

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE Français



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF French

Le corpus d'évaluation selon l'APC dans l'enseignement technique: cas de la 4e année économie sociale et familiale du CETIF de Yaoundé

Mémoire présente pour évaluation partielle en vue de l'obtention du D.I.P.E.S

II

Par :

ZOA EKANI Jean Fabrice
Licencie es Lettres modernes françaises

Sous la direction
ABAH ATANGANA Joseph
Charge de cours



Année Académique
2015-2016



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

Au

Patriarche feu **Jean Benoît EKANI**

REMERCIEMENTS

En ce moment où nous achevons notre formation à l'ENS, nous tenons sincèrement à exprimer notre gratitude à tous ceux qui ont contribué de quelque manière que ce soit :

D'abord

- à notre Directeur de mémoire, le Docteur Joseph ABAH ATANGANA pour sa disponibilité, ses conseils, sa tolérance et son assistance sans cesse indéfectibles ;

-et à M. le professeur Alexi Bienvenu -BELIBI pour son assistance et à tous les enseignants du département de français de l'école normale supérieure de Yaoundé;

Ensuite à nos encadreurs du lycée pour les conseils didactiques reçu d'eux. Il s'agit de : Mme Agathe TCHOTANG, Mme FOGAM et messieurs ASSIGA et ZANGA.

Et enfin à toute ma famille et mes amis.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES.

- APC : approche par les compétences
- CAP : certificat d'aptitude professionnelle.
- CETIF : collège d'enseignement technique industriel pour les filles.
- DiPES I : diplôme de professeur de l'enseignement secondaire premier grade.
- DiPES II : diplôme de professeur de l'enseignement secondaire deuxième grade.
- ESF : économie sociale et familiale.
- ESTP : enseignement secondaire technique et professionnel
- FOS : Français sur Objectif(s) Spécifique(s)
- FS : Français de Spécialité
- HR : Hypothèse de Recherche
- MINESEC : ministère des enseignements secondaires.
- PPO : pédagogie par objectif

LISTE DES TABLEAUX

- N° : 01 : notes inférieures ou égales à 09,5/20 (2^{ème} séquence), dictée.....p 44
- N° : 02 : notes supérieures ou égales à 10/20 (2^{ème} séquence), dictée.....p 45
- N°: 03 : notes inférieures ou égales à 09,5/20 (2^{ème} séquence), étude de texte.....p 46
- N° : 04 : notes supérieures ou égales à 10/20 (2^{ème} séquence), étude de texte.....p 46
- N° : 05 : notes inférieures ou égales à 09,5/20 (évaluation de recherche) dictée....p 73
- N° : 06 : notes supérieures ou égales à 10/20 (évaluation de recherche) dictée.....p74
- N° : 07 : notes inférieures ou égales à 09,5/20 (évaluation de recherche) étude de texte.....p 75
- N° : 08 : notes supérieures ou égales à 10/20 (évaluation de recherche) étude de texte.....p 75
- N° : 09 : comparatif des notes inférieures ou égales à 09,5/20 de dictée (2ème séquence et évaluation de recherche).....p 76
- N° : 10 : comparatif de notes supérieures ou égales à 10/20 de dictée (2ème séquence et évaluation de recherche).....p 76
- N° : 11 : comparatif notes inférieures ou égales à 09,5/20 d'étude de texte (2ème séquence et évaluation de recherche).....p 77
- N° : 12 : notes supérieures ou égales à 10/20 d'étude de texte (2ème séquence et évaluation de recherche).....p 77

RÉSUMÉ

Le corpus d'évaluation selon l'APC dans l'enseignement technique, est un travail de recherche qui consiste à porter un jugement de valeur sur les textes d'appui qui sont soumis aux apprenants de l'enseignement technique en général et de la spécialité E.S.F en particulier. Pour mener à bien ce travail, nous sommes partis du constat selon lequel les élèves de l'enseignement technique ne voient aucun intérêt à apprendre le français. Après avoir pris connaissance des notes médiocres en dictée et en étude de texte de la deuxième séquence de l'année scolaire 2015/2016, nous avons utilisé la méthode d'enquête caractérisée non pas par un questionnaire mais par un travail pratique c'est-à-dire une évaluation des élèves après le choix d'un texte relevant du vocabulaire de spécialité et l'élaboration d'une épreuve. Après l'évaluation et l'interprétation des résultats, tiré la conclusion qui a été tiré est que, pour obtenir de meilleurs résultats en français et la motivation des élèves, les différents acteurs de l'éducation devraient revoir la politique du choix des textes (corpus) d'évaluation, afin que les extraits soumis aux élèves de l'enseignement technique contiennent en leur sein des mots relevant de leur lexique de spécialité.

Mots clés : corpus ; évaluation ; enseignement technique ; ESF; vocabulaire de spécialité ; APC.

ABSTRACT

According to the competency pedagogical approach, the evaluation corpus in technical education is a research work aiming at appreciating the effectiveness of texts submitted to technical learners in general and to those of ESF branch in particular. To carry out this work efficiently, we focused on the observation that technical students see no interest in learning French. After taking knowledge of the mediocre marks of the second sequential examination of dictation and text study, we used the inquiry method through practical work instead of questionnaires, that is, we chose a text related to their jargon, and we build a question paper that we used to evaluate the students. Following the evaluation and interpretation of the results, we came to the conclusion that, to get students' motivation in French learning and therefore best results, the various actors of the educational system should reexamine the policy of the choice and the language of examination texts (evaluation corpus), such that the extracts submitted to technical students should have words of their jargon.

Keys words: corpus; evaluation; technical education; ESF; words of their jargon.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

01. MOTIVATION DU CHOIX DU THÈME

Le français est une langue officielle au Cameroun, c'est-à-dire que dans tous les collèges et lycées francophones, toutes les disciplines sont enseignées au moyen de cette langue. Le système éducatif camerounais est scindé en deux systèmes d'enseignement: l'enseignement général et l'enseignement technique. La situation du français dans l'enseignement général est un cas spécifique. Cependant, c'est pendant le déroulement de notre stage de DiPES I au CETIF de Yaoundé que nous avons pu faire le constat selon lequel, le français dans ce sous-système est à revoir. C'est dire qu'ici, les élèves n'accordent pas une grande priorité à l'apprentissage de cette matière. De plus, on a souvent coutume de dire qu'*on n'apprend pas le français*¹ pour dire que l'enseignement du français est resté monotone depuis le début: dictée, étude de texte, rédaction, orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire.

Nous avons porté notre travail de recherche de DiPES II dans ce secteur de l'éducation. Ainsi, nous avons délimité notre domaine de recherche sur *le corpus d'évaluation selon l'APC*² dans l'enseignement technique : *Cas de la 4^{ème} année ESF du CETIF de Yaoundé.*

En outre, nous savons que les élèves de l'enseignement technique produisent des merveilles (vêtements, véhicules, mets, etc.) Cependant, lorsqu'il s'avère qu'ils doivent présenter de façon orale ou écrite leurs œuvres d'art, c'est la catastrophe à cause de la négligence de l'apprentissage de la langue française. C'est le désir de relever le niveau du français des élèves de l'enseignement technique qui nous a conduits à nous investir autour de cette idée. Nous nous proposons de la présenter dans la suite.

02. PRÉSENTATION DU THÈME OU DU SUJET.

Du point de vue pédagogique et didactique, on part de la pédagogie par objectif pour l'approche par les compétences. La pédagogie par objectif mettait beaucoup plus l'accent sur le principe du *Magister dixit*³. À ce niveau, c'est le savoir de l'enseignant qui est valorisé. Cependant, avec l'approche par les compétences, c'est le savoir de l'élève qui doit l'être. L'enseignant ici ne devient qu'un guide discret.

¹ Expression prononcée le plus souvent par les élèves

² Approche par les compétences, reviendra dans la suite du devoir sous l'abréviation APC

³ Principe pédagogique mettant en exergue le savoir du maître : *le maître a dit*

C'est cette nouvelle approche qui va orienter notre travail de recherche *sur le corpus d'évaluation selon l'APC*. Et le choix du CETIF de Yaoundé vient du fait que cet établissement fut notre établissement d'accueil pendant la période de stage de DiPES I.

En effet, l'APC est comme une continuation de la NAP (Nouvelle Approche Pédagogique).

Lors du lancement de la Nouvelle Approche Pédagogique en 1996, l'objectif était d'amener les enseignants à débiter leurs leçons en confrontant les élèves à un obstacle afin que ceux-ci émettent des hypothèses et procèdent à des recherches afin de tirer une conclusion. Il s'agissait alors d'initier une pédagogie centrée sur l'élève c'est-à-dire le conduisant à devenir acteur de ses propres apprentissages et faisant du maître un guide discret.

(MINUDUC/IPG 2000 :5).

Un tel objectif représentait une remise en cause de l'enseignement frontal, pratiqué depuis longtemps dans les écoles. Les élèves dont il est question ici, sont les élèves de tous les systèmes d'enseignement : général et technique. Cependant, ce sont les élèves généralistes qui bénéficient des retombées de l'APC. Ainsi, son adoption s'est faite dans le sous cycle d'observation (6^{ème} et 5^{ème}). Quant-aux élèves « techniciens », nous nous proposons d'apporter une sorte de proposition d'introduction de l'APC non seulement au niveau de la confection des leçons mais aussi comme un moyen favorable à une bonne évaluation.

Cette approche a été initialement retenue dans la formation professionnelle et au niveau de l'entreprise (LE BOTERF, 1998). Dans ce domaine, le concept de qualification, où l'efficacité dans un poste de travail est en général associée à la maîtrise d'un corps de connaissances, a été supplanté par celui de profil de compétences (traduit sous forme de référentiel de compétences), lequel met en relief l'adaptabilité, la mobilité et le sens de l'initiative considérés comme importants dans les relations entre l'homme et le travail.

Ensuite, cette approche a été transposée dans le secteur de l'éducation où plusieurs systèmes éducatifs, du nord et du sud, l'ont adoptée dans les divers degrés de l'enseignement. Elle trouve ses applications dans différentes composantes : les curricula, le système d'évaluation et la formation des enseignants.

03. LES OBJECTIFS.

Dans le cadre de notre travail, nous nous sommes fixé plusieurs objectifs qui peuvent être listés comme suit: **le premier** est de : conduire les responsables du système éducatif à accorder une grande importance au français dans l'enseignement technique, **le**

deuxième objectif est lié à l'élaboration des corpus qui permettent la manipulation des leçons et contenus qui pourront contribuer avec l'APC à l'amélioration des capacités des apprenants dans ce sous système d'enseignement et **le troisième** vise l'adaptation des corpus d'évaluation en fonction du vocabulaire des différentes spécialités dans le sous-secteur d'enseignement technique. Conformément à ce passage du *Commentaire de programme des études de From 1 et From 2 page 60*.

Toutefois pour les apprenants des collèges et lycées techniques, un accent particulier sera mis sur le vocabulaire technique, de leur domaine de spécialisation et des exemples de leurs cours choisis en conséquence.

04. LA MÉTHODOLOGIE.

La méthodologie sur laquelle nous allons nous appuyer nous permettra de passer de la théorie à la pratique.

Pour mener à bien notre travail, nous userons tout d'abord de la méthode inductive, c'est-à-dire que nous partirons d'un cas particulier pour aboutir à une conclusion générale. Autrement dit, notre étude sera axée sur le cas particulier du CETIF de Yaoundé, pour globaliser et faire ressortir une conclusion générale qui concerne tous les établissements d'enseignement technique de la ville de Yaoundé en particulier et du Cameroun en général. Pour ce faire, nous passerons d'abord par une enquête évaluative sur le terrain qui nous permettra de proposer aux élèves une épreuve respectant les lois que nous nous serons fixées afin de conclure résultats de l'enquête. Ensuite nous analyserons et interpréterons ces résultats. Et enfin nous proposerons des solutions dont le but sera de savoir si l'APC est un moyen idéal garantissant la réussite des élèves en français dans l'enseignement technique. Bref cette méthode a une valeur docimologique.

05. LE CADRE THÉORIQUE

L'Approche Par les Compétences est une approche pédagogique qui commence de plus en plus à gagner du terrain dans nos écoles. Ainsi plusieurs chercheurs se sont déjà investis dans ce champ de recherche. Cette approche est en évolution et en expérimentation.

Xavier Rogiers et De Ketele, dans un article intitulé *Du Concept des d'Analyse des Besoins en formation à la mise en œuvre*, conçoivent l'APC comme une démarche évaluative

essentielle pour un système engagé dans un projet de formation. Pour ces auteurs, l'APC permet d'affiner les compétences acquises, le développement de certaines compétences socioprofessionnelles. Ceci amènera De Ketele à parler de : *la réduction des écarts entre la situation actuelle et la situation attendue.*

Philippe Jonnaert et Gellet (2005) parlent de l'APC en disant que : *C'est développer les compétences, construire des savoirs, rendre visibles les processus de rythme et les façons de penser et d'agir.*

Karim Kherbouche dans *De la PPO à l'APC*, montre que l'APC permet aux élèves de voir immédiatement les connaissances comme les bases conceptuelles et théoriques d'une action à des pratiques (activités) sociales des relations des savoirs philosophiques voire métaphysiques. Pour elle, l'APC fait appel à une modification de vision dans l'enseignement avec le développement des pratiques d'apprentissage incitant les élèves à agir pour s'approprier des connaissances des habiletés et des attitudes qui faciliteront l'intégration de leurs apprentissages.

Philippe Jonnaert (2007) dit que l'APC a été adoptée pour dépasser les objectifs prévus par l'école. Ainsi permet-elle à l'élève de saisir immédiatement ce qu'on lui enseigne. Les compétences qui lui sont inculquées lui offrent la possibilité d'effectuer une tâche précise et immédiate. Il continue en disant que la pédagogie de l'intégration ouvre une réflexion sur les finalités recherchées en éducation à partir de l'établissement de son curriculum en passant par l'amélioration externe de l'école pour une meilleure rentabilité des besoins de notre société.

06. REVUE DE LA LITTÉRATURE.

➤ L'Approche Par les Compétences.

Madeleine F. MINKA (2013) dans: **La langue au second cycle. Etude de la pédagogie par objectif et l'approche par les compétences: application aux actes de langage indirect**, dit que l'APC se veut plus pragmatique. Ainsi, elle choisira un item dans lequel on note d'énormes difficultés : le contenu latent et le contenu manifeste. De ce fait, la jeune dame arrive à la conclusion selon laquelle l'APC est plus productive dans certains actes de langage car elle rend l'enseignement- apprentissage plus pratique, pratique dans le phénomène de décodage du message par les élèves et prépare ces derniers à l'encodage.

Pour Antoine Bauvard Zanga (2012), l'APC met l'élève au centre de ses préoccupations dans sa formation. Selon lui, cette approche est contextualisée relevant des situations de vie car : *L'école n'est pas théorique mais doit être une entreprise pratique*. L'apprenant part de sa position de *consommateur* à celle de *producteur*.

Miguette C. Kouakap (2014 p.8), quant-à elle pense que l'APC met l'accent sur l'intégration perçue comme l'utilisation concrète des savoirs : savoir-faire et savoir être appris à l'école dans les situations de vie courante.

Pour sa part, Esther Rebecca KONO, défend l'idée de : **L'enseignement de la lecture méthodique au lycée et l'approche par les compétences**. En 2013. Cette publication montre que cette Nouvelle Approche Didactique(NAD), est une approche favorable à l'exercice de la lecture méthodique, dans la mesure où, cette approche met l'apprenant au centre de son apprentissage. Par le même fait, cette dernière brise le *Magister dixit*, pour amener l'élève à construire le sens d'un texte. C'est ainsi que nous nous joignons à Esther pour citer *le commentaire du programme de langue française et littérature* qui dit que la lecture méthodique est:

L'étude d'un texte particulièrement attentive (...) Elle vise à l'utilisation d'outils d'analyse variés et à une interprétation personnelle mais justifiée du texte.

Dans le programme d'étude de From1 et From2: français 2^{ème} langue. Il est dit qu'avec l'APC, il est ouvert dans le monde une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. Ecole intégrée prenant en compte les cultures et savoirs locaux.

07. IDENTIFICATION DU PROBLÈME

En effet, le constat que nous avons fait est celui de la démotivation et des notes déplorables des élèves de l'enseignement technique pour ce qui est de la discipline du français. Ceci remet à l'ordre du jour le problème de la définition des mobiles de cette démotivation. La question que nous nous posons à ce niveau est celle de savoir ce qui serait la source de ce fait, Soit, comment faire pour ramener les élèves à aimer l'enseignement-apprentissage du français ?

Répondre à ce questionnement revient pour nous à reformuler les esquisses de réponses qui seront sous forme de questions par la suite.

08. PROBLÉMATIQUE

Notre problématique se présente en quelques questionnements qui sont les suivants : le corpus d'évaluation serait-il le facteur majeur lié à ce problème? Est-ce de par ses principes de conception ? Est-ce par son inadaptation aux types d'élèves ? Quelles sont les mesures à mettre en œuvre pour permettre aux (élèves) techniciens de s'intéresser davantage à l'apprentissage du français ? Est-ce en révisant les programmes ? Est-ce en adaptant le corpus en fonction du type d'élèves ?

09. HYPOTHÈSE GÉNÉRALE.

L'hypothèse générale que nous formulons à ce niveau est en rapport avec l'origine du problème qui serait à notre avis liée au corpus d'évaluation. Ainsi, notre hypothèse générale est : l'inadéquation entre les corpus d'évaluation avec le secteur de l'enseignement technique.

10. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.

Pour ce qui est de notre travail, nous ferons ressortir trois hypothèses de recherche.

- **HR1** La négligence de l'enseignement technique.
- **HR2** Le non-respect des principes d'élaboration d'un corpus.
- **HR3.** Le manque de conformité entre les corpus d'évaluation et les domaines de spécialité des apprenants.

11. PLAN DU TRAVAIL

Pour nos investigations, axées sur « l'évaluation de l'APC dans l'enseignement technique : cas du CETIF de Yaoundé ». Nous structurons notre travail en trois chapitres qui se listent comme suit : le premier chapitre présentera l'enseignement technique, le deuxième chapitre fera ressortir les principes d'élaboration d'un corpus d'évaluation selon l'APC et le troisième proposera un corpus d'évaluation approprié à la spécialité E.S.F.

CHAPITRE I

PRÉSENTATION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

INTRODUCTION PARTIELLE.

Après avoir fait le constat selon lequel les élèves de l'enseignement technique éprouvent des difficultés dans l'apprentissage du français, ce qui est à l'origine non seulement de mauvais résultats mais aussi de leur démotivation à l'égard de cette matière. Et cela serait dû à l'inadaptation du corpus à base duquel, les savoirs leur sont transmis et pour évaluation. Et c'est ce que nous sommes appelés à démontrer tout le long de notre travail. Ainsi, la tâche qui nous incombe est de définir ce secteur d'enseignement. C'est la raison pour laquelle ce premier chapitre est intitulé : *la présentation de l'enseignement technique secondaire*. Ceci remet à l'ordre du jour le problème de la définition de l'enseignement technique. La question qui en découle est celle de savoir à quoi sert ce système d'éducation, en d'autres termes, qu'est ce qui fait la particularité du secteur technique ? Pour répondre à ce questionnement, il importe de parler d'abord des origines de l'enseignement technique à partir de son histoire, ensuite des différentes spécialités qu'on y retrouve et enfin de son organisation administrative, de façon à faire ressortir son importance dans notre système éducatif.

I.1. LES ORIGINES DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

L'enseignement secondaire technique et professionnel (ESTP) apparaît comme un ordre d'enseignement susceptible de rendre compte du rôle que les États africains peuvent accorder à l'éducation pour leur développement. L'occasion de la mise en place récente d'un ministère chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Cameroun est à l'origine de cette analyse. Précisément, l'objet de notre propos est de montrer comment un pays africain, le Cameroun en l'occurrence, organise et promeut un ordre d'enseignement aux fins de l'intégrer à son processus de développement. Après en avoir rappelé les jalons historiques, place à la description la situation actuelle de l'enseignement technique.

I.1.1. Historique.

De nombreuses recherches ont déjà montré que l'enseignement technique et la formation professionnelle n'étaient pas à l'ordre du jour lorsque la double administration coloniale mettait en place un système d'enseignement secondaire (Towa 1963; Njiale 1984; Mbala Owono 1986). Cette option stratégique a entraîné une survalorisation du statut des personnes et professions de tous ceux qui, par la maîtrise de la langue, pouvaient servir l'administration et en tirer des bénéfices socio-économiques. L'administration française ouvre la première école primaire supérieure de Yaoundé dès 1921. C'est en 1945, vingt-quatre ans plus tard, que les cours complémentaires de Douala et de Yaoundé s'orientent plus nettement vers l'enseignement technique. Les premières entreprises créées dans ces deux villes demandent une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée.

Dans la partie anglophone du pays, le premier collège d'enseignement technique proposant une formation professionnelle est créé en 1952. Ce retard peut aussi s'expliquer par les relations conflictuelles avec le Nigeria et par le fait que la gestion de l'enseignement a été habituellement confiée sans contrôle à des organismes agréés composés de missionnaires et des autorités traditionnelles (Courade 1977; 1982).

Très tôt, la gestion de deux systèmes si différents commence à poser quelques problèmes. En 1963, le gouvernement fait voter la loi fédérale n° 63/13 du 19 juin qui prévoit la réforme de l'enseignement secondaire. Cette loi proposera un cycle d'observation de deux

ans (classes de 6^e et 5^e), un cycle d'enseignement général moyen de trois ans (classes de 4^e, 3^e et 2nde) sanctionné par un brevet d'études du premier cycle (BEPC) ou le *general certificate of education ordinary level* (GCE OL), un cycle terminal de deux ans sanctionné par le baccalauréat ou le *general certificate of education advanced level* (GCE AL). La loi qui proposait un système original, mi francophone mi anglophone, ne sera jamais appliquée. Les susceptibilités des uns et des autres n'ayant jamais permis une telle harmonisation.

Des collèges d'enseignement technique, les lycées techniques commerciaux et industriels de Yaoundé et Douala voient le jour. Les centres d'apprentissage (CA), les sections artisanales et rurales (SAR) et les sections ménagères (SM) se développent. Ce type d'enseignement post-primaire que l'on retrouve aussi bien dans le privé que dans le public permet aux élèves ayant achevé le cycle primaire d'apprendre un métier qu'ils peuvent exercer dès la fin d'une formation professionnelle courte. De nombreux centres d'apprentissage sont progressivement transformés en collèges d'enseignement technique (CET). À la fin de la période fédérale en 1972, l'enseignement technique ne représente que 22,6% de l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire.

Dès la proclamation en 1972 de l'État unitaire qui a dissout les anciennes structures fédérales, le ministère de l'Éducation nationale (Mineduc) a pris la charge de tous les cycles d'enseignement du primaire au supérieur. Malgré la création de deux nouveaux ministères, enseignement supérieur (1985) et enseignement technique et formation professionnelle (2001), le fonctionnement et les structures de l'enseignement secondaire n'ont pas fondamentalement évolué depuis lors.

I.1.2. Un secteur d'éducation à part.

L'évolution inégale et asymétrique des deux ordres d'enseignement s'est doublée d'une forme de disqualification progressive de l'enseignement technique. En effet, comme nous venons de le montrer, l'enseignement technique a longtemps été le parent pauvre du système éducatif camerounais. Non seulement il se développe moins rapidement mais encore, il souffre d'un préjugé défavorable qui l'aura lourdement pénalisé pendant longtemps. Dans un premier temps en effet, les élèves les plus âgés et ceux qui étaient en situation d'échec dans l'enseignement secondaire général y ont été systématiquement orientés.

La dévalorisation de l'ESTP par les élèves et leurs parents est probablement due à un passé colonial ayant associé travail manuel et servitude. Par ailleurs les premières écoles post-primaires ont formé des instituteurs et des auxiliaires d'administration bénéficiant d'un statut social bien valorisé. Les premières études supérieures ont été proposées dans des grands séminaires catholiques (latin, philosophie, théologie) d'où sont sortis les premiers hauts fonctionnaires ayant accompagné les premiers pas du jeune État camerounais. La formation technique n'avait donc aucun espace social.

Bien plus, les élèves ayant suivi l'ESTP ont moins de possibilités d'accès à l'enseignement supérieur. Il y a quelques années seulement, les élèves titulaires des baccalauréats G1 (secrétariat) et G2 (gestion comptabilité) ont été admis à s'inscrire dans les facultés de droit et sciences économiques. Auparavant, l'université leur était tout simplement interdite.

Malgré la volonté politique du Cameroun de promouvoir son développement, l'ESTP reste faiblement représenté à la fois par le nombre d'établissements et les effectifs en raison d'une part, de l'attitude peu enthousiaste des jeunes à l'égard du travail manuel, et d'autre part, en raison d'un préjugé historique selon lequel l'enseignement général est réservé aux élèves les plus doués. Les autres étant contraints par leurs « limites intellectuelles » à se contenter de la formation technique et professionnelle. Les statistiques les plus récentes montrent la persistance du déséquilibre entre l'ESTP⁴ et l'ESG⁵, tel que le présente les données statistiques suivantes : Types d'offre scolaire allouée à l'enseignement Secondaire Général Public et Privé d'une part et à l'enseignement Secondaire Technique Public Privé d'autre part. Élèves 436028 (63,7%) 248555 (36,3%) 83975 (57%) 62494 (43%) Enseignants 17759 (74%) 6121 (26%) 4526 (48%) 4966 (52%) Établissements 1113 108 (30%) 254 (70%) Salles de classe 13883 1664 (37%) 2803 (63%) Source: Mineduc 2001a.

Bien plus, la marginalisation initiale de l'enseignement technique par l'État lui-même s'est traduite par un moindre contrôle et une forme de désengagement qui a permis au secteur privé de s'investir davantage dans la formation technique et professionnelle. Par tradition les missions religieuses étaient soucieuses de la formation à des métiers qu'ils promouvaient au

⁴ Enseignement secondaire technique et professionnel, reviendra dans la suite sous la forme abrégée ESTP

⁵ Enseignement secondaire général, reviendra dans la suite sous la forme abrégée ESG

profit de leurs œuvres. Mais cette tendance s'est progressivement renversée comme le montre les résultats statistiques suivant :

On observe en effet que, en cinq ans, le secteur public s'est développé au point d'absorber près de 62% des effectifs de l'enseignement secondaire technique et professionnel (ESTP). En 2000-2001, dans les deux cycles, le secteur public encadre plus d'élèves que le privé : 84952 contre 61517 élèves pour le privé. Cette évolution correspond à un regain d'intérêt que semble expliquer le nouveau contexte socio-économique.

L'histoire de l'enseignement technique et professionnel est longtemps restée « un chantier désert » en histoire de l'éducation. L'état des lieux dressé en 1989 par Pierre Caspard montrait que de 1950 à 1989, les publications traitant de l'histoire de l'enseignement technique ne représentaient que 2 à 3 % des publications en histoire de l'éducation. Son absence, ou sa part très réduite dans les histoires générales de l'enseignement et dans les histoires générales du travail ou du monde du travail publiées dans ces mêmes années, est d'ailleurs significative de cet état de choses.

Dans les années 1980, le chercheur s'intéressant à l'histoire de l'enseignement technique et professionnel au XIX^e siècle ne pouvait consulter que les synthèses, anciennes, de P. Astier et L. Cuminal (1909), de J.-H. Cagninacci (1910), de J.-P. Guinot (1946) qui, en dépit de leur ancienneté, surtout pour les deux premières, constituent toujours des ouvrages de référence. Est venu s'ajouter en 1985 l'ouvrage de Bernard Charlot et Madeleine Figeat (1985), bien documenté, mais dont l'approche est beaucoup trop idéologique. L'enseignement technique et professionnel est systématiquement présenté comme l'instrument de reproduction des inégalités sociales. Les choses ont commencé à bouger dans les années 1980-1990. Une équipe de recherche, dirigée par Thérèse Charmasson, se constitue au sein du Service d'histoire de l'éducation, avec pour ambition l'étude des enseignements industriels, commerciaux et agricoles. La publication en 1989 d'un numéro spécial de la revue *Formation-Emploi* renouvelle en profondeur notre vision de l'histoire de l'enseignement technique et professionnel (Tanguy 1989). Depuis 1990, séminaires, journées d'études, colloques (Bodé & Marchand 2003, Charmasson 2005) et publications (Pelpel & Troger 1993) se multiplient. Le service d'histoire de l'éducation organise depuis 2003 un séminaire « Histoire de l'enseignement technique ». Ces différentes manifestations de l'intérêt pour ce champ de

recherches justifient le constat de Pierre Caspard dans son avant-propos aux actes du colloque *Formation professionnelle et apprentissage XVIII^e-XX^e siècles* qui s'est tenu en 2001 :

« Ayant écrit, il y a une quinzaine d'années, que l'histoire de l'enseignement technique était un "chantier déserté", et ayant alors tenté d'en donner les raisons, il m'est agréable d'esquisser aujourd'hui la démonstration en quelque sorte inverse. »

L'Enseignement secondaire technique, comme l'enseignement secondaire professionnel, est un enseignement secondaire qui permet d'acquérir des connaissances et des compétences dans un domaine professionnel, alors que l'enseignement général est plus scientifique.

L'enseignement technique, issu du général de transition, vise à rendre des élèves performants pour les amener vers les études supérieures (universités,...)

Plusieurs options dépassent le niveau instauré par l'enseignement général : Sciences appliquées, Technicien chimiste, etc.

En France, l'enseignement secondaire technique s'effectue dans des lycées d'enseignement général et technologique et permet de préparer un Baccalauréat technologique STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable). Il regroupe plusieurs branches portant les élèves soit vers un métier qualifié, soit vers les études supérieures (Hautes Écoles, Universités). Plusieurs options dépassent le niveau instauré par l'enseignement général : Techniques Chimiques, Gestion, Accueil Tourisme, etc.

L'enseignement Technique de qualification porte les étudiants vers les études supérieures et donne une préparation adéquate et nécessaire à la réalisation de celles-ci.

L'enseignement technique et professionnel n'a eu ni son Napoléon, ni son Guizot, ni son Jules Ferry ; il naît de l'amalgame progressif d'établissements hétérogènes qui s'unifient tardivement. On relèvera aussi dans cette introduction les deux grandes tendances qui caractérisent son développement au XIX^e siècle. D'une part —et la bibliographie le montre bien—, il faut noter les nombreuses initiatives locales et l'absence d'impulsions de l'État, au moins au niveau de l'enseignement technique moyen et inférieur. D'autre part, on constate une emprise croissante de l'État qui cherche à fixer un cadre réglementaire avec un partage des rôles, souvent conflictuel, au sein des instances étatiques (ministère de l'Instruction publique, ministère du Commerce et de l'Industrie). On a donc là deux modèles qui n'ont guère fait l'objet d'une synthèse, au moins jusqu'en 1919 (loi Astier). Enfin, dernière remarque : l'ouvrage porte essentiellement sur l'histoire institutionnelle et administrative de

l'enseignement technique. Aussi laisse-t-il de côté tout ce qui relève de l'initiative privée, dont le foisonnement est encore fort mal connu.

I.2. LES DIFFÉRENTES SPÉCIALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.

L'enseignement technique est un secteur d'éducation qui non seulement éduque mais aussi forme les apprenants à la maîtrise d'un corps de métier. C'est ainsi que l'élève est appelé à choisir l'une des disciplines ci-après divisées en deux sections.

0. **Section commerciale** : avec la sténodactylographie, l'aide comptable, l'employé de bureau, le secrétariat médical.

1. **Section industrielle** : où on trouve la maçonnerie, la menuiserie, le dessin en bâtiment, l'affûtage sciage, l'installation sanitaire, l'électronique, l'électromécanique, l'électricité d'équipement, le dessin de construction mécanique, le froid et climatisation, la décoration sur bois, la mécanique-auto électricité, la mécanique de réparation, la réparation en carrosserie, la réparation en carrelage, l'aide chimiste industriel, l'aide chimiste biologiste, la mécanique de fabrication, la construction en ouvrage mécanique, les métaux de feuille, l'ajustage, la mécanique-auto injection, la charpente, l'industrie d'habillement, l'économie sociale et familiale.

- L'élève qui subit avec succès le CAP de sa filière, est admis en 2^{nde} technique correspondant à sa spécialité.

1. **Section génie électrique** : électronique (F2) – électrotechnique (F3) – maintenance des équipements audio-visuels (MAV) – maintenance électromécanique (MEM) – froid et climatisation (F5).

2. **Section génie civil et génie forestier** : (génie civil-option bâtiment (F4-BA) – génie civil-option bureau d'études (F4-BE) – génie civil-option travaux publics (F4-TP) – installation sanitaire (IS) – industries du bois (IB) – exploitation forestière (EF) – menuiserie-ébénisterie (EB) – géomètre topographe-option topographie (GT-TO) – géomètre topographe-option photogrammétrie (GT-PH).

3. **Section génie mécanique** : (mathématique et technique (E) – fabrication mécanique (F1) – mécanique automobile (MA) – métaux en feuilles et construction métallique (MF-CM).

4. **Section génie chimique** : (chimie industrielle (CI).

5. **Section métiers de l'habillement et de l'économie sociale et familiale** : (industrie d'habillement (IH) – économie sociale et familiale (ESF).

6. **Section techniques économiques et commerciales** : (techniques administratives (G1) – techniques quantitatives de gestion (G2) – techniques commerciales (G3)

Par ailleurs, dans l'enseignement technique commercial on peut également parler au premier cycle de: SEBU : Secrétariat bureautique, SEME : Secrétariat médical, ESCOM : Employé des services comptables, ESFI: Employé des services financiers, ESF: Economie sociale et familiale, RE: Restauration, VE: Vente et au Second cycle de: ACA : Action et communication administratives, CG: Comptabilité et gestion, FIG: Fiscalité et informatique de gestion, ACC: Action et Communications Commerciales, SES: Sciences économiques et sociales, ESF: Economie sociale et familiale, HO: Hôtellerie, TO: Tourisme, B-PA: Boulangerie-pâtisserie. Quant-à l'enseignement technique industriel, nous retrouvons des séparations et des troncs communs dans certaines classes de seconde. Pour les classes jumelées la spécialisation se fait en première à l'instar des filières MAV et MEM.

Les études dans les Lycées Techniques conduisent aux Baccalauréats techniques sur les plans administratifs, commerciaux et industriels. L'accès en seconde technique est conditionné par l'obtention du CAP ou du BEPC ou du GCE O/L et l'admission se fait par voie de concours d'entrée en seconde technique dans la filière choisie.

I.3. ORGANISATION ADMINISTRATIVE.

Parmi les Directions techniques du Ministère des enseignements secondaires, cinq s'occupent plus ou moins directement de cet ordre d'enseignement, à savoir:

- l'Inspection Générale de Pédagogie chargée de l'Enseignement Technique (IGPET);
- la Direction de l'Enseignement Technique et Professionnel (DETP);
- la Direction de l'Administration Générale et de l'Équipement (DAGE);
- la Direction des Projets, des Constructions et des Équipements Scolaires (DPCES);
- la Direction des Examens et Concours (DEXC).

Il faut ajouter à ces directions, le Service des Activités Post et Péri-scolaires (SAPPS), rattaché au Secrétariat Général du Ministère.

Remarque: La DAG, la DPCES, la DEXC et le SAPPS gèrent l'enseignement technique et professionnel sur le plan du financement, des études de projets de constructions et d'équipements didactiques, des examens et concours et des activités concernant toute la vie scolaire des établissements. L'IGPET et la DETP sont chargées de la formation proprement dite.

I.3.1. L'Inspection Générale de Pédagogie chargée de l'Enseignement Technique (IGPET)

L'IGPET a, à sa tête, un inspecteur général de pédagogie ayant rang et prérogatives de Directeur de l'Administration Centrale. Dans le cadre de la gestion, elle est chargée, entre autres:

- de l'évaluation et du suivi du système éducatif;
- de l'encadrement et de l'inspection des enseignants;
- du contrôle et de l'élaboration des programmes et méthodes d'enseignement.

Pour accomplir sa mission, l'inspection générale de pédagogie dispose d'inspecteurs pédagogiques nationaux qui ont rang et prérogatives de Sous-Directeurs de l'Administration Centrale. Ceux-ci sont répartis en sections dont chacune est animée par un inspecteur coordonnateur ayant rang et prérogatives de Directeur-adjoint de l'Administration Centrale.

L'IGPET se compose de deux sections:

- une section chargée des techniques industrielles
- une section chargée des techniques de gestion.

I.3.2. La Direction de l'Enseignement Technique et Professionnelle (DETP)

La DETP, à la tête de laquelle se trouve un Directeur ayant rang de Directeur de l'Administration Centrale, a pour missions de:

- faire des études relatives aux besoins en personnels de direction et de surveillance des établissements d'enseignement technique et professionnel;

- préparer et suivre le mouvement du personnel enseignant et de surveillance, en liaison avec l'Administration Centrale;
- faire des études relatives à la création des structures de formation.

Pour l'accomplissement de ses missions, la DETP dispose de trois services:

- le service de la gestion des établissements
- le service du contrôle pédagogique
- le service de l'enseignement normal.

I.3.3 Les services extérieurs

L'importance et l'étendue des missions assignées d'une part, à l'IGPET et, d'autre part, à la DETP ont nécessité la mise en place des services déconcentrés dits services extérieurs. Ainsi, certaines tâches de gestion se font au niveau des Délégations et Sous-délégations régionales, par:

- le Délégué régionales, pour la coordination au niveau régional;
- les Responsables d'établissement;
- les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux;
- les animateurs Pédagogiques, dans leurs disciplines respectives au sein de leurs établissements.

I.3.4. Les structures de formation

Les établissements d'enseignement technique et professionnel se répartissent en deux groupes:

- les établissements de formation professionnelle;
- les établissements d'enseignement technique.

I.4. IMPORTANCE DU FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.

I.4.1. Importance de l'enseignement technique.

Le Cameroun consacre une part importante de ses ressources (en moyenne 20% de son budget) pour l'expansion de l'éducation.

Le contexte actuel de crise que vit le pays et la nécessité de promouvoir l'auto-emploi font que l'enseignement technique et professionnel constitue aujourd'hui une priorité pour les

pouvoirs publics. L'accroissement, ces quatre dernières années, des structures de cet enseignement en est une preuve.

L'enseignement technique et professionnel camerounais actuel est géré par deux ministères: le ministère des enseignements secondaires et le ministère de l'Enseignement Supérieur.

En effet grâce aux sections artisanales rurales (SAR) et les sections ménagères (SM), qui sont des établissements de niveau post-primaire, l'enseignement technique rend les jeunes des deux sexes capables de s'intégrer dans la vie économique des zones rurales, aussi à améliorer, grâce aux connaissances professionnelles et aux savoir-faire acquis par les jeunes formés, les conditions de vie et d'habitation des populations des campagnes.

Pour ce qui est des SM, les filles acquièrent des connaissances nécessaires à la vie de citoyenne, d'épouse, de mère de famille.

Les spécialités de CET elles, forment pour six groupes de métiers:

- le Génie électrique: pour la formation d'électriciens d'équipement, électronique, froid et climatisation. Cette spécialité permet aux apprenants d'être habiles dans la maîtrise non seulement des appareils électriques mais aussi les travaux électriques dans le but d'éviter les dangers provoqués par l'électricité.

- le Génie mécanique: pour la formation en mécanique automobile, ajustage, métaux en feuilles, constructions métalliques. Cette formation est d'autant plus importante dans la mesure où on sait que notre pays a besoin des créateurs et non des consommateurs. En effet, on a besoin des techniciens capables de créer ou de transformer afin de pouvoir consommer sans remords.

- le Génie civil: pour la formation en maçonnerie, béton armé, carrelage, plomberie sanitaire.

Bref l'enseignement technique est un secteur qui favorise la formation dans divers métiers. Il permet à l'apprenant d'être autonome en faisant de lui un citoyen capable de créer des emplois. On peut citer en guise d'exemple des personnes comme Wantou Siantou Lucien avec son complexe SIANTOU qui va de l'enseignement secondaire à l'enseignement

supérieur. Ce complexe est reconnu comme le numéro un dans l'éducation technique d'où son slogan : « l'école des majors ». D'un autre côté, on a Ndi Samba Joseph avec le complexe SAMBA qui va jusqu'à l'ouverture des garages comme le garage SAMBA-AUTO.

Pour ce qui est de l'évolution socio-économique du Cameroun, elle est marquée par quatre principales étapes régulées par les ministères en charge de l'Économie et des Finances en 2002 et le ministère des Finances en 2003. Pour mieux l'expliquer, faisons un flash back sur l'histoire :

- Une période de croissance modérée et équilibrée qui va de 1960 à 1976, marquée par une avancée sociale importante avec des percées notamment dans les secteurs de l'agriculture, de l'industrie et du tertiaire.

- Le boum pétrolier (1977-1985) permet au Cameroun d'attirer les investisseurs et de se positionner au rang des pays à revenu intermédiaire.

- La crise de 1985 est caractérisée par la chute des cours mondiaux, les ajustements économiques et l'effondrement de la politique sociale qui va courir jusqu'en 1995. Le chômage des diplômés augmente. La demande pour les services de l'enseignement se réduit dans la mesure où une éducation plus longue donc plus poussée ne garantit plus une meilleure situation économique dans le futur.

- Une timide reprise de 1996 à 2000. Les nouveaux accords réajustés avec la communauté financière internationale ont permis au gouvernement camerounais de connaître dès 1996 ses premiers succès économiques : une croissance du PIB réel de l'ordre de 4,5% en moyenne annuelle, une inflation ramenée à 1% et un taux de croissance estimé aujourd'hui à +5%.

Toutefois, l'amélioration des performances macro-économiques ne s'est pas accompagnée d'une amélioration comparable des conditions de vie des ménages qui doivent supporter une plus grande charge financière pour la scolarisation de leurs enfants.

Entre 1984 et 1991, le niveau de l'emploi a baissé de 10% et le chômage atteint le taux de 17% en 1995. Il frappe principalement les jeunes et les femmes entraînant un fort développement du secteur informel.

Paradoxalement, cette nouvelle situation constitue une opportunité pour le développement de l'ESTP et les formations professionnelles courtes. Les jeunes issus de l'enseignement technique et ayant reçu une formation professionnelle sont mieux armés pour l'auto emploi par exemple. Non seulement ils peuvent directement exercer un métier au sortir de l'école, mais aussi, ils constituent une main-d'œuvre qualifiée et bon marché pour des clients déjà paupérisés. De manière informelle, ils assurent des dépannages et montent de petites structures qui leur rapportent quelques revenus.

Par ailleurs, dans le contexte socio-économique actuel, à niveau égal, les élèves issus de l'ESTP ont plus de chance de trouver un emploi dans le secteur privé, le secteur public ayant quasiment arrêté de recruter. Les pouvoirs publics encouragent les élèves à s'engager dans ce secteur dont ils pensent qu'il est aujourd'hui porteur. C'est dans cette lancée que le Président de la République dans son récent discours⁶ adressé aux jeunes les appelle aux travaux champêtres bref à la technique comme le prône Séverin Cécile ABEGA (2001) :8 dans les *Bimanes* lorsqu'il faisait dire à la grand-mère de Dany que :

La plume et le papier ramollissaient les mains d'une manière inquiétante pour le devenir d'un pays. Séverin Cécile ABEGA, *Les Bimanes*, « Dans la forêt ».

I.4.2. La place du français.

De nos jours, travailler c'est de plus en plus parler, écrire, lire (...). Dans une telle conjoncture, la maîtrise de la langue et plus largement des codes de communication peut apparaître un facteur déterminant pour accéder à l'emploi.

Florence MOURLHON-DALLIES, « *Quand faire c'est dire, Évolution du Travail, Révolution Didactiques ?* »

⁶ Discours à la jeunesse du 10 février 2016.

I.4.2.1.L'importance de l'écrit.

La maîtrise de l'écrit influence de plus en plus le recrutement dans les entreprises. En effet, le niveau des compétences attendues pour la plupart des personnes en activités professionnelles. Par exemple un responsable du génie civil doit être capable de rédiger un cahier de charges, d'établir un devis ou des listes de matériel, mais aussi d'interpréter et/ou rédiger des rapports sur l'état d'avancement des travaux sur les problèmes rencontrés et les solutions adoptées. De même un dessinateur industriel ou un architecte doit pouvoir transposer les données d'un plan en instructions et maîtriser le vocabulaire technique de base de son domaine. Par ailleurs, un client de restaurant aimerait bien voir inscrit sur le menu : *le saucisson de manioc dans sa robe de raphia* au lieu de *bobolo* ou encore *la purée de feuille de manioc* et non le *kpwê*m. Il est donc désormais urgent d'élaborer une didactique qui vise l'acquisition par les élèves de connaissances et de compétences liées à la rédaction technique.

Les élèves de l'enseignement technique doivent être mis au courant que les méthodologies de la rédaction qu'on leur transmet doivent être adaptées en fonction des situations et des enjeux professionnels. L'enseignant doit éveiller chez l'apprenant des réflexes et des comportements d'écriture. Et c'est sûrement à ce niveau que se trouve l'enjeu de l'expression écrite. Comment amener les apprenants à adopter des réflexes d'écriture ? Une tentative de réponse à cette question est proposée par R. Denooz et S. Vanhulle en ces termes :

Il est nécessaire que les élèves acquièrent en quelque sorte des « réflexes d'écriture » : noter par écrit ce qui est important, ce qui doit être communiqué, ce dont on veut garder des traces, établir des listes, des schémas même provisoires, ne pas hésiter à acculer même les brouillons...

R.Denooz et S Vanhulle in *L'Information Pédagogique n°50*, février 2000, p48

Les deux auteurs invitent les enseignants à évoluer dans le sens d'un recours plus constant à l'écriture en tant que processus de construction des compétences socio-discursives et en tant qu'instrument de pensée et d'apprentissage. Ces auteurs émettent le vœu de voir les professeurs de français stimuler et accompagner la prise de notes, la schématisation, la conservation des traces ainsi que les critères explicites d'évaluation.

I.4.2.2. L'importance de l'oral.

Les élèves de l'enseignement technique ne doivent pas se soustraire de la logique selon laquelle la maîtrise de la parole demeure capitale pour l'intercompréhension entre les membres des sociétés humaines. D'abord parce qu'ils sont des membres de la société à part entière, ensuite parce qu'ils sont dotés des connaissances nouvelles et authentiques et qui pourrait nous aider à voir clair et à marcher avec assurance dans cette vie.

Quoi qu'on fasse et où qu'on se trouve, on a toujours besoin de communiquer oralement et de façon efficace. En clair, dans toutes les situations de la vie, on est appelé à communiquer oralement pour une raison ou pour une autre. Sans sous-estimer l'écrit et les autres habiletés langagières, nous pouvons dire que la communication orale est l'habileté la plus importante. Elle devrait donc occuper une place de choix dans les enseignements dans les séries industrielles notamment. Dans la pratique, une couturière ou une hôtelière doit être capable de s'adresser oralement à un supérieur hiérarchique ou à un responsable en position égalitaire.

CONCLUSION PARTIELLE.

Un travail axé sur l'enseignement technique, valait la peine dès son entame de parler de ce secteur de l'éducation. C'est la raison pour laquelle tout au long de ce chapitre, nous étions préoccupés par la présentation de l'enseignement secondaire technique. Ceci a permis de parler d'abord des origines de l'enseignement technique à partir d'un aperçu historique et en le présentant comme un secteur à part, ensuite des différentes spécialités qu'on y retrouve partant de la section commerciale à la section secondaire et enfin de son organisation administrative dont on trouve à la tête l'Inspecteur Général de Pédagogie chargé de l'Enseignement Technique et la suite est constituée de la Direction de l'Enseignement Technique et Professionnel, de la Direction de l'Administration Générale et de l'Équipement, de la Direction des Projets, des Constructions et des Equipements Scolaires et de la Direction des Examens et Concours. Ceci a abouti à son importance dans notre système éducatif. À l'issus de ce travail, il ressort que l'enseignement technique a encore beaucoup de choses à prouver.

CHAPITRE II
LES PRINCIPES D'ÉLABORATION D'UN
CORPUS D'ÉVALUATION SELON L'A.P.C.

INTRODUCTION PARTIELLE

Selon le cadre conceptuel pour l'élaboration des curricula selon l'APC, le corpus tout comme le curriculum préconise une multidisciplinarité privilégiant des capacités communes dites *transversales* intégrant et définies selon les profils de sortie d'un cycle donné; ou bien s'inscrit dans la logique d'une discipline et de sa didactique en prenant sur le profil qui y est visé. Lequel est exprimé à travers les objectifs généraux traduits par la suite en compétences. C'est la raison pour laquelle le chapitre deux qui vient à la suite du premier, entre dans le vif du sujet c'est-à-dire qu'il présente les principes d'élaboration d'un corpus d'évaluation. Il s'agira dans ce chapitre de répondre à plusieurs questions : qu'est ce qu'un corpus? Comment constituer un corpus ? Comment trouver du corpus? Comment choisir quel texte inclure ou pas dans le corpus ? Les réponses à ces questions ressortiront d'abord à travers une approche définitionnelle de la notion de corpus, en présentant ensuite les principes d'un corpus et enfin, par l'établissement d'un rapport entre le corpus et l'apprenant.

II.1.1. Les principes de base de l'approche par les compétences

Cette approche a été initialement retenue dans la formation professionnelle et au niveau de l'entreprise (LE BOTERF, 1998). Dans ce domaine, le concept de qualification, où l'efficacité dans un poste de travail est en général associée à la maîtrise d'un corps de connaissances, a été supplanté par celui de profil de compétences (traduit sous forme de référentiel de compétences), lequel met en relief l'adaptabilité, la mobilité et le sens de l'initiative considérés comme importants dans les relations entre l'homme et le travail. Ensuite, cette approche a été transposée dans le secteur de l'éducation où plusieurs systèmes éducatifs, du nord et du sud, l'ont adoptée dans les divers degrés de l'enseignement. Elle trouve ses applications dans différentes composantes : les curriculums, les manuels scolaires, le système d'évaluation et la formation des enseignants.

Selon LE BOTERF, L'APC repose sur les principes suivants :

-Déterminer et installer des compétences pour une insertion socioprofessionnelle appropriée ou pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations ; le profil à partir duquel ces compétences sont identifiées est intimement lié à un ensemble de valeurs qui doivent prendre en compte à la fois des options universelles et humanistes et des données spécifiques au contexte où des tâches variées peuvent être effectuées: de ce point de vue, le curriculum est un vecteur de développement et de changement des mentalités, un moyen de viser des finalités comme l'égalité, l'esprit critique, la cohésion sociale ...

-Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée (le tout n'est pas la somme des parties) ; on passe d'un apprentissage catégorisé à un apprentissage intégré.

Ce principe fondamental de l'approche par les compétences repose sur la nécessité de mobiliser des ressources (savoirs et savoir-faire) pour la résolution d'un problème en sciences, la production d'actes langagiers en langue ou pour la préparation d'un projet. Selon X. Roegiers, l'intégration est « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné ». (ROEGIERS, 2000)

C'est ainsi qu'à travers une situation d'enseignement ciblant une tâche bien définie l'intégration peut se réaliser chez l'apprenant ; celle-ci « est étroitement associée à une capacité d'agir observable, de réaliser concrètement une activité qui lui fera percevoir l'utilité de ses apprentissages, par exemple : la réalisation de projets, la résolution de problèmes complexes, la production de rapports, l'accomplissement d'exercices et de tâches dans le cadre de simulations, de jeux de rôle, de mises en situation. »(TOUZIN, 1997) Pour assurer une extension des situations et pour favoriser la variété des contextes, l'approche par les compétences a retenu le concept de «famille de situations », défini comme un ensemble de situations ayant un niveau de difficulté équivalent mais qui se rattachent à une même compétence ou à un même OTI.

Exemple: produire un rapport de synthèse destiné à une revue et informant, après un recueil d'informations, sur les possibilités d'emploi dans trois domaines professionnels différents : la protection de l'environnement, le domaine paramédical et le domaine de l'enseignement.

-Orienter les apprentissages vers des tâches complexes comme la résolution des problèmes, l'élaboration de projets, la communication linguistique, la préparation d'un rapport professionnel...

-Rendre significatif et opératoire ces apprentissages en choisissant des situations motivantes et stimulantes pour l'élève. Le caractère significatif ne peut se limiter à l'ancrage des compétences et des situations aux seuls contextes de la vie quotidienne ; des situations peuvent être significatives si elles présentent un défi pour l'apprenant (même au niveau ludique), si elles développent des capacités mentales (raisonner, comparer, justifier...) ou si elles font appel à des compétences qui peuvent être réinvesties dans d'autres disciplines (une compétence en mathématique peut servir à d'autres matières d'enseignement). Ainsi, l'important n'est plus seulement de s'interroger sur ce que l'apprenant sait, voire même sur ce qu'il sait faire, mais de se préoccuper aussi et surtout des situations dans lesquelles il va être amené à utiliser son « savoir ».

-Évaluer de façon explicite et selon des tâches complexes :dans une approche par les compétences, une évaluation certificative finale se déroule sur la base de la résolution de situations-problèmes et non sur la base d'une somme d'items isolés (comme c'est le cas dans

une évaluation sommative qui porte sur des savoirs ou des savoir-faire juxtaposés) ; toutefois, l'évaluation de la compétence n'exclut pas celle, antérieure, des savoirs et des savoir-faire. Ainsi, une évaluation intégrée se substitue à la fin d'un parcours à des évaluations ponctuelles et séparées qui ne peuvent être écartées.

II.1.2. Une procédure de conception d'un curriculum selon l'approche par les compétences

Dans la présentation de cette orientation méthodologique, nous nous référons principalement aux travaux de X. Roegiers (2000).

II.1.2.1. Délimiter un objectif terminal d'intégration pour le cycle ou l'année

La première tâche à effectuer est de préciser un profil de sortie de l'élève soit à la fin de chaque année soit à la fin d'un degré ou d'un cycle. Dans le premier cas, on opère une démarche descendante de la sixième à la première année, par exemple, en pensant aux situations d'apprentissage correspondantes ; dans le second cas, le développement des compétences et leur progression s'effectue par paliers (un palier de compétences par année). Ce profil sera exprimé à l'aide d'un objectif terminal d'intégration (OTI), concept central, qui polarise, en les intégrant, les compétences de la même année ou de l'ensemble du cycle. Pour le formuler, le concepteur du curriculum se réfère ainsi à un ensemble de situations et se pose la question suivante : à quel type de situations l'élève doit-il faire face dans sa vie quotidienne et plus tard dans sa vie professionnelle ?

Voici un exemple d'OTI extrait des programmes tunisiens (cet OTI regroupe les compétences acquises au bout de deux années d'apprentissage du français)

Au terme de la 4e année de l'enseignement de base, l'élève sera capable de produire un énoncé oral cohérent et intelligible d'au moins trois phrases constituant un récit ou un dialogue, à partir d'une situation présentée oralement par le maître ou d'un support visuel, textuel ou concret.

II.1.2.2. Préciser les compétences constituant l'OTI.

Dans un deuxième temps, les élaborateurs du curriculum procèdent à la délimitation des compétences en décomposant l'OTI et en prévoyant leur progression et leur cheminement selon différents paramètres, le niveau de complexité de la tâche demandée, le niveau d'autonomie exigé de l'élève, ou encore le nombre de démarches à suivre dans la résolution d'un problème...)

L'organisation des compétences peut se réaliser en procédant à une répartition par sphères d'activités (géométrie, calcul, en mathématiques; oral, écrit, en langue...) ou par type d'activités (analyse d'un fait de l'environnement dans un but donné, proposition d'une action en faveur de l'amélioration de l'environnement ; production d'un texte descriptif, production d'une argumentation contenant une description...)

II.1.2.3. Identifier les ressources mobilisées par chaque compétence.

On entend ici par ressources l'ensemble des savoirs (connaissances, informations, notions...), des savoir-faire (additionner, préciser la cause d'une panne électrique, transformer une phrase affirmative en phrase interrogative...) et des savoir-être (écouter son interlocuteur...) qu'on utilise pour réaliser une tâche complexe liée à une compétence ;là encore, c'est à l'aide d'un ensemble de situations qu'on parvient à réaliser l'intégration des ressources.

Le texte du curriculum introduit dans une première colonne un ensemble de savoir-faire à mobiliser, dans une seconde, les savoirs correspondants et dans une troisième les activités à proposer à l'enseignant pour développer cette compétence auprès des élèves. Dans le choix des savoirs et des savoir-faire, il est possible et souvent nécessaire de se référer aux anciens programmes dans lesquels on peut puiser les ressources essentielles. Dans les programmes construits selon les contenus matières, il convient de transformer ces contenus en objectifs spécifiques. La distinction de ce qui est important de ce qui l'est moins se fait en fonction de la récurrence des ressources ou parce qu'elles servent à d'autres apprentissages figurant dans une autre discipline.

Nous proposons ici l'un des exemples d'organisation de la compétence.

Énoncé de la compétence	Savoirs	Savoir-faire	Comportements et activités de l'enseignant

II.1.2.4. Proposer des situations d'évaluation

Ces situations seront proposées pour l'OTI et chacune des compétences, en y précisant les critères (de base et de perfectionnement) et les indicateurs d'évaluation. Il est important de proposer à l'enseignant au moins deux situations significatives se rapportant à la même famille tout en précisant la tâche à effectuer, tout en se servant d'un ou de plusieurs supports et en la présentant à l'aide d'une consigne claire et non ambiguë.

II.1.2.5. Conditions et modalités de mise en place de l'APC

Dans le souci d'une bonne contextualisation de l'opération de réécriture des programmes, il est opportun de tenir compte au préalable d'un ensemble de données: les résultats fournis par une analyse aussi dépassionnée que possible de la situation pédagogique et didactique existante : les anciens programmes et les outils didactiques correspondants, la réalité des acquis des élèves, les entraves éventuelles au changement du curriculum et les diverses potentialités pour engager cette action ; les options éthiques, pédagogiques et méthodologiques mentionnées dans le référentiel des compétences préconisé par le Ministère de l'éducation afin de voir ce qui est transversal et ce qui est spécifique à chaque discipline scolaire ; une imprégnation des élaborateurs des curriculums par l'approche pédagogique retenue et ses contours (en l'occurrence l'approche par les compétences dans ses fondements théoriques et ses implications pratiques).

De même, cette rénovation est à concevoir comme un processus comprenant des volets complémentaires impliquant des modalités assurant sa cohérence et les conditions de sa réussite :

au plan institutionnel, il convient de mettre en place un comité de pilotage au niveau du Ministère associant divers partenaires (représentant de la structure des programmes, des

manuels scolaires, de la formation et de la gestion administrative des écoles...) et chargé du suivi et de la régulation des différentes actions engagées (rédaction des programmes, expérimentation, validation, application partielle ou totale de ces programmes...); une sensibilisation et une information des différents partenaires impliqués (les responsables du Ministère de l'éducation, les chefs d'établissement, les enseignants et éventuellement les parents d'élèves) s'avèrent utiles et nécessaires pour susciter leur adhésion à cette rénovation ; une formation des formateurs et des enseignants dans le domaine de l'approche par les compétences devrait accompagner la réécriture des curriculums. Le pari de ce projet de formation, conçu selon une démarche participative, est d'amener les enseignants à changer de comportements et de rapport au savoir et à l'apprentissage, de les conduire à être moins transmissif et de faire en sorte qu'ils aident les élèves à apprendre en les mettant dans des situations de production, de réalisation de projets et enfin qu'ils les évaluent à partir de situations-problèmes et de démarches de projet. Ceci contribuerait à réduire le décalage souvent constaté entre les ambitions institutionnelles liées à la rénovation pédagogique et la réalité de la classe et de l'apprentissage ; l'élaboration des manuels scolaires devrait aussi s'inscrire dans la même perspective et refléter une méthodologie prenant en compte concrètement les principes de base de l'approche et en particulier celui de l'intégration des acquis ;

progressivement, le système d'évaluation, aussi bien dans sa composante certificative que formative, est appelé, certes progressivement, à se conformer à la logique d'une évaluation des compétences.

Ainsi la qualité de l'enseignement visée à travers une réécriture des curriculums selon l'approche par les compétences et les actions qui l'accompagnent n'a de chance de se réaliser qu'à travers le développement progressif d'une culture de l'innovation auprès de partenaires impliqués, participatifs et conscients de l'enjeu de cette action.

II.2. LA NOTION DE CORPUS

La notion de corpus paraît, de prime abord, assez simple et bien ancrée dans certaines traditions des sciences humaines et sociales, philologique ou juridique par exemple. Il s'agit d'un recueil, formé d'un ensemble de données sélectionnées et rassemblées pour intéresser une même discipline. Néanmoins, dans le champ linguistique, la notion s'est complexifiée au cours des dernières décennies en fonction de la diversité des pratiques et des objectifs assignés à la constitution et à l'exploitation des corpus. Or le moment semble venu d'explicitier ces pratiques, de les questionner et de tenter de mettre à jour leur impact épistémologique sur l'évolution de la discipline, tant il est vrai – comme l'écrit Damon Mayaffre – que la qualité première d'une démarche scientifique est d'être une démarche qui s'explique.

II.2.1. Les différentes conceptions de la notion de corpus.

La branche de la linguistique qui se préoccupe plus spécifiquement des corpus s'appelle logiquement la *linguistique de corpus*. Elle est liée au développement des systèmes informatiques, en particulier à la constitution de bases de données textuelles. Depuis 2001, la revue universitaire *CORPUS* est dédiée à ce domaine.

On parle de corpus pour désigner l'aspect normatif de la langue : sa structure et son code en particulier. "Corpus" est généralement opposé à "status" (ou statut), qui correspond aux conditions d'utilisation de la langue. Cette opposition est commune dans l'étude des politiques linguistiques.

Le corpus regroupe un ensemble de textes ayant une visée commune. Un corpus peut être constitué de documents différents (tableau, extrait de texte...) et ces documents divers ont un point en commun. En général, c'est le thème qui fait figure de leur ressemblance. Il faut avoir une technique particulière pour le déchiffrer.

Les corpus sont des outils indispensables et précieux en traitement automatique du langage naturel. Ils permettent en effet d'extraire un ensemble d'informations utiles pour des travaux de recherche.

D'un point de vue méthodologique, ils apportent une objectivité nécessaire à la validation scientifique en traitement automatique du langage naturel. L'information n'est plus empirique, elle est vérifiée par le corpus. Il est donc possible de s'appuyer sur des corpus (à condition qu'ils soient bien formés) pour formuler et vérifier des hypothèses scientifiques.

En effet, les sujets prennent appui sur un ensemble de textes appelés corpus comprenant éventuellement un document iconographique contribuant à la compréhension ou enrichissant la signification de l'ensemble. Ce corpus peut également consister en une œuvre intégrale brève ou un extrait long (n'excédant pas une page). Il doit s'inscrire dans le cadre d'un ou de plusieurs objets d'étude du programme.

III.2.2. Les types de corpus.

Un corpus ne peut être *clos et exhaustif* que dans le cadre d'une monographie, auquel cas il sera étudié en tant que tel, en prétendant être représentatif de lui-même ni à ouvrir sur aucune forme de généralisation ou modélisation. Un tel corpus est aussi, généralement, très homogène. On le rencontre notamment dans les études stylistiques ou en analyse du discours. Néanmoins, le respect intégral des contraintes de clôture et d'exhaustivité semblent difficiles à tenir ; si l'on prend l'exemple d'un corpus textuel littéraire, le développement de la recherche elle-même, ses nécessités internes, poussent souvent à intégrer petit à petit au corpus initial des gloses de l'auteur étudié, des commentaires critiques, voire d'autres œuvres littéraires à des fins de comparaison. Le corpus initial subit donc une extension à un corpus connexe ou contextuel dont l'ampleur varie avec l'empan du regard. Comme le souligne F. Rastier, *la pensée du contexte est une pensée des points de vue* et un texte, loin d'être une *monade*, n'est qu'une *globalité transitoire* au sein d'un contexte. Plusieurs articles de ce recueil reviendront sur ce rôle du point de vue qui oriente la sélection du corpus et sur le problème de l'intégration du contexte – ou, plus largement, de l'intertexte – au corpus de travail.

À l'opposé des corpus homogènes et exhaustifs se trouvent les *corpus échantillonnés* ; là, le problème se déplace : l'enjeu n'est plus celui de l'exhaustivité, mais celui de la *représentativité*. Il s'agit alors de constituer des échantillons représentatifs d'une réalité plus large en statistique, on dirait : d'une population. Les objectifs d'une telle entreprise peuvent être assez variés : appréhender et donner à voir cette réalité trop vaste pour être embrassée dans sa totalité (par exemple, décrire le français oral du XX^{ème} siècle, comparer l'anglais

britannique et l'anglais américain, etc.) ; se donner les bases empiriques nécessaires pour répondre à un questionnement théorique ou étayer une hypothèse structurale (par exemple décrire, comprendre et unifier les emplois du conditionnel dans le système verbal français contemporain) ; constituer enfin les bases de connaissances indispensables au développement des nouveaux outils réclamés.

III.2.2.1. Corpus parallèles et corpus comparables

On appelle *corpus parallèle* un ensemble de couples de textes tel que, pour un couple, un des textes est la traduction de l'autre. Il est intéressant d'*aligner* ces corpus, c'est-à-dire de faire correspondre chaque unité du texte en langue source avec chaque unité de texte en langue cible (au niveau des paragraphes, phrases et mots) pour disposer d'un jeu de données bilingues, en particulier dans des domaines spécialisés où le vocabulaire et l'usage des mots et des expressions évoluent rapidement.

Bien que les textes soient dits parallèles, la traduction engendre des différences structurelles entre les textes. Certaines expressions peuvent-être traduites par un nombre différent de mots. Par exemple « Theories about the decline and fall of the Roman Empire » est composé de 10 mots alors que sa traduction « Théories du déclin de l'Empire romain » n'est composée que de 7 mots. De la même façon, des phrases dans le texte *source* sont susceptibles d'être regroupées dans la traduction, ou, à l'inverse, scindées. Le parallélisme n'est donc jamais *parfait* et les méthodes d'alignement doivent en tenir compte.

Les corpus de textes parallèles sont toutefois relativement rares. À titre d'exemple, citons le Hasard canadien, qui est le compte rendu des Débats de la Chambre des communes canadienne, publié en français et en anglais.

III.2.2.2. Corpus comparables

La linguistique de corpus ayant besoin de jeux de données volumineux pour travailler, les corpus parallèles sont certes très précieux, mais trop rares pour suffire à tous les usages.

Les corpus comparables sont largement plus répandus. Déjean & Gaussier (2002) donnent la définition suivante de corpus comparable

« Deux corpus de deux langues l_1 et l_2 sont dits comparables s'il existe une sous-partie non négligeable du vocabulaire du corpus de langue l_1 , respectivement l_2 , dont la traduction se trouve dans le corpus de langue l_2 , respectivement l_1 . »

Un corpus comparable est donc composé de textes dans des langues différentes, mais partageant une partie du vocabulaire employé, ce qui implique généralement que les textes parlent d'un même sujet, à la même époque et dans un registre comparable. Une sélection d'articles de journaux dans différentes langues, traitant d'une même actualité internationale et à la même époque constitue un bon exemple de corpus comparable.

L'alignement ne peut donc plus s'appuyer sur la structure du texte (qui n'a pas à être identique d'une langue à l'autre) et les approches proposées cherchent plutôt à prendre en compte le contexte de chaque terme à aligner, c'est-à-dire la façon dont ils sont employés et les mots avec lesquels ils concourent dans le texte.

III.2.2.3. Corpus MovieLens.

Ces derniers sont les plus populaires dans l'évaluation des systèmes de recommandation. En effet, les corpus *MovieLens* ont déjà fait l'objet de plusieurs travaux de recherche [3-5]. Publiquement disponibles, ils contiennent des évaluations explicites au sujet des films, des informations démographiques sur les utilisateurs (âge, genre, métier, code postal) et une courte description des films (titre, année de production, genres). Ainsi, ces corpus, à très forte densité, sont constitués d'évaluations de films, sur une échelle de 1 à 5, faites par 943 utilisateurs anonymes sur 1682 films. De plus, cette collection est subdivisée en plusieurs corpus d'évaluation.

III.2.2.4. Corpus Jester.

Ces corpus, proposés par *Ken Goldberg* du site Web de recommandation de blagues *Jester*, contiennent des évaluations, de 100 blagues, faites par 73.496 utilisateurs anonymes. Les notes sont des valeurs réelles qui varient entre -10.00 et +10.00 [6]. Ces corpus, comme pour les corpus *MovieLens*, ont une très forte densité. En effet, un grand nombre d'utilisateurs a évalué, à peu près, toutes les blagues.

Cette collection est divisée en trois corpus différents :

- Jester-data-1 : Contient les évaluations de 24.983 utilisateurs qui ont évalué 36 blagues ou plus.
- Jester-data-2 : Contient les notes de 23.500 utilisateurs qui ont évalué 36 blagues ou plus.
- Jester-data-3 : Contient les données de 24.938 utilisateurs qui ont évalué entre 15 et 35 blagues.

II.2.2.5. Corpus Netflix.

Le corpus *Netflix* est actuellement l'objet d'un nombre considérable d'études. En 2006, *le spécialiste de* la location de films en ligne lance le Netflix Prize, avec un million de dollars pour qui augmentera de dix pour cent la qualité de leur système de recommandation *Cinematch*TM. Ce dernier prédit si un spectateur va aimer ou non un film en fonction des films qu'il a appréciés (ou pas) par le passé. À cet effet, *Netflix* a proposé un gros corpus comprenant plus de 100 millions d'évaluations de 17.770 films, sur une échelle de 1 à 5, fournies par 480.189 utilisateurs anonymes. De plus, ce corpus comporte une courte description des films (titre et année de production) [7-12].

III.2.2.6. Corpus Book Crossing.

Le corpus BookCrossing a été recueilli en 2004 par *Cao-Nicolas Ziegler*, à partir de la communauté Book-Crossing. Il est composé de 278.858 utilisateurs anonymes qui ont fourni 1.149.780 évaluations sur 271.379 livres, notées sur une échelle de 1 à 10. Ce corpus, comme pour le corpus de MovieLens, contient des informations démographiques sur les utilisateurs (âge et ville) et une courte description des livres (titre du livre, auteur du livre, année de publication, éditeur) [13, 14].

Une attention particulière doit être portée quant au choix des corpus. Une des préoccupations est de choisir des corpus facilement accessibles et disponibles, ayant déjà été utilisés dans le passé et étant susceptibles de l'être encore dans le futur. Un autre aspect assez important est la taille de ces corpus. Pour que les résultats soient significatifs, les bases de travail devaient contenir un nombre suffisant d'utilisateurs, d'article à évaluer, et d'évaluations. Une récente étude, sur la distribution des corpus d'évaluation des systèmes de recommandation, montre que cette dernière pouvait influencer la performance des algorithmes

[2]. Il est donc préférable de choisir un corpus qui suit une distribution réelle et ainsi, obtenir des performances qui reflètent la réalité.

II.3. LES EXIGENCES D'UN CORPUS D'ÉVALUATION

De même que la mise sur pied d'un document exige un long processus, de même celle qui préconise le corpus d'évaluation a des exigences. Le respect de ces contraintes est utile non seulement pour faciliter la compréhension du texte aux apprenants, mais aussi pour les motiver. Ces exigences sont : le choix de l'extrait et sa longueur.

III.3.1. Choix de l'extrait.

Si la constitution de grands corpus, écrits et oraux, a profondément renouvelé l'appréhension des faits de langue en sciences du langage, les recherches en didactique du français ne connaissent pas encore un tel changement d'échelle. Les raisons en sont sans doute multiples : les unes sont liées au contexte socio-politique dans lequel s'effectuent aujourd'hui ces recherches et notamment la déstabilisation des équipes associant chercheurs, formateurs et enseignants, mais elles tiennent également à la nature de ces corpus : leur recueil exige disponibilité et précautions déontologiques ; leur présentation nécessite l'articulation de supports sémiotiques différents et doit permettre de saisir conjointement des évolutions individuelles et des dynamiques collectives, tant du point de vue de l'enseignant que des élèves ; leur réception s'expose aux paradoxes du rapport à la norme en milieu scolaire. Par ailleurs, le choix des corpus doit vérifier deux hypothèses : l'une postule sur le caractère facilitateur de la connaissance des genres, la seconde sur l'effet du traitement de texte sur la révision des productions écrites. Il doit également tenir compte du degré d'explicitation de la grille d'évaluation et le changement de médiateur.

Le corpus doit réunir trois outils auxquels les élèves sont quotidiennement confrontés : les affichages collectifs sur le verbe, l'outil référent (ou cahier de règles) dont dispose chaque élève et les exercices proposés, ce qui autorise des synthèses sur l'environnement grammatical de chaque classe pointant la cohérence ou les décalages entre les différents supports. À cet effet, le corpus croise quatre dimensions : le degré d'intervention de l'enseignant (de l'absence de réponse à une sollicitation à la correction imposée), le moment de l'étayage (avant, pendant ou après la production écrite), le canal (écrit, oral ou non verbal) et les « lieux d'intervention

didactique » (Turco : 1987 et Séguy : 1989) : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matérielle. À la transcription s'ajoute l'ensemble des documents fournis aux élèves pour la séance d'écriture (texte, grilles, différentes versions des productions écrites, transcription des entretiens avec l'enseignant et les élèves, questionnaire proposé aux élèves sur leur perception du cours. Ces questions ne doivent pas être des questions trappes c'est-à-dire des questions liées qui sont de telle sorte que si on commet une erreur à la première question, il en sera de même pour toutes les autres questions.

III.3.2. La longueur de l'extrait.

La longueur du texte ou de l'extrait soumis à l'étude des élèves ne peut être fixée dans l'absolu. Elle dépend en fait de la question posée et des éléments de réponse à rechercher dans le texte. On s'en tiendra donc à une limite inférieure (une demi-page, au moins pour le cas d'une forme poétique brève...) et à une limite supérieure. (Une page et éventuellement une page et demie pour un texte théâtral).

Le corpus doit évidemment atteindre une taille critique pour permettre des traitements statistiques fiables. Il est impossible d'extraire des informations fiables à partir d'un corpus trop petit. Un corpus bien formé doit nécessairement couvrir un seul langage, et une seule déclinaison de ce langage. Il existe par exemple de subtiles différences entre le français de France et le français parlé en Belgique. Il ne sera donc pas possible de tirer des conclusions fiables à partir d'un corpus franco-belge sur le français de France, ni sur le français de Belgique.

Le temps joue un rôle important dans l'évolution du langage : le français parlé aujourd'hui ne ressemble pas au français parlé il y a 200 ans ni, de façon plus subtile, au français parlé il y a 10 ans, à cause notamment des néologismes. C'est un phénomène à prendre en compte pour toutes les langues vivantes. Un corpus ne doit donc pas contenir des textes rédigés à des intervalles de temps trop larges, ou il doit les dater (pour un usage par les historiens de la langue ou des concepts).

Il ne faut pas non plus mélanger des registres différents et le scientifique ne peut s'autoriser à extraire des informations d'un corpus destiné à un certain registre en les appliquant à un autre. Un corpus construit à partir des textes scientifiques ne peut être utilisé

pour extraire des informations sur les textes vulgarisés, et un corpus mélangeant des textes scientifiques et vulgarisés ne permettra de tirer aucune conclusion sur ces deux registres.

En effet, lorsque l'on travaille avec des corpus, il convient de séparer le corpus initial en deux sous-corpus :

- **le corpus d'apprentissage**, qui sert à retirer un modèle ou un classement à partir d'un nombre suffisant d'information ;
- **le corpus de test**, qui sert à vérifier la qualité de l'apprentissage à partir du corpus d'apprentissage.

Le calibrage des volumes des corpus se discute en fonction du problème, mais il est fréquent d'utiliser les 2/3 du corpus initial pour l'apprentissage et le tiers restant pour effectuer les tests.

Lorsque le volume du corpus initial n'est pas suffisant, il est possible de croiser les corpus de tests et d'apprentissage sur **plusieurs expérimentations**. Par exemple, si l'on découpe le corpus initial en 10 sous-corpus, numérotés de 1 à 10

- Expérience 1 : utilisation des corpus 1 à 8 en apprentissage, et 9 et 10 pour les tests;
- Expérience 2 : utilisation des corpus 1 à 6 et 9 et 10 en apprentissage, 7 et 8 pour les tests;

Voici les épreuves des évaluations de dictée et étude de texte pour le compte de la fin du premier trimestre de la 4^{ème} année ESF du CETIF de Yaoundé, année scolaire 2015-2016.

ÉVALUATION HARMONISÉE 2^{ème} SÉQUENCE

Dictée : Pays pauvres et déboisement.

Le problème est qu'il leur est difficile d'arrêter de détruire les forêts, parce que c'est d'elle qu'ils tirent le peu de ressources qu'ils possèdent. En effet, déboiser un terrain permet à l'agriculture de gagner de la place (on parle alors de défrichement pour une population sous-alimentée c'est vital). En plus, le sol forestier est très riche : l'humus est très développé, ce qui permet aux agricultures de bien pousser.

Le défrichement survient aussi quand les forêts abritent des minerais intéressants. Une mine de cuivre ou de zinc, c'est une aubaine pour un pays pauvres. C'est le cas en Amazonie, car on y trouve de l'or.

Enfin, pendant longtemps, les bois tropicaux ont permis aux pays pauvres de gagner de l'argent car les pays riches les achetaient cher.

Phosphore n°200, hors-série

Janvier 1998, Bayard Presse.

ÉVALUATION HARMONISÉE 2^{ème} SÉQUENCE

Étude de texte

Le patron m'a fait appeler et, sur le moment, j'ai été ennuyé parce que je pensais qu'il allait me dire de moins téléphoner et de mieux travailler. Ce n'était pas cela du tout. Il m'a déclaré qu'il allait me parler d'un projet encore vague. Il voulait seulement avoir mon avis sur la question.

Il avait l'intention d'installer un bureau à Paris qui traiterait de ses affaires sur place, et directement, avec les grandes compagnies et il voulait savoir si j'étais disposé à y aller. Cela me permettrait de vivre à Paris et aussi de voyager une partie de l'année.

« Vous ne êtes jeune, et il me semble que c'est une vie qui doit vous plaire. »

J'ai dit que oui mais dans le fond cela m'était égal. Il m'a demandé alors si je n'étais pas intéressé par un changement de vie. J'ai répondu qu'on ne changeait jamais de vie, qu'en tout cas, toutes se valaient, et que la mienne ici ne me déplaisait pas du tout. Il a eu l'air mécontent, m'a dit que je répondais toujours à côté, que je n'avais pas d'ambition et que cela était désastreux dans le monde des affaires. Je suis retourné travailler alors. J'aurais préféré ne pas le mécontenter, mais je ne voyais pas de raison de changer ma vie. En y réfléchissant bien, je n'étais pas malheureux.

Albert CAMUS, *L'Étranger*, Gallimard

Questions

I. Compréhension : (6pts)

1.1 Donnez un titre à ce texte et justifiez brièvement votre réponse. (2p)

1.2 Indiquez quels sont les sentiments au long du texte du patron et de son employé.
(2pts)

1.3 Comment comprenez-vous cette phrase : «J'ai répondu qu'on ne changeait jamais de vie, qu'en tout cas, toutes se valaient... » ? Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ? Justifiez votre réponse. (2pts)

II. Connaissance et maniement de la langue : (6pts)

2.1 Donnez un synonyme ou expliquez le sens de : « disposé » (si j'étais disposé à y aller), « ambition », « désastreux ». $0,5*3= (1,5pts)$

2.2 Comment est formé le mot « mécontenter » ? (0,5pt)

2.3 Donnez la nature des mots suivants : « le, et, allait, à » $0,25*4= (1pt)$

2.4 Mettez en emphase le mot « patron » dans «Le patron m'a fait appeler » (1pt)

2.5 À quel temps et à quel mode est conjugué le verbe de la phrase : « il m'a déclaré... » $0,5*2= (1pt)$

2.6 Mettez la phrase précédente au futur de l'indicatif (1pt)

III. Expression écrite. (6pts) (Une quinzaine de lignes)

Pensez-vous que la majorité des jeunes camerounais d'aujourd'hui peuvent refuser d'aller travailler à Paris ?

Illustrez votre réponse d'exemples précis.

NB : respectez les trois parties de la rédaction.

Présentation générale : 2pts

Nous constatons que ces épreuves obéissent à toutes les règles d'élaboration d'un texte d'évaluation. Cependant, les notes des élèves ne sont pas aussi fameuses. En effet, nous avons corrigé trente-huit (38) copies de dictée. Nous avons enregistré trois notes supérieures ou égales à 10/20 et trente-cinq (35) notes inférieures ou égales à 09.5/20, telle que le présente les tableaux suivants :

Tableau n° : 01 : notes inférieures ou égales à 09,5/20
(2^{ème} séquence).

Notes /20	Effectifs
00	04
01	02
03	02
04	03
05	05
06	06
07	04
08	05
09	03
09,5	01

Tableau n° : 02 : notes supérieures ou égales à 10/20
(2^{ème} séquence).

Notes /20	Effectifs
10	03
12	00
13	00
14	00
14,5	00
15	00
16,5	00
17	00
18	00

Vu que nous avons 03 moyennes, nous pouvons calculer le taux de réussite en dictée.
 $03 \times 100 / 38 = 7,89$. Le taux de réussite est de : 7,89%.

a- Étude de texte

En étude de texte, nous avons également reçu trente huit (38) copies. Nous avons enregistré vingt six(26) notes supérieures ou égales à 10/20 et douze notes (12) notes inférieures ou égales à 09.5/20, telle que le présente les tableaux suivants :

Tableau n° : 03 : notes inférieures ou égales à 09,5/20
(2^{ème} séquence).

Notes /20	Effectifs
02,5	00
06	02
07	03
07,5	01
08	03
09	03

Tableau n° : 04 : notes supérieures ou égales à 10/20
(2^{ème} séquence).

Notes /20	Effectifs
10	03
10,5	01
11	06
11,5	01
12	06
12,5	01
13	04
14	04

Soit un taux de réussite de : 68,42%

Le type de corpus que nous souhaiterions qu'il soit proposé à ces apprenants sera présenté dans le chapitre suivant. À présent parlons de l'importance du corpus.

II.4. L'IMPORTANCE DU CORPUS DANS LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE.

L'emploi de corpus permet d'enseigner tous types de langues en général, et particulièrement la langue française, pour peu que l'on soit à même de constituer un corpus de langue que l'on souhaite soumettre aux apprenants.

II.4.1. Pour l'enseignant

Après la mise sur pied du corpus, il est possible pour un enseignant de réaliser des cours pour tout type de langue générale ou de spécialité. Les spécificités propres à un discours particulier comme par exemple le discours juridique, médical, argumentatif... peuvent être enseignées à des apprenants *via* la constitution de corpus contenant des énoncés issus de ces discours. C'est ainsi que Landure et Boulton (2010 : 2) exposent le problème des enseignants

en anglais *LANSAD* (*langues pour Spécialistes d'autres disciplines*) qui ne sont pas toujours en mesure de maîtriser parfaitement la spécialité de leurs apprenants. Ils préconisent l'emploi de corpus avec les élèves afin de résoudre une partie de ces difficultés.

La recherche et l'élaboration d'un corpus ne sont pas chose aisée. Néanmoins, les gains en sont proportionnels : il s'agit tout d'abord d'un travail formateur qui permet à la fois de se poser des questions sur ce que l'on fait et qui permet aussi d'avoir une perspective plus large sur son travail. Il s'agit ensuite d'obtenir des résultats comparables avec les résultats d'autres enseignants sur des sujets proches. Il s'agit enfin d'un véritable travail d'équipe où chacun peut bénéficier des conseils des autres, de leur différence de point de vue, et finalement cela bénéficie également à la qualité de la recherche de chacun.

II.4.2. Pour les apprenants

L'usage de corpus par des apprenants représente un moyen de s'approprier la langue pour des emplois ultérieurs dans diverses situations et il permet le repérage de problèmes spécifiques récurrents liés à l'apprentissage du français.

Les apprenants peuvent exploiter à leur tour les données textuelles dans ce que Johns appelle le « data-driven learning » (DDL) qu'il définit comme « la tentative d'éliminer autant que faire se peut l'intermédiaire pour donner à l'apprenant un accès direct aux données [linguistiques] ».

Avec l'emploi des corpus, les étudiants sont amenés à ne plus apprendre les règles selon la façon dont elles sont présentées dans un manuel ou une grammaire, mais plutôt à découvrir des régularités, des tendances plus ou moins typiques au sein de corpus de plusieurs millions de mots, de la même façon que Firth recommandait pour les linguistes de découvrir à partir de données authentiques ce qui était typique dans une langue. L'utilisation de corpus dans l'apprentissage du français constitue une source supplémentaire à utiliser en plus d'une méthode, celle-ci ayant le plus souvent une approche trop générale de la langue. Le corpus donne à l'apprenant la possibilité supplémentaire de créer ses propres savoirs de façon inductive, ce que note également. Leech (1997).

Ce type d'apprentissage, qui fonctionne par découverte, a comme avantage non négligeable d'être un processus autonomisant pour l'apprenant. Celui-ci a alors une motivation plus importante dans son apprentissage, et il s'approprie mieux les notions qu'il découvre. Un

outil efficace pour permettre ce type d'apprentissage est la concordance qui permet de mettre en évidence les différentes structures qui peuvent apparaître de façon typique selon des circonstances précises. (Bernardini 2004 : 18).

Notons encore que l'apprentissage d'une langue aidé par les corpus permet de mieux s'approprier des phénomènes touchant à la compétence sociolinguistique des apprenants à travers une meilleure sensibilisation à la variation.

CONCLUSION PARTIELLE.

Nous étions préoccupés par le problème de l'élaboration du corpus ou du texte d'évaluation. Ceci a permis de présenter d'abord la notion de corpus à travers ses différentes conceptions selon les auteurs et les types de corpus, ensuite, de faire ressortir les exigences de cette élaboration à-travers le choix de l'extrait, de sa longueur, et enfin de son importance dans le système enseignement/apprentissage, aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. À la fin de ce chapitre, on peut dire que pour mettre sur pied un corpus d'enseignement, et plus particulièrement un corpus pour l'évaluation des élèves, il faut respecter un grand nombre de principes. Pour ce qui est de l'enseignement technique, ces principes doivent certes être respectés, mais en tenant compte du domaine de spécialité des apprenants, tel que le démontrera le chapitre suivant.

CHAPITRE III
PRÉSENTATION D'UN CORPUS
D'ÉVALUATION APPROPRIÉ À LA
SPÉCIALITÉ E.S.F.

INTRODUCTION PARTIELLE

Tout travail de recherche en didactique devrait s'achever par une application pratique. C'est la raison pour laquelle la dernière partie de ce travail va essentiellement dans ce sens et c'est celle-ci qui sera à l'origine de tous les commentaires du chapitre. En effet, il s'intitule : présentation d'un corpus d'évaluation approprié à la spécialité E.S.F. Ce titrage remet à l'ordre du jour le problème de la définition d'un corpus de spécialité. Comment s'y prendre ? Quels sont les moyens à mettre en jeu ? Ce type de texte favorisera-t-il la motivation de l'élève ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre en montant un corpus d'évaluation et en présentant l'évaluation proprement dite des élèves et la correction de leurs copies de façon à proposer quelques solutions qui permettront de résoudre le problème de la langue française dans l'enseignement technique.

III.1. LE MONTAGE D'UN CORPUS D'ÉVALUATION.

Monter un corpus revient à mettre sur pied un texte qui peut servir d'appui aux apprenants afin que ceux-ci abordent en toute confiance et en toute sérénité le questionnaire qui leur est proposé à la suite du texte. Et pour élaborer un corpus en général et un corpus adapté à la spécialité E.S.F. en particulier, plusieurs paramètres doivent être respectés.

III.1.1. Les principes.

On peut définir la notion de principe comme l'ensemble des prescriptions ou des règles à respecter pour mener à bien l'élaboration d'un corpus d'évaluation. Pour ce faire, on doit respecter plusieurs facteurs. Mais, pour ce qui est de notre travail, nous mettrons l'accent sur trois détails : Le choix de l'extrait, la longueur de l'extrait et son langage.

III.1.1.1. Le choix de l'extrait.

Pour une évaluation dans l'enseignement technique en général et dans la spécialité E.S.F. en particulier, les responsables de l'éducation et plus précisément, les enseignants devraient tenir compte non seulement du secteur d'enseignement (enseignement général ou enseignement technique) mais de la spécialité à laquelle le texte sera soumis dans le cas où on se retrouverait dans l'enseignement technique. C'est-à-dire que pour une spécialité de mécanique, le texte doit prendre sa source dans un document relevant de la mécanique, pour une spécialité d'industrie de l'habillement, le document source doit relever de ladite spécialité et ainsi de suite.

Ceci aura un impact non seulement sur la motivation des apprenants mais aussi sur la qualité des notes. Par ailleurs un élève de l'enseignement technique ne voit aucun intérêt à lire Molière, Guy de Maupassant, André Brink, etc. Bref ces apprenants se sentent à l'aise dans leur spécialité. C'est dire qu'ils aimeraient entendre parler de gestion, d'habillement, de cuisine, etc.

Cependant, malgré le choix du texte dans le document de spécialité, le mode de questionnement reste le même. Autrement dit, pour le premier cycle, on aura toujours : la dictée, la rédaction et l'étude de texte et pour ce qui est du second cycle, la langue, la contraction de texte et la dissertation.

Au premier cycle de l'enseignement technique, l'évaluation est composée d'une épreuve d'orthographe et d'une épreuve d'étude de texte. Cette dernière est constituée de trois rubriques qui sont : la compréhension de texte, le maniement de la langue et l'expression écrite.

III.1.1.2. La longueur de l'extrait.

Dans cette partie, nous nous attarderons sur le nombre de pages, de paragraphes, ou le nombre de lignes que peut compter un texte d'évaluation.

En effet, le principe de longueur doit également tenir compte du secteur d'enseignement. Nous sommes conscients du fait que nous travaillons dans l'enseignement technique. Et les apprenants de ce secteur éducatif ne sont pas assez intéressés par l'enseignement-apprentissage du français. À cet effet, si le texte est trop long, les élèves ne le liront pas attentivement bref, ils ne le comprendront pas. Et s'il est trop court, ils ne voudront même pas travailler.

Si nous tenons compte de la norme standard, le texte d'évaluation doit s'étendre sur une page avec environ 228 mots, repartis en 03 paragraphes.

Par ailleurs la longueur de l'extrait doit être fixée en fonction du niveau des élèves c'est-à-dire en fonction de la classe à laquelle le texte sera soumis : premier cycle (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) ou second cycle (2^{nde} A/C, 1^{ère} A/C/D, 1^{re} A/C/D).

Revenons à l'enseignement technique. Ici, la longueur du texte doit également varier. Cependant, cette variation devrait tenir compte non seulement du niveau des apprenants mais aussi de la spécialité. Prenons l'exemple de la spécialité *SES* où l'épreuve de langue française est inexistante. Les élèves de cette spécialité suivent la leçon de langue pour mieux s'en sortir au commentaire composé. Leur texte peut-être volumineux car ces apprenants sont beaucoup plus habiles. Par contre dans une spécialité comme les *IH* et *ESF* où c'est l'épreuve de commentaire composé qui est absente, ici, le texte doit être moins volumineux qu'en *SES*.

Portons une attention particulière sur notre cadre d'application qui est la 4^{ème} année *ESF*. Et cette spécialité est constituée en majorité des élèves de sexe féminin. C'est la raison pour laquelle la longueur du texte choisi n'est pas assez dense. Le texte s'étend sur une page, composé de 228 mots repartis en 3 paragraphes.

Un texte de cette longueur, à notre avis ne causerait aucun problème aux apprenants. Au contraire, il éveillerait leur curiosité et leur désir de découvrir ce qui est caché dans le contenu.

Ce texte nous sera présenté dans la suite. Vérifions à présent le principe de langage.

III.1.1.3. Le langage

Ce principe nous amène à porter une certaine attention sur le niveau de langue, le registre et le vocabulaire auxquels il faut faire appel pour mettre sur pied un corpus d'évaluation.

En effet, nous savons que les termes registre (ensemble des mots propre à un secteur d'activité) et vocabulaire (ensemble des disponible pour une langue donnée) sont synonymes. Mais pour ce qui est de notre travail, nous relèverons une certaine différence.

On distingue quatre niveaux de langue : le niveau soutenu, le niveau standard, le niveau familier et le niveau vulgaire selon François ADOPO et les autres, dans Agence de la Francophonie(ACCT), *Programme de Formation à Distance, Enseignement de Français (1^{er} cycle du Secondaire, 2^{ème} cycle du Fondamental), premier volume.*

Parmi ces quatre niveaux, c'est le niveau standard qui semble être le plus approprié car les élèves de l'enseignement technique éprouveraient des difficultés à comprendre un énoncé employé dans un niveau soutenu qui se définit comme un langage employé par des auteurs devenus aujourd'hui classiques. *Ibidem.* À cet effet, avec le langage standard, ils s'en sortiraient mieux.

Parlant du registre de la langue. Dans certaines grammaires, il est souvent synonyme de vocabulaire et renvoie plus précisément, au vocabulaire propre à un secteur d'activité. Ainsi, nous pouvons avoir un registre militaire, maritime, juridique, etc.

C'est dire alors que le registre de langue du texte d'évaluation dans l'enseignement technique doit relever du vocabulaire de spécialité. C'est-à-dire que pour une spécialité de mécanique par exemple, le texte doit contenir en son sein les mots comme *moteur, huile de frein piston, etc.* Et pour une spécialité d'industrie de l'habillement, des mots comme *vêtement, perroquet, dentelle, couture, pantalon, machine à coudre, etc.*

Un tel langage galvaniserait les apprenants qui comprendront qu'ils ne sont pas négligés comme ils l'entendent dans la rue. Alors, ils affronteraient avec joie le texte en particulier et l'épreuve d'évaluation en général.

Les textes que nous proposerons aux élèves est en rapport avec la cuisine et la gastronomie. Dans lesdits textes, on relève un lexique spécialisé avec les mots comme : *ingrédients, cuisiner, ESF, 20minutes, délices, zeste, laisser cuire, etc.*

À notre avis, ce texte semble être approprié à la spécialité ESF. À la suite, nous avons dressé un questionnaire élaboré selon les principes docimologiques.

Ce n'est qu'après l'évaluation des élèves et la correction des copies que nous pourrons juger de la validité de ce texte.

Voici présentées les épreuves d'orthographe et d'étude de texte que nous avons soumis à la 4^{ème} année ESF au CETIF de Yaoundé.

III.1.2. Exemple de texte pour l'évaluation de dictée et d'étude de texte

III.1.2.1. Texte : épreuve d'orthographe.

CETIF DE 2015 YAOUNDÉ

Année scolaire : 2015-2016
E.S.F.

Classes : 4èmes années

Département de français

Durée : 1h30'

ÉVALUATION DE RECHERCHE DIDACTIQUE

Dictée : gâteau yaourt

Quatre œufs, un pot de yaourt, deux pots de sucre, trois pots de farine, un pot d'huile, une cuillerée de soupe de levure, un zeste de citron, sont des ingrédients dont on a besoin pour réaliser un gâteau yaourt.

Sa préparation se fait après un mélange dans l'ordre des ingrédients les uns après les autres. L'hôtesse met la pâte dans un moule et laisse cuire au feu pendant vingt à trente minutes.

La Cuisine au Pays du Soleil

III.1.2.2. Texte : épreuve d'étude de texte

CETIF DE YAOUNDÉ

Année scolaire : 2015-2016

Classes : 4èmes années E.S.F.

Département de français

Durée : 1h30'

ÉVALUATION DE RECHERCHE DIDACTIQUE

Étude de texte

Doriane reçoit des amis de la région de l'ouest aujourd'hui. « Que vais-je cuisiner pour eux ? » se demanda la jeune fille.

Elle conclut de faire du couscous à la sauce gombo. Cependant, elle ne savait pas très bien s'y prendre. Elle appela alors son amie Laëticia qui est en 4^{ème} année E.S.F. au C.E.T.I.F de Yaoundé.

-Première étape : tu coupes finement les gombos et découpes les oignons. Ensuite, tu nettoies les feuilles de « keleng keleng ».

-Deuxième étape : mettre les oignons dans de l'huile de palme rouge. Puis y ajouter la pâte d'arachide écrasée avec de l'eau. Il faut mélanger régulièrement pour éviter que la pâte ne colle au fond de la casserole. Tu ajoutes ensuite le gombo et les feuilles de « keleng keleng ».

. Par la suite il faut assaisonner avec du sel, du poivre, du cube bouillon et du piment et laisse mijoter pendant 20 minutes.

-Troisième et dernière étape : préparation du couscous de maïs. Faire bouillir de l'eau légèrement salée. Lorsque l'eau bout, y mettre la farine de maïs et mélanger énergiquement pour obtenir la consistance voulue,

Il faut noter mon amie que tu peux ajouter quelques morceaux de bœuf ou de poisson séché dans la sauce gombo. Si tu appliques la recette à la lettre, mon amie, alors, tes invités reviendront.

Questions :

I. Compréhension : (6pts)

1.1 Donnez un titre à ce texte et justifiez votre réponse. (2p)

1.2 Pourquoi Doriane veut-elle préparer du couscous au gombo ? Donnez au moins deux raisons. (2pts)

1.3 Pourquoi Doriane fait-elle appel à Laëticia ? Donnez au moins deux raisons. (2pts)

II. Connaissance et maniement de la langue : (6pts)

2.1 Donnez la différence entre les verbes : « couper » et « découper ». 0,5*2= (2pts)

2.2 Comment est formé le mot « finement » ? Donnez un autre mot formé de la même manière. (2pts).

2.5 À quel temps et à quel mode est conjugué le verbe de l'extrait suivant : « Elle appela alors son amie... » 1*2= (2pts)

III. Expression écrite. (6pts) (Une quinzaine de lignes)

Pensez-vous que la spécialité Économie Sociale et Familiale n'est utile que pour faire la cuisine?

Illustrez votre réponse d'exemples précis.

NB : respectez les trois parties de la rédaction.

Présentation générale : 2pts

III.2. PRÉSENTATION DE L'ÉVALUATION PROPREMENT DITE DES ÉLÈVES ET LA CORRECTION DES COPIES.

On définit l'évaluation comme un jugement de valeur qu'on porte sur un fait. Ainsi, à travers les épreuves mises sur pied, nous proposerons un test aux élèves afin de juger notre texte après la correction des copies.

III.2.1. Description du déroulement de l'évaluation

À titre de rappel, l'évaluation se déroule en 4^{ème} année ESF₂.

En effet, c'est une classe de quarante deux(42) élèves de sexe féminin. Cette classe a été choisie parce qu'elle fut la plus appréciée au cours de notre stage pratique de DiPES I. Et aussi parce que l'enseignant responsable de la classe nous a donné son aval.

Parlant de l'évaluation proprement dite, elle s'est déroulée le vendredi, 08 avril 2016 entre 10h00' et 12h00'.

Nous avons commencé par la dictée qui a été lue par l'enseignant chercheur. Dès la prononciation du titre : *gâteau yaourt*, il y eut un murmure (cri) dans la salle. Ce qui traduit une adhésion des élèves. Pendant la lecture, les apprenants semblaient ne pas éprouver des difficultés ils étaient contents de ce qui était dit. La dernière lecture fut faite par le professeur titulaire de la salle de classe. Et sans transition, nous remîmes les épreuves d'étude de texte aux élèves qui les reçurent toujours avec joie.

On entendait à nouveau des murmures des élèves. Non pas à cause de la qualité des questions mais à cause du caractère du texte. Les filles traitèrent l'épreuve en apparence sans difficulté et en moins d'une heure de temps, elles étaient prêtes à restituer leurs copies. Bref toutes les copies furent rassemblées à douze heures pile.

Et c'est ainsi que se termina l'évaluation en classe.

III.2.2. La correction des copies

La correction des copies est un exercice qui consiste à faire une appréciation de l'évaluation. Elle se fait en deux phases : la phase de correction à la maison et la phase du compte rendu en classe.

III.2.2.1 Correction et remarques par l'enseignant.

Au cours du déroulement de cette correction, nous avons noté non seulement les facilités mais aussi les difficultés rencontrées par les élèves.

➤ Les facilités

Parlant de ce qui a été facile, on note d'abord la réception des textes qui a été appréciée et dont les élèves s'en imprégnaient avec aisance.

Pour ce qui est de la dictée, on note une certaine familiarité entre les élèves et le lexique : « yaourt, sucre, farine, un pot d'huile, levure, ingrédient, moule, etc. » Et aussi une curiosité par rapport au contenu du texte.

Quant-à l'étude de texte, la familiarité avec le texte ressort à nouveau. La compréhension a été positive à plus de 70%. Dans la partie expression écrite, nous avons fait le constat selon lequel tous les élèves valorisent la spécialité ESF et montrent qu'elle n'enseigne pas seulement la cuisine mais permet de faire bien d'autres choses.

➤ Les difficultés rencontrées.

Les difficultés auxquelles font face les élèves sont des problèmes liés au fond c'est-à-dire, aux notions de grammaire, d'orthographe, de conjugaison, de vocabulaire, etc.

Pour ce qui est de la dictée, on note :

- Le non soulignement du titre de l'œuvre de laquelle a été extrait le texte.
- L'écriture des nombres en chiffres et non en lettres.
- La non maîtrise de l'orthographe du mot « zeste ».
- La non maîtrise de la règle d'alinéa. C'est-à-dire le décalage à la ligne lorsqu'on entame un nouveau paragraphe.
- La non maîtrise de la technique de séparation des mots à la fin d'une ligne.

En étude de texte, les difficultés sont les mêmes, c'est pourquoi nous ne les reprendrons pas. Cependant, il y a quelques difficultés et négligences particulières :

- L'explication des mots *couper* et *découper*.
- La confusion des modes et temps verbaux.
- L'absence du sujet d'expression écrite sur les copies.

- La prise de position en début de l'argumentation. C'est-à-dire l'emploi du « oui » ou « non » dès l'entame du devoir.
- Enfin, l'emploi de la première personne « je/nous » pendant la rédaction.

En somme, voilà les facilités et difficultés qu'ont rencontrées les élèves. Nous ferons ressortir dans la fiche de préparation le compte rendu et sa description en classe.

III.2.2.2. Compte rendu d'évaluation

Il s'agit dans cette partie de présenter la leçon de compte rendu dans une fiche de préparation tel que le présente la fiche de la page suivante.

FICHE DE PRÉPARATION DE LA LEÇON DE COMPTE RENDU

ÉTABLISSEMENT : CETIF de Yaoundé

CLASSE : 4^{ème} année ESF₂

EFFECTIF : 43

PÉRIODE : 10h00'-12h45'

DATE : vendredi, 15 avril 2016

PRÉ-REQUIS : les impressions des élèves sur la qualité des épreuves.

DURÉE : 110minutes

NOMS ET PRÉNOMS DE L'ENSEIGNANT : ZOA EKANI Jean

Fabrice

NATURE DE LA LEÇON : compte rendu

TITRE DE LA LEÇON : compte rendu de correction de l'évaluation.

O.P.O : Étant donné l'évaluation, et après sa correction, l'élève sera capable de corriger ses erreurs.

N°	O.P.I	DURÉE	CONTENUS	SUPPORTS	ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENTS/APPR ENTISSAGES	ÉVALUATION
1-	Vérification des pré-requis	05 mn	Rappel de la réception des épreuves.	Épreuves de dictée et d'étude de texte	Enseignant : comment avez-vous trouvé les épreuves? Élèves : nous les avons trouvés abordables.	Quelle note pourriez-vous bien avoir?
2.-	L'élève sera capable de découvrir ce qu'il ne devait pas faire.	10 mn	I-CORRECTION NÉGATIVE - Le non soulignement du titre de l'œuvre. - L'écriture des nombres en chiffres et non en lettres. - La non maîtrise de l'orthographe du mot « zeste ». - La non maîtrise de la règle d'alinéa. C'est-à-dire le décalage à la ligne lorsqu'on entame un nouveau paragraphe. - La non maîtrise de la	Les copies des élèves.	Enseignant : il envoie les élèves au tableau pour corriger certaines erreurs. Élèves : elles vont au tableau corriger leurs erreurs. Enseignant : comment peut-on séparer le mot <i>comment</i> en fin de phrase ? Élèves : on sépare de la manière suivante : com- ment	Qui reconnaît avoir commis ces erreurs ?

		<p>technique de séparation des mots à la fin d'une ligne.</p> <p>- Les difficultés à expliquer les mots <i>couper</i> et <i>découper</i>.</p> <p>- La confusion des modes et temps verbaux.</p> <p>- L'absence du sujet d'expression écrite sur les copies.</p> <p>- La prise de position en début de l'argumentation. C'est-à-dire l'emploi du « oui » ou « non » dès l'entame du devoir.</p> <p>Enfin, l'emploi de la première personne « je/nous » pendant la rédaction</p>		<p>Enseignant : que doit-on faire lorsqu'on demande d'aller à la ligne ?</p> <p>Élèves : on va à la ligne suivante et avant de commencer à écrire, on saute deux ou trois carreaux.</p> <p>Enseignant : à quel moment devons-nous prendre position pendant la rédaction de l'argumentation?</p> <p>Élèves : on doit prendre position à la fin du devoir.</p>	
--	--	--	--	---	--

3	L'élève sera capable de découvrir ce qu'il devait faire.	20mn	<p>II-CORRECTION POSITIVE</p> <p>A-Dictée. Gâteau yaourt.</p> <p>Quatre œufs, un pot de yaourt, deux pots de sucre, trois pots de farine, un pot d'huile, une cuillerée de soupe de levure, un zeste de citron, sont des ingrédients dont on a besoin pour réaliser un gâteau yaourt.</p> <p>Sa préparation se fait après un mélange dans l'ordre des ingrédients les uns après les autres. L'hôtesse met la pâte dans un moule et laisse cuire au feu pendant vingt à trente</p>	La dictée	<p>Enseignant : qui peut aller écrire la première phrase au tableau ?</p> <p>Élève : Quatre œufs, un pot de yaourt, deux pots de sucre, trois pots de farine, un pot d'huile, une cuillerée de soupe de levure, un zeste de citron, sont des ingrédients dont on a besoin pour réaliser un gâteau yaourt.</p> <p>Enseignant : qui peut aller écrire la deuxième phrase au tableau ?</p> <p>Élève : Sa préparation se fait après un mélange dans l'ordre des ingrédients les uns après les autres.</p>	Quels outils de la langue pouvons-nous étudier pour démontrer ces idées ?
---	--	------	---	-----------	---	---

			minutes. <i>La Cuisine au Pays du Soleil</i>		<p>Enseignant : qui peut aller écrire la troisième phrase au tableau ?</p> <p>Élève : L'hôtelière met la pâte dans un moule et laisse cuire au feu pendant vingt à trente minutes.</p>	
		15mn	<p>B-ÉTUDE DE TEXTE Réponses aux questions. I-Compréhension.</p> <p>1-le titre : <i>le couscous à la sauce gombo</i> parce que dans le texte on trouve les mots comme : « couscous ; gombo ; oignons ; keleng keleng ; oignon ; morceaux</p>	Le tableau noir.	<p>Enseignant : quel est le titre de ce texte? élèves : le titre de ce texte est : <i>le couscous à la sauce gombo</i></p> <p>Enseignant : pourquoi ce titre à votre avis? élèves : parce que dans le texte on trouve les mots comme : « couscous ; gombo ;</p>	Quelles sont les idées qui se dégagent de cette analyse ?

		<p>de bœuf ou de poisson séché ; etc. »</p> <p>2-Elle veut préparer du couscous gombo parce que :</p> <p>-elle reçoit des amis de l'ouest.</p> <p>-le couscous gombo est un plat de la région de l'ouest.</p> <p>-elle veut montrer à ses amis qu'elle connaît la culture Bamiléké.</p> <p>3-Elle fait appel à Laëticia parce que :</p> <p>- Laëticia est en 4^{ème} années E.S.F. au C.E.T.I.F de Yaoundé.</p> <p>Elle fait appel à Laëticia</p>		<p>oignons ; keleng keleng ; oignon ; morceaux de bœuf ou de poisson seché ; etc. »</p> <p>Enseignant : Pourquoi Doriane veut-elle préparer du couscous au gombo ?</p> <p>élèves : parce qu'elle reçoit des amis de l'ouest ; le couscous gombo est un plat de la région de l'ouest ; elle veut montrer à ses amis qu'elle connaît la culture Bamiléké.</p> <p>.</p>	
--	--	---	--	--	--

		20mn	<p>parce que :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Laëticia est en 4^{ème} année au CETIF de Yaoundé. - Laëticia s’y connaît mieux. <p>II-Connaissance et maniement de la langue</p> <p>2-1 Différence :</p> <p>Couper : diviser à l’aide d’un instrument tranchant.</p> <p>Découper : couper en parties plus petites.</p> <p>2-2 Composition du mot <i>finement</i></p>	<p>Enseignant : Pourquoi Doriane fait-elle appel à Laëticia ?</p> <p>Elèves : parce que : Laëticia est en 4^{ème} année E.S.F. au C.E.T.I.F de Yaoundé et Laëticia s’y connaît mieux.</p> <p>Enseignant : quelle différence faites-vous entre les verbes : « couper » et « découper » ?</p> <p>élèves : Couper : c’est diviser à l’aide d’un instrument tranchant.</p> <p>Découper : c’est couper en parties plus petites.</p>	
--	--	------	--	--	--

		25mn	<p>-radical : fin/fine.</p> <p>-suffixe : ement/ment</p> <p>Autres mots : parfaitement, lentement, etc.</p> <p>2-3 « appella » passé simple du mode indicatif</p> <p>III-Expression écrite</p> <p>Sujet : Pensez-vous que la spécialité Économie Sociale et Familiale n'est utile que pour faire la cuisine?</p> <p>Illustrez votre</p>		<p>Enseignant : Comment est formé le mot «finement» ?</p> <p>élèves : d'un radical : fin/fine et d'un suffixe : ement/ment</p> <p>Enseignant : quel est le temps et le mode du verbe de l'extrait suivant : « Elle appella alors son amie... ?</p> <p>élèves : « appella » est conjugué au passé simple du mode indicatif</p> <p>Enseignant : quelle différence faites-vous entre un mot clé et un mot difficile ?</p>	
--	--	------	---	--	---	--

		<p>réponse d'exemples précis.</p> <p>A-Analyse du sujet.</p> <p>1-Repérage et explication des mots qui semblent difficiles.</p> <p>-Économie Sociale et Familiale</p> <p>- utile</p> <p>-faire la cuisine</p> <p>2-Reformulation du sujet.</p> <p>Le sujet demande si l'ESF n'enseigne que la préparation.</p> <p>3-Thèse :</p> <p>L'ESF n'enseigne que la cuisine.</p> <p>4-Le problème posé.</p> <p>L'importance de la spécialité ESF.</p> <p>5-Problématique.</p>		<p>élèves : un mot clé est un mot nécessaire, sans lequel le sujet n'aurait pas de sens et un mot difficile est un mot dont on ne sait pas la signification.</p> <p>Enseignant : quels sont les mots clés et les mots difficiles du sujet ?</p> <p>élèves : les mots clés et difficiles sont : « Économie Sociale et Familiale, utile, faire la cuisine »</p> <p>Enseignant : quels sont le problème, la problématique et le</p>	
--	--	--	--	--	--

		<p>L'ESF serait-elle incapable de résoudre les problèmes autres que gastronomiques ?</p> <p>B-Plan du devoir.</p> <p>Thèse : L'ESF n'enseigne que la cuisine.</p> <p>1-dresser le couvert : hôtellerie et restauration.</p> <p>2-organisation des menus.</p> <p>Antithèse : L'ESF enseigne aussi des choses autres que la cuisine.</p> <p>1-la médecine</p> <p>2-l'économie</p> <p>3-etc.</p> <p>Synthèse : l'ESF est une spécialité polyvalente.</p>		<p>thèse défendue ?</p> <p>élèves : thèse : l'ESF n'enseigne que la cuisine ; Le problème posé : L'importance de la spécialité ESF ; Problématique ; l'ESF serait-elle incapable de résoudre les problèmes autres que gastronomiques ?</p> <p>Enseignant : comment pouvons-nous dresser le plan de ce devoir ?</p> <p>élèves : première partie : l'ESF n'enseigne que la cuisine.</p> <p>Deuxième partie : l'ESF enseigne aussi des choses autres que la cuisine : la médecine ; l'économie ; etc.</p> <p>Troisième partie : l'ESF est une spécialité polyvalente.</p>	
--	--	---	--	---	--

5		10mn	<p>EXERCICE D'APPLICATION.</p> <p>Rédigez un paragraphe</p> <p>.</p>	La première ou la deuxième partie.	<p>Enseignant : il demande aux élèves de rédiger un paragraphe du devoir.</p> <p>Elèves : elles rédigent dans leurs cahiers sous le contrôle de l'enseignant.</p>	
6-		05mn	<p>REMISE DES COPIES</p> <p>Sur 31 copies corrigées, nous avons reçu en dictée 17 notes inférieures ou égales à 09,5/20 et 14 notes supérieures ou égales à 10/20.</p> <p>Et en étude de texte, 15 notes inférieures ou égales à 09,5/20 et 16 notes supérieures ou égales à 10/20.</p>	Les copies	<p>Enseignant : il remet les copies aux élèves.</p> <p>Elèves : Elles prennent leurs copies et voient leurs erreurs.</p>	

07		05mn	Remplissage du cahier de texte et du registre d'appel.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cahier de texte. ➤ Registre d'appel. ➤ Le crayon à bille 	<p>Enseignant : il remplit le cahier de texte et fait l'appel.</p> <p>Elèves : les élèves répondent à l'appel.</p>	
----	--	------	--	--	--	--

III.3. L'interprétation des résultats et de la formulation des suggestions.

III.3.1.1.2. Dictée.

En dictée, nous avons reçu trente une(31) copies. Et sur ces trente une copies, nous avons enregistré dix sept(17) notes inférieures ou égales à 09,5/20 et quatorze(14) notes supérieures ou égales à 10/20.

Ces notes sont classées dans les tableaux suivants :

Tableau n° : 05 : notes inférieures ou égales à 09,5/20

Notes /20	Effectifs
00	02
01	01
02	01
04	01
05	01
06	02
07,5	01
08	03
09	03
09,5	02

Certes, nous avons enregistré une prédominance des « sous moyennes » par rapport aux « moyennes », cependant, on a reçu de fortes moyennes. C'est-à-dire que nous avons reçu des notes de : 18/20 ; 17/20 ; 16,5/20, etc.

Tableau n° : 06 : notes supérieures ou égales à 10/20

Notes /20	Effectifs
10	02
12	02
13	02
14	02
14,5	01
15	01
16,5	01
17	01
18	02

Vu que nous avons 14 notes supérieures ou égales à 10/20, nous pouvons calculer le taux de réussite en dictée.

$14 \times 100 / 31 = 45,16$. Le taux de réussite est de : 45,16%.

III.3.1.1.2. Étude de texte

En étude de texte, nous avons également reçu trente une(31) copies. Et sur ces trente une copies, nous avons enregistré quinze(15) notes inférieures ou égales à 09,5/20 et seize(16) notes supérieures ou égales à 10/20.

Par contre à ce niveau, nous enregistrons une prédominance des « moyennes » par rapport aux « sous moyennes ». On note également ici des notes élevées. Par exemple la note la plus élevée est de : 16/20.

Ces notes sont classées dans les tableaux suivants :

Tableau n° : 07 : notes inférieures ou égales à 09,5/20

Notes /20	Effectifs
02,5	01
05,5	01
07	02
07,5	02
08	04
09	03
09,25	01
09,50	01

Tableau n° : 08 : notes supérieures ou égales à 10/20

Notes /20	Effectifs
10	05
10,5	01
11	02
11,5	02
12,5	01
13	01
14	01
15	01
15,25	01
16	01

Vu que nous avons 16 moyennes, nous pouvons calculer le taux de réussite en dictée.

$16 * 100 / 31 = 54,61$. Le taux de réussite est de : 54,61%.

III.3.1.2. Comparatif des notes de la 2^{ème} séquence et celles actuelles

III.3.1.2.1. Dictée

Tableau n° : 09 : comparatif des notes inférieures ou égales à 09,5/20

Notes actuelles		Notes de la 2 ^{ème} séquence	
Notes /20	Effectifs	Notes /20	Effectifs
00	02	00	04
01	01	01	02
02	01	03	03
04	01	04	02
05	01	05	05
06	02	06	06
07,5	01	07	04
08	03	08	05
09	03	09	03
09,5	02	09,5	01

Tableau n° :10 : comparatif de notes supérieures ou égales à 10/20

Notes actuelles		Notes de la 2 ^{ème} séquence	
Notes /20	Effectifs	Notes /20	Effectifs
10	02	10	03
12	01	12	00
13	01	13	00
14	01	14	00
14,5	01	14,5	00
15	02	15	00
16,5	01	16,5	00
17	03	17	00
18	03	18	00

III.3.1.2.2. Étude de texte

Tableau n° :11: comparatif notes inférieures ou égales à 09,5/20

Notes actuelles		Notes de la 2 ^{ème} séquence	
Notes /20	Effectifs	Notes /20	Effectifs
02,5	02	02,5	00
05,5	01	06	03
07	01	07	03
07,5	01	07,5	01
08	01	08	03
09	02	09	03
09,25	01	09,25	00
09,5	03	09,5	00

Tableau n° :12: notes supérieures ou égales à 10/20

Notes actuelles		Notes de la 2 ^{ème} séquence	
Notes /20	Effectifs	Notes /20	Effectifs
10	05	10	03
10,5	01	10,5	01
11	02	11	06
11,5	02	11,5	01
12,5	01	12	06
13	01	12,5	01
14	01	13	04
15	01	14	04
15,25	01	15	00
16	01	16	00

Au vu de ces tableaux, nous constatons qu'il y a une certaine amélioration dans les notes des élèves.

En effet, les notes de dictée pour le compte de la deuxième séquence montrent que la note la plus élevée est de 10/20, tandis que les notes de notre évaluation ressortent une note de 18/20. En étude de texte, la note la plus élevée pour le compte du premier trimestre est de 14/20, différente de la nôtre qui est de : 16/20.

Cet écart dans la qualité des notes, amène à comprendre que l'évaluation récente a enregistré plus de notes positives par rapport aux notes de l'évaluation trimestrielle.

Après s'être posé la question de savoir à quoi cela est dû, nous avons réalisé que les apprenants éprouvaient un certain attrait vers le texte qui leur a été proposé car celui-ci expliquait la cuisson d'un mets : ce que les élèves aiment bien faire. Et le vocabulaire qui s'y trouvait est un vocabulaire relevant de leur lexique de spécialité.

Les corpus qui servent de texte d'appui pour l'évaluation respectent le principe de taille, cependant, un accent particulier doit être mis sur le choix de l'extrait et le langage qui devraient tenir compte de la spécialité apprenante.

III.3.2. Les suggestions et les propositions didactiques

III.3.2.1. Suggestions.

Dans cette partie, il sera question pour nous de proposer des suggestions au corps enseignant et apprenants en particulier et aux pouvoirs publics en général, pour une amélioration du niveau d'enseignement-apprentissage du français dans l'enseignement secondaire technique.

III.3.2.1.1. Suggestions aux enseignants

Dans la Grèce antique, le pédagogue était un esclave chargé d'accompagner les enfants à l'école. Pour dire qu'il n'est qu'un passeur qui aide les apprenants à traverser (passer).

À cet effet, l'enseignant est celui qui guide et oriente les apprenants afin de les rendre autonomes au terme du processus d'enseignement-apprentissage. Et cela passe par une didactique révisée. Ainsi, il devra :

- Accorder une attention particulière sur le texte ou le corpus qui lui sert d'appui soit pour dispenser une leçon soit pour évaluer les apprenants.

- Faire un choix du corpus en tenant compte du niveau des apprenants, de leur réalité socioculturelle, du secteur d'enseignement (enseignement général ou enseignement

technique) et de la spécialité des élèves selon qu'on se trouve en série : A, B, C, D, E, F etc. ou encore : IH, ESF, CG, etc.

-Amener les apprenants à maîtriser d'abord l'orthographe des mots relevant de leur spécialité pour obéir à la pensée socratique qui dit :

Homme, connais-toi toi-même et tu connaîtras les dieux de l'univers.

Platon, *Apologie de Socrate*

-Orienter l'enseignement-apprentissage à partir de la lecture des textes relevant de la spécialité des apprenants.

III.3.2.1.2. Suggestions aux apprenants

La méthode active met l'élève au centre de l'acte éducatif. Il s'impose donc à ce dernier un plein investissement dans le processus d'enseignement-apprentissage afin que dans le cadre de restitution ou de transmission des savoirs, l'apprenant soit capable de :

- se reconnaître dans le texte qui lui est soumis.
- Être motivé à partir du texte qui lui est soumis.
- Maîtriser son vocabulaire spécialisé et l'orthographe des mots de ce lexique.

III.3.2.1.3. Suggestions au MINESEC

Dans le but de mener à bien les activités pédagogiques du français dans l'enseignement technique, le MINESEC devra :

- organiser les journées pédagogiques en vue de redéfinir de façon fréquente l'orientation du français dans l'enseignement secondaire technique ;
- s'assurer que les œuvres inscrites au programme dans l'enseignement technique sont en rapport avec les domaines de spécialité des apprenants ;
- faire du corpus d'évaluation un lieu de motivation et de curiosité des apprenants dans le but d'améliorer les notes.

III.3.2.2. Propositions didactiques

La mise sur pied d'un corpus d'évaluation selon l'Approche Par les Compétences dans l'enseignement technique nous contraint à faire quelques propositions à l'endroit de la politique éducative, des enseignants et des apprenants.

III.3.2.2.1. Propositions à l'endroit de la politique éducative.

Vu que l'APC est une nouvelle approche didactique qui commence à prendre du terrain dans le système enseignement-apprentissage, le MINESEC doit intensifier son adoption dans tous les cycles du secondaire en tant que tutelle qui assure aux enseignants de français la formation continue sur la nouvelle réforme éducative. Des séminaires et des colloques doivent être tenus ainsi que la redynamisation de l'élaboration des corpus d'évaluation dans l'enseignement technique.

Du côté des inspecteurs pédagogiques, ils pourraient entretenir sur le fondement théorique de l'APC et de la didactique /linguistique des corpus, les enseignants afin qu'ils prennent conscience de la particularité de ce travail. Ils devraient également insister sur la nécessité de réinvestissement de l'élaboration du corpus d'évaluation dans l'enseignement technique pour la résolution des problèmes de français dans ce secteur éducatif : la démotivation des élèves, la mauvaise qualité des notes, le rejet de la langue de Molière, etc.

III.3.2.2.2. Propositions à l'endroit des enseignants.

L'enseignant est considéré comme le maillon essentiel de la chaîne éducative.

Dans l'urgence d'améliorer les performances des élèves en français dans l'enseignement technique, l'enseignant pourrait mettre sur pied un corpus qui plairait aux apprenants afin que ceux-ci puissent manifester une envie non seulement de s'imprégner du texte mais aussi de traiter les questions qui l'accompagnent. Et pour parvenir à l'élaboration dudit texte, l'enseignant peut partir d'une leçon dispensée en classe. Et il faudrait qu'il choisisse un texte dans lequel on pourrait faire ressortir un vocabulaire ou lexique de la spécialité des apprenants.

En somme, l'enseignant est un fin stratège qui doit bien maîtriser les contenus enseignés en tenant compte de la culture des apprenants, de leur niveau d'étude, de leur spécialité, bref de leurs penchants.

III.3.2.2.3. Propositions à l'endroit des apprenants

L'élève doit essayer de se prendre au sérieux pour améliorer ses performances en français. Ainsi, il doit :

- apprendre le français à partir de la maîtrise des textes de spécialité.
- partir de la maîtrise des textes de spécialité pour l'étude de tout type de texte confondu.
- se rendre autonome dans la construction de ses connaissances, au moyen de l'APC
- maîtriser les méthodes d'apprentissage du français pour mieux s'en sortir dans ses matières de spécialité.
- prendre conscience du fait que le français est non seulement langue officielle au Cameroun mais aussi, langue d'enseignement, c'est-à-dire que c'est au moyen de cette langue, que sont dispensées toutes les autres disciplines.

CONCLUSION PARTIELLE

Il était question pour nous de développer la partie pratique de notre travail de recherche. Ce troisième et dernier chapitre avait comme titre, la: présentation d'un corpus d'évaluation approprié à la spécialité E.S.F. Ainsi on a monté un corpus d'évaluation en respectant les principes : le choix, la longueur et le langage. Et en présentant l'évaluation proprement dite des élèves et la correction de leurs copies en présentant le cadre de travail, en décrivant le déroulement de l'évaluation et son compte rendu. Et cela a abouti à une proposition de quelques solutions qui permettront de résoudre le problème du français dans l'enseignement secondaire technique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Il était question pour nous de développer le thème qui porte sur : *le corpus d'évaluation selon l'APC dans l'enseignement technique. Cas de la 4^{ème} année ESF du CETIF de Yaoundé*. Pour mener à bien notre travail, nous sommes partis du constat selon lequel les élèves de l'enseignement technique ne trouvaient aucun intérêt à apprendre le français et cela provoque des notes médiocres et la dégradation de la langue de Molière dans ce secteur d'enseignement. Les questions qui en sont ressorties sont celles de savoir ce qui était à l'origine de ce problème : est-ce un problème de programmes ? Est-ce un problème de méthode d'enseignement ? Ou un problème d'élaboration du corpus ou texte qui sert d'appui pour l'évaluation ?

À cet effet, dans notre cadre théorique, nous avons relevé des auteurs spécialistes de l'A.P.C. tels : ROEGIERS, JONNAERT, etc. Ainsi, le premier chapitre présentait l'enseignement technique à travers son historique qui date de la période précoloniale, des différentes spécialités qu'on trouve dans ce secteur d'enseignement (ACC, IH, ACC, ESF, CG, etc.), son organisation administrative et de l'importance du français dans ce sous système éducatif partant de l'écrit à l'oral. À la fin de ce chapitre, ce qu'on peut retenir est l'importance voire la nécessité de l'enseignement technique dans le système éducatif camerounais. Dans notre deuxième chapitre, nous avons fait ressortir les principes d'élaboration d'un corpus d'évaluation selon l'A.P.C. les différentes conceptions de la notion de corpus ainsi on a : les corpus parallèles, les corpus comparables, les corpus MovieLens, les corpus Jester, les Corpus Netflix et les Corpus Book Crossing ; de la définition des principes d'élaboration : le choix de l'extrait, sa longueur, son langage et l'importance du corpus aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Notre troisième et dernier chapitre portait sur l'élaboration d'un corpus d'évaluation approprié à la spécialité ESF. Ce travail s'est déroulé au CETIF de Yaoundé à travers, le montage d'une épreuve dans le respect des principes et soumise aux élèves de la 4^{ème} année E.S.F, leur évaluation et son compte rendu, l'interprétation des résultats et le développement des suggestions et des propositions aux différents acteurs de l'éducation que sont les pouvoirs publics, le ministère en charge de l'enseignement secondaire, les enseignants et les apprenants.

Après ce travail, nous pouvons dire que ce mémoire est un travail de recherche qui, non seulement valorise l'enseignement secondaire technique mais aussi l'enseignement du français. En effet, l'enseignement technique, loin d'être considéré comme le maillon faible

du système, est au contraire le maillon essentiel car les apprenants qui en sortent sont polyvalents. En plus de leurs matières de spécialité, ils maîtrisent toutes les matières de l'enseignement général, à l'exception de la philosophie qui intervient dans certaines classes et non dans d'autres. D'aucuns pensent que l'enseignement technique est réservé aux élèves moins doués. Cependant, les analyses ont montré que ce sont les doués et même les surdoués qui s'en sortent mieux dans ce système éducatif. Pour ce qui est du français, c'est la langue officielle et elle est influencée par l'anglais et les langues dites « nationales », ce qui favorise la montée du « camfranglais ». Or la langue française doit être valorisée dans le système éducatif camerounais. C'est la raison pour laquelle l'accent ne doit pas seulement être mis dans l'enseignement général ; mais aussi et surtout dans l'enseignement technique.

Ce travail s'érige comme une source de motivation des élèves de l'enseignement technique à apprendre le français et à s'intéresser à cette langue. Il est également un appel lancé aux acteurs et responsables de l'éducation afin que cette technique d'élaboration des corpus d'évaluation soit effective dans l'enseignement technique. C'est aussi une anticipation préparant l'avènement de l'APC en 4^{ème} année de l'enseignement technique. Nous savons en effet que l'APC est pratiquée dans le sous cycle d'observation (6^{ème}, 5^{ème}) ou encore (1^{ère} et 2^{ème} année) de l'enseignement technique. Cependant, nous avons travaillé avec la 4^{ème} année (3^{ème}) où elle n'est pas encore pratiquée. Alors, nous souhaiterions que lorsqu'elle adviendrait, que l'évaluation se déroule ainsi.

Pour ce qui est des avantages de ce travail, il permettrait aux élèves de maîtriser les mots relevant de leur domaine de spécialité et partant, de chercher à savoir le vocabulaire étranger. Aussi, il les amènerait à s'intéresser au français et on pourrait noter une nette amélioration dans la qualité des notes. Parlant d'un effet dépréciatif, on peut noter un embrigadement des élèves qui risqueraient de ne jamais s'intéresser à : P. Kayo, G. Oyono Mbia, S.C. Abega, Molière, Maupassant, etc. Et ce serait dommage.

En effet, ce travail suit la lignée du FOS qui est une orientation du FLE c'est-à-dire destinée à des non francophones pour lesquels la langue est un passage obligé et non un objectif en soi. Pour ce qui est des apprenants de l'enseignement technique, on parle de français de spécialité (FS). C'est un sous ensemble des langues de spécialité. Les langues de spécialités sont des ressources et des phénomènes qui s'entremêlent et s'interpénètrent lors de la transmission des savoirs ou tout simplement l'ensemble des ressources

linguistiques utilisées dans des situations de communication orales ou écrites et qui concernent un domaine particulier des sciences, des techniques et des technologies. Le Dictionnaire de Didactique des langues distingue à l'intérieur des langues de spécialité trois grands champs d'étude : les langues scientifiques, les langues techniques et les langues professionnelles ou de métiers.

BIBLIOGRAPHIE

- CHARTIER A.-M., CLESSE C. et HÉBRARD J (1998). *Lire, écrire : tome 2. Produire des textes au cycle 2*. Paris : Hatier.
- CHERVEL A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au siècle*. Paris : Retz.
- DAVID J. (2007). *La genèse de l'écriture*. Conférence donnée à l'IUFM de Niort.
- FERREIRO E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.
- François ADOPO et les autres, Agence de la Francophonie(ACCT) *Programme de Formation à Distance, Enseignement de Français (1^{er} cycle du Secondaire, 2^{ème} cycle du Fondamental), premier volume*, Paris, 1997.
- GOODY J. (1977. Traduction 1979). *La raison graphique*. Paris : Editions de Minuit.
- HADJI C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux épreuves*. Paris : éditions ESF.
- Henri PENA-RUIZ *La philosophie de la dissertation*, Paris, Bordas, 1986.
- LE BOTERF G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Éditions d'organisation.
- MACCARIO (1982). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*. Paris : Vigot.
- MONTESINOS-GELET I. et MORIN M.-F. (2006). *Les orthographes approchées*. Montréal : Éditions Chenelière.
- O.AKTOUF, *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*, 1987, P.U.Q. p.123.
- PALACIO M. *et al.* (1988). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- PERRENOUD P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- PERRENOUD P. (2000), *Construire des compétences, Nova escola*, Brésil.

- PERRENOUD P. (2004), *Évaluer des compétences, L'éducateur*.
- RÉMOND M. (2005). « Regards croisés sur les évaluations institutionnelles ». *Repères*, n° 31.
- ABEGA, Séverin Cécile (2001), *Les Bimanes*, « Dans la forêt », Paris, EDICEF
- PLATON, *Apologie de Socrate*, Garnier Flammarion n°75, vendredi, 01^{er} avril 2016 : 17h05'
- A. Elberse, (2008) « Should You Invest in the Long Tail? » in *Harvard Business Review*.
- B. N. Miller, J. A. Konstan, and J. T. Riedl (2004) « PocketLens: Toward a personal recommender system, » *ACM Trans. Inf. Syst.*, vol. 22, pp. 437-476.
- BANQUE MONDIALE (2000). *Le système éducatif camerounais : Diagnostic et proposition pour une stratégie de développement*. Yaoundé.
- BESSE J.-M. (2001). « L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées ». In Chauveau G. (dir.) *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz, p. 130-158.
- C.-N. Ziegler (2005) « Towards Decentralized Recommender Systems, » Albert-Ludwigs-Universität Freiburg – Fakultät für Angewandte Wissenschaften, Institut für Informatik,.
- C.-N. Ziegler, S. M. McNee, J. A. Konstan, and G. Lausen (2005) « Improving recommendation lists through topic diversification, » in *Proceedings of the 14th international conference on World Wide Web Chiba, Japan*: ACM.
- DAMON MAYAFFRE (2002), *Les corpus réflexifs : entre architextualité et hypertextualité* ; Corpus, 1, Corpus et recherches linguistiques, Université de Nice.
- DAVID J. (2004). « Dimensions linguistiques de la lecture-écriture ». In Observatoire national de la lecture. *Nouveaux regards sur la lecture*. Paris : SCEREN et Savoir-Livre.

- DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984). « La théorie de la clarté cognitive pour l'apprentissage de la lecture ». In Downing J. et Fijalkow J. *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- ÉCALLE J. et BOUCHAFA H. (2007). « Évaluer les compétences à l'écrit ». In Gaté J.-P., Gaux C. (dir.) *Lire et écrire de l'enfance à l'âge adulte*. Rennes : PUR.
- Équipe DECLIC (2004). *Présentation du corpus de référence du français parlé* (440 000 mots), par (PDF, 30p)
- FAYOL M., MORAIS J. (2004). « L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans ». Journées de l'Observatoire National de la Lecture FERREIRO E., GOMEZ
- FEMSA (1997) *Formation scientifique des filles en Afrique*. Rapport de recherche sur le Cameroun, (*Female Education in Mathematics and Science in Africa*). Yaoundé.
- FIJALKOW J. *et al* (2009). « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme ». *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3.
- FIJALKOW J. et FIJALKOW É. (1991). « L'écriture inventée au cycle des apprentissages ». *Dossiers de l'éducation*, n° 18.
- FIJALKOW J. et LIVA A. (1993). « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation ». In Jaffré J.-P., Sprenger-Charolles L. et Fayol M. (dir.) *Lecture-écriture : acquisition. Les actes de la Villette*. Paris : Nathan.
- FOULIN J.N. et PACTON S. (2006). « La connaissance du nom des lettres : précurseur de l'apprentissage du son des lettres ». *Éducation et francophonie*, n° 34.
- GARCIA-DEBANC C. *et al*. (2009). « Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire ». *Pratiques*, n° 141-142.
- GOMBERT J.-É. (1991). « Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite ». *Repères*, n° 9, p. 143-156.

- J. Canny (2002) « Collaborative filtering with privacy via factor analysis, » in *Proceedings of the 25th annual international ACM SIGIR conference on Research and development in information retrieval* Tampere, Finland: ACM,.
- JAFFRÉ J.-P. (1995). « Les explications méta graphiques. Leur rôle en recherche et en didactique ». In Bouchard R., Meyer J.-C. *Les métalangages de la classe de français*. DFLM, Actes du 6^e colloque. Lyon : DFLM.
- L. J. Herlocker, A. J. Konstan, G. L. Terveen, and T. J. Riedl (2004) « Evaluating collaborative filtering recommender systems, » *ACM Trans. Inf. Syst.*, vol. 22, pp. 5-53.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Editions d'organisation.
- Miled, M. (2002). Élaborer ou réviser un curriculum. In *Le Français dans le monde*, mai-juin, n° 321. pp.35-38.
- MBALLA OWONO, R. (1986) *L'école coloniale au Cameroun. Approche historico-sociologique*. Yaoundé: éditions de l'Imprimerie nationale.
- MORIN M.-F., PRÉVOST N. et ARCHAMBAULT M.-C. (2009). « Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit ». *Spirale*, n° 44, p. 83-100.
- MOURLON-DALLIES, Florence « Quand faire c'est dire. Évolution du travail, révolutions didactiques » in *le français dans le monde*, R&A N°42. Langue et travail, juillet 2007.
- NJIALE, P.M., (1984) *L'enseignement au Cameroun sous le mandat et la tutelle de la France (1916-1960): ses idéologies et ses contradictions*. Thèse de 3^e cycle. Strasbourg : université René-Descartes.
- OUELETTE G., SÉNÉCHAL M. (2008a). « Pathways to literacy: a study of invented spelling and its role in learning to read ». *Child development*, n° 79/4.
- OUELETTE G., SÉNÉCHAL M. (2008b). « A window into early literacy: exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling ». *Scientific studies or reading*, n° 12, p. 2.
- R. Bell and Y. Koren (2007) « Improved Neighborhood-based Collaborative Filtering, ».

- R. Bell and Y. Koren (2007) « Lessons from the Netflix prize challenge, » *SIGKDD Explor. Newsl*, vol. 9, pp. 75-79.
- R. Bell and Y. Koren, (2007) « Scalable Collaborative Filtering with Jointly Derived Neighborhood Interpolation Weights, » in *Data Mining, ICDM 2007. Seventh IEEE International Conference on*, pp. 43-52.
- R. Bell, Y. Koren, and C. Volinsky (2007) « The BellKor solution to the Netflix Prize, »
- R. Bell, Y. Koren, and C. Volinsky, (2007) « Modeling relationships at multiple scales to improve accuracy of large recommender systems, » in *Proceedings of the 13th ACM SIGKDD international conference on Knowledge discovery and data mining* San Jose, California, USA: ACM,
- RIEBEN L. (1993). « Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales ». In Jaffré J.-P., Sprenger-Charolles L. et Fayol M. (dir.). *Lecture-écriture : acquisition. Les Actes de la Villette*. Paris : Nathan.
- RIEBEN L., NTAMAKILIRO L., GONTHIER B. et FAYOL M. (2005). « Effects of various early writing practices on reading and spelling ». *Scientific studies on reading*, n° 9, p.2.
- SANTERRE, R., MERCIER-TREMBLAY, *et al.* (1982) *La quête du savoir. Essai pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*. Montréal, PUM.
- SÉNÉCHAL M., OUELETTE G., PAGAN S., LEVER R. (2012). « The role of invented spelling on learning to read in low phoneme-awareness kindergartners: a randomized-control-trial study ». *Reading and writing*, n° 25, p. 4.
- SPEC (1992) *L'enseignement catholique au Cameroun 1890-1990*. Yaoundé : Publication du Centenaire. (ss. Dir. P.L. Betene et coll.).
- Svartvik J (1990) *The London Corpus of Spoken English : Description and Research*. Lund Studies in English 82 Lund, Lund University press
- TOWA, Marcien. (1963) *Principes de l'éducation coloniale*. Abbia, 3 : 25-37.

-TSAFAK, Gilbert. (2000) *L'enseignement secondaire au Cameroun. Tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves.*

-TSALA TSALA J.-Ph., (2003) *Transferts des modèles éducatifs dans l'enseignement secondaire public (1980-2003). Le cas du Cameroun.* Rapport final. Genève: Unesco (BIE).

-VERMERSCH P. (1991). « L'entretien d'explicitation ». *Les cahiers de Beaumont*, n° 52 bis-53.

-Z. Zaier, R. Godin, and L. Faucher (2007) « Recommendation Quality Evolution Based on Neighborhood Size, » in *Third International Conference on Automated Production of Cross Media Content for Multi-Channel Distribution. AXMEDIS '07* Barcelona, Spain, pp. 33-36.

-Z. Zaier, R. Godin, and L. Faucher (2008) « Evaluating Recommender Systems, » in *Fourth International Conference on Automated Production of Cross Media Content for Multi-Channel Distribution. AXMEDIS '08* Florence, Italy, pp. 211-217.

-Z. Zaier, R. Godin, and L. Faucher (2008) « Recommendation Quality Evolution Based on Neighbors Discrimination, » in *MCETECH Conference on e-Technologies* Montreal, pp. 148-153.

-MINEDUC (2000) *Éducation pour tous : Bilan à l'an 2000.* Yaoundé.

-MINEDUC (2000-2001) *Annuaire statistique.* Yaoundé.

-MINEDUC (2001-2002). *Annuaire statistique.* Yaoundé.

-MINEDUC (2001a) *Carte scolaire 2001.* Yaoundé.

-MINEDUC (2001b) *Stratégie du Secteur de l'Éducation.* Yaoundé.

-MINEDUC (2002) *Plan d'action national de l'éducation pour tous (PAN-EPT).* Yaoundé.

- MINEDUC (2002-2003). *Annuaire statistique*. Yaoundé.
- MINEDUC (2003) *Le Cameroun et l'Unesco*. Yaoundé.
- MINEDUC, *Commentaire du Programme de langue et littérature*, janvier 1995, p.7
- MINEFI-DSCN (2002) *Conditions de vie des populations et profil de pauvreté au Cameroun en 2001 (premiers résultats)- Enquête camerounaise auprès des ménages (ECAM II)* Yaoundé.
- MINFI (2003) *Document de stratégie de réduction de pauvreté*. Yaoundé.
- UNICEF (2003) *Étude diagnostique des comportements discriminants relatifs à la scolarisation des filles dans les provinces de l'Adamaoua, du Nord et de l'Extrême Nord*. Yaoundé.
- .
- FRADET-LE COZ Marie-Françoise (2009), *La construction de la fiction dans l'écriture de textes narratifs à visée littéraire à l'entrée du collège : quand le dialogue pédagogique interfère avec le dialogue intérieur chez les jeunes scripteurs*, thèse soutenue à l'université Paris-Est.
- KONO Esther Rebecca (2013) : *L'enseignement de la lecture méthodique au lycée et l'approche par les compétences*, mémoire de DiPES II, université de Yaoundé I, ENS.
- LAFOURCADE Bernadette (2008), *Traitement des contraintes formelles liées au genre et au médium de production par des scripteurs novices – Étude didactique*.
- MARCHAND, C. (1975) *La scolarisation française au Cameroun*. Thèse de PhD, Université Laval, Québec, 2^{èm} vol.
- MINKA Madeleine F. (2013). *Étude comparative de la PPO à l'APC : application aux actes de langage indirect*, mémoire de DiPES II, université de Yaoundé I, ENS.
- TESSEH David (2009), *le français de spécialité : stratégies d'appropriation au second cycle de l'enseignement technique industriel*, mémoire de DiPES II, université de Yaoundé I, ENS.

-ZANGA Antoine BAUVARD (2012). *Enseignement/apprentissage des infinis en Français Langue Seconde : une approche par les compétences*, mémoire de DiPES II, université de Yaoundé I, ENS, Édition Universitaire Européenne.

- (Guillaume Wisniewski, Aurélien Max et François Yvon (2010) *TALN Recueil et analyse d'un corpus écologique de corrections orthographiques extrait des révisions de Wikipédia* consulté le 01^{er} avril 2016 à 16h30'
- <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2004/evolution/texteintegral> consulté le 01^{er} avril 2016 à 16h45'
- http://ww2.ac-poitiers.fr/ecoles/IMG/pdf/conf_jdavid.pdf. consulté le 01^{er} avril 2016 à 17h 00'

ANNEXES

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
01. MOTIVATION DU CHOIX DU THÈME.....	2
02. PRÉSENTATION DU THÈME OU DU SUJET.....	2
03. LES OBJECTIFS.....	3
04. LA MÉTHODOLOGIE.....	4
05. LE CADRE THÉORIQUE.....	4
06. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	5
07. IDENTIFICATION DU PROBLÈME	6
08. PROBLÉMATIQUE	7
09. HYPOTHÈSE GÉNÉRALE.....	7
10. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	7
11. PLAN DU TRAVAIL	7
CHAPITRE I.....	8
PRÉSENTATION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.....	8
ET DEEE	8
INTRODUCTION PARTIELLE.....	9
I.1. LES ORIGINES DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE	10
I.1.1. Historique.....	10
I.1.2. Un secteur d'éducation à part.....	11
I.2. LES DIFFÉRENTES SPÉCIALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.....	15
I.3. ORGANISATION ADMINISTRATIVE.....	16
I.3.1. L'Inspection Générale de Pédagogie chargée de l'Enseignement Technique (IGPET)	17
I.3.2. La Direction de l'Enseignement Technique et Professionnelle (DETP).....	17
I.3.3 Les services extérieurs	18
I.3.4. Les structures de formation	18

I.4. IMPORTANCE DU FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.....	18
CONCLUSION PARTIELLE.....	24
CHAPITRE II.....	25
LES PRINCIPES D'ÉLABORATION D'UN CORPUS D'ÉVALUATION SELON L'A.P.C.....	25
INTRODUCTION PARTIELLE.....	26
II.1.1. Les principes de base de l'approche par les compétences.....	27
II.1.2. Une procédure de conception d'un curriculum selon l'approche par les compétences ..	29
II.1.2.1. Délimiter un objectif terminal d'intégration pour le cycle ou l'année.....	29
II.1.2.2. Préciser les compétences constituant l'OTI.....	30
II.1.2.3. Identifier les ressources mobilisées par chaque compétence.....	30
II.1.2.4. Proposer des situations d'évaluation.....	31
II.1.2.5. Conditions et modalités de mise en place de l'APC.....	31
II.2. LA NOTION DE CORPUS.....	33
II.2.1. Les différentes conceptions de la notion de corpus.....	33
III.2.2. Les types de corpus.....	34
III.2.2.1. Corpus parallèles et corpus comparables.....	35
III.2.2.2. Corpus comparables.....	35
III.2.2.3. Corpus MovieLens.....	36
III.2.2.4. Corpus Jester.....	36
II.2.2.5. Corpus Netflix.....	37
III.2.2.6. Corpus Book Crossing.....	37
II.3. LES EXIGENCES D'UN CORPUS D'ÉVALUATION.....	38
III.3.1. Choix de l'extrait.....	38
III.3.2. La longueur de l'extrait.....	39
II.4. L'IMPORTANCE DU CORPUS DANS LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE.....	46
II.4.1. Pour l'enseignant.....	46
II.4.2. Pour les apprenants.....	47
CONCLUSION PARTIELLE.....	49
CHAPITRE III.....	50
PRÉSENTATION D'UN CORPUS D'ÉVALUATION APPROPRIÉ À LA SPÉCIALITÉ E.S.F.....	50
INTRODUCTION PARTIELLE.....	51

III.1. LE MONTAGE D'UN CORPUS D'ÉVALUATION.....	52
III.1.1. Les principes.....	52
III.1.1.1. Le choix de l'extrait.....	52
III.1.1.2. La longueur de l'extrait.	53
III.1.1.3. Le langage.....	54
III.1.2. Exemple de texte pour l'évaluation de dictée et d'étude de texte	55
III.1.2.1. Texte : épreuve d'orthographe.....	55
III.1.2.2. Texte : épreuve d'étude de texte.....	56
III.2. PRÉSENTATION DE L'ÉVALUATION PROPREMENT DITE DES ÉLÈVES ET LA CORRECTION DES COPIES.	58
III.2.1. Description du déroulement de l'évaluation.....	58
III.2.2. La correction des copies	58
III.2.2.1 Correction et remarques par l'enseignant.	59
III.2.2.2. Compte rendu d'évaluation	60
III.3. L'interprétation des résultats et de la formulation des suggestions	73
III.3.1.1.2. Dictée.....	73
III.3.1.1.2. Étude de texte	74
III.3.1.2. Comparatif des notes de la 2 ^{ème} séquence et celles actuelles	76
III.3.1.2.1. Dictée.....	76
III.3.1.2.2. Étude de texte	77
III.3.2. Les suggestions et les propositions didactiques	78
III.3.2.1. Suggestions.....	78
III.3.2.1.1. Suggestions aux enseignants	78
III.3.2.1.2. Suggestions aux apprenants.....	79
III.3.2.1.3. Suggestions au MINESEC.....	79
III.3.2.2. Propositions didactiques	79
III.3.2.2.1. Propositions à l'endroit de la politique éducative.	80
III.3.2.2.2. Propositions à l'endroit des enseignants.....	80
III.3.2.2.3. Propositions à l'endroit des apprenants	80
CONCLUSION PARTIELLE	82
CONCLUSION GÉNÉRALE	83
BIBLIOGRAPHIE	87
➤ OUVRAGES GÉNÉRAUX	Erreur ! Signet non défini.
➤ ŒUVRES	Erreur ! Signet non défini.

➤ ARTICLES	Erreur ! Signet non défini.
➤ WEBOGRAPHIE	Erreur ! Signet non défini.
ANNEXES	96
TABLE DES MATIÈRES.....	97