

SOMMAIRE

<i>Sommaire</i>	Page 3
<i>Mot du ministre</i>	Page 4
<i>Extraits d'allocutions</i>	Page 5
<i>Cadre conceptuel</i>	Page 6
<i>Éditorial</i>	Page 7
<i>Genèse de l'observatoire</i>	Page 8

I. Dossier : La lecture et les manuels scolaires

<i>1.1 Condensé de l'étude MENFOP /USAID sur la lecture</i>	Page 11
<i>1.2 Un manuel, simple outil pédagogique ?</i>	Page 18

II.-Réflexions sur les enseignements-apprentissages

<i>2.1 La communication en classe : entre la prise de parole et le silence</i>	Page 25
<i>2.2 Les neurosciences et la pédagogie</i>	Page 31
<i>2.3 L'évaluation : clef de voûte de tout enseignement-apprentissage</i>	Page 34
<i>2.4 La gestion axée sur les résultats, un outil de transformation</i>	Page 39
<i>2.5 La qualité de l'enseignement (texte en arabe)</i>	Page 45

III. « Lu pour vous »

<i>3.1 Les défis du savoir : le livre et la télévision,</i>	Page 46
<i>3.2 L'effet Pygmalion : une science étonnante</i>	Page 50
<i>3.3 La lecture : un apprentissage complexe</i>	Page 53

IV- Quelques données chiffrées

<i>4.1 L'édition scolaire et l'accès aux manuels</i>	Page 57
<i>4.2 Les chiffres sur les livres de lecture suivie</i>	Page 60
<i>4.3 Les sigles et acronymes</i>	Page 62



MOT DU MINISTRE

La parution de ce premier numéro de la revue de l'observatoire conforte le MENFOP dans son choix de la création de cet organe important de veille et de promotion de la qualité des enseignements-apprentissages qu'est l'observatoire.



Couvrant ces champs, à la fois larges et spécifiques que sont la pédagogie et la didactique, la revue développe des thématiques d'actualité, interroge et interpelle les praticiens du terrain en analysant et en croisant de nombreuses études et réflexions.

Elle se présente également comme une plus-value, en vue d'accroître l'efficacité de notre système éducatif et asseoir durablement les facteurs pourvoyeurs de qualité, et ce, dans une dynamique qui permettra aux enseignants de s'engager dans une amélioration continue de leurs pratiques pédagogiques, et aux équipes d'encadrement d'exercer un leadership professionnel par une expertise en termes de conseils, de formations et d'évaluations.

Les dispositifs didactiques et pédagogiques mis en place se doivent de déboucher sur des situations d'apprentissage fécondes, toujours au service d'une pédagogie constructive. La culture de l'évaluation et de reddition des comptes quant à elle, doit retrouver sa réelle place et nourrir la réflexion à tous les niveaux.

J'exhorte ainsi tous les cadres pédagogiques, les enseignants, les responsables d'orientation à faire de cette revue un outil d'information, d'inspiration et d'accompagnement à la mise en place des pratiques innovantes au service de la qualité des enseignements-apprentissages.

Le Ministre
M. Moustapha Mohamed Mahamoud

EXTRAITS D'ALLOCUTIONS

« Le socle sur lequel doit se construire la qualité recherchée... »



... « L'école de qualité que nous appelons de tous nos vœux doit échapper aux querelles ou à la confrontation des idéologies. Gardons-nous surtout de manœuvrer ainsi. Privilégions une philosophie d'apprentissage pragmatique ancré dans les valeurs citoyennes, et en conformité avec notre devise nationale d' « unité, égalité, paix » mais également avec notre vision de développement. Voilà le socle sur lequel doit se construire la qualité recherchée. »

(Extrait du discours du Président de la République SE. Monsieur Ismail Omar Guelleh – décembre 2016).

«Des résultats appréciables mais le MENFOP a encore des efforts à faire...»

« Le système éducatif a enregistré d'appréciables résultats qui indiquent que le pays est en bonne voie d'atteindre les objectifs d'universalisation de l'enseignement fondamental (...).

Cependant, force est de constater que la problématique de la qualité est plus large et couvre tous les niveaux du système éducatif. Le MENFOP a encore des efforts à faire en ce qui concerne le taux d'achèvement des études fondamentales, le taux de rétention des élèves, le renforcement d'outils de gestion basés sur l'approche GAR (Gestion axée sur les Résultats) qui sont autant d'éléments à améliorer en vue du perfectionnement du système et de la qualité de l'enseignement-apprentissage. »



(Extrait du discours du Ministre de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle SE. Monsieur Moustapha Mohamed Mahamoud – décembre 2016).



CADRE CONCEPTUEL

Quelle définition donner à la qualité ?

À quoi reconnaît-on une éducation de qualité ?

Pour la grande majorité des gens, ce sont les performances et la réussite scolaire des apprenants qui sont les critères, par excellence, d'une éducation de qualité.

Pour certains, ce sont les curricula, les manuels et autres outils didactiques, l'ancrage dans la culture et l'ouverture au monde, les moyens financiers investis et les ressources humaines formées, le cadre de travail et sa gestion efficace qui sont les gages d'un système éducatif performant.

Pour d'autres, pour être de qualité, une éducation doit être avant tout inclusive et ne laisser aucun enfant sur le bord de la route, en détresse et incapable d'exister dans sa société quelles que soient ses différences, ses difficultés ou ses conditions de vie.

Pour d'autres encore, ce sont les capacités que l'on donne, la construction de soi dans un monde en perpétuel devenir, l'épanouissement personnel de l'apprenant dans et hors de la classe, la socialisation réussie, les principes et les valeurs qu'on inculque, la citoyenneté satisfaisante qui font la différence.

Ou encore, c'est le soutien des parents dans l'effort d'apprendre de leur progéniture, le rôle et la place qu'ils occupent dans le lieu de vie de leurs enfants quand ils sont à l'école, leur implication qui sont les leviers d'une éducation qui réussit.

Que dire de l'implication des concernés eux-mêmes dans leurs apprentissages ? L'élève n'est-il qu'un réservoir passif qu'on remplit de savoirs jugés utiles ou doit-il prendre part et être un acteur de son éducation ?

Sans oublier celui sans qui toute éducation ne serait possible, l'acteur principal de tout système éducatif, le premier qu'on sollicite quand on cherche la qualité ou à qui on demande des comptes lorsqu'on parle d'échec scolaire : l'enseignant, son profil, sa formation, son sérieux, son dynamisme, son engagement à faire apprendre à apprendre.

Enfin, quelle éducation de qualité pour nos enfants d'aujourd'hui et de demain? Et comment l'atteindre ? Telle est la grande question que tout le monde doit se poser.

Bonne suite de lecture !

Source : document du colloque national sur l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages – décembre 2016.

Éditorial

Vous avez entre les mains le premier numéro de la Revue semestrielle qui dans sa première partie relate la genèse de l'Observatoire de la Qualité des Enseignements-Apprentissages (OQEA), sa naissance, ses missions, et son fonctionnement à travers notamment des documents officiels.

Le focus de cette Revue portant sur la lecture n'est pas anodin puisqu'il constitue, à ne pas douter, la clé de voûte de tout apprentissage. Ce dossier contient plusieurs documents, dont une synthèse sur une étude faite récemment par des experts nationaux et internationaux sur la problématique de la lecture à Djibouti financée par les États-Unis d'Amérique à travers le Bureau IBTCI, USAID/Djibouti. Des conclusions et recommandations intéressantes ont découlé de cette étude qui mérite d'être connues et appliquées.

Parallèlement à ce dossier riche en informations, l'OQEA vous présente des articles de fond variés mais qui convergent tous vers un seul but :

Celui d'inciter les enseignants à porter un regard réflexif sur leurs propres pratiques, car il n'est jamais inutile d'en savoir plus, non pas pour bien enseigner ce qu'on sait, mais également pour dépasser ses propres connaissances et être à jour des évolutions les plus récentes.

Une partie de ces articles porte sur des faits marquants :

- Les neurosciences qui, aujourd'hui, nous apprennent beaucoup sur le processus d'apprentissage.
- L'effet Pygmalion : une science étonnante qui souligne les préjugés néfastes de certains types d'enseignement.

Par ailleurs, l'OQEA ne saurait se priver de la participation active de toutes et de tous, car cela lui permettra de créer une dynamique nouvelle susceptible de changer la donne.

Vos contributions et vos réflexions doivent donc s'inscrire dans la ligne éditoriale de la revue : celle de construire une expertise partagée aidant à faire évoluer les pratiques d'enseignement dans nos établissements afin d'atteindre pleinement la qualité recherchée.

Enfin, nous tenons à remercier ici celles et ceux qui ont bien voulu nous aider à réaliser, en un temps relativement court, ce numéro et comptons sur la collaboration de tous pour le prochain.

La revue de l'observatoire est la vôtre !

Bonne lecture !

*Le Secrétaire exécutif de l'Observatoire.
M. Moukhaled Abdoul-aziz Hassan*



LA GENÈSE DE L'OBSERVATOIRE DE LA QUALITÉ

Par M. Abdi Sikieuh / CT
M. Moukhaled Abdoul-aziz/ IEN

Le MENFOP n'a cessé d'entreprendre des initiatives à caractère éducatif ayant pour objet l'impulsion d'un certain nombre de réflexions autour de la problématique de la qualité des enseignements-apprentissages.

L'intitulé du **Schéma Directeur 2010-2019 « cap sur la qualité »** confirme, si besoin est, la volonté du Ministère de placer la qualité au premier rang de ses priorités.

Voici un extrait de ce document :

« En dépit des progrès significatifs réalisés durant les dix dernières années, le pari d'une École inclusive citoyenne, efficace, pilier du développement socio-économique de notre pays n'est pas encore gagné.

Des efforts additionnels doivent donc être consentis pour **améliorer la qualité**, la pertinence de notre système d'éducation et de formation pour réaliser les objectifs stratégiques qui consistent à relever, à la fois, les défis de scolarisation fondamentale universelle, de consolidation de **la qualité pédagogique** du système éducatif et sa pertinence au regard des évolutions du contexte économique et d'amélioration des performances de la gestion du secteur. Pour répondre à cet enjeu, **la politique éducative 2010-2019 place la qualité de l'éducation au cœur des préoccupations de la stratégie décennale** à travers la mise en place de mesures d'accélération de l'accès à l'école pour tous, et de traitements efficaces de la qualité au premier desquels le rétablissement de l'école dans sa mission fondamentale de transmission des connaissances, de compétences et de valeurs.» (Cf schéma directeur 2010-2019 page 7.)

L'actuel **Plan d'Action de l'Éducation (PAE 2017-2019)** qui s'appuie évidemment sur un ensemble de documents de référence (SCAPE 2015-2019, Schéma Directeur 2010-2019, cibles ODD4, CDMT 2016...) pointe également la qualité comme une des principales Orientations Stratégiques. Il poursuit d'une part l'achèvement du Schéma Directeur 2010-2019 et prépare d'autre part le nouveau Schéma Directeur 2020-2035.

Faut-il rappeler, par ailleurs, l'importance de la mobilisation générale lors **des consultations** qui ont eu lieu dans tous les établissements scolaires de la capitale et des régions pour lancer des débats et recueillir les recommandations issues d'un public divers composé d'enseignants, de parents, d'élèves, de membres de la société civile, de responsables de l'éducation...avec pour objectifs :

- de mobiliser l'ensemble de la société afin d'inscrire notre système d'enseignement-apprentissage dans une culture de promotion
- de dégager une plateforme de compréhension commune des finalités et enjeux de la qualité dans notre contexte national
- d'établir un bilan des actions menées et envisager des perspectives d'amélioration
- de formuler une stratégie et élaborer un programme d'actions réalisables dans le temps
- de définir le profil d'une école citoyenne de qualité à travers l'établissement de normes permettant une évaluation objective.

À l'issue de ces consultations, le Ministère a organisé, sous le haut patronage du Président de la République, **un colloque national sur la qualité** des Enseignements-Apprentissages auquel ont

pris part plus d'une centaine de professionnels du métier et quelques experts nationaux et internationaux en la matière.

Il s'agissait d'un moment de réflexion sur l'évolution de notre école et sur ses critères de performance.

Durant trois jours d'intenses réflexions constructives sur le concept de la qualité des Enseignements-Apprentissages, il a été question de débattre sur huit thématiques regroupées en binôme :

- Les enseignements-apprentissages et l'éducation inclusive de qualité
- Les pratiques pédagogiques et l'évaluation
- L'enseignant principal acteur de la qualité et les outils didactiques
- Le partenariat et l'enseignement technique et professionnel

Les travaux des ateliers ont abouti au croisement des recommandations issues du colloque et celles émanant des consultations nationales.

C'est justement de là qu'a germé l'idée de créer un **Observatoire National sur la Qualité** pour non seulement fonder un nouvel engagement bâti sur le respect des recommandations saillantes et l'implication de tout un chacun, mais aussi pour affiner et impulser les stratégies d'enseignements-apprentissages mises en œuvre dans les classes.

Le Président de la République, son Excellence M. Ismael Omar Guelleh demeure quant à lui confiant des répercussions positives de ce cet événement sur le devenir de notre école. Il a conclu son discours inaugural en ses termes ; « **Je reste convaincu qu'à l'issue des débats et des réflexions engagés, les conclusions et les recommandations qui en ressortiront vont façonner une nouvelle pédagogie pour notre enseignement en se basant sur des actions pratiques et innovantes, loin de toute théorisation inutile** »

C'est ainsi qu'a pris forme officiellement **l'existence juridique de ce nouvel organe qu'est l'observatoire** (cf. décret présidentiel n°2017-373/PR/MENFOP du 22 novembre 2017).

L'observatoire de la qualité des enseignements-apprentissages se définit comme un organe de veille, de régulation, d'appréciation des déterminants pour un pilotage efficace de la qualité. Il constitue également un cadre de réflexion et d'analyse des données relatives à la question de l'éducation de qualité.

Il a pour rôle de veiller à tout ce qui relève de la qualité des enseignements-apprentissages et notamment à la mise en œuvre des recommandations générales issues du colloque national de décembre 2016 lequel fait suite aux États généraux de décembre 1999.

Il constitue un véritable laboratoire d'analyses, de recherches pédagogiques et didactiques visant l'amélioration des pratiques d'enseignement.

Il a un rôle d'expertise, et en ce sens, apporte un regard décentré sur le système d'enseignement.

Il analyse les études nationales et internationales pour être en mesure de faire des constats sur certaines dimensions de la qualité scolaire, et éventuellement situer nos enseignements à des normes internationales. Pour cela, il s'appuie sur les études existantes. Il peut également demander des études auprès d'institutions spécialisées.

Il se concentre sur l'analyse de tout ce qui touche à la pédagogie et à la didactique à l'intérieur d'une classe, d'une école, d'un établissement.

Il propose chaque année au Ministre un rapport thématique des domaines prioritaires d'intervention devant améliorer la politique éducative du pays.

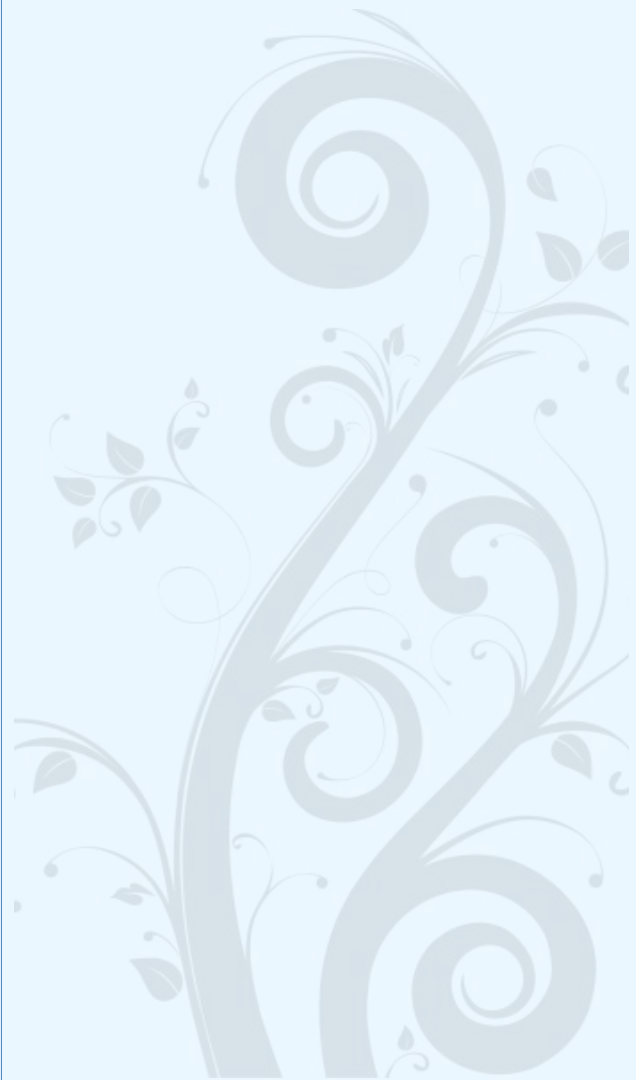


Par ailleurs, la communication autour de la qualité s'avère indispensable pour mieux informer les acteurs de l'éducation au sens large, et par voie de conséquence, mieux servir la qualité des enseignements dispensés.

Il s'agira pour l'observatoire d'informer prioritairement les enseignants pour leur permettre de se mettre à jour et de faire ainsi évoluer leurs pratiques de classe vers un modèle d'enseignement favorisant la réussite des élèves.

Enfin, la qualité de l'éducation recherchée suppose une indispensable remise en question, une continuelle adaptation des outils, des méthodes et des pratiques d'enseignement en constante évolution en compte. La tâche n'est pas aisée, c'est pourquoi la contribution de tous et de chacun est fortement sollicitée. Nous savons tous que le combat pour atteindre la qualité est de longue haleine, car les défis sont à la fois nombreux et complexes.

La vision de l'observatoire s'inscrit pleinement dans ce long et dur combat où les défis nouveaux de notre école requièrent non seulement la mobilisation de tous mais surtout... des réponses concrètes !



DOSSIER I : LECTURE ET MANUELS SCOLAIRES



1.1 CONDENSÉ DE L'ETUDE MENFOP/ USAID SUR LA LECTURE

Par Mme Mouna Ismail Abdou/ IG

Ce document que vous propose l'Observatoire de la Qualité des Enseignements-Apprentissages consiste en un condensé d'une étude portant sur l'«Analyse de la lecture» menée en République de Djibouti par l'IBTCI, en juillet 2017, pour le compte de MENFOP. Il ne peut restituer en quelques pages l'intégralité de cette pertinente étude formalisée dans le cadre d'un document de 65 pages. Il ambitionne seulement de vulgariser une partie de son contenu et de diffuser les conclusions et les recommandations qui y sont formulées en vue d'en tirer le meilleur profit sur le terrain, mais aussi, par les acteurs qui seront engagés dans la révision des curricula de l'enseignement fondamental, laquelle a été, institutionnellement, lancée.

L'étude en question comprenant quatre volets a été réalisée par des spécialistes issus de six pays (Djibouti, États-Unis, France, Sénégal, Guinée et Pays-Bas), et ce, en collaboration avec des personnes ressources mobilisées par le MENFOP. Il importe de souligner que la représentativité géographique et le niveau des performances des écoles ont été prise en compte.

D'emblée sont mentionnées les réformes ambitieuses menées depuis 2000 par le MENFOP, avec des résultats forts encourageants. Parmi les réussites, l'on peut citer l'augmentation du taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire qui est passé de 49,5% en 2003 à 79% en 2014-2015, un taux de scolarisation dans le primaire qui a augmenté de 36,9% et enfin une scolarisation des filles en nette amélioration puisqu'elles représentent 46% des enfants scolarisés dans les écoles primaires publiques (Annuaire statistique du MENFOP 2014-2015). Néanmoins, malgré ces progrès constants, des défis considérables restent à relever, notamment en ce qui concerne la qualité de l'enseignement.

RÉSUMÉ ANALYTIQUE

Les quatre champs d'investigation ciblés par le projet sont :

- 1) l'analyse des programmes et du matériel didactique
- 2) l'analyse de la formation initiale et continue des enseignants
- 3) l'analyse des perceptions et des attitudes des enseignants et leur impact sur l'enseignement/apprentissage de la lecture
- 4) l'analyse de la production des manuels et du secteur du livre.

Dans cette synthèse, on va s'intéresser plus précisément au travail d'analyse concernant la lecture qui a démarré le 19 Mars 2017 suite à la rencontre avec les services du MENFOP et s'est étalé sur 16 semaines de présence sur le terrain.



Condensé de l'étude MENFOP/USAID(suite)

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Cette étude a pour objectif d'analyser les approches préconisées pour l'enseignement de la lecture dans les différents outils didactiques en usage à savoir le programme et les orientations officielles, les manuels scolaires, les livrets d'activités et les guides pédagogiques. Dans cette perspective, l'étude devait articuler deux angles d'analyse en mettant l'accent à la fois sur la manière dont ces outils sont utilisés dans la classe mais également au regard des approches qui font consensus dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde (FLS).

APPROCHE ET MÉTHODOLOGIE

Afin de varier les angles d'analyse et les données relatives au matériel didactique, l'équipe chargée de la lecture a choisi de combiner deux modalités d'investigation :

-Une enquête de terrain à deux niveaux : en amont, au niveau des instances de conception et de pilotage des ensembles didactiques et en aval au niveau des usagers de ce même matériel (enseignants, élèves, parents).

-Une analyse des programmes et des manuels aussi bien en termes de cohérence interne qu'au regard des approches récentes dans la didactique du français langue seconde.

PRINCIPALES CONCLUSIONS

- Il y a une forte cohérence interne entre les différents éléments du corpus didactique en usage dans l'enseignement de base en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la lecture. Issus de la réforme du système éducatif et l'adoption de l'approche par compétences au début des années 2000, programme officiel
- Guide du maître, manuel et livret des élèves, constituent un ensemble didactique où les orientations en amont et les transpositions didactiques en aval sont fortement articulées.
- La découverte simultanée de l'écrit et de l'oral, inscrite dans le curriculum, peut constituer un sérieux obstacle à l'apprentissage de la lecture. Dans un contexte de français langue seconde, il est conseillé d'accorder un temps suffisant à l'apprentissage de la langue orale avant d'aborder la lecture et la langue écrite.
- Dans le premiers temps de l'apprentissage de la lecture, l'approche préconisée dans le guide pédagogique et le manuel qui repose sur l'identification directe et la reconnaissance visuelle des mots amène les élèves à surinvestir dans leur capacité de mémorisation et de répétition plutôt que s'appuyer sur le décodage et les correspondances graphème-phonèmes. De même, toujours dans ces premiers temps de l'apprentissage de la lecture, l'ordre de présentation des sons semble complexe et la méthode d'apprentissage n'articule pas de manière solide l'apprentissage du code et le traitement du sens.
- Dans l'apprentissage de la lecture en cycle 2, il est à noter que l'approche préconisée par les outils didactiques met l'accent exclusivement sur une compréhension globale des textes et des stratégies de lecture limitées à cette optique. Une telle approche ne prépare pas les élèves à l'exploration fine

et l'interprétation des textes qui est attendue d'eux dans les niveaux supérieurs.

ANALYSE DE LA LECTURE : LES APPROCHES, MÉTHODES ET COMPÉTENCES CIBLÉES PAR LE PROGRAMME ET L'ENSEMBLE DIDACTIQUE.

L'analyse en cohérence avec la problématique de notre étude, se focalisera sur les approches, les méthodes et les compétences retenues pour l'enseignement/apprentissage de la lecture tant au niveau du programme qu'au niveau de l'ensemble didactique avec comme champ de référence, les principes qui font consensus en didactique de la lecture en général ou dans le contexte spécifique du Français Langue Seconde/ Langue de Scolarisation.

- Les orientations du programme et l'enseignement/apprentissage de la lecture
- L'introduction simultanée de l'écrit et de l'oral
- Le programme suppose une acquisition simultanée de l'oral et de l'écrit. [...]

Oublier la prééminence de l'oral peut être lourd de conséquence dans la réussite des élèves. C'est l'erreur que pointe M. Verdelhan-Bourgade : « les pays africains de français langue seconde sont soucieux et pressés de voir les jeunes enfants apprendre à lire et à écrire, sans peut-être tenir compte suffisamment des contraintes de la situation linguistique ». L'auteur, comme beaucoup d'autres, insiste sur la nécessité d'accorder un temps suffisant à cet apprentissage, suggérant que « tout apprentissage de la lecture en langue seconde/langue de scolarisation devrait pouvoir être précédé d'un an au moins de travail intensif sur le langage oral ». En effet, c'est sur ce substrat oral, développé chez l'élève, que vont reposer les aptitudes indispensables à la lecture, tels que la conscience

phonologique, l'identification des mots, le traitement du sens ou le développement du vocabulaire. C'est sans doute là, le premier écueil de l'apprentissage de la lecture à Djibouti et peut-être la première cause des difficultés d'acquisition de la lecture par les élèves. Cette priorité de l'acquisition de l'oral avant l'entrée dans l'écrit se justifie d'autant plus que pour la majorité des élèves l'exposition à la langue française reste limitée au cadre scolaire.

UNE MULTIPLICITÉ D'APPROCHES DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

On constate qu'en termes d'approche(s) d'apprentissage de la lecture, les orientations du programme restent complexes, en particulier pour le 1er cycle où deux approches au moins (lecture globale, lecture syllabique) coexistent. Cette complexité peut être un atout pour des enseignants expérimentés et dotés de formations pédagogiques solides mais risque de perturber à la fois les enseignants et les élèves et conduire à une confusion, perceptible dans la pratique des enseignants comme nous le verrons par la suite.

Par ailleurs, la lecture-compréhension, une des approches phare du programme, repose sur la construction du sens à partir de formulation d'hypothèses fondées sur des éléments significatifs du support de lecture (image, titre...) et validées grâce à un prélèvement d'indices.

Une démarche qui lie donc la lecture et la production orale et qui les met au service de la compréhension. Or, en 2ème année, à cette étape du cursus scolaire, l'élève dispose encore d'un bagage linguistique encore embryonnaire, en raison de l'absence d'un temps d'apprentissage de l'oral suffisant en amont, et ne peut encore formuler de manière satisfaisante des hypothèses ou anticiper sur le texte.

Condensé de l'étude MENFOP/USAID(suite)



LES STRATÉGIES DE LECTURE DANS LE PROGRAMME

On ne peut parler de compétence en lecture sans évoquer les stratégies, qu'elles renvoient au but à atteindre par la lecture ou aux attitudes de lecteur à construire. On relève dans le programme des propositions sur des stratégies pour le cycle 1 visant la lecture des mots (« constitution d'un stock de mots » (p.17), « correspondance entre son et signe » (p.17)) ; au cycle 2, les stratégies visées concernent la compréhension du texte, « la construction d'hypothèses, la compréhension de sens, la recherche d'informations », la compréhension du sens des mots en « vocabulaire ». Néanmoins il manque des stratégies relatives à la planification de la lecture, à la cohérence textuelle (organisation logique des textes), à la gestion et à l'organisation des informations ou encore à l'interprétation du sens du texte ; autant de stratégies qui permettront à l'élève en situation de FLS/Sco de dépasser la compréhension globale du texte.

L'ARTICULATION ENTRE LES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS LANGAGIÈRES

L'apprentissage langagier est conçu « comme un ensemble dont les parties se nourrissent réciproquement : les apprentissages de l'écrit s'articulent sur le langage oral et viennent l'enrichir, l'oral ne cessant d'irriguer l'écrit ». La continuité entre parler, lire et écrire est un principe didactique largement admis par les didacticiens du FLS. L'articulation lecture/langage, lecture/écriture ou lecture/ écriture / langage est résumée par Verdelhan-Bourgade comme suit « Apprendre à lire c'est donc en partie réutiliser dans l'écrit des compétences langagières exercées à l'oral [...] ».

Le programme évoque les compétences transversales mais reste très peu précis sur l'intégration et les liens entre les différentes compétences langagières, principe au centre

d'une didactique de français langue seconde et de scolarisation. Les trois domaines de la langue (langue orale, langue écrite, outils linguistiques) sont évoqués de manière séparée, ce qui aboutit à un cloisonnement à trois niveaux (oral, écrit, outils de langue).

En conclusion, certes le programme est un document riche en information et ses perspectives sont intéressantes à exploiter, cependant, l'introduction précoce de la lecture, l'absence d'une progression au niveau des stratégies et l'articulation pas toujours explicite entre les différentes activités langagières peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage de la lecture.

ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE DANS LA CARAVANE DE FRANÇAIS

Le guide du maître : Une double approche d'enseignement/apprentissage assumée

Tel qu'il est conçu, le guide du maître se rallie aux visées générales du programme cependant, contrairement au programme qui prône exclusivement et explicitement une approche par compétences, le guide s'inscrit ouvertement dans une double approche d'enseignement-apprentissage du français, l'approche communicative et l'approche par compétences qui sont, par essence, toutes les deux intégratives. Cette double filiation est affirmée dans le guide du maître : « La Caravane de français » est bâti suivant une structure en conformité avec deux approches complémentaires : l'approche communicative combinée avec l'approche par compétences. Cette inscription dans une perspective FLE n'est pas sans conséquences dans l'enseignement/apprentissage de la lecture, notamment dans le choix des supports de lecture.

L'une de ces conséquences concerne le choix d'introduire dès la 1^{ère} année des documents fonctionnels (lettre, panneau d'information) comme support d'apprentissage de lecture dans l'étape 2 de la semaine de lecture : même si l'intention explicitée dans le Guide Pédagogique de montrer que « la lecture n'est pas seulement un exercice scolaire, mais [...] utile dans la vie de tous les jours » est louable, la systématisation du procédé au tout début de l'apprentissage de la lecture n'est pas sans poser des problèmes. Il peut sembler prématuré d'aborder la fonction sociale de l'écrit avec de jeunes élèves qui découvrent à peine le fonctionnement de l'écriture. En effet, l'observation des classes a montré que la présentation de ces supports à des élèves qui n'en comprennent pas la fonction, met les enseignants « au supplice ».

DES APPROCHES COMPLEXES BASÉES EXCLUSIVEMENT SUR LA COMPRÉHENSION

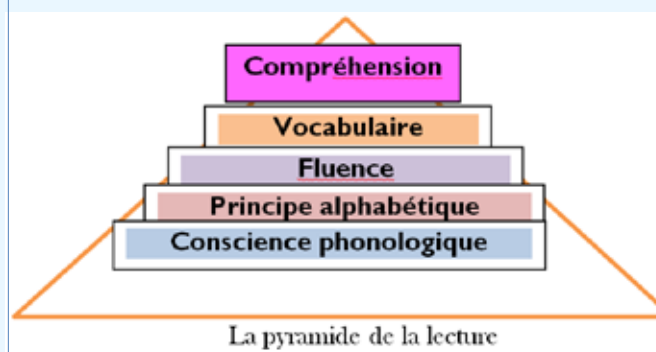
Le guide propose assez logiquement les mêmes approches d'enseignement/apprentissage de la lecture retenues par le programme. Des approches complexes, multiples en apparence, mais où domine une constance : l'importance accordée à l'accès au sens général du texte, une priorité de la méthode La Caravane de français. Cependant, dans un contexte de langue de scolarisation (Français Langue Seconde ou Français Langue Maternelle), le processus de lecture ne peut reposer uniquement sur la compréhension, il devrait inclure et viser également l'interprétation et l'interaction personnelle avec le texte et dépasser une compréhension a minima.

En conclusion, l'analyse du guide permet de constater que ce document s'inscrit particulièrement dans une perspective de FLE et non de FLS, du moins au niveau de l'enseignement/apprentissage de la lecture. En effet, le guide propose une approche centrée sur la compréhension globale des textes et qui ne dépasse pas le sens explicite. Or, dans une

perspective de langue de scolarisation, il est nécessaire d'aller progressivement vers une compréhension fine et vers une interaction plus personnelle entre l'élève et le texte en particulier au cycle 2.

LES PRINCIPALES COMPOSANTES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : LE MODÈLE EN PYRAMIDE

La construction de la compétence en lecture dans les premières années de l'apprentissage est un processus complexe qui fait appel à des habiletés et des savoir-faire spécifiques. Le modèle en pyramide, familier dans le monde anglo-saxon (Reading Skills Pyramid) (présenté ci-dessous) a l'avantage d'une part de présenter sous forme de cinq blocs les différentes habiletés qui interviennent dans l'acte de lire et d'autre part de rendre visible l'interdépendance entre les différentes composantes et leur lien hiérarchique. Au sommet de la pyramide, l'on retrouve très naturellement la compréhension et la saisie du sens, compétence terminale vers laquelle culmine et tend l'apprentissage de la lecture tandis que la base (et la fondation) est constituée de la conscience phonologique (et phonémique) définie comme la capacité à reconnaître et séquencer la chaîne de sons individuels qui composent le mot prononcé. Nous présentons plus bas ce que recouvre chaque habileté avec quelques remarques sur la présence ou non d'activités dédiées dans les manuels de cycle 1.



LA PYRAMIDE DE LA LECTURE

Si l'on peut travailler chacun de ses niveaux d'habileté séparément pour des besoins



● Condensé de l'étude MENFOP/USAID(suite)



spécifiques, un apprentissage efficace de la lecture dans les premières années de scolarité doit essayer de les articuler solidairement, de sorte que la compréhension devienne progressivement l'activité centrale de la séance de lecture dans les années supérieures. Les étages inférieurs de la pyramide sont les rampes de lancement, si l'on peut dire, nécessaires pour le décollage mais qui sont amenées à disparaître dans la stricte mesure où on aura pris soin de consolider ces fondations. Ainsi, d'un point de vue didactique, est-il convenu de répartir les activités d'apprentissage de la lecture en deux grands ensembles, les activités consacrées à l'identification des mots et celles qui concernent le traitement du sens. C'est à travers ces deux dimensions que nous examinerons les manuels du cycle 1.

Conclusion sur les activités de lecture dans le manuel et le livret

Tout comme le guide, le manuel et le livret mettent l'accent exclusivement sur une compréhension globale du texte comme pour une perspective de Français Langue Etrangère, perspective confirmée dans le manuel. En effet, chaque séquence didactique, même si elle est chapeauté par une entrée thématique, est régie par plusieurs actes de langage explicitement formulés dans chaque sommaire. Seules, les phases « intégration » et « remédiation » insérées en fin de module, rappellent la volonté d'inscrire le manuel dans une approche par compétences.

LES PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

Pour le début des apprentissages : apprendre à lire

- Donner la priorité chronologique à l'acquisition de l'oral dans l'ordre des apprentissages pour préparer l'entrée dans la lecture

- Adopter une progression qui articule la découverte du code et le traitement du sens dès les premiers contacts avec la lecture
- Adopter une progression pertinente pour la découverte des correspondances graphèmes-phonèmes
- Choisir les supports écrits à présenter aux élèves moins pour leur fonction sociale que pour leur accessibilité aux élèves
- Confier les classes de 1^{ère} et 2^{ème} années à des enseignants motivés, engagés et compétents.
- Développer des procédures d'évaluation spécifiques pour détecter très tôt les élèves en difficulté en lecture et proposer une remédiation.
- Participer à des évaluations externes standardisées tel que le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen (PASEC) afin de disposer de benchmark régional en termes d'acquis des élèves

Pour le renforcement de l'apprentissage de la lecture : lire pour apprendre

- Etablir un référentiel de compétences en lecture
- Cibler et développer des stratégies de compréhension diversifiées et adaptées à un projet de lecture
- Etablir une progression au niveau des supports textuels et introduire des genres littéraires variés
- Dépasser la compréhension pour aller vers l'interprétation personnelle des textes
- Développer l'articulation entre la lecture et

les autres activités langagières

- Accorder une place à la lecture expressive et à la dramatisation

Auteurs principaux : Mohamed A. ABDI – Souad KASSIM

Membres de l'équipe de IBTCI

Eric ALLEMANO, consultant international – Chef d'équipe et spécialiste en évaluation

Ali ABDI, consultant national – spécialiste formation des enseignants

Mohamed AHMED ABDI, consultant international – spécialiste programme scolaire

Norbert CAZEILLES, consultant international – spécialiste en suivi évaluation

Babacar DIOUF, consultant international – spécialiste en développement professionnel

Roël de HAAS, consultant international – spécialiste du secteur du livre

Souad KASSIM, consultante nationale – spécialiste programme scolaire

Kangbai KONATE, consultante internationale – spécialiste genre

Madina ALL, coordinatrice nationale logistique et administration

1.2 Le manuel scolaire, simple outil pédagogique ?

Par M. Abdillahi Omar Ibrahim / IEN

S'il est un lien intrinsèque entre « lecture » et « livre », c'est bien le Saint Coran qui nous le rappelle dans le premier verset révélé par ALLAH (azzawajal) à notre prophète Muhamed « scws » : « Lis au Nom de ton Seigneur qui a créé ! Il a créé l'homme d'un caillot de sang 1. Lis ! Car ton Seigneur est le Très-Généreux qui a instruit l'homme au moyen du calame, et lui a enseigné ce qu'il ignorait. » (S.96-V.1 à 5)

INTRODUCTION

Inutile donc de remettre en cause la place de choix à réserver au « livre ». Mais l'objet-livre, n'a pourtant jamais cessé d'être au cœur d'un débat sans fin et reste sujet à controverses. Objet à facettes multiples, ayant marqué l'histoire du monde, nous tenterons dans le cadre de cette modeste contribution d'aborder ce dernier dans quelques uns de ses différents aspects et notamment dans ses composantes historiques et éducatives

Mais avant tout qu'est ce qu'un manuel ? Epineuse question, à laquelle nous essayerons de répondre en nous référant à des définitions issues de regards différents pour ensuite nous intéresser au versant plus enclin à nous renseigner sur la spécificité du manuel scolaire, son contenu (aspects culturels, scientifiques, pédagogiques...). Ce bref examen du manuel, nous conduira à porter un regard particulier sur chacun des axes cités (axe socio-culturel, axe scientifique, axe pédagogique). Et en guise d'illustration sur cet aspect relevant de la démarche qui sous-tend la conception d'un manuel scolaire, nous procéderons à une comparaison très succincte de deux manuels (Le calcul quotidien) et (Maxi-math 5ème année) dans le but de nous éclairer sur la démarche adoptée entre deux pages traitant la même notion, mais tirée de deux manuels distants de cinquante ans. Nous tenterons enfin d'expliquer que la mise à jour et / ou la révision des manuels (et



dans une certaine mesure celle des curriculums) sont tributaires d'une série d'interrogations préalables sans lesquelles la reproduction ou les modifications de surface sont autant de risques à courir !

Bref aperçu historique

Il est donc acquis que le concept du « lire » occupe une place de choix dans la vie de l'homme depuis très longtemps puisque l'apparition de l'écriture qui est la condition indispensable du texte et du livre remonte à une période comprise entre le IXème et le IVème millénaire avant JC. Mais à

cette époque l'écriture (selon wikipédia) n'étant qu'à ses balbutiements, elle est essentiellement constituée d'images qui évolueront plus tard vers les idéogrammes puis les signes phonétiques.

La préoccupation majeure de l'homme étant de conserver durablement ses textes, les supports du livre poursuivront cette évolution à travers les âges.

Arrive ensuite le livre papyrus en forme de rouleau, plus léger, offrant plus d'espace et répondant mieux aux préoccupations de l'homme à l'époque : conserver plus d'information et plus longtemps.

Au III^{ème} siècle avant J-C ; le parchemin fait son apparition et remplace à son tour le papyrus. Fabriqué à partir de peau de bêtes (moutons, veau, âne, antilope...) ce dernier conserve plus longtemps les écrits, il est plus solide et surtout c'est un support effaçable et réutilisable.

Vers la fin de l'antiquité, le codex (cahier formé de pages manuscrites reliées ensemble) remplace le volumen (papyrus). Ce nouveau format du livre améliore sensiblement l'usage de l'objet-livre; on peut accéder à un point précis du texte, on peut le poser sur la table et prendre des notes.

Le codex connaîtra d'autres améliorations comme la séparation des mots, les majuscules, et la ponctuation, mais aussi les tables de matière et les index qui permettront un usage plus pratique (accès au sens et recherche plus rapide d'une information). C'est ce format (codex) que gardera le livre jusqu'à nos jours.

Enfin, la maîtrise de la fabrication du papier par les musulmans (techniques importés de Chine au VIII^{ème} siècle va considérablement transformer l'Europe où d'impressionnantes bibliothèques seront constituées grâce à la civilisation islamique.

Bien plus tard(vers 1450) la révolution Gutenberg (nouvelles techniques d'imprimerie

et de typologie) va être considérée comme la véritable révolution du livre.

QU'EST-CE QU'UN MANUEL SCOLAIRE?

Au terme de ce bref rappel historique, intéressons-nous à quelques définitions du manuel scolaire proposé dans la littérature pédagogique, car depuis des décennies la question est sujette à de nombreuses polémiques et reste donc loin d'être consensuelle. Voici quelques-unes de ces définitions :

1) Le manuel scolaire (du latin manus, « la main »), considéré au XIX^e siècle comme le livre résumant tous les autres est un ouvrage didactique ayant un format maniable et regroupant l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné.

(Wikipédia)

2) *Le manuel scolaire est défini comme « un livre imprimé destiné à l'élève et s'inscrivant dans le processus d'apprentissage»*

(article 2 du Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire (2006, p. 1)

3) *Ouvrage didactique présentant sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires.*

Le Petit Robert

4) *Le manuel, comme en témoigne son étymologie (latin manus, la main), se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du [19^{ème} siècle], ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires. [...] Ce que l'opinion publique désigne sous l'appellation générique de «manuels» recouvre en réalité des instruments qui assument des fonctions pédagogiques diverses, bien que complémentaires. Ils ne jouissent d'ailleurs pas du même statut*



Le manuel scolaire, simple outil (suite)



réglementaire et leur mode de financement n'est pas assuré de façon identique.

Alain Choppin

5) Un manuel scolaire papier développe le contenu des connaissances à acquérir dans une discipline d'enseignement pour un niveau donné. Il propose un cours complété par des documents (photographies, schémas, cartes, textes, références bibliographiques...) produits spécifiquement ou issus d'une reproduction. Des exercices permettant d'évaluer les acquis. Il adopte une démarche didactique spécifique.»

Pascale Gossin

Au regard de ces définitions, s'il est aisé de percevoir et de relever un fil conducteur caractérisant le statut et la fonction du « manuel scolaire », il semble en revanche que d'autres aspects spécifiant le manuel scolaire aient été passés sous silence. En effet, un manuel scolaire, outre ses aspects classiques plutôt didactiques et / ou méthodologiques assez visibles dans la plupart des définitions, renferme également des contenus politiques, idéologiques et sociaux, moins visibles.

L'analyse d'un manuel requière notamment la prise en compte d'aspects essentiels comme :

- le contenu
- la communication
- la méthode
- l'aspect physique et / ou matériel

Nous nous pencherons plus sur l'aspect « contenu » assez global et couvrant plus ou moins les autres aspects évoqués ci-dessus. Trois niveaux d'analyse seront à envisager dans le contenu d'un manuel :

1. L'AXE SOCIO-CULTUREL ET IDÉOLOGIQUE

Le manuel représente-t-il suffisamment la réalité socioculturelle pour laquelle il est destiné? Comment aborde-t-il les autres sociétés? Les indicateurs comme les auteurs choisis et/ ou cités (manuels de lecture, d'histoire...) le choix des illustrations, celui des situations présentées sont autant d'indices susceptibles de renseigner sur les orientations du contenu.

Peuvent également faire partie intégrante de cette analyse, les indicateurs quantitatifs renvoyant aux variables comme l'âge, le sexe, la nationalité mais également au cadre spatio-temporel comme le contexte géographique (ville - campagne etc...). On peut aussi quantifier la représentation du monde du travail, les catégories socio-professionnelles; la famille...

L'analyse qualitative, quant à elle, mettra en exergue

- la justesse et l'authenticité : présenter les faits sans distorsion
- la mesure : Choisir et traiter les situations par rapport à leur importance dans un contexte général.

Des aspects relevant de la culture de la paix, des relations internationales mais aussi et surtout des valeurs individuelles et collectives telles que la solidarité, le courage et la franchise peuvent également intégrer cette analyse de la qualité d'un manuel scolaire.

Une autre stratégie de l'analyse qualitative consiste à sélectionner certains contenus du manuel idéologiquement connotés en vue de les adapter aux valeurs de référence de la culture nationale. A ce titre l'on peut citer Marc Ferro et Daniel Lefeuvre (historiens) qui ont, au cours de recherches menées sur des manuels scolaires relevé

nombre de biais : et notamment la présentation du colonialisme comme une mission civilisatrice et bienfaitrice dans les territoires d'Outre Mer! Une dérive parmi mille!

C'est le cas également d'un éditeur qui aurait proposé dans l'un de ses manuels scolaires un exercice de mathématiques qui commence comme suit : «Des migrants fuyant la guerre atteignent une île en Méditerranée. La première semaine, il en arrive 100. Puis chaque semaine, le nombre de nouveaux arrivants augmente de 10%», Comme si les gens avaient d'autres choix que de fuir la guerre!

2. L'AXE SCIENTIFIQUE

Le contenu d'un manuel scolaire est également analysé sous l'angle scientifique. Le champ de connaissance couvert par dernier se doit d'être exact et actualisé.

Les manuels à caractère scientifiques (sciences de la vie et de la terre, technique, physique etc...) doivent présenter des informations objectives et scientifiques attestées.

Mais si les dérives à ce sujet sont rares, elles sont malheureusement encore présentes à notre époque. Dans un pays asiatique, récemment un manuel de science a été également au centre d'une vive polémique.

En effet, le manuel présentait aux élèves une expérience démontrant l'importance de l'oxygène pour les mammifères et le protocole expérimental que ce dernier préconisait était de placer deux chatons dans deux boîtes. L'une hermétiquement fermée et l'autre trouée à plusieurs endroits; en vue de montrer que le chaton placé dans la boîte hermétiquement fermée était mort au bout de quelque temps.

Le manuel a suscité un soulèvement social sans précédent, et avait été retiré immédiatement.

3. L'AXE PÉDAGOGIQUE

L'aspect pédagogique, lui, relève du champ de compétences prédéfini par les programmes et sa conformité par rapport à ce dernier. L'analyse qualitative s'intéresse à la correspondance entre les objectifs généraux définis pour le manuel et la pertinence des contenus d'apprentissage présentés dans ce dernier. L'organisation interne des leçons et la cohérence entre les notions à acquérir par palier ou module renseignent aussi sur la qualité pédagogique d'un manuel scolaire.

Un manuel scolaire n'est donc pas un matériel banal, sans risque, et ayant pour objectif la seule transmission de savoirs mais bien un outil socialement et politiquement connoté dont il faut analyser le contenu avant de l'utiliser ! Un manuel d'histoire ou de géographie renfermerait-il des informations identiques sur un même sujet, dans deux pays différents? Certainement pas! La tentation de vouloir approfondir les acquis des élèves en ayant recours à des manuels étrangers est certes légitime mais la vigilance de l'enseignant est une attitude professionnelle indispensable !

LE MANUEL SCOLAIRE, OBJET À FONCTIONS MULTIPLES

Par ailleurs si le rôle d'un manuel se limitait jusque dans les années 70 à une succession de leçons ou de chapitres construits de manière identique ; force est de constater qu'aujourd'hui la conception d'un manuel scolaire répond à une multitude de fonctions qui lui sont assignées en raison de l'évolution de la société.

- Une ressource documentaire textuelle et iconographique
- Un guide méthodologique
- Un recueil d'exercices assorti de fonctions diverses : sensibilisation, application, intégration et évaluation.



Le manuel scolaire, simple outil (suite)



- Un instrument de référence aisément consultable grâce aux sommaires, index, lexique...

Il doit également répondre à des impératifs pédagogiques :

- Transmettre des connaissances
- Motiver et sensibiliser l'élève
- Développer son autonomie
- Développer ses capacités et ses compétences
- Intégrer et consolider ses acquis
- Permettre leur évaluation par le maître comme par l'élève
- Favoriser révision et approfondissements
- Favoriser l'individualisation du travail des élèves, etc.

Un manuel scolaire intègre également une fonction culturelle, car se trouvant dans tous les foyers, il constitue un facteur d'insertion essentiel et véhicule une culture générale partagée par tous.

Pour l'enseignant, il offre une vue d'ensemble et constitue pour lui un outil de référence indispensable pour :

- Préparer les cours
- Proposer une gamme d'exercices variés assortis de difficultés graduelles
- D'organiser le travail plus aisément
- De mieux gérer sa classe etc.

A l'élève, il permet (sous la supervision de l'enseignant) d'aborder les différentes étapes de la

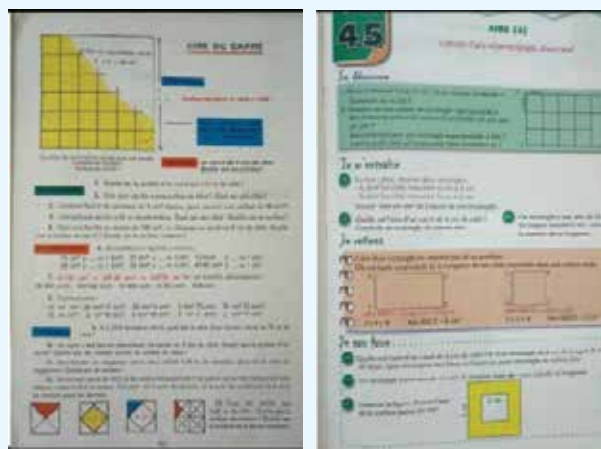
démarche pédagogique dans l'ordre :

- Observation de documents
- Exercices introductifs
- Activités.....
- Apport d'information
- Organisation des savoirs
- Exercice d'application
- Question de compréhension
- Evaluation....

Aux parents, le manuel joue le lien entre l'école et la famille...

Comparaison entre manuels d'hier et d'aujourd'hui

Après ce bref exposé des fonctions et des contenus d'un manuel scolaire, quel peut être notre regard sur les deux pages suivantes ?



Deux approches très différentes, mais néanmoins abordant la même notion (aire du

carré). L'ancien manuel de mathématiques (Le calcul quotidien CM1) affiche directement la formule mathématique pour calculer l'aire d'un carré, en revanche le manuel récent (Maxi-Math 5ème année) privilégie la proposition d'une activité de recherche, devant conduire l'élève à découvrir lui-même l'algorithme nécessaire au calcul de l'aire. La page de l'ancien manuel (Le calcul quotidien CM1) propose une démarche déductive (On énonce un principe et éventuellement on démontre puis on applique le principe énoncé, on passe aux exercices

A contrario, dans «Maxi-Math» la présentation s'apparente plutôt à une démarche inductive (invite l'élève à extraire des notions à partir de situations concrètes, mises en situation de découverte...

Quant à la densité des exercices proposés dans les deux pages (12 dans et 5 dans l'autre) il est évident que le « Calcul quotidien» dépasse en nombre l'autre manuel et la raison - nous semble-t-il- vient de la démarche elle-même car les élèves n'ont pas été acteurs de leur apprentissage! La quantité élevée d'activités est ici justifiée par le souci de permettre à l'élève de «routiniser» le calcul de l'aire du carré.

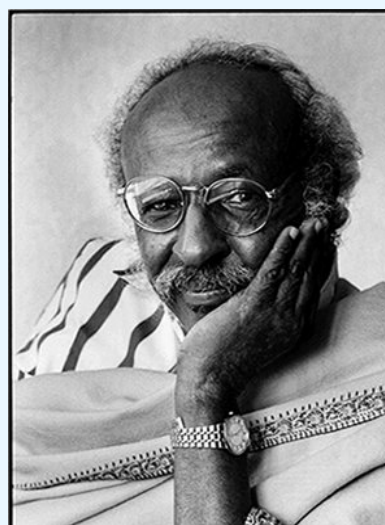
Peut-on alors conclure que l'on apprend mieux aujourd'hui qu'hier? Rien n'est moins sûr! Pensons-nous! Car les générations qui ont utilisé «Le Calcul quotidien» n'ont rien à envier à celles d'aujourd'hui et inversement. Ce qu'il faudrait peut-être retenir, c'est qu'une classe ne pourrait certes être imaginée sans manuels, et encore moins sans enseignant!

Le livre, à la fois objet matériel, œuvre intellectuelle, support d'informations et d'accès à la connaissance, la définition du « livre » reste malgré tout difficilement cernable.

Qui n'a pas eu cette sensation particulière de tenir dans la main et pour la première fois un livre ? Le livre est aussi cet objet magique qui nous a accompagné durant notre scolarité !

Objet multiforme, tantôt attrayant, tantôt austère mais toujours instructif, il occupe une place de choix dans nos vies. Il est à la fois l'ami et le confident qui aura forgé nos attitudes, notre façon d'appréhender la réalité et de juger les choses de la vie !

Le poète Hadrawi n'avait-il pas si bien écrit dans son célèbre poème «Sirta nolosha» la place à réserver à ce dernier ? :



« Heedhee Sahraay heedhe
Sarta hilibka dheehaaga
Samaydaada dhererkaaga
Sarajooga muuqaaga
Sanqaroorka jaahaaga
Dahab iyo xariir saran
Uma baahna saantaadu
Hadda silis ha xidhan maaha
Luquntana ha sudhin mahaa
Waxan uga socdaa heedhe
Marka aad sunuud hayso
Waxa suuq mug-weyn yaalla
Ha la simin kitaab weeye»

Au terme de notre analyse, des questions sur nos propres manuels s'imposent :

- Est-ce que nos manuels actuels répondent à nos attentes pédagogiques ?
- Qu'en pensent les enseignants? Et quel usage en font-ils?
- Les manuels sont-ils accessibles à tous?



● Le manuel scolaire, simple outil (suite)



- Leur présence en classe a-t-elle contribué au renforcement de la qualité de l'enseignement-apprentissage?
- La méthodologie sous-jacente est-elle à revoir?
Autant de questions et sûrement plus, nécessitent qu'une réflexion approfondie doit être menée, à la fois :
- pour revisiter nos manuels et mettre à jour leurs contenus,
- pour performer nos enseignants, qui sont les acteurs principaux de la qualité tant recherchée!

Bibliographie

<http://sitecoles.formiris.org/>

[GERARD et ROEGIERS 03] Gérard, F-M. et Roegiers, X. (2003). Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser. Bruxelles : De Boeck. LE MANUEL SCOLAIRE Rapporteur : Dominique BORNE juin 1998

La documentation Française : Le Manuel scolaire
BenhamoudaKheira

Doctorante en esthétique à l'université de Paris 10.

Travaille sur l'édition scolaire. <http://www.openedition.org/6540>

François-Marie Gerard BIEF Place des Peintres, 5 1348
Louvain-la-Neuve fmg@bief.be

[43 | 2017 : Quelle architecture pour l'école de demain ? - Varia](#)

Rapport n° 2012-036 _ mars 2012

Inspection générale de l'éducation nationale Les manuels scolaires : situation et perspectives

BO n° 3, 17/01/2008

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/3/MENE0701925C.htm>

Le manuel scolaire, une fausse évidence historique
Alain Choppin



Réflexions sur les enseignements-apprentissages



2.1 La communication en classe : entre la prise de parole et le silence.

Par M.Moukhaled Abdoul-aziz Hassan / IEN

Dans le cadre purement scolaire, les compétences de communication sont-elles aujourd'hui suffisamment développées pour aider les élèves à progresser dans leurs études ? Quelles formes de communication les enseignants mettent-ils en œuvre dans leurs pratiques de classe ? Comment contrôler la prise de parole sans rendre stériles les échanges et nuire à la spontanéité des élèves ? Comment distribuer équitablement la parole entre apprenants sans favoriser les uns par rapport aux autres ? Quelles sont, au total, les conditions requises pour conduire un enseignement-apprentissage de qualité, axé sur la communication ? Autant de questions légitimes qui méritent d'être posées.

Enseigner, nous dit-on, c'est savoir communiquer à autrui (ici les élèves) ce que l'on sait, mais d'une manière ordonnée, claire en adaptant la forme, le geste à la compréhension de l'auditoire, en dosant la qualité et la quantité selon son niveau. Cette action de dosage et d'ordre particulièrement délicate ne peut s'appréhender qu'à travers une organisation rationnelle de la communication et une bonne gestion du public-cible que sont les apprenants.

Nous pensons que toute action pédagogique se voulant efficace est d'abord une affaire de transmission de savoirs, c'est-à-dire de communication. D'autant que la communication se présente de nos jours comme un enjeu social d'échec ou de réussite tant dans la vie privée que professionnelle.

1. LA COMMUNICATION ET LE POUVOIR DE L'ENSEIGNANT.

Aujourd'hui, dans nos classes, l'élève ne dispose d'aucun territoire protégé. Le maître gère le temps, l'espace et le savoir. Du coup, dès sept heures trente jusqu'à la sortie, l'élève est surveillé dans tous ses gestes. Il n'a pas le droit d'ouvrir la porte ou la fenêtre sans le consentement du maître. Il ne peut pas se déplacer à l'intérieur de la salle de classe, sans être interpellé. Pour aller aux toilettes, il doit demander la permission qui peut être acceptée ou refusée selon l'humeur de l'enseignant. S'il bâille trop fort, il risque de se faire réprimander. Il subit périodiquement des devoirs surveillés. C'est dans un cadre de surveillance permanente que l'élève vit ses 928 heures en moyenne par année scolaire.

La communication qui se définit comme une relation dynamique (voir le Petit Robert) au sein

● La communication en classe (suite)

de la classe, elle aussi, est gérée par l'enseignant, seul maître à bord qui la donne et la reprend selon sa volonté. Les élèves, quant à eux, sont des simples apprenants « actifs ou passifs selon les cas » à la merci du magister. Il faut lever gentiment le doigt pour être autorisé à prendre la parole. Combien de fois dans la journée l'enseignant coupe-t-il la parole aux uns pour la passer aux autres sans se soucier des frustrations que cela induit chez ceux à qui la parole a été « confisquée au vol » et qui risquent de choisir naturellement le silence comme moyen de refuge. Ainsi, on peut lire dans les carnets d'évaluation des élèves les appréciations suivantes :

- *Élève silencieux, très peu communicatif.*
- *Ne pose presque jamais de questions.*
- *Ne participe pas aux activités de la classe.*
- *S'enferme souvent dans un silence incompréhensible.*
- *A de grosses difficultés en expression orale.*
- *Toujours évasif, il a la tête ailleurs.*
- *Timide, manque d'assurance ne s'exprime que rarement.*
- *S'exprime de façon confuse et maladroite.*
- *Incapable d'aligner deux phrases correctement.*
- *A peur de répondre aux questions posées etc.*

Un examen attentif de ces observations citées en vrac démontre à quel point l'enseignant condamne les conduites des élèves, leurs attitudes et leurs comportements jugés comme étant des manquements à la règle établie. En fait, si certaines

de ces observations touchent à la communication proprement dite, d'autres vont bien au-delà. Elles visent plutôt les caractères des élèves et leur personnalité (crainte, audace, méfiance, aisance...). "*En jugeant la façon de communiquer d'une personne, on juge son caractère, son capital culturel, son savoir-vivre, son éthique, sa motivation*", nous apprend Philippe Perrenoud. Ainsi, l'enseignant pense-t-il informer les parents des conduites « négatives » et non acceptables de leurs progénitures qui nécessitent un effort de redressement.



Ces comportements-élèves non favorables aux apprentissages interpellent certes l'institution qui doit réagir et prendre des mesures, mais inquiètent surtout l'enseignant pour qui, discipliner la prise de parole au sein de la classe est une question de « survie » pédagogique et de mise à l'épreuve de ses propres capacités à gérer toutes les situations sans s'exposer au moindre dysfonctionnement sous peine de (d') :

- *perdre sa crédibilité, et son autorité devant ses élèves ;*
- *se faire déborder par des élèves parfois agressifs ;*

- être jugé par l'institution comme un enseignant incapable de maîtriser sa classe ;
- avoir une classe agitée où l'enseignement dispensé risque de perdre sa qualité ;
- paraître trop gentil et perdre de son autorité ;
- être taxé de laxiste et de manque de rigueur ;
- perdre son contrôle et d'agir violemment envers certains élèves ;
- d'être dépassé par les événements lors d'une visite d'inspection, etc.

La liste risque d'être longue et confirme cependant l'existence de nombreux défis qui guettent continuellement l'enseignant dans l'exercice même de ses fonctions. Dès lors, l'on se rend bien compte que ce dernier se trouve dans une position très inconfortable : d'une part, établir une communication utile aux apprentissages et d'autre part interdire celle non autorisée, celle qui semble nuire au bon déroulement des cours. Il faut bien trouver l'équilibre sans nuire à la liberté et au droit à la parole. Un tel équilibre est parfois difficile à trouver, même par les enseignants les plus chevronnés, mais demeure néanmoins nécessaire pour discipliner et conduire des apprentissages utiles.

2. LA COMMUNICATION ET LE CONTRAT PÉDAGOGIQUE.

Tout le monde l'admet, la classe est réputée être un lieu où le silence est exigé pour permettre aux élèves de bien écouter pour mieux apprendre. Ce qui n'empêche pas le maître de le rompre à sa guise pour compléter ses consignes, intervenir dans le débat ou rappeler à l'ordre un élève. Lorsqu'il ne veut entendre que le bruit des ventilateurs, la parole des élèves le dérange. En revanche, lorsqu'il entend solliciter leur participation, leur silence l'indispose, et devient intolérable. Du coup, il

est interprété par le magister comme un signe de refus ou de non-adhésion à l'enseignement dispensé, ce qui est un peu énervant !

Pourtant la communication quelle soit écrite ou verbale reste le moyen privilégié qui permet aux apprenants d'émettre des idées, d'argumenter, de formuler des hypothèses, de poser des questions, d'exprimer des interrogations voire des soucis personnels, bref de participer activement à la construction de leur propre savoir comme le disent si bien les pédagogues de nos jours. Or, ces occasions légitimes d'échanges et de prise de parole se heurtent parfois à deux contraintes majeures :

- Les meilleurs élèves monopolisent forcément la parole et aident l'enseignant à progresser dans ses cours. Les interrompre systématiquement et les réduire au silence, est-ce dans l'intérêt de l'enseignant ?
- Les élèves en difficulté au niveau de l'oral, quant à eux, n'osent pas parler et l'enseignant délibérément ne les force pas à le faire pour éviter de les mettre dans des situations difficiles qui risquent de les bloquer encore davantage. N'est-ce pas là une façon de ménager les uns et les autres ?

Cette gestion de la sensibilité des apprenants au sein de la classe n'est pas évidente et ne va pas sans obliger l'enseignant à préparer des stratégies d'échanges où la majorité des élèves sera impliquée sans heurter l'émotivité des uns par rapport aux autres. C'est donc l'enseignant qui prépare ces activités en avance. L'apprenant est censé y participer activement.

● La communication en classe (suite)

Rappelons, par ailleurs que l'enseignant est le garant de la norme ; il ne doit pas laisser passer des incorrections de langue. Il doit les corriger aussitôt sans pour autant frustrer les élèves et les réduire au silence. Là aussi la correction magistrale ne doit pas être trop systématique au point d'arrêter l'enfant sur chaque mot mal prononcé, mais elle se fera de façon douce et progressive, sans couper l'élève dans son élan ou dans sa construction de la réponse. Cette mise en confiance de l'élève est essentielle dans les apprentissages où le but recherché étant de laisser les élèves s'exprimer au maximum.



3. LA COMMUNICATION ET LA GESTION DES APPRENTISSAGES.

En classe, le temps est compté et l'enseignant organise souvent ses propres séances d'apprentissage pour conduire les élèves vers un objectif précis préalablement défini. Rien apparemment de plus simple et pourtant certains professeurs ne s'empêchent pas de se fier à l'effet topaze qui consiste à poser les questions et à souffler en même temps les réponses ou pire encore, poser des questions qui contiennent déjà

les réponses. Dans ce cas de figure, l'enseignant « mendie » l'adhésion des élèves et négocie à la baisse les conditions dans lesquelles ces derniers finiront par donner les réponses attendues, car l'enseignant a déjà pris en charge l'essentiel du travail. De cette manière, il compte gagner en temps et faire avancer les choses. En séance d'expression orale, laisser les enfants s'exprimer librement, c'est savoir gérer le risque de dépasser le temps imparti, et de s'éloigner de l'objet d'étude. Comment donc laisser un espace à la construction interactive des savoirs sans dépasser le temps alloué et sans dévier des objectifs visés ? C'est tout l'art du bon enseignant qui doit gérer son enseignement en prenant soin de :

- Préparer, suffisamment, à l'avance ses cours en allant dans les détails, si nécessaire (gain psychologique : l'enseignant est plus à l'aise dans ses interventions) ;
- Suivre une démarche méthodique et rigoureuse conduisant à l'atteinte des objectifs fixés (gain en efficacité pédagogique) ;
- Définir à l'avance les notions essentielles à faire acquérir par les élèves en évitant tous les détours inutiles (gain en temps et gain en qualité d'apprentissage) ;
- Discipliner les réponses des élèves et canaliser leurs efforts de participation (gain en émulation et gain en productivité).
- Accorder à la correction des productions orales des élèves toute l'importance et l'attention qu'elle mérite (le droit à l'erreur est permis, c'est de cette manière que l'enfant apprend. La correction magistrale doit se faire avec la plus grande délicatesse et sans humiliation aucune de l'apprenant (gain en confiance des élèves et gain en respect pour l'enseignant).

- Trouver les occasions pour faire connaître à ses élèves les progrès réalisés en communication orale et pour les féliciter (gain en implication des élèves et gain en stratégie d'apprentissage).

Telles sont les incontournables exigences pour la gestion efficace d'une classe...de langue.

4. LA COMMUNICATION ET LA LECTURE.

La communication orale et la lecture sont intimement liées. En effet, en apprenant à parler, les enfants se constituent un bagage linguistique et syntaxique non négligeable pouvant les aider à agencer correctement les mots dans une phrase. Ces habiletés sont nécessaires pour apprendre à lire et à écrire. Il est clair que les enfants qui communiquent efficacement à l'oral sont à même d'apprendre plus rapidement à lire. Il importe donc que l'enseignement, parallèlement à l'acquisition de la lecture, vise l'amélioration des compétences en communication orale.

5. LA COMMUNICATION ET LA CULTURE

Quelles que soient les raisons pour lesquelles l'enfant apprend une langue, l'enseignement qu'il reçoit doit lui permettre de comprendre et de se faire comprendre par ses semblables, et ce, à travers une communication aisée. Mais le langage n'est pas seulement un simple échange avec autrui, il est aussi un puissant instrument de formation de l'intelligence et de la personnalité.

Le fœtus transmet déjà « des signaux communicatifs » dans le ventre de sa maman. Et, c'est dans la famille que le bébé apprendra ses premiers mots. Cet apprentissage basique se

poursuivra avec à l'appui une certaine discipline. À titre d'exemple, les enfants, à un certain âge, sont tenus à l'écart des discussions entre adultes ce qui les prive parfois de beaucoup de bonnes choses.



Piaget reconnaît "l'importance de la culture qui affecte les différents niveaux de développement de l'enfant". C'est donc toute une éducation autour de la prise de parole qui devrait être installée dès l'enfance. L'école doit être le prolongement de cette éducation familiale. Elle est tenue de la compléter et de l'améliorer au nom d'un idéal institutionnel : celui de former un citoyen intelligent et communicateur !

En classe, la gestion de la communication n'est pas chose aisée, avons-nous constaté, et ne suit toujours pas le schéma bien connu de Jakobson (Contexte-émetteur-message-récepteur) mais relève d'un mécanisme singulièrement plus compliqué qui touche à la fois l'ouïe, la vue, l'odorat, le geste voire l'affectivité. Et c'est bien cette complexité qu'il conviendra de gérer avec intelligence au profit des apprenants, car **tout enseignement-apprentissage, quel qu'il soit, est basé sur la communication ; l'enseignant qui aura raté cette phase aura manqué l'essentiel de ses cours.**



● La communication en classe (suite)

- Dictionnaire, Le Petit Robert.

Bibliographie:

- Philippe Perrenoud (La communication en classe : onze dilemmes -1994)
- Jean Piaget (blog.cognitif.com)
- Jakobson (les fonctions du langage – [www.etudes – littéraires. com](http://www.etudes-litteraires.com))
- Joe Sheils (La communication dans la classe de langue – 1993)



2.2 Neurosciences et pédagogie

Par Mme Safia Syad / Conseillère pédagogique référente HG



Depuis plus de 50 ans, les neurosciences se sont considérablement développées grâce aux progrès techniques permettant des mesures de l'activité de notre cerveau. En proposant de s'appuyer sur les mécanismes cérébraux, peuvent-elles contribuer à améliorer les pratiques enseignantes ? Que nous apprennent-elles sur les processus d'apprentissage ?

LE CERVEAU, L'ORGANE DE L'APPRENTISSAGE

Les processus d'apprentissage s'opèrent selon le principe de connexionniste : pour que l'information (sous forme de stimulus) soit retenue, les réseaux synaptiques se modifient en créant de nouvelles connexions entre les neurones. C'est la plasticité synaptique.

On distingue deux types de plasticité :

- **la plasticité intrinsèque** : il s'agit d'un « moyen de réglage » naturel, quel que soit l'environnement, permettant le développement des comportements et des compétences propres à l'être humain. C'est le cas de l'audition, de la vision, du mouvement, du langage, de la mémoire de base ;
- **la plasticité extrinsèque** : activité tout au long de la vie, elle correspond à l'apprentissage des compétences transmises socialement, comme la musique, les mathématiques ou bien la lecture.

Une autre caractéristique principale de l'activité cérébrale est la connectivité fonctionnelle. On peut distinguer plusieurs structures impliquées dans les processus d'apprentissage :

- **la mémoire de travail** (lobe frontal latéral) et celle à long terme (hippocampe et d'autres aires du cortex) ;

- **la prise de décision** (lobe limbique et d'autres aires du lobe frontal) ;
- **la représentation symbolique** (gyrus fusiforme et lobes temporaux) ;
- **les interrelations conceptuelles** (lobe pariétal) ;
- **la répétition motrice et conceptuelle.**

Pour les chercheurs, c'est bien l'ensemble de ces structures cérébrales qui sont sollicitées en permanence dans les tâches d'apprentissage et qui sont nécessaires à notre intelligence.

Les neurosciences soutiennent avec force que l'élève n'est pas forcément celui que nous croyons, il dispose notamment d'un potentiel d'apprentissage quasiment illimité, là où l'école a l'habitude de catégoriser, de hiérarchiser et de chiffrer.

Pour apprendre, il faut mémoriser.

Notre cerveau n'est pas un disque dur d'ordinateur, dans lequel il suffit d'écrire pour que cela reste. Pour mémoriser, il crée des connexions entre les neurones qui s'activent ensemble. A chaque nouvelle activation, les connexions se renforcent, ce qui permet au flux nerveux de se propager plus facilement. Chaque fois que l'élève



● Neurosciences et pédagogie (suite)

mobilise un nouveau savoir, surtout de façon active (résolution d'un exercice, explication de la leçon...), les connexions se renforcent.

LA MÉMOIRE EST FORMÉE DE CINQ SYSTÈMES :

- **une mémoire de travail** qui permet de retenir et de réutiliser une quantité limitée d'informations pendant un temps relativement court, environ de 30 secondes (varie en fonction des individus). Le codage en mémoire à court terme correspond à la capacité de concentration. Pour l'apprentissage de la lecture et donc la compréhension des phrases, cette mémoire de travail est déterminante.

Une mémoire à long terme plus complexe comprenant :

- **une mémoire procédurale** (mémoire des automatismes) permet d'acquérir des savoir-faire, de les stocker et de les reproduire. Les procédures mises en œuvre sont automatiques et difficilement accessibles à la conscience.

- **une mémoire sémantique** (mémoire des connaissances générales) sert à gérer les mots, les concepts, les savoirs...

- **une mémoire perceptive** (identifie des stimulus)

- et une **mémoire épisodique** (la mémoire des souvenirs)

Ces mémoires travaillent en interaction et non pas de façon isolée. Elles ne sont pas figées, car elles se modifient au fil du temps et des expériences. Ce vaste réseau permet de créer l'information en transformant des souvenirs en éléments sémantiques.

Le processus de mémorisation se déroule selon trois grandes étapes :

L'encodage (l'acquisition de l'information), la **réention** (stockage de l'information), la **récupération** (actualisation).

L'encodage est le processus initial qui permet, grâce à des représentations mentales, de conserver les caractéristiques essentielles des informations à retenir, celles sélectionnées par l'individu.

La réention permet d'oublier ce qui a été mémorisé et de libérer de l'espace dans la mémoire de travail. Cette étape est riche en termes de traitement des éléments à mémoriser, car il s'agit d'une transformation ou d'une reconstruction des éléments. La dernière étape de récupération permet à l'individu de mettre en œuvre ou de restituer ce qu'il a acquis. La récupération est capitale pour la mémorisation. L'organisation des informations dans la mémoire nécessite une hiérarchisation des éléments qui facilite la mémorisation et l'apprentissage.

Des études ont montré que les processus d'apprentissage s'accompagnent le plus souvent d'un déplacement de l'activité au sein des réseaux du cerveau, d'autant plus que l'information est maîtrisée : plus on devient compétent dans un exercice, plus les informations sont orientées vers une zone de traitement plus automatique et moins la zone de mémoire de travail est sollicitée.

Les représentations mentales imagées aident également l'individu à se remémorer un objet qui n'est pas présent dans son champ perceptif. Cette formation d'images correspond à un épisode psychologique qui restitue une apparence figurative à l'objet sous une forme généralement simplifiée. Les mots concrets qui favorisent la production d'images mentales facilitent d'ailleurs la mémorisation, au contraire des termes représentant un concept abstrait.

LE CIRCUIT DE LA LECTURE : L'IMPOR- TANCE DE L'AUTOMATISATION

Le domaine d'apprentissage qui a le plus grand nombre d'études scientifiques est sans conteste la lecture.

Au début l'enfant applique les correspondances graphème-phonème sous une forme explicite, une par une, lorsqu'il lit un mot. Par la suite, le décodage s'automatise, il s'appuie sur des connaissances implicites, rapides et non conscientes. Cette automatisation est essentielle : c'est seulement lorsque la lecture devient fluide et automatique que l'enfant peut cesser de se concentrer sur le décodage et mieux réfléchir au sens du texte.

Notre cerveau comprend deux circuits de lecture bien distincts pour la reconnaissance d'une part de la forme des lettres et leurs combinaisons et d'autre part des gestes de l'écriture, ce qui facilite particulièrement la lecture de l'écriture manuscrite. Apprendre à écrire facilite la lecture : la lecture s'améliore lorsque l'enfant pratique l'exploration active des lettres par le toucher et apprend leur tracé.

LES LIMITES

Si les potentiels des neurosciences sont bien réels (notamment en matière de mémoire, d'attention et d'intelligences multiples), ils ne peuvent être spoliés cependant par des sessions clés en main. La neuro-éducation est une discipline jeune qui soulève plus d'interrogations qu'elle ne propose de solutions concrètes.

Pour aller plus loin :

- Stanislas Dehaene, *Des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011
- Jean-Philippe Lachaux, *Les petites Bulles de l'attention. Se concentrer dans un monde de distractions*, Odile Jacob, 2016



2.3 L'Évaluation : Clef de voûte du processus de tout enseignement – apprentissage

Par M. Daoud Zeid Hassan/ CT

L'évaluation constitue l'enjeu d'intérêts nombreux, tant scientifiques que sociaux dans des sociétés qui doutent et s'interrogent de l'efficacité de leur système éducatif. L'instituer donc, c'est incontestablement donner un sens à un enseignement – apprentissage de qualité qui permet aux enseignants de prendre conscience de leurs pratiques pédagogiques, comme le dit si bien Goigoux.

L'évaluation a longtemps été sujet de débat et suscite toujours l'intérêt et stimule le travail en commun malgré la signification qu'on lui attribue et malgré sa complexité.

Il conviendrait par conséquent, de se méfier de ce qui ne pourrait être qu'un nouvel effet de mode dans une institution toujours en quête de solution miracle ; si cette émergence ne s'appuyait sur la conjonction de multiples séries de cause, légitimant ainsi une approche qui voudrait bien s'avérer incontournable. Parmi ces séries, on ne citera que les plus constantes ou répandues : l'échec scolaire, l'hétérogénéité des groupes, l'effet « constante macabre » de la notation, le manque de pertinence, l'absence de feed back et de régulation, ...

L'évaluation indiquée dans les circulaires de rentrée de ces cinq dernières années répond à une nécessité et à une haute ambition qu'est l'instauration de la qualité dans le processus d'enseignement – apprentissage.

Cet article, dans ce premier numéro de l'observatoire, se veut donc un préalable sur cet outil scientifique et pédagogique qu'est l'évaluation. Quoi qu'il soit tout à fait légitime et en parfaite concordance avec les finalités de l'Ecole de considérer prioritairement les différences cognitives entre les élèves ; on ne peut passer sous silence les différences sociologiques et psychologiques. Pour ce faire, l'évaluation, mesure systématique des acquis des élèves et des variables contextuelles, est un dispositif essentiel à la



différenciation et à la régulation ; un instrument potentiellement puissant d'amélioration de la qualité d'enseignement – apprentissage. Elle fait partie intégrante du processus d'enseignement – apprentissage. Elle s'inscrit dans l'évolution. Autrement dit ; elle est la clef de voûte. Il faut la comprendre, participer à sa réflexion, à son élaboration et à son application.

L'évaluation doit alors mener à une meilleure continuité pédagogique des apprentissages et des programmes entre les niveaux, les cycles et entre les passerelles (ex : école/collège) car elle assure :

- la connaissance par l'aval de ce qui doit être précisément acquis en amont ;
- la connaissance par l'amont de ce qui doit s'acquérir ultérieurement.

Aussi, l'évaluation conduit à réfléchir sur **le statut de l'erreur**. L'erreur révèle non pas l'inaptitude de l'élève ; mais l'existence d'un savoir incomplet, mal consolidé. **La phase de régulation collective ou d'explicitation et la formulation par l'élève, lui - même, de ses propres erreurs est très importante.**

Bien qu'avant de réguler les apprentissages, l'évaluation régule également le travail, les activités, les rapports d'autorité et la coopération en classe, et pour une part, les relations entre la famille et l'école, ou entre professionnels de l'éducation.

Car, la mission de l'école est double : permettre de dégager les élites nécessaires au pays en évitant qu'il ne s'agisse de la simple reproduction des classes intellectuelles et donner à toute la classe d'âge les moyens de s'approprier les compétences nécessaires aux Djiboutiens de demain.

Toutefois, il ne faudrait pas que **des dispositifs d'évaluation lourds atomisent et standardisent les apprentissages**. C'est qu'évoque Dominique RAULIN dans son Etude dans Sciences Humaines parue en octobre 2006 « Ce qu'il faut enseigner , Ce qu'il faut évaluer ? ». Il pointe les risques qui pourraient résulter des incompréhensions des connaissances et des compétences. Je cite : « *Dans les années 1970, l'idée de base était que tout apprentissage complexe peut se décomposer en une multitude d'apprentissages élémentaires et que, en conséquence, le pédagogue a pour charge de trouver la décomposition adaptée à chaque élève. On sait aujourd'hui que, d'une part, la maîtrise des tâches élémentaires ne garantit pas la réussite dans une tâche complexe et que d'autre part, elle n'est pas un préalable absolu. C'est pourquoi, il ne faut pas tomber dans l'erreur, ni consacrer plus de temps à la vérification des acquis (Evaluer pour évaluer) qu'aux apprentissages eux-mêmes* ».

L'évaluation doit donc garder sa juste place et n'être **qu'un instrument de pilotage pédagogique pour l'enseignement – apprentissage.**

MAIS QU'EST CE QUE « EVALUER » ?

Une multitude de verbes d'action est avancée par les protagonistes de l'évaluation : mesurer, apprécier à sa juste valeur, noter, juger, certifier, ... Autant de termes qui sont à la fois complémentaires et nuancés.

Mais Evaluer c'est nous dit – on contribuer directement au **processus d'enseignement -apprentissage** des élèves qui consiste à situer **un acte** (activité, performance, ...) par rapport à une **référence**. C'est plus précisément mesurer l'écart ou la différence entre cet acte et cette référence préfixée. Cette référence peut porter sur des contextes bien précis comme l'activité, la performance de l'évalué, le groupe, le niveau, le cycle, l'âge, ... Chez les adultes en formation initiale ou continue, on parlera plutôt de **référentiel** de compétences ou de référentialisation.

Autrement dit, **Evaluer** est un « *Processus qui consiste à observer, à chercher et interpréter les ressources utiles aux élèves et aux enseignants, à déterminer où en sont les élèves dans leur apprentissage, où ils doivent aller et le meilleur moyen d'y parvenir.* » (Assessment Reform Group, 2002). Cette méthode correspond finalement à un enseignement de qualité surtout si, par « ressources », on entend le recours à une large palette d'informations qui repose par la suite **sur un jugement, une décision.**

L'évaluation pour les apprentissages correspond donc, à des pratiques pédagogiques spécifiques qui doivent prendre en compte

● Evaluation (suite)



les *intentions d'apprentissage* des élèves et fixer *a priori* des *critères de réussite*, c'est-à-dire expliciter ce qui est enseigné et préciser la définition d'une performance réussie. Elle s'attache par exemple à la manière dont les enseignants formulent leurs questions aux élèves, à ce qu'ils leur laissent suffisamment de temps pour répondre et à favoriser les réponses collaboratives de leur part. Cette démarche exige des enseignants qu'ils affinent leurs questions pour mieux révéler « à quel stade les élèves en sont dans leur apprentissage » et ce qu'il en est de leurs erreurs.

POURQUOI ÉVALUER ?

La tradition veut qu'on ait tendance à organiser régulièrement des devoirs pour juste répondre aux directives de l'administration des établissements qui réclament sans cesse les notes trimestrielles des élèves en mettant souvent la pression sur les enseignants. Et dans ces conditions chacun s'empresse d'organiser ses devoirs et de rendre les notes sans se soucier d'en tirer un quelconque enseignement. Et les devoirs faits en classe ne font souvent l'objet d'aucune exploitation : soit on les corrige et les remet aux élèves sans compte rendu, soit on organise un autre devoir sans même rendre le précédent aux élèves qui ne comprennent jamais pourquoi ils n'ont pas la moyenne ou ce qu'on leur reproche sur tel point de l'interrogation. S'il en est, ainsi, c'est qu'on ne réfléchit pas en amont sur les critères d'évaluation, ni en cellule ni individuellement.

Il est important de rappeler que l'évaluation critériée, formative suivie de remédiation immédiate est un **moment crucial** dans le processus de l'enseignement – apprentissage. Etymologiquement, le terme remédiation est de la famille des remèdes : il s'agit en pédagogie de soigner des difficultés révélées par une évaluation dans le parcours d'apprentissage. La remédiation immédiate et non différée, dont on a souvent recours,

a pour but d'apporter une aide directe aux élèves en vue de leur permettre d'atteindre les compétences, mais surtout de les encourager. **L'évaluation ne doit pas seulement consister à sanctionner mais à faire réfléchir l'élève sur son erreur.** « N'oublions pas que le but de l'évaluation, surtout formative est de guider l'élève, de lui permettre de reconnaître, de comprendre et de corriger lui-même ses erreurs de l'informer sur les étapes franchies ou non, tout en informant l'enseignant sur les effets réels de son action pédagogique » explique Charles Hadji de l'université de Grenoble.



NOTATION ET ÉVALUATION FORMATIVE

La **notation** est traditionnellement associée, dans l'école, à la fabrication de **hiérarchies d'excellence**. Les élèves sont comparés, puis classés, en vertu d'une norme d'excellence, définie dans l'absolu ou incarnée par l'enseignant.

Lorsque Bloom, dans les années soixante, plaida pour une pédagogie de la maîtrise (1972, 1976, 1979, 1988), il introduisit un tout autre postulat. Au niveau de l'école obligatoire, disait-il, « *Tout le monde peut apprendre* ». 80% des élèves peuvent maîtriser 80% des connaissances et des savoir – faire inscrits au programme, à condition d'organiser l'enseignement de sorte à individualiser le contenu, le rythme et les modalités d'apprentissage en fonction d'objectifs

clairement définis. Du **coup l'évaluation devenait l'instrument privilégié d'une régulation continue des interventions et des situations didactiques**. Son rôle, dans la perspective d'une pédagogie de maîtrise (Huberman, 1988), n'était plus de fabriquer des hiérarchies, mais de cerner les acquis et les modes de raisonnement de **chaque élève** suffisamment pour l'aider à progresser dans le sens des objectifs. Ainsi naquit, sinon l'idée même d'une évaluation **formative**, développée à l'origine par Scriven (1967) et approfondie par Astoli (1997).

« Aucun médecin ne se soucie de classer ses patients. Il songe moins encore à leur administrer un traitement collectif. Il s'efforce de préciser, pour chacun, un diagnostic *individualisé, fondant une intervention thérapeutique sur mesure* ».

Mutatis mutandis, l'évaluation formative devrait avoir la même fonction dans une pédagogie différenciée. A cette fin, les épreuves scolaires traditionnelles se révèlent de peu d'utilité, parce qu'elles sont essentiellement conçues en vue de décompte plutôt que de l'analyse des erreurs, pour le classement des élèves, plutôt que pour l'identification du niveau de maîtrise de chacun.

Toutefois, l'insuffisance ou la très grande complexité des modèles d'évaluation formative proposés aux enseignants ou aux élèves peut se heurter à l'évaluation traditionnelle qu'on dit normative à laquelle viendraient s'ajouter les contraintes matérielles et institutionnelles.

Même lorsque les enjeux traditionnels de l'évaluation se font moins vifs, l'évaluation formative ne dispense pas les enseignants de mettre des notes ou de rédiger des appréciations, dont la fonction est de renseigner les parents ou l'administration scolaire sur les acquis de chaque élève.

La recherche privilégie désormais **une voie médiane** entre l'intuition et l'instrumentation (Allal, 1983), et réhabilite la subjectivité (Weiss, 1986). D'après (De Ketele, 1986), « on s'attache à décrire les pratiques actuelles avant d'en prescrire d'autres » ou d'après Perrenoud (1995/1996), « *replacer l'évaluation dans le cadre d'une*

problématique plus large, celle du travail scolaire ou de la didactique des disciplines ».

Pour conclure, l'on peut dire que le recours à l'évaluation comme outil indispensable et la limitation de l'évaluation normative au profit de l'évaluation critériée/formatrice se révèle comme **le ciment d'un enseignement – apprentissage de qualité**. La notation reste incontestablement, malgré tout, un passage obligé et utile dans l'école même si elle sert en réalité à asseoir des jugements sommatifs. Elle ne constitue en aucun cas l'essentiel du phénomène d'évaluation.

La distinction entre les deux types d'évaluation fait souvent défaut, de sorte que les pratiques les plus diverses coexistent toujours dans les milieux scolaires.

Il y a donc lieu de s'interroger sur les missions de l'Ecole. Doit – on faire réussir ceux qui peuvent réussir et échouer ceux qui peuvent échouer ?

A ce titre, il est essentiel que les pratiques pédagogiques doivent porter un changement, une modification et une évolution pour que le maximum d'élèves atteigne le seuil de réussite. « Promouvoir une école performante où tous les apprenants sont aidés à réussir et à aller le plus loin possible dans les apprentissages » Philippe MEIRIEUX.



Philippe Meirieu, né le 29 novembre 1949 à Alès, est un chercheur et écrivain français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie. Il a été l'inspirateur de réformes pédagogiques



Evaluation (suite)



L'évaluation formative est, en effet, un élément central à deux points de vue. Il doit servir à l'usager à se situer. Mais surtout, il contribue à sa transformation comme rétroaction. Autrement dit, son usage doit permettre de dégager une

compréhension des phénomènes traversés, d'engager une conscientisation de l'expérience et de faire émerger une logique du vécu (motivations, choix, pertinence, outils, problèmes, solutions, démarches, résultats, satisfactions, ...).

Faire le point donc est essentiel à une évolution formative et évolutive, comme nous l'avons déjà annoncé plus haut. Il en résulte à chaque fois un « éclairage structurant de ce qui se fait, une intelligibilisation de la manière dont on le fait et un affinement de la façon d'évaluer » (Philippe MEIRIEUX).

Dans cette perspective, le quotidien des praticiens doit reposer sur une véritable culture de l'évaluation ; ce qui suppose des actions interactives accrues de formation continue et d'accompagnement des enseignants. L'encadrement pédagogique orienté vers la pratique réflexive et la construction d'une vision claire et commune des finalités pédagogiques permettraient d'accorder une attention particulière à la mise en place d'un dispositif d'évaluation et de remédiation pertinent.

Ainsi, l'Évaluation doit-elle prendre désormais sa vraie place au cœur du système éducatif djiboutien.

- Pour aller plus loin

- [1] – LAUGIER HENRI, WEINBERG DAGMARE, *Recherche sur la solidarité et l'interdépendance des aptitudes intellectuelles d'après les notes des examens écrits du baccalauréat*, Paris, Chantenay, 1938.
- [2] – DE KETELE JEAN-MICHEL, *L'Évaluation, approche descriptive*

ou prescriptive ?, Bruxelles, De Boeck, 1986.

- [3] – ANTIBI ANDRÉ, *La Constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Paris, Nathan, coll. « Math'Adore », 2003.
- [4] – ALLAL LINDA, CARDINET JEAN, PERRENOUD PHILIPPE, *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié*, 5^e éd., Berne, Peter Lang, 1989.
- **Revue et rapports**
 - PANNIER ISABEL, « Pour en finir (ou presque) avec les notes. Évaluer par les compétences », *Cahiers pédagogiques*, décembre 2005, n° 438.
 - TROGER VINCENT, « Pourquoi noter les élèves ? », *Sciences humaines*, avril 2008, n° 192.
 - DOML GÉRARD, WIEME FRANCIS (rapporteurs), « L'évaluation des élèves en classe. Ses effets sur l'enseignement et son utilité pédagogique ; sa contribution à la progression des apprentissages », Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, février 1998.
 - *Réussite : vers la performance des élèves*, avril 2008, n° 9, et juin 2008, n° 10.

• Internet

- REY BERNARD, « Compétences : oui, mais... », *Les dossiers du Café pédagogique*, octobre 2007 : <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers>.
- « Quels savoirs fondamentaux et quelles compétences pour les élèves à la fin du second cycle secondaire », Actes du séminaire national

2.4 LA GESTION AXÉE SUR LES RESULTATS

Par M. Abdi Sikie Kayad/CT

Plus connue communément sous l'acronyme « GAR », la gestion axée sur les résultats est une approche de gestion qui englobe un ensemble d'outils employé par une Organisation pour améliorer l'efficacité et les pratiques relatives à l'obligation de rendre compte, en mettant l'accent sur l'atteinte de résultats tangibles et réalistes. Dans quelle mesure les concepts, les principes et les processus de la GAR s'appliqueraient-ils donc en éducation au même titre que les autres secteurs économiques et sociaux ?

LA GESTION AXÉE SUR LES RESULTATS : UN OUTIL DE TRANSFORMATION À LA FOIS COMPLEXE, AMBITIEUX ET RÉALISABLE

La GAR, cette méthode managériale fortement médiatisée, est en fait, la résultante de plusieurs facteurs, notamment la mondialisation, la lutte contre les déficits budgétaires récurrents et la recherche de la performance des politiques publiques, entre autres.

C'est en effet, dans les années 80, qu'a émergé, en Grande Bretagne, pour la première fois, le concept de la gestion axée sur les résultats (GAR) pour restructurer la bureaucratie en vue d'optimiser les performances tout en utilisant moins de ressources.

Cette nouvelle stratégie consistant à accroître son efficacité avec moins de ressources eut, donc, un effet planétaire. A l'heure actuelle, le mouvement vers une GAR est une tendance globale. Les gouvernements et les agences au développement tendent vers une amélioration de l'efficacité dans la livraison des services afin d'augmenter leur imputabilité envers les citoyens.

Notre pays n'est pas en reste. Ainsi, dans son cadre de référence, la vision Djibouti 2035 et la SCAPE (stratégie de croissance accélérée et de la promotion de l'emploi), la GAR constitue la pierre angulaire du processus de l'élaboration et de la mise en œuvre de toute cette politique



institutionnelle.

S'alignant sur cette vision gouvernementale, le Ministre de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle a placé, la GAR, au premier rang de ses priorités. Il s'est aussitôt engagé en confirmant dans sa feuille de route de la rentrée 2016/2017 l'utilisation et l'adoption de la méthode GAR au sein du ministère.

Avoir la volonté d'implanter la GAR dans la gestion du système éducatif est une chose mais savoir s'en servir efficacement dans la pratique en est une autre. Autrement dit, la question est de savoir dans quelle mesure les concepts, les principes et les processus de la GAR s'appliqueraient-ils en éducation au même titre que les autres secteurs économiques et sociaux.

Ainsi, pour relever ce défi, le MENFOP a fait appel, dans le cadre de l'appui des capacités institutionnelles et de gestion de l'éducation et de

La gestion axée sur les résultats (suite)



la formation (ACIGEF), à une mission d'appui à l'opérationnalisation de la GAR au sein de son département.

La finalité de cette formation à laquelle tous les responsables du Ministère ont pris part était, entre autres, de permettre à ces derniers de s'approprier ce nouveau cadre de management pour sa mise en application effective sur le terrain.

Environ une centaine de cadres administrateurs du MENFOP issus de toutes les directions et occupant divers niveaux de responsabilité ont bénéficié de cet atelier organisé sous forme de 3 sessions de formation, respectivement durant les semaines du 29 janvier au 02 février, du 05 au 09 février et du 12 au 16 février de l'année 2017 au Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement Fondamental (CFEEF).



A l'issue de cette formation, les bénéficiaires ont pu renforcer leurs compétences dans des domaines divers comme, la planification, la budgétisation axée sur les performances, ainsi que la gestion de projets, la planification stratégique et opérationnelle, la définition de résultats à atteindre, la construction d'indicateurs de performance et la fixation de leurs cibles et, enfin, la mesure de performance. En un mot, les différents responsables du Ministère sont

désormais censés être aptes à appliquer la GAR dans leurs tâches quotidiennes.

La responsabilité de s'engager pleinement et efficacement à l'atteinte de ce but incombe donc à tout un chacun, de l'enseignant jusqu'au plus haut niveau de la hiérarchie. L'heure est désormais à la reddition des comptes.

La GAR va s'appliquer à tous les niveaux. Comme il est clairement mentionné dans le PAE 2017-2019, les orientations stratégiques des précédents plans d'action sont traduites cette fois-ci en résultats afin de s'inscrire dans le cadre de cette nouvelle approche mise en place par le Ministère.

Toutes les actions préalablement identifiées ainsi que les structures responsables sont compartimentés dans la structure du PAE en « matrice des résultats ».

Les différents ordres d'Enseignement et les autres départements de gestion sectorielle sont appelés à traduire ces actions en activités.

Les outils et les critères de suivi-évaluation du rendement de chacun sont bien habilement travaillés et élaborés sous forme des grilles et des tableaux de bord sont disponibles chez les plus hauts responsables du département.

Si l'on convient maintenant qu'à la suite de toutes ces formations, cette pratique de gestion axée sur les résultats pourrait être plus ou moins opérationnelle au niveau de la gestion sectorielle ou du pilotage du Ministère, il serait donc judicieux de s'interroger sur la manière de mettre en œuvre la gestion axée sur les résultats dans la pratique de gestion des établissements.

Pour cela, rappelons d'abord les énoncés des principes directeurs de cette approche qui sont au nombre de cinq et analysons comment les traduire en action dans la gestion des établissements.

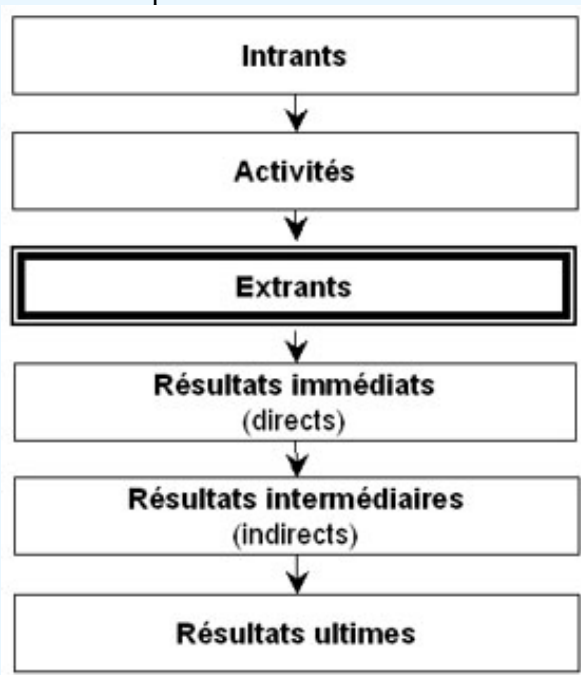
1. CENTRER LE DIALOGUE SUR LES RÉSULTATS

« Toutes les étapes d'une initiative s'accompagnent d'un dialogue et d'une concertation entre les parties prenantes, centrés sur les résultats escomptés. »

Si on l'applique ce premier principe dans la gestion des établissements scolaires, cela suppose que le chef d'établissement et les enseignants doivent avant tout favoriser le climat d'entente et de cohésion pour prendre des décisions concertées et fixer ensemble des résultats tangibles.

2. ALIGNER LES ACTIVITÉS DE PLANIFICATION, DE SUIVI ET D'ÉVALUATION SUR LES RÉSULTATS

« Les activités d'exécution s'appuient directement sur la réalisation des résultats prévus et sont adaptées continuellement afin de veiller à l'atteinte effective des résultats escomptés. Les indicateurs et le dispositif de suivi-évaluation établissent clairement si les résultats visés sont obtenus ou pas »



Ce principe peut se traduire dans la gestion des établissements par la mise en place d'un plan de

travail annuel dont toutes les activités planifiées seront basées sur l'atteinte des résultats concrets et mesurables.

3. ASSURER LA SIMPLICITÉ DES MÉTHODES DE MESURES ET DU REPORTING

« Les méthodes de mesure sont simples et fiables et les rapports sur les résultats sont simplifiés afin d'améliorer l'efficacité du processus et favoriser une communication fructueuse entre les parties prenantes »

Ici on explique aux chefs d'établissement et son personnel de simplifier les indicateurs de performance. Autrement dit il faut être sélectif (de ne pas tout mesurer) et réaliste (en ce qui concerne la faisabilité) dans le choix des indicateurs

4. AXER LA GESTION SUR L'OBTENTION DES RÉSULTATS PLUTÔT QUE DE GÉRER PAR RÉSULTATS

« Les résultats prévus sont clairement définis puis les ressources nécessaires pour les obtenir sont déterminées et non l'inverse. Les résultats prévus motivent toute décision de gestion qui peut être prise » —

Contrairement aux modes de gestion précédents basés sur les moyens et les ressources disponibles, on apprend aux responsables des établissements scolaires qu'avec cette nouvelle approche la gestion sera axée sur les résultats. C'est-à-dire les ressources seront dorénavant allouées aux établissements en fonction de leurs résultats.

5. UTILISER L'INFORMATION SUR LES RÉSULTATS POUR L'APPRENTISSAGE ET LA PRISE DES DÉCISIONS EN MATIÈRE DE GESTION

« Qu'elle soit positive ou négative, l'information sur la performance sert à argumenter les décisions de management et stimule l'apprentissage. »



● La gestion axée sur les résultats (suite)



Les chefs d'établissement doivent apprendre dans ce dernier principe de la GAR que les leçons tirées des performances des analyses des stratégies adoptées et des programmes établis serviront à concevoir et mettre en œuvre de nouvelles approches et des programmes d'intervention plus efficaces à l'avenir.

Une fois acquis les principes directeurs de la GAR qui constitue un cadre cohérent doté d'outils pratiques de planification stratégique et d'évaluation des résultats, comprenons maintenant, en quoi sont constituées les différentes étapes de planification :

➤ En amont de l'action :

- Comment répondre effectivement aux **vrais besoins** des groupes cibles d'un organisme (clientèle, communauté, usagers, employés) ?
- Comment favoriser l'appropriation et l'implication de ces groupes ?
- Comment réunir les conditions favorables à l'exécution ?

➤ Pendant l'action :

- Comment assurer la responsabilisation des acteurs, et la prise en compte par ces mêmes acteurs des aspects managériaux, économiques, sociologiques, politiques, et culturels ?
- Comment assurer la gestion et la régulation optimale des activités, pour en corriger les écarts et/ou en reconsidérer certains aspects ?
- Comment organiser la **reddition des comptes** et préciser le **cadre d'imputabilité** ?

➤ Au terme de l'action et au delà

- Est-ce que l'action conduite a bien répondu aux vrais besoins ?
- Est-ce qu'elle a été gérée d'une façon efficace et efficiente ?

- Est-ce que ses effets sont durables et ont eu l'impact recherché

En adoptant la GAR, le MENFOP s'engage dans un processus de transformation à la fois complexe et ambitieux, articulé autour de multiples interventions qui s'inscrivent dans la durée et appelées à mobiliser de nombreux intervenants internes et externes.

❖ Ce processus repose à la fois sur :

- la priorité accordée à la satisfaction des besoins de la clientèle
- la mise en œuvre d'un plan de mandature qui intègre et ordonne les actions à entreprendre
- l'instauration d'un système de gestion et le recours à des outils d'organisation dotés d'une grande flexibilité et permettant à chacun de remplir son rôle dans les meilleures conditions possibles d'efficacité et d'efficience,
- le sens des responsabilités et d'initiative de chacun, qui doit nécessairement trouver sa traduction dans un engagement et une loyauté sans failles et une saine collaboration entre tous, assujettis à une reddition de comptes systématique et fidèle,

Bâti par capitalisation et confrontation de l'expérience, ce processus présente un caractère évolutif (non figé), afin de pouvoir prendre en compte toutes les modifications nécessaires.

الجودة في التعليم

- خطوات كبيرة نحو تحسين جودة التعليم في بلدنا الحبيب. ويمكن أن نوضح ذلك من خلال النقاط الموجزة التالية :
 - تقليل عدد الطلاب في الفصول : وهذا عنصر مهم جداً في جودة التعليم، فقد اتخذت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني في السنوات الأخيرة خطوات ملموسة لتقليل عدد الطلاب في الفصول ولا سيما في المرحلة الابتدائية مما سيكون له أثر بارز على العملية التعليمية برمتها على المدى المتوسط والبعيد.
 - تنفيذ برنامج القراءة : وذلك لمساعدة الطلبة الضعفاء في مستواهم الدراسي بحيث يخصص لهم ساعات معينة أسبوعياً ويقدم لهم دروس خاصة لرفع مستواهم وقد تم تطبيق ذلك في عموم المدارس الابتدائية في البلد.
 - افتتاح مكتبة مدرسية ثقافية : وقد تمكنت معظم المدارس في ربوع الوطن من افتتاح مكتبة ثقافية بعد أن وفر لها مركز البحوث والإعلام والإنتاج الإعلامي بالوزارة كتباً ثقافية بكميات كبيرة تناسب مستوى الطلبة بل وتناسب عادات وتقاليد المجتمع.
 - تشجيع المدرسين : تقوم الحكومة بتشجيع المدرسين بصورة أو بأخرى ومن ذلك ارتفاع رواتبهم مقارنة برواتب أمثالهم من موظفي الدولة وذلك بإضافة علاوة الطباشير وعلاوة السكن وعلاوة المسافة إلى رواتبهم دون رواتب أمثالهم من موظفي الدولة.
 - تطوير المنهج الدراسي : بحمد الله وعونه ثم بجهود وبخبرات وطنية استمرت لعدة سنوات تمكنت الوزارة من طباعة مناهج دراسية جيبوتية تناسب الطالب الجيبوتي وتراعي خصوصياته الثقافية والدينية. وقد ساهمت هذه المناهج في رفع الجودة المنشودة حيث وفرت كتاباً مناسباً وجعلته في متناول الطالب.
 - التخلص من المدرسين المتسيبين : لقد تم التخلص من مجموعة كبيرة من المدرسين المتسيبين والذين كانوا عاراً على الوزارة بكثرة غيابهم وعدم تحضيرهم للمادة، كما كانوا أسوأ سيئة لمن بعدهم من المدرسين. ولكن بعد التخلص منهم ارتفعت معنويات الطلبة والمدرسين معاً. كما عبر أولياء أمور الطلبة عن فرحتهم بعد انتهاء مشكلة رجوع التلاميذ من المدرسة لغياب مدرّسهم.
 - الدماء الجديدة : ومن الأمور الهامة والجديرة بالتنويه أنه تم الضخ في وقت واحد في سلك التفتيش بدماء شبابية جديدة نشطة بعدد كبير لأول مرة، فكان أثرها ملموساً في أرض الواقع.
 - تكثيف الدورات التكوينية للمدرسين : كما أن مركز تكوين المدرسين المعروف اختصاراً بـ (CFEEF) يقوم بتقديم دورات مكثفة للمدرسين لرفع مستوى كفاءتهم ولتحسين أدائهم.
- كل هذه الخطوات المباركة التي اتخذتها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني تساهم في إعادة الجودة للتعليم في الوطن. ومن خلال زيارتنا الميدانية لبعض المدارس لمسنا أثر ذلك على الطلبة بصورة جلية، كما أشاد كثير من مدراء المدارس على هذه الخطوات الهامة والتي سترفع لا محالة جودة التعليم في مؤسساتنا التعليمية.

مستشار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني

السيد / علي يوسف دعالة



الجودة في التعليم

جودة المناهج والمقررات الدراسية:

• لا شك أن إصلاح المناهج التعليمية في كل جوانبها - بكل ما تعنيه كلمة الإصلاح من معنى - يعد شيئاً أساسياً للجودة في التعليم. ولا بد أن تكون المناهج حديثة ومتطورة تواكب العصر وتلاءم المجتمع. ويجب الاعتماد على إستراتيجية جديدة واضحة تساهم في الوصول إلى الأهداف المنشودة.

جودة البنية التحتية:

وذلك بتحسين البنية التحتية للمدارس في المدن والقرى عملاً بمبدأ تكافؤ الفرص لإتاحة الفرصة للجميع من أجل إتمام الدراسة في أحسن الظروف، وهنا يجب الاهتمام أكثر بالبنية التحتية للمؤسسات التعليمية ومدها بكل الوسائل والإمكانيات لتؤدي الأدوار المنوطة بها وتقديم خدمات ذات جودة عالية معتبرة.

التدبير الأمثل للموارد البشرية:

أما العناية بالموارد البشرية وحسن استغلالها وتوجيهها وتحفيزها واعتبار دورها الطلائعي في الارتقاء بمستوى المنظومة التربوية فإنه أمر في غاية الأهمية. فيجب الاهتمام بالأطر العاملة بالقطاع سواء على المستوى المادي وتحسين أوضاعهم المعيشية أو ظروف عملهم أو على مستوى التكوين الأساسي والمستمر.

التمويل الكافي وترشيد النفقات:

أما العناية بالموارد المالية وترشيد النفقات والتدبير الأمثل للموارد المالية المتوفرة، فإن أي مشروع للإصلاح يروم التحسين والتطوير يحتاج إلى تمويل كاف لتحقيق المبتغى لكن هذا لا يعني صرف أموال طائلة في أمور لا طائل منها. إذ أن الجودة لا تقاس بقيمة المبالغ والأموال المرصودة للمشروع وإنما بما أمكن تحقيقه من نتائج على أرض الواقع بأقل التكاليف.

متطلبات ضرورة للوصول إلى الجودة في التعليم:

- لا بد من توفير المتطلبات الأساسية لإمكانية تطبيق أنظمة إدارة الجودة الحديثة في المدارس والمتمثلة فيما يلي:
- توفير العناية الصحية للمتعلمين للتمكن من المشاركة بفعالية مع معطيات النظام التطويري لإدارة جودة التعليم.
- دعم المجتمع المحلي والأهالي للتعليم، وتعزيز مهارات أبنائهم وتشجيعهم على تنميتها، مع توفير بيئة مناسبة للتعلم والانخراط في الأنشطة التطويرية المختلفة.
- تطوير المناهج التعليمية لمواكبة التطور الحاصل في النواحي التدريسية المختلفة، ومتابعة آخر المستجدات الحاصلة في العلوم والمعارف التعليمية.
- تدريب الطلاب على المهارات الحياتية اللازمة لإدارة حياتهم وتواصلهم مع العالم الخارجي، وتمكينهم من مواجهة الأزمات، ومساعدتهم على اتخاذ القرار.
- تجهيز الكوادر البشرية من مُعلمين ومُساعدين، وتدريبهم على تطبيق العمليات التعليمية الحديثة التي تُمكن الطالب من فهم المعلومة بأبسط الطرق وأكثرها فاعلية، وتحويلها إلى مهارات وتطبيقات عملية، وسلوكيات جديدة تُعزز من منهج التطوير المستمر وسط بيئة مشجعة ترسخ قيم التشارك والأخلاق التربوية.
- ربط النتائج التعليمية بالأهداف التربوية ومقارنتها بالنتائج الفعلية لتقييم وتحسين الدورة التعليمية، وربط إنجازاتها بمبادرات اجتماعية ومشاريع تنموية حقيقية.

بشائر على طريق الجودة في عمليتنا التعليمية:

بعد الاستعراض السريع لمعاني الجودة في مجال التعليم ومعايير تقييمها والمتطلبات الضرورية لتعليم عالي الجودة، يحسن بنا أن نقيم مدارسنا على ضوء ذلك والإجراءات التي اتخذت مؤخراً لتحسين الجودة. رغم انتمائنا إلى دول العالم الثالث التي تعاني من رداءة الجودة في أغلب الأحيان، فإن العملية التعليمية في السنوات الأخيرة خُطت

الجودة في التعليم

المقدمة :

- لقد بات السعي إلى الجودة بإصلاح منظومة التربية والتكوين من القضايا الرئيسية التي تَوَرَّق بال المسؤولين الحكوميين في شتى أنحاء المعمورة إيماناً منهم بأن تكوين الرأسمال البشري يعد الدعامة الأساسية لكل نهضة اقتصادية واجتماعية وتنمية مجتمعية مستدامة.
- ويتفق جميع التربويين بأن جودة التعليم شيء مهم للغاية في العملية التعليمية حتى تعطي الثمار المرجو منها.
- ومن هنا ندرک أن التعليم يشكل العنصر الأساسي في نهضة المجتمعات والأمم أو تخلفها، ولا شك أن مهمّة إنشاء جيل متحصّن بتعليم عالي الجودة من أهمّ المشاريع التنموية التي يجب على الدولة أن توليها فائق الاهتمام والرعاية لتخريج نخبة تعليمية واعية قادرة على إدارة المستقبل وابتكار الحلول والتطبيقات العملية لأهمّ المشاكل والقضايا المعاصرة والتي عجزت الأجيال السابقة عن الإتيان بمثلاً نظراً لعدم تطور التعليم في ذلك الوقت بالدرجة الكافية أو لعدم توفر الوسائل التكنولوجية المساعدة التي تتطوّر بسرعة هائلة يوماً بعد يوم.
- وينبغي أن تستثمر الدولة في مجال التعليم وفي مجال تقييم العملية التعليمية لأن مثل هذا الاستثمار هو الأساس في إيجاد تحسن ملموس ومستدام في جودة التعليم، وذلك من أجل الوصول إلى تحسينات حقيقية في الجودة المرجوة. ويتوجب على الدولة أن تعتمد على تدابير موضوعية واضحة قابلة للتقييم.
- ومن هنا اهتمت كثير من الهيئات والمنظمات والدول بوضع توجهات إستراتيجية عامة تهدف لإصلاح التعليم مما يمكنها من القيام برفع مستوى تعليم ومهارة وكفاءة متعلميها وخلق فرص للأجيال القادمة. لكن ما الذي تعنيه الجودة؟ وما معاييرها؟ هذا ما سنتناوله في السطور التالية.

تعريف الجودة في التعليم:

- إنها عملية التركيز على أساليب التعلّم والتعليم الفعّالة التي تدعم باستمرار قدرات المتعلّمين ومواهبهم المتنوّعة لاكتساب المعرفة اللازمة والمهارات العملية والسلوك التطبيقي الناتج عن منظومة فكرية متطورة وملائمة مع احتياجات العصر وتحدياته ودعم احتياجات الأطفال المتعلمين؛ بحيث تخرج أجيالاً متعلّمة قادرة على اتخاذ القرار ومساعدة أنفسهم وغيرهم على حلّ المشاكل وإيجاد الحلول المبتكرة للقضايا الشائكة، مع توفير بيئة آمنة للتعليم والإبداع والصحة والتفاعل الإيجابي بين الشرائح التعليمية المختلفة والمجتمع المحيط.

العناصر الأساسية اللازمة لتعليم عالي الجودة:

- عندما نتحدث عن تعليم عالي الجودة فإننا نتحدث عن توافر عناصره الأساسية التي تُشكل فارقاً مميزاً في نتائجه وتتلخص في الفعالية، والجاهزية، والكفاءة، وتشكل هذه العناصر الثلاث الفارق الأساسي لنقل أثر التعليم إلى أرض الواقع، واكتساب المتعلّمين للمعرفة والمهارات والسلوك الذي يُمكنهم من تحقيق أبعاد وأهداف العملية التعليمية، وتحويلها إلى حلول مُبتكرة، ومشاريع تنموية على أرض الواقع. فالإصلاح يجب أن يكون شمولياً و مبنياً على النوعية والجودة في مختلف مكونات المنظومة التربوية.

معايير تحديد الجودة في التعليم:

- تختلف معايير الجودة باختلاف المجالات التي تطبقها وتبعاً لأنظمة التقييم التي تراقبها، إلا أنها تلتقي جميعها في كثير من المواصفات والمقاييس التي تستند إلى مبادئ ومرتكزات أساسية تهتم كلها بجودة المنتج النهائي مروراً بمختلف مراحل الإنتاج. والجودة في التعليم لا تخرج عن هذا الإطار إذ تهتم بمواصفات الخريجين من المدارس ونتائج تحصيلهم الدراسي عبر مختلف المراحل والعمليات وكذا القدرة على تجاوز المشاكل والعقبات التي قد تعترض مسارهم عملاً مبدأً الوقاية خير من العلاج.

- وهذه بعض معايير الجودة في التعليم نتناولها بكل إيجاز :



" Lu pour vous "

3.1 LES DEFIS DU SAVOIR : LE LIVRE ET LA TELEVISION

LE LIVRE ET LA TÉLÉVISION, ENTRE LES DEUX, MON COEUR BALANCE

Par M. Moustapha Chérif, Professeur des Universités /www.mustapha-cherif.net

La lecture d'ouvrages reste la base de la vraie culture, du savoir. La jeunesse regarde la télévision environ deux heures par jour, temps qui varie selon les pays et le niveau de développement. La télévision est un moyen de communication attractif qui offre des loisirs aux jeunes: films, musiques, jeux et autres émissions. Elle a un attrait et une richesse visuelle que n'a pas l'écrit. Cependant, la lecture d'ouvrages reste la base de la vraie culture, du savoir. L'image télévisuelle est agréable à la vue, mais éphémère, elle ne fait pas assez travailler l'esprit. C'est toute la différence entre l'écrit et l'image. L'audiovisuel sollicite la vue et l'ouïe, mais favorise rarement le temps de la réflexion.

LA BAISSÉ DU NIVEAU CULTUREL

Dans la lecture et l'écrit, l'individu s'investit et mémorise de manière critique, d'autant que le texte est souvent choisi volontairement, contrairement à la télévision qui impose les images qu'elle veut. Un texte on le suit à notre rythme et doit être décodé pour être compris. Chacun s'implique activement pour lire, alors que face à la télévision la passivité est plutôt de mise. L'acte de lire forme l'esprit à la participation, à la créativité et responsabilité. En outre, cela détend et peut passionner dans la sérénité. Pour donner le goût de la lecture à nos jeunes enfants, il faut lire avec eux un texte simple.

Aux adolescents, nous devons leur offrir des livres. Ensuite, nous pouvons leur demander de nous raconter l'histoire. La lecture permet d'apprendre à s'exprimer, d'enrichir le vocabulaire, de découvrir des styles littéraires



et de favoriser la vie culturelle. L'identité d'un peuple réside d'abord dans la maîtrise de la langue, de la mémoire et la capacité à renouveler et enrichir le patrimoine. Le livre en est la base.

Dans les pays de la rive Sud, les enfants lisent peu, en rive Nord ils lisent moins que par le passé. La télévision et l'Internet perturbent l'acte de lire. Les parents et les enseignants constatent la baisse

du niveau culturel. Ne pas lire, c'est devenir analphabète. Des élèves d'aujourd'hui peuvent à peine lire une page sans faire de faute et ne comprennent pas le sens du texte, incapables d'en tirer des leçons. Lire c'est mémoriser des idées, un vocabulaire et des informations utiles pour la maturité et la vie sociale. L'intérêt pour la lecture doit être éveillé avant l'entrée à l'école, par les parents et l'école maternelle. Car la télévision et l'Internet empêcheront les enfants après 12 ans, de lire, s'ils n'ont pas commencé tôt. La télévision, malgré certains de ses avantages, crée une illusion et de la passivité. Umberto Eco écrit: «Pour moi, le plus grand danger, aujourd'hui, vient de la télévision. Ce danger commence avec l'animateur qui n'interviewe que des personnes défendant des thèses insensées et perverses.

On fait croire aux spectateurs que la perversion, c'est la normalité.» Se divertir est une activité normale, mais regarder la télévision, ou travailler avec un ordinateur, ne remplacera jamais la lecture. Certes tout cela peut se compléter, mais le problème, réside dans le fait que la lecture d'ouvrages est trop faible. La télévision et l'usage des Ntic plus de deux heures par jour. Le déséquilibre est flagrant. Pourtant, seule la lecture permet d'acquérir des savoir-faire approfondis et fondamentaux et de les développer de manière autonome.



UN EXUTOIRE

De plus, le temps passé devant la télé est susceptible de perturber la personnalité et l'identité de l'enfant. Avant même que la question des programmes et contenus ne se pose, celle du temps passé consacré à la télé est un sujet majeur. Le fait de se mettre en face de l'écran duquel il est contraint à la passivité, est susceptible d'enfermer l'enfant dans un statut de récepteur sous influence, un danger réel au-delà d'un certain temps et d'une accoutumance nocive. Les recherches relatives au développement du lien d'attachement, voire de soumission, comme une drogue, montrent qu'il est à craindre qu'un enfant qui se développe avec cette présence permanente de la télévision, construit un tel attachement à cette télévision, qu'il sera partisan du moindre effort.

Devenu adulte, il ne pourra plus se passer de cette présence permanente, et sa personnalité sera passive, incapable de créer ses propres repères et visions du monde, incapable de faire le tri des images et messages et de s'engager dans le réel. En l'absence de loisirs et de programmes éducatifs attrayants pour les jeunes, la télé et l'Internet constituent leur exutoire. Cela est excessif et nuit à la possibilité de se connaître soi-même, de lire, de réfléchir et de dialoguer avec sa famille, ses amis et voisins. Certes, c'est une fenêtre ouverte sur le monde et il y a des émissions qui peuvent être instructives, mais elles sont de plus en plus rares.

La violence, l'incitation à la consommation, à la jouissance à tout prix, et la propagande pour telle ou telle idéologie, constituent l'essentiel des programmes télévisés dans le monde.

L'influence de doctrines et pratiques superficielles, nuisibles et non conformes à nos valeurs et intérêts par les télés satellitaires, d'Orient ou d'Occident, leurs images et messages troublent et transforment les repères, notamment



● Le livre et la télévision (suite)

pour les enfants. Les télévisions étrangères perturbent les mentalités et traditions et diffusent des programmes qui infantilisent et dénaturent. Aujourd'hui, le développement d'un enfant passe par la capacité d'interagir avec les différentes données et objets qu'il rencontre. Alors que, comme le savent les spécialistes, l'interactivité est psychique chez l'adulte et l'enfant devenu grand, elle a encore besoin de s'appuyer sur le corps et la motricité chez l'enfant jeune. L'intelligence, à cet âge, est, en effet, plus corporelle qu'imaginée ou conceptuelle.

LA PRIORITÉ AU LIVRE

Jusqu'à environ sept ans, l'enfant a besoin du contact physique et réel du monde qui l'entoure. Il est à craindre que le temps passé par l'enfant devant les images virtuelles des émissions d'une chaîne de télévision - dessins animés ou films, qui peut rassurer les parents parce qu'elle est présentée comme fabriquée pour les petits - ne l'éloigne en réalité, des activités naturelles, motrices, exploratoires et interhumaines, fondamentales pour son développement. L'enfant ne se développe et n'établit une relation satisfaisante au monde qui l'entoure, que s'il peut se percevoir comme un être de relation, un agent de possible transformation de son environnement. C'est ce qu'il fait quand il manipule de petits objets autour de lui et cherche à les réinventer et les transformer selon sa propre imagination.

Il est à craindre que l'installation trop longtemps d'un enfant devant un écran ne réduise sa volonté de pouvoir agir sur le monde et de dialoguer et ne l'enferme dans un statut passif, simple spectateur du monde.

Des travaux scientifiques, notamment ceux appliqués à la relation mère-enfant, montrent que l'être humain est capable de s'accrocher aux éléments les plus présents de son environnement, dès les débuts de la vie, et notamment à ceux dont il a l'impression qu'ils le regardent. Il est à craindre que de jeunes enfants qui ne lisent pas, confrontés sans cesse aux écrans, ne développent une relation d'attachement à des images virtuelles de violence ou de pratiques futiles, indépendamment de tout sens critique.

Ces enfants ne pourraient se sentir «bien au monde» -autrement dit sécurisés- que si un écran est allumé près d'eux, incapables plus tard, à l'âge adulte, de supporter le silence, la solitude et de dialoguer avec eux-mêmes, avec des difficultés de communication avec autrui. La nécessité de développer la personnalité de la jeunesse passe par la variété des pratiques culturelles et un programme éducatif qui les encourage à rencontrer et discuter avec les autres, à lire et à assumer la sociabilité.

La société a besoin de donner la priorité au livre. Car la situation est préoccupante. Pour répondre aux immenses besoins de compétences, pour relever les défis du développement, pour former des citoyens équilibrés et matures, la tâche de tous les acteurs culturels est de tout faire en vue de donner à lire à la jeunesse, afin qu'elle ne s'enferme pas, mais s'ouvre au savoir et apprenne à agir de manière réfléchie. Il n'y a pas d'avenir sans livre. L'avenir se joue sur cette question du livre, non pas face au petit écran passif pour fuir les réalités. Il devient urgent d'oeuvrer pour inciter à lire et multiplier les bibliothèques et les librairies.

La télévision dans le monde du libéralisme sauvage, notamment celle qui est entre les mains de marchands sans éthique, ni principes, fait courir un danger aux jeunes et aux différentes sphères de la production culturelle. La télévision commerciale ou de propagande, comme certains médias, recherche l'audience, l'audimat, l'urgence, sans se soucier des problèmes de fond, des besoins et valeurs propres à chaque société.

Le règne de l'audimat donne une place excessive à l'émotion superficielle, aux faits divers et au sensationnel sans enjeux, ce qui aboutit au nivellement et à la stérilité intellectuels. Dans le monde dominant, comme le signalait Pierre Bourdieu, des télévisions privilégient toujours les mêmes intervenants qui proposent du fast-food culturel, une sous-culture, des locuteurs habitués des médias pour dénigrer et polémiquer, dans un monde clos, de questions creuses et biaisées, en vue de banaliser des contre-vérités.

Le livre, au contraire, permet au lecteur de se faire sa propre opinion, de vérifier, de prendre le temps de critiquer et comparer. Un citoyen responsable est un citoyen qui lit. «Bonne lecture» devrait être le mot d'ordre de notre temps.

La civilisation musulmane qui a illuminé le monde durant mille ans, l'a fait sur la base d'un Livre, dont le premier mot révélé est «Iqra» et aussi sur la base des livres des savants. Le renouveau ne peut se réaliser que lorsque la réconciliation avec la lecture et l'écriture seront la tendance lourde.



3.2 L'EFFET PYGMALION : une science étonnante

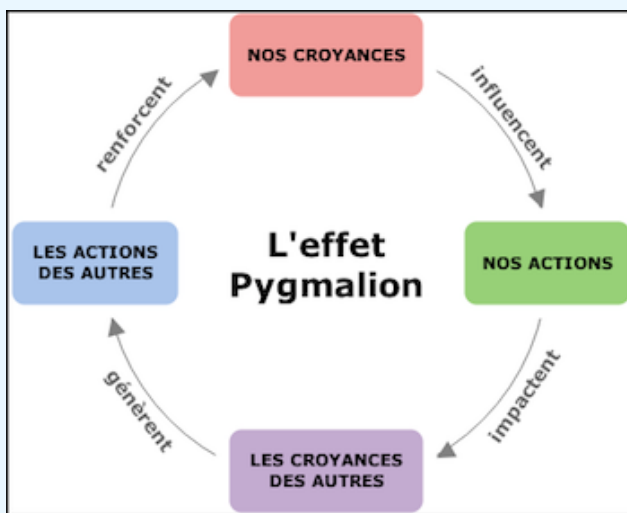


Par M. Robert Rensenthal, expérimentateur de l'effet Pygmalion

Les enfants des milieux défavorisés réussissent moins bien que les autres à l'école : c'est à la fois un lieu commun et une triste réalité. Les raisons en sont multiples, et abondamment discutées depuis longtemps; mais dans les années 60, un psychologue américain a proposé une nouvelle hypothèse déconcertante.

Si certains enfants défavorisés finissent en échec scolaire, c'est peut-être à cause des préjugés – mêmes inconscients – de leurs enseignants. En considérant par avance que ces enfants seront en difficulté, ils contribueraient à provoquer ces difficultés. Une sorte de prophétie auto-réalisatrice, mais qu'il est possible de retourner au profit de l'enfant.

L'EXPÉRIENCE D'OAK SCHOOL



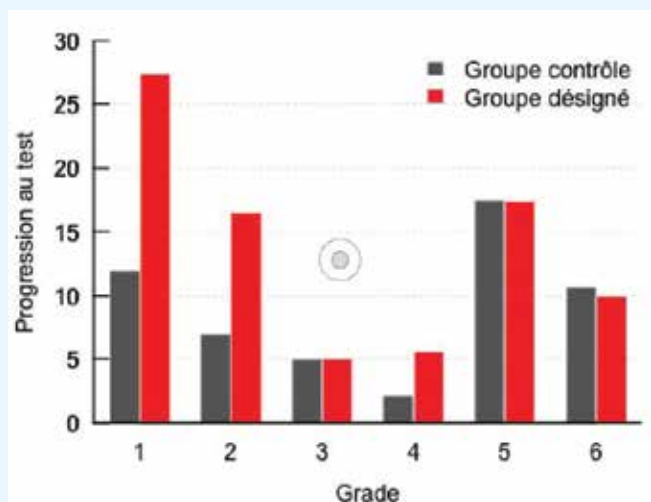
L'expérience a eu lieu sur toute une année à l'école primaire d'Oak School dans la région de San Francisco, une école avec de nombreux élèves en situation d'échec. Au début de l'année scolaire, les chercheurs ont fait passer des tests d'intelligence à tous les enfants. Mais ils ont gardé les résultats pour eux, et ils ont fait croire

aux instituteurs qu'il s'agissait d'un tout nouveau test mis au point à Harvard, et destiné à détecter les élèves susceptibles de progresser de manière spectaculaire pendant l'année à venir.

Ils ont alors sélectionné au hasard 5 élèves par classe, et ils ont fait croire aux enseignants que ces élèves avaient particulièrement bien réussi le test, et qu'il ne serait pas surprenant qu'ils fassent des progrès inattendus pendant l'année.

A la fin de l'année scolaire, ils ont refait passer un test d'intelligence à tout le monde, et ils ont comparé la progression des élèves normaux, et de ceux qui avaient été aléatoirement désignés comme « prometteurs ».

LES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIENCE



Comme vous pouvez le constater, les élèves désignés comme « **prometteurs** » (**rouge**) ont en moyenne beaucoup plus progressé pendant l'année que les autres (gris). Le résultat est particulièrement concentré dans les petites classes (équivalentes au CP et au CE1). En plus d'avoir mieux réussi au test, ces élèves « élus » ont été jugés par leurs professeurs comme plus performants et plus agréables que les autres. Mais rappelez-vous, **ces élèves avaient en réalité été choisis au hasard !**

L'EFFET PYGMALION

L'explication donnée par Rosenthal pour expliquer ces résultats (et confirmer son hypothèse), c'est celle de **la prophétie auto-réalisatrice**.

Si un enseignant pense qu'un enfant est particulièrement doué, son attitude envers lui changera. L'enfant se sentira plus en confiance plus motivé, travaillera plus et au final progressera mieux.



Pour Rosenthal, cette différence se joue généralement au niveau de l'inconscient des professeurs. Sans remettre en cause le professionnalisme ou l'équité des enseignants, des différences peuvent se créer

simplement au niveau du langage du corps : **la posture ou le ton** du professeur suffit à renvoyer à un enfant une image différente de lui-même.

Rosenthal a **baptisé cet effet Pygmalion**, en référence à l'oeuvre de **G.B. Shaw**. Dans cette pièce, un professeur de phonétique apprend à une fille du peuple à parler et se comporter comme

une aristocrate, dans le but de la faire passer pour une duchesse (Shaw s'étant lui-même inspiré du mythe grec du même nom).

DÉCRYPTER LES CAUSES

Pour préciser les résultats de l'expérience initiale de Rosenthal, plusieurs variantes ont été étudiées. Dans une réplique de l'étude réalisée quelques années plus tard, des chercheurs ont montré que la différence ne se jouait pas dans le temps passé avec chaque enfant, mais dans la **qualité de l'interaction** entre l'enseignant et les enfants désignés comme « élus ». Si un enfant est considéré comme particulièrement doué, les professeurs lui sourient plus, ont plus de contact visuel avec lui, se penchent plus en avant et hochent plus la tête [2].

Un aspect intrigant de l'expérience initiale, c'est que l'effet est plus marqué dans les petites classes (équivalentes au CP/CE1). On peut penser que c'est parce que les enfants à cet âge sont plus malléables ou plus réceptifs. C'est peut-être aussi parce que les élèves des petites classes ont une réputation moins établie dans l'école, et que leurs professeurs ont plus facilement accepté qu'ils pouvaient être particulièrement doués.

L'EFFET EXPÉRIMENTATEUR

Cette idée qu'inconsciemment un enseignant puisse influencer sur le succès d'un élève peut vous paraître difficile à avaler. **Et pourtant, c'est une sorte d'effet placebo indirect**, qui est bien documenté dans le domaine des expériences scientifiques, en particulier en médecine ou en psychologie.

Avant de faire son expérience sur les élèves d'Oak School, **Rosenthal l'avait faite sur des rats !** Il avait constitué deux groupes de personnes qui avaient pour tâche d'entraîner des rats à sortir

L'EFFET PYGMALION (suite)



d'un labyrinthe. Au premier groupe, on disait que les rats avaient **été génétiquement sélectionnés pour leur capacité à sortir des labyrinthes. Au deuxième groupe, on faisait croire que leurs rats étaient particulièrement stupides.** Eh bien devinez quoi : bien que les rats soient identiques, à la fin ceux du premier groupe réussissaient mieux que ceux du second à sortir du labyrinthe !

Ce même type de phénomène existe dans les tests des traitements médicaux. En général dans l'évaluation d'un médicament, on cherche à comparer deux traitements (par exemple un nouveau médicament et un ancien, ou **un nouveau médicament et un placebo**). Pour éviter que le patient ne soit influencé, il ne sait pas lequel des deux traitements il reçoit : c'est le test en aveugle. Mais à la suite des travaux de Rosenthal, on a constaté que si le médecin traitant sait ce que le patient reçoit, il **influe aussi inconsciemment sur le résultat** ! C'est pourquoi on réalise maintenant les études en **double aveugle** : ni le patient, ni le médecin traitant ne savent quel traitement est donné.

QUE FAIRE DE L'EFFET PYGMALION ?

Malheureusement, il me semble que les recherches de Rosenthal ne donnent que peu d'indices sur comment profiter de l'effet Pygmalion. Faire croire à des enseignants en ZEP que tous leurs élèves sont des génies ne paraît pas une solution très crédible ! Mais cela peut être une incitation de plus à réfléchir sur les effets de prophéties auto-réalisatrices dans le domaine du succès en général. Comme le disait Henry Ford.



3.3 La lecture : un apprentissage complexe



Extrait du site : www.editionsrecrealire.com

L'enfant a appris à marcher et à parler sans difficultés particulières. Pourquoi en irait-il autrement de l'apprentissage de la lecture ? Tout simplement parce qu'à l'inverse de la marche et du langage oral qui s'acquièrent naturellement, apprendre à lire est complexe et nécessite une instruction appropriée

En effet, pour apprendre à lire, l'enfant doit impérativement comprendre le principe alphabétique, c'est-à-dire que les lettres de notre alphabet sont des symboles qui représentent les «sons» (phonèmes) de la parole.

Or, l'invention du système alphabétique est certes géniale, mais il s'agit d'une invention d'adultes abstraite et arbitraire pour les jeunes enfants dont les capacités d'abstraction sont très limitées. Concevoir, par exemple, le mot «truc» comme la suite de quatre «sons» distincts («t», «r», «u», «c») est une démarche totalement artificielle, anti naturelle.

Contrairement à une idée largement répandue, apprendre à lire se révèle donc ardu pour tous les enfants - indépendamment de leur intelligence et de leur milieu socioculturel - et pas seulement pour ceux qui souffrent de troubles divers (dyslexie, dysorthographe, dysphasie, dyspraxie, trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)).

La lecture: facteur essentiel de la réussite scolaire

QUELQUES CHIFFRES

Les origines de l'échec scolaire



De très nombreuses recherches scientifiques concordantes réalisées un peu partout dans le monde montrent que – dans 85% des cas – les enfants en échec scolaire ont à la base un problème de lecture. Ce n'est que dans 15% des cas que - tout en ayant un niveau de lecture correspondant à celui de leur groupe d'âge - ils éprouvent des problèmes de compréhension, problèmes qui ne sont du reste pas propres au support écrit, mais qui se retrouvent également à l'oral.



● La lecture : un apprentissage complexe (suite)



Selon le ministère français de l'éducation nationale, à l'entrée en sixième, «15% des enfants ne savent pas lire et 20% ne comprennent pas ce qu'ils lisent ».



D'après les statistiques de l'Observatoire National de la Lecture, instance mise en place en 1994, par le ministère précité pour lutter contre l'illettrisme, « dix enfants sur cent vont à l'école pendant plus de dix ans et en sortent sans savoir lire ou écrire ; dix autres éprouvent des difficultés majeures avec la lecture ».



De plus, à l'heure actuelle, en moyenne, 40% des élèves d'une classe de CP sont en difficulté dans l'apprentissage de la lecture et doivent avoir recours à des spécialistes (orthophonistes, psychomotriciens). Or, en dehors de l'importance de ce chiffre, il est intéressant de constater que dans 9 cas sur 10, il s'agit d'enfants qui ne souffrent d'aucun trouble particulier, mais qui rencontrent des « blocages » liés uniquement à des méthodes d'apprentissage inappropriées et très en retard par rapport à la recherche.

Les causes de l'échec

1. INAPPLICATION SUR LE TERRAIN DES CONSTATS SCIENTIFIQUES

De fabuleux progrès ont été réalisés ces 30 dernières années par la recherche scientifique expérimentale.

Nous savons maintenant que dans notre système d'écriture alphabétique, l'enfant ne peut pas faire l'économie de la découverte du principe alphabétique. C'est-à-dire prendre conscience que les signes écrits représentent, sous une forme graphique, des unités abstraites du langage oral, appelées phonèmes.

La très grande majorité des chercheurs s'accordent à reconnaître que le développement de cette aptitude constitue le «moteur» même de l'apprentissage.

À cet égard, un nombre important d'études ont montré que le niveau d'habileté d'enfants de 4 ans à segmenter la parole en phonèmes permettait de prédire de leur niveau de lecture, quatre ans plus tard.

Or, il s'avère que ces constats scientifiques sont peu pris en considération par la communauté éducative, bien que des progrès aient été réalisés ces dernières années. En effet, on continue trop souvent à appliquer sur le terrain des pratiques pédagogiques considérées par l'ensemble de la communauté scientifique comme dangereuses sur le plan pédagogique et largement responsables de l'important taux d'échec scolaire.

2. ABSENCE DE FORMATION ADÉQUATE DES ENSEIGNANTS

La plupart des gens ignorent qu'un enseignant peut se retrouver à la tête d'une classe de CP sans avoir reçu la moindre formation sur les processus d'apprentissage de la lecture, malgré le caractère primordial que cette acquisition joue dans la réussite scolaire des enfants. Il n'est évidemment nullement question de mettre ici en question les enseignants. Nombreux sont ces derniers qui se plaignent de cette absence de formation et du fait qu'ils se retrouvent considérablement désemparés et démunis lorsqu'ils sont brusquement confrontés à devoir enseigner la lecture à une classe du Cours Préparatoire.

À cet égard, **José Morais**, l'un des principaux artisans des travaux de l'Observatoire National de la Lecture (ONL), institution qui dépend directement du ministère de l'éducation nationale, s'indigne que nos enseignants ne reçoivent pas de formation adéquate pour apprendre à lire à nos enfants :

«Est-il raisonnable, par exemple, qu'une personne, si dévouée soit-elle, se voit confier la charge d'apprendre à lire à des enfants alors qu'elle-même sait peu, voire à des idées fausses, sur ce qu'on fait en lisant et sur les mécanismes de l'apprentissage ?» (José Morais, Regards sur la lecture et ses apprentissages, publication de l'ONL).

3. Des méthodes de lecture inappropriées

Toutes les méthodes ne sont pas bonnes, loin s'en faut, ainsi que le reconnaît expressément l'Observatoire National:



«On entend parfois dire que toutes les méthodes d'enseignement de la lecture sont bonnes, que toutes s'équivalent. C'est faux! (...) L'Observatoire peut et doit dire clairement de quel côté se situe la vérité scientifique (...) En résumé, à l'heure actuelle, nous pouvons affirmer que la conception de la lecture la plus appropriée est celle qui insiste sur la découverte, de manière très précoce, du principe alphabétique, c'est-à-dire du fait que les caractères alphabétiques représentent, sous une forme graphique, les unités abstraites de la parole que l'on appelle phonèmes». (Extrait de «Apprendre à lire», Parution de l'ONL,

● La lecture : un apprentissage complexe (suite)



aux éditions Odile Jacob.)

Il convient de ne pas confondre les méthodes phoniques dont il est question ici avec les méthodes dites « syllabiques » ou « alphabétiques ».

Ces dernières en effet consistent à l'apprentissage par cœur du nom des lettres (alphabet) suivi de la combinaison inlassable et laborieuse d'une consonne et d'une voyelle (b+a = ba). Ainsi, ces méthodes font abstraction du fait que l'écrit n'est qu'un moyen de retranscrire la parole et considèrent l'écriture comme un langage à part sans aucune relation avec le langage oral.

Contrairement à ce que l'on pense, ces méthodes ne donnent pas de bien meilleurs résultats que les méthodes globales ou semi-globales. En effet, elles ne fonctionnent pas avec tous les enfants et sont en outre particulièrement rébarbatives.

Or, force nous est de constater que la plupart des méthodes existant sur le marché sont soit globales, soit semi-globales ou encore syllabiques, les méthodes phonémiques ou phonétiques étant particulièrement rares, si l'on fait abstraction de la méthode « La planète

des alphas » que nous proposons.

De plus, la plupart des méthodes ne tiennent pas compte du fait que l'apprentissage s'adresse à de tout jeunes enfants. Il s'en suit que ceux-ci vivent le plus souvent leur apprentissage comme une corvée et non pas comme un plaisir. Dégoûtés, confrontés à des méthodes rébarbatives et éloignées de leur monde, ils seront ainsi peu nombreux à découvrir les joies immenses que confère la lecture.

Source : www.editionsrecrealire.com



IV. QUELQUES DONNEES CHIFFREES



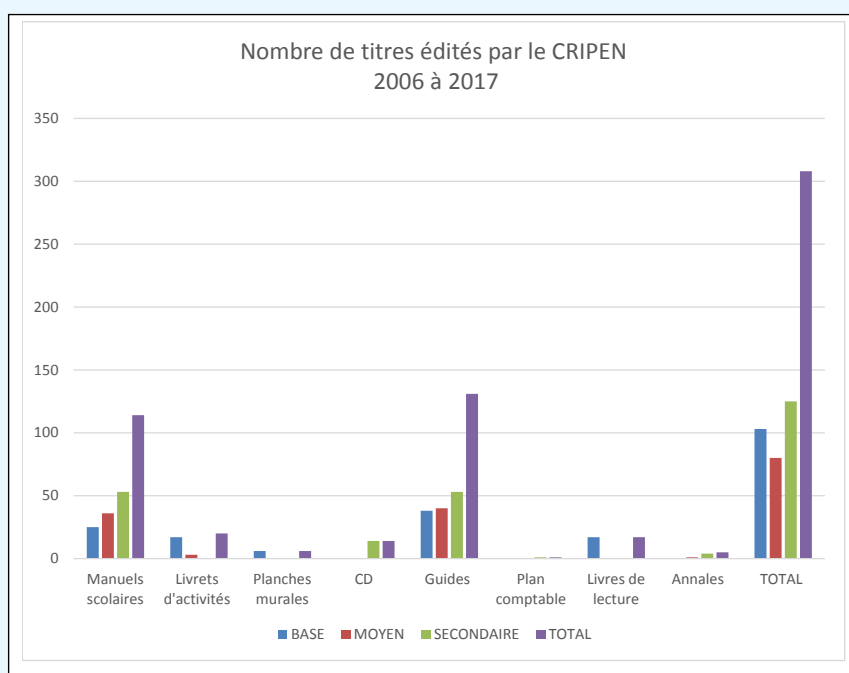
4.1 EVOLUTION DE L'EDITION ET L'ACCES AUX MANUELS SCOLAIRES

Par Mme Roda Mahamoud Isse/Chef de service

Le CRIPEN a édité, de 2006 à 2017, **308 titres** : **183 titres** pour l'enseignement fondamental et **125 titres** pour le Secondaire. Ces titres sont composés de supports didactiques et pédagogiques comme l'illustre le tableau ci-dessous :

Tableau 1

Titres	BASE	MOYEN	SECONDAIRE	TOTAL
	Nbre de titres	Nbre de titres	Nbre de titres	
Manuels scolaires	25	36	53	114
Livrets d'activités	17	3	0	20
Planches murales	6	0	0	6
CD	0	0	14	14
Guides	38	40	53	131
Plan comptable	0	0	1	1
Livres de lecture	17	0	0	17
Annales	0	1	4	5
TOTAL	103	80	125	308



Quelques données chiffrées (suite)

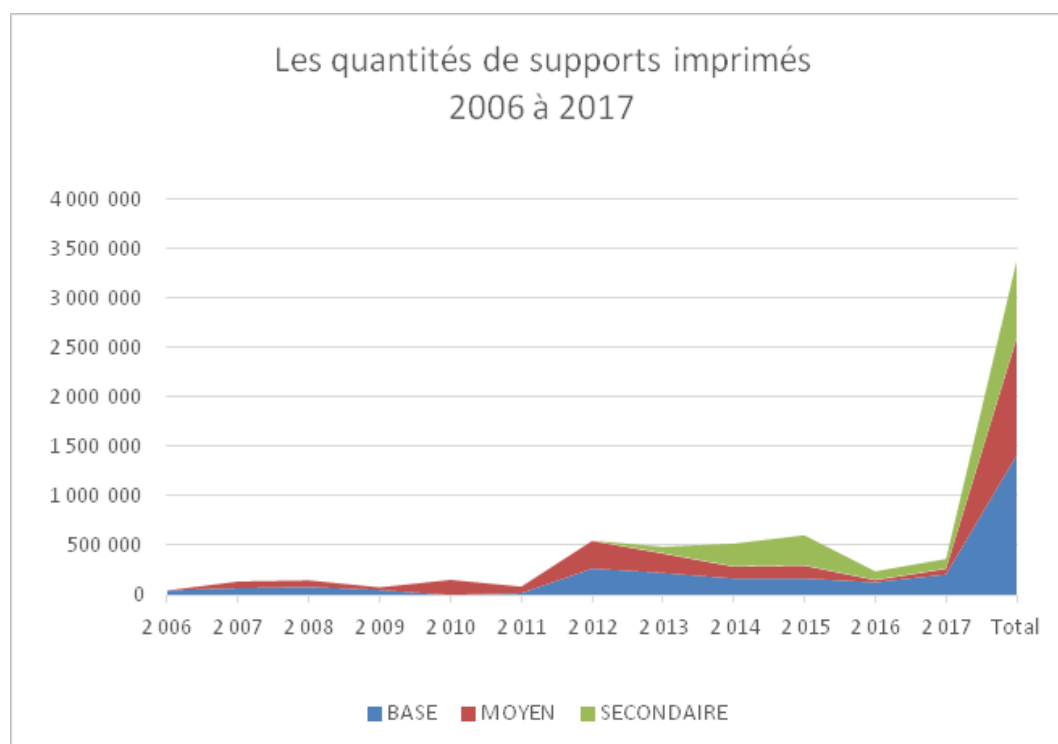


LA GESTION DES MANUELS SCOLAIRES

Pour disponibiliser les manuels en nombre suffisant dans les établissements scolaires, le CRIPEN a mis en œuvre, de 2006 à 2017, un plan d'impression des supports didactiques et pédagogiques comme le montre les données ci-dessous :

Tableau 2 :

Année	BASE	MOYEN	SECONDAIRE	Total
2 006	45 000	0	0	45 000
2 007	68 000	68 000	0	136 000
2 008	79 680	68 000	0	147 680
2 009	50 000	26 500	0	76 500
2 010	0	153 000	0	153 000
2 011	18 000	66 000	0	84 000
2 012	266 000	281 125	0	547 125
2 013	224 000	195 000	63 000	482 000
2 014	166 000	119 000	229 000	514 000
2 015	166 000	130 000	304 000	600 000
2 016	127 000	22 000	85 000	234 000
2 017	206 545	57 000	96 000	359 545
Total	1 416 225	1 185 625	777 000	3 378 850



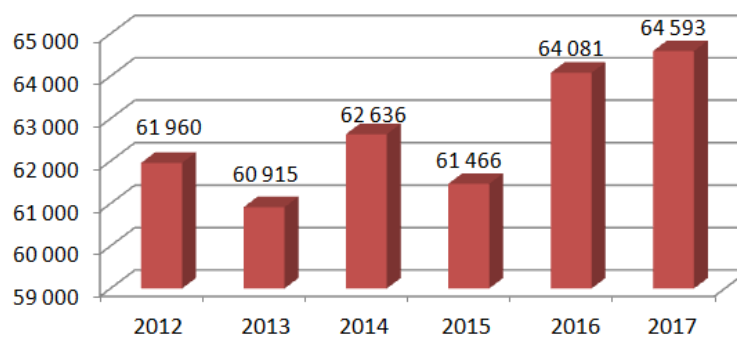
EVOLUTION DES EFFECTIFS DE 2012 -2017

Tableau 3 :

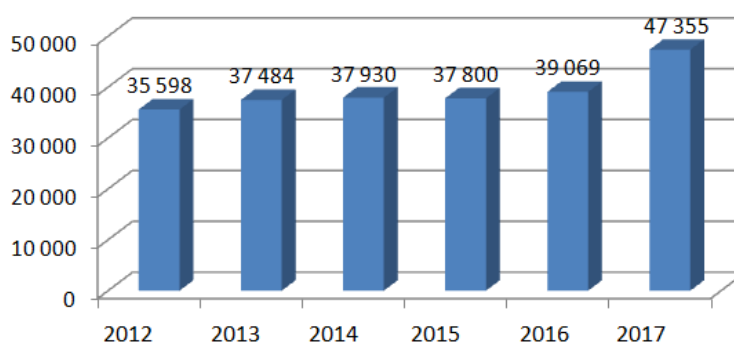
	BASE	MOYEN	SECONDAIRE	
2 012	61 960	35 598	17 195	114 753
2 013	60 915	37 484	17 630	116 029
2 014	62 636	37 930	17 155	117 721
2 015	61 466	37 800	18 090	117 356
2 016	64 081	39 069	18 113	121 263
2 017	64 593	47 355	19 525	131 473
TOTAL	375 651	235 236	107 708	

SOURCES : ANNUAIRES STATISTIQUES, CARTES SCOLAIRES

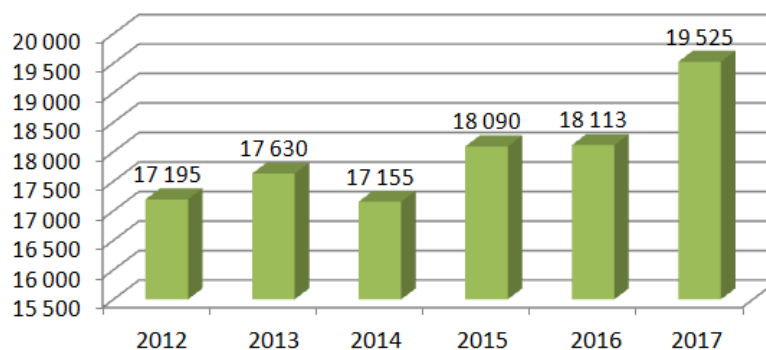
EVOLUTION DES EFFECTIFS ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE



EVOLUTION DES EFFECTIFS ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT DU MOYEN



EVOLUTION DES EFFECTIFS ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT DU SECONDAIRE

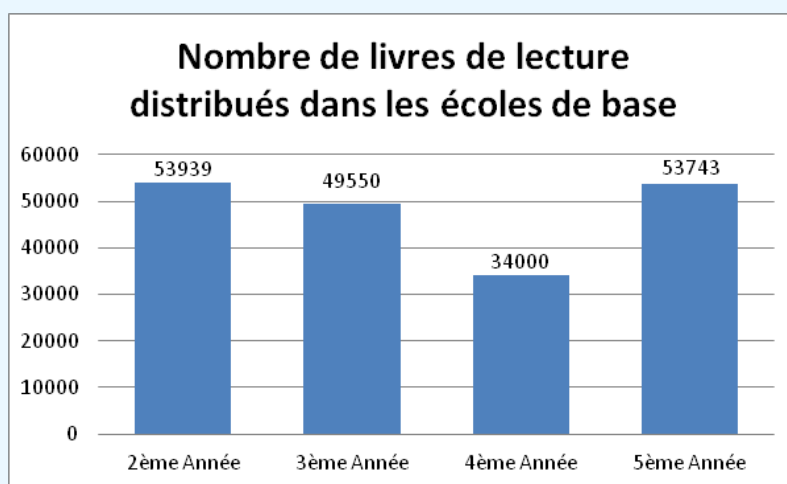


4.2 Les chiffres sur les livres de lecture suivie

Par Ismail Abdoukader/ CRIPEN



Pour la rentrée 2017-2018, plus de **157 232** livres de lecture suivie ont été distribués et donnés aux écoliers de Djibouti. Cela représente un ratio de 2,4 livres de lecture par élève. Le CRIPEN a été choisi comme entité d'exécution de la politique sur le plan national. En 2007, un Groupe de Travail sur la Promotion du Livre GTPL a été mis en place pour coordonner tout ce qui concerne la lecture dans les écoles.



Le tableau ci-dessous indique les dotations effectuées depuis le dernier inventaire en 2011.

Dotations	Années	Quantité de livres donnés, d'armoires et de mallettes	Niveaux
Dotations pour 14 écoles	2012	3430 livres	Tous les niveaux
Equipement en armoires de 122 coins lecture	2012	122 armoires	4 ^e année
Dotations en albums jeunesse	2013	1750 livres	1 ^{er} année
Dotations en albums Bouba et Zaza	2014	34 000 livres	4 ^e année
Dotations en livres de tout genre à 35 écoles	2015	11 000 livres	Tous les niveaux
Dotation de 5 écoles en mallettes tournantes	2015	15 mallettes	Tous les niveaux
Dotation en livres de contes	2015	75 000 livres	5 ^e année
Dotations en albums jeunesse et contes	2017	157 000 livres	2, 3 et 5 ^e année

COMMENTAIRE

La présente revue traite dans sa majeure partie la problématique de la lecture et du livre, il va donc de soi d'aborder également cette dernière à travers l'évolution qu'a connue l'édition scolaire depuis une décennie. En effet, celle-ci nous apporte un éclairage supplémentaire à la fois sur la quantité et sur la qualité de cet outil pédagogique indispensable qu'est le manuel scolaire.

Les paragraphes suivants retracent cette évolution en s'appuyant sur des données chiffrées (cf : les différentes sources mentionnées plus haut).

- Une couverture totale des besoins en manuels scolaires, par niveau et par discipline, de la 1ère année à la classe de Terminale, et ce, sur toute l'étendue de la République de Djibouti. Avec une impression globale de 3 378 850 ouvrages sur une dizaine d'années (2006 à 2017) pour une population totale d'élèves ne dépassant guère les 131 473 (estimation de 2017).
- Une accessibilité à ces manuels par les familles à des prix symboliques, voire parfois gratuits, pour les régions de l'intérieur. L'accès au manuel est donc désormais acquis et le coût unitaire d'un livre a été pratiquement divisé par dix, comparativement à l'achat à l'étranger (4.500 Fd contre 450 Fd en moyenne).
- Une autonomie éditoriale locale qui sécurise dorénavant le pays en termes d'approvisionnement en manuels scolaires. En effet, depuis 2006, on ne parle plus de pénurie de livres à Djibouti. Le Cripen réédite ses propres manuels en parfaite autonomie (sans coédition) et selon les besoins grâce au copyright national. C'est dire que le pays possède désormais un savoir-faire et des compétences nationales confirmées dans le domaine éditorial.

Il est clair que les investissements consentis tant dans les manuels scolaires que les livres du parascolaire (livres de bibliothèque) contribuent de manière certaine à l'amélioration des performances de l'école Djiboutienne et par là même à la qualité des enseignements-apprentissages.



4.3 Les sigles et acronymes

- ❖ APC : Approche par Compétences
- ❖ ACIGEF : Appui des Capacités Institutionnelles et de Gestion de l'Éducation et de la Formation
- ❖ CFEEF : Centre de Formation des Enseignants de L'Enseignement Fondamental
- ❖ CMDT : Cadre de Dépenses à Moyen Terme
- ❖ CRIPEN : Centre de Recherche, d'Information et de Production de L'Éducation Nationale
- ❖ DASI : Dispositif Accompagnement Scolaire Individualisé
- ❖ EDA : Elèves en Difficulté d'Apprentissage
- ❖ ETFP : Enseignement Technique et Formation Professionnelle
- ❖ FLE : Français Langue Etrangère
- ❖ FLS : Français Langue Seconde
- ❖ GAR : Gestion Axée sur les Résultats
- ❖ GTPL : Groupe de Travail sur la Promotion du Livre
- ❖ IBTCI : International Business et Technical Consultant
- ❖ MENFOP : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
- ❖ ODD : Objectifs de Développement Durable
- ❖ OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement
- ❖ OQEA : Observatoire de la Qualité des Enseignements- Apprentissages
- ❖ PAE : Plan d'Action de l'Éducation
- ❖ PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen
- ❖ SCAPE : Stratégie de Croissance Accélérée et de la Promotion de l'Emploi
- ❖ TBS : Taux Brut de Scolarisation
- ❖ USAID : Agence des États-Unis pour le Développement International
- ❖ UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
- ❖ ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire