ème})*. Youndé, Cameroun : MINESEC.

Moirand. S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hatier.

Mottier Lopez, L. (2007). L'évaluation située des compétences des élèves : discussion critique des principes d'efficacité et d'inédit. *Education, Sciences & Society*, 11-12, 133-148.

Mpoundi Ngolle, E. (2012). *Elaboration et mise en oeuvre du curriculum du sous-cycle d'observation*. Cameroun : Ministère de l'Enseignement Secondaire.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 15, 7-39.

Parent, S., & Cardon, L. (2007). Les approches socioculturelles de l'intelligence. In S. Larivée

(Ed.) *L'intelligence, tome 1. Les approches biocognitives, développementales et contemporaines* (pp. 251-274). Montréal : Edition du renouveau pédagogique.

Perrot. J. (2010). *Introduction*. La linguistique, Paris, PUF.

République du Cameroun (1998, avril 14) : *Loi N°98/004 d'orientation de l'éducation au Cameroun*, Cameroun

République du Cameroun (2009). *Document de stratégies pour la croissance et l'emploi, cadre de référence de l'action gouvernementale*, Cameroun.

Schurmans. M. N. (2008) : L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education permanente*, 177, 91-103

Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris : PUF.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Tercer Foro de lenguas ANEP. (2010, Octobre 8-10). *La perspective didactique actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en interlangue*. 3^e Forum sur les langues, Uruguay : Universidad de la Republica.

UNESCO-BIE (2010). *Données mondiales de l'éducation (7^e édition)*. UNESCO.

Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning and strategic teaching : Flip sides of a coin. In P. R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (Ed.), *Student, Motivation, Cognition, and Learning : Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 257-274). Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategy. In M. C. Wittrock. (Ed.) *Handbook of research on testing (3rd)* (pp. 315-327). New York : Macmillan.

Weinstein, C. E. & Mayer. R. M. (1991) : Cognitive learning strategies. In R.J. Menges & M. D. Svinlcki (Ed.), *College teaching : from theory to pratice* (pp. 15-26). New Direction for Teaching and Learning, n° 45. San Francisco : Jossey Bass.

Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning : Which are the key subprocesses ? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.

**Les pratiques évaluatives des enseignants
pour la compétence scripturale depuis l'arrivée de l'arrivée
de l'approche par compétence au Cameroun : cas de la classe de 5e..**

ANNEXE

[Retour à la table des matières](#)

ANNEXE

Questionnaire pour la recherche *Évaluation des compétences en expression écrite*

Alima Marie Pulcherie

Étudiante en master à l'Université Laval (Canada /Québec)

[Retour à la table des matières](#)

Cette grille d'entrevue s'adresse aux enseignants de français sollicités dans le cadre d'une étude portant sur l'évaluation des compétences scripturales d'élèves dans le contexte camerounais. Nous nous intéresserons à la classe de cinquième.

Le présent questionnaire a pour objectif de connaître le niveau d'intégration de l'approche par les compétences dans les établissements scolaires au Cameroun et l'application de cette approche par les enseignants pour évaluer les productions écrites de leurs élèves.

Le questionnaire est anonyme. Les informations qu'il collecte sont confidentielles et seront exclusivement utilisées dans le cadre de cette recherche. Vous êtes priés de répondre à toutes les questions en mettant une croix dans le carré correspondant à votre réponse.

Nous vous prions de répondre à toutes les questions de cette grille et vous disposez de trente minutes pour le faire.

I- Informations personnelles et professionnelles

Prénom :

Sexe : masculin **W** féminin **W**

Age.....

Matière enseignée.....

Nombre d'années d'enseignement.....

Établissement.....

Région.....

Effectif moyen par classe.....

Le quota horaire réservé à l'enseignement du français.....

Le quota horaire réservé à l'enseignement de l'écriture.....

Quel est le statut de la langue française dans l'enseignement au Cameroun ?

Langue première (L1) oui **W** non **W**

Langue seconde (L2) oui **W** non **W**

Formation initiale :

	Oui	Non
Baccalauréat + DI.P.E.S.I.	W	W
Licence + DI.P.E.S.I.	W	W
Licence + DI.P.P.E.S.II.	W	W
Autres types de formation.....		

II- Évaluation

1- Avez-vous eu une formation sur l'évaluation ?

oui non

2- Quelle a été la durée de cette formation ?

3- Avez-vous lu les programmes d'enseignements du Cameroun ?

oui non

4- Les programmes d'enseignement indiquent-ils les critères d'évaluation ?

oui non

5- Votre établissement respecte-t-il la politique évaluative des programmes d'enseignement ?

oui non

7- Votre établissement scolaire dispose-t-il d'une politique évaluative ?

oui non

8- Êtes-vous satisfait(e) de la politique évaluative de votre établissement scolaire ? Pourquoi ?

oui non

.....
.....
.....
.....

9- Qui évalue les apprentissages ?

	Oui	Non
a) L'enseignant	W	W
b) Un responsable de l'établissement	W	W
c) Un collègue	W	W
d) Autres suggestions.....		

10- Pour vous l'écriture s'apprend :

	Oui	Non
a) Par l'enseignement	W	W
b) Par la pratique	W	W
c) Par la lecture	W	W
d) Autres suggestions.....		

11- Pour vous, un texte est bien écrit quand :

	Oui	Non
a) Le texte est bien structuré	W	W
b) Les règles de la langue sont respectées	W	W
c) La consigne est respectée	W	W
d) Le texte est bien présenté	W	W
3) Autres suggestions.....		

12- Pourquoi évaluez-vous vos élèves ?

	Oui	Non
a) Pour respecter le programme	W	W
b) Pour que les élèves apprennent à écrire	W	W
c) Pour juger le niveau d'acquisition des connaissances	W	W
d) Autres suggestions.....		

13- Quels types d'évaluations pratiquez-vous ?

	Oui	Non
a) Évaluation diagnostique	W	W
b) Évaluation formative	W	W
c) Évaluation sommative	W	W
d) Évaluation certificative	W	W
d) Autres suggestions.....		

14-À partir de quoi construisez-vous vos instruments d'évaluation ?

	Oui	Non
a)Le travail collectif des enseignants	W	W
b) Des exercices du manuel	W	W
c)De la trace écrite	W	W
d) Autres suggestions.....		

15-Qu'évaluez-vous dans les textes ?

	Oui	Non
a) Les savoirs	W	W
b) Les savoir-faire	W	W
c) Les acquis	W	W
d) Les apprentissages	W	W
d) Autres suggestions.....		

16- Sur quoi mettez-vous l'accent quand vous évaluez les textes de vos élèves ?

	Oui	Non
a) L'organisation du texte	W	W
b) L'originalité du texte	W	W
c) La qualité de la langue	W	W
d) La présentation générale	W	W
e) Le respect de la consigne	W	W
f) Autres suggestions.....		

16- Quels types d'écrits évaluez-vous ?

	Oui	Non
a) Les exercices d'applications	W	W
b) Les travaux de recherches	W	W
c) Les examens	W	W
d) Autres suggestions.....		

17- Quels types d'interprétation utilisez-vous ?

	Oui	Non
a) Normative	W	W
b) Critériée	W	W
c) Dynamique	W	W
d) Autres suggestions.....		

III- L'approche par les compétences

1- Avez-vous une formation sur l'approche par les compétences ?

oui non

2- Quelle a été la durée de cette formation ?.....

3-Quels sont les instruments utilisés pour évaluer les productions écrites des élèves ?

	Oui	Non
Les questions ouvertes	W	W
Les questions fermées	W	W

4- Qu'est-ce qui vous permet de juger le niveau de développement de l'apprentissage d'un élève ?

	Oui	Non
a) L'évaluation	W	W
b) L'obtention de la moyenne	W	W
c) L'augmentation de la note de l'élève	W	W
Autres suggestions.....		

5- La tâche proposée aux élèves dépend de quoi ?

	Oui	Non
a) Des contenus enseignés	W	W
b) Du niveau de l'élève le plus intelligent	W	W
c) Du niveau de l'élève moyen	W	W
d) Du niveau de l'élève le moins intelligent	W	W
e) Du contexte socioculturel	W	W
Autres suggestions.....		

6- Dans les écrits de vos élèves, quels niveaux de compétences évaluez-vous ?

	Oui	Non
a) Les connaissances	W	W
b) La stratégie	W	W
c) L'habileté	W	W
d) L'attitude	W	W
Autres suggestions.....		

7- Pour vous l'évaluation des compétences scripturales des élèves permet de juger :

	Oui	Non
a) Le niveau d'assimilation des connaissances	W	W
b) Le niveau d'intégration des connaissances	W	W
c) Les connaissances générales	W	W
d) L'évolution de la séquence didactique	W	W
e) L'évolution de l'objectif du cours	W	W
Autres suggestions.....		

8- La démarche utilisée par l'élève pour produire un texte est-elle importante dans l'évaluation ?

oui non

IV- Évaluations des compétences et contexte

1- Faites-vous des révisions avec vos élèves avant de les évaluer ?

oui non

2-Faites-vous des remédiassions après l'évaluation ?

oui non

3- Comment jugez-vous la politique évaluative de votre établissement ?
Pourquoi ?

	Oui	Non
Pas satisfaisante	W	W
Satisfaisante	W	W
Très satisfaisante	W	W

.....

4- L'approche par les compétences permet-elle une évaluation juste ?
Pourquoi ?

Oui **W** Non **W**

.....

.....

 5- Informez-vous vos élèves des critères d'évaluation ?

Oui **W** Non **W**

6- si oui à quel moment ?

6- Évaluez-vous dans une approche par les compétences ?

Oui **W** Non **W**

7- Percevez-vous une différence entre l'évaluation dans l'approche par objectif et celle dans une approche par les compétences ?

Oui **W** Non **W**

8- Observez-vous une amélioration des productions de vos élèves lorsque l'évaluation se fait selon l'approche par les compétences ?

Oui **W** Non **W**

9- Les élèves perçoivent-ils une différence entre l'évaluation par objectif et celle par les compétences ?

Oui **W** Non **W**

10- Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'évaluation des compétences des écrits des élèves ?

	Oui	Non
a) Formulation des tâches	W	W
b) La formulation des critères d'évaluation	W	W
c) Les effectifs pléthoriques	W	W
d) L'absence de formation à l'évaluation	W	W
e) L'absence de formation sur l'approche par	W	W

les compétences

Autres suggestions.....

11-Selon vous l'évaluation des productions écrites des élèves est-elle possible dans une approche par les compétences ? Pourquoi ?

Oui **W** Non **W**

.....
.....
.....
.....
.....

12-Selon vous, l'intégration de l'approche par les compétences est-elle réussie dans le contexte camerounais ? Pourquoi ?

Oui **W** Non **W**

.....
.....
.....
.....
.....

Nous vous remercions pour votre participation

Fin du texte