

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX-TRAVAIL-PATRIE

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE
YAOUNDÉ

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHT TEACHERS TRAINING
COLLEGE OF YAOUNDE

FRENCH DEPARTMENT

*Le corpus d'évaluation selon L'APC dans
l'enseignement technique: cas de la 4^{ème} année
Économie Sociale et Familiale du CETIF de Yaoundé.*

*Mémoire présenté pour l'évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur
de l'Enseignement Secondaire 2^{ème} Grade (DiPES II)*

Par

Jean Fabrice ZOA EKANI

Matricule : 11Y592

Licence ès Lettres Modernes Françaises

Sous la direction de

Monsieur Joseph ABAH ATANGANA

Chargé de Cours

Année académique: 2015-2016

DÉDICACE

À

Mme veuve **NAMA** née **Balbine MBIA**

Et

M. le feu patriarche **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 de quelque manière que ce soit contribué à sa réalisation. Plus particulièrement à :

- notre Directeur de mémoire, le Docteur Joseph ABAH ATANGANA pour sa disponibilité, ses conseils, sa tolérance et son assistance sans cesse indéfectibles ;
- au professeur Bienvenu Alexi-BELIBI pour son assistance et à tous les enseignants du département de français de l'école normale supérieure du Cameroun ;

- monsieur Robert III NAMA NAMA, pour la confiance qu'il nous a faite ;
- Mme Brigitte Sidonie ETEME épouse NOUBISSIE, pour son aide dans notre parcours scolaire et académique.
- messieurs Lambert ASSIGA, ZANGA et madame FOGAM, pour leur lecture et suivi pendant toute la formation ;
- dame Agathe TCHOTANG et tous les enseignants du département de français du C.E.T.I.F. de Yaoundé.
- nos oncles : Jean-Baptiste ATANGANA, Jean EYA ABANDA, Apollinaire OYONO, Gaston ONANA, Christian NDOUMOU pour le soutien.
- M. Alexis ATANGANA, Marcel TUEGNO et tout le personnel de la S.D.A.C.L. du MINESUP.
- nos grands-mères Marcelline ANANGA et Anne BETSI.
- nos mères : Bernadette AMOUGUI, Marie EBENE, Anastasie NGAZOA, Jeanne MESSOMO, Suzanne KOUNA et Mlle Michelle ATANGANA, pour l'assistance et le soutien moral.
- nos camarades et amies : Huguette AMANE, Christie MBEZELE, Pauline TCHUENDOM, Laëticia LEMA, Sandrine MBAZOA et Bertrand EBO.
- nos frères et sœurs : Jean Samson ABOA, Fabrice NGA AMOUGUI, Martin MFONO, Jean Samson EYA, Marlyse BALOUGUE, Jérôme NTSAMA, Esther BETSI, Justine FOUA et Chantal EDZIMBI pour l'assistance.
- nos parents : Philippe ZOA et Anne Marie BETSI.

LISTE DES ABRÉVIATIONS.

- DiPES I : diplôme de professeur de l'enseignement secondaire premier grade.
- CETIF : collège d'enseignement technique industriel pour les filles.
- ESF : économie sociale et familiale.
- APC : approche par les compétences
- PPO : pédagogie par objectif
- DiPES II : diplôme de professeur de l'enseignement secondaire deuxième grade.
- ESTP : enseignement secondaire technique et professionnel
- CAP : certificat d'aptitude professionnelle.
- MINESUP : ministère de l'enseignement supérieur.
- MINESEC : ministère des enseignements secondaires.
- S.D.A.C.L. : sous direction de l'accueil du courrier et des liaisons.

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau n° : 01 : notes inférieures ou égales à 09,5/20 (2^{ème} séquence), dictée
- Tableau n° : 02 : notes supérieures ou égales à 10/20 (2^{ème} séquence), dictée
- Tableau n° : 03 : notes inférieures ou égales à 09,5/20 (2^{ème} séquence), étude de texte
- Tableau n° : 04 : notes supérieures ou égales à 10/20 (2^{ème} séquence), étude de texte.
- Tableau n° : 05 : notes inférieures ou égales à 09,5/20 (évaluation de recherche) dictée
- Tableau n° : 06 : notes supérieures ou égales à 10/20 (évaluation de recherche) dictée.p75
- Tableau n° : 07 : notes inférieures ou égales à 09,5/20 (évaluation de recherche) étude de texte
- Tableau n° : 08 : notes supérieures ou égales à 10/20 (évaluation de recherche) étude de texte
- Tableau n° : 09 : comparatif des notes inférieures ou égales à 09,5/20 de dictée (2^{ème} séquence et évaluation de recherche)
- Tableau n° : 10 : comparatif de notes supérieures ou égales à 10/20 de dictée (2^{ème} séquence et évaluation de recherche)
- Tableau n° : 11 : comparatif notes inférieures ou égales à 09,5/20 d'étude de texte (2^{ème} séquence et évaluation de recherche)
- Tableau n° : 12 : notes supérieures ou égales à 10/20 d'étude de texte (2^{ème} séquence et évaluation de recherche)

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, nous avons usé de 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, nous avons tiré une conclusion selon laquelle, pour obtenir de meilleurs résultats en français et la motivation des élèves, les différents acteurs de l'éducation devraient revoir la politique du choix et du langage du texte (corpus d'évaluation) 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 non seulement est une langue officielle au Cameroun, mais aussi une langue d'enseignement. C'est-à-dire que dans tous les collèges et lycées francophones, toutes les disciplines sont enseignées en français. Nul n'est sans savoir que le système éducatif camerounais est scindé en deux sous 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 lors de notre stage de DiPES I au CETIF de Yaoundé que nous avons pu faire le constat. En fait, le français dans ce sous-secteur éducatif ne se porte pas tout à fait bien. 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'APC² dans l'enseignement technique : Cas de la 4^{ème} 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 parce que faute d'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.

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***

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.

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, les manuels scolaires, le système d'évaluation et la formation des enseignants.

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 des simulations, des jeux de rôle, des 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.

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 significatifs et opératoires 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.

03. LES OBJECTIFS.

Dans le cadre de notre travail, nous nous sommes fixés plusieurs objectifs qui peuvent être listés comme suit: **le premier** est 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 DIDACTIQUE.

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 les de Et enfin nous proposerons des solutions dont le but sera 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. REVUE DE LA LITTÉRATURE.

➤ L'Approche Par les Compétences.

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.

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.

➤ **Enseignement technique**

(Bodé 2003 ; Chézeau 2003 ; Grootaers 2003). Souhaitent toutefois que l'éducation dans l'enseignement technique et professionnel au XIX^e siècle s'étende dans tout le monde entier car il regorge une grande vitalité.

Pierre Caspard (1989) analyse les raisons de la situation de l'enseignement technique qui reflète « le statut inférieur du technique dans l'enseignement comme dans la société ». Il passe en revue nos connaissances et nos lacunes.

Ponteil (1966) consacre quatre pages à cette question pour le XIX^e siècle et huit pages pour le XX^e siècle sur un total de 454 pages ; Prost (1968) lui accorde un chapitre de vingt-trois pages ; Mayeur (1981) évoque l'éducation technique (douze pages) et la naissance des grandes écoles techniques supérieures sous la Révolution ; Albertini (1992) « oublie » l'enseignement technique.

Folhen et Bédarida (1959) ignorent l'histoire de l'enseignement technique. Le même constat s'applique aux ouvrages d'Alain Dewerpe (1989) et de Gérard Noiriel (1986).

À titre d'exemple, on citera les journées d'études organisées à l'Université de Saint-Etienne en février 2003, dont les actes sont en cours de publication.

Gérard Bodé, dans la « Constitution d'un atlas-répertoire des établissements d'enseignement technique », Histoire de l'éducation, n°66 pp. 201-207, Gérard Bodé, *Rapport de recherche*.

➤ **Le corpus**

La thèse de Bernadette Lafourcade (2008), parle de *Traitement des contraintes formelles liées au genre et au médium de production par des scripteurs novices – Étude didactique*. Ici, elle comporte les deux versions successives d'une suite de nouvelle proposée à 77 lycéens de seconde (43 en traitement de texte, 34 en support papier), à 7 élèves suivis en aide individualisée ayant travaillé successivement sur les deux supports, et à 30 scripteurs experts à titre de comparaison. Entre la première et la seconde version, les élèves ont connaissance de l'*explicit* de la nouvelle qui appelle une réorientation générique. Ce corpus hétérogène joue donc sur deux variables articulées aux deux hypothèses que formule la thèse : l'une postule le caractère facilitateur de la connaissance des genres, la seconde l'effet du traitement de texte sur la révision des productions écrites.

L'ensemble des analyses manuelles et outillées (grâce aux logiciels *Tropes* et *Médite*) est fournis dans les annexes : il est ainsi permis de confronter les critères élaborés dans le cadre de la thèse à une lecture tabulaire des productions écrites.

Soutenue à l'université Paris-Est sous la direction de Marie-Emmanuelle Diéval et Sylvie Plane, la thèse de Marie-Françoise Fradet-Le Coz (2009), intitulée *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*. Cette thèse comporte deux volumes d'annexes de 773 pages au total, et un DVD permettant de naviguer d'un texte à l'autre et d'entendre les interactions entre l'enseignante et les élèves lors de l'élaboration d'un premier jet d'écriture. L'auteur étudie comment une écriture en trois jets, avec évaluation critériée, évolue grâce au dialogue, instauré par les annotations, entre le concepteur de la consigne et l'élève d'une part et d'autre part grâce à la relecture par l'élève de son propre texte. Elle met en évidence les difficultés que suscitent les textes en décalage avec les attentes de l'institution, tant du point de vue des habiletés discursives que de l'invention.

Les principes retenus pour la conception du dispositif permettent des comparaisons rigoureuses : une consigne identique pour les cinq classes mais un jeu sur trois variables : le choix du texte inducteur, le degré d'explicitation de la grille d'évaluation et le changement de

médiateur – le chercheur dans les deux premières campagnes d'écriture, puis le professeur titulaire de la classe dans la dernière.

06. 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.

07. 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 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 ?

08. 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'inadaptation des corpus d'évaluation aux élèves de l'enseignement technique.

09. HYPOTHÈSES DE RECHERCHES.

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

- **HR1** La prise en compte de l'enseignement technique.
- **HR2** Le respect des principes d'élaboration d'un corpus.
- **HR3.** La non-conformité des corpus d'évaluation avec les domaines de spécialité des apprenants.

10. 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.

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, ni francophone ni 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 profit de leurs œuvres. Mais cette tendance s'est progressivement renversée comme le montre le tableau statistique suivant :

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

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 Périscolaires (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 financement, 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 provinciales, par:

- le Délégué Provincial, pour la coordination au niveau provincial;
- 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 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'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 le ministère 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 ».

⁶ Discours à la jeunesse du 10 février 2016.

CONCLUSION.

Un travail axé sur l'enseignement technique valait la peine dès l'entame du travail 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

INTRODUCTION

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. LA NOTION DE CORPUS

II.1.1. Les différentes conceptions de 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'explicitie.

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.

II.1.2. 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 semble difficile 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.

II.1.2.1. 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.

II.1.2.2. 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.

II.1.2.3. 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.

II.1.2.4. 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 ont 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.1.2.5. 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].

II.1.2.6. 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.2. 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.

II.2.1. 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.

II.2.2. 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.
 $03 \times 100 / 38 = 07,89$. 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.3. 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.3.1. 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.3.2. Pour les apprenants

L'usage de corpus par des apprenants représente un moyen de s'appropriier 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

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 dans le chapitre suivant.

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

INTRODUCTION

Tout travail de recherche en didactique doit 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. La question se pose dès lors de savoir s'il est possible de mettre sur pied ce type de corpus. 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, en effet, 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 et vocabulaire 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 certaine grammaire, 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

Classes : 4èmes années E.S.F.

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 Laeticia 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.

NANA NGATCHOU Kimora Stevie, *Les Délices de la Cuisine camerounaise*, éd Qui suis-je ?

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. Présentation l'évaluation proprement dite.

III.2.1.1. Le cadre de travail.

III.2.1.2. 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 à 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 à la maison

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 une fiche de préparation le compte rendu et sa description en classe.

III.2.2.2. Compte rendu

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	<p>Enseignant : comment avez-vous trouvé les épreuves?</p> <p>Élèves : nous l'avons trouvé abordable.</p>	Quelle note pourriez-vous bien avoir?
2-	L'élève sera capable de découvrir ce qu'il ne devait pas faire.	10 mn	<p>I-CORRECTION NÉGATIVE</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.	<p>Enseignant : il envoie les élèves au tableau pour corriger certaines erreurs.</p> <p>Élèves : elles vont au tableau corriger leurs erreurs.</p> <p>Enseignant : comment peut-on séparer le mot <i>comment</i> en fin de phrase ?</p> <p>Élèves : on sépare de la manière suivante : com- ment</p>	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'hôtesse 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 ?

		20mn	<p>3 Elle fait appel à Laëticia 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</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><i>finement</i></p> <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>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>Illustrez votre 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 - utile -faire la cuisine</p> <p>2-Reformulation du sujet. Le sujet demande si l'ESF n'enseigne que la préparation.</p> <p>3-Thèse : L'ESF n'enseigne que la cuisine.</p> <p>4-Le problème posé. L'importance de la spécialité ESF.</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>5-Problématique.</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. L'interprétation des résultats

III.3.1.1. Le bilan des notes actuelles

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.

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.

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

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 moyennes, 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.
 $16 \cdot 100 / 31 = 51,61$. Le taux de réussite est de : 51,61%.

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

III.3.2.1. Suggestions.

Dans cette partie, il sera question pour de proposer des suggestions au corps enseignant et apprenant 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 camerounaise.

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

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 thème qui portait 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, on est partis du constat selon lequel les élèves de l'enseignement technique ne trouvent 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 programme ? Est-ce un problème de méthode d'enseignement ? Ou un problème d'élaboration du corpus ou texte qui sert d'appui pour l'évaluation ?

A cet effet, le premier chapitre s'est permis de présenter 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.) et son organisation administrative. Dans notre deuxième chapitre, nous avons fait ressortir les principes d'élaboration d'un corpus d'évaluation, partant des différentes conceptions de la notion de corpus, de la définition des principes d'élaboration : le choix de l'extrait, sa longueur, son langage et le rapport entre le corpus et l'apprenant. Notre troisième et dernier chapitre portait sur l'élaboration d'un corpus d'évaluation approprié à la spécialité ESF, à travers, le montage d'une épreuve dans le respect des principes, l'évaluation des élèves et le compte rendu de l'évaluation, 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.

BIBLIOGRAPHIE

➤ OUVRAGES GÉNÉRAUX

- 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.
- PALACIO M. et al. (1988). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- 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 orthographe approchées*. Montréal : Éditions Chenelière.
- O.AKTOUF, *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*, 1987, P.U.Q. p.123.
- 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.

➤ ŒUVRES

-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'

➤ ARTICLES

-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.

-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.

-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

-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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- VERMERSCH P. (1991). « L'entretien d'explicitation ». *Les cahiers de Beaumont*, n° 52 bis-53.
- Svartvik J (1990) *The London Corpus of Spoken English : Description and Research*. Lund Studies in English 82 Lund, Lund University press
- Équipe DECLIC (2004). *Présentation du corpus de référence du français parlé* (440 000 mots), par (PDF, 30p)
- 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.
- 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.
- FEMSA (1997) *Formation scientifique des filles en Afrique*. Rapport de recherche sur le Cameroun, (*Female Education in Mathematics and Science in Africa*). Yaoundé.
- DAMON MAYAFFRE (2002), *Les corpus réflexifs : entre architextualité et hypertextualité* ; Corpus, 1, Corpus et recherches linguistiques, Université de Nice.

- 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,.
- 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.
- 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.
- 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.
- MINEDUC, *Commentaire du Programme de langue et littérature*, janvier 1995, p.7

- 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.
- 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) « 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,
- R. Bell, Y. Koren, and C. Volinsky (2007) « The BellKor solution to the Netflix Prize, »
- SANTERRE, R., MERCIER-TREMBLAY, *et al.* (1982) *La quête du savoir. Essai pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*. Montréal, PUM.
- SPEC (1992) *L'enseignement catholique au Cameroun 1890-1990*. Yaoundé : Publication du Centenaire. (ss. Dir. P.L. Betene et coll.).
- TOWA, M. (1963) *Principes de l'éducation coloniale*. Abbia, 3 : 25-37.
- TSAFAK, G. (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).
- 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.

-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 (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) « Recommendation Quality Evolution Based on Neighbors Discrimination, » in *MCETECH Conference on e-Technologies* Montreal, pp. 148-153.

➤ THÈSES ET MÉMOIRES

-LAFOURCADE Bernadette (2008), *Traitement des contraintes formelles liées au genre et au médium de production par des scripteurs novices – Étude didactique.*

-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.*

-MARCHAND, C. (1975) *La scolarisation française au Cameroun.* Thèse de PhD, Université Laval, Québec, 2^{èm} vol.

-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.

-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.

-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.

➤ **WEBOGRAPHIE**

- (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

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
RÉSUMÉ.....	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
01. MOTIVATION DU CHOIX DU THÈME	2
02. PRÉSENTATION DU THÈME OU DU SUJET.	2
03. LES OBJECTIFS.	5
04. LA MÉTHODOLOGIE DIDACTIQUE.....	6
05. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	6
06. IDENTIFICATION DU PROBLÈME.....	10
07. PROBLÉMATIQUE	10
08. HYPOTHÈSE GÉNÉRALE.	10
09. HYPOTHÈSES DE RECHERCHES.....	10
10. PLAN DU TRAVAIL	11
CHAPITRE I.....	12
PRÉSENTATION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE	12
INTRODUCTION.....	13
I.1. LES ORIGINES DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE	14
I.1.1. Historique.....	14
I.1.2. Un secteur d'éducation à part.	15
I.2. LES DIFFÉRENTES SPÉCIALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.....	19
I.3. ORGANISATION ADMINISTRATIVE.	20
I.3.1. L'Inspection Générale de Pédagogie chargée de l'Enseignement Technique (IGPET)	21
I.3.2. La Direction de l'Enseignement Technique et Professionnelle (DETP)	21
I.3.3 Les services extérieurs	22
I.3.4. Les structures de formation.....	22
I.4. IMPORTANCE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.....	22
CONCLUSION.....	26

CHAPITRE II.....	27
LES PRINCIPES D'ÉLABORATION D'UN CORPUS D'ÉVALUATION	27
INTRODUCTION.....	28
II.1. LA NOTION DE CORPUS.....	29
II.1.1. Les différentes conceptions de la notion de corpus.....	29
II.1.2. Les types de corpus.....	30
II.1.2.1. Corpus parallèles et corpus comparables.....	31
II.1.2.2. Corpus comparables	31
II.1.2.3. Corpus MovieLens.	32
II.1.2.4. Corpus Jester.....	32
II.1.2.5. Corpus Netflix.	33
II.1.2.6. Corpus Book Crossing.....	33
II.2. LES EXIGENCES D'UN CORPUS D'ÉVALUATION	34
II.2.1. Choix de l'extrait.....	34
II.2.2. La longueur de l'extrait.	35
II.3. L'IMPORTANCE DU CORPUS DANS LE PROCESSUS	
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE.....	42
II.3.1. Pour l'enseignant	42
II.3.2. Pour les apprenants	43
CONCLUSION	45
CHAPITRE III	46
PRÉSENTATION D'UN CORPUS D'ÉVALUATION APPROPRIÉ À LA SPÉCIALITÉ	
E.S.F.....	46
INTRODUCTION.....	47
III.1. LE MONTAGE D'UN CORPUS D'ÉVALUATION.....	48
III.1.1. Les principes.	48
III.1.1.1. Le choix de l'extrait.	48
III.1.1.2. La longueur de l'extrait.....	49
III.1.1.3. Le langage	50
III.1.2. Exemple de texte pour l'évaluation de dictée et d'étude de texte	51
III.1.2.1. Texte : épreuve d'orthographe.	51
III.1.2.2. Texte : épreuve d'étude de texte	51
III.2. PRÉSENTATION DE L'ÉVALUATION PROPREMENT DITE DES ÉLÈVES ET	
LA CORRECTION DES COPIES.....	54

III.2.1. Présentation l'évaluation proprement dite.....	54
III.2.1.1. Le cadre de travail.....	54
III.2.1.2. Description du déroulement de l'évaluation	54
III.2.2. La correction des copies	55
III.2.2.1 Correction à la maison.....	55
III.2.2.2. Compte rendu	56
III.3. L'interprétation des résultats et de la formulation des suggestions.....	74
III.3.1. L'interprétation des résultats	74
III.3.1.1. Le bilan des notes actuelles	74
III.3.1.1.2. Dictée.....	74
III.3.1.1.2. Étude de texte	75
III.3.1.2. Comparatif des notes de la 2 ^{ème} séquence et celles actuelles	77
III.3.1.2.1. Dictée	77
III.3.1.2.2. Étude de texte	78
III.3.2. Les suggestions et les propositions	79
III.3.2.1. Suggestions.....	79
III.3.2.1.1. Suggestions aux enseignants	79
III.3.2.1.2. Suggestions aux apprenants	80
III.3.2.1.3. Suggestions au MINESEC	80
III.3.2.2. Propositions didactiques.....	81
III.3.2.2.1. Propositions à l'endroit de la politique éducative camerounaise.....	81
III.3.2.2.2. Propositions à l'endroit des enseignants.....	81
III.3.2.2.3. Propositions à l'endroit des apprenants.....	82
CONCLUSION	83
CONCLUSION GÉNÉRALE	84
BIBLIOGRAPHIE	87
OUVRAGES GÉNÉRAUX	88
ŒUVRES	89
ARTICLES	89
THÈSES ET MÉMOIRES	94
WEBOGRAPHIE.....	95
ANNEXES	96
TABLE DES MATIÈRES	96