



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Les représentations de l'évaluation du français dans le paradigme de l'approche par compétences chez les enseignants camerounais

Chancelline Armelle Nongni Kendjio
Doctorante, Université de Liège, Belgique
armellechance@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-1418-7174>

Reçu le 28-06-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 15-02-2023

Résumé

Cet article a pour objectif d'analyser les représentations des enseignants de français sur l'évaluation des sous-disciplines du français sous le modèle de l'Approche par compétences, modèle en vigueur dans le système éducatif camerounais. Nous nous appuyons sur des entretiens menés avec sept enseignants de différentes régions du Cameroun. Après plus d'une vingtaine d'années de mise en œuvre de ce modèle au Cameroun, nous nous demandons si cela a réellement contribué à l'amélioration des compétences des élèves en français selon le but escompté par les décideurs. Notre ambition est de faire ressortir les stéréotypes qui traversent ce modèle didactique. D'où la question centrale : Comment prendre en compte la diversité dans l'évaluation pour une remise en question profonde des représentations des notions d'acceptabilité et de norme ?

Mots-clés : évaluation, approche par compétences, représentations, didactique de français, Cameroun

Cameroonian Teachers' Representations of French language evaluations in the framework of a Competency-Based Approach

Abstract

This article aims to update the representations of French teachers on the evaluation of French disciplines under the model of the Competency-Based Approach, a model used in the Cameroonian education system. We rely on interviews conducted with seven teachers from different regions of Cameroon. Through these interviews with secondary school teachers, we aim to analyze their conceptions of evaluation according to the Competency-Based Approach after more than twenty years of implementation in Cameroon, and we wonder if this has truly contributed to improving students' skills in French. Our goal is to highlight the stereotypes that run through this didactic model. Therefore, the central question: How to consider diversity in the evaluation for a deep questioning of the representations of the notions of acceptability and norm?

Keywords: assessment, skills-based approach, representations, French didactics, Cameroon

Introduction

À partir des années 1990, dans le contexte de la mondialisation et de la rapidité des changements sociaux et culturels se développe une perspective de l'évaluation comme aide aux apprentissages (Grimard, 2010 : 13). C'est dans cette mouvance que l'approche par compétences est mise en œuvre au Cameroun. L'objectif est d'améliorer la formation des enseignants et permettre aux élèves d'acquérir des compétences jugées indispensables pour s'adapter aux mutations sociales. (Grimard, 2010 : 69). Succédant à la *Pédagogie par objectifs*, l'*Approche par compétences* (APC) a poussé à une refonte du curriculum. Quels sont les principaux changements au niveau de l'évaluation ? Comment les enseignants de français la perçoivent-ils sous ce nouveau paradigme ? Notre propos concerne les stéréotypes qui demeurent chez les enseignants vis-à-vis de l'évaluation du français. Pour nous, les stéréotypes ont un impact majeur sur l'ensemble des partenaires du système scolaire : enseignants, élèves, parents, manuels, etc. (Auger, 2010 : 95). Pour la recherche présente nous nous limiterons aux enseignants.

Trois parties composent cette recherche. La première présente les concepts de l'évaluation et du stéréotype. Après une définition de chacun d'eux, nous verrons comment ils se déploient l'un dans le paradigme de l'approche par compétences, l'autre dans le contexte scolaire. La deuxième partie est centrée sur la recherche menée. Ici sont abordés le contexte, la méthodologie, l'analyse des données. Dans la troisième partie, on propose de nouvelles pistes afin de favoriser l'amélioration des compétences lors des évaluations.

1. Évaluation et stéréotype en classe de français

1.1. L'évaluation du français dans l'approche par compétences au Cameroun

L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ (Cuq, 2007 : 90). Pour Defays (2018 : 201), *l'évaluation garde mauvaise réputation auprès des apprenants car elle est encore trop souvent conçue en termes de sanction, de sélection, d'exclusion, pratiquée pour pénaliser les « fautes » et les « faiblesses », alors que bien au contraire elle devrait positiver l'acquis et encourager le progrès*. C'est dans cette logique de Defays que le système éducatif camerounais se positionne. En effet, aujourd'hui dans les classes de français, l'évaluation est au service de l'apprentissage dans la mesure où l'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est plutôt évalué pour mieux

apprendre. Par exemple, en grammaire nous avons ces deux types d'exercices qui favorisent l'acquisition des savoirs :

- l'exercice formatif : qui permet à l'enseignant de vérifier sa méthode et d'apprécier les réponses des élèves grâce aux questions qu'il leur posera à la fin de chaque étape de la leçon ;
- l'exercice d'application : qui apparaît à la fin de chaque leçon, aide l'enseignant à s'assurer de l'acquisition de la compétence langagière fixée au départ et son réinvestissement dans la résolution d'une situation de vie. Cet exercice doit être varié et multiplié pour maximiser la compréhension des apprenants.

Réinvestir la résolution d'une situation de vie lors de l'évaluation est un plus de l'Approche par compétences en opposition à la pédagogie par objectifs. Cette dernière, consistait uniquement en la confrontation entre une performance et les objectifs visés. Ce qui préoccupait l'enseignant pendant l'évaluation était de savoir *quels élèves maîtrisent quels objectifs*. (De Ketele, 1993 : 63). Dans la classe de français au Cameroun, les limites de la pédagogie par objectifs se révélaient le plus dans les productions écrites, car au départ des activités en classe, il n'y avait aucun investissement sur le contexte.

Nous constatons que chacune de ces approches est sous-tendue par des principes évaluatifs différents et que l'Approche par compétences est la plus adéquate pour l'école camerounaise d'aujourd'hui. Cependant les perceptions des enseignants de français à l'égard du rôle de l'évaluation ont-elles pour autant changé ?

1.2. Le stéréotype en classe de langue

Les phénomènes de stéréotypie, quelles que soient les manifestations qu'ils englobent et la manière dont on les nomme (stéréotype, cliché, lieu commun, idée reçue, prototype, convention, doxa, script, norme générique...), ont toujours constitué un objet clé de l'enseignement des langues-cultures et un révélateur de ses enjeux et de ses valeurs (Dufays, Kervyn, 2010 : 1). Des stéréotypes sur l'évaluation circulent chez les enseignants depuis l'ancien modèle en vigueur dans le système éducatif camerounais, la pédagogie par objectifs jusqu'au nouveau, l'Approche par compétences. Nous entendons ainsi par stéréotype toute représentation figée de la langue, d'une attitude ou encore d'une opinion, le terme acquérant dès lors une acception négative (Fontaine, 2015 :1). Autrement dit, c'est une représentation qui n'évolue plus. Les stéréotypes constituent un défi pour l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Il en résulte que leur statut didactique est paradoxal car ils sont à la fois des obstacles à dépasser et

des connaissances à maîtriser (Wang, 2015). Dans notre travail présent, nous nous limiterons aux stéréotypes obstacles.

Meunier (2014 : 64) distingue trois types de stéréotypes : les ethnotypes, les sociotypes et les ontotypes.

- Les ethnotypes : renvoient à différentes figures élaborées à partir des variations diatopiques. Les locuteurs sont classés en fonction de leur origine (le Bamiléké, le Beti, le Bassa, le Duala) et l'un des critères premiers de catégorisation est la prononciation ou l'accent (l'accent fait le locuteur en quelque sorte).
- Les sociotypes : le statut social des locuteurs et le degré de maîtrise de la langue qui l'accompagne leur attribuent une certaine légitimité. Tel est le cas par exemple de l'« Académicien », figure emblématique du savoir sur la langue, opposée à la figure imaginaire du « charretier », mauvais locuteur. Il fonctionne comme une sorte d'« hyperlocuteur » (détenteur des normes constitutives du bon français écrit et validé par la société).
- Les ontotypes : attribuent à une caractéristique un statut ontologique. C'est par exemple le cas lorsqu'un locuteur attribue à une langue des qualités qui lui seraient intrinsèques, comme la beauté, l'intelligence, ...

Dans le cadre de notre recherche nous nous intéresserons aux sociotypes.

2. Enquête

Il s'agit pour nous de distinguer quel est le stéréotype qui demeure dans l'évaluation du français malgré le changement de paradigme au Cameroun. Afin de répondre à cette problématique, nous avons choisi une méthodologie qui repose sur les discours des pratiques évaluatives.

2.1. Le contexte

Nous avons orienté notre recherche uniquement sur les écoles secondaires du secteur public car nous avons pour volonté de ne discuter qu'avec des enseignants issus des écoles de formation des enseignants. Les enseignants diplômés de ces écoles sont divisés en deux groupes :

- les enseignants du grade 1, formés pour n'enseigner qu'au premier cycle de l'enseignement secondaire ;
- les enseignants de grade 2, formés pour enseigner autant au premier cycle qu'au second cycle de l'enseignement secondaire.

Les enseignants du grade 1 désirant enseigner au second cycle ont l'obligation de se réinscrire dans les écoles de formation pour deux ans supplémentaires.

Ce n'est pas toujours facile car le nombre de places est fort limité. Il y a une véritable fracture entre l'offre et la demande.

Nous avons opté, pour ce travail, de ne travailler qu'avec les enseignants de grade 2 car ils sont supposés avoir eu la formation complète pour être des enseignants experts.

Dans les lycées au Cameroun, l'enseignement est soit francophone, soit anglophone, ou enfin bilingue. Depuis une dizaine d'années aux langues européennes telles que l'espagnol, l'allemand, l'italien se sont ajoutées non seulement certaines langues nationales mais aussi le chinois. C'est donc dans le foisonnement de toutes ces langues qu'évolue l'élève du secondaire. Cependant toutes ces langues sont enseignées de façon décloisonnée au français. Le contexte social est également plurilingue mais il n'existe aucune mise en œuvre des approches plurielles dans les classes de français.

2.3. Méthodologie

Des entretiens individuels ont été organisés. Tout d'abord, il a été demandé aux sujets des renseignements sur leurs coordonnées personnelles : les niveaux qu'ils enseignent, le matériel qu'ils utilisent ainsi que leur relation avec leurs élèves et leur attitude vis-à-vis du français. Ensuite ils ont répondu à une série de questions : la première sur leur opinion de la construction de l'évaluation selon l'APC ; la seconde sur leurs pratiques d'évaluation des sous-disciplines du français et enfin leurs constats sur les compétences des élèves dans ce paradigme. Puis, ils ont réalisé un brainstorming à partir de l'expression « l'évaluation dans l'APC » (cf. Annexe).

2.4. Les participants¹

Nous avons interviewé 7 professeurs de Français, dont 5 femmes et 2 hommes qui peuvent être organisés en différentes catégories :

- Par leur région : 3 enseignants dans les lycées du Centre au Cameroun (lycée francophone), 2 du Littoral (lycée francophone), 1 de l'Adamaoua (lycée francophone), 1 du Nord-Ouest (lycée anglophone) ;
- Par leur âge, 6 ont moins de 40 ans, et une seule plus de 40 ;
- Par le nombre d'années d'expérience, 6 ont juste 10 ans d'expérience et une seule en a plus ;
- Par leur formation : tous sont issus de l'école normale supérieure et possèdent le diplôme de professeur de l'enseignement secondaire général grade 2.

2.5. Analyse des discours des enseignants.

Au sujet des représentations de nos 7 participants, nous avons les données suivantes, obtenues de l'analyse de leurs discours sur l'évaluation.

2.5.1. Comparaison de l'évaluation dans l'APC et la pédagogie par objectifs

La majorité des participants a une opinion mitigée de l'évaluation dans l'APC comparativement à celle de la pédagogie par objectifs. Ils apprécient les méthodes évaluatives de l'APC, mais en relève tout de même des limites. Linda (professeur dans la région du centre) affirme :

1Li- Je vais donner mon avis sur l'évaluation APC en comparaison à l'ancienne approche. Tout d'abord, il y a enrichissement par rapport à l'OPO² puisque l'oral est désormais pris en compte dans les évaluations. Par ailleurs, il y a une volonté d'assouplir les évaluations en clarifiant les consignes et en étant plus précis sur les tâches à accomplir. Cependant, on a l'impression que cela rend les apprenants plus paresseux et plombe un peu leur esprit d'imagination. Ils se laissent prendre dans le piège des consignes et ne laissent pas libre cours à leur imagination ».

On peut distinguer par ces propos, un stéréotype lié à l'évaluation de la production écrite en français : la longueur du texte est le reflet de bonnes compétences chez l'élève. Pourtant si nous voulons nous référer au but visé par l'APC qui est la préparation des élèves à une vie en dehors de l'école, l'esprit de synthèse devrait être privilégié.

2.5.2. Les compétences des élèves dans l'APC

Les commentaires des enseignants sur l'amélioration des compétences des élèves après l'évaluation selon l'APC sont négatifs pour tous. Nous avons, entre autres, Sarah (professeur de français dans l'Adamaoua) qui déclare :

2SA1- C'est la catastrophe. Le niveau baisse. En correction orthographique au lieu de corriger des fautes, ils en rajoutent.

Célestin (professeur de français au Nord-Ouest) renchérit :

3CE- Je dois avouer qu'il y a vraiment à redire sur la qualité des productions des apprenants qui sont passés par l'APC depuis la sixième, contrairement à ceux qui ont obligatoirement fait la dictée classique.

Enfin Josiane (professeur de français au centre) va dans le même sens :

4JO- *Selon moi les compétences des enfants ne sont pas améliorées. Bien au contraire, cela a tendance à les affaiblir et à les rendre moins travailleurs.*

Nous constatons au regard de ces propos des enseignants de trois régions distinctes du Cameroun un invariant : l'inefficacité de la construction de l'évaluation selon le modèle de l'APC sur l'amélioration des compétences des élèves.

La présence des mots et expressions suivants : « corriger des fautes », « qualité des productions », « obligatoirement », « dictée classique », « affaiblir », « moins travailleurs » est très révélatrice d'une représentation qui persiste : celle de la norme. Cette représentation essentiellement sociolinguistique révèle un stéréotype : le statut de la langue française, langue de prestige.

2.5.3. Les mots associés à l'évaluation du français selon l'APC au Cameroun

À la question : « quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'évaluation selon l'APC ? », « Allégé », « aisance », « simplicité », « intéressant », « objectivité » ont été employés juste par deux enseignants, tous les deux travaillant dans le centre du pays où la scolarisation est beaucoup plus avancée. Nous nous demandons si ce n'est pas le privilège de l'accessibilité des moyens pour le déploiement des activités évaluatives.

Tous les autres emploient des termes et expressions péjoratifs : « déception », « imitation servile », « affaiblit », « balbutiements ». Nous remarquons ainsi que dans le contexte camerounais, le stéréotype concernant l'évaluation selon l'APC est « bipolaire » (Oesch-Serra, Py, 1993 : 74). En effet, les enseignants des lycées favorisés en ont une bonne opinion contrairement aux autres.

Par ailleurs, le terme le plus récurrent est « tolérance ». Nous décelons une fois de plus, ce stéréotype de la norme qui se profile par cette occurrence et qui renforce l'idée de la représentation sociolinguistique en rapport avec le statut du français. Celui-ci continue de demeurer la langue de prestige et dans ce sens toute variation est une entorse.

Nous pouvons donc affirmer que les représentations des enseignants concernant l'évaluation en APC découlent de la pression à l'inférence exercée par le groupe, à la pression des circonstances et des rapports sociaux. Autrement dit, leurs représentations ont un rapport indéniable avec le contexte social, l'histoire et même le statut du français, qui demeure toujours la langue de prestige. Ce qui induit

nécessairement à prendre position, à construire un code commun et stable, afin d'obtenir la reconnaissance et l'adhésion des autres (Pianelli *et al.*, 2010 : 244).

3. Proposition didactique : ajouter la compétence plurilingue dans l'évaluation des apprentissages en classe de français.

3.1. Les compétences dans la classe de français au Cameroun : cas de la classe de 6^e

Nous choisissons cette classe car, lors de l'entrée au secondaire, l'élève quittant le primaire fait face à des situations nouvelles auxquelles il doit s'adapter afin de rencontrer les exigences du contexte académique. L'ajustement à ce nouveau milieu et à ses codes représente, par conséquent, un défi de taille au vu des multiples enjeux impliqués (enjeux relationnels, d'autonomie, de réussite, de reconnaissance, d'identité).

Pour cette classe, le programme précise ce qui suit : « La didactique du français en classe francophone s'adosera désormais à une analyse de la société camerounaise, l'environnement socioculturel de l'apprenant, les situations dans lesquelles il interagit et les fonctions langagières qu'il doit maîtriser à travers des situations de vie concrètes » (Minesec, 2014 : 15).

Cependant dans l'énumération des compétences, il n'existe aucune compétence en rapport avec le contexte socio-culturel, sachant que le contexte socio-culturel camerounais est plurilingue.

Ces compétences sont :

- *Lire de façon autonome, différents types de textes relatifs aux domaines de vie définis dans les programmes ;*
- *Écouter et comprendre diverses productions liées aux mêmes domaines de vie ;*
- *Produire divers types de textes de longueur moyenne relatifs à ces domaines de vie ;*
- *Utiliser à bon escient les différents outils de langue pour produire et lire les types de textes relevant de ce niveau d'étude. (Ibid., p. 9).*

Cette organisation du programme de français montre l'absence de prise en compte des dimensions « inter » (interlinguistique et interculturelle) et « trans » (transculturelle et translinguistique), termes qui sont pourtant le fondement de la compétence plurilingue (et interculturelle). Les marques transcodiques par exemple, c'est-à-dire les « formes linguistiques qui (...) dénotent la proximité d'une autre langue dans les répertoires linguistiques des élèves sont omises autant dans les manuels que dans les pratiques évaluatives ». (Huver, 2010b : 4).

« Aussi existe-t-il encore chez ces enseignants, une conception très négative de l'erreur. Or, en didactique, la notion d'erreur a beaucoup évolué, ainsi que sa représentation : de la notion de faute, on est passé à celle d'erreur puis à celle de marque transcodique, et de production non conforme » (Chiahou *et al.*, 2009 : 4). Pourtant au Cameroun, comme on l'a discerné dans les discours des enseignants plus haut, les activités d'évaluation, et notamment les référents sur lesquels elles se fondent, contribuent à visibiliser, et même à catalyser, les attentes et les normes de ces enseignants. (Huver, 2010b : 5).

Nous proposons ainsi une refonte du programme de français par l'ajout de la compétence plurilingue qui contribuerait à réduire la tension entre norme et diversité dans les pratiques évaluatives.

3.2. La compétence plurilingue en classe de langue

Coste *et al.* (1997 : 11) définit ainsi la compétence plurilingue :

(...) compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

Dans le Dictionnaire de didactique du français dirigé par J-P. Cuq (2003 : 195), il est précisé que « La compétence plurilingue n'est pas simplement un faisceau de compétences de communication égales, et surtout pas parfaites ni uniformes, sauf en ce qui concerne les aspects purement formels des énoncés ».

Au regard de cette définition et de cette précision nous comprenons que l'introduction de la compétence plurilingue et pluriculturelle induit le décroisement de l'enseignement/ apprentissage des langues surtout que depuis quelques années, le système éducatif camerounais a introduit certaines langues nationales des élèves à l'école. L'évaluation, dans cette situation, consistera donc à *légitimer les pratiques langagières plurilingues quotidiennes et à s'ouvrir aux variations intra- et interlinguistiques* (Huver, 2010b : 12).

Pour la mise en œuvre de ce type d'évaluation, Meunier (2014 : 54) suggère de penser à l'évaluation des compétences et apprentissages dans un contexte plurilingue sur la base de trois perspectives :

- *Certificative* ;
- *Symbolique dans la légitimation de certains apprentissages en marge* ;
- *Formative, notamment dans la gestion de la pluralité.*

Huver (2010b : 12) va plus loin et évoque une formation du corps enseignant à :

- *La conscientisation (...), du caractère construit - donc subjectif - des référentiels* ;
- La contextualisation des pratiques d'évaluation, la dimension plurilingue étant à intégrer selon des modalités différenciées en fonction des dispositifs éducatifs ;
- *La construction d'une posture réflexive qui permette la mise en œuvre de démarches d'enseignement et d'évaluation pertinentes et situées.*

Conclusion

Par cette étude menée auprès de sept enseignants par le biais d'entretiens, on arrive à la conclusion qu'il existe une résistance de la conception de la norme chez les enseignants de français au Cameroun. Leurs représentations se construisent ainsi sous l'influence des facteurs sociolinguistiques, notamment celui du statut du français, (qui reste le même quelle que soit la région au Cameroun). Nous pouvons par conséquent affirmer qu'au cours de cette recherche, nous avons pu mettre à jour les stéréotypes clairement exprimés par les sujets, au travers des informations variées sur l'évaluation. Ces informations aident à constituer un champ de représentation sociale sur l'évaluation dans le cadre de la classe de français au Cameroun. Nous avons alors proposé, à la suite de ce constat, l'introduction de la notion de compétence plurilingue dans le programme du cours de français au Cameroun, et plus particulièrement dans le domaine de l'évaluation au regard du contexte plurilingue. Nous comprenons que cela aura une incidence sur le curriculum et même sur la formation initiale des enseignants.

Enfin nous pensons qu'il serait intéressant dans le futur de faire la même recherche avec les élèves, qui sont finalement les sujets des activités d'évaluation.

Annexe

Guide d'entretien semi-directif pour l'enquête sur les représentations de l'évaluation dans le paradigme de l'approche par compétences.

Phrase d'introduction : Merci pour l'occasion que vous me donnez de m'entretenir avec vous. En effet, dans le cadre de la rédaction d'un article, je mène une recherche sur les conceptions de l'évaluation selon le paradigme de l'Approche par Compétences.

Durant cet entretien, j'aborderai avec vous quelques items, sur lesquels j'aimerais que vous me donniez votre avis. Avant de commencer pouvez-vous vous présenter ?

Thème 1 : L'évaluation dans l'APC.

- ✓ Que pensez-vous de l'évaluation selon l'APC ?
- ✓ Citez-moi cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'évaluation selon l'APC ?

Objectifs :

- Voir si l'enquêté fait une distinction entre pédagogie par objectifs/ Approche par compétences ;
- Voir si la perception de l'évaluation selon l'APC est positive ou négative.

Relance possible : Donnez un exemple concret sur un exercice d'évaluation qui concourt à une entrée dans une situation de vie selon ce que prône l'APC ?

Thème 2 : Les pratiques de l'évaluation selon l'APC.

- ✓ Comment procédez-vous pour évaluer les sous- disciplines du français ?
- ✓ Respectez-vous les exigences ministérielles ?

Objectifs :

- Cadrer les pratiques liées à l'évaluation ;
- Juger du degré d'immersion dans le nouveau paradigme l'Approche par compétences.

Relance possible : Vous arrive-t-il de revenir sur les méthodes de la pédagogie par objectifs ? Si oui, pourquoi ?

Thème 3 : Les compétences des élèves.

✓ Selon vous, les compétences des élèves en français se sont-elles améliorées ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Objectifs :

- Par l'avis de l'enquêté, établir un bilan sur la mise en œuvre de l'APC car le but de tout modèle pédagogique est l'amélioration des compétences des élèves.

Relance possible : Selon vous, que faut-il améliorer pour un bon déploiement de l'évaluation selon l'APC ?

NB : Les réponses du thème 2 n'ont pas été analysées car jugées non nécessaires pour notre propos.

Bibliographie

Auger, N. Kervan, M. 2010. « Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle : des principes à la mise en œuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Conbat+) ». *Tréma*, n° 33-34, p. 34-43. [En ligne] : URL: <http://journals.openedition.org/trema/2524>; DOI: <https://doi.org/10.4000/trema.2524> [consulté le 13 juin 2022].

Auger, N. 2010. « Le stéréotype en classe et dans les manuels de langues : un outil de réflexion pour la Didactique ». *Le Langage et l'homme* (XXXV-2, 2010), p. 77-84.

Chiahou, I., Izquierdo, E., Lestang, M. 2009. «Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues ». *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII N° 3, p. 55-67.

Cuq, J-P. (Dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE International.

Defays, J.-M. 2018. *Enseigner le Français Langue étrangère et seconde : approche humaniste de la Didactique des langues et des cultures*. Bruxelles : MARDAGA-Supérieur.

- De Ketele, J.-M. 1993. « L'évaluation conjuguée en paradigmes ». *Revue française de pédagogie*, 103(1), p. 59-80.
- Dufays, J.-L., Kervyn, B. 2012. « Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? ». *Éducation et didactique*, 4-1. p. 53-80. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/728> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.728> [consulté le 08 juin 2022].
- Fontaine, B., 2015. Apprentissage et pédagogie de la langue française. In : *Les Lyriades de la langue française*.
- Grimard, P. 2010. *L'évaluation des compétences scolaires*. Rennes : Pur.
- Huver, E. 2010a. Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ? In : *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*. Peter Lang, p. 81-96.
- Huver, E. 2010b. « J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-2. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2144> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2144> [consulté le 08 juin 2022].
- Meunier, D. 2014. *Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision pluri-lingue européenne : normes, discours, apprentissages*. Thèse. Université de Liège.
- Minesec. 2014. *Programme des études des classes 6^e et 5^e : Français*. Ministère des enseignements secondaires, Cameroun.
- Oesch-Serra, C., Py, B. 1993. « Dynamique des représentations dans des situations de migrations. Étude de quelques stéréotypes ». *Bulletin CILA* (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée), p. 71-83.
- Pianelli, C., Abric, J.-C., Saad, F. 2010. « Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation ». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. 86, n° 2, p. 241-274.

Notes

1. Nous les remercions de leur participation à cette recherche.
2. OPO : (objectif pédagogique opérationnel). Comportement à acquérir par l'élève au terme d'un apprentissage ou performance prenant la forme d'un comportement observable que l'élève pourra accomplir et qui pourra être évalué.