

SOMMAIRE

Sommaire	Page 3
Sigles et acronymes.....	page 4
Éditorial.....	Page 5
Conceptogramme des déterminants de la qualité	Page 6

I. Dossier : Les TICE au service du développement, de l'enseignement et de la formation :

1.1 - Condensé de 70 articles scientifiques sur les TIC et la motivation à apprendre.....	page 7
1.2 - L'École djiboutienne à l'ère numérique	page 13

II. Réflexions sur les enseignements-apprentissages

2.1 - Les compétences transversales : un concept clé pour la réussite de nos élèves	page 19
2.2 - L'étude collective de leçon ou l'autre manière de vivre la pratique de classe	page 24
2.3 - L'enseigner le français dans l'ETFP : quelles implications didactiques ?.....	page 28
2.4 - Le pilotage et l'encadrement : une identité professionnelle au service de la qualité	Page 36
2.5 - Les besoins spécifiques de la petite enfance : tout se joue avant six ans !.....	Page 40
2.6 - Le développement des sciences cognitives et les nouvelles perspectives en éducation ...	page 44
2.7 - Les cartes mentales, un outil efficace et créatif en pédagogie	page 50
2.8 - Le décrochage scolaire : quelle stratégie pour lutter contre ce phénomène ?	page 53
2.9 - L'intégration des compétences du 21 ^{ème} siècle dans nos programmes (texte en anglais)	page 59
2.10- L'apprentissage par les TIC : rôle de l'enseignant (texte en arabe)	page 65

III. « Lu pour vous »

3.1 - L'image de l'enseignant dans la société et l'image de la société dans l'enseignant ?	page 66
3.2 - D'où viennent les mauvais résultats de l'école primaire en France ?.....	page 70

IV- Quelques données chiffrées

4.1 - Le redoublement : quel impact sur la réussite scolaire de l'élève ?.....	page 75
--	---------



Sigles et acronymes

- ❖ **APC** : Approche par Compétences
- ❖ **CT** : Conseiller Technique
- ❖ **CV** : Curriculum Vitae
- ❖ **CFEEF** : Centre de Formation des Enseignants de L'Enseignement Fondamental
- ❖ **CRIPEN** : Centre de Recherche, d'Information et de Production de l'Education Nationale
- ❖ **ETFP** : Enseignement Technique et Formation Professionnelle
- ❖ **FLE** : Français Langue Etrangère
- ❖ **FLP** : Français Langue Professionnelle
- ❖ **FOS** : Français par Objectifs Spécifiques
- ❖ **FLS** : Français Langue Seconde
- ❖ **GAR** : Gestion Axée sur les Résultats
- ❖ **IEN** : Inspecteur de l'Education Nationale
- ❖ **MENFOP** : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle
- ❖ **MENFR** : Ministère de l'Education Nationale Français
- ❖ **OMD** : Objectifs du Millénaire pour le Développement
- ❖ **OQEA** : Observatoire de la Qualité des Enseignements- Apprentissages
- ❖ **PAE** : Plan d'Action de l'Education
- ❖ **SCAPE** : Stratégie de Croissance Accélérée et de la Promotion de l'Emploi
- ❖ **TBS** : Taux Brut de Scolarisation
- ❖ **USAID** : Agence des Etats-Unis pour le Développement International
- ❖ **UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

Éditorial

Quoi de neuf, dans ce numéro ?

Tout d'abord les **Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)** constituent **le centre d'intérêt de la présente revue**. En effet, en tant qu'espace de communication le numérique nous envahit de partout et de façon rapide sans qu'on puisse prendre le temps nécessaire pour réfléchir sur l'objet en question. Il n'a pas frappé à la porte de nos bureaux, voire de nos maisons pour y entrer subtilement. Il n'a pas non plus frappé à la porte de nos établissements pour s'introduire et s'y installer. Il est donc là, bien présent, et pour longtemps sûrement, car la chose semble irréversible. Comment alors, maîtriser l'outil informatique devenue aujourd'hui une nécessité incontournable ?

Il est clair qu'aujourd'hui le développement du numérique percute l'ensemble de nos structures sociales y compris nos habitudes, mais aussi notre manière d'enseigner. En effet, l'Internet permet de nos jours de mettre à disposition de chacun des savoirs illimités dans tous les domaines et en ce sens il déroge l'organisation même de notre système éducatif où l'élève posséderait parfois plus de connaissances que son enseignant. **Comment alors l'enseignant gère-t-il les situations d'enseignement au profit de l'apprenant ? Qu'en est-il réellement de la mise en œuvre du numérique dans nos écoles, de ses gains pédagogiques, et des capacités des élèves à s'en servir utilement dans leurs apprentissages ?**

Au-delà de l'implantation des TIC en cours, un secteur prometteur, non dépourvu d'atouts, mais dont le contour reste malgré tout à analyser et à vérifier ; **des réflexions pertinentes visant l'amélioration des pratiques d'enseignement au quotidien** sont pointées dans les textes qui suivent. En voici quelques idées-forces :

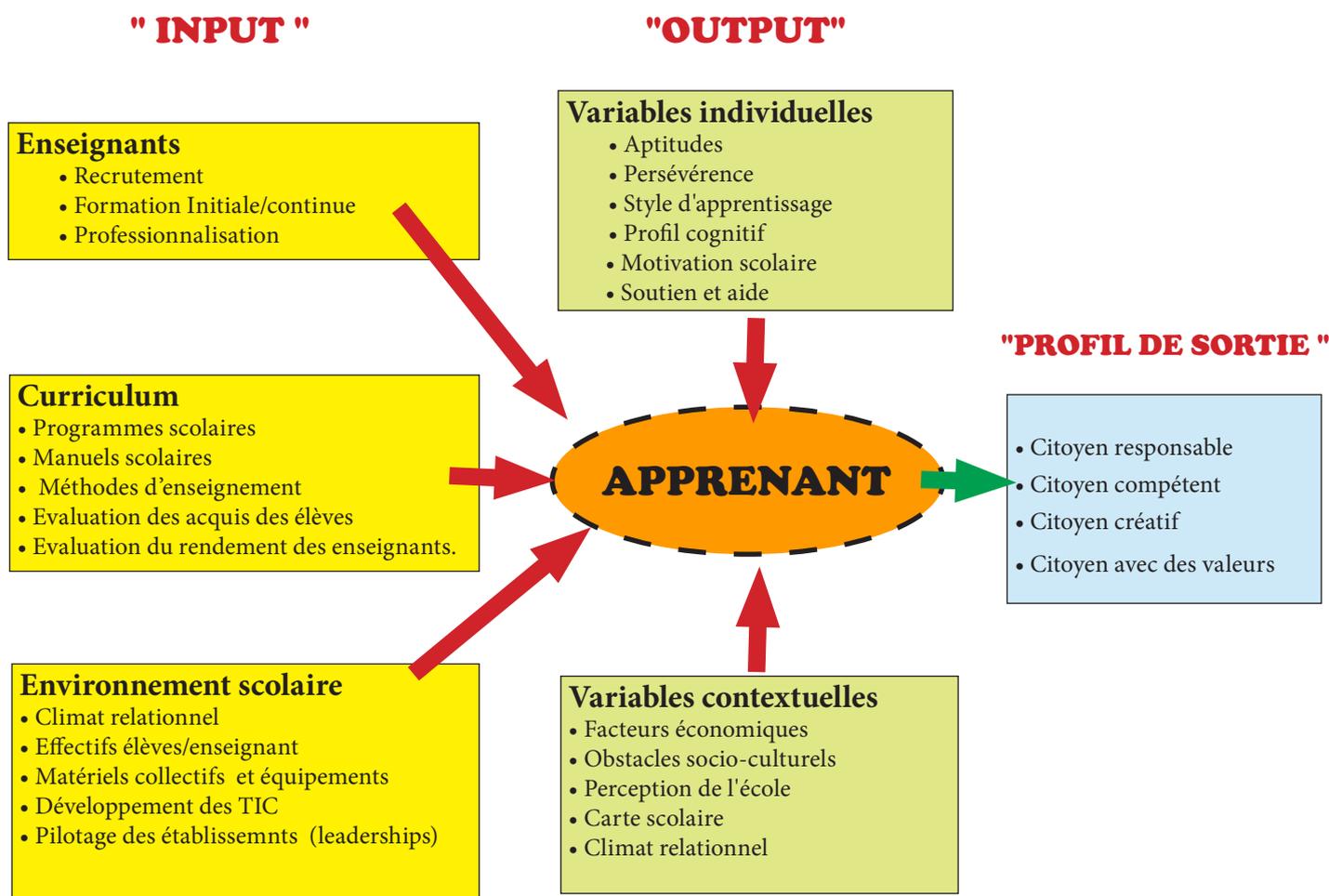
- « Il faut se méfier de ce milieu scolaire qui privilégie le classement à partir des notes (l'école n'est-elle pas le monopole du mérite) et reste donc en contradiction avec la vie réelle » Voir article page 44.
- « Il faut finir avec le « français généraliste » traversé ici et là par quelques « textes fonctionnels (compte rendu, rapport de stage, lettre de motivation) au profit d'un « français de spécialité » adapté aux élèves de l'enseignement professionnel » Voir article page 28.
- « Il faut se départir de toute surcharge inutile du cerveau de l'enfant au profit d'un enseignement plus structuré, plus organisé utilisant à bon escient la mémoire et les cartes mentales » Voir article page 50.
- « Il faut mettre un terme à ce pouvoir répressif qui s'exerce au quotidien au sein de nos classes. Ne doit-on pas rendre les facteurs relationnels enseignants-enseignés plus propices aux apprentissages ? » Voir article page 19.
- « Enfin, il faut se méfier de l'homme de terrain qui sait poser bien des questions, qui échappent à l'homme du livre. Mais ce dernier sait mieux poser les questions 'impertinentes', celles qui gênent parce que la réponse est ailleurs que sur le terrain ». Voir article page 36

Bonne lecture à tous et à toutes !

Le Secrétaire exécutif de l'observatoire.
M. Moukhaled Abdoul-Aziz Hassan



Conceptogramme des facteurs déterminants de la qualité des enseignements-apprentissages



COMMENTAIRE :

L'utilité de ce conceptogramme réside dans le fait qu'il donne une vue d'ensemble des domaines dans lesquels l'observatoire opère pour atteindre la qualité recherchée.

L'apprenant élément central, reçoit un ensemble d'intrants « input » qui, grâce à des processus, sont convertis en " output" correspondants au profil de sortie

Les Technologies de l'Information et de la communication (TICE)

1.1 CONDENSÉ DE 70 ARTICLES SCIENTIFIQUES SUR LES TICE ET LA MOTIVATION À APPRENDRE



Par Rolland Viau, Université de Sherbrooke

Conscient des avantages avérés que les TICE pourraient apporter au service du développement, de l'enseignement et de la formation, le MENFOP s'est investi, depuis quelques années, dans les nouvelles technologies afin d'offrir à ses enseignants et à ses apprenants de nouveaux outils pédagogiques. Les efforts déployés dans ce domaine jusqu'à ce jour sont notables et se poursuivent, avec détermination. C'est ainsi qu'une série de projets ont été lancés comme l'introduction des tablettes dans le primaire, les mini laptops dans les collèges et lycées, les écoles connectées et les smart class room en partenariat avec des opérateurs et des fabricants de matériels informatiques dont notamment Djibtélécom, mais aussi Intel et Haier. Une Stratégie nationale sur le développement du numérique en cours d'élaboration offre le cadre officiel de l'ensemble de ces actions et trace les perspectives à suivre pour les années à venir.

Si la volonté institutionnelle d'aller de l'avant dans le domaine du numérique reste manifeste, qu'en est-il de l'utilisation pédagogique de l'outil informatique par les bénéficiaires que sont les enseignants et les enseignés ? L'enseignement des (TICE) dans nos établissements favorise-t-il la motivation des élèves à vouloir apprendre plus et mieux ? y a-t-il un réel impact sur leur rendement ? Pour tenter de répondre à ces questions, l'observatoire de la qualité des enseignements-apprentissages vous propose un récapitulatif d'un document regroupant plus de 70 articles scientifiques qui abordent explicitement l'impact des TICE sur la motivation à apprendre en contexte scolaire.

Douze questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre

INTRODUCTION

Il se dit beaucoup de choses sur les avantages d'utiliser les Technologies de l'Information et de Communication (TIC) pour

favoriser la motivation à apprendre des élèves. À écouter certaines personnes, nous aurions enfin trouvé l'outil qui solutionnera bien des problèmes de motivation en classe. Mais en est-il vraiment ainsi ? Les TIC ont-elles autant d'impact sur la motivation des élèves qu'on a tendance à dire ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons analysé les études scientifiques qui ont été menées dans ce domaine. Notre recherche



Les Technologies de l'Information (suite)

documentaire a permis de répertorier plus de 70 articles scientifiques qui abordent explicitement l'impact des TIC sur la motivation à apprendre en contexte scolaire. Ces articles ont été tirés de revues scientifiques anglo-saxonnes en pédagogie. Malheureusement, aucune revue scientifique francophone en pédagogie portant sur l'impact des TIC sur la motivation des élèves n'a fait l'objet d'une véritable étude et n'a publié aucun résultat.

Malgré les publications d'articles, les revues professionnelles en éducation, telles que *Vie pédagogique* ou *Québec-Français* n'ont pas été prises en considération, car leur rôle n'était pas de publier des articles scientifiques. Néanmoins, les articles publiés dans ces revues professionnelles, tout en étant fort intéressants, font état de témoignages ou d'opinions personnelles de personnes qui oeuvrent dans le milieu de l'éducation. Or les auteurs qui relatent leurs expériences avec les TIC n'utilisent pas de protocoles de recherche et omettent souvent de souligner les inconvénients ou les difficultés qu'ils ont rencontrés à utiliser ces technologies à des fins pédagogiques. Aussi, les textes politiques publiés par les instances gouvernementales ont également été mis de côté. Ces textes, tout en étant nécessaires, peuvent difficilement être utilisés pour connaître l'impact des TIC sur l'apprentissage et la motivation des élèves, car la majorité d'entre eux sont plus fondés sur des intérêts politiques, économiques et sociaux que sur des résultats de recherche.

Pour rendre plus dynamique la présentation des résultats qui ressortent de cette analyse des écrits scientifiques, nous les présentons sous forme d'une conversation entre un enseignant et un chercheur sur l'usage des TIC en contexte scolaire. Les réponses que la seconde donne au premier renferment donc les principales conclusions que l'on peut tirer des plus récentes études portant sur l'impact des TIC sur la motivation en contexte scolaire.

1. On semble d'emblée croire que les TIC suscitent la motivation des élèves. Peut-on expliquer pourquoi tant de personnes prennent pour acquis que les élèves sont motivés à apprendre à l'aide des TIC ?

Il y a effectivement une tendance générale à croire

que les TIC sont d'emblée motivantes (Spitzer, 1996). Cette croyance est due probablement à l'engouement que les enfants et les adolescents démontrent à l'égard de l'ordinateur et des jeux vidéo. Plusieurs personnes pensent que si les jeunes sont si emballés à l'idée d'utiliser l'ordinateur pour se divertir, il en sera ainsi si on leur offre d'apprendre à l'aide de cette même technologie.

L'engouement envers les TIC peut prendre son origine dans le fait que plusieurs enseignants ont constaté une augmentation soudaine de l'intérêt de leurs élèves lorsqu'ils utilisaient les nouvelles technologies dans leur classe. Devant ce succès, ces enseignants sont portés à croire que tous les profs devraient s'y mettre, « parce que ça marche ».

On ne peut également ignorer l'intérêt que les TIC suscitent chez plusieurs parents d'élèves. Ne pouvant plus s'en passer dans leur vie professionnelle, ils sont convaincus qu'elles sont devenues des outils incontournables à l'école.

Enfin, il y a la pression que certains universitaires et fonctionnaires font sur le milieu scolaire. Constatant les grandes capacités des TIC au plan technologique, ces personnes sont amenées à conclure qu'un élève ne peut qu'être motivé à l'idée d'apprendre avec des outils aussi performants.

2. Mais alors, est-ce que les recherches confirment cette impression générale que les TIC motivent les élèves à apprendre ?

En général, les études démontrent que l'utilisation des TIC suscite un intérêt spontané chez un grand nombre d'élèves. De plus, on observe que plusieurs d'entre eux prennent un réel plaisir à utiliser les TIC. Ces deux constats amènent donc plusieurs chercheurs à conclure que les TIC suscitent la motivation à apprendre. Face à cette conclusion, nous avons deux réserves.

La première concerne l'effet de nouveauté que les recherches sur les TIC en milieu scolaire peuvent provoquer. Cet effet fait en sorte que lorsque l'on expérimente une nouvelle méthode ou un nouvel outil dans une classe, on voit la motivation des élèves augmenter rapidement. Toutefois, lorsque

l'effet de nouveauté s'estompe, leur motivation décroît et revient à son niveau initial. Étant donné que dans plusieurs recherches, les chercheurs ont mesuré la motivation des élèves après une courte utilisation des TIC, il est possible que l'effet de nouveauté ait influencé les résultats. Il aurait fallu que ces études mesurent la motivation des élèves sur une plus grande période de temps afin de s'assurer que les résultats positifs obtenus ne soient pas éphémères.

La deuxième réserve que nous avons résidie dans le fait qu'un grand nombre de chercheurs pensent qu'un élève est motivé à apprendre s'il démontre de l'intérêt et du plaisir à accomplir une activité d'apprentissage. Certes, l'intérêt et le plaisir sont des indicateurs de motivation, mais sont-ils les seuls et, surtout, sont-ils les plus importants à considérer dans un contexte d'apprentissage ? Les recherches contemporaines sur la motivation à apprendre nous montrent qu'il existe des indicateurs plus importants à considérer tels que l'engagement cognitif de l'élève et sa persévérance. L'engagement cognitif dans l'utilisation des TIC à l'école se traduit, par exemple, par le fait qu'un élève va naviguer en profondeur sur les sites internet, c'est-à-dire qu'il va examiner toutes les facettes de ces sites et ne pourra se limiter qu'à examiner les images ou les effets sonores. Quant à la persévérance, elle se manifeste par le temps que l'élève consacre pour examiner un site et le nombre de fois qu'il y retourne. Ces indicateurs nous paraissent plus pertinents pour mesurer la motivation à apprendre que l'intérêt et le plaisir d'utiliser les TIC, car, à bien y penser, on peut s'intéresser aux effets sonores ou visuels d'un site internet et prendre plaisir à « surfer » sur son contenu sans pour autant apprendre réellement. D'ailleurs, Mistler-Jackson et ses collègues (2000), s'appuyant sur une enquête récente menée aux États-Unis, affirment que 80% du temps d'utilisation d'INTERNET dans les écoles est consacré à « surfer » d'un site à l'autre. La recherche de McCrory-Wallace et ses collègues (2000) va dans le même sens. Ces chercheurs ont observé que l'engagement et la persévérance d'élèves travaillant sur un projet de science à l'aide d'INTERNET étaient faibles, et ce, même si ces élèves affirmaient y prendre un réel plaisir. Il est donc important de distinguer une motivation spontanée à utiliser les TIC, d'une réelle motivation à apprendre qui suscitera de l'engagement et de la persévérance dans son travail.

3. Retrouve-t-on dans les textes scientifiques ces réserves à l'égard de l'impact des TIC sur la motivation à apprendre ?

Dans sa recension de recherches sur les TIC, Ayersman (1996) constate qu'un bon nombre d'études présentent des résultats positifs et leurs auteurs vont jusqu'à faire la promotion des TIC dans l'apprentissage scolaire. Ces auteurs sont souvent emballés par les TIC et il leur est difficile de nuancer et de relativiser leurs propos. Richard Clark, chercheur à l'université de la Californie du Sud, va jusqu'à qualifier ces auteurs de « technocentristes », c'est-à-dire des personnes qui peuvent difficilement s'empêcher de conclure que les TIC sont le « remède » à la majorité des maux que connaît l'école de nos jours. Heureusement, il y a des chercheurs et des praticiens qui ne se donnent pas ce rôle de promoteur et demeurent plus objectifs face à l'implantation des TIC en éducation.

4. Est-ce dire que l'on doit être sceptique face aux avantages d'utiliser les TIC pour susciter la motivation des élèves à apprendre ?

Non. Lorsque l'on examine les écrits scientifiques des chercheurs qui gardent un bon niveau d'objectivité à l'égard des TIC, on constate qu'ils en reconnaissent le « potentiel motivationnel ». Pour signifier le potentiel des TIC, ils vont utiliser des expressions comme « elles ont la capacité... » ou « elles donnent la possibilité... », etc. Ces auteurs ne tombent pas dans le piège de croire que parce que les TIC ont beaucoup d'avantages sur le plan motivationnel, il s'en suit inévitablement que tous les élèves sont motivés par les TIC. Ce qui est important à comprendre, c'est que pour que les élèves soient motivés à apprendre à l'aide des TIC, il existe des conditions d'ordre pédagogique à remplir qui ne dépendent pas directement des TIC. Offrir à l'élève une activité qui est signifiante à ses yeux, lui accorder le temps nécessaire pour l'accomplir et lui proposer un défi à relever font partie des conditions pédagogiques à respecter si l'on désire susciter sa motivation à apprendre, et ce, que l'activité d'apprentissage se déroule dans un environnement traditionnel ou informatisé.

5. Mais quels avantages voit-on au juste à utiliser les TIC pour susciter la motivation des élèves ?

Un avantage qui transcende probablement les autres réside dans le fait que les TIC proposent des environnements d'apprentissage interactifs, c'est-à-dire des environnements dans lesquels



Les Technologies de l'Information (suite)

l'élève doit constamment interagir avec la machine. Cette interaction implique également que l'ordinateur est en mesure d'offrir à l'élève de l'information ajustée à ses caractéristiques individuelles, à son processus d'apprentissage et à ses attentes.

Un autre avantage des TIC réside dans la possibilité de les programmer de telle sorte que chaque élève soit en situation de faire des choix (Ambrose, 1991). Par exemple, on peut lui permettre de choisir les éléments de contenu, le mode de présentation (en schémas, illustré, sonore, etc.) ou le temps qu'il désire y consacrer. Le fait de donner ces choix à l'élève favorise le sentiment qu'il a son mot à dire dans ses apprentissages. Cette perception de contrôlabilité est une source importante de motivation.

La capacité des TIC à offrir rapidement des commentaires à l'élève est également un avantage cité par les chercheurs (Astleitner et Keller, 1995). On peut, en effet, programmer un environnement pédagogique informatique afin qu'un élève puisse recevoir immédiatement une rétroaction sur ce qu'il a fait, des commentaires sur sa façon de naviguer dans le système (ce qu'il a fait, où il est rendu, etc.) et, bien sûr, des encouragements pour l'aider à surmonter les difficultés. Ces rétroactions et ses encouragements viennent favoriser une autre source de motivation : la perception que l'élève doit avoir qu'il est capable de réussir.

Enfin, un avantage réside dans la capacité des environnements pédagogiques informatiques de tolérer l'erreur (Spitzer, 1996). En fait, avec les TIC, on peut offrir un environnement «tolérant» dans lequel un élève percevra qu'il peut se reprendre après avoir fait une erreur, sans pour autant être jugé et critiqué par un humain.

D'autres avantages sont invoqués par les chercheurs, mais les quatre que nous venons de décrire sont celles qui caractérisent le plus les environnements pédagogiques supportés par les TIC.

6. Un des avantages des TIC ne réside-t-il pas dans le fait que l'on peut présenter l'information avec des images, du son, de la musique et de la vidéo ?

Dans les premières années de l'utilisation de l'ordinateur à des fins pédagogiques, on croyait effectivement que le fait de mettre des effets sonores, des images en couleur et de l'animation susciteraient la motivation. Les recherches démontrent que les éléments sonores et visuels que l'on programme dans le but de capter l'attention des élèves peuvent susciter de la motivation, mais celle-ci s'estompe rapidement. Certains chercheurs (Lawless et Brown, 1997) ont même démontré que ces éléments accrocheurs peuvent distraire et diminuer l'engagement cognitif des élèves, car certains d'entre eux ne s'attardent qu'à ces éléments. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas profiter des avantages audio visuels qu'offrent les TIC ; au contraire, mais l'on doit les utiliser pour rendre l'information plus réaliste et non pour «l'enjoliver» et la rendre plus attrayante.

7. A-t-on trouvé des inconvénients à utiliser les TIC pour susciter la motivation ?

Au début, on a pensé que le fait d'entrer en interaction avec une machine plutôt qu'avec un enseignant pouvait provoquer de la démotivation chez les élèves. Les études menées pour vérifier cette hypothèse ont démontré que certains élèves pouvaient effectivement souffrir d'un manque de contact humain, mais que la plupart d'entre eux ne semblaient pas en être affectés.

Certains chercheurs supposent que la non-linéarité avec laquelle l'information est présentée peut provoquer chez certains élèves le sentiment qu'ils sont perdus. Plowman (1996) va même jusqu'à nous mettre en garde contre la trop grande fragmentation de l'information, car à son avis, l'enfant, comme tout humain, comprend mieux lorsqu'on lui explique en utilisant les procédés de la narration, c'est-à-dire en introduisant, en développant et en concluant. Cette hypothèse demeure toutefois à être vérifiée.

Il est vrai que dans les environnements

pédagogiques informatiques complexes, l'élève peut se sentir perdu dans toutes les avenues qui lui sont proposées et se démotiver. C'est pour cette raison que plusieurs chercheurs, dont Small et Ferreira (1994), soulignent l'importance d'offrir à l'élève une «carte de navigation» dans l'environnement afin qu'il puisse voir à tous moments où il en est rendu.

8. Est-ce que les filles et les garçons éprouvent la même motivation à utiliser les TIC pour apprendre ?

Plusieurs recherches démontrent que la motivation des filles à utiliser les TIC est moins grande que celle des garçons. Aux États-Unis, Kikpatrick et Cuban (1998) rapportent que les garçons utilisent plus souvent l'ordinateur, à plus d'endroits (maison, école, etc.) et pour des usages plus variés que les filles. Ces chercheurs soulignent également que la différence entre les filles et les garçons s'accroît avec l'âge.

Une récente étude menée en Belgique par Proost, Elen et Lowyck (1997), peut nous aider à comprendre cette différence. Cette recherche menée auprès de 1300 étudiants universitaires venant de plusieurs pays européens avait pour but de connaître les attitudes des filles et des garçons à l'égard de l'enseignement à distance fait à l'aide des TIC. Les résultats obtenus confirment que les garçons préfèrent plus que les filles les méthodes d'enseignement à distance dans lesquelles les TIC sont utilisées comme outils d'apprentissage. L'expérience du télé-enseignement serait la principale raison de cette différence. Autrement dit, plus les filles ont une expérience de l'enseignement à distance informatisé, plus leur différence avec les garçons s'estompe.

Cette recherche souligne bien les nuances que nous devons apporter lorsqu'ils s'agit d'interpréter des résultats d'études qui comparent les filles et les garçons. Il est vrai que l'on retrouve une différence, mais on doit toujours se demander si celle-ci est due à des facteurs autres que le sexe.

9. Est-ce qu'il y a des matières qui se prêtent mieux à l'intégration des TIC au plan motivationnel ?

On peut effectivement penser que des matières comme les sciences expérimentales peuvent profiter davantage des TIC que des matières plus abstraites comme les mathématiques ou

la philosophie. Mais si l'on se fie à l'état de la recherche, aucune matière n'est plus propice à l'utilisation des TIC au plan motivationnel. Le potentiel des TIC peut être exploité dans l'apprentissage de toutes les matières. Il n'en tient qu'à l'enseignant de bien les utiliser et surtout de rencontrer les conditions pour qu'elles suscitent la motivation des élèves.

10. Quelles conditions les TIC doivent-elles rencontrer pour susciter la motivation des élèves ?

D'abord, rappelons que si l'on veut que les TIC influent positivement sur la motivation des élèves, il y a des conditions propres aux TIC qui doivent être respectées et des conditions qui sont plus d'ordre pédagogique

Les conditions liées directement aux TIC se rapportent aux avantages que nous avons déjà présentés. En résumé, pour que les TIC suscitent la motivation de l'élève, il faut que ce dernier soit constamment invité à faire des choix et avoir son « mot à dire » dans sa façon d'apprendre. De plus, il faut qu'il reçoive des encouragements appropriés et des commentaires judicieux sur les actions qu'il pose et sur sa démarche d'apprentissage. Il faut également qu'il puisse faire des erreurs, sans pour autant être critiqué. Enfin, il faut que l'environnement soit convivial et attirant sans pour autant être à l'image des jeux vidéo.

11. Peut-on imaginer comment, dans le futur, les TIC se développeront dans le milieu scolaire ?

Rares sont les chercheurs qui tentent de voir dans le futur. Tenter de suivre le développement rapide des TIC et d'en mesurer tous les impacts sur le plan de l'apprentissage est déjà une tâche lourde qui demande tout leur temps. De notre recension des écrits scientifiques, seul l'article des chercheurs Hedberg et Alexander d'Australie présente ce que devrait être l'apprentissage virtuel. Pour ces auteurs, grâce aux outils permettant la réalité virtuelle, il sera possible de proposer aux élèves non seulement d'observer des éléments en deux dimensions sur un écran cathodique, mais d'être au cœur de l'action et de « vivre » et d'agir directement sur le déroulement des événements. Dans un cours d'écologie, par exemple, un élève pourra, à l'aide d'un casque virtuel et des boutons de



Les Technologies de l'Information (suite)

contrôle branchés à ses doigts, manipuler un robot au fond de l'océan afin d'examiner les dégâts écologiques provoqués par le naufrage d'un bateau. Ces outils existent déjà dans le milieu de la recherche appliquée, il s'agit maintenant de les utiliser à bon escient à des fins d'apprentissage.

12. Pensez-vous que les enseignants sont prêts à contribuer à de tels développements technologiques dans leur école? Et si oui, avons-nous les ressources et les moyens financiers de le faire ?

L'avenir nous le dira. Quoi qu'il en soit, on doit se rappeler que dans l'histoire de l'enseignement scolaire, seuls le tableau et le rétroprojecteur sont des technologies qui ont été développées expressément pour l'apprentissage. Toutes les autres technologies, que ce soit la télévision, la radio, le magnétophone ou l'ordinateur, ont été développées pour l'industrie et l'armée et ont été appliquées par la suite à l'enseignement et l'apprentissage. Les nouvelles technologies comme INTERNET et les futures technologies comme la réalité virtuelle n'échappent pas à cette tendance. C'est pour cette raison qu'il importe de faire de la recherche pédagogique sur les TIC pour connaître leur impact réel sur l'apprentissage et la motivation des élèves. Certes, l'intégration des TIC dans les milieux scolaires est inévitable et souhaitable, mais ce que l'on peut souhaiter, c'est que cette intégration se fasse avec **des considérations pédagogiques** plutôt que politiques et économiques comme se fut si souvent le cas dans le passé.

Bibliographie

- Ambrose, D. W. (1991). The effects of hypermedia on learning: a literature review. *Educational Technology*, 31(12), 51-55.
- Astleitner, H. et Keller, J. M. (1995). A model for motivationally adaptive computer-assisted instruction. *Journal of Research on Computing in Education*, 27(3), 270-280.
- Ayersman, D. J. (1996). Reviewing the research on hypermedia-based learning. *Journal of Research on Computing in Education*, 28 (4), 500-525.

Hedberg, J. et Alexander, S. Virtual reality in education: defining researchable issues.

Educational Media International, 31(4), 214-220.

Kikpatrick, H., et Cuban, L. (1998). Should we be worried? *Educational Technology*, 38(4), 56-59.

Lawless, K. A. et Brown, S. W. (1997).

Multimedia learning environments: issues of learner control and navigation. *Instructional Science*, 25, 117-131.

McCrorry Wallace, R., Kupperman, J. et Krajcik, J. (2000). Science on the WEB: students online in a sixth-grade classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 9(1), 75-104.

Mistler-Jackson, M. et Butler Songer, N. (2000). Student motivation and Internet technology: are students empowered to learn science? *Journal of Research in Science Teaching*, 37(5), 459-479.

Plowman, L. (1996). Narrative, linearity and interactivity: making sense of interactive multimedia. *British Journal of Educational Technology*, 27(2), 92-105.

Proost, K., Elen, J. et Lowyck, J. (1997). Effects of gender on perceptions of and preferences for telematic learning environments. *Journal of Research on Computing in Education*, 29(4), 370-384.

Small, R. V., et Ferreira, S. M. (1994). Information location and use, motivation, and learning patterns when using print or multimedia information resources. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 3, 251-273.

Spitzer, D. R. (1996). Motivation: the neglected factor in instructional design. *Educational Technology*, 36(3), 45-49.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent (Qc) : Éditions du Renouveau Pédagogique.

[1] Dans la bibliographie à la fin de cet article, nous nous limiterons à donner les références des auteurs qui sont cités explicitement dans le texte.

[2] Certes, des revues comme la *Revue des Sciences de l'Éducation* publient des articles sur les TIC et même des numéros thématiques, mais aucun de ceux-ci n'a eu pour objet spécifique la relation entre les TIC et la motivation à apprendre.

L'École djiboutienne à l'ère numérique

1.2 OUTILS ET RESSOURCES NUMÉRIQUES AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE



Par Charifa Ahmed, Osman Guelleh et Mahmoud Egueh/ CRIPEN

En avril 2014, la République de Djibouti a amorcé les TICE dans l'enseignement fondamental en mettant 10.000 tablettes à la disposition des classes de 1^{ère} année. Cette révolution numérique officiellement amorcée se poursuit. En effet, parallèlement au projet tablette, le MENFOP a lancé le Cartable numérique dans 4 collèges et a mis en place des Smart classrooms dans les lycées et à l'école d'excellence et ce, afin d'arriver à une meilleure qualité d'enseignement-apprentissage aux différents ordres d'enseignements.

Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) regroupent les outils et ressources numériques pouvant être utilisés à des fins d'enseignement/apprentissage.

Depuis quelques années, l'on constate que beaucoup de pays mettent l'accent sur l'importance et le rôle que jouent les TICE dans l'enseignement et par conséquent, investissent énormément dans ce domaine afin de rendre leurs systèmes éducatifs plus efficaces et plus efficaces.

En effet, il importe de préciser que les TICE offrent de nouvelles perspectives dans le processus d'enseignement-apprentissage à travers la mise à disposition des contenus pédagogiques riches et variés impliquant un changement des pratiques pédagogiques qui mène à une centration sur l'apprenant.

Ainsi, à l'instar de ces pays, Djibouti a initié le projet « *Un enfant, une tablette* » en mettant 10.000 tablettes à la disposition des classes de 1^{ère}

année. Le Président de la République souligne à cet égard l'importance du numérique pour une meilleure insertion socioprofessionnelle de la jeunesse de demain. Il précise que « l'ouverture vers le numérique est une nécessité pour que l'école soit en phase avec les exigences de la société moderne ».

I. En quoi consiste le projet « Un enfant, une tablette » ?

L'objectif principal de ce projet est d'inculquer aux élèves, dès leur jeune âge, les compétences numériques du 21^e siècle, en leur donnant l'envie d'apprendre davantage grâce à la tablette, l'un des fers de lance actuels des technologies mobiles, car susceptibles d'avoir des retombées positives sur la réussite, la persévérance et l'autonomie des élèves.

Il y a lieu de rappeler que la tablette a été introduite dans les classes en phase pilote en janvier 2015 et la généralisation a eu lieu en janvier 2016. Ainsi,



● L'École djiboutienne à l'ère numérique (suite)



de la phase pilote à la phase de généralisation, plusieurs marques de tablettes se sont succédé et ce, afin d'offrir aux élèves des outils de meilleure qualité. En effet, la dernière génération de tablettes offre un meilleur confort d'utilisation grâce à un écran au rendu impressionnant et des performances excellentes.

1. La mise en œuvre du projet « tablette » dans les classes

Pour réussir la mise en œuvre du projet « tablette » dans les classes, une série de formations essentiellement axées sur l'utilisation technique de la tablette et son exploitation pédagogique sont dispensées au début de chaque rentrée scolaire à tous les enseignants de 1^{ère} année et aux équipes d'encadrement pédagogique concernées. Ces dernières effectuent des visites d'accompagnement des enseignants, dans la mise en œuvre de l'utilisation de la tablette en classe en leur permettant ainsi de repenser leur rôle et leur démarche pédagogique.

2. Des applications interactives conçues par le CRIPEN

Lors de leur introduction en phase pilote (2015), les contenus des tablettes éducatives, se composaient principalement des livrets d'activités numériques de Français et de Mathématiques conçus sous PowerPoint accompagnés d'une série d'applications éducatives interactives téléchargées d'Internet et libres de droit.

Actuellement, les tablettes sont livrées avec plus de 80 applications interactives pédagogiques et ludiques retenues pour leur qualité et destinées à attirer l'attention des élèves autour des notions étudiées en classe.

À cela s'ajoutent des applications interactives développées par le CRIPEN. En effet, il y a lieu de rappeler qu'ayant constaté que les applications interactives ont suscité chez les élèves un

engouement sans précédent contrairement aux livrets d'activités numériques en format PowerPoint, le CRIPEN s'est résolu à innover en développant 4 applications interactives à partir des contenus des livrets d'activités numériques de Français et de Maths des deux premiers niveaux de l'enseignement de base, et ce conformément aux programmes officiels en vigueur.

Il s'agit des deux applications de 1^{ère} année qui ont été intégrées dans les tablettes déployées cette année dans les écoles.



Affiche des deux applications de 1^{ère} année sept 2017.

Quant aux deux autres applications interactives de 2^e année de Maths et de Français conçues sur le même principe que celles de 1^{ère} année, elles sont finalisées et seront intégrées dans les tablettes des élèves de 2^e année à la rentrée 2018/2019.

Il convient de souligner que les activités proposées dans ces 4 applications, conçues auparavant par les concepteurs des manuels du CRIPEN, couvrent les programmes officiels fixés par l'Éducation Nationale tout en proposant une démarche innovante afin que chaque élève puisse apprendre à son rythme.

En effet, en Français, pour chaque semaine d'apprentissages ponctuels six activités sont proposées : deux activités de lecture suivies

d'une activité de production écrite puis deux autres activités de lecture suivies d'une activité de production.

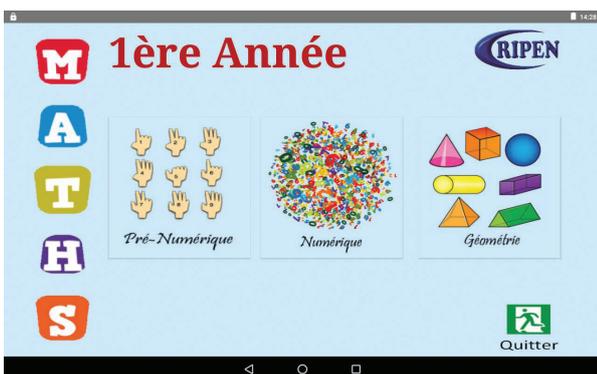


Écran d'accueil de la tablette pour le module de français 1^{ère} année

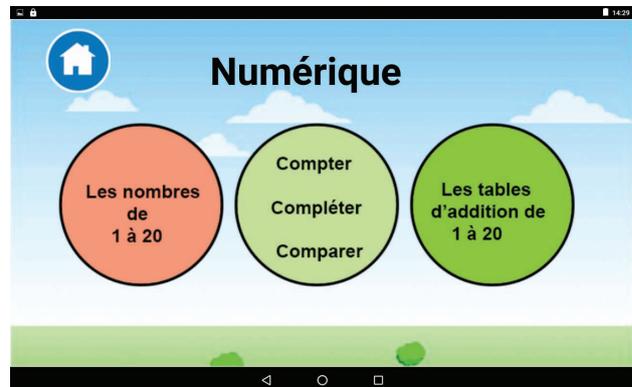


Menu de la tablette pour les différents semaines du module de français 1^{ère} année

En Mathématiques, la maquette de l'application se démarque du chemin de fer du livret d'activités de 1^{ère} année. En effet, l'application propose une entrée par les compétences plutôt que par modules d'apprentissages. Ainsi, l'élève a le choix dès l'ouverture de l'application à l'un des trois domaines de compétences suivants : pré-numérique, numérique et géométrie.



Écran d'accueil de la tablette pour le module de français 1^{ère} année



Menu de la tablette pour les différents semaines du module de français 1^{ère} année

Cela étant, l'utilisation de ces applications dans les apprentissages nécessite chez les enseignants et les élèves une découverte préalable en vue d'une exploitation pédagogique efficace en classe ou à la maison.

En effet, dans un premier temps, il est recommandé que l'enseignant mette en place de bonnes habitudes et un rythme de travail soutenu lors des premières séances sur l'apprentissage du maniement de la tablette, mais aussi de la navigation dans le répertoire des contenus. Cette période de familiarisation avec l'outil tablette peut avoir une durée de 3 à 4 semaines. Une fois cette étape franchie, l'apprentissage devient plus facile.

L'avantage de ces 4 applications réside dans leur caractère ludique qui permet aux enfants d'apprendre sans trop en avoir l'impression. Elles permettent ainsi à l'élève :

- d'écouter et de répéter en boucle les phrases et mots clés étudiés en classe ;
- d'enregistrer sa lecture des phrases et mots clés appris sur sa tablette ;
- de refaire les activités pour améliorer sa performance ou son score ;
- d'acquérir une autonomie d'action sur les activités ;

L'École djiboutienne à l'ère numérique (suite)



- de se corriger et de s'autoévaluer ;
- de réviser ses leçons n'importe où et n'importe quand ;
- d'augmenter son temps d'apprentissage ;
- d'avoir de meilleurs résultats.

De manière générale, ces applications permettent de :

- motiver les élèves et de favoriser l'interactivité entre eux ;
- multiplier les contacts enseignants-élèves en classe ;
- soutenir l'apprentissage réactif, proactif et interactif.

En somme, comme le temps à l'école est limité, toutes les applications contenues dans la tablette offrent aux élèves un apprentissage autonome, élargissent leurs expériences d'apprentissage en classe comme à la maison, et les rendent plus interactives et plus immersives. Ainsi, les élèves s'investissent plus, gagnent en motivation et obtiennent de meilleurs résultats.

II. Le Cartable numérique

1. Contexte du projet

Ce projet a été lancé par le MENFOP au tout début de l'année scolaire 2017/2018. Il s'agit d'un ensemble de moyens technologiques qui donne accès à tous les manuels scolaires de 6^e et d'autres contenus à partir d'un mini laptop et d'une plate-forme conçue par les ingénieurs de l'Agence Nationale du Système d'Information de l'État (ANSIE) en étroite collaboration avec les développeurs du CRIPEN.



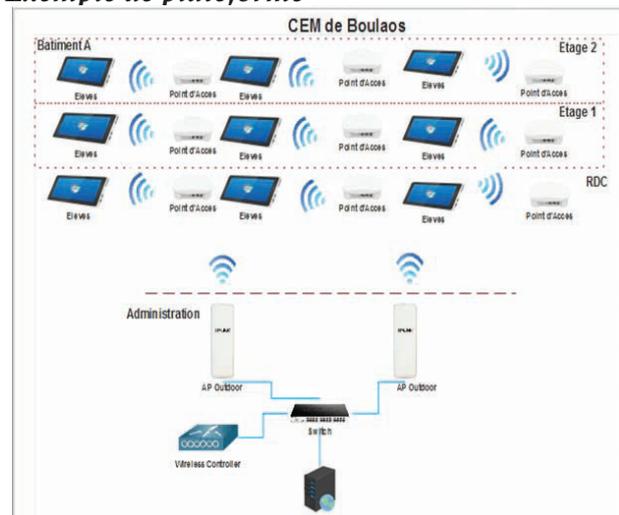
Cartable numérique 6^{ème} année : Tous les manuels sont numérisés dans une version e-book feuillable

À l'heure actuelle, seulement les classes de 6^e année des établissements pilotes suivants sont concernées par le projet « Cartable numérique » :

- CEM CDF
- CEM de Boulaos
- CEM d'Ambouli
- CEM Fukuzawa
- École d'excellence

Il convient de souligner que dans le cadre de la phase pilote, le CRIPEN a déployé un lot d'environ 600 mini laptops sur l'ensemble des cinq établissements cités ci-dessus.

Exemple de plateforme



2. Espace Numérique de Travail (ENT)

La plateforme est constituée de trois espaces de travail accessibles pour le moment à partir d'une connexion intranet.



Page d'accueil de la plateforme

a. L'espace administrateur

La fonction d'administrateur est assurée à priori par le chef d'établissement ou à défaut par toute autre personne désignée par celui-ci.

Les tâches de l'administrateur sont multiples : ajouter des noms de professeurs, planifier le nombre de classes en fonction des effectifs à sa disposition, ajouter de nouveaux supports didactiques, etc.

b. L'espace professeur

Les professeurs de 6^e disposent d'un code d'accès personnel à la plateforme. Ils peuvent réaliser diverses tâches : modifier leur profil à tout moment, ajouter des contenus aux formats variés (textes, fichiers vidéo ou audio), partager des documents avec les classes de leurs choix, etc.

c. L'espace élève

Dans cette phase pilote, l'activité de l'élève sur la plateforme se limite à :

- consulter en feuilletant les manuels scolaires mis en ligne ;
- télécharger les contenus partagés par ses professeurs.

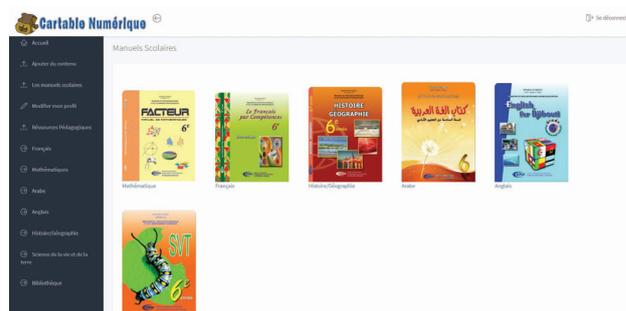
Dans un proche avenir, il est prévu d'élargir le champ d'action de l'élève. Il pourra ainsi avoir la possibilité d'interagir plus souvent avec ses professeurs soit en leur envoyant des travaux réalisés en groupes ou en répondant à des

questions partagées. Ainsi, l'élève devient acteur de son apprentissage.

Espace élève

3. Les contenus pédagogiques du "Cartable numérique"

Grâce à une connexion intranet, l'élève pourra accéder à tous les manuels numériques de 6^e année feuilletables et accessibles en ligne. À cela s'ajoutent des dictionnaires, des encyclopédies, des documents de référence, des logiciels, des tutoriels téléchargés d'Internet et d'autres ressources éducatives en parfaite adéquation avec le programme scolaire officiel (cours et activités de renforcement et de perfectionnement) conçues par l'équipe de concepteurs des REL (Ressources Educatives Libres) du CRIPEN. Tous ces outils et supports pédagogiques sont téléchargeables et permettent aux élèves de s'entraîner hors connexion et de renforcer leur capacité à travailler de façon autonome.



4. Les avantages du « Cartable numérique »

- Le poids du cartable de l'élève est fortement réduit ;
- L'apprentissage devient dynamique avec plus d'interactions entre les professeurs et les élèves ;
- L'élève rattrape les cours ratés grâce aux cours déposés sur la plateforme par ses professeurs ;
- L'élève devient acteur de son apprentissage et s'implique davantage ;
- L'enseignant devient un accompagnateur



L'École djiboutienne à l'ère numérique (suite)

qui aide l'élève dans sa progression ;

- L'apprentissage se poursuit en toute autonomie à la maison grâce aux indications fournies par les enseignants.

5. Les perspectives

- ✓ Généraliser le projet « Cartable numérique » dans tous les autres collèges ;
- ✓ Numériser l'ensemble des manuels scolaires du fondamental et du secondaire ;
- ✓ Mettre en place des Smart Classrooms « classes intelligentes » dans les collèges et les écoles primaires ;
- ✓ Offrir un accès haut débit à tous les collègues ;
- ✓ Faire évoluer le mode d'accès à la plateforme : du mode intranet au mode internet ;
- ✓ Former les élèves sur l'acquisition des règles élémentaires de l'informatique ;
- ✓ Accompagner les enseignants par des actions vigoureuses de formation continue, sous la forme d'une première initiation suivie de rappels ;
- ✓ Suivre et évaluer les pratiques des enseignants en classe à travers des visites effectuées par les CP et les inspecteurs ;
- ✓ Abonner les professeurs et les élèves des collèges à des sites de cours de soutien ;
- ✓ Mettre en place une stratégie de développement et d'acquisition des contenus numériques ;
- ✓ Favoriser l'interconnexion des établissements scolaires ;
- Créer un environnement collaboratif

pour apprendre mieux et plus ;

- Permettre aux parents de mieux accompagner la scolarité de leurs enfants en suivant à distance l'évolution de leurs résultats.

III. Les smart classrooms ou « classes intelligentes »

Actuellement, 12 lycées sont équipés de smart classrooms à raison d'une classe intelligente par lycée. Ce dispositif est mis également en œuvre à l'école d'Excellence qui jouit de deux smart classrooms.

Les classes dites intelligentes disposent de tables, de station de recharge, d'ordinateurs portables, et d'écrans latéraux facilitant la visibilité pour tous les élèves. Un logiciel de partage d'écrans permet aux enseignants de suivre de près le travail de leurs élèves avec la possibilité de le corriger, le diffuser, etc.

Les smart classrooms qui sont en vogue ces derniers temps, favorisent le travail collaboratif et permettent aux élèves de maîtriser parfaitement un outil plus proche de leurs pratiques de communication.

Force est de constater que ce dispositif qui sera déployé à tous les niveaux d'enseignements, contribuera non seulement à la modernisation de l'éducation, mais permettra également d'améliorer la qualité des enseignements/apprentissages tout en facilitant la future insertion des étudiants dans le monde du travail dominé par les nouvelles technologies.

Réflexions sur les enseignements-apprentissages



2.1 Les compétences transversales : un concept-clé pour la réussite de nos élèves.

Par M.Moukhaled Abdoul-aziz Hassan / IEN

On entend très souvent certains enseignants se plaindre des élèves qui, disent-ils, ne s'impliquent pas, ne participent pas en classe, n'ont pas de réelle motivation pour apprendre, etc. Et pourtant, force est de constater que nombreux sont les élèves qui s'intéressent à leurs études et qui s'en sortent brillamment malgré tout. Quelles qualités ont-ils donc ceux qui réussissent dans leur cursus scolaire ? Ont-ils une intelligence supérieure aux autres ? Font-ils des efforts complémentaires ? Ont-ils développé des stratégies d'apprentissage qui leur sont propres et que les autres ne possèdent pas ? En d'autres termes, ont-ils acquis des compétences transversales que les autres ne maîtrisent pas ?

I- Les élèves ne s'impliquent pas ou ne participent pas, que faut-il faire ?

Il faut tout d'abord savoir les intéresser, c'est l'évidence même. Pour cela l'enseignant doit commencer par leur proposer des contenus notionnels à leur portée et qui font partie de leur vécu, c'est-à-dire de leur environnement proche. Que ces notions ne soient pas trop abstraites pour eux, comme c'est le cas parfois en mathématiques. Le choix des activités a également une importance capitale, pour pousser les élèves à être plus actifs, plus participatifs en un mot plus productifs.

À titre d'exemple, les activités ludiques en séance de langue sont très intéressantes et attirent l'attention des apprenants, et cela à tous les niveaux (base, moyen, voire secondaire) car de nombreux jeux de rôle permettent la communication, les

échanges entre élèves et enseignant et surtout l'interaction élèves-élèves (le plus intéressant). C'est à ce niveau que le jeune scolarisé s'entraîne à parler, à s'exprimer, à s'affirmer (j'ai fait ceci, j'ai fait cela, à mon avis, selon moi, etc.). En s'exprimant ainsi, en argumentant, l'élève construit son savoir, utilise à bon escient ses bagages linguistiques restés à l'état passif, dès lors, il perçoit l'importance et l'utilité de la langue qu'il parle. **C'est pourquoi les compétences en communication, de par leur transversalité, sont hautement importantes pour la réussite des élèves aussi bien en classe de langue que dans toutes les autres disciplines.**

II- Les élèves ne sont pas motivés, comment faut-il agir ?

En classe, la motivation ne doit pas s'obtenir sur la base d'une note d'encouragement



● Les compétences transversales : (suite)

ou à contrario d'une punition infligée, comme beaucoup le pense. **Cette manière d'agir en termes « carotte/bâton » est loin d'être efficace en pédagogie, elle est même pernicieuse.** Pour motiver réellement les élèves, il faut au contraire valoriser leurs efforts, si minimes soient-ils, les encourager, les aider à progresser, leur montrer qu'ils sont capables de réaliser bien des choses, en somme leur donner l'envie d'apprendre. En fait la motivation se fonde sur un certain nombre de principes que les enseignants sont censés connaître :

● **Principe 1 : La motivation/sécurisation.** Généralement, l'élève est chargé d'émotion, de peur, d'angoisse et d'affectivité (je vais être puni, on va se moquer de moi ...). Aussi, faut-il absolument le sécuriser et le mettre en confiance lors de ses interventions orales ou écrites. L'enfant qui se sent jugé, voire ridiculisé par l'enseignant, ou par ses camarades ne prendra jamais la parole, ne pose plus de questions...il va jusqu'à s'exclure complètement du groupe-classe.

● **Principe 2 : La motivation/intérêt** qui s'installe si l'objet de l'étude touche à ce que les élèves aiment faire. Ainsi, imposer des thèmes de recherche aux élèves risque de les rebuter. Ils seront obligés de travailler sur des sujets qui ne les intéressent pas forcément d'où désintéressement et manque de productivité. Il y a lieu de remplacer donc cet esprit d'imposition par un choix établi par les apprenants eux-mêmes ou négocier avec l'enseignant.

● **Principe 3 : La motivation/responsabilisation** peut être construite autour d'un « projet commun ». Exemple, une sortie pédagogique

organisée par les élèves eux-mêmes est très instructive et aura pour effet positif de rendre les apprenants plus « impliqués » et plus « engagés ». La réussite collective de cette sortie débouchera sur des compliments où tout le monde se sentira concerné.

● **Principe 4 : La motivation/compétition** peut encore être éveillée par des jeux de concurrence, des travaux de groupe. En effet, les travaux de groupe ont pour avantage la relance presque spontanée de l'intérêt général de l'équipe d'où le besoin pour l'enseignant d'alterner le travail individuel et celui du groupe. Un deuxième avantage non moins important : l'entraide au sein du groupe qui aura des effets très positifs pour les élèves en difficulté qui doivent être pris en charge par les plus forts.

● **Principe 5 : la motivation/évaluation** peut apparaître dans la façon d'apprécier les travaux réalisés par les élèves en formation formative. En évitant l'évaluation du type « contrôle » (note) durant les moments d'apprentissage, pour que l'élève ose faire des erreurs et les utiliser comme source d'informations. Faire de l'évaluation un levier pour faire progresser les élèves dans leurs apprentissages.

● **Principe 6 : la motivation/plaisir.** Instruire en amusant a toujours été un grand principe des maîtres de tout temps, une vérité reconnue par les neurosciences qui confirme que « *notre cerveau n'apprend dans la douleur que lorsqu'il ne peut faire autrement* » nous rappelle le spécialiste en neurosciences Idriss Aberkane. Il conviendra donc de replacer cette source de motivation au cœur de toute stratégie de recherche d'amélioration des apprentissages scolaires.

Principe 7 : la motivation/concentration repose en partie sur l'obtention de l'attention. Il est vrai que l'enseignant ne pourra pas capter à 100 % l'attention de ses élèves tout au long de la journée. Mais le souci de faire travailler le maximum d'élèves pour ne pas dire tous les élèves est un souci légitime. Le bon enseignant est celui qui cherchera toujours à savoir pourquoi ses élèves sont distraits, peu productifs, ne répondent plus aux sollicitations. Et par voie de conséquence il commencera à chercher les raisons qui sont en fait multiples : atmosphère de la classe, méthode de travail, cadre non propice, etc.

En résumé :

- Sécuriser les élèves et les mettre en confiance ;
- Les placer dans des situations de réceptivité auditive maximale lorsque le professeur explique les cours ;
- Leur offrir un cadre de travail agréable ;
- Diversifier les activités proposées et leur mode de résolution ;

Sont autant de stratégies susceptibles de motiver les élèves et de les inciter à donner le meilleur d'eux-mêmes.

III- Les élèves ne donnent pas de bons résultats, que faut-il corriger...d'abord ?

Réponse : commencer par redresser deux choses.

III.1- Réviser le fonctionnement interne de la classe.

En effet, il y a lieu de revoir l'organisation même de la classe et ses règles de fonctionnement. Les transformations à apporter aux pratiques pédagogiques obligent de réfléchir à la finalité

même de l'école et au pouvoir qui s'y exerce. Il s'agit de modifier les facteurs relationnels de telle sorte que puissent se transformer les rapports enseignants-élèves; rapport qui devrait être plus propice aux apprentissages. Il va sans dire que la pédagogie du tuyau ou de la baguette est à proscrire définitivement de nos classes. Encore une autre forme de pression ou de répression, cette fois-ci psychologique, est celle de la punition collective (moins 5 points à tous les élèves) parce que « l'enseignant » veut discipliner sa classe. D'autres, marqués eux-mêmes par un mauvais séjour à l'école prennent un réel plaisir à noter très sévèrement les élèves sans raison apparente.

On ne peut que combattre de tels comportements contre lesquels les élèves dressent leurs propres moyens de défense : réduire au maximum leurs efforts et leurs rendements.

III.2- Réviser la manière d'enseigner.

Là aussi, sans vouloir généraliser (car nous avons d'excellents enseignants, il faut bien le reconnaître), l'enseignement est dispensé dans certaines classes aux meilleurs élèves par économie d'effort et par facilité : les dégourdis, les plus doués répondent aux sollicitations magistrales et font donc plaisir à l'enseignant qui, tout content oublie le reste de la classe et réduit ses interventions à des activités de plaisir. En classe, la distinction est nette entre le réseau principal (toujours sollicité) et le réseau parallèle (tenu à l'écart), sans parler du climat relationnel (enseignant-élève) toujours orienté vers les plus brillants. Cet enseignement élitiste pénalise d'autant plus ceux qui en rentrant à la maison n'auront aucune forme d'appui pour compléter les apprentissages scolaires. **Nous ne voyons pas là d'objectif éducatif soigneusement réfléchi et s'inscrivant dans un ensemble cohérent. L'éducation est toute autre chose.**

IV- L'importance des compétences transversales en pédagogie.

La recherche de l'efficacité pédagogique



Les compétences transversales : (suite)

ne se trouve nulle part ailleurs, hormis la classe : ce lieu privilégié où tout se joue. En effet, c'est en classe que l'avenir des futures générations se prépare, c'est-à-dire l'avenir de toute une Nation.

C'est pourquoi les apprentissages aujourd'hui ne se centrent plus sur ce que l'élève apprend (quels contenus), mais sur comment il apprend (quelles méthodes, quels processus, quelles stratégies) c'est-à-dire sur l'acte d'apprendre lui-même, sur des savoir-faire, voire des savoir-réfléchir.

C'est bien là que réside toute l'importance des compétences transversales (méthodes de travail, développement de l'attention et de la mémoire, traitement de l'information, initiative et créativité, innovation et autonomie, etc.). Ces compétences constituent, en fait, un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources, nous rappellent les pédagogues. Elles ont souvent le mérite de mobiliser, au profit d'une même situation, des ressources provenant de plus d'une discipline.

Pour cela l'enseignant doit être suffisamment armé et outillé pour répondre de façon rationnelle et suffisante à ce type d'enseignement.

Enfin, il faut savoir transmettre aux générations montantes avec suffisamment de force les valeurs, les attitudes et comportements (savoir-être, savoir-devenir) d'un bon citoyen et ceci en parfaite conformité avec notre devise nationale « unité, égalité, paix ». Cet ancrage des valeurs citoyennes dans l'esprit de nos jeunes (**ultime finalité de l'éducation**) ne peut s'acquérir, encore une fois, qu'à travers des compétences dites transversales. Bref, le bon éducateur aujourd'hui

est celui **qui saura prendre suffisamment en compte de telles finalités et construire ainsi un pont solide entre les savoirs scolaires et les savoirs « de la vie ».**

EXTRAIT DU PROGRAMME DU PRIMAIRE

I- Les compétences transversales inscrites dans le programme du primaire.

Les compétences transversales concernent en particulier les attitudes, aptitudes et capacités adoptées dans la vie personnelle et sociale et restent étroitement liées à la maîtrise de la communication. Les compétences transversales intégrées dans le programme primaire sont décrites et regroupées en quatre catégories :

II- Les compétences liées aux capacités intellectuelles

- Développement de l'attention : se concentrer et exercer son attention consciente. Distinguer les éléments essentiels à la construction du sens.
- Développement de la mémoire : développer sa mémoire à travers les activités de classe (ex : comptine, chant, poésie, table de multiplication, mots et notions apprises). Enregistrer, conserver et utiliser les informations antérieures.

- Traitement de l'information : sélectionner, trier et organiser les informations venant des sources variées. Relever les informations pertinentes et les utiliser.
- Résolution de problèmes : développer ses habiletés intellectuelles (raisonnement inductif et déductif). Utiliser des stratégies diversifiées et efficaces (verbaliser les stratégies adoptées ; schématiser des situations complexes).
- Développement de l'esprit d'initiative et de la créativité : cultiver son imagination, développer son goût du risque, de l'innovation et de l'autonomie.

III - Les compétences méthodologiques

- Soins et application / Vérification du travail effectué : réaliser une activité avec soin et application (encadrer, souligner, éviter les ratures, utiliser un brouillon...). Gérer son temps et ses énergies dans le travail.
- Travail coopératif : contribuer au travail collectif et tirer profit des travaux réalisés en commun. Partager et mettre en commun ses découvertes avec ses pairs (distribution des tâches, rotation des activités).

IV- Les compétences liées à la socialisation

- Éducation à la citoyenneté : prendre conscience de son appartenance à une nation, appliquer les règles de vie en société et valoriser le dialogue et la tolérance.
- Éducation à l'environnement et à la santé : construire des attitudes positives dans le respect de l'environnement et de sa santé. Adopter des règles de vie saine (alimentation, économie d'eau et d'énergie).

V- Les compétences dans le domaine de la langue

Maîtrise de la communication : écouter les autres, comprendre et répondre. Prendre en compte les propos des autres et y répondre convenablement. Adapter son langage au contexte et au destinataire. S'exprimer clairement en employant des structures variées dans les différentes formes de la communication. Structurer ses idées et les exprimer de manière pertinente et claire.



2.2 L'étude collective de leçon ou l'autre manière de vivre la pratique de classe.

Par M. Abdillahi Omar Ibrahim / IEN



L'étude collective de leçon ou «jugyo-kenkyu», est un dispositif de formation continue développé au japon ayant pour objectif de contribuer au développement professionnel des enseignants autant que l'expérience d'apprentissage des élèves. Après avoir présenté la genèse du concept au japon son contenu, ses avantages et ses limites son voyage à travers le monde fera l'objet des différentes transformations subies. En dernier lieu l'adaptation du processus du « jugyo-kenkyu » à notre contexte et l'intérêt que cela pourrait constituer pour la formation continue de nos enseignants seront analysés.

1. INTRODUCTION

A l'heure où la quête de qualité des enseignements-apprentissages fait l'unanimité, il semble tout indiqué d'orienter la réflexion vers un espace dédié à sa construction : la classe, l'établissement... Mais également vers les professionnels que sont l'enseignant, le directeur d'école ou le chef d'établissement, le personnel d'encadrement et de vie scolaire... C'est donc à dessein, que nous avons choisis de présenter de manière succincte le concept de « Jugyo- Kenkyu » ou « Etude de leçon » dans le présent article.

Appelé plus communément « Etude collective de leçon » (par les francophones) ce concept inventé et développé par les japonais présente un intérêt tout particulier pour au moins deux raisons :

- Il vise à parfaire les compétences professionnelles des enseignants à travers les formations continues in-situ (à l'école)

- Il propose une démarche innovante et flexible pour les élèves dans l'appropriation des savoirs et savoirs faire En quoi consiste-il ?

Nous tenterons d'en circonscrire les contours,

ses apports et son efficacité dans la pratique de classe, nous chercherons aussi ses mutations à travers le monde, ses adaptations, ses transformations diverses, bref son appropriation par plusieurs pays à travers le monde. Nous aborderons ensuite son arrivée récente en Afrique et nous nous interrogerons sur les voies et moyens d'une éventuelle adaptation à notre contexte car l'amélioration de la qualité de l'enseignement apprentissage passe impérativement pensons-nous – par ce double processus intrinsèquement lié : la nécessaire réinterrogation de nos pratiques et l'obligation professionnelle de nous référer à celles plus porteuses de résultats.

L'Étude collective de leçon

2-1 Définitions

Compte-tenu de l'évolution qu'elle a connu et les multiples modifications qu'elle a subie à travers le monde, il est évident ; vous-en conviendrez qu'il n'est pas aisé de choisir une définition ! Toutefois, dans le cadre de notre contribution, nous en avons retenu deux qui nous ont semblé les plus pertinentes :

a) Ce dispositif rend compte d'un processus de développement professionnel que les enseignants mettent en œuvre pour examiner systématiquement leur pratique. Il est essentiellement utilisé en formation continue. Le but de l'étude collective d'une leçon est d'améliorer

l'impact des expériences d'apprentissage que les enseignants procurent à leurs élèves. (Fernandez & Chokshi, 2002 ; Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan, & Mitchell, 2007).

b) Les lessons study (Lewis, Perry et Murata, 2006) ou études collectives de leçons (Miyakawa et Winslow, 2009) sont un dispositif de recherche formation qui fait travailler un groupe d'enseignants autour de la construction d'une leçon, ces enseignants identifient un objet d'apprentissage qui leur pose problème et au sujet duquel ils souhaitent construire une leçon, les enseignants analysent l'apprentissage visé et planifient ensemble une leçon ; cette dernière est mise en œuvre dans la classe d'un membre du groupe, les autres enseignants observent la leçon en direct et analysent son impact sur les apprentissages des élèves, le groupe peut décider de planifier une version améliorée de la leçon qui sera donnée dans la classe d'un autre enseignant et la boucle recommence. Le résultat est diffusé, à la fois sous un plan détaillé utilisable par d'autres enseignants et d'articles dans les revues professionnelles. Ce dispositif vise le développement professionnel des enseignants au travers de ce travail collectif (Clerc et Martin, 2011)

2-2 Historique du concept

La genèse du «jugyo-kenkyu» coïncide avec ce que les japonais ont appelé l'ère du Meiji (réforme profonde du système éducatif) remontant à la moitié du 19^{ème} siècle (1890), c'est à cette époque que l'enseignement à l'observation et à l'analyse critique des leçons (notamment en mathématiques) s'est développé (Shimizu, 2014). Ère de la modernisation du système avec la création de nombreuses structures de formations (création d'une école normale à Tokyo)

Cependant, force est de constater que le concept a connu depuis une évolution assez marquée, comparée à ses contours actuels, plus normés et plus généralisés au sein de l'institution « Education »

La pratique de l'Etude de leçon aura une véritable ascension vers les années 1990 suite à la performance des élèves japonais aux évaluations internationales (TIMSS) en comparaison notamment des élèves des USA. Le concept sera désormais très partagé par beaucoup de pays,

mais avant d'aborder cet engouement en faveur de l'Etude de leçon par l'occident notamment, nous nous intéresserons plus sur les apports de celle-ci dans le domaine de la didactique et de la pédagogie mais également sur ses limites.

Quels sont les apports dans le domaine de la pratique

En premier lieu, le fait que cette approche préconise la centration de la formation continue sur « l'ordinaire de la classe » il semble évident qu'elle soit nécessairement plus proche des besoins essentiels des enseignants, elle leur offre l'occasion de réfléchir sur leur propres pratiques de classes c'est-à-dire sur leur « quotidien »

Hang et Shimizu. (2016) confirment à ce sujet des apports notables en termes de connaissances disciplinaires et pédagogiques. Les acquis en termes de compétences professionnelles chez les enseignants sont donc avérés.

En second lieu, il s'agit d'un dispositif privilégiant le travail collectif et/ou la mise en réseau de la communauté éducative (enseignants, encadreurs, chefs d'établissement...). L'idée « d'intelligence collective » et de « networked communities » sont fortement mis à contribution. La coopération entre acteurs contribue à l'amélioration de l'enseignement apprentissage « Bryk 2014).

La troisième raison de confirmer les réels apports de ce dispositifs réside dans l'implication d'acteurs aux profils différents (théoriciens / chercheurs et praticiens de l'éducation) Selon Runesson (2015) le rapprochement d'une vision très théorique de l'apprentissage et de la pédagogie à celle relevant des connaissances pratiques contribue largement au développement des compétences professionnelles.

2-4 Quelles sont les limites ?

Toutefois il serait naïf de croire qu'il s'agit d'un dispositif miracle susceptible d'élaguer tous les problèmes dans l'enseignement – apprentissage. En effets, au moins deux reproches pourraient être avancés à ce sujet:

- L'étude de leçons requière le soutien très engagé d'acteurs de la communauté éducative (ce qui n'est pas évidents) ensuite, il faut se



L'étude collective de leçon (suite)

donner le temps nécessaire à la préparation (l'enseignant quitte l'établissement en même temps que les élèves, ce qui est différents dans la culture japonaise)

- Ensuite son caractère scientifique est encore très discuté et ne fait l'unanimité

3. Le «jugyo-kenkyu» à travers le monde

Malgré ces écueils ce dispositif a largement été importé par l'occident et l'Asie.

3.1 Les Etats-Unis d'Amérique sont les premiers à importer le « »jugyo-kenkyu» » par le biais de chercheurs plutôt émerveillé par cette pratique des enseignants nippons (Stigler 1980) La différence de point de vue vis-à-vis de cette démarche chez les américains est que ces derniers attribuent une fonction importante au « facilitator » ou chercheur qui joue le rôle de « caution scientifique » pour le groupe.

3.2 Le dispositif est également très présent au Royaume-Unis depuis les années 2000. Mais là encore la lesson-study a ses particularités. L'existence systématique d'un groupe d'élèves (trois en tout) qui sont impliqués dans la préparation de l'étude de leçon est une spécificité toute Britannique. La réaction de ces élèves est intégrée dans l'hypothèse de recherche. Ce qui n'existe pas dans le dispositif Japonais.

3.3 En France comme en Suisse, même si les expériences de « lesson study » sont assez récentes, il y a lieu de souligner que des formes plus ou moins adaptées y sont également expérimentées.

3.4 En chine, un dispositif semblable intitulé le « Moke » existe. Toutefois cette démarche chinoise quoique ayant les mêmes objectifs (formation continue au sein de l'établissement) ne s'adresse, elle, qu'aux seuls enseignants débutants.

Il s'agit pour le « Moke » d'une formation de « routinisation » des compétences professionnelles sous l'œil d'un mentor et non par des pairs

3.5 En Afrique les « lesson study » sont en train de s'installer et les premières expériences en terre africaine sont porteuses d'espoir. La Zambie, le Kenya, l'Éthiopie... Le Sénégal mais aussi Djibouti sont autant de pays où l'expérience des japonais est désormais présente.

4. Le «jugyo-kenkyu» à Djibouti ?

4-1 Pourquoi devrions l'adopter / l'adapter ?

Dans notre quête de qualité de l'enseignement-apprentissage ne devrions-nous pas envisager d'analyser les voies et moyens de l'expérimenter ? Nous le pensons en tout cas, mais importer un dispositif à fortiori conçu à l'étranger n'est pas chose aisée ; il va falloir procéder à une analyse fine du produit en vue de garantir à nos élèves une appropriation optimale de ce dernier.

4-2 Comment l'introduire dans nos écoles ?

Deux principes fondamentaux nous semblent incontournables à une éventuelle intégration de cette démarche :

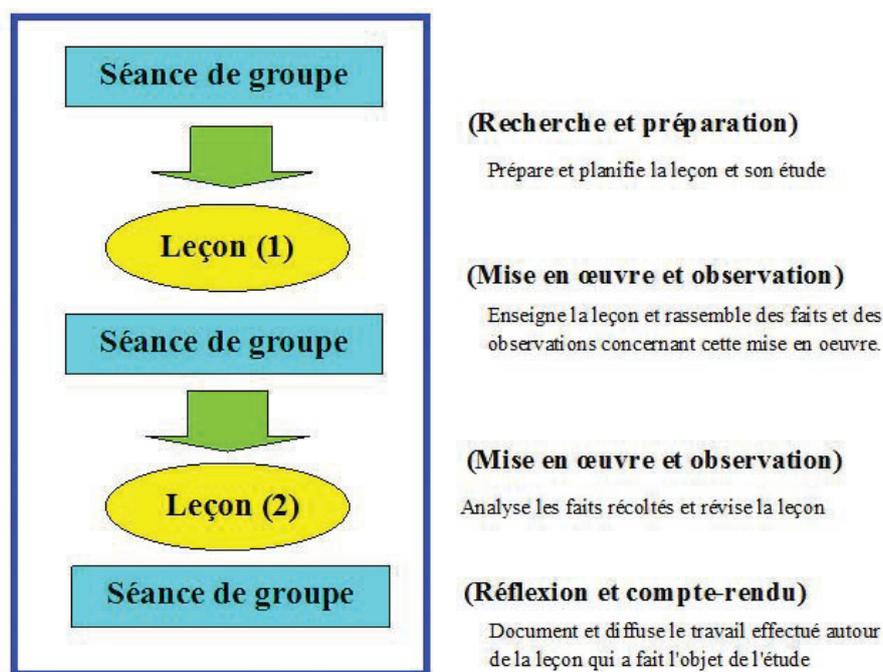
Le premier doit nécessairement donner la priorité à la formation des acteurs (enseignants ou autres) objectif, contenu et fonctionnement du dispositif.

En effet, outre la présentation des fondements théoriques de la démarche, il y a lieu de procéder à l'accompagnement des groupes dans la construction d'étude de leçons expérimentales. Une fois rédigées en groupes, ces leçons feraient l'objet de simulations en classe en suivant le processus cyclique recommandé par le « »jugyo-kenkyu» » schématisé ci-à après :

Le second principe renvoi à une toute aussi nécessaire priorité concernant la contextualisation de la démarche à notre environnement scolaire et ses particularités. Il est évidents que d'un pays à l'autre cette démarche subit des ajustements voire des adaptations jugées incontournables, notre école ne saurait se passer de ces précautions.

CONCLUSION

Souvent la peur de l'inconnu suscite (chez les enseignants notamment) un comportement plus ou moins réfractaire au changement et cela peut dans une certaine mesure être justifié ! Les habitudes en classe deviennent quasiment une seconde nature, or nous savons pertinemment que l'enseignement comme l'apprentissage sont des processus très complexes, qui ne se décrètent pas mais dans lesquels il faut investir et s'investir, si l'on désire un tant soit peu réussir et faire réussir ! Or pour réussir et affermir ses compétences professionnelles le mécanicien ne l'obtient guère en dehors de son garage, le menuisier guère en dehors de son atelier, et l'enseignant, vous l'aurez deviné- sa classe ! La classe reste donc son laboratoire de recherche ! Le dispositif prôné par les japonais repose justement sur ce principe : la classe, les enseignants, les pairs, les encadreurs, les expérimentés et /ou les experts ... qui s'associent pour co-construire, expérimenter, améliorer et viser la réussite. Le « jugyo-kenkyu » mérite donc d'être partagé, analysé, contextualisé..... Et enfin réalisé ! Rompre avec le travail en solo, souvent inefficace et toujours insuffisant pour faire réussir nos élèves s'avère donc plus qu'une nécessité ! Le chef d'établissement ou le directeur d'école est à cet égard au cœur de ce dispositif, il en est le noyau et le pôle fédérateur. Il revient à ce dernier de jouer pleinement son rôle et d'impulser toute activité susceptible d'engendrer de l'innovation. Il serait souhaitable pour ce personnel clé de pencher plus vers sa mission de gestionnaire pédagogique ayant un impact réel sur l'atteinte de résultats plus que celle de gestionnaire administratif, moins encline à influencer sur la qualité de l'enseignement-apprentissage !



Durée moyenne : 10-15 heures sur environ 3 semaines

Bibliographie et sitographie

Clerc, A. & Martin, D. (2011). *L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants*. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). <https://ripes.revues.org/514> consulté le 24 novembre 2015.

Miyakawa, T. & Winslow, C. (2009). *Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : Etude collective d'une leçon*. *Education et Didactique*, 3(1), 77-90. Consulté le 3 janvier 2015, dans http://education-et-didactique.bretagne.iufm.fr/IMG/pdf/Miyakawa_Winslow.pdf

DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992. <http://journals.openedition.org/ripes/docannexe/image/514/img-1.png>



2.3 Enseigner le français dans l'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) : quelles implications didactiques ?

Par M. Samatar Abdallah Doualeh Conseiller pédagogique de français-CRIPEN

E Septembre 2016, entraînent en vigueur les nouveaux programmes issus de la réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (désormais ETFP). Après plusieurs mois d'intenses réflexions sur les changements à apporter au curriculum, et ce dans un cadre pluridisciplinaire d'échanges entre enseignants (mais aussi inspecteurs et conseillers) issus d'horizons divers, la discipline Français prenait un virage complet. Passer d'un français « généraliste » à un français dit de spécialité constituait un changement profond de paradigme et supposait certaines implications didactiques (et pédagogiques) nouvelles que nous évoquerons dans cet article.

A. D'un français généraliste à un français de spécialité : une révolution copernicienne ?

L'existant

Ce que l'on vise ici par « français généraliste » correspond en réalité à un enseignement presque exclusif de la littérature française, traversé ici et là par quelques rares « textes fonctionnels » (compte rendu, rapport de stage, lettre de motivation). Depuis la mise en place de l'enseignement technique au début des années 90, le français a toujours été enseigné, disons-le sans détour, comme une langue maternelle. Un rapide coup d'œil sur les anciens programmes suffit pour s'en convaincre : prédominance de l'écrit, métalangage grammatical conséquent, inexistence de travail spécifique sur l'oral, primauté accordée aux textes littéraires. D'ailleurs, certains genres étudiés pour leur spécificités littéraires (tels que le plaidoyer ou encore les genres épistolaire et autobiographique) étaient des objets d'étude communs aux lycées général et technique et ce, de la Seconde à la Terminale, avec très peu de variation en termes de contenus selon les filières professionnelles.



Le pourquoi du changement.

Pourquoi avoir changé de programmes ? Compte tenu du profil du public visé (celui de l'ETFP), la réponse semble d'emblée aller de soi, cela sans même évoquer l'inadéquation de l'ancien programme de français au regard des attentes de ce type de public. En effet, on ne rédige pas une lettre de motivation ou un compte rendu de réunion dans *la langue de Molière* (au sens strict de l'expression). Loin de nous l'idée de moquer la place de la littérature y compris quand elle est à destination de public relevant du domaine professionnel. En faire un usage exclusif en classe de français est par contre un problème et peut

même devenir une entrave à tout apprentissage : dans le cadre de l'ETFP, c'est non seulement un enseignement aux prétentions irréalistes mais cela fait perdre, comme ce fut le cas jusque-là, à la discipline tout intérêt aux yeux d'un public à vocation professionnelle. C'est même devenu par voie de conséquence source de démotivation pour beaucoup d'élèves des lycées techniques qui se sont toujours interrogés sur la pertinence de ce qu'ils apprenaient, attendu qu'ils se prédestinaient à des métiers souvent fort déconnectés du champs littéraire. Le changement s'imposait donc de lui-même. Le terrain l'exigeait. Il fallait **donner du sens** à la classe de français dans l'enseignement technique en modifiant profondément la nature même du français enseigné.



Le choix du français de spécialité (FSpé)

Pourquoi le français de spécialité ? Et d'ailleurs, qu'est-ce qu'un français de spécialité ? Répondre à cette deuxième question devrait nous mener par ricochet à la première dont elle est issue. Attelons-nous à la définir brièvement (et de manière forcément lacunaire dans cet article). Mais, d'abord, arrêtons-nous sur cette remarque pertinente de J.-M. Mangiante quant à l'appellation même du FSpé qui met davantage le curseur sur la langue que sur l'usage qu'en font

ses locuteurs : « *en effet, il convient de rappeler que ce n'est pas la langue qui est spécialisée mais son utilisation par des locuteurs spécialistes dans certaines circonstances de leur vie et qui en font une utilisation, un usage spécifique dans le cadre d'une communication spécialisée. Ils produisent donc des discours spécialisés. Parler de français de spécialité ou français commercial ou scientifique relève donc d'un abus de langage.* » (2006 : 1, je souligne). Si nous adhérons entièrement à cette vision des choses, nous nous contenterons pourtant, afin de garder un langage commun, de l'expression de français de spécialité dans les lignes qui suivent, expression que l'usage (dans son sens sociolinguistique) impose de toutes les manières (que l'on s'y résigne ou pas !). L'intérêt, en didactique des langues, pour les publics à besoins spécifiques (ceux qui apprennent le français à des fins professionnelles) s'est manifesté dès la moitié du siècle dernier (vers les années 60). Les différentes réponses formulées ont pris à travers les décennies qui suivirent des formes assez variées avec un foisonnement conceptuel qui prête parfois à confusion pour des non-initiés : il a été successivement question du français de spécialité ou français scientifique et technique, du français instrumental, du français fonctionnel, du français sur objectifs spécifiques (FOS), du français langue professionnelle (FLP) et enfin du français sur objectif universitaire (FOU)¹. Il est intéressant de noter que dès son

¹ On ne pourra tous ici les définir. On peut néanmoins consulter avec profit le mémento que propose le site de la chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCI-Île de France) qui fait, définitions à l'appui, un « historique du français pour publics spécifiques ». Disponible ici : https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2017/09/MEMENTO-FOS-1_Historique.pdf Les trois premiers chapitres de l'ouvrage de Moulhron-Dallies, *Enseigner une langue à des fins professionnelles* (2008, Didier) retracent également l'évolution historique



● Enseigner le français dans l'enseignement technique (suite)



apparition, le FSpé est immédiatement réduit à sa dimension lexicale. Parler la langue du travail, c'est, en effet, désigner des réalités rapidement repérables et nécessitant souvent l'usage d'une terminologie concrète. Pourtant, si « *de tous les traits qui caractérisent une langue de spécialité, le lexique est très certainement le plus spectaculaire* » (Vigner, G. ; Martin, A., 1976), pour sa très grande monosémie² notamment, on cherchera également les spécificités des langues de spécialité dans leur syntaxe : « *Parmi les caractéristiques syntaxiques mises en avant sont invoqués par exemple :*

- *la forte fréquence du présent de vérité générale dans les écrits scientifiques/ techniques, qui aurait pour explication que : «En situation technique, tout au contraire, il s'agit d'installer le fait dans sa permanence. Tout travail technique se situe dans une perspective atemporelle.» (Vigner, Martin, 1976 : 32) ;*

- *le recours massif à la voix passive, qui trouverait sa justification dans les contraintes de présentation des faits dans le domaine technique : «On peut cependant déjà noter que la transformation passive peut être considérée comme une des composantes essentielles du discours technique dans la mesure où elle participe à cet effort d'objectivation.» (Vigner, Martin, 1976 : 37)) », (Richer, 2008 : 18-19). Au-delà de quelques régularités lexicales et syntaxiques qui ne sont pas, faut-il le rappeler, l'unique apanage des langues de spécialité du champ en question pour qui veut aller plus loin.*

² Parce que possédant un « caractère univoque et monoréférentiel (qui) se reconnaît au fait qu'il est impossible de substituer un terme à un autre. » (*Idem* : 8), cité par Richer (2008) qui remet en cause d'ailleurs cette vision initiale de la langue de spécialité.

(Richer, 2008), les contours du FSpé deviennent néanmoins plus nets quand celui-ci est opposé au français sur objectifs spécifiques (FOS) avec lequel il partage certains traits communs. Ainsi, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) définit-il ces deux approches du français pour publics spécifiques de la manière suivante :

« - *la première [celle du FOS], celle qui peut être considérée comme la forme idéale, suppose l'élaboration d'un programme au cas par cas. Chaque demande de formation implique la construction d'un programme spécifique en fonction des besoins menée pour le public concerné. Cela implique que le public apprenant ait un objectif professionnel ou universitaire clair, et que l'on puisse définir précisément à quelle situation il doit être préparé ;*

- *la seconde [celle du FSpé], plus large, s'intéresse non pas à un groupe d'apprenants dument identifié mais s'attache globalement à une profession ou une discipline. Elle en recense la variété des situations de communication, les différents types de discours écrits et oraux qui y sont présents, et constitue à partir de cela un matériel pédagogique. Celui-ci joue le rôle d'une méthode de langue centrée sur une spécialité et couvrant un spectre assez large pour répondre aux attentes d'un public varié. »*

En conséquence, les deux démarches relèvent respectivement de ce que Mangiante et Parpette (2004) appellent une *logique de l'offre* (FSpé) et une *logique de la demande* (FOS) : là où une

institution donnée (école, centre de langue, alliance française, etc.) proposera un programme de français de spécialité embrassant le plus largement possible ladite spécialité (tourisme, hôtellerie, commerce, etc.) à toute personne intéressée qui pourra s'y inscrire, le programme de français sur objectifs spécifiques dépend, lui, essentiellement de la formulation des besoins **en amont** par un public professionnel donné. Le français de spécialité consiste dans ce sens en « **une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. Les méthodes de français du tourisme, par exemple, abordent différents métiers relevant de cette branche d'activité, c'est à dire aussi bien de l'hôtellerie que l'organisation des voyages ou encore les visites de patrimoine. Cela vise donc à la fois le personnel d'hôtellerie-restauration, les employés d'agences de voyages et les guides touristiques** » (Mangiante et Parpette, 2004 : 17). Le FSpé correspond de la sorte à une offre institutionnelle à différents professionnels appartenant à un même domaine professionnel. Le français sur objectifs spécifiques « **à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis** » (Ibid.). Le public relevant du FOS, en raison de ses besoins et de ses objectifs pointus, oriente, contrairement à celui du FSpé, l'action formative dans toutes ses étapes, depuis l'identification de la demande jusqu'à l'évaluation finale en passant par l'analyse des besoins, la collecte des données et la mise en place des contenus d'enseignement-apprentissage. Dans l'attente d'un programme de

français spécifique à chaque filière (ou métier)³ de l'ETFP qui relèverait du FOS (forme idéale vers laquelle tend tout enseignement de langue de spécialité), opter pour le FSpé, démarche consistant à approcher certains ensembles professionnels dans leur globalité moyennant des contenus didactiques qui regroupent les filières professionnelles de l'ETFP selon leurs affinités (baccalauréats commercial, tertiaire et industriel), c'est faire preuve d'un certain réalisme eu égard au contexte d'implémentation de cette réforme.

B. Une didactique du français, langue des disciplines techniques

La nécessaire analyse des besoins

Pour que l'objectif de répondre aux besoins des élèves de l'ETFP (centration sur l'apprenant oblige) ne soit pas qu'un vœu pieux sans concrétisation effective, la conception des nouveaux programmes impliquait une étude minutieuse des attentes de ces derniers et de leurs profils (linguistique, psychologique, socio-économique). En termes simples, il convenait de répondre à la question de savoir comment la discipline Français devait **accompagner** (le terme est à souligner à plus d'un titre) les disciplines dites techniques. Les réunions de travail interdisciplinaire faites au CRIPEN allaient dans cette direction. Inspecteurs et conseillers pédagogiques de français devaient lors de ces rencontres poser les jalons de leurs futurs programmes en sollicitant constamment

³ Il existe pour le moment près d'une dizaine de diplômes au baccalauréat professionnel préparant à une multitude de métiers. Ce qui supposerait pour le français l'élaboration d'au moins plusieurs dizaines de programmes répondant aux exigences linguistiques de chaque métier. En l'état actuel des choses, on voit vite les limites éditoriales et humaines (pour ne citer qu'elles) d'une telle entreprise.



Enseigner le français dans l'enseignement technique (suite)



leurs collègues enseignants des disciplines professionnelles : « A quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle [...] ? Avec qui parlera-t-il ? Sur quels sujets ? De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ? » (Mangiante et Parpette, 2004 : 22). En somme, prendre en compte les circonstances professionnelles dans lesquelles la langue du travail, le français en l'occurrence, était censée intervenir. Ajoutons que, d'un point de vue méthodologique, un certain nombre de « situations professionnelles » et les référentiels de compétences afférents, élaborés avec les acteurs du terrain, ont servi de point de départ afin de dégager les premiers contenus linguistiques et cela, avec la collaboration active des collègues des disciplines non linguistiques. Enseigner le français dans l'ETFP, de par son caractère hautement transdisciplinaire, devient ainsi l'affaire de tous⁴.

Une approche communicative comme cadre méthodologique

Les finalités assignées à l'enseignement du français dans l'ETFP ont été très déterminantes dans le choix méthodologique qu'il y avait à opérer. Le curriculum de français stipule en effet viser « la maîtrise de la langue, le développement de compétences de communication écrites et orales en situations professionnelles, de l'esprit critique,

⁴ L'effort interdisciplinaire n'étant pas le propre de la seule discipline Français (dans « inter- », il y a bel et bien l'idée d'un effort de décentration partagé), il serait d'ailleurs intéressant de réfléchir ensemble dès maintenant aux possibles contributions que peuvent réaliser les disciplines dites techniques à la principale langue du travail.

la capacité à mobiliser des ressources documentaires variées et l'acquisition d'une culture générale et progressivement professionnelle » (p.3). Apprendre et acquérir une certaine maîtrise du français pour travailler exige alors la mise en place d'une démarche pédagogique et didactique favorisant en classe, dès les premiers apprentissages, la communication, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral et tant en compréhension qu'en production. L'idée que les concepteurs des programmes se font de la langue et de son acquisition conforte ce choix méthodologique : « la communication est au cœur des apprentissages en français, sa réussite est conditionnée par l'emploi d'un français correct et adapté aux normes sociales de l'utilisation de la langue en contexte (scolaire et socioprofessionnel) » (p.9). « C'est en communiquant [donc] qu'on apprend à communiquer » comme on le scandait il y a quelques décennies en français langue étrangère (FLE). C'est dans cette optique que le recours au concept de **compétence de communication** (emprunté au sociolinguiste américain Dell H. Hymes⁵) devient incontournable parce que prenant en compte toute la dimension socioculturelle du langage⁶. Dans le monde du travail, la présence du culturel dans la langue est d'une acuité indéniable : « C'est pourtant là une donnée fondamentale : il y a des obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses, qui

⁵ Voir son ouvrage *Vers la compétence de communication* (1984, CREDIF-Hatier) dans lequel il avance une critique de la conception chomskyenne du langage.

⁶ « Il y a des règles d'utilisation sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles » (1984 : 75).

sont premiers et qu'une intervention didactique simplement limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever. » (Lehmann, 1993 : 9). Une faute culturelle s'avère souvent plus dangereuse qu'une faute linguistique et donne lieu parfois, en milieu professionnel notamment, à une sanction immédiate (perte de clients, échec à l'entretien d'embauche ou encore licenciement, etc.). C'est pourquoi au côté des classiques compétences communicatives (compréhension orale et écrite/production orale et écrite), formulées sous formes d'actes de parole⁷, figurent, dans le curriculum de français, des compétences culturelles censées sensibiliser et préparer les élèves au respect des normes socioprofessionnelles d'usage de la langue. Précisons, pour finir, que cette approche communicative des compétences reste souple et ouverte aux emprunts méthodologiques diversifiés (depuis les vieilles méthodes traditionnelles, qui peuvent dans certains cas s'avérer très utiles, à la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)). Il n'est pas, en fait, totalement incorrect de parler d'éclectisme méthodologique à dominante communicative.

Programmes et entrée par les genres discursifs

Compte rendu de travail, lettre de motivation, CV, entretien d'embauche, chronogramme, fiche de poste, courriel, note de service, soutenance d'un projet, mode d'emploi, contrat de travail, etc. ; les genres discursifs, produits de l'action langagière, sont très présents en milieu professionnel et peuvent servir d'excellents supports pédagogiques en classe pour leurs potentialités linguistiques :

⁷ Lire une note de service, expliquer un menu à un client, informer/accueillir une clientèle, rédiger un courrier/un courriel, etc.

en effet, « [ils] constituent des réglages qui, si l'on prend en compte les travaux de Schaeffer, Petitjean, Adam, Maingueneau, opèrent à cinq niveaux constitutifs de la totalité textuelle :

- au niveau socio-énonciatif-pragmatique: tout genre investit globalement et préférentiellement un des deux systèmes d'énonciation (discours ou récit) mis en évidence par E. Benveniste (1966). Il règle la place, le statut social des coénonciateurs. Il constitue un acte de parole global (informer/expliquer/convaincre/polémiquer...) qui vise à agir sur les représentations, les savoirs, les croyances du destinataire ;

- au niveau matériel : un genre sélectionne un médium spécifique (écrit/oral/visuel/multimédia, hypertextuel...) (ou une combinaison de ces médias) qui modèle l'énoncé (comme le montrent les travaux de médiologie de R. Debray) ;

- au niveau thématique : un genre impose des contraintes thématiques autorisant tel contenu thématique, en excluant d'autres ;

- au niveau formel : tout genre présente un plan de texte (conventionnel ou occasionnel (Adam, 1999 : 69)) qui impose ou exclut des schémas séquentiels (narratifs/descriptifs/explicatifs/argumentatifs/dialogaux) articulés selon des enchaînements spécifiques à chaque genre ;

- au niveau stylistique : un genre opère dans les sous-systèmes linguistiques composant une langue des sélections lexicales, grammaticales. » (Richer, 2005 : 69).

Exigeant, dans leur production, la mobilisation d'un ensemble complexe et varié de ressources linguistiques, les genres de discours (qu'ils



Enseigner le français dans l'enseignement technique (suite)



appartiennent à la sphère professionnelle ou pas) correspondent à la mise en œuvre très concrète du concept de compétence de communication dans ses différentes composantes : linguistique (grammaire, lexicale, etc.), socioculturelle (règles sociales d'utilisation de la langue) et pragmatique (actes de parole, grammaire de texte, etc.). On peut apercevoir dès lors tout l'intérêt à les inscrire au programme surtout dans la mesure où ils rendent possibles l'approche d'énoncés issus du monde du travail auxquels sera confronté le public visé et qui, traduits en contenus didactiques, sont immédiatement exploitables par les enseignants et les élèves.

Conclusion et perspectives

Au-delà des bouleversements didactiques et pédagogiques qu'entraîne cette réforme du français, il serait bien judicieux en guise de conclusion de mettre l'accent sur les points suivants qui, s'ils ne font pas l'objet d'une attention particulière, peuvent devenir autant de pierres d'achoppement à l'objectif de qualité que notre système éducatif s'est fixé. A savoir :

- La nécessité de **concevoir** le plus tôt possible des **manuels scolaires** tenant compte des spécificités des élèves de l'ETFP. Ils sont d'une aide cruciale pour les enseignants (les stagiaires en premier) dans leur collecte des documents authentiques qui sont, rappelons-le, aussi vastes qu'hétérogènes. Et surtout difficiles d'accès⁸. Cela

8 Pour quelle obscure raison une entreprise donnée fournirait aisément des documents jugés sensibles (contrat de travail, CV de ses employés, rapports d'activi-

sans même mentionner le fait incontestable qu'ils servent de « modèles exemplificateurs » en proposant à leurs usagers des pistes d'exploitation didactique dans un domaine aussi nouveau (et, chose normale, effrayant⁹) que le français de spécialité. L'apport psychologique d'un manuel est ici trop important pour qu'il ne soit plus ignoré.

- La place à accorder à la **remédiation linguistique** pour les élèves en difficulté qui doivent être pris en charge dès leur arrivée au lycée. Plus facile à dire qu'à faire : en effet, faut-il les isoler ou les maintenir en classe ordinaire ? comment les identifier efficacement ? quel dispositif de diagnostic proposer ? peut-on allouer à la remédiation un nombre d'heures supplémentaires ? Si oui, combien ? quelle typologie des erreurs linguistiques observées ? quelles activités de classe favoriser selon les cas¹⁰ ? Où trouver les supports néces-

tés internes, etc.) à des enseignants de français ? Les manuels scolaires, en tant que produits d'une institution qui, elle, a les moyens de ses ambitions, pourraient déjà faciliter l'accès à ce type de document et seraient un gain inestimable de temps et d'énergie.

9 Compte tenu notamment du parcours académique (orienté Lettres modernes) des enseignants de français.

10 Il ressort des conversations lors des rencontres de travail qu'il faut insister sur la lecture et l'écriture avec leurs corollaires, la grammaire et l'orthographe (de l'écrit encore et toujours). Ce qui sous-entend que les élèves n'ont pas de réels problèmes à l'oral. Il suffit pourtant de visiter quelques classes pour voir combien ce n'est pas le cas. Soutenir les élèves en difficulté en classe de français, c'est surtout et avant tout leur apprendre à parler français, aussi banal que cela puisse paraître.

saies ? comment gérer l'hétérogénéité en classe ?, etc. Multiplier les questions dans ce sens permettrait déjà de prendre conscience de l'ampleur et de la complexité de la tâche. Ce serait aussi admettre une nouvelle fois que dans cette affaire les professeurs de français ne sont pas les seuls concernés, loin de là.

- L'intérêt que l'on doit porter à la **formation (initiale et continue) des enseignants**. Il est inutile de souligner une énième fois l'urgence d'avoir des collègues bien formés afin de mener à bien une réforme si radicale, pouvant même s'avérer déstabilisante si l'on ne prend suffisamment pas le temps d'expliquer les impératifs de celle-ci. Les former à toutes les nouveautés didactiques et pédagogiques¹¹, certes, mais les outiller également pour qu'ils puissent **s'auto-former** de manière autonome en considération de l'énorme défi que représente l'enseignement des langues de spécialité.

Bibliographie :

-*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, sous la direction de J.P. Cuq, 2003, Asdifle/ CLE international.

-Hymes, D.H. (1984), *Vers la compétence de communication*, CREDIF/ Hatier.

-Lehmann, D., (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, hachette.

-Lerat, P., (1995), *Les langues spécialisées*, PUF.

-Mangiante, J-M. (2006), « Français de spécialité

ou français sur objectif spécifique: deux démarches didactiques distinctes », *Linguistique plurielle*, Valencia, p.137-152.

-Mangiante, J-M. et Parpette (2004), C., *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration des cours*, Editions Hachette FLE.

-Richer, J.J. (2005), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? », in *Synergies Chine*, n°1.

-Richer, J.J. (2008), « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S) : une didactique spécialisée ? », in *Synergies Chine*, n°3.

-Vigner, G., Martin, A. (1976), *Le français technique*, Hachette/ Larousse.

¹¹ On peut d'ores et déjà se réjouir des effets très positifs de la formation sur le FOS faite par Jean-Jacques Richer (Université de Bourgogne) au CFEEF, au début du mois de Mars 2018 et qui, nous l'espérons, sera continuée sous divers autres aspects.



2.4 Le pilotage et l'encadrement : Une identité professionnelle au service de la Qualité

Par DAOUD Zeid Hassan / IEN - CT

Aux termes de deux missions (janv et mai 2018) d'évaluation effectuées à l'école d'Excellence et d'une campagne ayant vocation de titulariser les inspecteurs stagiaires de l'enseignement de base, il m'a paru plus qu'intéressant sinon pertinent de pointer du doigt et de partager une réflexion sur deux missions essentielles sur lesquelles repose la qualité de l'enseignement – apprentissage : le pilotage et l'encadrement.

L'immense littérature sur le sujet produite par les sociologues, les pédagogues, les gestionnaires ... est féconde.

Toutefois, sans se prendre pour autant dans l'entrelacs des théories, j'essaierai surtout de définir et de cerner cette problématique sur ce qui peut en être retenu au regard de la spécificité **des chefs d'établissement et des inspecteurs de l'Éducation Nationale.**

Durant mes différentes interventions citées ci – haut, je ne peux que me réjouir du rendement et de la qualité de l'engagement des acteurs qui confirment **la « bonne santé » de l'école djiboutienne.** Aussi, ce constat m'a permis de m'interroger sur ma propre « boîte noire », sur les expériences vécues et sur cette culture de pilotage et d'encadrement au service de la qualité d'un ex-inspecteur – chef de circonscription que je fus. **Car, pilotage et encadrement s'imbriquent et ne font finalement qu'un, même si l'encadrement trouve sa véritable source dans le pilotage.**

À travers cet article, si modeste soit – il, je m'autorise un clin d'œil pour tenter d'alimenter l'existant en explicitant davantage l'importance du pilotage et de l'encadrement au service de **la qualité** de l'Éducation Nationale qui s'inscrivent comme une condition *sine qua non* de son efficience, en l'occurrence son efficacité, mais aussi son équité.

Car pilotage et encadrement constituent une **identité professionnelle** qui doit être requise

pour représenter l'institution qu'est l'Éducation Nationale.

Cette identité professionnelle trouve sa principale source dans **la cohésion.**

Et cette cohésion, noyau dur destiné à assurer **la cohérence** interne de toute organisation, repose par là même sur un ensemble complexe fait de :

- ✓ du degré de convergence des motivations des différents cadres (IEN, Chef d'établissement, Enseignant, ...)
- ✓ des mécanismes incitatifs,
- ✓ de la culture d'organisation

Ce qui signifie qu'un nouveau modèle de pilotage et d'encadrement doit s'instaurer et essayer de corriger en partie le dysfonctionnement constaté en professionnalisant la charge.

Le binôme efficacité et rigueur dans le pilotage et l'encadrement doit être vécu comme **une aspiration nécessaire et indispensable.**

Tout en renforçant les établissements et en priorisant la Gestion axée sur les résultats (GAR), la circulaire de rentrée fortifie la figure du chef d'établissement et celle du personnel d'encadrement et donne comme horizon la qualité de l'enseignement – apprentissage.

Ainsi , pour les inspecteurs comme pour les chefs d'établissement, la cohésion entre le

pilotage et l'encadrement constitue et incite **au développement d'une nouvelle culture organisationnelle** qui doit être soutenue par une culture du changement devant permettre de mieux atteindre le cap de la qualité et maîtriser la réussite de l'école du 21^{ème} siècle.

Ainsi les technologies de l'information et de la communication sont l'un des vecteurs de la mondialisation actuellement à l'œuvre et de l'excellence didactique, pédagogique et scientifique. Elles constituent un domaine important de la recherche contemporaine : secteur de pointe, en plein essor et porteur d'avenir. C'est dire que le paysage technologique n'est pas dépourvu d'atouts. Valoriser ces atouts et refonder le dispositif de fonctionnement devraient être les missions essentielles des chefs d'établissement et des inspecteurs.

Donc, une mutation technologique, pédagogique, didactique et organisationnelle s'impose aujourd'hui, plus qu'hier. Déjà, sur une trajectoire du changement de leur fonction, qui devient de plus en plus large, le chef d'établissement et l'IEN **doivent savoir s'ouvrir le plus souvent aux innovations techniques et technologiques et s'enrichir des apports d'une réflexion pédagogique toujours en recherche.**

Ainsi, pour accompagner cette évolution les CRP de chaque circonscription et de chaque région doivent être opérationnels et fonctionnels.

Les Chefs d'établissement

Le chef d'établissement est évidemment « la charnière », car, il crée les conditions de la qualité et en même temps, crée la qualité dans l'établissement qui est une collection de classes dont il est en charge.

En partant de cette prémisse, et en cohérence avec elle, cette nouvelle culture organisationnelle visant la qualité favorise une progressive argumentation de l'autonomie des chefs d'établissement qui peut leur permettre une plus grande possibilité de prise de décisions sur leur organisation et leur fonctionnement, grâce aux projets pédagogiques et éducatifs.

Pour ce faire, la poursuite de cette qualité exige une bonne administration et **un bon leadership**, surtout quand les niveaux de satisfaction ou d'insatisfaction et l'obtention de bons résultats sont conditionnés aussi par des facteurs endogènes et exogènes comme par exemple le contexte social.

Il se dessine depuis la rentrée scolaire 2013/2014, comme l'ont démontré les évaluations critériées et les contrôles inopinés, l'affirmation du rôle pédagogique des chefs d'établissement et leur positionnement dans la conduite du changement du système éducatif : **de l'école efficace au chef d'établissement efficient** au service de la qualité des enseignements – apprentissages.

Or, généralement aujourd'hui, aucun ne peut se contenter, à un mode de gestion « technocratique ». Le chef d'établissement et son équipe doivent nécessairement passer à une organisation du pilotage et du management plus axée sur la pédagogie, la recherche et l'innovation, de gérer avec rigueur, d'harmoniser et rendre plus équitable les conditions de fonctionnement et d'enseignement – apprentissage et d'évaluer en permanence les actions pour mieux réguler. Ce qui impose donc un changement de sens et d'habitudes et ne peut se faire que par l'impulsion d'un dynamisme de groupe autour d'un véritable projet pédagogique d'établissement concerté et soutenu.

Comme le dit si bien DURKHEIM « joindre l'éducateur – administrateur à la pédagogie. Car on peut être un parfait éducateur et pourtant être tout à fait impropre aux spéculations de la pédagogie. Inversement, le pédagogue peut manquer de toute habilité pratique ». C'est **tout l'art d'une articulation réflexive de gestion et de professionnalisation** qui est mis, ici, en exergue.

Qu'elles que soient les contraintes, le chef d'établissement, reste incontestablement, aussi bien au primaire comme au moyen et secondaire, le pédagogue référent. **Il est le premier conseiller pédagogique de son établissement.**

Les inspecteurs

L'Éducation Nationale est une entreprise de main d'œuvre, aussi la mobilisation et la motivation des personnels est un facteur déterminant d'efficacité.



Le pilotage et l'encadrement (suite)



Cela repose sur une bonne gestion des ressources humaines.

Dans ce contexte, la fonction du personnel d'encadrement change. Tout en étant garant de l'institution et des textes juridiques et administratifs en vigueur, il doit **intégrer le changement** dans le quotidien, faire face à l'aléatoire, tenir compte des effets de son action, des réactions qu'il provoque et réagir toujours rapidement.

Cela réclame une vision et une culture moins imprégnées de mécanique que de cybernétique.

Car, il y a là un changement de logique : on passe d'une logique de fonctionnement à **une logique de résultats ; et il y a obligation de résultat.**

Or, ce changement de logique n'apparaît qu'au moment où l'action est évaluée. C'est pourquoi il faut que l'inspecteur puisse évaluer donc :

- ✓ les dispositifs, les projets, les établissements, les unités où s'exprime et se construit l'action collective ;
- ✓ les acteurs, les formateurs, les évaluateurs ... en replaçant leur action dans le contexte.

Mais l'évaluation n'a de sens que si elle mesure l'efficacité de l'effet produit sur les élèves quant aux acquis cognitifs et non cognitifs.

Certes aujourd'hui, la revalorisation de la fonction d'inspecteur et de son bien-être est effective et la décision inhérente à cette transformation a été prise à la plus haute sphère de l'Etat. Faut-il encore que ce personnel d'encadrement réalise et remplisse convenablement sa tâche. Passer de la casquette de conseiller pédagogique ou de chef d'établissement qu'il était jadis à la posture de l'inspecteur et s'acquitter des principales missions dévolues à ce corps sur lequel repose **l'avenir de l'école djiboutienne, mais également et surtout celui de la Nation toute entière.**

Ces missions, aussi valeureuses soient – elles

ne sont pas minces et pour les maîtriser, elles demandent tact et expertise. En somme un équilibre entre justice et justesse.

Car, l'inspecteur doit pénétrer dans la « boîte noire » de l'enseignant, analyser les pratiques, démonter les mécanismes, exhiber les choix (souvent implicites), débusquer les logiques en œuvre, mettre à jour les cohérences et les incohérences, les synergies, stigmatiser les errements, ...

Pour cela, l'IEN doit jouer sans cesse sur des modes contradictoires, car il est : Le chef hiérarchique/le participatif, l'ouverture/la fermeture, l'intensif/l'extensif, les apprentissages/la socialisation, l'exigence/la prise en compte des élèves, ...

Cela relève **de l'auto-évaluation**, car il s'agit ici de transformer les pratiques et il n'y a pas de changement fécond qui ne s'appuie sur une analyse de ses propres pratiques.

En somme, il doit avoir une certaine **expertise** qui s'appuie sur une ingénierie dans laquelle est intégré le changement où l'évaluation, levier du changement trouve sa place.

C'est sa **posture du consultant** qui doit être mise en exergue comme le précise FOUCAULT (1984) « C'est un – éveilleur de l'âme » tant le souci de soi et l'attention portée à l'existence rendaient nécessaire sa présence ».

L'inspecteur a également **une posture d'expert**. Il intervient dans une démarche de résolution de problème. Il agit de façon ponctuelle comme un expert, un ingénieur et professionnel des solutions, du conseil et d'aide à la prise de décision. Cette posture d'expert est valorisée par l'institution notamment en termes d'évaluation des enseignements – apprentissages.

Aussi être personnel d'encadrement c'est surtout faire la différence entre **responsabilités juridique**

et morale. L'IEN est constamment confronté à trouver l'équilibre entre ces deux notions. La responsabilité doit être proche de la responsabilité managériale dans une circonscription. Ainsi, dans un contexte de changement, la situation des personnels d'encadrement doit s'inscrire dans **une mouvance et une évolution permanentes.** Un ajustement et des régulations s'imposent donc régulièrement.

Pour ce faire, il importe de préciser que **la création de deux inspections générales**, placées sous l'autorité du Ministre, ayant pour mission **d'audit, mais également de pilotage du système éducatif s'inscrit dans ce cadre d'évolution de la qualité de l'École djiboutienne et à travers elle les performances des enseignants et les résultats des élèves.**

Il est donc, incontournable que les IEN doivent s'appuyer sur ces structures et susciter conseils, encadrement, accompagnement et formation continue dans **le sens d'une fonction de régulation qui doit être systématique** : régulation des enseignements, des apprentissages, des évaluations ...

En guise de conclusion, en choisissant ce thème, j'ai voulu attirer l'attention des chefs d'établissement et des inspecteurs de la tâche ardue et la nécessité de développer des compétences qui vont leur permettre d'user de mode varié de coordination de l'action et même de gérer des situations aussi complexes surtout quand le désaccord s'installe.

Car, il s'agit de travailler et de coopérer avec des personnels issus d'horizons très divers, de l'intérieur comme de l'extérieur. Du pilotage à l'encadrement en passant par l'administration, du rôle de consultant au rôle d'expert, la cohérence et la cohésion s'imposent *de facto*.

Tous sont garants de l'institution et sont mandatés pour s'assurer de l'efficacité des enseignements – apprentissages. Être représentants du MENFOP, surtout dans les régions, c'est être des cadres qui acceptent de prendre des risques et de les assumer. Le risque zéro n'existe pas. Ils sont, malgré eux, amenés à vivre, diriger, piloter, analyser les situations et les risques, prendre les mesures que l'on juge juste et, être prêts à en assumer les

conséquences.

In fine, être cadre, ce n'est pas éviter les responsabilités, mais les prendre. **Question d'intelligence et de Loyauté.**

Je termine par cette belle expression de B. SCHWARTZ « *L'homme de terrain sait poser bien des questions, qui échappent à l'homme d'un savoir trop uniquement livresque. Mais ce dernier sait mieux poser les questions 'impertinentes', celles qui gênent parce que la réponse est ailleurs que sur le terrain, trop circonscrit de l'expérience quotidienne* ».

Pour Aller plus loin

- André de PERETTI (Directeur des Programmes) – Paris – évaluation et professionnalisation
- Olivier CAZENAVE (DG) Poitiers – le rôle de l'encadrement
- Marc BACONNET (IG) – France – encadrement pédagogique et encadrement administratif
- Marc SACKUR – Proviseur – (Versailles) – l'encadrement entre le niveau local et le niveau central
- Michel SAINT GERMAIN – Directeur de l'administration (Canada) – dispositifs et stratégies
- Farid BOUBEKEUR – Maître de conférences (Algérie) – nouveaux défis pour l'encadrement
- B. SCHWARTZ – une autre école PARIS 1977
- FOUCAUT – le souci de soi
- FRIEDBERG – le pouvoir et la règle
- JORRO. A – évaluer la qualité de l'enseignement ou promouvoir la régulation des pratiques professionnelles
- Daoud ZEID – IEN – éléments d'analyse et d'évaluation – École d'Excellence – Janvier -mai 2018
- **David Émile Durkheim**, né le [15 avril 1858](#) à [Épinal](#) et mort le [15 novembre 1917](#) à [Paris](#)¹, est un [sociologue français](#) considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie moderne



2.5 Les besoins spécifiques de la petite enfance : tout se joue avant 6 ans

Par Mme. Madina Mohamed Robleh / IEN

La réforme de 2000 qui définit de manière pertinente, pour la première fois dans l'histoire du système éducatif djiboutien, les finalités et les principes qui consistent à « garantir à tous les enfants l'accès à une éducation de qualité basée sur les principes d'intégration, d'équité et d'égalité de chance » valorise la prise en compte de l'éducation de la petite enfance. Dans cette optique, il conviendrait de préciser que l'enseignement préscolaire, dans la mesure où il arrive assez tôt dans la vie des enfants, se portera garant de ces principes de base.



La justification de l'éducation préscolaire se définit par les besoins psychologiques du jeune enfant qui permettent de comprendre la nécessité d'une entrée **précoce** à l'école.

Il apparaît, de prime abord, légitime de s'interroger sur la nécessité qu'il y aurait à scolariser les enfants avant l'âge de 6 ans et de définir par la suite ce qu'un enseignement préscolaire apporterait de plus à l'éducation de la famille que les petits Djiboutiens reçoivent normalement à cet âge.

Pour cela, il serait judicieux de déterminer les besoins du jeune enfant à partir de l'apport de la psychologie à travers le développement de l'enfant de 0 à 6 ans.

Le plaidoyer pour un enseignement préscolaire trouve ses justificatifs dans les différents travaux de recherche en sciences humaines qui permettent de cerner **les besoins d'ordre physiologique, psychologique et langagier du jeune enfant, afin de mieux l'aider à grandir et accéder à la maturité.**

De ce fait, il n'est pas anodin de faire état de l'avancée de la psychologie sur le développement cognitif. On peut évoquer en particulier les théories de **Piaget**¹ et de **Wallon**² qui font référence aux aptitudes et potentialités préexistantes permettant à l'enfant d'intégrer les connaissances générales en fonction de son évolution aux différents stades de la vie.

En effet, toutes les études sur la petite enfance s'ingénient à montrer l'importance capitale de répondre de manière précoce dans un contexte bien déterminé (spatial et temporel) **aux besoins à la fois affectifs, moteurs et surtout langagiers du jeune enfant.**

L'adage « **tout se joue avant 6 ans** » suscite réflexions. Car l'enfant a, certes, besoin de l'affection parentale, mais aussi de la

1 Le développement cognitif de l'enfant, J. PIA-GET, 1945

2 L'évolution psychologique de l'enfant. H. WALLON, 1941

reconnaissance de l'autre en entrant en action par son corps (sensori-moteur) et son langage pour grandir et construire son identité.

Dans ce contexte, d'après Wallon « *les facteurs d'origines biologiques et sociales s'affrontent et s'impliquent mutuellement* », ce dont l'éducation préscolaire doit prendre conscience pour mieux répondre aux problématiques qu'engendre un développement physiologique et psychique harmonieux.

1. Besoins affectifs



Rappelons qu'à la naissance, le **petit d'homme** reste le plus fragile de l'échelle animale, les premiers soins apportés sont indispensables à sa survie : **nourriture, chaleur et amour que le bébé trouve tout à la fois chez sa mère ; une étape de sa vie que rien au monde ne pourrait remplacer.**

Ce besoin de soins et d'affection que l'être réclame tout au long de sa vie semble se cristalliser surtout dans la petite enfance.

Les différentes théories sur le développement de l'enfant de 0 à 6 ans démontrent, malgré leurs divergences ponctuelles, les spécificités particulières du jeune enfant, qui pour grandir passe par **différents stades de maturité : du « cocon mère » en passant par la découverte du père pour se tourner vers la société ; ce que WALLON traduit par « du centripète au comportement centrifuge ».**

De ce fait, c'est au moment où l'enfant aura besoin de l'interaction avec le monde extérieur

vers 4 à 5 ans que l'école pourrait trouver sa légitimité. Ainsi, en plaçant l'école avant 6 ans, on permettrait au jeune enfant de s'initier à la **socialisation** dans un cadre plus large que la cellule familiale.

WALLON détermine « *l'avènement de la conscience personnelle et de celle de la société* » aux alentours de 3 à 4 ans et jusqu'à 6 ans, car la construction de l'identité passe par celle de la personnalité. **Le jeune enfant a besoin de rencontrer « l'autre » pour s'affirmer en tant qu'individu et s'intégrer dans une société dont il a besoin.**

En conséquence, l'école avant 6 ans peut répondre à ces besoins affectifs et sortir l'enfant de « **l'égoïsme** » qui apparaît dominant à ce stade de la vie, tel que le définit PIAGET.

Ainsi, **l'école préscolaire**, par sa richesse humaine et matérielle et le contact permanent qu'elle crée entre les enfants et les adultes, permettra au jeune enfant de prendre conscience **des règles de vie sociales**, comme le partage, l'honnêteté et le respect de l'autre pour ne citer que les plus éminents.

Règles avec lesquelles l'insertion sociale serait aisée et qui permettent un développement harmonieux de l'enfant.

2. Besoins moteurs

C'est à Piaget³ que nous devons **la prise de conscience des besoins perpétuels que ressent le jeune enfant de bouger et de jouer.** Ce stade de « *préparation et organisation de l'intelligence opératoire concrète* », il le détermine de 2 à 11 ans.

Cette intelligence sensori-motrice pousserait l'enfant à apprendre par son corps à travers ses différents sens tout en explorant l'environnement immédiat. Ainsi, la conception piagétienne du développement de l'enfant met en évidence un domaine négligé jusqu'à ce jour par les pédagogues traditionnelles à savoir **le jeu, en explicitant que c'est en agissant, donc en jouant que le jeune enfant appréhende le monde extérieur et peut dépasser ainsi son égoïsme.**

3 Le développement cognitif de l'enfant, J.PIAGET

Les besoins de la petite enfance (suite)



Ce concept semble encore plus développé dans l'approche de Wallon qui détermine la fonction de la motricité comme étant une « *affirmation du soi* » et qui, en s'opposant à l'autre, permet de construire son identité. En effet, selon Wallon, cette affirmation se traduit par « *l'extériorisation et l'expansion personnelle* » permettant à l'enfant de dépasser le **syncrétisme** propre à cet âge.

Cela débute par la découverte et l'exploration de son propre corps (*voir les comptines de désignation des différentes parties du corps qui existent dans toutes les cultures*), et la curiosité que montre le jeune enfant par ses questions et l'imagination dont il fait preuve dans les jeux, comme dans les jeux éducatifs de mathématique.



Ce sont ces besoins d'actions et de mouvements corporels chers à Piaget qui permettent à l'enfant d'apprendre dans l'action. Aussi, la pédagogie appliquée à l'école préscolaire propose des activités riches d'exploration. C'est là que le rôle de l'enseignant du préscolaire trouve son essence en tant que « tuteur ». **Dans les classes de préscolaire, on doit jouer, mais on apprend en jouant.**

En effet, l'activité ludique est admise comme un postulat de base, mais reste différente de celle de la cour de récréation.

Retenir quelques notions clés de la psychologie en ce qui concerne le développement cognitif apporte ainsi des éclaircissements sur le type d'activités à mettre en œuvre dans les classes préscolaires.

Par exemple, WALLON insiste sur le fait que c'est « *le milieu humain qui sollicite le développement et donc les apprentissages* » chez l'enfant.

Dans cet esprit, toutes les activités de motricité, ainsi que les activités artistiques et esthétiques trouveront leur place dans l'enseignement préscolaire.

3. Besoins langagiers

Le langage, dans un sens général, est ce qui permet à tout être humain d'entrer en contact, sans être confondu, par la parole. Ceci étant, **c'est un moment clé du développement du jeune enfant qui doit se construire si on veut éviter la perte à jamais de cette potentialité qui lui est offerte à la naissance.**

Sans rentrer dans des détails propres aux linguistes et autres théoriciens du langage, **il découle clairement de différentes recherches que le langage permet très tôt au petit enfant non seulement de communiquer avec le monde extérieur, mais aussi de construire son monde intérieur, à savoir la pensée.**

Par ailleurs, c'est le langage qui va permettre de localiser les représentations spatiales et temporelles. Dans ce sens, Piaget montre que la « *pensée figurative* » qui apparaît à 4/5 ans rend l'enfant capable de s'exprimer aussi bien sur les objets que sur les événements, mais elle reste « *égocentrique* », car « *elle est centrée sur son propre point de vue* ».

Cette conception, Wallon la trouve révélatrice de la construction d'une pensée intellectuelle qui

passer par le soliloque « un langage à soi ».

On peut se référer à cette affirmation d'Anne-Marie GIOUX⁴ « le langage est à l'école la médiation essentielle qui marque l'accès de l'enfant au statut de personne à part entière ».

De surcroît, le langage est à la base de tous les apprentissages, sous ses diverses formes (gestuelles, plastiques et verbales) ajoute GIOUX.

Rappelons que l'enjeu de l'éducation préscolaire est de mettre l'enfant au centre du système éducatif en précisant que les **apprentissages et le développement du langage représentent les objectifs majeurs de cette institution.**

Il faudra réfléchir comment nous allons répondre dans notre école préscolaire à ce besoin à travers **les activités langagières** et résoudre la problématique de la langue d'enseignement.



En conséquence, l'école préscolaire aura pour mission de relativiser la rupture linguistique existant entre le milieu familial et l'école élémentaire.

La capacité d'accéder à l'école primaire dépendra nettement des richesses que l'élève de l'enseignement préscolaire découvrira à travers les diverses activités motrices et langagières.

De ce fait, la connaissance du développement de l'enfant a pour but de connaître le jeune enfant, afin de mettre en œuvre une pédagogie adaptée, répondant à ses différents besoins et d'assurer surtout une intégration future réelle à l'école primaire.

Bibliographie :

- Jean PIAGET : Le développement cognitif de l'enfant, 1945
- Henri WALLON : L'évolution psychologique de l'enfant, 1941
- Anne-Marie GIOUX : Première école, premiers enjeux, 2002



⁴ Première école, premiers enjeux, Anne-Marie GIOUX, 2002



2.6 Le développement des sciences cognitives et les nouvelles perspectives en éducation

Par M. ALI ABDI ADEN /IEN, Consultant en éducation et formation.

L'exposé ci-dessous présenté s'est fortement inspiré du livre du chercheur et spécialiste en neurosciences de M. Idriss Aberkane, intitulé « Libérez votre cerveau » « Traité de neurosagesse pour changer la société et l'école » que nous tenterons de rapporter de manière assez succinct l'essentiel des idées développées concernant principalement le rapport entre neurosciences et éducation.

A la croisée des recherches sur le cerveau et des sciences de l'apprentissage, les neurosciences de l'éducation s'invitent dans les débats et font l'objet de nombreux ouvrages, revues et articles dont l'objectif est de mieux faire connaître le cerveau et les processus cognitifs qui lui sont attachés.

Ces résultats dévoilés vont-elles révolutionner notre conception de l'éducation et opérer un bouleversement dans nos pratiques scolaires ?

Pourront-elles jeter les bases d'une refondation de la pensée éducative aussi bien dans ses finalités que ses principes pédagogiques ?

Ce sont là quelques interrogations soulevées à la lecture de cet article qui, tout en dressant un réquisitoire scientifiquement argumenté à l'encontre de notre modèle, propose des suggestions soutenues basées sur des exemples concrets pour « transformer l'enfer en paradis » d'une éducation devenue obsolète.

- En préambule, les propos de M Stanilas Dehaeme

« Notre système scolaire, trop longtemps soumis aux aléas de l'intuition, ne peut plus accepter de subir réforme après réforme sans que les connaissances des neurosciences cognitives ne

soient prises en comptes »



I - L'essor des sciences cognitives : une seconde Renaissance ?

a) Le temps de La neuronnaissance

La Renaissance (au XV^es) fut considérée comme les résultats de la conjonction de trois grandes découvertes à savoir : l'invention de l'imprimerie, l'exploration des Amériques et les grandes découvertes des scientifiques qui donnèrent à cette période de l'histoire ce renom qu'elle s'est depuis auréolée.

On pourrait trouver des similitudes avec notre vécu aujourd'hui et faire un parallèle avec la conjugaison de cette dynamique produit par les trois mouvements équivalents représentés par : l'arrivée d'internet, l'exploration de l'espace et les grandes découvertes en neurosciences qui peuvent être considérées comme les signes d'une seconde Renaissance.

Nous vivons une période où la technologie associée à la biologie humaine envisagerait la transformation de l'homme en **cyborg** en « surhomme augmenté » capable d'être biologiquement connecté à Internet grâce à des implants électroniques intégrés faisant corps avec ses 100 milliards de neurones.

Dans ce contexte de progrès en effervescence, s'inscrit **la neuronaissance** qui devrait en principe impulser l'avènement, d'une révolution de l'éducation qualifiée de « **neuro-éducation** » qui va permettre dans un futur proche l'entrée des neurosciences de l'éducation dans les classes avec pour corollaire un éventuel bouleversement dans nos manières d'apprendre et d'enseigner.

Et comme premier pas à entreprendre pour s'engager dans cette voie du changement, c'est l'adoption d'une posture ergonomique dans notre manière d'être.

b) L'ère de la neuroergonomie

Au début du XIXe les neurosciences ont commencé par l'étude des fonctions mentales affectées à des pathologies (dépression – épilepsie --) qui progressivement grâce au développement de la technologie d'exploration est devenu une discipline dédiée à l'étude du processus de fonctionnement du cerveau au service de la connaissance humaine.

❖ C) Qu'entend-t-on par « neuroergonomie » ?

C'est tout simplement « *l'art de bien utiliser son cerveau* » c'est ce qui distingue les prodiges du commun des mortels que nous sommes, nous autres.

Car ce qui caractérise ces personnes dites « **douées ou surdouées** », ce n'est pas la quantité du cerveau supplémentaire mais leur capacité à exploiter ergonomiquement ce potentiel disponible et qui

leur permet de se hisser sur la première marche du podium dans l'échelle sociale.

Pour ce chercheur, si le monde avait subi de profondes transformations à la découverte du levier ou de la machine à vapeur, entre autres, de nos jours la conjonction de l'internet et de la technologie du numérique, opèrent davantage de bouleversements à notre monde actuel rendant nécessaire ce levier à notre vie mentale dénommé « *affordance* » en référence à la psychologie.

Par déduction, ne pourrait-on pas tenter d'affirmer que le bon professeur est celui qui dotera ses élèves de cette *poignée intellectuelle* si indispensable à notre épanouissement ?

Car en chacun de chaque individu dans sa singularité sommeille un Rudiger Gamm (né en 1971) prodige du calcul mental (divise les nombres premiers jusqu'au 60^e décimal), ou un Beethoven devenu grand compositeur presque sourd, pour citer plus près de nous un Arthur Ramandrosoa (né en 1978) devenu le plus jeune bachelier en France à 11ans 11mois sans avoir suivi une éducation formelle.

Pour cela, point besoin d'une dotation supplémentaire en QI ou d'un facteur G supérieur à la moyenne mais tout simplement d'une ergonomie cérébrale qui relève davantage d'une pratique « *acharnée et inspirée* » de notre cerveau.

Par conséquent, devenir un génie étant ainsi à la portée de tous, convenons-en avec Aberkane que la meilleure manière de parvenir à ce but ; c'est de pratiquer la neuroergonomie, pour arriver pleinement in fine à « *changer le monde et changer la destinée humaine* »

II – les neurosciences de l'éducation

❖ Une science naissante

Le rapport entre le cerveau et l'éducation est devenu un sujet fondamental qui s'invitent dorénavant dans les débats scientifiques. Les dernières avancées sur le fonctionnement de nos processus cognitifs, objet de nombreux écrits (ouvrages-articles-revues-...) font des neurosciences de l'éducation cette « jeune science » avec laquelle, il faudra désormais compter pour



Les sciences cognitives (suite)

s'interroger sur notre manière de comprendre, d'apprendre voire d'enseigner

❖ Une éducation en questionnement

Même si notre cerveau est loin d'avoir révélé tous les énigmes de ses mécanismes de fonctionnement, les résultats parvenus de nos jours grâce aux outils de plus en plus performants d'exploration (IRM – EEG – Imagerie structurale) génèrent des interrogations sur la pertinence de nos choix en matière d'éducation (finalités – sens) mais aussi la cohérence dans son processus de mise en œuvre (contenu – méthodologie).

Les révélations scientifiquement établies mettent en lumière les imperfections voire les flagrantes adversités inhérentes à nos systèmes d'éducation qui devraient susciter en nous une réflexion qui ébranlerait les bases de certaines de nos certitudes ou usages en matière d'éducation.

❖ L'éducation : un programme gargantuesque ou l'enfer au buffet

Supposons la métaphore d'un buffet garni à volonté où un maître d'hôtel oblige les invités à tout consommer sans exception sous la menace du paiement de l'addition majorée d'une exclusion de la fête en cas de déficit dans l'application des consignes dans leur intégralité dans un laps de temps défini.

Cette situation de gavage ressemblerait en bien de points à notre façon d'enseigner qui privilégie davantage la consommation d'un programme prédéfini aussi insipide soit-il que « l'appétit des apprenants » toute indigestion entraînant la sanction ou l'exclusion.

Nous sommes là au fond de « cet enfer » qui a nom éducation et que nous « devons changer » si nous voulons aller « *de l'enfer au paradis* » dans le monde de l'éducation.

Car comme l'a si bien formulé M Aberkane, il serait inconcevable d'accepter de « *gaver littéralement notre cerveau* » et s'étonner après tout que tant « *de personnes finissent par être dégoûtées de la connaissance* ¹ ».

❖ Une éducation industrielle

Depuis la nuit des temps, toute société humaine a dispensé une éducation à ses membres pour l'intégration, l'humanisation, la production ou plus simplement la perpétuation du groupe.

Plus tard, issue du développement industriel notre éducation s'est mise au diapason de la pensée de l'usine pour produire des êtres conformes à un modèle défini par le monde de l'industrie et programmés dans ses désirs et même dans ses émotions avec pour vertu cardinale la conformité à un stéréotype prédéfini.

Alors pourquoi on enseigne ?

Pour

l'économie industrielle

Comment on enseigne ?

Industriellement

Cette situation fait de notre école un lieu d'implantation d'une « *culture à la fois de la conformité et de l'exclusion* ² » laissant peu de place à la créativité, l'autonomie, l'esprit de groupe....propice à l'épanouissement et en harmonie avec la nature humaine.

Ce milieu scolaire qui privilégie le classement à partir des notes (***l'école n'est-elle pas le monopole du mérite*** ?)³ reste en contradiction avec la vie réelle, ce que le tableau ci-dessous présente tente de démontrer

1 « libérez votre cerveau » Bulles insérées en P 144

2 « libérez votre cerveau » P 34

3 « » p 34

4 P 33

La vie réelle		La vie notée (à l'école)
Se conformer au moule	Seule voie	Mauvaise voie
Rester à sa place	Seule voie	Mauvaise voie (soumission)
Discuter les directives	interdit	nécessaire
S'exprimer librement	déconseillé	Vital
Etre autonome	déconseillé	Vital
Question/ réponse	Trouver la réponse correcte à une question	Trouver la bonne question qui justifie cette réponse
Travailler en groupe	Seulement pour les exercices peu importants sinon = tricheurs	vital

De cette comparaison, l'image d'une institution qui dispense comme enseignement les vertus dans la vie en vices à proscrire et les vices en vertus se dégage tout naturellement, remettant en cause l'efficacité de notre système dans la promotion d'une formation en adéquation avec la vie réelle.

D'autant plus, qu'avec cette logique privilégiée de sélection pour ne pas dire de triage (la note quantitative) où la volonté et la motivation n'ont plus leur place, notre école a « **décapité la vie réelle** ⁵ » et a institué à sa place en « **une colonne de décantation qui crée des classes** ⁶ » source de frustration qui brime le potentiel disponible en chacun.

N'est-il pas, par conséquent temps, de libérez notre cerveau de cette vie notée qui « **est à la vraie vie ce que le cheval de bois est au vrai cheval** »⁷ 24 en se rappelant cette sagesse que « **l'homme notée est inférieur à l'homme tout court** ⁸ » parce que tout naturellement *Homo Sapiens Sapiens* est supérieur à *Homo aestimatus*

❖ **De l'éducation de stock à l'éducation de flux**

Dans un monde pris dans l'ébullition des changements effrénés, l'exigence d'une

5 " " p 24
 6 " " p 38
 7 P 24
 8 Libérez votre cerveau P29

adaptabilité permanente pour suivre le rythme soutenu des innovations relève d'une vitale nécessité. Une flagrante évidence que notre école se refuse à prendre en considération dans son cahier des charges, s'arrogeant en revanche le droit d'imposer la conformité en règle absolu.

Aujourd'hui, l'important n'est plus l'entassement de savoirs même académiques mais l'adoption d'une dynamique d'apprentissage qui s'inscrit dans la continuité de la vie car « **l'heure n'est plus à l'éducation de stock mais à l'éducation de flux** ⁹ » qui développe en chacun de nous le goût d'apprendre et la soif d'explorer pour mieux comprendre car « **l'enfant n'est pas un vase qu'on remplit mais un feu qu'on allume** »¹⁰

❖ **Vers Les « fab schools » ou l'éducation par l'expérience**

De nos jours, les flux de connaissances ne cessent de se féconder et prolifèrent dans des hangars pilotes en lieu d'expérimentation, par conséquent nous devrions imaginer à l'instar de ces cas de promotion des innovations des *fabs schools* calquées sur le modèle des laboratoires de la Silicon Valley dénommés *fabs labs* (laboratoire de fabrication) , afin de mener des expérimentations de nouvelles pratiques éducatives à travers l'organisation de réseaux de partages d'expériences pour l'émergence de cette « **éducation basée sur les preuves** » fondée sur une pédagogie basée sur l'expérimentation.

❖ « Les quatre piliers de l'apprentissage »¹¹

Les quatre éléments principaux composants ces piliers sont

- L'attention
- L'engagement actif
- Le retour d'information (feedback)
- La consolidation

Ce processus d'apprentissage est celui emprunté par le marché des jeux vidéo qui ainsi deviennent des « redoutables technologie de neuroergonomie » :

9 " " P42
 10 Les essais de Montaigne
 11 « libérez votre cerveau » P 42



Les sciences cognitives (suite)

- Ils captivent et canalisent l'attention
- Ils suscitent un engagement actif
- Ils encouragent l'essai-erreur (le conditionnement opérant)
- Ils consolident les acquis (dans l'évolution des compétences)

Suivre l'exemple de ces jeux qui attirent de plus en plus de monde jusqu'à créer de véritables addictions ne relèverait plus de l'accessoire ou du luxe mais plutôt de l'absolu nécessité si nous voulons changer notre éducation devenue obsolète.

L'heure n'est plus à la persistance dans une orgueilleuse résignation qui nous maintiendrait dans une culture de la note, des étiquettes et « des classements mono-dimensionnels » tout en sachant que toute école trop arrogante pour se réformer « *se condamne à la décrépitude* »

❖ Le jeu : outil de promotion des enseignements/apprentissage

Le rôle et la place du jeu dans l'apprentissage n'est en soi pas une découverte dans la mesure où apprendre par le jeu a toujours été la manière la plus naturelle d'accéder au savoir mais surtout au savoir-faire non seulement chez l'humain mais également chez la plupart des mammifères qui initient de cette manière leur rejeton à la vie. Presque tous les animaux apprennent en jouant du chaton au chevreau en passant par la baleine

Ainsi instruire en amusant a toujours été un grand principe des maîtres de tout temps, une vérité reconnue par les neurosciences qui confirme que « *notre cerveau n'apprend dans la douleur que lorsqu'il ne peut faire autrement* »¹².

Et les résultats des études de Raja Pasurannan (en père de la neurergonomie moderne) établissent l'efficacité des jeux qui sont source de motivation intrinsèque et en plus peuvent même contribuer au développement de l'attention « dispersée » c'est-à-dire la capacité à suivre plusieurs objets à

la fois.

Les jeux sont par conséquent plus ergonomique que nos ennuyeux cours car notre cerveau aime naturellement apprendre dans l'aisance.

De là à déduire l'intérêt pour notre enseignement à remettre cette source de motivation au cœur de toute stratégie de recherche de la qualité, il y a un pas que nous ne devons pas nous empêcher de franchir allègrement, car il ne serait pas incongru de reconnaître, en paraphrasant la formule de Aberkane, que notre école n'encourage malheureusement ni l'excellence amusante et encore moins l'excellence amoureuse.

Et pour preuve en faveur de cette approche ludique de notre enseignement, nous citerons les deux exemples que représentent :

1- L'engouement frôlant l'addiction dans certains cas que nous vivons au quotidien pour les jeux vidéo devenus désormais un pilier de la culture populaire (la planète compterait près de 2,2 milliards de joueurs)

2- L'expérience de M Mathew Peterson (neuroscientifique) qui parvint à enseigner efficacement les mathématiques seulement à l'aide des jeux vidéo (sans langage) avec en prime les meilleurs résultats à des tests nationaux.

En prenant sur nous la responsabilité de motiver nos enfants, nous arrivons à la conclusion suivante : évitons à nos enfants « *cette culture par l'échec et la souffrance* »¹³ en transformant notre école en jeu pour permettre à nos enfants de s'épanouir dans une stimulation diversifiée.

❖ Manifeste de neurosagesse

« *Une civilisation qui produit beaucoup de connaissances et peu de sagesse est menacée d'autodestruction* »¹⁴ Isaac Asimov

Pour conclure, je céderai la place à M Aberkane pour se désaltérer à la source de son œuvre en rappelant les quelques notions de neurosagesse à méditer dans les lignes

12 Libérez votre cerveau P 127

13 Libérez votre cerveau p 134

14 Libérez votre cerveau P 127

suivantes :

- Le savant sait résoudre des problèmes que le sage n'aurait jamais eu
- La connaissance mondiale croît bien plus qu'un individu ne peut l'acquérir
- Il existe deux solutions immédiates à ce problème :
 - Apprendre en groupe d'une part
 - Apprendre ergonomiquement d'autre part
- Il existe des connaissances sur le cerveau et elles sont à notre portée. C'est de leur mise en relation à des fins utiles que viendra la neuronaissance
- Nous rentrons dans une ère d'ergonomie cérébrale qui va révolutionner l'école
- Ce qu'il y'a de plus mauvais dans l'éducation actuelle, c'est qu'elle n'épouse pas notre cerveau, car on ne savait rien de notre cerveau quand on a imaginé cette éducation
- Il ne faut pas forcer le cerveau à ressembler à notre école
- Il faut forcer notre école à ressembler à notre cerveau
- La meilleure manière de briser la chaîne de l'impuissance apprise, c'est l'amour, la passion, l'enthousiasme, qui encourage la persévérance
- On ne se pose pas les bonnes questions en éducation
 - On ne débat que du quoi (le programme)
 - A peine du comment (méthodes - moyen)
 - Jamais du pourquoi (justifications)
- L'école désirée et celle de l'épanouissement, l'école imposée est celle de l'utilité économique

NB « *Je n'ai donc écrit ce livre pour une seule raison : que n'importe qui, n'importe quand, puisse le citer, comme on cite une*

*constitution, pour défendre ses neurodroits en affirmant solennellement que ce n'est pas à mes nerfs de servir ton système, c'est à ton système de servir mes nerfs »*¹⁵ telle fut la raison qui a prévalu à l'écriture de cet enrichissant ouvrage que M Aberkane nous a généreusement légué pour faire valoir nos droits pour une éducation au diapason de notre être (biologique) et porteuse de sens dans notre manière d'être.

Puisse cette modeste production contribuer à l'accomplissement de ce noble dessein, car comme l'a admirablement exprimé *Serge Michel* « l'éducation est un investissement *patient dans un monde impatient* »¹⁶

Bibliographie

- Idriss Abrekane , *Libérez votre cerveau*, Robert Laffont, janvier 2017
- Stanisla Dehaene, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2012
- J.P Changeux, *L'Homme neuronal*, Fayard, 2012
- Revue Eduveille, *neurones et éducation*, N 86 de Sept 2013

15 Libérez votre cerveau P 218

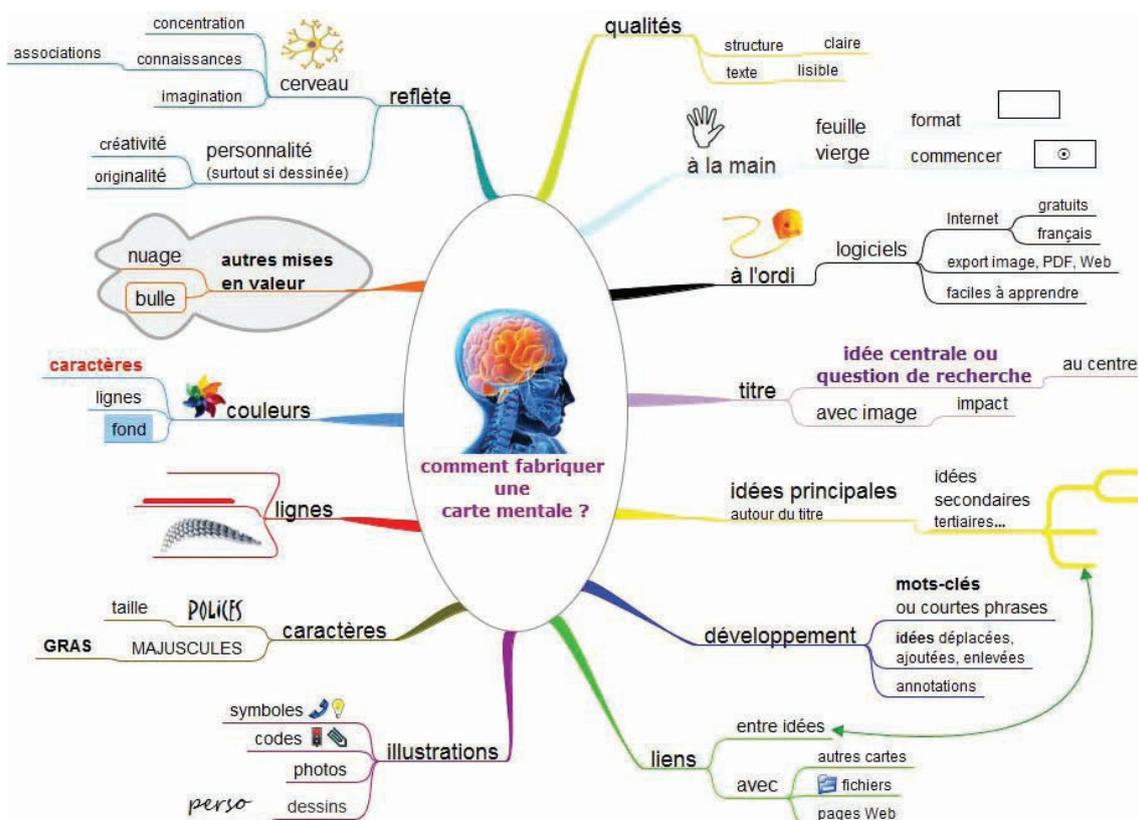
16 LE MONDE 18 Janvier 2018 d'après Serge Michel



2.7 La carte mentale, un outil efficace et créatif en pédagogie

Par Mme. Safia Siyad Mahamoud/ Conseillère pédagogique d'histoire-géographie

La carte mentale ou Mind map est un outil efficace et polyvalent qui permet aux élèves de gagner en autonomie et d'apprendre à apprendre. Elle offre une panoplie d'avantages et un immense potentiel pédagogique



Quels sont les avantages de la carte mentale ?

1. Mieux mémoriser

En général, l'être humain n'utilise pas le plein potentiel de son cerveau. Souvent, un seul hémisphère est sollicité à la fois. Si l'hémisphère gauche réagit mieux aux concepts et à la raison, l'hémisphère droit apparaît plus intuitif et artistique. C'est d'ailleurs à ce plan que la carte mentale se distingue des autres méthodes d'apprentissage. En effet, par sa présentation à la fois visuelle (couleurs, images, schémas), logique (liens, organisation des concepts) et linguistique

(mots-clés), la carte mentale sollicite l'ensemble du cerveau. Par une stimulation plus complète, la compréhension et la mémorisation des concepts et contenus sont plus efficaces, que ce soit en rapidité ou en étendue des connaissances. Les simples faits de situer les concepts dans l'espace et d'effectuer des associations constituent des astuces de mémorisation à la portée de tous.

2. Un outil idéal pour explorer ou planifier

La carte mentale peut être utilisée pour réaliser

une activité d'**exploration** où toutes les réponses sont possibles. Ainsi, en classe, on peut organiser une tempête d'idées (brainstorming) sur un sujet qui fera l'objet d'un travail de recherche, explorer des thèmes ou activer les connaissances antérieures des élèves sur une notion qu'on s'apprête à aborder.

La carte mentale peut être utilisée aussi pour travailler la **planification**. C'est l'outil par excellence pour construire un plan de texte dynamique, que ce soit pour un article informatif, un récit ou un texte d'argumentation. Les élèves peuvent également planifier les tâches de la semaine à l'aide d'une carte. Devoirs, leçons, études, travaux à remettre : tout cela pourra apparaître sur une même feuille et fournir une vue d'ensemble des plus pertinentes pour bien gérer le temps et les tâches et ne rien oublier.

Une carte mentale permet de :



3. Un outil idéal pour résumer et réviser

La carte mentale est aussi un outil formidable pour la prise de note, pour **résumer** ou pour **réviser**. Puisqu'il n'y a que des mots clés à noter, l'élève devient plus actif dans son écoute, que la cible de l'attention soit l'enseignant ou un document multimédia. Même chose quand il s'agit de prendre des notes pendant la lecture. De façon bénéfique, l'apprenant dispose de plus de temps pour se concentrer sur ce qui se passe, plutôt que de tenter de tout prendre en notes à la vitesse de l'éclair – et ne pas être en mesure

de se relire ensuite. Par ailleurs, comme le choix des mots-clés revient à l'élève, l'apprentissage s'annonce d'autant plus significatif.

Cet outil de révision sert de support pour **étudier**, mais aussi pour **présenter un oral**. Par exemple, en plaçant les points importants de son discours sur sa feuille, l'élève n'a qu'à jeter un regard furtif sur les différents coins de son aide-mémoire, et le voilà à l'aise d'en parler sans risquer les fameux trous de mémoire.

En quoi la carte mentale peut-elle être utile en classe ?

Les cartes mentales offrent un univers de possibilités, qu'elles soient réalisées en format électronique ou sur papier :

- **organiser des idées en vue de rédiger un travail** (très souvent lorsque l'on a un texte à écrire, on se trouve confronté au syndrome de la page blanche. La carte mentale est idéale pour démarrer : on note au centre de la feuille le thème central de ce qu'on veut écrire puis on note les idées au fur et à mesure qu'elles apparaissent. On se contente d'abord de noter les mots-clés qui viennent à l'esprit. Petit à petit, les idées s'organisent d'elles-mêmes en branches principales et en sous-branches. Lorsque la carte est terminée, la rédaction proprement dite peut avoir lieu) ;
- **pour résumer un livre** (la carte mentale permet de visualiser la structure d'un livre et d'en effectuer un résumé) ;
- **pour réviser en vue d'une évaluation** ;
- **pour prendre des notes** (la capacité d'écoute est augmentée, car on perd moins de temps à noter les idées que lors d'une prise de notes traditionnelles) ;
- **pour mémoriser des éléments ou des faits** ;
- **pour apprendre une langue** ;
- **pour comprendre ou faire comprendre une situation**.

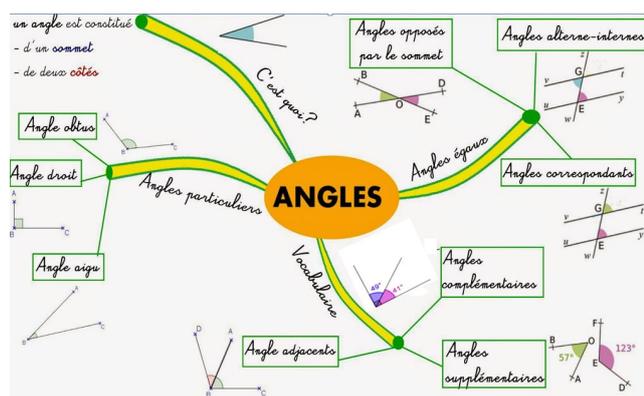


Les cartes mentales (suite)



Au préscolaire, les élèves pourraient créer en grand groupe ou individuellement des cartes en usant exclusivement de dessins ou d'images. Lorsque vient le moment d'aborder un thème en classe, les enseignants peuvent recourir à la carte pour sonder les connaissances antérieures des jeunes, leurs questionnements et leurs intérêts.

Au primaire, les cartes pourraient être utilisées pour délimiter les possibilités de sujets de recherche. Pour l'apprentissage de la grammaire ou même des mathématiques, elles constituent un atout majeur. On peut utiliser, par exemple, la carte mentale avec des enfants pour distinguer les types de phrases.



Comment construire une carte mentale ?

1. Éléments de base pour construire une carte mentale

Lors de l'initiation des élèves à la technique des cartes mentales, il peut être intéressant de commencer avec du papier et un crayon, souvent plus facilement accessibles en milieu scolaire. Il faut idéalement se munir aussi de crayons de couleurs ou de marqueurs.

Sur une feuille ou sur un écran, on commence par placer le **sujet principal** en plein **centre** du support utilisé, ce qui favorisera la focalisation de l'attention sur le thème. Autour du sujet principal, on crée des **branches** qui mèneront vers d'autres mots-clés. Sur chacune d'entre elles, et/ou au

bout s'installe un **mot-clé**. Rapidement repérés, ces mots évoquent un sens, une signification. Idéalement, il faut inciter les élèves à ne pas recourir à des phrases. Les mots-clés obligent le cerveau à créer des liens et à peaufiner sa compréhension. Évidemment, même si les expressions ne sont pas situées sur la même branche, des **liens** et **flèches** additionnels peuvent les relier.

Au plan visuel, la **couleur** constitue aussi un élément distinctif permettant au cerveau d'associer et de regrouper plus aisément les concepts. On peut, par exemple, entourer d'une couleur différente chaque idée secondaire et tout ce qui en découle sur la carte. On peut aussi indiquer en vert tout ce qui est positif, et en rouge ce qui est négatif, pour utiliser l'analogie des feux de circulation.

Une fois le concept bien établi, on peut proposer l'utilisation de logiciels ou d'applications afin d'obtenir des cartes mieux structurées, visuellement plus agréables et faciles à modifier.

2. Les cartes mentales numériques.

Les élèves et les enseignants pourront s'appuyer aussi sur la technologie pour créer des cartes mentales. Quel logiciel ou quelle l'application ?

Logiciels à télécharger gratuits et complets : FreePlane, Xmind, SmartIdeas, CmapTools.....

Afin d'éviter les installations de programmes et de favoriser le suivi du travail des élèves de l'école à la maison, l'utilisation d'une application en ligne est avantageuse

Applications en ligne : Mindmeister, Bubbl.us, Cacao.com, Popplet, Coggle, Mindmanager, BiggerPlate, Mindomo, SpiderScribe, iMindMap, MindMup

2.8 Le décrochage scolaire : Quelle stratégie pour lutter contre ce phénomène ?

Par M.Abdi Sikieh Kayad / CT.

La lutte contre le décrochage scolaire est un enjeu préoccupant de toute politique éducative. Le décrochage scolaire constitue en effet non seulement un enjeu humain, mais aussi un défi social et économique majeur. Pour de nombreux jeunes, l'école et la formation sont vécues comme une source de mal-être. Le décrochage a un impact négatif sur l'estime de soi des élèves. De plus, les jeunes en situation de décrochage présentent des risques importants de ne pas réussir leur insertion sociale et professionnelle. Enfin, du point de vue économique, le décrochage génère des coûts importants pour la société. La mobilisation de toute la communauté éducative, en lien avec tous les ministères partenaires de l'Éducation nationale, les collectivités locales, doit permettre à la fois de prévenir le décrochage et de proposer à chaque jeune en situation de décrochage une solution personnalisée.

I- Définition du « décrochage scolaire »

Le décrochage est **un processus** qui conduit chaque année un grand nombre de jeunes à quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu une qualification ou un diplôme.

Il est la conséquence d'un désintérêt progressif de l'élève pour l'école, fruit d'une **accumulation de facteurs** qui tiennent à la fois au parcours personnel du jeune et à la façon dont fonctionne le système éducatif. La déscolarisation serait l'étape ultime du décrochage.

Le phénomène est international, chaque pays a une approche et des expérimentations qui lui sont propres. La définition du décrochage scolaire, cette « *maladie nosocomiale de l'école* » (Pain, 2012), varie d'un pays à l'autre, d'une période à l'autre aussi. Les concepts de décrochage, déscolarisation ou encore d'échec scolaire se télescopent.



Au niveau **européen**, la notion de précocité est importante : on parle d'« *abandon scolaire précoce* » (ESL, *early school leaving*). Sont considérés comme décrocheurs les « *adultes entre 18 et 24 ans avec une qualification inférieure à l'enseignement secondaire supérieur et qui ne sont pas dans un programme d'enseignement ou de formation durant une période de référence de 4 semaines qui précède le sondage* » (Blaya, 2010a).

Au **Québec**, le décrocheur est celui qui quitte l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires (à 17 ans). Une distinction est opérée entre le **décrochage** (interruption temporaire des études) et

Le décrochage scolaire(suite)



l'**abandon scolaire** qui est définitif et est acté après cinq années de décrochage (Potvin & Pinard, 2012).

Le terme de déscolarisation est aussi utilisé. Les **anglais** distinguent les **dropouts** des **excluded** : les premiers abandonnent volontairement leur scolarité alors que les seconds sont exclus par l'institution. Ils parlent aussi de **sorties précoces** (*early leaving*) et de **NEET** (Not in employment, education or training) pour ceux qui ont plus de 16 ans et qui ne sont ni à l'école, ni en formation, ni en situation d'emploi.

Le décrochage ne peut donc pas être associé à une politique éducative en particulier. En revanche, l'ampleur du phénomène remet en question l'école démocratique et les rêves d'égalité de nos sociétés.

II- L'Ampleur du phénomène à Djibouti

Niveau d'enseignement	Effectif total	Elèves en décrochage scolaire				Types de décrochage		
		En Nbre	En %	Filles	Garçons	Abandon	Absentéisme/ Résultat scolaire très faible (les décrochés)	Maladie
Base	24906*	218	0.87	87	131	73	116	29
Moyen	27487	1067	3.88	381	686	697	360	10
Secondaire	13845	1135	8.19	378	757	323	799	13
Total	66238	2420		846	1574	1093	1275	52

Source : Direction de l'enseignement public statistique du 1^{er} trimestre 2017/2018

Cette statistique réalisée à la fin du 1^{er} trimestre de l'année scolaire démontre que le taux de décrochage demeure relativement assez faible dans l'ensemble. Cependant on constate une nette augmentation du taux au niveau de l'enseignement moyen et secondaire par rapport au primaire.

Le taux risque d'augmenter à la fin de l'année scolaire puisqu'en général c'est à cette période de l'année que se manifeste le décrochage.

Aussi, avant d'élaborer une stratégie de prévention du décrochage, le Ministère a procédé, cette année, à une enquête auprès des établissements scolaires, pour déterminer les différentes causes du décrochage scolaire

III- Les causes du décrochage scolaire

Le décrochage scolaire est un phénomène complexe et multifactoriel. Trois types de facteurs peuvent être distingués :

- les facteurs internes à l'école et au système scolaire
- les facteurs externes à l'école (famille, milieu social, société)
- les facteurs liés au jeune lui-même.

A) Les facteurs internes au système scolaire

On peut distinguer ici les facteurs structurels et organisationnels d'une part et les facteurs liés aux interactions ou relations entre enseignants et élèves :

- Les passages, comme la transition entre le primaire et le moyen sont particulièrement sensibles et influent sur le risque du décrochage scolaire pour certains élèves
- Le système d'orientation par défaut des élèves vers les différentes séries du lycée contribue aussi au risque de décrochage
- Les pratiques de redoublement ou de transferts d'élèves peuvent constituer parfois un facteur qui influe sur le risque du décrochage scolaire
- Les aspects relationnels entre élèves et enseignants sont essentiels pour la réussite ou l'échec scolaire de l'élève
- Certaines pratiques pédagogiques et éducatives de l'enseignant jouent un rôle déterminant sur les facteurs de risque de décrochage scolaire
- L'absentéisme et le manque de conscience professionnelle de certains enseignants peuvent diminuer l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage

B) Les facteurs familiaux et sociaux

- Le faible revenu des parents (difficultés de payer le transport, d'acheter les manuels scolaires....)
- L'éclatement des structures parentales à l'adolescence ou la monoparentalité
- Un faible investissement parental dans la scolarité des enfants

C) Les facteurs liés au jeune lui-même

- Des difficultés d'habilités sociales ou de comportement
- Les difficultés d'apprentissage (pas de niveau ou très faible niveau pour suivre les cours)
- Les comportements délinquants et la consommation des drogues
- Des problèmes de santé (surdité- malvoyance...)
- Mariage précoce chez certaines filles

Enfin, il apparaît que les «décrocheurs» sont loin d'être un groupe homogène et qu'à ce titre, identifier leurs différentes caractéristiques est utile tant à la prévention qu'à la mise en place de programme d'intervention. En effet, identifier les facteurs de risque permet également de mettre en évidence les facteurs de protection.

Le décrochage scolaire (suite)



IV- Les dispositifs de prévention

Les programmes de lutte contre le décrochage oscillent entre **prévention** et **réparation**. La tendance dans tous les pays est de favoriser les actions de prévention (et d'intervention) plutôt que les actions de réparation dont le coût est beaucoup plus élevé et les résultats peu satisfaisants.

La lutte contre le décrochage se doit de commencer bien avant le moment où l'élève décroche (Feyfant, 2012) car la rupture ne fait que révéler des dysfonctionnements ou des problèmes antérieurs. Certaines causes sont plus importantes que d'autres, notamment l'intériorisation précoce de l'échec, la souffrance scolaire qui s'aggrave au collège, l'orientation subie.

Des règles ont été listées suite à l'étude de programmes de prévention probants (Blaya, 2010a). Une intervention efficace est multidimensionnelle et tient compte des différents contextes des jeunes sur les plans personnels, familial et scolaire. Elle doit :

- Pour les élèves, développer des compétences scolaires, sociales et d'engagement scolaire ;
- Pour les enseignants, axer l'enseignement sur des comportements adaptatifs, des pédagogies motivationnelles et sur la gestion de classe ;
- Pour les directions d'école, relever des défis organisationnels et de gestion des personnels avec notamment une implantation rigoureuse des programmes de prévention ;
- Pour les parents, travailler sur les pratiques éducatives et relationnelles, valoriser la réussite scolaire.

Ainsi, pour lutter efficacement contre le décrochage scolaire à Djibouti, notre Ministère préconise la mise en place d'une stratégie à deux volets :

1) Création d'un groupe de prévention du décrochage dans chaque établissement scolaire

Ce groupe met en place un outil de repérage et de suivi des élèves décrocheurs ou en risque de décrochage

Ce groupe aura pour objectif de :

- Réduire le nombre de sorties prématurées et sans qualification du système scolaire ;
- Engager les personnels d'enseignement et d'éducation dans la prise en compte et l'accompagnement des élèves en voie de démobilitation et/ou de rupture scolaire ;
- Proposer des solutions appropriées à chaque cas.

Voici un descriptif de l'organisation et de fonctionnement de cette cellule ou groupe de prévention du décrochage scolaire :

Composition de l'équipe

- Un personnel de direction, pilote du dispositif ;
- un(e) conseiller(e) principal(e) d'éducation (CPE), personne ressource ;

l'infirmier (ère) de l'école

- un ou plusieurs professeurs ;
- ponctuellement, d'autres personnels institutionnels, des personnels administratifs, techniques, *etc*
- une assistante sociale ;
- un personnel du service d'Orientation Scolaire

Fonctionnement

a) Modalités d'action

- Analyser les problématiques individuelles des élèves : cerner la nature des difficultés rencontrées et les croiser avec les indicateurs ;
- apporter une aide rapide et personnalisée : rechercher des solutions internes ;
- coordonner les actions : une personne ressource organise, diffuse et restitue l'information aux équipes pédagogiques aux familles ou autres partenaires.
- Faire le suivi de l'orientation permettant de conserver une trace écrite des décisions et actions mises en œuvre pour chaque élève signalé. Ce document sert alors de support lors des réunions de la cellule de veille afin de suivre l'évolution de la prise en charge ;
- coordonner le suivi des élèves et favoriser la mise en place de réunions éducatives : clarifier les missions de chacun, contractualiser, déterminer le calendrier des régulations, évaluer ;
- identifier clairement toute absence en cours d'année : élaborer un bilan annuel afin d'évaluer les différentes actions mises en place ;
- établir un rapport d'information sur l'absentéisme scolaire au conseil des classes
- travailler en étroite collaboration avec le service de l'Orientation Scolaire

b) Principes déontologiques

L'équipe respecte des règles de confidentialité envers l'élève et sa famille, ainsi que les principes suivants :

- nécessaire adhésion de l'élève et de sa famille aux actions proposées par l'équipe éducative ;
- respect de l'autorité parentale : le groupe de prévention du décrochage scolaire est guidé par le souci de faciliter et de soutenir l'exercice de l'autorité parentale.

Le décrochage scolaire (suite)



c) Modalités d'organisation

- Élaboration d'un calendrier annuel dès la rentrée scolaire ;
- travail préparatoire : diffusion aux personnels d'une grille de repérage des élèves en voie de décrochage.

2) Amélioration de la qualité du climat scolaire et renforcement du dialogue avec les familles

La qualité du climat scolaire contribue à la prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire. Il est favorable au bien-être et à la santé physique et psychologique des élèves. Un climat scolaire serein contribue également à donner aux élèves le goût de l'école, à les motiver en leur permettant notamment de s'impliquer dans la vie de l'établissement.

L'action en faveur d'un climat scolaire serein et du bien-être à l'école doit être renforcée à travers 4 axes :

- la mise en œuvre du plan d'action « bien-être et santé des jeunes »;
- le développement du sentiment d'appartenance des élèves;
- le renforcement des compétitions et des animations scolaires
- le renforcement des alternatives aux exclusions temporaires.

Des parents mieux associés à la scolarité de leurs enfants

Instaurer et faire vivre la co-éducation, c'est mettre en place des échanges et un dialogue régulier et confiant entre les équipes éducatives et les parents d'élèves afin que ces derniers n'hésitent pas à franchir les portes de l'école. Développer des stratégies dans l'organisation de débats avec les parents sur des thématiques liées à la scolarité de leur enfant.

2.9 Incorporating 21st century life skills to the Djiboutian curriculum.

By Abdikarim Ahmed Hersi ELT- Inspector

Globalisation is changing the world fast and every nation is expected to catch up with the ever changing world where yesterday's technology and educational system becomes Inadequate to meet the current needs. Due to its strategic position Djibouti is highly impacted by the globalisation. It has made the country a hub of international maritime and logistic center where multi corporate organisations operate and brought together people of different nationalities and backgrounds.

This rapid economic changes have pushed us to the limit where mastery of fundamental academic subjects at schools and university can no longer guarantee our graduates become competent enough to secure jobs in the new economic sectors. The knowledge, skills, and attitudes required to compete in the 21st century labour market, participate appropriately in the life of an increasingly diverse society, use new technologies, and cope with the challenges of the 21st century.

Education directly influences students' life chances and life outcomes. Today's global, knowledge-based economy makes the ongoing work in schools critical to students' success in life and to the country's economic future. The schools that the country creates today will shape the society that its children will share tomorrow.

However, curriculum developments around the world including our country have not kept pace with current expectations of learner skills and abilities or new tools to support learning.

So the question worth to be answered is what changes should be made to our curricula in the 21st century? For sure, in the upcoming fifteen years, our schools will surely use technology more, foster cultivate critical thinking among pupils and cooperate more closely with labour market, and will be more responsive to the needs and interests of individuals.

The right answer to the above question is incorporating the 21st century life skills to our curriculum. So what are these life skills?

The curriculum of 21st century should integrate the academic subjects with the four visions of learning - **knowledge, comprehension, life skills, and action skills.**

Different countries have developed different sets of skills but the prominent ones are the following.

1. Content Knowledge and 21st Century Themes

Mastery of fundamental disciplines like languages, maths, history etc are the basic stones for the 21st century skills **and** in addition to these subjects, we believe schools must move beyond a focus on basic competency to promoting understanding of academic content at much higher levels by weaving 21st century interdisciplinary themes into curriculum:

Global awarness

Business and entrepreneurial literacy

Civic literacy

Health literacy

Environmental literacy

The ten years of compulsory basic education of Djibouti must constitute the bedrock upon

Life skills Djiboutian curriculum (suite)



which all youths establish solid foundations in all six domains that will serve to guide them into active participation in society. The country's new strategic orientations have been defined for Vision 2035. Reaching those goals depend for a large part on the society's ability to pursue its education reform with a view to equip the young with the tools they will need to become active players in the modern economy, but also the key skills, knowledge and attitudes that will ensure their competitive edge. Acquiring twenty-first century learning skills and work habits begins at home but are critical to a successful modern education.

2. Learning and Innovation Skills:

Learning and innovation skills increasingly are being recognized as the skills that separate students who are prepared for increasingly complex life and work environments in the 21st century, and those who are not. A focus on creativity, critical thinking, communication and collaboration is essential to prepare students for the future.

- Creativity and Innovation
- Critical thinking and Problem Solving
- Communication and Collaboration

3. Information, Media and Technology Skills:

Today we live in a technology and media-suffused environment with: 1) access to an abundance of information, 2) rapid changes in technology tools, and 3) the ability to collaborate and make individual contributions on an unprecedented scale. To be effective in the 21st century, citizens and workers must be able to create, evaluate, and effectively utilize information, media, and technology.

- Information Literacy

- Media Literacy
- ICT Literacy

4. Life and Career Skills:

Today's students need to develop thinking skills, content knowledge, and social and emotional competencies to navigate complex life and work environments. P21's essential Life and Career Skills include:

- Flexibility & Adaptability
- Initiative & Self Direction
- Social & Cross-Cultural Skills
- Productivity & Accountability
- Leadership & Responsibility

To sum up, we need to integrate those life skills in our current reform and we should do a transversal curriculum where all subjects share common visions, goals and expected outcomes.

I am here by adding a practical way in which the 21st century skills are integrated in grade 9 English curriculum and here are samples for different lessons.

English Inspection			
	skills	contents	Activity
1	creativity	Apply existing knowledge to generate new; - ideas -products - processes	<ul style="list-style-type: none"> - Create stories - Write letters - Explain process of an instrument
2	Critical thinking	Students will use critical thinking skills to; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identify and define authentic problems and significant questions for investigation texts ✓ Plan and manage activities to develop a solution ✓ Complete a project that needs critical thinking 	<ul style="list-style-type: none"> - Text exploitations - Critics in literature - Make an argument for personal beliefs or opinions. - Ask significant question that need deep thinking
3	Problem solving	Collect and analyse information to identify solutions	- Use multiple processes and diverse perspectives to explore alternative endings of a story
4	Cooperation	manage activities to develop a solution or complete a project in; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pairs ✓ groups 	1- In groups students fill in crosswords and the group who finishes early is the winner.

Previous researches;

- Creating culturally relevant curriculum, Djibouti case study presented at the TESOL conference, 2018 Chicago, USA
- promoting Information Communication Technology in teaching English in Djibouti



المعلم ودوره في تكنولوجيا التعليم

ومن هنا يتضح أن توظيف تكنولوجيا التعليم الجيد في العملية التعليمية والتعلمية يعين على تحسن نوعية التعليم ومخرجاتها، وتحقيق ذلك بوقت وجهد وتكاليف أقل، مع عائد أفضل من عملية التعليم.

وسائل وتكنولوجيا التعليم معينة للمعلم في المواقف التعليمية المختلفة، ولكنها ليست بديلة عنه ولا تلغي دور المعلم في العملية التعليمية التربوية، ولا يمكن الاستغناء عنه بأي حال من الأحوال.

وفي الختام، المعلم هو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع، لذلك من المهم إمكانية أن يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية والجسدية معا، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة للفرد والمجتمع بفضل الكوادر البشرية المتعلمة المدربة علي يديه، وأن يحرص على إعداد أجيال من أبناء المجتمع، قادرين على مواصلة تعليم أنفسهم بأنفسهم، نظرا لما تتصف به الحياة المعاصرة من سرعة التغيير، والتجديد الذي يحتتم على الفرد أن يستمر في مواصلة تعليمه مدى الحياة، وعيش الحياة الجديدة بكل أبعادها. .

د. عمر جيدي وابري

مركز تدريب معلمي التعليم الأساسي- جيبوتي

المراجع:

- مجدي عزيز إبراهيم، تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين، عالم الكتب، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٦.
- محمد نجيب، المناهج الدراسية - النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ط ١، ٣١٠٢م.
- حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط ١، ٣٠٠٢م.
- عبد الرحمن عبد السلام جامل، التعليم الذاتي بالموديولات التعليمية - اتجاهات معاصرة، ط ١، دار المناهج، عمان-الأردن، ٨٩٩١م.
- غالب عبد المعطي الفريحات، التعليم الأساسي - وكفايته التعليمية، دار المناهج، ط ١، الأردن، ٣٠٠٢م.
- الانترنت، Google، دور المعلم والمتعلم في تكنولوجيا التعليم، ٥٢ ديسمبر ٣١٠٢م.
- الانترنت، Google، صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية، ٤ أكتوبر ٣١٠٢م.

ولذا أصبح من الضرورة الملزمة أن تكون هناك أداة فعالة محركة لعملية التربية والتعليم والتعلم لمجارات هذه الأحداث- التغييرات السريعة المتلاحقة في عصر الانفجار المعرفي والتقني والانترنت- ومواكبة هذا التغيير، حتى لا تكون عملية التعليم والتعلم خارج عصر اليوم، وأنه لما كان للعملية التعليمية والتعلمية عناصر ثلاثة رئيسية (المنهج،المعلم،الطالب)، فإن المعلم يعتبر الركيزة الأساسية المهمة من بين هذه العناصر لتأثيره على العناصر الأخرى في العملية التعليمية والتعلمية. والمعلم اليوم لم تعد مهمته مجرد توصيل المعلومات والمعارف فقط.

إن مفهوم التعلم المعتبر في عالم اليوم المعاصر يختلف عن مفهوم التعلم السابق الذي كان يبني على تلقّي وتلقين المتعلم المعلومات والمعارف من المعلم.

« أن التعلم - بمفهومه الحديث - نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات، ويكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل في الحياة، والمقصود بالعملية التربوية كلها، إنما تمكن المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة. وما الطرق التربوية المختلفة، وما الأعمال المدرسية إلا وسائل تستثير المتعلم وتوجه العمليات التعليمية، وقيمة هذه الطرائق والأعمال، إنما تقاس بمقدار فاعلية المتعلم وتوصله إلى الاستجابات، والمواقف التي يعتبرها المجتمع صحيحة. ومن هنا كان من الأهمية بمكان عظيم للمعلم أن يفهم كيفية تعلم الناس، ذلك بأن قيامه بواجباتها المهنية إنما يتوقف على فهمه هذا»(مصطفى زيدان، ١٩٨٢م، ص٧).

إذن لم يعد دور المعلم - في عصر تطور تكنولوجيا التعليم- قاصرا على مجرد نقل المعلومات إلى الطلاب وتسميع هذه المعلومات بأي صورة، وإنما أصبحت مهمته الرئيسية هي توجيه نشاط التلاميذ توجيها يمكنهم من التعلم ذاتيا - كما سبق - ، كما أصبح دوره يتمثل في تهيئة أفضل الظروف للمتعلم، وتوجيه نشاط التلاميذ، وتقويم هذا النشاط، وبذلك يتحول المعلم من ملقن إلى قائد وموجه ومشرف للعملية التعليمية والتعلمية، وبالتالي لا عبء بكم المعلومات التي تصل للمتعلم، ولكن العبء بالنتيجة النهائية، وهي الوصول بالمتعلم إلى مرحلة استخدام مهاراته وقدراته في اكتشاف المعلومات.

وأن تكنولوجيا التعليم ليست فقط الأساليب الحديثة للعملية التربوية، أو استخدام الآلات والأجهزة التعليمية، وإنما طريقة تفكير ومهارات تدريس، والمطلوب تدريب المعلم على استخدام الجيد لتكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية والتعلمية في الوقت المناسب والمكان المناسب كما تتطلبه العملية التربوية.

وتكمن أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية التعلمية في أنها تساعد المتعلم على الإدراك الحسي للغة المكتوبة عن طريق الرسوم التوضيحية والأشكال، كما تساعد المتعلم على فهم الأشياء والتمييز بينها، ولها دور كبير أيضا في تعلم المتعلم مهارات معينة كالنطق الصحيح بالحروف مخرجا وصفة، وتساعد على نمو الثروة اللغوية لدى المتعلم، وتقوم وسائل تكنولوجيا التعليم بدور كبير في تدريب المتعلم على التفكير المنظم وحل المشكلات التي يواجهها، وتساعد على تنوع أساليب التقويم لمواجهة الفروق الفردية بين الطلاب، وتعاون على بقاء أثر التعليم لدى المتعلمين لفترات طويلة، وتخلق اتجاهات وميول إيجابية قوية لدى المتعلمين نحو التعلم.



المعلم ودوره في تكنولوجيا التعليم

وأنة لما كانت التنمية مفهوماً شاملاً هدف المجتمع المنشود، فإنها لا تتحقق إلا على أيدي عاملة مثقفة مؤهلة تأهيلاً يلائم هذه التنمية. وأن التربية القائمة على الرؤى الواضحة والأهداف المحددة، بالوسائل والأنشطة الفعالة، والتعليم الوظيفي الذي ينمي مؤهلات العمال القائمين على تحقيق متطلبات المجتمع واحتياجاته، هو الكفيل لإعداد الأجيال الحاضرة لحياة كريمة ينبغي أن تعاش.

والسؤال المطروح : ماهي الجهة القادرة على القيام بإعداد تلك الكوادر البشرية المتصفة بالقدرة على تحقيق الأهداف المنشودة من الازدهار والتقدم للمجتمع؟

بإيجاز لا يمكن تحقيق تلك الأهداف والآمال المنشودة إلا إذا توفرت بيئة تعليمية تربوية ملائمة، تقوم على إشرافها إدارة تربوية تتمتع برؤية واضحة ثابتة، تعرف ما الذي تريد أن تحققه للمجتمع في المستقبل، وفي فترات زمنية محددة.

ويمثل المعلم المعد المؤهل إعداداً وتأهيلاً علمياً وتكنولوجياً وثقافياً ومهنيًا حجر الزاوية والعمود الفقري في العملية التعليمية التربوية الناجحة، وبدونه لا يمكن الحديث عن تربية ولا تعليم، ناهيك في الحديث عن تحقيق تطور وتقدم وازدهار للفرد والمجتمع.



المعلم ودوره في تكنولوجيا التعليم*

إن الأمة التي تريد أن تكون لها ريادة ومشاركة فعّالة مع الآخرين في صناعة الحياة الكريمة وتحقيق الرفاهية لمجتمعها - في عصر الانفجار المعرفي والتغيرات السريعة بصورة مذهلة غير طبيعية في عالم تكنولوجيا المعلومات والانترنت- فلا بد أن تدرك أن ذلك لا يتأتى لها، ما لم تهتم بصنع الإنسان وبناء الفرد والمجتمع، والمعلوم بالضرورة من الجميع أن الوسيلة الوحيدة الناجحة في ذلك هي الاهتمام بعملية التربية والتعليم، وتمكين أبناء المجتمع من ذلك بغية مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة في العالم.



فالتربية هي الحياة، وهي بناء الإنسان بكل مقومات الوجود والصمود، فهي تجمع بين مطالب الفرد وتحقيق المجتمع، وهي القادرة على تحرير الفرد وإطلاق قدراته وتنمية ارادة الحياة والتغيير لديه، والتربية تجعل الناس أكثر اقبالا وقدرة على القيادة، وتوطن نفوسهم على قدرة مقاومة الضعف والانهيار، فهي تعمل على تشكيل شخصية إنسان العصر القادر على التعامل مع متطلبات العصر بكل قدرة واقتدار (غالب الفريحات، ٢٠٠٣م، ص٨).

وإن الثروة الحقيقية لأي مجتمع هي قواه البشرية، وبقدر ما يستثمر أبناءه في مجال التربية والتعليم بمنهجية وطرق ناجحة، تكون قوته في مجالات الحياة كافة، العلمية والاجتماعية والثقافية، والاقتصادية، والسياسية .. الخ.



" Lu pour vous "

3.1 L'image de l'enseignant dans la société...et l'image de la société dans l'enseignant ?

Par Olivier Maulini Université de Genève - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Bachelard disait – en 1938 déjà – que « les enseignants ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas ». Il pensait à la leçon, et au fait que le maître doit connaître et comprendre ses élèves, s'il ne veut pas prendre la résistance que leurs intelligences lui opposent pour de la mauvaise volonté. « Je n'ai jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation, ajoutait le philosophe de l'esprit. Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître. Qui enseigne commande. »

Le professeur professe, et qui ne le suit pas met en doute son autorité ! Le jugement est sévère. Peut-être moins vrai aujourd'hui qu'hier, dès lors que l'école a penché pour mettre l'élève en échec « au centre » plutôt que de côté. Mais n'y a-t-il rien à en extrapoler ?



À l'ère du déclin des institutions (Dubet, 2002), l'instruction publique ne doit plus seulement convaincre – donc comprendre – ceux qui usent leurs jeans sur ses bancs. Elle ne doit pas seulement « travailler à partir des représentations des élèves et des obstacles à l'apprentissage », « différencier ses méthodes pédagogiques », « susciter le désir d'apprendre et donner du sens au travail scolaire » comme le demandent les référentiels de compétences

de la profession (Perrenoud, 1999). Non, c'est insuffisant. Il faut encore

« rendre compte de son action », « savoir expliciter ses pratiques », « impliquer les parents »,

« les faire adhérer aux orientations de l'école », « gagner leur confiance » (ibid., pp. 114- 116, 169-171). En un mot, il faut apporter la preuve par l'acte qu'on sait enseigner, en montrant à ceux qui en douteraient (1) que l'on sait ce qu'on fait, (2) qu'on sait l'expliquer,

(3) qu'en cas d'incompréhension, on accepte de s'interroger, donc de travailler à partir des représentations qui défient sa science, dans la classe et ailleurs dans la société. La question est de nouveau là : y sommes-nous prêts et préparés ?

¹ Article publié dans la revue Enjeux pédagogiques de la Haute école pédagogique BEJUNE, dossier « l'image de la profession à l'intérieur et à l'extérieur », n°14, pp. 21-22

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de maîtres que de maîtresses, etc.

Une image au carré

L'enseignant a certes une image dans la société. Elle peut être bonne ou mauvaise, mais est-ce vraiment l'essentiel ? Ce qui compte, pour les professionnels, est-ce l'image objective que se font d'eux les agriculteurs, les secrétaires, les PDG et les garçons-bouchers ? Ou est-ce plutôt l'image qu'ils se font *eux* – subjectivement – de l'image qu'ils donnent hors les murs – donc, en somme, l'image de leur image (leur image au carré) ? Toutes les enquêtes sur la santé, le moral ou le « malaise des enseignants » (Esteve & Fracchia, 1988) montrent une série de paradoxes que l'on peut résumer brièvement :

1. Les professionnels souffrent – et leur souffrance semble se répandre et augmenter – à deux niveaux différents (Lantheaume & Hérou, 2008). Premièrement, leur travail est de plus en plus astreignant : les programmes enflent, les exigences avec eux ; les élèves s'agitent, ils sont moins attentifs et moins soumis qu'avant ; l'autorité n'est pas acquise, mais à conquérir en permanence ; la hiérarchie est évanescence, ou alors tatillonne à mauvais escient ; les parents sont intrusifs ou absents ; rien ne fait plus l'unanimité, même pas l'idée qu'il faudrait se soutenir entre collègues puisque tout – en salle des maîtres également – peut se discuter. Cela fait déjà beaucoup, mais ce ne serait rien si le public reconnaissait ces difficultés. C'est le second niveau : un travail complexe sollicite engagement et intelligence, mais cela peut être valorisant *si c'est valorisé*. La douleur advient quand on a le sentiment que c'est ignoré : au total, la recherche « montre un monde enseignant traversé par une certaine amertume qui, en fait, ne tient pas tant aux difficultés inhérentes du travail, même si elles ont pu croître, qu'au sentiment d'un manque de solidarité de l'institution, des parents et de la société en général, doublé d'une difficulté à penser et agir collectivement face aux problèmes rencontrés dans l'exercice du métier » (p. 162).
2. Pourtant, les enseignants – surtout ceux du primaire – ont une réputation plutôt

bonne dans la population (CSA, 2005). 88% des adultes français récemment interrogés pensent par exemple que les instituteurs aiment enseigner. 84% qu'ils sont compétents dans leur domaine. 83% qu'ils savent expliquer et éveiller la curiosité de leurs élèves (contre 68% des professeurs des collèges et lycée). Bien sûr, cela laisse une part de sceptiques. Mais combien de gens d'école se fient totalement à 100% de leurs médecins, de leurs vendeurs d'automobiles ou de leurs plombiers ? Et combien d'entre eux pensent surtout que 100% de leurs collègues font parfaitement leur métier ? Le soupçon et la critique sont – en démocratie – bien partagés : ce fut la fonction de l'école de les développer, et les élèves d'hier ont l'air de l'avoir saisi et de s'en féliciter. Pourquoi les maîtres doutent-ils de la gratitude collective alors qu'elle semble avérée ?

3. Peut-être parce que tout n'est pas rose non plus. Les parents et l'opinion ne doutent ni du dévouement ni du savoir-faire des enseignants : à la manière de Bachelard, ils se demandent seulement si les pédagogues sont prêts, *lorsque cela ne suffit plus*, à se remettre en question (Perrenoud, 2002). Seuls 53% des sondés pensent par exemple que les professeurs de secondaire écoutent assez leurs élèves. 49% qu'ils savent dialoguer avec les parents. 43% qu'ils sont assez ouverts au monde extérieur. 41% qu'ils se préoccupent des situations familiales et sociales des adolescents. C'est moins brillant qu'avant. L'enseignant paraît consciencieux, compétent pour donner ses leçons, mais que fait-il lorsque ce serait à son tour d'apprendre ? D'après les citoyens qui paient son salaire, il aurait tendance à se protéger : faire la sourde oreille, se cloîtrer

« entre les murs » (Bégaudeau, 2006), se plaindre du monde entier plutôt que chercher à le rencontrer. Lui qui est institué pour préparer l'élève à intégrer la société, que sait-il de cette dernière, et quels moyens se donne-t-il de connaître et de discuter ce qu'elle attend *vraiment* de son activité ?



● L'image de l'enseignant (suite)

Sortir du cercle vicieux ?

Résumons. Les enseignants ont une image publique qui vaut ce qu'elle vaut. Ils ont surtout une *image de cette image* : c'est elle qui affecte d'abord la profession. Peu importe que les citoyens fassent crédit à l'école : s'ils ne savent pas le lui faire comprendre, les maîtres ont le sentiment de décevoir autrui... ce qui les déçoit *a fortiori*. Ils réclament donc de la confiance et du crédit, mais plus ils en réclament, moins ils en reçoivent, puisqu'ils déçoivent à leur tour ceux qu'ils accusent de les avoir déçus en premier : le cercle vicieux a de l'avenir devant lui ! Perçus comme sourds à leurs interlocuteurs, blottis dans leur tour d'ivoire, pleurant sur leur sort plutôt que sur celui de familles confrontées à la concurrence et à l'insécurité, les maîtres n'auraient plus le choix qu'entre deux extrémités : cesser de protester et s'adapter au réel ; ou sauver l'humanité en refusant de céder. Autrement dit : se soumettre à la société ou la transformer !

On lit les deux injonctions à la fois dans les pamphlets populistes : l'école devrait tantôt admettre les inégalités (sans quoi elle nivelle par le bas), tantôt entièrement les neutraliser (sans quoi la sélection par le mérite ne se défend pas). L'auteur de la *Fabrique du crétin* (Brighelli, 2008, p.68, 187) affirme par exemple sans nuance (ni respect de ses collègues) (1) que le souci des hussards noirs d'instruire chacun a conduit à l'« égalitarisme [qui] a fabriqué des dyslexiques et des désespérés en masse », mais aussi (2) que la paix reviendra dans les cités dès que l'école et les maîtres daigneront reprendre le pouvoir pour mener chaque élève à cet « Everest de la pédagogie – le zéro défaut ou peut s'en faut »... Voilà qui ne risque pas d'entretenir le dialogue entre les professionnels du savoir et la société : soit l'école doit se couper du monde, soit elle doit le sauver. Elle n'a donc pas à se le coltiner...

Et pourtant. Il n'y a pas mille façons de sortir du trouble bipolaire – toute-puissance-dépression – que provoquent de telles oscillations. Il faut renoncer au simplisme, à la pensée magique et aux rêves éveillés. Rapprocher – d'un seul mouvement – l'idéal du réel et le réel du vécu idéalisé. Accepter que l'enseignant ne peut pas tout, et qu'il ne peut pas rien ; qu'il ne rassure pas tout le monde, mais plaît bien ; que son image n'est pas parfaite, comme son image de l'image n'est pas nette. Il faut admettre que la société fait l'école qui fait (un peu) la société, que les enseignants souffrent en partie de leur image et contribuent pas mal à la fabriquer (Maulini, 2001). Sur cette base déflationniste, sommes-nous collectivement capables de défendre aujourd'hui un « projet de société » (Vellas, 1997 ; Meirieu, 2000) ?

L'obstacle, c'est que ce projet, pour être démocratique, doit inclure le fait même d'être discuté. Premièrement, les enseignants doivent donc accepter de se justifier : non seulement informer le public de ce qu'ils font, mais aussi chercher à comprendre ce qu'il pense et pourrait aider à argumenter. Deuxièmement, ils doivent préparer leurs élèves à cette même existence : mener avec eux des enquêtes dans le quartier, le village, les familles, les médias, Internet, bref, la société (Lahire 2000), pour que l'école fasse connaître le monde et se fasse connaître du monde au lieu de ne donner à quatre heures que les devoirs qu'elle *croit* espérés. Pourquoi choisir entre apprendre à écrire et écrire aux parents ? Entre enseigner les opérations et savoir ce qu'on en fait à la maison ? Entre critiquer la presse et tourner un film à son intention ? Puisque l'image de l'école est en jeu, autant la travailler : ce sera moins angoissant que de juste l'imaginer !

Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à la psychanalyse de la connaissance*. Paris : Vrin.
- Bégaudeau, F. (2006). *Entre les murs*. Paris:Gallimard.
- Brighelli, J.-P. (2008). *Fin de récré. Pour une refondation de l'école*. Paris : Jean-Claude Gawsewitch. CSA (2005). L'image des enseignants auprès des Français. *Monde de l'éducation*, 339. Paris : Institut CSA. Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Esteve, J. M. & Fracchia, F. B. A. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 84, 45-58.
- Lantheaume, F. & Hérou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lahire, B. (2000). Vers une utopie réaliste : enseigner les sciences du monde social dès l'école primaire. In H. Romian (Ed.). *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université* (pp. 418-432). Paris : Hachette.
- Maulini, O. (2001). Pédagogie et communication avec les familles. Une pierre, deux coups. *Résonances* (Mensuel de l'école valaisanne), 7, 15-17. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/pierre.html>
- Meirieu, Ph. (2000). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In *Actes du 39e Congrès du SER (Yverdon, 19 juin 1999)* (pp. 12-27). Martigny : Syndicat des enseignants romands.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF. Perrenoud, Ph. (2002). L'enseignement n'est plus ce qu'il était ! *Résonances*, 6 [Page Web] Accès : <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/fevrier/sommaire.htm>
- Vellas, E. (1997). Des écoles porteuses d'un 'projet social'. *Cahiers pédagogiques*, 354, 40-43.

Annexe éventuelle :

L'image des enseignants auprès de la population

(N = 953 adultes représentatifs de la société française ; d'après CSA, 2005)

« Selon vous, les enseignants...	...du primaire (en %)	...des collèges et lycées (en %)
Aiment enseigner	88	83
Aiment leur métier	87	81
Sont compétents dans leur domaine	84	78
Savent expliquer et éveiller la curiosité des élèves	83	68
Ecoutent suffisamment les élèves	65	53
S'intéressent à tous les élèves, y compris ceux qui sont en difficulté	63	49
Se préoccupent de la situation personnelle et familiale des élèves	60	41
Sont assez souvent présents	56	51
Savent se faire respecter des élèves	52	50
Dialoguent suffisamment avec les parents d'élèves	48	49
Sont assez ouvert au monde extérieur et à l'école	48	43
Sont suffisamment contrôlés par l'éducation nationale	44	42



3.2 D'où viennent les mauvais résultats de l'école primaire en France ?



Par Maryline Baumard

Dans les mois à venir, les programmes du primaire en date de 2008 vont être réécrits. Les enseignants viennent d'être sondés sur leur appréciation et leur application de ces textes. Pourtant, selon le rapport de l'inspection générale intitulé « Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008 », que Le Monde s'est procuré, les mauvais résultats de l'école primaire française qui n'apprend à lire et à compter qu'à 80 % des enfants, ont des racines plus profondes que la seule mise en cause des programmes. Dix grandes leçons ressortent du travail collectif remis au ministre en juin 2013.

Leçon 1 : pourquoi trop d'écoliers ne lisent pas

« Ce qui frappe dans ce domaine de la lecture, c'est que la majorité des maîtres ne dispose pas des cadres théoriques minimaux, ce qui ne leur permet pas d'être lucides quant à leurs pratiques. Ils ne différencient pas les composantes des compétences de compréhension et ne peuvent donc pas les faire travailler explicitement. Ils n'ont guère de repères pour juger de la complexité des textes qu'ils proposent et n'ont souvent de critères de choix que la longueur ou le thème : sur cette base, ils ne peuvent pas penser des « progressions » mais seulement des « programmations ». »

Si l'on lit bien le rapport de l'inspection générale, signé par Philippe Claus, les enseignants, qu'on devrait former prioritairement à l'enseignement de la lecture, croient bien faire, mais manquent d'abord de compétences. Un effet de la suppression de la formation initiale sous le gouvernement précédent, mais aussi une lacune plus profonde, car l'enquête n'a pas été menée auprès des seuls jeunes enseignants.

Et l'IG d'ajouter que « certes, aucun maître n'est démuni face à la lecture, sans doute parce qu'il y a toujours quelque chose à faire lire, parce qu'il existe des manuels et des fichiers fournisseurs de questionnaires de compréhension et des éditions d'œuvres littéraires aujourd'hui souvent accompagnées d'un corpus d'exercices. De ce fait, le besoin de (re)penser cet enseignement n'est pas ressenti. C'est pourtant urgent. » L'heure est donc grave en la matière !

Leçon 2 : lire n'est pas que déchiffrer

« 98 % des enseignants du cycle 2 ont le sentiment d'enseigner de manière satisfaisante la 'technique' de la lecture et 96 % pensent faire de même pour ce qui est de la compréhension des textes. Un peu plus de 80 % disent effectuer correctement ce qui est requis d'eux sur les œuvres intégrales et 78 % se montrent satisfaits de ce qu'ils font en matière de lecture à haute voix. Pour certains, le travail pourrait être plus approfondi mais tous disent s'acquitter du programme en matière de lecture. »

Lorsque Philippe Claus interroge les enseignants

tout va donc pour le mieux ! Et pourtant l'inspecteur ajoute que « *les observations ne confortent pas forcément ces scores satisfaisants. Si quelque chose a évolué dans les dernières années, c'est sans doute la conscience de ce qui est exigible au cours préparatoire et la nécessité alors de mettre en oeuvre un enseignement systématique, structuré, exhaustif des correspondances graphophonologiques. Mais cette avancée a un revers : l'enseignement du code et de la combinatoire est souvent devenu l'affaire du seul CP avec un manque de suivi approfondi au CE1, une absence du renforcement nécessaire pour parvenir à l'automatisation, seul gage de plein succès en lecture. Les élèves les plus faibles ne sont pas pris en charge à proportion de leurs besoins dès cette seconde année du cycle 2, ce qui fait dire à certains inspecteurs que le début du 'décrochage' date de ce moment-là.* »

Et ceux qui n'ont pas eu assez de temps en CP ont du mal à combler les lacunes en CE1. « *De manière assez générale, le temps de lecture décroît fortement du CP au CE1. Les écarts extrêmes observés au cours de l'enquête vont de plus de cinq heures hebdomadaires au CP à moins de deux heures au CE1. Ce que doit être l'enseignement de la compréhension est encore mal assimilé. La découverte des textes, quand la maîtrise du code commence à s'installer, n'est pas enseignée avec méthode. La compréhension est traitée, en collectif, de manière superficielle et globale, sans distinction entre les composantes cognitives de niveaux différents qui la constituent. Pour les maîtres eux-mêmes les stratégies que les élèves doivent mettre en oeuvre pour apprendre à comprendre ne sont pas explicites. Il manque donc aux maîtres des compétences importantes que la formation ne leur offre pas. Ce défaut semble valoir aussi bien pour les maîtres depuis longtemps dans les classes, qui n'ont donc pas bénéficié des derniers apports de la science et pour les nouveaux venus, sans formation depuis 2008.* »

Leçon 3 : les élèves n'écrivent plus

« *La pratique de l'écriture manuscrite longue (plus de 10 lignes) reste rare, toutes formes d'activités confondues, ce qui empêche les élèves d'acquérir l'aisance et la vitesse qui seront utiles, dans la prise de notes par exemple. Il est dit que l'effort d'écriture rebute les élèves, et on le leur épargne.* » Le constat est sévère. Rien ne permet de l'infirmier si ce ne sont les contre exemples positifs. « *Des enseignants qui pratiquent l'écriture libre trouvent que « l'écrit se libère », ce qui rend plus aisée la rédaction sur sujet imposé. Il importe de signaler que ces pratiques ont été observées dans des écoles de l'éducation prioritaire ; leur efficacité montre qu'il est possible d'être exigeant et que, dans ces écoles, les ambitions que l'on se donne le plus communément sont trop réduites.* »

Leçon 4 : élaguer les programmes.

L'inspection générale a observé tout au long de son enquête que les 10 heures hebdomadaire de français en cycle 2 et les 8 heures en cycle 3 sont respectées. La demande des enseignants serait même d'en faire plus. « *Globalement, les équipes pédagogiques qui ne jugent pas les programmes de français trop lourds, voire « infaisables », sont rares ; ce fut le cas, durant l'enquête, dans une seule école (située en secteur rural, accueillant des élèves de milieux sociaux divers, connaissant une stabilité de ses enseignants). Mais même quand ils considèrent que la charge est excessive, tous les maîtres ne sont pas favorables à un trop grand allègement, notamment quand ils enseignent dans les milieux les plus défavorisés. Ils expriment alors leur conviction que la maîtrise du français – que leurs élèves ne peuvent acquérir qu'à l'école – doit être la première des priorités, mieux calibrée sans doute pour chaque étape de la scolarité. Mais selon eux, ce sont d'autres parties du programme qu'il faudrait supprimer pour mettre l'accent sur l'enseignement de la langue.* » Un débat pour le contenu des futurs programmes.

Les mauvais résultats de l'école primaire (suite)



Leçon 5 : rédiger des textes, bof... bof

« 92 % des maîtres interrogés estiment travailler de manière satisfaisante la copie, et 94 % la dictée. Pour la rédaction, ils ne sont plus que 52 % à porter ce jugement favorable sur leurs pratiques », explique le rapport. « Si les cahiers des élèves permettent de vérifier que cette dernière affirmation correspond aux réalités, les écrits n'attestent pas nécessairement un enseignement rigoureux du geste d'écriture. L'observation en classe met en évidence que l'écriture cursive et les pratiques de copie sont souvent mal fixées, avec les conséquences en matière de lenteur et d'approximations graphiques que cela aura inévitablement à plus ou moins long terme. Des inspecteurs qualifient les activités graphiques et de copie d'activités bouche-trou ; ils indiquent ainsi que le maître intervient peu et n'accorde guère d'importance à ces tâches qui relèvent d'un rite scolaire et ne sont pas perçues dans ce qu'elles peuvent avoir de formateur. »

Leçon 6 : l'anglais ? La grande mystification

« L'horaire réglementaire indiqué par les programmes pour l'enseignement de la langue vivante étrangère au cycle 2 et au cycle 3 est de 54 heures annuelles, que les enseignants peuvent décliner hebdomadairement en fonction de leur projet pédagogique. Force est de constater que ces horaires ne sont pas du tout respectés dans 90 % des écoles au cycle 2, où ils varient de 30 minutes à une heure. Seuls onze départements déclarent que les élèves bénéficient d'une heure et demie d'enseignement de langue par semaine. Pour ces derniers, quelques inspecteurs précisent toutefois que la réalité est sans doute inférieure à l'horaire porté à l'emploi du temps. Il semble qu'il soit mieux respecté au cycle 3 dans lequel il se décline majoritairement selon la formule de deux fois quarante-cinq minutes par semaine. Mais, d'une part, beaucoup d'enquêtes notent une

nouvelle fois que, si cet horaire est bien affiché, il n'est pas sûr qu'il soit effectivement réalisé, d'autre part les enseignants eux-mêmes avouent, selon les inspecteurs, qu'ils utilisent assez souvent le temps dédié à l'enseignement de la langue étrangère pour rattraper une leçon de mathématiques ou de français. » On comprend mieux pourquoi le niveau des jeunes français est un des bas faibles d'Europe. Même l'Espagne est passée devant nous !

Leçon 7 : des maths dans les programmes ? Ah, bon !



Le rapport de l'inspection reprend un à un les grands domaines de compétences qu'un enfant doit maîtriser en fin de primaire s'il veut pouvoir progresser au collège. La situation est globalement mauvaise. L'analyse de l'apprentissage des mesures, est un bon exemple. « Au cycle 2, près de deux maîtres sur trois (62 %) estiment qu'ils traitent de manière peu approfondie ou trop succinctement les « unités usuelles de longueur, de masse, de contenance et de temps ; la monnaie ». Les notions de contenance et de masse sont jugées par certains enseignants non seulement « difficiles » à ce niveau, mais « inutile », ce qui ne manque pas de surprendre puisque ces deux notions sont

omniprésentes dans la vie quotidienne des élèves comme des adultes, qui sont amenés à considérer des canettes et des pack de contenances diverses ainsi que des aliments achetés au poids (masse en langage courant). Presque autant de maîtres (58 %) négligent la « résolution de problèmes portant sur des longueurs », grandeur tout aussi essentielle. Et on constate que, paradoxalement, dans ce domaine pourtant directement en prise avec le réel, les élèves sont trop rarement conduits à observer et à agir sur leur environnement. Les outils de mesurage sont insuffisamment utilisés dans des contextes de nécessité ou d'utilités concrètes. Le calcul de coûts semble, lui, échapper à cette distance au réel, et on rencontre plus fréquemment des situations (voyages scolaires ; achats pour la classe...) où les mathématiques sont bien un outil pour agir. Au cycle 3 également, ce domaine du programme est indiqué comme étudié trop succinctement par un nombre important de maîtres : 36 % pour « longueurs, masses, volumes » ; 21 % pour les aires ; 16 % pour les angles ; 14 % pour « repérage du temps, durées » ; 10 % pour la monnaie... et 19 % pour les « problèmes concrets » ». Une expérimentation menée par la direction des études et de la prospective du ministère, intitulée PACES, a montré qu'en 6^e les enfants qui retravaillaient ces dimensions progressaient beaucoup plus que les autres qui semblaient s'écrouler par manque de bases.

Leçon 8 : vous avez dit oral ?



On regrette que l'élève français ait plus de mal

à s'exprimer en public que ses camarades des pays voisins. La lecture du rapport permet de comprendre que cette lacune trouve tôt ses racines. « L'enseignement de l'oral n'est pas planifié : il ne bénéficie que très rarement de créneaux dans l'emploi du temps et, surtout, ne fait l'objet d'aucune progression. Il n'y a pas en la matière de critères de progrès clairs pour les maîtres (c'est rarissime) qui ne cultivent pas chez leurs élèves une attention personnelle quant au « bien parler » ou au « bien comprendre ». De manière concomitante, il n'y a pas d'évaluation réelle même s'il en existe des traces dans les livrets. Interrogés à ce sujet, les maîtres prennent alors conscience qu'ils confondent en fait souvent « participation » et « langage » : leur évaluation est positive si « un élève prend régulièrement la parole ».

Les professeurs rencontrés justifient leur abstention dans ce domaine par les arguments du manque de temps et de l'obstacle du grand groupe : il faut « gérer les leaders » pour permettre à tous de parler, ce qui finalement est quasiment impossible ; par ailleurs, souvent, les enfants ne sont pas intéressés par le discours des autres, des problèmes d'attention apparaissent, voire de l'indiscipline. »

Leçon 9 : le « dico », objet d'étude et non d'usage

« La place des dictionnaires ne manque pas d'étonner. Dès le CE1, les exercices sur l'ordre alphabétique sont fréquents et au cycle 3 les activités sur le rangement des mots et sur la lecture d'articles de dictionnaires abondent. Mais alors que le dictionnaire est un objet d'étude attesté, il n'est pas un outil de travail. Rares sont les classes où chaque élève dispose d'un dictionnaire à portée de main et est encouragé à l'utiliser régulièrement dans les tâches de lecture et de rédaction. Interrogés à ce sujet, les maîtres ont tous la même réponse : « ça prend trop de temps ». »

Leçon 10 : taper de ses 10 doigts

Vous aimeriez que vos enfants apprennent à taper

Les mauvais résultats de l'école primaire (suite)



sur un clavier avec leurs dix doigts ? « Au cycle 2, 10 % des maîtres consultés par questionnaire disent mettre régulièrement leurs élèves en situation d'écrire avec un clavier (c'est une composante explicite du programme) et 54 % reconnaissent ne jamais le faire. D'après les observations en situation, c'est sans doute encore trop dire ; aucune trace n'est visible de ce que les élèves produiraient ainsi, sauf dans les cas rares de blogs d'écoles ou de classes, qui mobilisent d'ailleurs plutôt des élèves de cycle 3. Pour ce qui est des supports numériques pour la lecture ou les recherches documentaires, leur usage est compartimenté dans l'esprit des maîtres : « je le fais en sciences » mais ce n'est plus alors pour eux de lecture qu'il s'agit alors que les compétences de lecture y sont sollicitées à l'évidence. Trois arguments, manque de matériel aisément mobilisable, nécessité de travailler en groupes réduits dès que l'on recourt au numérique et temps à consentir pour cela, sont rédhibitoires pour les professeurs rencontrés. »

Conclusion : former les maîtres ou réformer les programmes ?

Le rapport fait le constat que les maîtres n'enseignent pas certains point du programme qu'ils trouvent « trop difficiles », ou « prématurés ». Les inspecteurs généraux estiment qu'il faudrait « procéder, selon le cas, à un accompagnement des maîtres par de la formation, à des reports sur l'année ou le cycle suivant ou à des ajustements dans les niveaux de maîtrise attendus ». Ce qui signifie donc autant revoir la formation des enseignants que les programmes !

IV. QUELQUES DONNEES CHIFFREES



4.1 Le redoublement : Quel impact sur la réussite scolaire de l'élève ?

Le taux de redoublement correspond à la proportion des inscrits dans une classe donnée au cours d'une année donnée qui étudient dans la même classe au cours de l'année scolaire suivante.

Il se calcule de la manière suivante :

$$\text{Taux de redoublement} = (\text{redoublement année} + 1 / \text{effectif élèves année} + 0) \times 100.$$

Le redoublement constitue un élément indispensable dans la mesure de l'efficacité interne de l'enseignement. C'est aussi un phénomène qui illustre bien les difficultés rencontrées par les enfants dans leur parcours scolaire.

Sur la période 2011-2015, l'examen du redoublement au primaire nous montre qu'il y a une baisse du taux de redoublement dans tous les niveaux d'étude du primaire. C'est au 2^{ème} et 4^{ème} niveau d'étude qu'on a la plus forte baisse (- 33 % respectivement), en passant de 8.5 % à 5.7% en 2015 pour la 2^{ème} année d'étude et de 5.2 % à 3.5 % en 2015 pour la 4^{ème} année d'étude.

À l'exception du dernier niveau d'étude du primaire où plus de 20% d'élèves plus de deux fois le même niveau en 2015, bien qu'on observe une baisse de 10% par rapport à 2011 (22.8%).

- **Enseignement de base :**

Tableau 1 : Évolution des taux de redoublement au primaire.

Evolution par niveau x	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
1 ^{ère} année	4.4 %	5.2 %	5.5 %	4.3 %	3.6 %
2 ^{ème} année	8.5 %	6.0 %	4.9 %	6.5 %	5.7 %
3 ^{ème} année	5.2 %	5.4 %	5.2 %	4.4 %	3.5 %
4 ^{ème} année	5.2 %	5.4 %	5.2 %	4.4 %	3.5 %
5 ^{ème} année	22.8 %	19.4 %	24.0 %	20.2 %	20.4 %

Le taux de redoublement global du pays dans l'enseignement primaire a une évolution décroissante de 2011 à 2015. Dans le primaire public, en 2015, cet indicateur a connu une baisse de 2.3 points en pourcentage, en passant de 10.3 % à 8.0 %.

L'analyse selon le genre montre une même évolution que le taux global et des chiffres presque identiques. De 2011 à 2015, le taux de redoublement des garçons est passé de 10.1 % à 8.0 % e celui des filles de 10.5 % à 8.0 %.



Le redoublement et son impact (suite)

Tableau 2 : Évolution des taux de redoublement par sexe au primaire.

Public	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
Filles	10.5 %	8.6 %	9.5 %	8.9 %	8.0 %
Garçons	10.1 %	8.4 %	9.3 %	8.4 %	8.0 %

Public + Privé	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
Filles	9.45 %	7.29 %	8.78 %	8.19 %	7.14 %
Garçons	9.23 %	9.18 %	8.66 %	7.78 %	7.43 %

- **Enseignement Moyen.**

Tableau 3 : Évolution des taux de redoublement au moyen.

Evolution par niveau x	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
6 ^{ème} année	5.13 %	4.23 %	6.33 %	3.21 %	4.32 %
7 ^{ème} année	4.99%	4.29 %	3.84 %	4.04 %	3.24 %
8 ^{ème} année	7.18 %	8.24 %	5.40 %	5.18 %	4.00 %
9 ^{ème} année	15.50 %	20.22 %	16.88 %	14.58 %	28.91 %

Le taux de redoublement au Moyen a une évolution décroissante pour les trois premières années, sauf pour la 9^{ème} année (goulot d'étranglement) où le taux augmente de 13.41 points en pourcentage, en passant de 15.50% à 28,91%.

Tableau4 : Évolution des taux de redoublement par sexe au moyen.

Public	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
Filles	7.49 %	9.11 %	7.95 %	6.81 %	10.04 %
Garçons	9.16 %	10.67 %	8.98 %	7.91 %	11.83 %

Public + Privé	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
Filles	7.23 %	8.45 %	7.49 %	6.16 %	9.17 %
Garçons	8.98 %	9.86 %	8.58 %	7.22 %	10.88 %

- **Enseignement secondaire :**

Tableau 5 : Évolution des taux de redoublement au secondaire.

Evolution par niveau x	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
10 ^{ème} année	2.78 %	6.96 %	5.11 %	3.21 %	3.49 %
11 ^{ème} année	4.49 %	5.35 %	3.90 %	4.62 %	3.78 %
12 ^{ème} année	13.83 %	17.17 %	25.72 %	24.64 %	21.68 %

Le taux de redoublement au Secondaire a une évolution plutôt croissante en 10^{ème} année où l'écart est de 0,7% et en 12^{ème} année où l'augmentation est de 7.85 points en pourcentage, en passant de 13.83% à 21,68%.

Tableau 6 : Évolution des taux de redoublement par sexe au secondaire.

Public	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
Filles	8.92 %	10.08 %	13.54 %	11.69 %	10.00 %
Garçons	7.21 %	11.72 %	14.18 %	12.23 %	11.62 %

Public + Privé	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
Filles	7.81 %	8.96 %	11.48 %	10.60 %	8.82 %
Garçons	6.44 %	10.45 %	11.64 %	10.99 %	10.30 %

Source : Rapport d'Analyse des indicateurs de l'enseignement 2015-2016

COMMENTAIRE :

Quels sont les impacts du redoublement sur l'estime de soi d'un enfant qui a pourtant doublé d'effort tout au long de l'année ? Quels sont les impacts à long terme ? Le redoublement est-il réellement une réponse à l'échec scolaire ?

Les réponses à ces interrogations sont nombreuses, variées et parfois contradictoires :

- L'influence du redoublement ne semble pas toujours aussi négative que ce que certaines études en disent, entre autres pour les élèves du primaire.
- Il semble être confirmé que le redoublement scolaire entraîne de la démotivation et nuit au projet de vie et aux aspirations professionnelles des garçons et des filles du secondaire.



- Le taux de redoublement dépend largement de la catégorie sociale des élèves ; c'est ainsi qu'un élève issu de milieu défavorisé est deux fois plus susceptible de redoubler qu'un élève de milieu favorisé par l'aide que ce dernier reçoit à la maison.
- Le redoublement engendre des effets psychosociaux négatifs : démotivation, perte de confiance en soi, sentiment d'infériorité par rapport aux autres camarades qui passent dans la classe supérieure. Cette perception négative du redoublement est nettement renforcée pour les élèves qui se classent eux-mêmes parmi ceux qui présentent des difficultés dans de nombreuses matières. Ce déclassement fait partie des facteurs potentiels de décrochage scolaire (voir article sur le décrochage page 53).
- Dans certaines situations, le redoublement peut constituer une «solution de rattrapage» mais le risque engagé est important puisque seul un élève sur trois en moyenne en tire véritablement bénéfice. La mise en place des pratiques pédagogiques de remédiation et de différenciation comme le DASI permettant la prise en charge des difficultés des élèves serait meilleure. Etc.

Source : Analyse des indicateurs de l'enseignement 2015-2016 p.51

