

SOMMAIRE

- *Sommaire*Page 3
- *Éditorial*Page 4
- *Mot du ministre : Pourquoi Djibouti est devenu trilingue ?*Page 6
- *Sigles et acronymes*Page 8

I - DOSSIER : Le plurilinguisme

- 1.1 *Le plurilinguisme à Djibouti : Opportunités et Défis*Page 9

II - DOSSIER : Réflexions sur les enseignements-apprentissages

- 2.1 *Les Établissements Bilingues et Technologiques : Pour quelles perspectives ?*Page 17
- 2.2 *L'expérience de Djiboutien matière de TICs (15^{ème} Conférence internationale de l'ALESCO)*Page 20
- 2.3 *L'ingénierie de formation comme élément de cadrage pédagogique*Page 23
- 2.4 *La double finalité d'une démarche d'investigation dans les disciplines scientifiques*Page 30
- 2.5 *Le cadre de référence des normes standards pour la qualité de l'enseignement*Page 37
- 2.6 *Le plurilinguisme à Djibouti, une approche plurielle (texte en anglais)*Page 49
- 2.7 *La politique de la scolarisation des filles à Djibouti*Page 52

III - DOSSIER : Lu pour vous

- 3.1 *Aider à apprendre par la remédiation : un pari pour réussir à l'école primaire*Page 56
- 3.2 *Utilisation du numérique dans les apprentissages (texte en arabe)*Page 61

IV - DOSSIER : Quelques données chiffrées

- 4.1 *Analyse des performances des élèves à partir des OTI de 5^{ème} année (2010 à 2018)*Page 63

V - DOSSIER : Des phrases pour réfléchir

- 5.1 *Citations et proverbes*Page 78

ÉDITORIAL

Pour un rééquilibrage linguistique dans u

Chers lecteurs et lectrices,

Nous vivons dans un monde qui se caractérise, aujourd'hui, par trois événements majeurs : la mondialisation, l'entrée en force des nouvelles technologies de l'information et de la communication et l'émergence d'un monde multipolaire. Cette triple évolution fait de la diversité linguistique un enjeu central de la mondialisation et rend obsolète le modèle dominant du monolinguisme.

Il suffit, aujourd'hui, d'aller sur Internet pour voir la diversité des langues utilisées, qui plus est, tend à s'amplifier. L'enjeu réside donc dans le fait que le monde devenu plus complexe communique par le truchement de plusieurs langues où la communication est non seulement plurilingue, mais également pluriculturelle. Il faut rappeler que la majorité des habitants de la planète sont plurilingues et non monolingues, autrement dit le monolinguisme n'est pas la règle, mais l'exception.

Dans le domaine éducatif qui nous intéresse et plus particulièrement dans le domaine de la recherche, nos étudiants ont besoin de maîtriser plusieurs langues étrangères non seulement à l'écrit, mais également à l'oral afin de pouvoir faire des recherches notamment au cours de leur cursus universitaire, mais aussi pour acquérir des compétences linguistiques diversifiées et s'offrir ainsi des occasions leur permettant d'aller chercher du travail à l'étranger, à l'échelle régionale et internationale.

Aujourd'hui 67 % des recruteurs en entreprise privilégient les candidatures dotées d'un profil linguistique, quel que soit le poste considéré, c'est dire que l'opportunité d'une embauche est fonction du nombre de langues parlées.

Longtemps enclavé linguistiquement la République de Djibouti s'est judicieusement imposée un trilinguisme équilibré (français, arabe et anglais) afin de tirer le meilleur profit de sa position hautement stratégique aux croisés de l'Asie, de l'Afrique et de l'Europe et bénéficier ainsi davantage de ses retombées économiques.



s un monde globalisé ...

L'enseignement plurilingue en pleine expansion en Afrique et ailleurs recouvre des réalités diverses et interrogent les politiques éducatives (modèles d'enseignements, programmes adaptés, enseignants formés, supports pédagogiques revisités ...) Djibouti n'est pas en reste et à ce titre la revue vous offre trois analyses :

- Pourquoi Djibouti est devenu trilingue ? (article paru dans Jeune Afrique)
- Le plurilinguisme à Djibouti : opportunités et défis ;
- Les établissements bilingues et technologiques : pour quelles perspectives ?

Mais également d'autres thématiques toutes aussi intéressantes telles que :

- L'expérience de Djibouti en matière de TICs ;
- Le cadrage de l'ingénierie de formation ;
- La double finalité d'une démarche d'investigation scientifique.

Dans la rubrique « *Lu pour vous* » deux articles d'actualité pédagogique ont été choisis pour vous :

- Aider à apprendre par la remédiation : un pari pour réussir et comprendre au primaire.
- Utilisation du numérique dans les apprentissages, l'article est rédigé en langue arabe.

Enfin, dans la rubrique « *Quelques données chiffrées* » vous aurez l'occasion de découvrir et de lire, avec grand intérêt nous l'espérons, une analyse scientifique portant sur les performances de nos élèves de 2010 à 2018 à travers les résultats des OTI de 5^{ème} année.

Très bonne lecture à tous et à toutes.

Vos remarques et observations sont toujours les bienvenues !

**Le Secrétaire exécutif de l'Observatoire de la qualité
Des enseignements-apprentissages.**

M. Moukhaled Abdoul-Aziz Hassan.



MOT DU MINISTRE


POURQUOI DJIBOUTI EST DEvenu TRILINGUE ?


Par Moustapha Mohamed Mahamoud
Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle



Sur le nouveau campus de l'université de Djibouti. © Patrick Robert

Grâce au développement de l'arabe et de l'anglais, Djibouti est sorti d'un isolement linguistique hérité d'un siècle de colonisation française. Un rééquilibrage qui lui permet d'être plus en phase avec un monde globalisé.

Îlot francophone entouré de pays anglophones et arabophones, Djibouti a vécu son isolement linguistique comme un handicap durant toute la période coloniale. Aussi, dès son indépendance (1977), la jeune République, devenue membre de la Ligue arabe et de l'Union africaine, a mis le curseur sur le développement de l'arabe et de l'anglais. Pour s'ouvrir à ses voisins, mais aussi pour affirmer son appartenance à l'espace arabo-africain.

DU MONOLINGUISME EXCLUSIF AU TRILINGUISME INCLUSIF

En 1978, l'enseignement de l'arabe a été introduit dans le système éducatif. Objectif : réhabiliter une identité nationale délaissée par un siècle de colonisation et mettre fin à un monolinguisme exclusif. Élevée en 1992 au rang de langue officielle au même titre que le français, l'arabe a connu depuis une évolution substantielle, avec, entre autres, l'introduction de son enseignement et de l'éducation islamique dès les premières années du primaire. Le nombre croissant de Djiboutiens diplômés des universités des pays de la Ligue arabe démontre le succès de cette politique.



PARFAITS TRILINGUES

Djibouti a mis fin au modèle élitiste hérité de l'administration coloniale en rendant l'école obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et a opéré une refonte des programmes, pour qu'ils soient en phase avec l'environnement et les valeurs socioculturelles des élèves. La révision des curricula de l'enseignement fondamental engagée par mon département en 2017-2018 marque un tournant décisif dans l'histoire de notre système éducatif et permet de répondre aux objectifs mondiaux en matière d'éducation.

CES CHOIX ÉDUCATIFS SONT EN PHASE AVEC LES BESOINS D'UN MARCHÉ DU TRAVAIL DEVENU MONDIALISÉ

De nouvelles dimensions favorisant la citoyenneté mondiale ont été introduites (comme les compétences numériques) et l'accent a été mis sur le renforcement des langues internationales. Ainsi, les jeunes Djiboutiens évoluant déjà dans un environnement plurilingue sont formés pour être de parfait trilingues maîtrisant le français, l'arabe et l'anglais, désormais généralisé dès la 3^e année, puis progressivement renforcé, en cohérence avec les niveaux du Cadre européen de référence des langues.

NOUVELLES OPPORTUNITÉS

Désenclavé linguistiquement, le pays échange aujourd'hui dans un espace arabophone de 800 millions de consommateurs, ce qui lui confère des opportunités politiques, économiques et culturelles certaines. En investissant dans ce trilinguisme équilibré et inclusif, Djibouti s'inscrit bien dans cette mondialisation. Comme le rappelait le président Ismail Omar Guelleh, « nous devons nous adapter, anticiper les changements, pour ne pas pénaliser les futures générations ».

Les choix éducatifs et en matière de formation professionnelle sont en phase avec les besoins d'un marché du travail devenu mondialisé, les orientations géostratégiques du pays et les réformes qui visent à en faire un hub économique et logistique. En étudiant ces trois langues, les Djiboutiens demandeurs d'emplois multiplient leurs chances d'être recrutés, car c'est sur leurs compétences linguistiques que, à profil égal, les candidats sont départagés. Mais derrière ces aspects linguistiques se cachent une philosophie, une histoire et une culture.

LES LANGUES NATIONALES UN PUISSANT FACTEUR IDENTITAIRE

Si le trilinguisme est jugé nécessaire, socialement et économiquement, il ne doit ni faire oublier l'importance de la maîtrise des langues nationales ni être facteur d'acculturation. En effet, de récentes études menées dans plusieurs pays africains ont démontré que l'introduction des langues nationales à l'école primaire renforce la qualité des apprentissages et le taux de réussite. Mieux : les langues nationales sont une source de motivation pour les élèves, elles favorisent une scolarité plus longue et constituent un puissant facteur de construction identitaire.

Les sigles et acronymes

- APC Approche par Compétences
- BEF Brevet de l'Enseignement Fondamental
- CEM Collège de l'Enseignement Moyen
- CT Conseiller Technique
- CDE Convention des Droits de l'Enfant
- CFEEF Centre de Formation des Enseignants de L'Enseignement Fondamental
- CRIPEN Centre de Recherche, d'Information et de Production de L'Éducation Nationale
- EBT Etablissements Bilingues et Technologiques
- EABS Enfants À Besoins Spéciaux
- EDA Enfants en Difficulté d'Apprentissages
- EG États Généraux
- ETFP Enseignement Technique et Formation Professionnelle
- GAR Gestion Axée sur les Résultats
- IEN Inspecteur de l'Éducation Nationale
- IEMS Inspecteur de l'Enseignement Moyen et Secondaire
- IGAD Autorité Intergouvernementale pour le Développement
- LIC Lycée Industriel et Commercial
- LEP Lycée d'Enseignement Professionnel
- MENFOP Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
- ODD Objectifs de développement Durable
- OQEA Observatoire de la Qualité des Enseignements-Apprentissages
- PAE Plan d'Action de l'Éducation
- PNUD Programme de Nations Unies pour le Développement
- PRODA Projet de Renforcement des Opportunités d'Apprentissage
- RESEN Rapport d'État du Système Éducatif National
- RDD République de Djibouti
- SCAPE Stratégie de Croissance Accélérée et de la Promotion et de l'Emploi
- UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
- UNICEF Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
- USAID Agence des États-Unis pour le Développement International



I - DOSSIER : Le plurilinguisme

1.1 LE PLURILINGUISME À DJIBOUTI : OPPORTUNITÉS ET DÉFIS

PAR M. ARREITÉ OUMAR ADAN / CT

Actuellement, avec la mondialisation galopante et les échanges internationaux accrus, la République de Djibouti occupe une place importante dans la région. Située sur l'une des routes maritimes les plus fréquentées du monde, elle est également une plaque tournante du commerce internationale et un carrefour entre l'Asie, l'Afrique et l'Europe. Cette situation lui confère une position stratégique incontournable dans la région. Aussi afin de maintenir cette position hautement stratégique et bénéficier d'avantage de ces retombées économiques, Djibouti doit développer son capital humain et linguistique et tirer parti de sa situation spécifique d'un pays multilingue car c'est en développant le plurilinguisme de ses habitants que le pays pourra marquer son avantage comparatif et devenir beaucoup plus compétitif au niveau régional et international.

Selon Hervé Sabourin le plurilinguisme est non seulement « un outil favorisant la mobilité et les échanges internationaux » mais il est « un message fort de tolérance et d'ouverture aux autres et le vecteur idéal du dialogue interculturel dont nos sociétés doivent impérativement se nourrir, il s'impose ainsi comme un enjeu majeur dans l'éducation de nos jeunes et leur apprentissage des langues ».

Ainsi pour Djibouti, le plurilinguisme est un parfait levier pour le développement du pays mais sa mise en œuvre sur le terrain dans le cadre des enseignements apprentissages n'est pas exploitée encore de manière efficace et montre que beaucoup des défis doivent être relevés.

À ce titre, notre article sera une occasion de voir quelles sont les opportunités majeures que le plurilinguisme offre à un pays multilingue tel que Djibouti mais surtout les défis à relever pour développer et exploiter une compétence plurilingue en classe dans le cadre des enseignements apprentissages. Mais avant cela, il est nécessaire d'expliquer certaines notions telles que la différence entre multilinguisme et plurilinguisme et définir ce qu'est une compétence plurilingue et ce que cela implique au niveau des enseignements apprentissages.

Multilinguisme ou plurilinguisme : Quelle différence ?

Selon la Charte Européenne du Plurilinguisme, est considérée comme plurilingue « toute personne qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. » Ainsi, le plurilinguisme est l'usage des plusieurs langues en dehors de la langue maternelle par un individu ou par une communauté des locuteurs. En effet, le terme « plurilinguisme » s'oppose à celui de « monolinguisme » et on remarque aujourd'hui qu'il existe plus des plurilingues que des monolingues compte tenu de la globalisation et des échanges internationaux sur le plan économique et culturel.

Toutefois, il faudrait savoir que ce plurilinguisme « n'est pas une juxtaposition de plusieurs monolinguismes mais plutôt une construction d'un répertoire langagier dans lequel existent plusieurs

LE PLURILINGUISME À DJIBOUTI : OPPORTUNITÉS ET DÉFIS

(suite)



languages. Ainsi les bilingues eux aussi ne sont pas des doubles monolingues et les plurilingues ne sont pas non plus des gens qui juxtaposent des langues étanches les unes aux autres mais des gens qui articulent toutes ces langues. Donc, les sociétés qui sont bilingues ou plurilingues sont des sociétés dans lesquelles, les usages des langues sont mélangés, articulés et organisés les uns par rapport aux autres. » Blanchet.

Quant au multilinguisme, selon la définition donnée par le Conseil de l'Europe dans le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL-2008), c'est la coexistence de plusieurs langues, de diverses langues, sur un seul territoire, dans une seule société. Ce sont toutes les langues qui sont en coexistence, qui cohabitent les unes avec les autres dans un seul pays, dans un seul lieu. Mais lorsqu'il s'agit d'une personne, elle ne peut pas être multilingue. Elle va être plutôt plurilingue. Le plurilinguisme est l'expérience langagière de l'individu dans sa situation culturelle en dehors du contexte familial et dans le groupe social. Cela concerne l'individu. Cependant, il faut préciser que cette distinction entre le plurilinguisme comme l'expression langagière d'un individu et le multilinguisme comme la coexistence de plusieurs langues à l'intérieur d'un même espace ne se fait que dans la langue française seulement et que l'anglais ne fait pas une telle distinction entre les deux termes.

De ce fait les personnes bi-/plurilingues sont :

- les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Sont comprises dans cette catégorie les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, et une compétence de l'écrit dans une autre,
- les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre),
- les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux ou plusieurs langues (F.Grosjean, 1993)

La personne bi-/plurilingue se caractérise par trois traits distinctifs :

- elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, des réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels) et ceci de manière régulière
- elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné
- elle combine et synthétise les traits de chacune des deux cultures.

La compétence plurilingue

Selon Castelloti, Coste et Moore, « la désignation compétence plurilingue porte sur la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer, à des degrés variables, dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où ces acteurs sont à même aussi de gérer et remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et des situations. (2001 : 102) ».

Ainsi, il est intéressant de voir comment s'opère le dynamisme de cette compétence. Pour Frédéric Anciaux, (2012 :112) l'alternance des langues, ou « parler bilingue », « alternance codique » ou « code-switching », se caractérise par un usage alterné de deux ou plusieurs langues, par un ou plusieurs locuteurs, à l'intérieur d'un échange de parole. Cette alternance codique peut revêtir différentes formes :



- l' « **alternance intralocuteur** » : passer d'une langue à l'autre,
- l' « **alternance interlocuteur** » : un individu parle dans une langue et un autre lui répond dans une autre langue,
- l' « **alternance intraphrase** » : appelée aussi « mélange codique » ou « code-mixing » : deux langues sont présentes à l'intérieur d'une même phrase,
- l' « **alternance traductive** » : une phrase est produite dans une langue puis traduite dans une autre,
- l' « **alternance continue** » : passage d'une langue à l'autre sans couper le fil de la conversation.

Le répertoire plurilingue

Aussi, une compétence plurilingue suppose l'utilisation d'un répertoire plurilingue qui se construit ou se reconstruit tout au long d'une vie ou qui sera influencé par la trajectoire que peut prendre la vie d'un sujet plurilingue à travers la mobilité sociale ou géographique mais aussi à travers son interaction sociale avec d'autres communautés linguistiques avec qui il partage un territoire géographique donné. Pour être beaucoup plus spécifique, ce répertoire linguistique peut être un ensemble de langues différentes (Beacco, 2008 ; Billiez, 2007 ; North, 2008) utilisées (ou connues, North, 2008) par le sujet dans l'interaction sociale (Billiez, 2007 ; North, 2008), acquises au cours de différentes modalités d'apprentissage (Beacco, 2008), dans lesquelles le sujet possède divers niveaux de connaissances (Beacco, 2008) et qui peuvent changer tout au long de sa vie. Ces différentes langues peuvent avoir divers statuts et fonctions plus ou moins spécialisées, du fait qu'elles sont utilisées pour communiquer avec la famille, pour travailler, socialiser ou dans des contextes d'apprentissage, entre autres (Beacco, 2008 ; North, 2008). Toutefois, la compétence plurilingue peut s'acquérir dans la vie courante en étant exposé dès le plus jeune âge à des différents répertoires linguistiques mais également dans le cadre des enseignements apprentissages en classe multilingue.

Objectifs et finalités d'une éducation plurilingue

Initié dans les années 90 en Europe comme projet éducatif par le conseil européen, l'enseignement plurilingue est devenu de plus en plus à la mode par la suite dans plusieurs pays du monde en dehors de l'Union Européenne et se présente de nos jours comme une réponse au caractère hétérogène et pluriculturel de nos sociétés. Il s'est également avéré que cet enseignement plurilingue offre aux apprenants une éducation équitable et de qualité : équitable dans la mesure où la culture et la langue de chaque apprenant sont prises en considération et de qualité étant donné qu'un enseignement plurilingue permet d'outiller l'apprenant beaucoup plus qu'un monolingue du fait que ce dernier puise dans un répertoire plurilingue qui est un réservoir linguistique et culturel beaucoup plus riche.

Selon le cadre européen de référence des langues, l'enseignement plurilingue et pluriculturel présente une double finalité :

« D'une part, elle favorise l'acquisition des capacités langagières et interculturelles : il s'agit de prendre appui, avec une économie de moyens, sur les ressources langagières et culturelles constituant les répertoires individuels et de les enrichir. Elle concerne l'enseignement de toutes les langues, qu'elles soient langue(s) de scolarisation, langues étrangères, régionales ou minoritaires, ou langues classiques. Ses objectifs seront différenciés selon les besoins des apprenants, les langues et les contextes. D'autre part, elle vise la formation de la personne par l'épanouissement de son potentiel individuel : il s'agit

LE PLURILINGUISME À DJIBOUTI : OPPORTUNITÉS ET DÉFIS (suite)



d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue et multiculturelle, et de favoriser leur prise de conscience de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel. »

Il est intéressant de voir qu'un enseignement plurilingue en Europe repose sur l'utilisation des langues maternelles du pays comme langues de scolarisation ou comme langues d'enseignement. Ceci n'est pas le cas dans la plupart des pays de l'Afrique Francophone où la langue du colonisateur est restée la langue principale de scolarisation alors que les langues maternelles d'origine ne sont pas souvent enseignées à l'école. Soit parce que ces langues n'ont pas atteint un degré de littératie qui permet à ce qu'elles soient utilisées comme langues de scolarisation ou soit parce qu'il existe un manque de volonté politique pour permettre leurs utilisations. C'est pourquoi la mise en œuvre d'un enseignement plurilingue en Afrique ne peut pas être considérée de la même manière que sa mise en œuvre en Europe.

Par ailleurs, même si l'enseignement plurilingue présente les mêmes objectifs et les mêmes finalités partout, il faudrait savoir qu'il existe un certain nombre de paramètres à prendre en considération tels que l'utilisation des langues maternelles en classe comme langues de scolarisation et d'enseignement qui dépendra comme nous l'avons dit plus haut du degré de littératie de chaque langue qu'on voudrait utiliser mais aussi de la mise en place d'une didactique plurilingue qui doit tenir compte des acteurs impliqués tels que l'apprenant et les formateurs mais également de leurs réalités socioculturelles.

Les atouts et les défis du plurilinguisme à Djibouti

À Djibouti comme dans beaucoup des pays africains de manière générale, le plurilinguisme n'est pas enseigné à l'instar de certains pays de l'Union Européenne et de ce fait, la didactique du plurilinguisme ne s'est pas développée. C'est donc un terrain encore vierge qui présentent beaucoup d'opportunités mais également des défis à relever.

Selon Bruno Maurer, le plurilinguisme des sujets ne se retrouve que fort peu dans l'institution scolaire jusqu'à une date récente et encore dans la majorité des situations, l'unilinguisme y est de règle, et la langue présente est une langue seconde, le français, cumulant les fonctions de langue de scolarisation, langue d'enseignement et matière.

Toutefois, Bruno Maurer affirme que « dans les autres sociétés africaines où plusieurs langues se côtoient, la compétence plurilingue est souvent de règle. Un enfant parle/comprend à des degrés divers souvent plusieurs langues, celle du père, de la mère, du quartier. Dans des villes fortement multilingues, il est rare qu'il n'ait été exposé qu'à une seule langue et, pour reprendre la métaphore liquide, la fluidité est importante, le passage d'une langue à une autre est souvent aisé et naturel, au gré des facteurs sociolinguistiques motivant l'emploi. »

À Djibouti, même si le français est la première langue de scolarisation et la langue officielle du pays, on a également l'Arabe qui est la deuxième langue officielle mais également une langue maternelle et une langue de scolarisation pour une certaine partie de la population. Elle est également enseignée comme matière à l'école. Cependant, il faut savoir que le français garde toujours la côte par rapport à



l'Arabe dans la mesure où la langue Arabe n'est enseignée dans le cursus normal que comme matière qu'à partir de la 3^{ème} année du primaire de l'enseignement fondamental.

Par ailleurs, malgré une politique de développement des langues maternelles telles que l'Afar et le Somali encore balbutiante et malgré leurs degrés de littératie plus ou moins importants, ces deux langues ne sont pas encore des langues d'enseignement, ni des langues de scolarisation. Elles sont parlées par la majorité de la population seulement dans les foyers.

Dans cette optique, il existe un défi énorme à relever lorsqu'on veut passer d'une situation de plurilinguisme des sujets à celle d'un plurilinguisme dans les enseignements apprentissages. Ainsi comme le souligne Bruno Maurer, ce défi consiste à mettre en écho le multilinguisme social avec le multilinguisme scolaire. Il ajoute par ailleurs que pour instaurer ce plurilinguisme à l'école, « il faut travailler à une évolution des représentations des langues africaines et, plus généralement, des langues familières pour les élèves auprès des parents d'élèves, des enseignants et même des décideurs politiques. Ces derniers sont souvent persuadés dans le fond qu'elles sont inutiles, inaptées à véhiculer des apprentissages modernes et que si elles ont une valeur, celle-ci est du côté de la tradition, de l'affectif, ce qui leur vaut de n'être légitimées que pour des usages privés, familiaux. »

Selon Ibrahima Thioub, « pour pouvoir réconcilier aujourd'hui la langue française avec les langues nationales, le passage par les langues nationales au début de la scolarisation est le meilleur moyen pour maîtriser la langue française. »

Toujours selon Thioub, il faut dire que « le français s'est toujours positionné comme une langue hyper-élitiste dont la maîtrise permet l'accès au pouvoir. Elle est la langue de la scolarisation, de l'administration et sa maîtrise donne du pouvoir. Mais quand on a une bonne maîtrise de sa langue maternelle, on a l'estime de soi. L'apprentissage des différentes disciplines se maîtrise mieux dès le premier âge avec la langue maternelle et cela donne une ouverture pour mieux apprendre les langues étrangères. Le français a intérêt aujourd'hui d'être dans une école plurilingue, une langue partenaire des autres langues. » C'est pourquoi maîtriser plusieurs langues en dehors du français peut être un facteur favorisant l'employabilité.

Le plurilinguisme et l'employabilité

Il est communément admis que l'apprentissage de plusieurs langues sert à enrichir les connaissances d'une personne et lui confère une compétence linguistique et culturelle qui peut lui permettre d'être un atout majeur pour l'emploi. De nos jours, il est naturel de voir d'un côté que beaucoup d'employeurs demandent aux candidats lors des recrutements pour des postes en sein de leurs entreprises la maîtrise de plusieurs langues pour mieux répondre à leurs besoins en termes d'employés qualifiés capables de contribuer au rayonnement et au développement de leurs entreprises dans les échanges internationaux.

D'un autre côté, en apprenant plusieurs langues, les demandeurs d'emploi multiplient leurs chances d'obtenir un emploi car à profil égal, les candidats sont départager souvent par leurs compétences linguistiques. De plus, l'apprentissage des langues différentes est un atout pour les entreprises surtout lorsque ces dernières ont besoin de se développer à l'international, elles ont besoins de comprendre les stratégies de développement des autres entreprises concurrentes et de savoir sur les nouvelles technologies concernant leurs secteurs d'activités afin d'être beaucoup plus compétitives.

LE PLURILINGUISME À DJIBOUTI : OPPORTUNITÉS ET DÉFIS (suite)



Vers un enseignement du plurilinguisme

De nos jours, les recherches en didactique de langue ont beaucoup évoluées et des nombreux chercheurs pensent que le plurilinguisme doit être enseigné à l'école car cet enseignement sert à décloisonner l'enseignement des langues mais également à réinvestir les compétences linguistiques antérieures de l'apprenant en l'occurrence les compétences en langue maternelles dans un nouvel apprentissage. C'est ce qu'on appelle selon Gaig Evenou, tenir compte de la « biographie langagière » de l'apprenant, de toute l'expérience de contact avec les langues qu'il a vécue antérieurement.

Ainsi plusieurs approches concernant l'introduction du plurilinguisme ont été élaborées ces dernières années et revêtent d'une importance capitale dans le domaine de la didactique des langues et du plurilinguisme. Ces approches appelées **approches plurielles** sont en nombre de quatre (**Eveil aux langues**, **Didactique intégrée**, **Intercompréhension entre les langues parentes**, **Approches interculturelles**). Ce sont « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois **plusieurs** (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. » (Carap). Elles ont été conçues pour le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants. Leurs objectifs et leurs finalités sont très bien expliqués dans le cadre de référence des approches plurielles connu sous le nom de CARAP ou FREPA en anglais et reposent sur des activités qui incluent plusieurs variétés linguistiques et culturelles.

Les approches plurielles

1. L'éveil aux langues

Selon la définition donnée par le CARAP. L'éveil aux langues permet à l'origine d'enseigner « **des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner** ». Mais cette approche inclut aussi la / les langue(s) de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises ». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans en exclure aucune. Conçue principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues !) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues « apportées » par les élèves allophones, comme une sorte de propédeutique développée à l'école primaire, il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité. Il convient de signaler encore que l'éveil aux langues, tel qu'il a été développé depuis la fin des années quatre-vingt-dix dans les programmes *Evlang* et *Jaling*, se rattache explicitement au mouvement *Language Awareness* initié par E. Hawkins au Royaume-Uni pendant les années 1980.

2. L'approche interculturelle

L'approche interculturelle a eu une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue. Elle connaît de nombreuses variantes qui ont en commun de reposer sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) (conçues comme hybrides, perméables et dynamiques) pour en comprendre d'autres



relevant d'une ou plusieurs autres aire(s) culturelle(s). Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents.

3. L'intercompréhension entre les langues parentes

L'intercompréhension entre les langues parentes propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc...), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression.

4. La didactique intégrée des langues

La *didactique intégrée des langues* vise à aider l'apprenant à **établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire**, selon l'idée centrale pour les approches plurielles d'un appui sur le connu pour aborder le moins connu : la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère, cette dernière pour entrer dans la seconde langue étrangère, etc..., sans oublier les effets en retour de telles synergies. Sans oublier non plus, surtout lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement, les langues d'origine des élèves. On a donc deux langues (voire trois ou quatre) qui sont « travaillées » en même temps.

Dans la mesure où ces approches plurielles ont été développées dans un contexte européen dans le but de préparer l'apprenant à développer sa compétence plurilingue et à établir des liens entre différentes langues et cultures de la société dans laquelle il vit et doit s'y intégrer, il faut toutefois se rappeler que les langues maternelles servent déjà dans ce contexte là comme langues de scolarisation alors qu'en Afrique et plus particulièrement à Djibouti, il y a un premier travail à réaliser qui est celui d'utiliser les langues maternelles comme langues de scolarisation avant même d'intégrer d'autres langues étrangères dans les apprentissages. Pour cela, il y a nécessité de développer la didactique des langues maternelles à l'école. Toutefois ceci n'est pas une tâche facile car qui dit langues maternelles suscitent surtout la question de comment enseigner.

Le professeur Louis Martin ONGUENE ESSONO qui a étudié l'importance de l'enseignement des langues maternelles, a dit que « *pour enseigner en langues nationales ou alors pour mieux transmettre la science en langues nationales, il faut, en plus d'une solide formation linguistique, posséder des fondamentaux de la didactique des langues nationales.* » C'est pourquoi il est nécessaire de mettre l'accent sur la formation des enseignants en langues maternelles car ces derniers n'ont pas toujours une très bonne connaissance en didactique des langues maternelles. De plus, il faudrait palier au manque des manuels didactiques pour l'enseignement des langues maternelles.

Toutefois, le travail ne s'arrête pas là, le plus important c'est la volonté politique. Celle de choisir les langues maternelles comme langue de scolarisation car il est communément admis « *qu'Éduquer un enfant c'est lui transmettre à la fois des valeurs, des modèles et une culture et le laisser construire son identité et la langue maternelle en particulier joue un rôle prépondérant dans ce processus.* » Cette volonté politique doit être traduite en politique éducative et linguistique qui doit être institutionnalisée au plus haut niveau.

LE PLURILINGUISME À DJIBOUTI : OPPORTUNITÉS ET DÉFIS (suite)



Références bibliographiques

Colloque internationale sur le « *Plurilinguisme dans l'enseignement au 21^{ème} siècle* »

<https://www.auf.org/nouvelles/actualites/le-plurilinguisme-dans-lenseignement/>

Philippe Blanchet, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*

https://www.youtube.com/watch?v=sEsBmQ_BQ5s&t=563s

La charte européenne du plurilinguisme

https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Communication/Plaquette_2015_4volets_4.pdf

Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues

<http://portail-du-fle.info/glossaire/Cadreeuropeenapprendreenseignerevaluer196p.pdf>

Françoise Hickel, « Danièle Moore, *Plurilinguismes et école* », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°4 | Automne 2007, mis en ligne le 25 mars 2008, consulté le 22 avril 2019. URL :

<http://journals.openedition.org/sejed/1093>

Nabila Tatah, « La compétence bi/plurilingue en classe de langue en Algérie », *Multilinguales*, 1 | 2013, 121-131

Compétence plurilingue et pluriculturelle

<https://rm.coe.int/168069d29c>

Répertoire Plurilingue et contextes de mobilité: relations et dynamiques

https://www.researchgate.net/publication/283212982_Repertoire_Plurilingue_et_contextes_de_mobilite_relations_et_dynamiques

Bruno Maurer, « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], 7-1 | 2010, Online since 01 April 2010, connection on 22 April 2019. URL :

<http://journals.openedition.org/rdlc/2036>

DOI : 10.4000/rdlc.2036

Ibrahima Thioub, « La langue française et les langues nationales »

<https://www.youtube.com/watch?v=3B5QsfZ1ngY>

Le CARAP, Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures

<https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

Didier Mbouda « *La Didactique des langues nationales : l'Art d'enseigner en contexte multilingue à l'école maternelle et primaire : approches historiques et démarches pédagogiques* »

Pr. Louis Martin ONGUENE ESSONO préface de « *La Didactique des langues nationales : l'Art d'enseigner en contexte multilingue à l'école maternelle et primaire : approches historiques et démarches pédagogiques* »



II - DOSSIER : Réflexions sur les enseignements-apprentissages

2.1 LES ÉTABLISSEMENTS BILINGUES ET TECHNOLOGIQUES : POUR QUELLES PERSPECTIVES ?

PAR : M. MOUKHALED ABDOUL-AZIZ HASSAN / SE. DE L'OBSERVATOIRE

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, dans sa quête de modernisation de ses offres éducatives, a initié des modèles de formation innovants. C'est dans ce cadre que s'inscrit l'enseignement bilingue (français, arabe) implanté dans la région d'ARTA depuis 2009 à titre expérimental. Ce projet bilingue appuyé par la Banque Islamique de Développement (BID) se poursuit au profit des enfants et des jeunes djiboutiens.



Les objectifs visés

Les objectifs visés sont doubles : (i) celui de garantir une éducation de qualité renforcée par un trilinguisme (français, arabe et anglais) offrant à l'apprenant des avantages réels au plan individuel, social et économique (ii) et celui d'offrir aux jeunes djiboutiens une formation diversifiée en lien avec les évolutions technologiques modernes où les élèves et les parents pourront faire leur choix.

Il s'agit de former des citoyens capables de communiquer avec aisance dans les trois langues et ayant des compétences confirmées dans le domaine de la technologie moderne. Autrement dit, des jeunes djiboutiens outillés, qualifiés et compétitifs sur le marché du travail national et régional. Tel est l'ultime but des établissements scolaires bilingues et technologiques (EBT).

L'extension des établissements bilingues et technologiques

Suite aux résultats très satisfaisants des bacheliers de la session 2021 (61%) tout examen confondu, issus de cette école expérimentale d'ARTA, le MENFOP prévoit une extension de l'enseignement bilingue au bénéfice des cinq autres régions.

LES ÉTABLISSEMENTS BILINGUES ET TECHNOLOGIQUES : POUR QUELLES PERSPECTIVES ? (suite)



Les spécificités des établissements bilingues et technologiques

Les établissements bilingues et technologiques intègrent des aménagements substantiels dans ses programmes, issus en partie des recommandations de l'étude diagnostique récemment réalisée.

Les changements apportés se traduisent par (i) des curricula révisés et renforcés, intégrant le programme de technologie STIM (Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques) appliqué dès le cycle 2 du primaire. (ii) un pilotage pédagogique axé sur une reddition des comptes des enseignants et sur un suivi-évaluation plus rigoureux et plus efficace des performances des élèves à tous les niveaux (iii) des établissements d'accueil construits selon les normes standards de qualité où les élèves travailleront dans des conditions optimales (iv) une mise à disposition de laboratoires modernes facilitant l'acquisition de compétences en communication orale et écrite de 3 langues (français, arabe et anglais) (v) l'ouverture de smart Classrooms équipées d'outils numériques (vi) l'installation de bibliothèques donnant accès à des ouvrages papiers et numériques, favorisant la maîtrise de la lecture, et l'ouverture sur le monde.

La formation et le recrutement du personnel

La première vague d'enseignants bilingues (30) ayant reçu une formation initiale au CFEEF a été affectée dans les EBT dès cette rentrée scolaire 2021-2022. Les autres personnels (inspecteurs, CP et chefs d'établissement), bénéficieront d'une formation continue portant sur les curricula révisés.

La supervision pédagogique

L'Inspection générale de l'enseignement général (IGEG) est directement concernée par le suivi pédagogique, qui peut prendre diverses formes.

En effet, la supervision des enseignants, qui se fait sur la base d'un référentiel de compétences, suit un triple regard. D'une part, l'inspecteur dont les visites ne sont pas systématiques et d'autre part, le Conseiller pédagogique, dont le suivi doit être renforcé, et le chef d'établissement qui doivent établir, chacun en ce qui le concerne, un rapport semestriel adressé à la hiérarchie (inspection générale).

Le poids de ces rapports auquel s'ajoute le bulletin d'inspection (quand il existe) notifie la manière de servir de l'enseignant dans l'établissement, les progrès réalisés, le rendement attendu, ainsi que les performances des élèves.

Les missions et les résultats exigés

Ces EBT pilotes ont pour missions d'offrir aux élèves un enseignement-apprentissage de qualité dont les attendus et les exigences sont les suivants :

- Acquisition des compétences de base aussi bien en langues que dans les domaines scientifiques et technologiques à l'issue de l'enseignement de base ;



- Acquisition pour chaque élève, dès le cycle 1 du primaire, des fondamentaux nécessaires à sa réussite. C'est le sens des nouveaux programmes d'enseignement mis en œuvre dès la rentrée 2017. Aucun élève ne peut accéder au cycle 2 du primaire sans avoir une maîtrise parfaite du mécanisme de la lecture ;
- Appui précoce aux élèves en difficulté à travers une pédagogie différenciée et des stratégies de remédiation à l'intérieur de chaque cycle ;
- Évaluation formative plus pertinente qui tient compte de l'évolution et des progrès de l'élève dans ses propres apprentissages et non comparativement à la classe ;
- Organisation du temps scolaire qui doit tenir compte des capacités de concentration des élèves, variables selon leur âge et les moments de la journée, mérite une vigilance toute particulière de la part des équipes pédagogiques qui doivent veiller sur les temps réels d'apprentissage ;
- Suivi plus rigoureux du parcours de l'élève tout le long des cycles à travers un livret scolaire dans lequel sont consignés les progrès et/ou les difficultés rencontrées donnant une photographie plus juste des capacités et des performances de l'apprenant à chaque niveau ;
- Rencontres régulières avec les parents, au moins deux fois dans l'année scolaire, pour les informer sur l'évolution de leur enfant et surtout les inciter à mieux le suivre à la maison ;
- Échanges à distance avec la famille à travers un carnet de correspondance qui constitue le trait d'union entre les parents et la direction scolaire, les alertant sur les absences, retards répétés ou autres dysfonctionnements ;
- Suivi médical périodique des enfants représentant des handicaps physiques ou autres.

Enfin, les enseignants rendront compte à la hiérarchie des résultats des élèves n'ayant pas acquis les compétences exigées. Cette reddition des comptes concerne tous les enseignants. Elle est exigible à tous les niveaux. Il s'agit là d'une véritable culture à installer désormais dans notre paysage éducatif. Ce qui se traduit par un suivi méticuleux du rendement de l'enseignant et une analyse approfondie et plus pointue des résultats des élèves.

La communication et la sensibilisation

Une large mobilisation de tous les acteurs de l'Éducation autour des enjeux des établissements bilingues et technologiques sera réalisée sur la période 2021-2022, appuyée par un plan de communication et de sensibilisation d'envergure sous l'égide du CRIPEN.

Enfin, l'enseignement du bi/plurilinguisme en pleine expansion en Afrique et ailleurs, constitue pour le cas de Djibouti un parfait levier de développement.



2.2 L'EXPÉRIENCE DE DJIBOUTI EN MATIÈRE DE TICs
(15^{ÈME} CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'ALESCO)

DISCOURS DU MINISTRE LU PAR LE SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DU MENFOP
M. MOHAMED ABDALLAH MAHYOUB.

Monsieur le Directeur Général de l'ALESCO

Messieurs les Ministres

Chers participants

Assalamou alaikoum wa rahmatou ALLAH.



Je voudrais tout d'abord saisir cette opportunité pour féliciter l'ALESCO pour l'organisation de cette conférence internationale sur le partage d'expérience en matière des TICs dont la réussite est déjà visible.

La République de Djibouti accueille 8 câbles sous-marins et est considérée à ce titre comme le 4^e État le plus connecté du continent. Djibouti entend profiter de cet atout pour faire du numérique un levier, et un accélérateur de développement du pays.

Le Président de la République souhaite faire du pays un hub numérique régional. Il déclarait : « Nous devons être acteur de la société de l'information et participer pleinement à la révolution du numérique, telle est notre ambition pour faire de la République de Djibouti un carrefour du développement des TICs ».

La vision 2035 et les documents de référence de la politique gouvernementale placent ainsi les nouvelles technologies de l'information et de la communication au centre de la transformation économique et sociale du pays.

Qu'en est-il des TICs à l'ÉDUCATION ?





La problématique se pose à deux niveaux. Accompagner cette volonté politique pour former le citoyen de demain avec les compétences de vie du XXI^e siècle et notamment les compétences TICs et d'autre part faire du numérique un outil-levier pour accélérer l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages.

Il convient de rappeler que l'informatique comme discipline et les ordinateurs comme terminaux d'accès ont toujours été présents, notamment pour les filières de sciences de gestion. Mais elles ont rapidement fait leur entrée dans quasiment toutes les disciplines enseignées aux lycées, notamment en mathématiques et dans les disciplines scientifiques.

Le Président de la République qui a lancé le programme « un élève, une tablette » pour l'école primaire a octroyé 10.000 tablettes aux élèves de première année de l'enseignement de base en 2014.

Et ce fut le déclencheur d'une série d'actions et de travaux entrepris par le MENFOP pour une exploitation efficace de l'outil. En effet, il fallait des adaptations, des formations et des régulations dans les écoles.

Ainsi, eu égard à l'ampleur des chantiers et à la volonté de planifier et de rationaliser les actions dans ce domaine crucial, de nouvelles actions axées sur les TICs ont été intégrées au Plan d'Action de l'Éducation (PAE) 2017-2020, ainsi qu'au schéma directeur 2021-2035 en cours de finalisation.

UNE VISION HOLISTIQUE POUR LE NUMÉRIQUE.

Le MENFOP a développé en mars 2017 une stratégie globale du numérique, car elle s'est avérée impérieuse pour orienter, coordonner, suivre et évaluer les actions axées sur les TICs. Laquelle stratégie amorcée en 2018 a, par la suite, pris forme dans un schéma stratégique appelé Renforcement des Enseignements-apprentissages par les TICs (REATIC).

C'est donc dans le cadre de cette vision et cette optique que les TICs ont été intégrées à la révision des curricula de l'enseignement fondamental, entamé en 2017 et dont la mise en œuvre en est à sa troisième année. Des contenus numériques y sont donc intégrés et une numérisation de tous les manuels est lancée.

Fort de sa prospection dans les différents pays ayant mené des actions similaires (Rwanda, Maroc, Île Maurice, Estonie) puis du benchmarking réalisé par l'expert appuyant le REATIC, le MENFOP a évité un certain nombre d'écueils et a donc opté pour des choix réfléchis en matière de TICs : une approche holistique prenant en compte tous les paramètres (connectivité, infrastructures, curricula, formation, suivi-encadrement, évaluation, pilotage administratif, pilotage pédagogique).

C'est dans ce cadre également que le MENFOP s'est lancé dans une généralisation progressive des classes dites intelligentes ou smart Classroom, désormais installées dans tous nos lycées et collèges d'enseignement moyen ainsi que dans des écoles pilotes de l'enseignement de base.

L'EXPÉRIENCE DE DJIBOUTI EN MATIÈRE DE TICS (15^{ÈME} CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'ALESCO) (suite)



L'intégration des TICs s'inscrit évidemment dans une perspective d'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages en plaçant l'apprenant au centre de ses apprentissages, en favorisant son autonomie et en renforçant ses compétences, mais elle vise aussi la consolidation et l'amélioration du pilotage pédagogique et administratif.

UN DISPOSITIF PERFORMANT FACE AU COVID-19.

Fort de ses ressources humaines, de sa capacité d'adaptation, et de son savoir-faire dans le domaine des TICs, le MENFOP a pu anticiper et dès l'évolution de la Covid dans le monde, a lancé la mise en place des dispositifs de cours à distance et d'un e-learning visant la continuité des apprentissages à distance.

Ainsi, dès que le confinement fut décrété officiellement, le MENFOP a lancé, outre les cours télévisés, une plateforme e-learning. Les classes virtuelles lancées dans les lycées ont également permis une meilleure préparation des élèves passant le baccalauréat.

Ceci a été possible grâce au CLOUD privé du CRIPEN mais également grâce à la convention tripartite entre le MENFOP, l'ALESCO et la société CLASSERA.

Cette convention a permis au MENFOP d'utiliser gracieusement la plateforme performante CLASSERA. Les élèves des régions ont largement bénéficié de cette plateforme. Au total 100.000 élèves ont pu profiter de cette plateforme.

Il est à noter que ce dispositif n'aurait pu être effectif sans l'engagement et l'investissement des enseignants.

Les élèves-professeurs ont pu également poursuivre leur formation initiale par le biais de la plateforme Moodle du CFEEF, alimenté en cours et tutoriels.

Le suivi du mémoire des élèves-professeurs et des professeurs stagiaires par les tuteurs se fit à distance et l'examen organisé en ligne. Toutes ces actions ont donc porté leurs fruits dans la mesure où, en République de Djibouti, les enseignements-apprentissages se sont poursuivis en dépit du confinement et de la fermeture des établissements scolaires.

Quel bilan en tiré? Un bilan positif pour la continuité des enseignements-apprentissages, le taux de réussite au baccalauréat est satisfaisant. Une dynamique est lancée dans l'enseignement à distance. Et nous sommes en train de former tous nos enseignants à ce type d'enseignement. L'avenir est assez prometteur pour une généralisation du numérique à l'ensemble du territoire.

Un besoin d'investissement s'avère donc important à travers un panier commun pour le développement des TICs dans chaque pays.

Je vous remercie pour votre aimable attention.



2.3 L'INGÉNIERIE DE FORMATION COMME ÉLÉMENT DE CADRAGE PÉDAGOGIQUE

PAR M. HAMZA IDRIS OMAR / FORMATEUR-CONCEPTEUR AU CFEF

La formation continue fait partie des principaux leviers pour entamer la quête de la qualité des enseignements-apprentissages. Il faudrait agir sur ce levier, pour rehausser d'un niveau cette qualité. Mais pour agir dessus encore faut-il arriver à identifier en amont les limites, les failles et les biais qui la freinent.

Une « bonne » formation est un aboutissement d'un processus d'analyse de besoins construit selon les normes de l'ingénierie de formation.

Dans cet article nous allons d'abord dresser un état des lieux du procédé de conception des objectifs de formation continue telle qu'elle se pratique dans le système éducatif djiboutien, avant de proposer en perspectives, un éventail des possibles améliorations respectueuses de l'ingénierie de formation.



Les différentes modalités de la formation continue ?

La formation continue passe par trois modalités :

- La formation continue standardisée, c'est-à-dire une formation pour tous les enseignants de la capitale et de la région, pendant les vacances interruptives, regroupés dans différentes salles dans la même journée ou convoqués par groupe, pour différentes journées ;
- La formation continue insitu organisée, pendant les jours ouvrables, pour les enseignants d'un établissement ou d'une région : c'est la formation de proximité ;
- La formation continue individuelle qui se met en place lors de visites de classes et qui se formalisent dans un entretien post-leçon à chaud.

Le procédé de conception des objectifs de formation

Pour le moyen (collège) et le secondaire (lycée), c'est l'inspection qui fait le recueil des besoins par deux voies.

La première, se fait à travers le conseil d'établissement dans lequel il est question de dresser les contraintes, les difficultés, les obstacles et éventuellement les besoins en formation, dans le contexte spécifique de l'établissement. Ce conseil est présidé, en général, par un conseiller pédagogique et tous les enseignants de la discipline affectés à cet établissement y prennent part. La plupart du temps, probablement pour une question « d'ego », les enseignants ne formulent que les problèmes relatifs aux moyens dont dispose l'établissement (matériels, budget, logistique...) et ceux relatifs à la programmation annuelle des enseignements (progression). Il est rare de voir un enseignant émettre voir admettre les difficultés inhérentes à sa pratique de classe devant ses collègues.

¹ Réunion entre l'inspection, les enseignants et l'administration d'un établissement.

L'INGÉNIERIE DE FORMATION COMME ÉLÉMENT DE CADRAGE PÉDAGOGIQUE (suite)



La deuxième, se fait pendant les visites des classes. Les conseillers pédagogiques dressent un constat sur la réalité de terrain « perçue » à travers les filtres de leur expérience.

C'est en croisant ces deux voies de recueil que les besoins les plus « urgents » ou les plus « fréquents » sont retenus et sont transformés en objectifs de formations dans un plan prévisionnel de formation.

La viabilité et l'acceptabilité de ce plan annuel de formation pour les enseignants peut être compromise, alors, par deux aspects :

- Le caractère programmé et descendant de ces formations. Il y avait possibilité d'augmenter leur viabilité et leur acceptabilité pour et chez les enseignants, si elles étaient transformées en un projet ascendant, inclusif et construit dans « *une alliance de travail* » (Mayen, 2015b, in : Serreau, 2018, p.115) entre eux et l'inspection ;
- Le caractère standardisé de ces formations qui rend difficile la mise en place des objectifs de formation avec un ancrage ou une ouverture vers des réels problèmes socioprofessionnels qui dépendent de plusieurs paramètres comme l'ancienneté de l'enseignant, la particularité de l'établissement dans lequel il évolue et la singularité de son être. Par conséquent, ce caractère ne convient pas aux contextes des établissements et le besoin des publics (professeur stagiaire, néotitulaire ou même de carrière) variable et pluriel. À titre d'exemple, à une formation pendant les vacances de Toussaint en février 2017 sur la mise en œuvre de la leçon « poussée d'Archimède », avec la démarche expérimentale, qui convoquait d'abord les matériels de laboratoire ensuite les artefacts TICE (vidéo projecteur, connexion internet et utilisation du PCCL²) comme supports didactiques et outils pédagogiques, un enseignant d'un établissement qui ne possédant pas suffisamment de matériels laboratoires et des artefacts TICE, pose la question suivante à la fin de la formation : « *Comment j'arriverais à mettre en place ce que j'ai appris avec cette formation ?* ». Cette question nous renseigne sur un double décalage entre les objectifs de formation standardisés et les besoins singuliers des enseignants d'un côté et de l'autre entre ces objectifs et les contextes spécifiques et variables des établissements moyens (collège).

Ainsi, une formation sans que le premier intéressé n'ait eu à formuler ses besoins peut « *être dénuée de sens pour l'apprenant ; peut dérouter, démotiver ou susciter de la résistance* » (Bureau, sd, p.9).

Ces plans de formation sont donc restés des systèmes quasi fermés dans leur conception traditionnelle³.

De surcroît, après leurs mises en œuvre, aucune évaluation sur leur pertinence et leur viabilité pour l'enseignant n'est engagée ni sur le coup ni après.

² <https://www.pccl.fr>.

³ Cette conception est abordée dans l'article d'Étienne Bourgeoise.

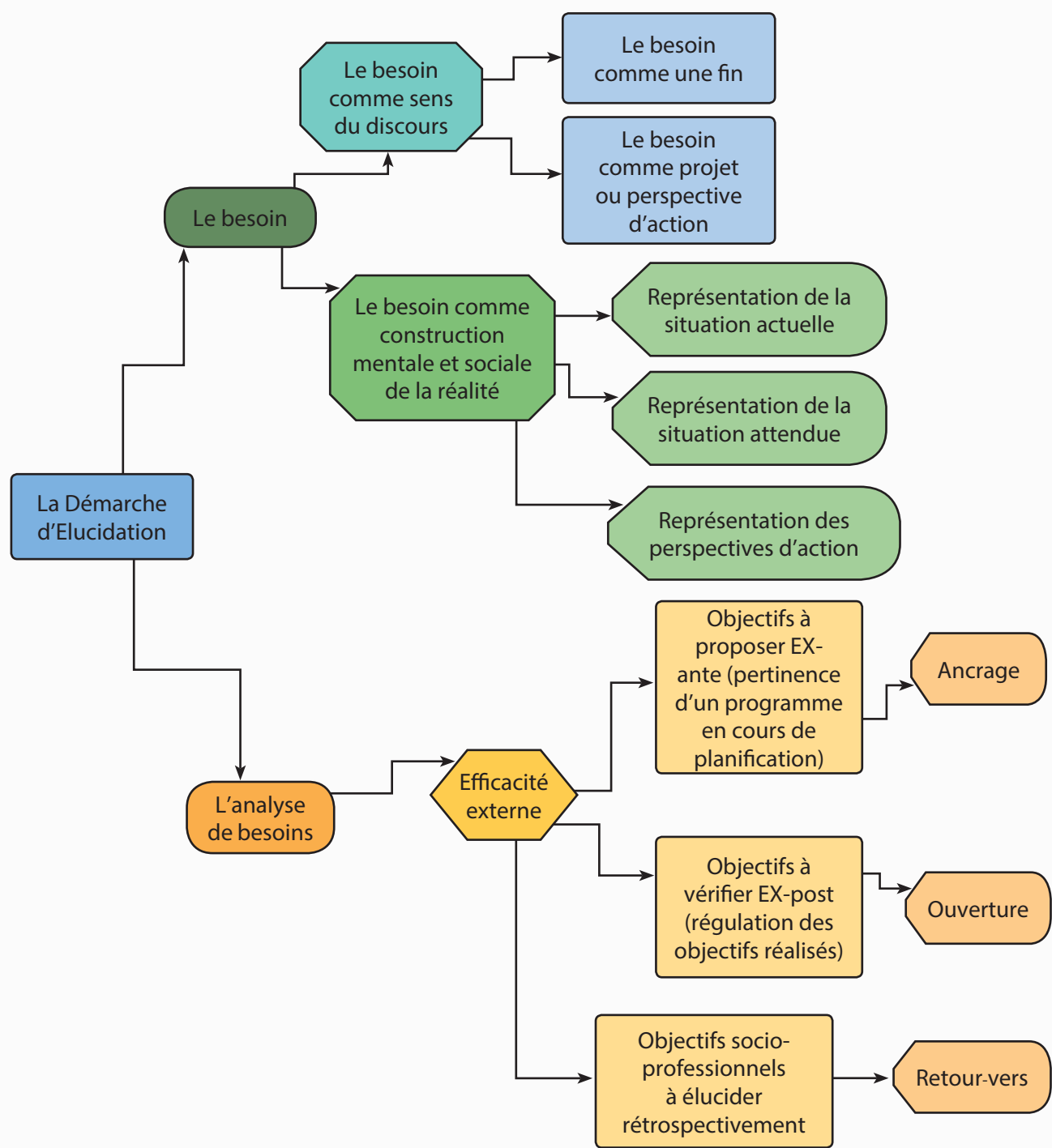


Fig.1 : Carte mentale réalisée sur l'élucidation des besoins à partir de l'article d'Étienne Bourgeois « Mesure et analyse » (2005)

L'INGÉNIERIE DE FORMATION COMME ÉLÉMENT DE CADRAGE PÉDAGOGIQUE (suite)



Élément de cadrage selon l'ingénierie de formation : des solutions en perspectives

L'analyse de besoin est « un intrant incontournable à la conception de la formation » (Bureau, sd, p.9). Elle ne se fait pas hors-sol. Elle « demande rigueur, planification et créativité » (Ibid., p.10). Elle commence par l'élucidation des besoins à partir d'une réflexion systématique sur « les observations et les collectes de données (faits, opinion, attitudes) provenant des sources multiples » (Ibid., p.7).

Mais qu'est-ce qu'un besoin ?

Le besoin naît du décalage qu'il y a entre la situation de départ ou actuelle et la situation attendue (Bourgeoise, 2005). En fonction de la situation de départ ou attendue, on peut avoir deux dynamiques :

- La dynamique de « *pushing factor* » (Ibid.) pour laquelle, la situation actuelle est vécue comme un problème à résoudre et pousse vers un changement obligé ;
- La dynamique de « *pulling factor* » (Ibid.) pour laquelle, la situation attendue, aspire à un désir nouveau motivant une volonté de changement relativement à une situation actuelle.

Le besoin peut être défini aussi comme une construction mentale et sociale d'une réalité ou comme un sens du discours. Pour arriver à l'identifier, il faut éviter les 6 biais récurrents qui peuvent hypothéquer une analyse de besoin⁴ réussie. Ainsi, en premier lieu, l'inspecteur en commanditaire informel⁵ doit diligenter et donner carte blanche au conseiller pédagogique comme analyste de besoins. Pourquoi cela ? Parce que, sinon, la marge de liberté est réduite par la condition (1) de la figure 2. Il faut donc que le commanditaire informel et l'analyste de besoins soient deux personnes physiques ou morales, distinctes. C'est pourquoi le conseil d'établissement doit être tenu par un conseiller comme avant, mais moins avec la posture d'évaluateur de l'inspection et plus avec une nouvelle posture neutre : celle de l'analyste des besoins.

⁴ Le commanditaire informel est celui qui fait la commande d'analyse, mais qui dépend financièrement et administrativement du commanditaire formel. Dans notre cas le commanditaire formel est l'institution.

⁵ L'analyste de besoin est celui qui identifie le besoin et le transforme en objectifs inducteurs de formation.



Analyse des besoins (contrat de départ)

Réalisé par HIO à partir de l'article d'Etienne Bourgeois « mesure et évaluation » (2005)

Fig.2 : Carte mentale réalisée « la marge de liberté » à partir de l'article d'Etienne Bourgeois « Mesure et analyse » (2005)

L'INGÉNIERIE DE FORMATION COMME ÉLÉMENT DE CADRAGE PÉDAGOGIQUE (suite)



Lors de ce conseil d'établissement, le conseiller dans son rôle d'analyste de besoins, devra ainsi comme à l'accoutumée, continuer à identifier avec les enseignants, les contraintes logistiques et budgétaires relatives aux matériels didactiques (matériels de laboratoire, imprimante ...), mais également faire part, des commandes et prérogatives institutionnelles comme la programmation annuelle (progression et découpage de l'année relative aux évaluations communes ...). Ce conseil d'établissement fera donc office de rencontre inter-catégorielle parce qu'il y a, *a fortiori*, tous les publics (stagiaires, néotitulaire et enseignant de carrière) qui y participent. Il est très probable donc que pour une question « d'ego » les enseignants n'oseront pas « étaler » leur propre difficulté de pratiques de classe, si encore ils en ont conscience. Mais, en plus de l'identification des contraintes, il pourrait être négocié les objectifs inducteurs de formation qui répondent aux contextes spécifiques (moyens et contraintes) de cet établissement : c'est la phase de négociation « inter-catégorielle » (Bourgeoise, 2005).

En outre, il faudrait, une rencontre « intra-catégorielle » (Ibid.) en trois temps, d'abord avec les enseignants stagiaires puis avec les enseignants néotitulaires et enfin avec les enseignants de carrière, pour identifier les besoins de chacun de ces publics puis les transformer en objectifs inducteurs de formations qui ont un ancrage (identification des problèmes en amont) ou une ouverture (identification des problèmes pendant et après pour respectivement réguler et améliorer) avec des problèmes socioprofessionnels : c'est la négociation « intra-catégorielle » (Ibid.). Comme les publics sont séparés, les enseignants pourront verbaliser leurs besoins sans avoir peur que les plus anciens d'entre eux les jugent. *A priori* cela réduirait les biais liés au jugement et à la question « d'ego » qu'autorise le conseil d'établissement.

Cette modalité qualitative de recueil de besoins (entretien inter/intra-catégorielle) devra être complétée par les rapports des visites de classes parce que le besoin est aussi une réalité observée. À l'issue de ces rapports, le conseiller doit éviter d'adopter une posture d'expert et formuler à travers son expérience des objectifs de formations. La plupart de temps l'expérience est un biais pour l'élucidation d'un besoin relativement objectif. Ces rapports doivent être objectivés donc, par l'analyse croisée⁶ des données vidéo ou Banque des séquences didactiques (BSD)⁷ que devront mettre en place l'inspection et le CFEEF⁸ pour augmenter l'objectivité et la pertinence du plan annuel de formation (PAF).

En complément et *à fortiori* il peut s'avérer intéressant d'organiser à la fin de chaque année ou de chaque session de formation une enquête quantitative adressée à tous les enseignants qui va à la fois renseigner du besoin comme sens du discours et comme construction mentale et sociale.

À l'orée d'une école djiboutienne qui a entamé une dynamique de transformation de pratiques d'enseignements-apprentissages et de formation, l'analyse des besoins objective et pertinente peut éclairer et améliorer le plan de formation, en termes de renforcement de capacité et de valorisation du plan de carrière de l'enseignant djiboutien. Mais elle reste un domaine vaste et bien que les stratégies soient diversifiées, elles sont organisées d'une manière normative. On a retenu ici que celle qui nous a paru simplement intéressante relativement à notre état de littérature. Les perspectives qu'on propose ici donc, peuvent être reprises et développées en mieux pour une meilleure justesse et adéquation au contexte djiboutien.

⁶ L'analyse croisée est une réflexion croisée sur les vidéos l'activité réelle des enseignants, faite par au moins par trois conseillers autour d'une table ronde parce que ce qui est évident pour plusieurs professionnels est plus objective que ce qui est évident pour un seul.

⁷ BSD est une banque des tous les vidéos enregistrées sur l'activité réelle en classe que les professionnelles peuvent analyser *à posteriori*.

⁸ CFEEF : Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement Fondamentale- Omar Guelleh Ahmed



Références bibliographiques

Bourgeois, E. (2005). *Mesure et analyse*.

Bureau, S. (sd). *L'analyse de besoin de formation*,

<https://grh-mascara.yolasite.com/resources/Analyse%20des%20besoins%20de%20formation.pdf>

Serreau, Y. (2018). *L'entretien d'accompagnement : développement humain et maîtrise des situations dynamiques*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne Franche-Comté, 730 p.

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01793496/document>



2.4 LA DOUBLE FINALITÉ D'UNE DÉMARCHE D'INVESTIGATION DANS LES DISCIPLINES SCIENTIFIQUES

PAR M. HAMZA IDRIS OMAR / FORMATEUR-CONCEPTEUR AU CFEF

« On se persuade mieux, pour l'ordinaire, par les raisons qu'on a soi-même trouvées que par celles qui sont venues de l'esprit des autres » Pascal. Tel est le leitmotiv d'une nouvelle démarche qui a séduit les plus grandes nations de la Terre (Japon, États-Unis d'Amérique, Chine ...), depuis deux décennies.

À Djibouti, concernant la discipline physique et chimie, cette démarche a été pré-instituée d'abord dans le plan de formation initiale et continue en 2017 avant d'être instituée par la révision curriculaire qui est rentrée vigueur en 2020. Cependant, son apparition dans le paysage éducatif est-elle aussi récente ? Depuis quand parle-t-on de la Démarche d'Investigation ? Et pourquoi ? En quoi consiste-t-elle ?



Historique de la DI

L'idée d'un enseignement de sciences basé sur l'investigation est déjà présente dans l'ouvrage de Bacon en 1620, « *Du progrès et de la promotion des savoirs* » dans lequel il préconisait une approche de l'enseignement qui permet l'investigation et « encourage à examiner » (in : Cariou, 2011, p.83). Dans la pratique scientifique d'investigation, l'observation est un préalable.

Elle se retrouve également, le siècle qui a suivi, dans la position que défendait Rousseau en 1762 dans « *l'Émile ou de l'éducation* », sur la nécessité de permettre à l'enfant d'apprendre par lui-même comme en témoigne cet extrait : « Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-le les résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres » tiré du Livre III page 495 (in : Marlot et Morge, 2016, p.8).

Deux siècles plus tard, en 1932, Bachelard critique « *l'égarement méthodologique* » (in : Cariou, 2011, p.85) de l'enseignement de science qui passe par une démarche scientifique scolarisée à très forte prégnance empirico-inductiviste ou les « *théories sont extraites des faits* » (Ibid., p.84). Il la désigne comme « *la science expérimentale des instructions ministérielles* » (Ibid., p.84). Pour lui, cette pédagogie permet plus à l'élève, d'acquérir des connaissances à manipuler aveuglément des expériences que d'en construire le sens, l'intérêt et le modèle mathématique qu'elles tendent à décrire ou à justifier. Dans la même décennie, Dewey prônait en 1938 un enseignement fondé sur l'investigation où les apprentissages prennent sens par un questionnement du réel qui « doit faire éprouver à l'élève la nécessité de mener une enquête, cette enquête permettant l'acquisition de nouvelles connaissances » (in : Lebaud & Gueudet, en 2012, p.1401).



C'est réellement à la fin du 20^{ème} siècle qu'à nouveau cet élan de vouloir changer d'approche d'enseignement des sciences réapparaît avec des didacticiens comme Astolfi, Joshua et Orlandi qui mettent en évidence un effet inductiviste et empiriste à forte valorisation de l'observation qui perdure dans les enseignements de science (in : Pieur et al, 2013, p.55). Empiriste parce que la séance de science partirait des faits observables indépendamment des théories et modèles mathématiques ; inductiviste parce que l'observation des phénomènes et les expériences qui s'en suivent, seules, suffisent pour construire des concepts ou des théories.

Des évaluations et des études qui aboutiront par des rapports vont rendre, objectivement, leur verdict sur les carences des acquis scolaires en sciences et leur désaffection selon Coquidé (2009) : « *Les résultats de l'évaluation internationale conduite en février 1995 par l'Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (I.E.A), ont montré une carence des acquis des élèves en sciences partout dans le monde* » (in : Taoufik et al., 2014). Très vite les méthodes d'enseignement traditionnel dites de « *transmission descendante* » (Lebaud et Gueudet, 2012, p.1401) et à forte coloration empiriste, sont mis sur le banc des accusés et la nécessité d'opérer un changement se fait sentir : « *Dès 1996, aux États Unis, le comité national de recherche préconisait de fonder l'enseignement des sciences sur l'élaboration de situations de classe dans lesquelles les élèves soient amenés à conduire leurs propres investigations* » (Taoufik et al., 2014, p.287). Des recherches en didactiques, vont découler « *des propositions allant dans le sens d'un enseignement des sciences moins dogmatique et plus ouvert* » (De Hosson et al., 2016, p.30).

L'accusé est inculpé bientôt dans des rapports objectifs comme celui de la commission « Rocard » en 2007, où : « *Il apparaît que l'origine du déclin d'intérêt pour les études scientifiques réside en grande partie dans la façon dont les sciences sont enseignées dans les écoles, l'accent sera mis sur les méthodes d'enseignement* ».

En Europe, à travers des actions comme « la main à la pâte » de Charpak et Lena du modèle français de « Hands-on » américain, les méthodes d'enseignement des sciences vont aller dans le sens d'un renouvellement. Ces impulsions vont installer progressivement, un peu partout dans le monde, au début de ce 21^{ème} siècle, une nouvelle approche pédagogique d'enseignement de science : la DI. Cela va opérer une redéfinition et des transformations qui vont affecter la pratique scolaire de la démarche scientifique et de la démarche expérimentale.

Le passage à la DI

Au début du 21^{ème} siècle, beaucoup d'auteurs critiques comme Bachelard l'a fait le siècle précédent, la pratique scolaire de la démarche expérimentale en la taxant de « *démarche stéréotypée* » (Boilevin et al. 2013 in : Marlot et Morge, 2016, p.15). C'est ce que pensent aussi Leach et Paulsen (1999) : « *les démarches expérimentales apparaissent trop souvent sous des formes stéréotypées* » (in : Mathé, 2008, p.43). Elle présente une forte prégnance inductiviste qui est atypique de l'enseignement traditionnel parce que c'est une démarche limitée à « *une succession d'étape à suivre pas à pas* » (OH, 2010 in : Marlot et Morge, 2016, p.12), dans laquelle l'élève devrait apprendre à travers l'observation et la manipulation. L'élève est plutôt dans le faire et ne développe pas des connaissances sur ce qu'il fait, bien que « *Les buts affectés aux activités expérimentales sont multiples : motiver les élèves, développer des habiletés manipulatoires, favoriser l'apprentissage de connaissances, de méthodes ou d'attitudes scientifiques* » (Mathé et al, 2008, p.43). Cela représente un risque dans le sens où ne transparaît pas, l'esprit de recherche qui sont l'âme de toute démarche expérimentale. C'est cette part de recherche et d'investigation qui ont permis toutes les avancées scientifiques à partir d'un questionnement qui

LA DOUBLE FINALITÉ D'UNE DÉMARCHE D'INVESTIGATION DANS LES DISCIPLINES SCIENTIFIQUES (suite)



peut engager des moyens nonprédéfinis et déboucher sur des résultats qui peuvent être surprenants, voire spectaculaires. En outre la démarche scientifique et expérimentale, dans leurs références épistémologiques, autorise beaucoup d'errance et des erreurs de la part du scientifique. Également, la science n'évolue pas et ne se construit pas de façon linéaire comme c'est le cas avec la démarche expérimentale scolaire¹. Elle se construit d'une tentative qui n'aboutit pas vers une autre. Or la démarche expérimentale telle qu'elle apparaît dans la pratique scolaire renferme l'élève plutôt à suivre des étapes assez linéaires. Elle n'autorise ni cette errance ni ses erreurs, d'autant plus qu'elle développe de bas niveaux cognitifs, chez l'élève, parce qu'elle : « implique les élèves d'un point de vue pratique, corporel, sensible, c'est qu'ils y adhèrent tellement qu'ils sont uniquement dans le « faire », dans la volonté de réussir sans s'interroger sur ce qu'ils font, ce qui se produit et pourquoi. » (Bouysse (2005) in : Daro et al. 2009, p.10). Elle engage plus la cognition (connaissance/cheminement mentale de apprentissages) avec des activités centrées sur des apprentissages manipulatoires ou conceptuels que la métacognition (savoir sur la connaissance / conscience réfléchi sur ce cheminement mentale). Ainsi elle véhicule « des images de science peu enthousiasmante » (Boilevin et al. 2016 in : Marlot et Morge, 2016 p.6) parce qu'elle laisse « croire aux élèves que tout sort d'une expérience indépendamment d'une référence au savoir constitué » (Ibid., p.11).

Il y avait donc nécessité de redonner à cette démarche expérimentale telle qu'elle est scolarisée, ses références épistémologiques : le génie de l'imagination et l'esprit de l'investigation dans une nouvelle méthode d'enseignement de science à savoir la DI. Cela transparait dans le rapport de la commission Rocard (2007) où, passer d'une culture de transmission du savoir centrée sur l'enseignement avec la méthode pédagogique transmissive à une culture d'appropriation et de constructions des connaissances centrée sur l'apprentissage avec la méthode pédagogique constructiviste, est nécessaire. Cette méthode va évoluer durant les deux premières décennies de 21^{ème} siècle et passer par le prisme d'une adaptation :

- Pédagogique, liée à la diversité de son appropriation par les enseignants et à la variabilité des contextes dans lesquels ils évoluent ;
- Didactique, liée à la diversité des moyens didactique dont dispose l'enseignant et à la variabilité des références épistémologiques des savoirs à enseigner en fonction des notions scientifiques comme la notion de gravitation ou des moyens technologiques comme le moyen qui permet de reconnaître la présence de l'eau avec le test du sulfate de cuivre anhydres.

Définition de la DI

La difficulté de circonscrire la démarche sous une seule définition est soulevée par De Hosson et al. (2016, p.31) : « La diversité des formes prises par la DI semble faire écho à cette impossible gageure de définition. En effet, lorsqu'elles sont analysées par les chercheuses en éducation, les séances de classe se réclamant de l'investigation présentent une variabilité notable ». Elle est soulevée aussi par Prieur et al. (2013) qui font le constat que les conceptions et la pratique de la DI par les enseignants présentaient une grande variété en fonction de sa mise en œuvre, du nombre et de la hiérarchisation de ses étapes,

¹ La démarche expérimentale appelée OPHEC qui est une succession d'étapes linéaires (Observation ; Problématique ; Expérience ; Conclusion), a servi beaucoup au collège avant la révision curriculaire de 2019 et l'est toujours au lycée.



des postures plurielles de l'enseignant et de l'élève et des utilisations des artefacts didactiques ou TICES (Logiciel, matériels de laboratoire, documents ...). Bien qu'elle échappe « à toute tentative de modélisation » (De Hosson et al, 2016, p.31), elle présente de caractéristiques relativement invariantes selon Cross et Grangeat, (2014, pp 156-157) comme :

- Des situations authentiques qui sont basées sur des problèmes. Ces situations peuvent ne pas avoir de réponse correcte ;
- Des procédures expérimentales comprenant également de la recherche d'information ;
- Une attention au développement de l'autonomie de l'élève et aux apprentissages autorégulés ;
- Des activités d'argumentation et de communication entre les élèves.

Il serait difficile de donner une définition générale alors, à cette DI qui varie selon le contexte d'enseignement. Mais on va tenter de la définir à minima.

La DI est une transposition didactique de la pratique d'investigation scientifique. C'est une forme scolarisée de l'esprit de recherche scientifique partant d'une question scientifique qui permet tout au long de la séance à l'élève de dépasser :

- Un « *conflit cognitif* » (Brousseau, 2010, p.281) entre ce qu'il connaît déjà et ce qu'il constate en classe ;
- Un « *conflit sociocognitif* » (Ibid., p.285) à travers le croisement de ce qu'il croit savoir et ce que les autres élèves pensent être vrai. Elle lui permet aussi de franchir un « *obstacle épistémologique* » (Ibid., p.277) ; c'est-à-dire de comprendre l'esprit et le sens des théories scientifiques (au sens épistémologique du terme) au-delà des amalgames et des croyances selon les théories de la vie quotidienne. Par exemple à la question « Est-ce que tous les liquides contiennent de l'eau ? », l'obstacle à franchir serait de ne pas faire l'amalgame de la notion de liquide au sens scientifique avec le sens vernaculaire dans la langue somalie « bio-bio » qui veut dire liquide. L'élève pourrait se dire « que tous les liquides contiennent de l'eau parce qu'ils sont « bio-bio ». Et donc dans cette expression, il y a le terme « bio » : l'eau donc. Cette conception erronée pourrait être corrigée à la fin de séance du chapitre 1 de manuel de 8^{ème} du curriculum de l'an 2010 (CRIPEN), durant laquelle l'élève construira que les liquides ne contiennent pas tous de l'eau.

La DI est alors, « *un processus intentionnel de diagnostic de problème, de critique des expériences réalisées, de distinction entre les alternatives possibles, de planification des recherches, de recherche d'hypothèses, de recherche d'informations, de construction de modèles, de débat avec des pairs et de formulation d'arguments cohérents.* » (Rocard et al. 2007, p. 9).

Ainsi cette démarche s'inscrit dans l'approche bachelardienne de résolution de problème parce qu'elle est « *hypothético-déductive* » (Mathé, 2008 in : Marlot et Morge, 2016, p.67) c'est-à-dire que la séance se construit à partir d'une question scientifique et des éventuelles hypothèses construites par les élèves. C'est une approche pédagogique qui traduit de la meilleure façon le modèle d'apprentissage « *socioconstructiviste* » (Mathé et al., 2008, p.46) parce que l'élève apprend avec et contre ses pairs.

Dans cette démarche s'opère un basculement d'une centration globale sur l'enseignement de science avec une culture de transmission à celle qui prend, globalement en compte l'apprentissage par inférence de compétence chez l'élève. Cet apprentissage passe alors par un questionnement du réel et la nécessaire mise en lien avec des concepts scientifiques à travers une « recherche ». Cela développe chez l'élève une culture de construction et d'appropriation des connaissances. Ainsi la DI, « *Promeut-elle un apprentissage plutôt coopératif, reposant sur l'initiative et le questionnement de l'élève. Ici, le savoir scientifique n'est pas transmis de manière verticale et descendante depuis le maître vers la classe,*

LA DOUBLE FINALITÉ D'UNE DÉMARCHE D'INVESTIGATION DANS LES DISCIPLINES SCIENTIFIQUES (suite)



mais construit par les élèves tout au long d'un processus au sein duquel le « choix », « l'identification » et la « résolution » d'un problème scientifique forment le cœur de l'activité (attendue) des élèves ; dans ce contexte, l'enseignant n'est plus exclusivement transmetteur du savoir, mais un médiateur » (De Hosson et al. 2016,p.31).

Enfin, la DI prend en compte comme l'a souligné Develay en 1989, à la fois les étapes qui se trouvent dans les références épistémologiques de la démarche scientifique et les errances qu'admet la démarche des élèves dans la résolution des problèmes.

Dans le cadre de cette recherche, on s'était posé trois questions. La DI c'est quoi ? Depuis quand ? Et Pourquoi ?

Les réponses qui émergent de notre état de littérature sont les suivantes :

- La DI est un aboutissement d'une longue réflexion sur les différentes approches qui ont servi tour à tour l'enseignement de science depuis le 17^{ème} siècle au moins, tantôt par les rationalistes comme Bacon et les spécialistes en histoire de science comme Bachelard, tantôt par les didacticiens comme Orlandi, Joshua et Astolfi ;
- La DI plus qu'une approche pédagogique est une démarche scientifique scolarisée. Elle possède une double finalité :
 - Faire aimer la science ;
 - Et redonner à la pratique scolaire de science les références épistémologiques d'une véritable démarche scientifique.

Cette double finalité forme un arrière-plan des intérêts existentiels et économiques qu'on met derrière la notion de DI à savoir :

- Développer chez l'élève l'esprit critique et de contrôle ;
- Développer l'esprit de recherche ;
- Développer l'imagination et la créativité.

Pour cela, elle autorise chez l'élève, des erreurs et des errances.

Cependant, lorsqu'il existe d'une part une « épistémologie spontanée chez les enseignants² » (Cariou, 2011, p.83) qui préfèrent guider les élèves pas-à-pas à travers l'ancienne démarche expérimentale inductive, car cela leur permet de rester « maître » de leur enseignement dans leur classe et d'autre part des habitudes professionnelles³ qui peuvent être un obstacle face « aux intentions didactiques nouvelles » que revête la DI (Mathé, 2010, p.22), en mettant de côté toutes les contraintes qui peuvent rendre difficile sa mise en œuvre (obstacle langagier, insuffisance matériels ...), l'enseignant arrivera-t-il, véritablement, à la mettre en place ?

² En Générale les enseignants ont été, plus formé sur l'ancienne méthode d'enseignement des sciences à savoir la Démarche Expérimentale (OPHERIC/OHERIC). Donc ils ont tendance spontanément à mettre œuvre plutôt une DE plutôt qu'une DI.

³ Certains enseignants ont pris l'habitude d'enseigner sans matériels avec la méthode d'enseignement dite transmissive souvent pour arriver à « finir » le programme dans le respect de la programmation annuelle (progression).



Références bibliographiques

Brousseau, G. (2010). *Obstacle épistémologique, conflit sociocognitif et ingénierie didactique*.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00516586>

Cariou, J.Y. (2011). Histoire des démarches en sciences et épistémologie scolaire. *RDST* n°3, pp 83-106.

<https://doi.org/10.4000/rdst.386>

Cross, D., &Grangeat, M. (2014). Démarches d'investigation : analyse des relations entre contrat et milieu didactiques. *RDST* n°10, pp 155-182.

<https://doi.org/10.4000/rdst.946>

De Hosson et al. (2016). *Démarches d'investigation en sciences et construction du savoir*.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01352770>

Lebaud, M.P., & Gueudet, G. (2012). *Démarches d'investigation et collectifs dans la formation des enseignants* », pp 1400-1412.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00744088>

Marlot, C., &Morge, L. (2016). *Adapter l'investigation scientifique et technologique aux enseignants : point de vue de la recherche en didactique*.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&resrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwitzd2nyKvmAhWS5KQKHSqwCX4QFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fforfee.hepl.ch%2Fbits_tream%2Fhandle%2F20.500.12162%2F1596%2FL%2527investigation%2520scientifique%2520et%2520technologique%2520-%2520Marlot%2520%2526Morge%2520-%2520PUR%25202016.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&usg=AOvVaw0rv98yXB6KqQ0z10tpTDep

Mathé, S. et al. (2008). DI au collège : quels enjeux ? *Didaskalia* n°32, pp.41-76.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01663313/document>

● LA DOUBLE FINALITÉ D'UNE DÉMARCHE D'INVESTIGATION
DANS LES DISCIPLINES SCIENTIFIQUES (suite)



Mathé, S. (2010). *La « DI » dans les collèges français : Élaboration d'un dispositif de formation et étude de l'appropriation de cette nouvelle méthode d'enseignement par les enseignants*, Thèse de doctorat, Université Paris-Diderot - Paris VII, 208 p.

https://tel.archives-ouvertes.fr/tel_00516314/document.

Prieur, M et al. (2013). Réception des démarches d'investigations prescrites par les enseignants de sciences et de technologie, *RDST* n°7, pp 53-76.

<https://journals.openedition.org/rdst/685> .

Rocard, M et al. (2007). *L'enseignement scientifique aujourd'hui: une pédagogie renouvelée pour l'avenir de l'Europe*.

https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_fr.pdf .

Taoufik, H et al. (2014). Place de la DI dans l'enseignement de science de vie et de la terre aux collèges, *Journal scientifique Européen*, n°22, pp 286-298.

https://www.researchgate.net/publication/340935128_PLACE_DE_LA_DEMARCHE_D'INVESTIGATION_DANS_L'ENSEIGNEMENT_DES_SCIENCES_DE_LA_VIE_ET_DE_LA_TERRE_AUX_COLLEGES





2.5 LE CADRE DE RÉFÉRENCE DES NORMES STANDARDS POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

CE CADRE DE RÉFÉRENCE EST L'OEUVRE DE PLUSIEURS AUTEURS

Les établissements scolaires doivent désormais répondre à des standards de qualité couvrant les principaux domaines : les enseignements-apprentissages, les conditions physiques et matérielles, le périscolaire, la gestion des établissements, le leadership des chefs d'établissements, la formation du personnel (enseignants personnels administratifs) et leur suivi-encadrement-évaluation, le fonctionnement efficace de l'APE et du CGE. Tous les établissements scolaires seront désormais évalués sur la base d'indicateurs normatifs préalablement définis et communiqués aux personnels concernés. Les moyens idoines seront mis à la disposition des différents acteurs intervenant dans ce processus de la qualité en vue de répondre à la commande institutionnelle. Ces normes et standards adaptés à notre contexte permettent de déterminer de façon plus précise les exigences de qualité minimales qu'on est en droit d'attendre d'un établissement donné.

Commande institutionnelle

1. Élaborer un outil simple (grille d'évaluation) au service d'un processus d'amélioration collective de la qualité de l'école djiboutienne ;
2. Définir un cadre de référence d'un établissement de qualité permettant de poser un diagnostic et mettre en œuvre un plan qualité ;
3. Adapter cet outil au cadre de référence de la convention des droits de l'enfant ;
4. Construire cette approche de qualité avec un processus participatif de la communauté éducative ;
5. Expérimenter ce processus sur un échantillon d'établissements de profils différents (écoles urbaines - écoles périurbaines - écoles rurales).

Projet transformateur : une exigence institutionnelle

L'institution, à travers sa politique nationale de refondation du système éducatif national, va définir un certain nombre de standards auxquels l'école doit s'y conformer. Il s'agit bien d'une politique de standardisation visant la recherche de l'excellence pour restructurer complètement l'école djiboutienne. Le projet transformateur s'inscrit dans cette vision de standardisation de l'évaluation et la gestion de la qualité de l'école. Dans le même état d'esprit, le monde du travail va, lui aussi, imposer aux structures de formation des exigences liées à la construction de l'identité professionnelle des entreprises.

LE CADRE DE RÉFÉRENCE DES NORMES STANDARDS POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT (suite)



Objectifs généraux

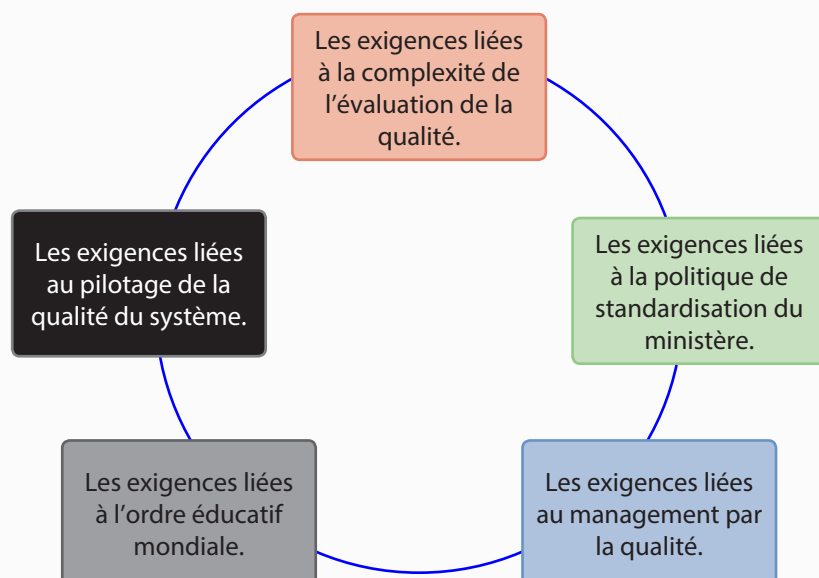
- a. Inscrire l'école dans un processus d'amélioration permanent de la qualité et de consolidation des acquis du système éducatif ;
- b. Perfectionner le pilotage de l'établissement aussi bien au niveau central que déconcentré à travers l'adoption d'un certain nombre de principes directeurs et d'un minimum d'intrants relatif à l'assurance qualité ;
- c. Réduire les disparités d'une structure scolaire à une autre à travers un cadre d'instrumentalisation de la qualité ;
- d. Définir des normes et standards partagés par tous les acteurs éducatifs.

Démarche préconisée

- a. La définition d'un cadre d'orientation de la qualité de l'école à l'intention des chefs d'établissement et de la communauté éducative ;
- b. La production d'un outil utile de travail (grille) permettant aux utilisateurs de l'école de mieux concevoir le concept de qualité et de s'inscrire dans un plan de mesures dynamique d'amélioration continue de l'état actuel de l'école vers une approche de qualité ciblée ;
- c. L'instauration d'une culture d'évaluation et de gestion de la qualité de l'école.

Gestion de la qualité : des exigences multiples au service de l'établissement

Pour réaliser une véritable gestion de la qualité dans le sens d'un processus d'amélioration continu, il faut nécessairement tenir compte des exigences suivantes :





Exigences complexes de l'évaluation de la qualité

Celles-ci sont d'abord intégrées dans les différentes dimensions de l'établissement : infrastructures, qualification des enseignantes et enseignants, ressources matérielles et financières, gestion, culture de l'apprentissage et de l'enseignement, communication, performances des élèves, implication des parents, les effets escomptés, etc...

Exigences diligentées par la communauté internationale

La communauté internationale à travers l'émergence d'un nouvel " ordre éducatif mondial " soutenue par la question de redevabilité et développement durable (ODD4) propose une vision éducative plus universelle qui préconise que les élèves doivent devenir des décideurs avertis et responsables, assumeront activement leur rôle de citoyens à l'échelle nationale et du monde entier, et contribuer au bien-être social, environnemental et économique ainsi qu'à une qualité de vie équitable pour tous, maintenant et à l'avenir.

Exigences d'auto-évaluations pour un usage de pilotage

L'école, à travers la culture de l'auto-évaluation, va utiliser de façon constructive les résultats de ses propres évaluations et les mettre à profit pour son propre pilotage, donc pour le développement de sa qualité à travers un plan de redressement tenant compte de ses capacités et ses compétences en ressources humaines, matérielles et financières.

Caractéristiques des différentes grilles à usage de la qualité

Elles doivent :

1. Donner une série d'indicateurs de qualité dans chaque domaine ;
2. Être à la portée de la communauté éducative ;
3. S'inscrire dans une approche participative ;
4. Servir à mesurer les progrès accomplis et apprécier les obstacles franchis ;
5. Être ambitieuses, réalistes et suffisamment précises pour un minimum d'objectivité ;
6. Comporter des items en nombre limité pour faciliter son utilisation ;
7. Être prescrites dans l'esprit du projet transformateur et de la politique éducative nationale ;
8. Prendre acte des droits de l'enfant et de la recherche de qualité.

Domaines d'application des normes standards

- DOMAINE 1 : CONTEXTE ET PROFIL DE L'ÉTABLISSEMENT.
- DOMAINE 2 : GESTION PÉDAGOGIQUE.
- DOMAINE 3 : GESTION ADMINISTRATIVE.
- DOMAINE 4 : PARTENARIAT COMMUNICATION ET RELATION.

LE CADRE DE RÉFÉRENCE DES NORMES STANDARDS POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT (suite)



Indicateurs de qualité	Niveaux de qualité		
	Excellent (norme)	Moyen	Insuffisant
DOMAINE 1 : CONTEXTE ET PROFIL DE L'ÉCOLE			
Composante 1 : Existence et utilisation des Infrastructures			
1.1. Ratio Élèves / salle de classe	Inférieur ou égal à 45	Compris entre 45 et 50	Moins de 15 et plus de 50
1.2. Pourcentage de salles utilisées en double-vacation	0%	Entre 0% et 50%	Plus de 50%
1.3. Existence d'une salle spécialisée fonctionnelle	Une salle aménagée et équipée consacrée à l'enseignement spécialisé	Une salle banalisée réservée aux activités hors programmes	Pas de salle spécialisée
1.4. Existence d'une bibliothèque fonctionnelle	Les élèves ont accès à une bibliothèque équipée selon une stratégie définie	Les élèves n'ont pas accès librement aux livres	Pas de bibliothèque
1.5. Existence d'un bureau du directeur	Oui		Non
1.6. Existence d'un stock ou magasin sécurisé	Magasin sécurisé pour stocker les vivres et les matériaux	Stock ou magasin non sécurisé	Pas de stock ou de magasin
1.7. Ratio Élèves / cabine de latrine	Inférieur ou égal à 30	Compris entre 30 et 40	Plus de 40
1.8. Latrine réservée pour filles	Oui		Non
1.9. Existence d'une cantine fonctionnelle	Une cantine qui sert au moins 2 repas par jour	Une cantine qui sert 1 repas par jour	Pas de cantine



1.10. Existence de dortoir fonctionnel	Dortoir équipé et utilisé par tous les élèves	Dortoir équipé et utilisé par les garçons	Pas de dortoir ou dortoir non utilisé
1.11. Existence d'un logement de fonction	Un logement du directeur pour une école urbaine et/ou des enseignants pour une école rurale	Logement vétuste à réhabiliter	Pas de logement de fonction
Composante 2 : Mobiliers scolaires (table banc, armoire, bureau du maître, ...)			
2.1. Ratio Élèves / place assise	1 élève par place assise		Plus d'1 élève par place assise
2.2. Existence bureau de l'enseignant	1 bureau de l'enseignant par salle de classe		Pas de bureau du maître
2.3. Ratio Armoire / salle	1 armoire de rangement par salle de classe		Pas d'armoire de rangement
Composante 3 : Équipements / matériels (Ordinateurs, duplicateurs, photocopieurs ...)			
3.1. Accès l'informatique	Ordinateurs accessibles à l'ensemble du personnel	Ordinateur réservé à l'usage du directeur	Pas d'ordinateur disponible
3.2. Existence d'un moyen de reproduction	Établissement équipé d'une photocopieuse et d'une ronéo opérationnelle	L'établissement possède une photocopieuse ou une ronéo	Pas de moyen de reproduction
3.3. Existence des matériels audio-visuels	Établissement équipé de matériels audio-visuels		Pas de matériels audio-visuels
3.4. Accès à internet	Connexion internet accessible aux personnels et aux élèves	Connexion internet réservée à la direction de l'établissement	Pas de connexion internet

**LE CADRE DE RÉFÉRENCE DES NORMES STANDARDS
POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT (suite)**



Composante 4 : Accessibilité			
4.1. Existence d'un moyen de communication	L'établissement dispose d'un téléphone fonctionnel	L'établissement à accès à un poste de radio	Pas de ligne téléphonique ni d'accès d'un poste de radio
4.2. Facilité d'accès pour l'élève en zone rurale	École à moins de 3 km du campement	École à moins de 5 km du campement	École à plus de 5 km du campement
4.3. École bien desservie	École desservie par les transports en commun (TC) et facile d'accès	École desservie par les TC irrégulièrement	École non desservie par les TC et inaccessible à pied
4.4. Installation des rampes pour élèves handicapés	Oui		Non
4.5. Application effective de la carte scolaire	Tous les élèves habitent aux alentours de l'école	La majorité des élèves habitent aux alentours de l'école	Une minorité d'élèves habitent aux alentours de l'école
Composante 5 : Sécurité			
5.1. Surveillance des enfants assurée	Surveillance des enfants assurée à la rentrée, la sortie et pendant les récréations	Planning de surveillance des élèves	Aucune surveillance des élèves
5.2. Gardiennage de l'école	3 gardiens pour l'école	2 gardiens pour l'école	Pas de gardien à l'école
5.3. Existence d'une clôture	Une clôture fiable	Clôture franchissable	Pas de clôture



Composante 6 : Accès à l'eau potable et à l'électricité			
6.1. Existence d'une source d'eau potable	Point d'eau potable dans l'enceinte de l'école	Point d'eau potable situé à moins de 2 km de l'école	Pas de point d'eau ou situé à plus de 2 km de l'école
6.2. Existence d'un moyen de ravitaillement en eau pour l'école rurale	Ravitaillement en eau assurée quotidiennement	École ravitaillée irrégulièrement	Pas de moyen de ravitaillement en eau
6.3. Existence d'une source d'énergie électrique	École branchée au réseau électrique de l'EDD	Source d'énergie électrique permettant la continuité des apprentissages	Pas de source d'énergie électrique
Composante 7 : Santé scolaire			
7.1. Existence d'une trousse de premiers soins à l'école	Oui		Non
7.2. Visites médicales	Au moins 1 visite médicale dans l'année scolaire		Aucune visite médicale dans l'année scolaire
7.3. Enseignants formés au secourisme	Tous les enseignants sont formés	Plus de 50% des enseignants sont formés	Aucun enseignant formé aux soins de premiers secours
7.4. Vaccination des enfants	100% des nouveaux inscrits sont vaccinés	Entre 50% et 100% des nouveaux inscrits sont vaccinés	Aucun nouveau inscrit n'est vacciné e 50% des nouveauxcinsés
Composante 8 : Hygiène et Environnement			
8.1. Cour ombragée	Arbres et espace vert	Espace vert	Aucun arbre n'existe ni espace vert
8.2. Existence d'un jardin scolaire	Oui		Pas de jardin
8.3. Aménagement des aires de jeu	Espaces de jeux aménagés pour le sport		Pas d'espace de jeux Aucune aire des jeux
8.4. Existence d'un vidangeur	Oui		Non
8.5. Existence d'une benne à ordure ou d'incinérateur	Oui		Non

LE CADRE DE RÉFÉRENCE DES NORMES STANDARDS POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT (suite)



DOMAINE 2 : GESTION PÉDAGOGIQUE			
Composante 1 : Programmes			
1.1. Ratio programme / enseignant	Les programmes sont disponibles en nombre suffisant	Les programmes sont disponibles, mais en nombre insuffisant	Les programmes ne sont pas disponibles
1.2. Exploitation du programme	Les programmes sont mis en pratiques	Les programmes sont mis en pratiques	Les enseignements dispensés ne sont pas conformes aux programmes officiels
Composante 2 : Enseignants			
2.1. Ratio Élèves / enseignant	Chaque enseignant a au plus 45 élèves dans la salle	Chaque enseignant a 45 à 40 élèves par classe	Chaque enseignant a plus de 45 élèves par classe
2.2. Valeur académique des enseignants	100% des enseignants ont le niveau minimum académique requis	80% des enseignants ont le niveau minimum académique requis	Moins de 40% des enseignants ont le niveau minimum académique requis
2.3. Formation continue des enseignants	Tous les enseignants ont bénéficié de 72 h/an de formation	Tous les enseignants ont bénéficié entre 72 et 50 h/an de formation	Tous les enseignants ont bénéficié de moins de 30 h/an de formation
2.4. Formation initiale des enseignants	100% des enseignants ont suivi une formation initiale	Entre 80% et 50% des enseignants ont suivi une formation initiale	Moins de 50% des enseignants ont suivi une formation initiale
2.5. Assiduité des enseignants	100% des enseignants sont présents tous les jours	Entre 100 et 90% des enseignants sont présents tous les jours	Moins de 90% des enseignants sont présents tous les jours
2.6. Pourcentage de remplacements des absents	95% des absents sont remplacés et une continuité des apprentissages a été assurée	Entre 95 % 90% des absents sont remplacés et une continuité des apprentissages a été assurée	Moins de 90% des absents sont remplacés



2.7. Pourcentage des enseignants stagiaires	Les stagiaires représentent au plus 30 % de l'effectif total des enseignants	Les stagiaires représentent entre 30 % et 20% de l'effectif total des enseignants	Les stagiaires représentent moins de 20 % de l'effectif total des enseignants
2.8. Respect du volume horaire	Tous les enseignants respectent le volume horaire pour toutes les disciplines notamment pour l'EPS	Une partie des enseignants respectent le volume horaire pour toutes les disciplines notamment pour l'EPS	Aucun enseignant respecte le volume horaire pour toutes les disciplines notamment pour l'EPS
Composante 3 : Manuels scolaires / Matériel didactique / Guide de l'enseignant			
3.1. Ratio Manuel / élèves	Il existe un manuel par élève	Il y a un manuel pour 2 élèves	Il y a un manuel pour 3 élèves
3.2. Nombre de manuels en bon état par discipline	100% sont en bon état	Entre 100 et 90% sont en bon état	Moins de 90% sont en bon état
3.3. Tablettes numériques	100% ont les tablettes numériques	Entre 100% et 80% ont les tablettes numériques	Moins de 80% ont les tablettes numériques
Composante 4 : Encadrement			
4.1. Visites des stagiaires	Les stagiaires ont reçu 2 visites par mois		
4.2. Visites des enseignants par les CP	Les enseignants ont reçu une visite pédagogique par mois	Les enseignants ont une visite pédagogique au moins 3 fois par mois	Le nombre de visite est inférieur à 3 fois par mois
4.3. Nombre de formations de proximité	Il se déroule au moins 4 formations de proximité par an	Il se déroule au moins 3 formations de proximité par an	Il se déroule moins de 3 formations de proximité par an
4.4. Nombre d'animations pédagogiques suivies	Les enseignants ont suivi au moins 4 animations pédagogiques dans l'année	Les enseignants ont au moins suivi 3 animations pédagogiques dans l'année	Les enseignants ont suivi moins de 3 animations pédagogiques dans l'année
4.5. Nombre de contrôle pédagogique	Le directeur a procédé à au moins 8 contrôles pédagogiques	Le directeur a procédé à au moins 6 contrôles pédagogiques	Le directeur a procédé à moins de 6 contrôles pédagogiques

**LE CADRE DE RÉFÉRENCE DES NORMES STANDARDS
POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT (suite)**



Composante 5 : Élèves			
5.1. Pourcentage d'élèves filles	50% de l'effectif total des élèves sont des filles	50 et 40% de l'effectif total des élèves sont des filles	Moins de 40% de l'effectif total des élèves sont des filles
5.2. Pourcentage de nouvelles inscriptions filles	50% des nouvelles inscriptions sont des filles	Les filles représentent entre 50 et 45 % de l'effectif des nouveaux inscrits	Moins de 45% des nouveaux inscrits sont des filles
5.3. Taux d'élèves maîtrisent la lecture à la fin du cycle 1	80% des élèves maîtrisent la lecture à la fin du cycle 1	Entre 80% et 60% d'élèves maîtrisent la lecture à la fin du cycle 1	Moins de 50% d'élèves maîtrisent la lecture à la fin du cycle 1
5.4. Dispositif de soutien aux élèves en difficulté	100% des élèves en difficulté suivent les cours de soutien	Entre 100% et 80% des élèves en difficulté suivent les cours de soutien	Moins de 80% des élèves en difficulté suivent les cours de soutien
5.5. Des coins de lecture au cycle primaire	100 % des classes ont des coins de lecture	Entre 100 % et 80% des classes ont des coins de lecture	Moins de 50 % des classes ont des coins de lecture
5.6. Pourcentages d'admis à l'OTI 5 ^{ème} année	80% des élèves inscrits en 5 ^{ème} année ont acquis les compétences de base	80 à 60% des élèves inscrits en 5 ^{ème} année ont acquis les compétences de base	Moins de 60% des élèves en 5 ^{ème} année ont acquis les compétences de base
5.7. Pourcentages des enfants ayant acquis le niveau requis à la fin du 1 ^{er} cycle	95% des enfants ont acquis le niveau requis à la fin du 1 ^{er} cycle	entre 95 et 80% des enfants ont acquis le niveau requis à la fin du 1 ^{er} cycle	Moins de 80% des enfants ont acquis le niveau requis à la fin du 1 ^{er} cycle
5.8. Taux d'absence des élèves	Ce taux représente 5% du volume horaire total	Ce taux est compris entre 5 et 10% du volume horaire total	Ce taux dépasse les 10%
5.9. Taux d'abandon des élèves	0% des élèves quitte le système éducatif	1% des élèves inscrits ont quitté le système éducatif	Ce taux dépasse le 1%
5.10. Existence d'un dispositif de lutte contre l'échec scolaire	Des stratégies sont mises en œuvre pour lutter contre l'échec scolaire	Des stratégies sont prévues, mais non appliquées	Aucune stratégie n'existe



DOMAINE 3 : GESTION ADMINISTRATIVE			
Composante 1 : Documents administratifs			
1.1. Existence de registres et autres documents administratifs	Les programmes sont disponibles en nombre suffisant	Les programmes sont disponibles, mais en nombre insuffisant	Les programmes ne sont pas disponibles
1.2. Gestion et exploitation des données par le Directeur	90% des actions prioritaires identifiées sur la FASE précédente ont été menées à bien	50% des actions prioritaires identifiées sur la FASE précédente ont été menées à bien	
1.3. Tableau d'affichages réglementaires	Le tableau d'affichage est complet et actualisé	Les documents existent, mais incomplets et non actualisés	Il n'y a aucun tableau d'affichage
1.4. Dossier des élèves	Tous les dossiers sont complets et mis à jour	Les dossiers sont partiellement complets	Aucun dossier n'est complété
1.5. Inventaire des mobiliers et de l'équipement	Le cahier d'inventaire est complet et actualisé	Le cahier d'inventaire n'est pas à jour	Il n'existe aucun cahier d'inventaire
1.6. Existence des PV de réunions	Tous les PV existent et sont classés	Une partie des PV sont disponibles	Aucun PV n'est disponible
1.7. Cahier de transmission des courriers arrivés / départs	Le cahier est à jour	Le cahier existe, mais pas à jour	Pas de cahier de transmission
1.8. Suivi des absences du personnel et des élèves	Les registres des absences sont mis à jour	Les registres existent, mais pas à jour	Aucun document de suivi des absences
1.9. Plan de Travail Annuel (PTA)	Un PTA conforme aux directives de l'Institution existe et les activités sont mises en œuvre	Un PTA existe, mais les activités sont partiellement réalisées	Pas de PTA
1.10. Tableau de bord pour la planification des activités	Un tableau de bord découlant du PTA existe et dont les activités sont mises en œuvre	Le tableau de bord existe, mais mis en œuvre partiellement	Aucun tableau de bord n'existe
1.11. Lutte contre le décrochage scolaire	Une stratégie efficace et opérationnelle existe	La stratégie existe, mais les activités sont exécutées partiellement	Aucune stratégie n'existe

**LE CADRE DE RÉFÉRENCE DES NORMES STANDARDS
POUR LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT (suite)**



1.12. Registre comptable	Le registre comptable existe et les dépenses sont rationalisées et justifiées	Le document existe et les dépenses ne sont pas rationalisées et partiellement justifiées	Pas de registre comptable
--------------------------	---	--	---------------------------

DOMAINE 4 : PARTENARIAT, COMMUNICATION ET RELATION

Composante 1 : Implication des parents

1.1. Existence d'une APE fonctionnelle	Il existe une APE qui œuvre au sein de l'école de manière active et réalise des actions	Il existe officiellement une APE, mais aucune activité n'est réalisée	Il n'existe pas d'APE
1.2. Existence d'un CGE fonctionnel	Il existe un CGE qui remplit parfaitement ses fonctions officielles	Il existe un CGE, mais ne remplit pas les missions qui lui sont dévolues	Il n'existe pas de CGE sur place
1.3. Nombre de rencontres parents-enseignants	3 fois / an	1 fois / an	0 fois

Composante 2 : Environnement favorable au travail

2.1. Motivation du personnel	Existence d'un dispositif efficace d'encouragement et de motivation	Le dispositif existe, mais non mis en pratique	Aucun dispositif n'existe
2.2. Climat de confiance	Un climat de confiance qui stimule l'esprit d'équipe et la collaboration existe	La confiance et l'esprit d'équipe existent, mais non suffisamment consolidés	Aucun climat de confiance n'est instauré. L'esprit d'équipe n'existe pas
2.3. Entraide et de solidarité	L'esprit d'entraide et de solidarité entre le personnel existe	L'entraide et de la solidarité sont peu pratiquées	L'entraide et la solidarité n'existent pas

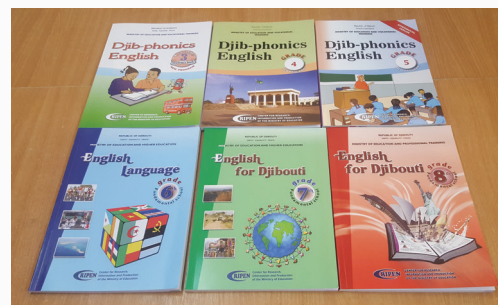


2.6 PLURILINGUALISM IN DJIBOUTI, A PLURAL APPROACH

PAR M. ARREITÉ OUMAR ADAN / CT

In Djibouti, as in many African countries, multilingualism is not taught as it is in some European Union countries and as a result, the didactics of multilingualism has not been developed. It is therefore a virgin territory that presents many opportunities but also challenges.

According to Bruno Maurer, 'the plurilingualism of people is only very little found in the school institution until recently and still in the majority of the situations, monolingualism is the rule, and the language used is a second language, French therefore cumulating the functions of language of schooling, language of teaching and a subject matter'.



However, Bruno Maurer states that 'in other African societies where several languages are spoken, plurilingual competence is often the rule. A child often speaks/understands to varying degrees several languages, that of the father, the mother, the neighborhood. In highly multilingual cities, it is rare that he or she has been exposed to only one language and, to use the liquid metaphor, fluidity is important, the transition from one language to another is often easy and natural, depending on the sociolinguistic factors motivating the job.

In Djibouti, even if French is the first language of schooling and the official language of the country, we also have Arabic which is the second official language but also a mother tongue and a language of schooling for a some of the population. It is also taught as a subject in school. However, it is necessary to know that French still keeps the coast compared to Arabic insofar as the Arabic language is taught in the normal curriculum only as a subject from the 3rd year of primary education.

Multilingualism and mother tongues

In addition, despite a policy of developing mother tongues such as Afar and Somali, which is still in its infancy, and despite their varying degrees of literacy, these two languages are not yet languages of instruction or schooling. They are spoken by the majority of the population only at home.

From this point of view, there is an enormous challenge to be taken up when one wants to pass from a situation of plurilingualism of the subjects to that of a plurilingualism in the teaching-learning. As Bruno Maurer points out, this challenge consists in matching social multilingualism with school multilingualism. He adds that in order to establish this multilingualism in schools, «we must work on changing the way African languages and, more generally, languages familiar to students are represented to parents, teachers and even political decision-makers. The latter are often convinced that they are useless, unfit for modern learning, and that if they have a value, it is on the side of tradition, of the emotional, which means that they are only legitimized for private, family use.



● **PLURILINGUALISM IN DJIBOUTI, A PLURAL APPROACH**
(suite)



According to Ibrahima Thioub, « to be able to reconcile today the French language with the national languages, the passage through the national languages at the beginning of schooling is the best way to master the French language.

Still according to Thioub, it must be said that « French has always been positioned as a hyper-elitist language whose mastery allows access to power. It is the language of schooling, of administration and its mastery gives power. But when one has a good mastery of one's mother tongue, one has self-esteem. The learning of different disciplines is better mastered from the first age with the mother tongue and this gives an opening to better learn foreign languages. French has an interest today to be in a multilingual school, a partner language of other languages. This is why mastering several languages other than French can be a factor favoring employability.

Multilingualism and employability

It is commonly accepted that learning several languages serves to enrich a person's knowledge and gives him/her a linguistic and cultural competence that can be a major asset for employment. Nowadays, it is natural to see on the one hand that many employers ask candidates when recruiting for positions within their companies to master several languages to better meet their needs in terms of qualified employees capable of contributing to the influence and development of their companies in international exchanges.

On the other hand, by learning several languages, job seekers multiply their chances of getting a job because, with the same profile, candidates are often separated by their language skills. Moreover, learning different languages is an asset for companies, especially when they

need to develop internationally. They need to understand the development strategies of other competing companies and to know about new technologies concerning their sectors of activity in order to be much more competitive.

Towards teaching plurilingualism



Nowadays, research in language didactics has evolved a lot and many researchers think that plurilingualism should be taught at school because this teaching serves to decompartmentalize language teaching but also to reinvest the learner's previous linguistic competences, in this case the mother tongue competences, in new learning. This is what we call, according to Gaig Evenou, 'taking into account the «language biography» of the learner, all the experience of contact with languages that he or she has had previously.

Thus, several approaches to the introduction of plurilingualism have been developed in recent years and are of great importance in the field of language didactics and plurilingualism. These approaches are called plurilingual approaches and they are four in number (Awakening to languages, Integrated didactic approaches, Intercomprehension of related languages, Intercultural approaches). They are didactic



approaches that implement teaching-learning activities that involve both several (= more than one) linguistic and cultural varieties. (FREPA). They have been designed for the development of the plurilingual and pluricultural competence of learners. Their objectives and purposes are well explained in the framework of reference for pluralistic approaches known as CARAP or FREPA in English and are based on activities that include several linguistic and cultural varieties.

Conclusion

It should be remembered that in order to use mother tongues as languages of schooling even before integrating other foreign languages into learning, there is a need to develop mother tongue didactics in schools. However, this is not an easy task because mother tongues raise the question of how to teach.

Professor Louis Martin ONGUENE ESSONO, who studied the importance of teaching mother tongues, said that « to teach in national languages or to better transmit science in national languages, it is necessary, in addition to a solid linguistic training, to possess the fundamentals of the didactics of national languages. This is why it is necessary to focus on the training of mother tongue teachers because they do not always have a very good knowledge of mother tongue didactics. Moreover, the lack of didactic manuals for the teaching of mother tongues should be remedied.

However, the work does not stop there, the most important is the political will to choose mother tongues as the language of schooling because it is commonly accepted that « to educate a child is to transmit values, models and a culture to him and to let him build his identity and the mother tongue particularly plays a preponderant role in this process ». This political will must be translated into an educational and linguistic policy that must be institutionalized at the highest level.



2.7 LA POLITIQUE DE LA SCOLARISATION DES FILLES À DJIBOUTI

PAR Mme. NASRO OMAR HASSAN / CT

Suite à la tenue des États Généraux de l'éducation nationale en 1999 et à l'adaptation du document-cadre de la politique éducative en janvier 2000, le Gouvernement Djiboutien a entrepris des efforts relatifs à la promotion des filles qui ont porté leurs fruits. Pourtant des défis restent à relever quant à la rétention des filles à l'école.

Les zones rurales à Djibouti dont la plupart se retrouvent dans les zones les plus reculées constituent les zones d'intervention prioritaires pour l'application de ces différentes mesures si l'on veut augmenter le Taux d'achèvement du Primaire par les filles d'ici à 2023.



Analyse historique de l'intérêt pour l'égalité entre les sexes dans l'éducation

Depuis la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 qui stipule que chaque individu a droit à l'éducation jusqu'à l'élaboration en 2015 des Objectifs de Développement Durable (ODD4), diverses mesures ont été prises pour réduire les disparités entre filles et garçons dans l'accès, la rétention et l'achèvement des cycles primaires et secondaires. Le premier appel a été lancé en 1962, où la Convention de l'UNESCO invitait tous les États à formuler des politiques favorables à la promotion de l'égalité des chances à tous les niveaux de l'enseignement afin de bannir la discrimination sous toutes ses formes.

Des efforts ont alors été déployés à travers le monde pour réaliser ses ambitions. Et en 1981, la ratification par 173 pays de la Convention sur l'Élimination de toutes les Formes de Discrimination à l'égard des Femmes est venue soutenir cette volonté commune avec des dispositions de portée très générale sur l'élimination de la discrimination fondée sur le sexe.

Par ailleurs d'autres dispositions importantes ont encore été adoptées notamment, les objectifs de Dakar et les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) du début des années 2000 qui préconisaient non seulement l'Enseignement Primaire, mais aussi l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et dans tout le système éducatif d'ici à 2015.

Depuis à Djibouti, des progrès majeurs ont été accomplis dans l'amélioration de l'accès à l'éducation et à l'accroissement des taux de scolarisation dans l'enseignement primaire en particulier pour les filles.



C'est pourquoi en 2015, l'objectif des ODD4 soutient de nouveau l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie à l'horizon 2030.

Il convient donc surtout pour les pays en développement de redoubler d'efforts pour avancer encore plus vite sur la voie de la réalisation des objectifs dans le domaine de l'éducation universelle.

Les défis à relever

Dans le domaine de l'éducation, il existe de grands écarts tant au niveau des lieux de résidence, du sexe et des conditions économiques des parents. Si au niveau primaire les chiffres indiquent une parité assez constante, le constat est différent pour le secondaire. À mesure que l'âge des filles augmente, l'écart entre le taux de fréquentation scolaire des filles et celui des garçons augmente. L'écart est encore plus grand pour celles vivant dans les milieux ruraux et dont la situation économique des parents est difficile.

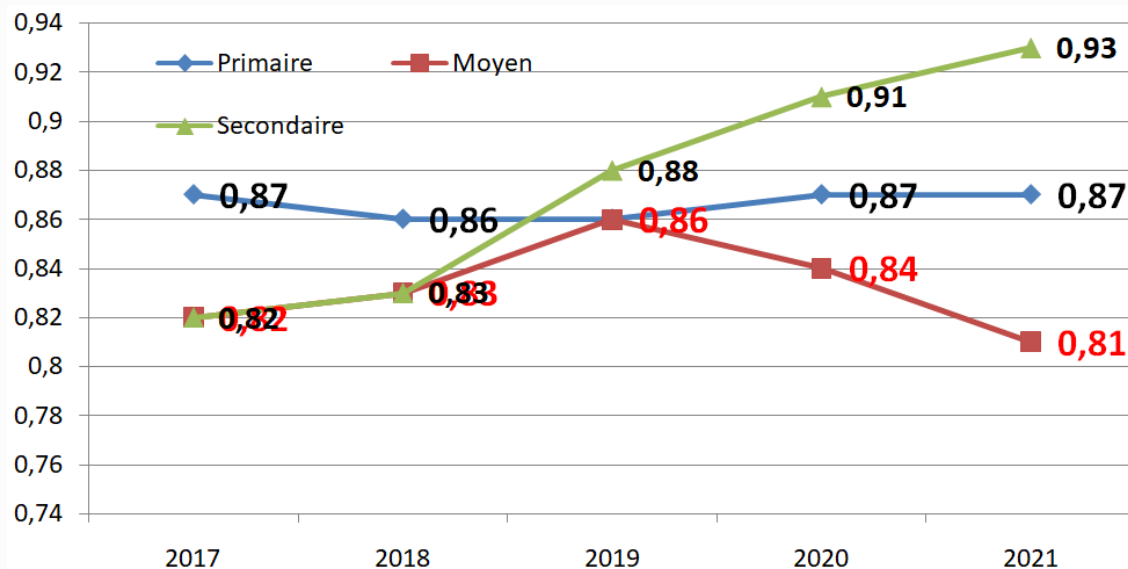
Les cas d'abandon sont donc très courants chez les filles en milieu rural. En effet, le taux de pauvreté est beaucoup plus élevé dans les zones rurales et les parents ont du mal à continuer à couvrir les dépenses de scolarisation pour leurs filles jusqu'à la fin de leurs études. Ces dernières doivent souvent redoubler et même sont contraintes d'abandonner leurs études pour diverses raisons tels le mariage précoce, ou encore des cas de grossesses prématurées. Par ailleurs selon l'Organisation des Nations Unies (ONU), la scolarisation de la fille représente un gage de développement durable pour les nations. Ainsi, il faut se pencher sur les multiples raisons empêchant les filles d'aller jusqu'au terme de leur scolarité et essayer d'apporter des solutions. Le problème réel est donc non seulement d'augmenter l'inscription des filles à l'école, mais aussi celui de les maintenir dans les classes afin qu'elles puissent achever leurs études.

Tableau : Évolution de l'indice de parité de 2017-2021

Année	Primaire	Moyen	Secondaire
2017	0,87	0,82	0,82
2018	0,86	0,83	0,83
2019	0,86	0,86	0,88
2020	0,87	0,84	0,91
2021	0,87	0,81	0,93
Variation absolue	0,00%	-1,00%	11,00%
Moyenne	0,866	0,832	0,874
Taux d'Accroissement Moyen Annuel	0,00%	-0,31%	3,20%

Source : Annuaire Statistique du Ministère de l'Éducation Nationale

LA POLITIQUE DE LA SCOLARISATION DES FILLES À DJIBOUTI (suite)



À l'Enseignement secondaire général, grâce aux efforts inlassables du MENFOP, l'un des indicateurs de l'équité du système éducatif à savoir l'indice de la parité a augmenté de 3,2 en moyenne en passant de 0,82 en 2017 et en 0,93 en 2021.

Cependant le même indice est resté stationnaire à l'enseignement de Base, en revanche le graphique nous montre que l'indice a baissé à l'enseignement moyen de 1 en variation absolue d'où la nécessité d'accroître les efforts de la rétention des filles dans les zones les plus reculées, Les données statistiques mettent en évidence que les filles sont les plus touchées et les lieux d'habitation restent le facteur déterminant pour expliquer ces inégalités.

Comment remédier à maintenir les filles à l'école :

L'éducation de la mère est cruciale pour sa propre santé : si toutes les filles achevaient leurs études primaires, le nombre des décès maternels serait réduit des deux tiers, ce qui permettrait de sauver de milliers de vies.

L'éducation des mères améliore la nutrition des enfants : si toutes les filles suivaient des études secondaires, des milliers d'enfants échapperaient aux retards de croissance imputables à la malnutrition.

Éliminer la pauvreté extrême et la faim : l'éducation augmente les opportunités d'activités économiques pour les femmes, et leur offre ainsi les moyens d'améliorer leur bien-être social, et a de nombreuses retombées non comptabilisées pour leurs familles et l'ensemble de la société.

Assurer l'éducation primaire pour tous : Les femmes instruites sont plus à même de scolariser et de maintenir leurs enfants à l'école.

Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes : L'éducation est un facteur déterminant pour la contribution des femmes au développement économique, politique et social.

Réduire la mortalité infantile : La mortalité infantile est réduite de 15% pour chaque année additionnelle de scolarisation de la mère.



Améliorer la santé maternelle : L'éducation maternelle permet de réduire sensiblement le taux de fécondité.

Combattre le VIH/SIDA, le paludisme et d'autres maladies : L'éducation peut réduire le risque pour les filles de contracter le VIH/SIDA.

Assurer un environnement durable : L'éducation améliore la capacité des hommes et des femmes à gérer l'eau et d'autres ressources environnementales.

Mettre en place un partenariat mondial pour le développement : Les exemples typiques de partenariat mondial pour le développement sont l'Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles.

Grâce aux concepts de l'école (École Rurale Intégrée) : les mesures pour lutter contre ces inégalités sont à pied d'œuvre dans notre ministère notamment l'innovation de l'offre d'hébergement (dortoirs innovés) et généralisation des cantines (trois repas) et en dernier l'offre de transport scolaire pour contrer l'éloignement et retenir les filles à l'école.

Conclusion :

Le système éducatif de Djibouti assure à tous les apprenants, sans distinction aucune, l'accès aux compétences, à l'esprit d'entrepreneuriat et d'innovation qui en fait des citoyens épanouis, compétents et compétitifs, capables d'assurer la croissance économique, le développement durable et la cohésion nationale.

Les priorités inscrites dans la Politique éducative en matière d'éducation et de formation s'inspirent des options politiques du pays, avec un accent particulier sur la mise en place de la nouvelle architecture du système éducatif

L'éducation des filles notamment dans les pays en développement, permet aux familles de mettre un terme au cycle de la pauvreté. C'est aussi un instrument efficace de lutte contre la malnutrition et la mortalité infantile. Améliorer le sort des femmes, c'est améliorer le sort de tous.



III - DOSSIER : Lu pour vous

3.1 AIDER À APPRENDRE PAR LA REMÉDIATION : UN PARI POUR RÉUSSIR ET COMPRENDRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

PAR : DESCHAUX JOËL.

On lit souvent dans la littérature spécialisée, on entend souvent dans les discours sur l'école, le mot « remédiation » dans ce souci nouvellement affirmé de discrimination positive, en rupture avec l'affirmation d'une école égalitaire à l'identique pour tous, vue d'une pensée systématique marquée historiquement. Mais au fait (parfois il est bon de se demander ce que chacun met derrière un mot), que signifie ce concept de « remédiation à l'école primaire » ?

On croise dans cette quête de signification au moins trois éléments de premier ordre : le soutien, l'aide méthodologique, la re-médiation. Toutefois cette avancée paraîtrait bien limitée si les composants de ces trois éléments n'étaient point précisés... Alors quels sont-ils ?

Le soutien

Au sujet du soutien, il est par analogie avec le domaine médical, synonyme de remède, de donner plus à ceux qui ont des manques avérés, comme pour une carence en vitamines. A l'école, ce sera faire plus de ... (numération, résolution de problèmes, compréhension, étude du code, ...) pour un groupe d'élèves.

✱ Ce temps de soutien pourra exister :

- soit pendant la séquence d'apprentissage en étant plus présent en tant qu'enseignant, en donnant plus de temps, d'aides matérielles, en utilisant différents canaux d'information, en différenciant les tâches données dans un temps limité (par exemple, les exercices 1 et 2 étant le contrat minimum pour tous les élèves, au niveau des compétences de base pour l'apprentissage en question, et les exercices 3 et 4, un plus, au niveau de compétences approfondies et remarquables, en auto-correction pour les élèves les plus rapides ; le groupe-classe se reconstituant dès l'achèvement des N°1 et 2 par tous, suivie d'une correction immédiate, et d'une structuration avec un écrit mémoire, à apprendre et à utiliser comme outil lors de prochains réinvestissements ou comme renvoi en cas de correction différée par l'enseignant : « revoir fiche Orthographe N°5 » plutôt que « assez bien » dans la marge) ...
- soit pendant une séance supplémentaire pour un petit groupe identifié ; Après un apprentissage (avec des objectifs explicités aux élèves) et une courte évaluation pour tous (différée dans le temps, différenciée des exercices d'application, mais sur des tâches équivalentes, sans aide, et sans stress !), ce petit groupe est défini avec des besoins par rapport aux compétences de base visées (il n'est pas défini a priori, et si les résultats à l'évaluation ne sont pas positifs pour un grand groupe, il faudra questionner l'enseignant et non les élèves ...).



- * Cette séance par semaine, spécifique au soutien s'organisera donc, à minima :
 - avec un grand groupe en activités autonomes : bibliothèque, mots croisés, rangement de son matériel, fin des illustrations, soin aux cahiers, jeux, fichier d'apprentissage autocorrectif ...
 - avec un groupe en soutien, où l'enseignant (lui et personne d'autre, car c'est lui le spécialiste) proposera un travail sur les compétences de base de l'apprentissage initial.
- * Pour éviter les effets de marquage social dans la classe, elle impliquera une deuxième séance plus courte, où tous les enfants auront accès aux activités autonomes.
- * Cette organisation pourra se modifier pour aller vers quatre groupes de besoins :
 - avec le grand groupe divisé en deux sous-groupes :

Ceux qui ont réussi avec des résultats très positifs à l'évaluation, qui pourront choisir d'aller vers les activités autonomes, ou d'entrer dans un processus de tutorat (par choix réciproque entre des pairs volontaires pour donner et recevoir, après « une formation » en aide méthodologique (cf. : chapitre 2) envers les élèves du sous-groupe suivant.

Ceux qui ont réussi avec des résultats positifs à l'évaluation, qui devront aller vers un travail de réinvestissement avec des tâches autocorrectives, équivalentes à celles de l'apprentissage initial, visant la stabilisation des compétences de base, avant de « décrocher » vers les activités autonomes précédemment définies. Ils pourront bénéficier en étant volontaires, du tutorat proposé par des élèves du sous-groupe précédent (ils pourraient aussi profiter de la présence d'un adulte supplémentaire ...).
 - avec le groupe de soutien divisé en deux sous-groupes :

Un élève en difficultés multiples au niveau des compétences disciplinaires, des compétences transversales, et bien souvent des comportements (en fait ceux qui appartiennent au groupe d'élèves révélé par l'évaluation nationale CE2 ne maîtrisant ni les compétences de base en mathématiques, ni les compétences de base en maîtrise de la langue française : soit à peu près 13% d'élèves), pris en charge par un personnel spécialisé des Réseaux d'aides : R.A.S.E.D. (quand cette structure de l'éducation nationale existe dans les écoles) ou par un enseignant supplémentaire dans l'école (ayant à ce moment-là, cette dominante) pour un travail individuel de re-médiation (cf. : chapitre 3). Cette organisation, où cet élève pourra être sorti de la classe pendant ce temps-là avec un autre enseignant, aura l'immense mérite de ne pas l'enlever de ce lieu pendant un temps ordinaire, c'est-à-dire pendant que les apprentissages continuent à se dérouler, avec une perte de repères lors de son retour. On saisit là, son intérêt. La concertation régulière avec les familles sera ici, encore plus qu'ailleurs, indispensable, ne serait-ce que pour travailler sur la nécessaire convergence école-famille sur certaines valeurs, et veiller à ce que les besoins physiologiques et affectifs de l'élève soient satisfaits. D'autres aides pourront aussi être évoquées : orthophoniste, C.M.P.P., ... Ce devrait être un point incontournable de l'ordre du jour des conseils de cycles à l'école.

Les autres élèves du groupe de soutien en difficulté unique (en fait ceux qui appartiennent au groupe d'élèves révélé par l'évaluation nationale CE2 ne maîtrisant pas soit les compétences de base en mathématiques, soit les compétences de base en maîtrise de la langue française : à peu près 12% d'élèves) avec l'enseignant de la classe pour travailler sur les apprentissages fondamentaux en français ou en mathématiques. Encore plus que dans la classe ordinaire, l'enseignant manifestera ici un savoir-être adapté : avec beaucoup d'empathie, des attitudes positives envers la personne de l'élève, un regard encourageant (attention au lexique, aux soupirs, aux attitudes physiques qui en

AIDER À APPRENDRE PAR LA REMÉDIATION : UN PARI POUR RÉUSSIR ET COMPRENDRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE (suite)



disent long ...) et des attentes réelles de progrès (en mettant l'accent davantage sur ce que l'élève sait que sur ce qu'il ne sait pas ...). On sera bien dans un processus de véritable médiation en participant à l'apprentissage, non pas pour agir ou faire à la place de ni pour rendre dépendant de, mais en étant un élément facilitateur, par exemple, en prenant en charge des parties de la tâche, en faisant reformuler avec les mots de l'élève, focaliser l'attention sur, questionner ... En utilisant aussi d'autres étayages : matériel, social, avec un ralenti sur l'action, l'énoncé d'exemples et de contre-exemples, les liens avec ce que l'élève sait déjà et les situations concrètes de la vie. Sans oublier à terme le désétayage : en mettant à distance les aides utilisées, afin que l'élève sache faire seul.

- * Cette organisation pourra incarner, dans une réalité de l'action possible dans la classe, mettant toujours au défi les modèles issus de la recherche, la fameuse pédagogie différenciée :
 - où on ne cède pas sur les objectifs à atteindre (au niveau des compétences de base)
 - où on ne différencie jamais avant un apprentissage (ni sur les styles cognitifs ou les profils d'apprentissage !), mais après, en groupes de besoins et non pas de niveau.

L'aide méthodologique

- * Au sujet de l'aide méthodologique, elle pourra exister dans des séquences spécifiques pour tous (la possibilité des études dirigées à l'école) visant le développement des compétences transversales en propre, très utilisées à l'école primaire, bien souvent considérées comme innées, mais faisant partie intégrante des habitus et à ce titre profondément inégalitaire si rien n'est fait pendant le temps scolaire. Ce sera au niveau des contenus un travail sur : l'attention, la mémorisation, la gestion des circonstances sociales et humaines de l'apprentissage, la compréhension des consignes, le travail à la maison, les révisions, la demande d'aide et l'aide à autrui dans la classe ... avec une démarche de mises en situations réelles autour de trois questions simples : comment je m'y prends, comment les autres font ? comment je ferai la prochaine fois ? (un programme de 14 séances spécifiques a été testé au cycle 1 ainsi qu'un jeu en cours de développement : « le jeu des lois de l'apprendre » aux cycles 2 et 3).
- * Les apprentissages réalisés dans les champs proposés ci-dessus, feront l'objet d'une structuration à l'écrit (affiche, cahier de méthodologie ...), sous la forme de : pour effectuer telle chose, je peux m'y prendre de telles façons (au pluriel, sans jugement de valeur à priori)... et non je dois m'y prendre de telle ou telle façon !!! Car dans ce dernier cas, cette façon unique, en général la méthode d'apprentissage personnelle de l'enseignant, ne convient pas à tous, ni à toutes les situations rencontrées. Par exemple, il est bien intéressant de reconstituer un puzzle en prélevant les indices graphiques des différentes pièces, mais cette possibilité paraît bien limitée, quand on arrive à la reconstitution d'un ciel tout bleu : situation qui implique un changement de procédure, en prélevant alors d'autres indices : la forme des pièces, les bords, ...
- * L'outil d'aide méthodologique réalisé, à disposition de l'élève et utilisable dans toute autre situation d'apprentissage, sera complété au niveau des possibles et des différents champs, au fil de l'année scolaire, voir d'un cycle. Bien entendu, les procédures envisageables pour un champ



donné (apprendre une leçon, par exemple) pourront faire l'objet d'une évaluation de leur emploi, dans une situation précise, en établissant une corrélation entre la qualité du résultat, le temps nécessaire, l'énergie demandée, le nombre d'outils ou d'actions à effectuer, ... et la méthode choisie par l'élève pour y parvenir. On pensera aussi, par exemple, à l'importance des « brouillons » des élèves. De plus, bien que nécessairement après l'action pour des jeunes élèves, ce processus pourra devenir actif au cours de l'action : avec des « stop-action », bilan individuel de ce que je fais par rapport à la tâche demandée, voir anticipatoire : avant l'action, en essayant de déterminer a priori les procédures les mieux adaptées. Cela incarnera la fameuse maxime « une minute ... je réfléchis avant de faire ! ».

- * Ce travail d'aide méthodologique aura bien pour objectif de rendre l'enfant apte à prendre (apprendre), en proposant des façons de s'y prendre à ceux qui n'en ont pas ou peu, en les rendant conscientes, même pour des élèves qui réussissent, mais sans prise de distance par rapport à leurs actions. On visera donc une méta-connaissance dans des domaines d'apprentissage, et une augmentation de la capacité à apprendre (par une réflexion sur les différents domaines d'apprentissage et les transferts possibles) en étant de plus en plus capable d'apprendre dans toutes les situations d'apprentissage rencontrées (et non plus souhaitées !). Ces compétences sur le savoir-apprendre auront alors des conséquences sur le vouloir-apprendre : la fameuse motivation, qui pour une fois ne sera pas déterminée comme un pré-requis ! En effet, si je sais mieux apprendre, j'ai toutes les chances d'avoir envie d'apprendre mieux et plus ...

La re-médiation

- * Au sujet de la re-médiation, l'approche sera plus clinique. On visera la restauration ou l'établissement de médiations positives entre un enfant (et non plus élève) et l'école, apprendre, lui-même, les autres (ses pairs, les adultes), les objets culturels, les disciplines scolaires, ... Ce pourra être aussi un travail sur le projet personnel de l'enfant : ses projets de vie, d'actions ou professionnels, par exemple, à travers la présentation d'albums pour enfant : « Quand je serai grand, je serai ... » ou des actions réelles à organiser : une sortie, un journal, une exposition, une inscription dans un club, une aide à l'orientation, ...
- * Elle prendra une forme spécifique pour les enfants en difficultés multiples, souvent en souffrance à l'école, avec un enseignant supplémentaire dans l'école, spécialisé ou à dominante, dans le cadre de l'organisation de la classe présentée à la page 2 (chapitre 1, ¶ 2).
- * Et même, si l'enseignant ne peut bénéficier de cette présence et de cette aide supplémentaire, il essaiera de créer un climat de confiance, de sécurité où l'élève osera prendre le risque de faire, avec par exemple, le droit à l'erreur, le droit de recommencer. Il gratifiera positivement par un sourire, une attitude, un mot, tout progrès, afin qu'il se sente avoir une valeur à l'école, dans la classe, et qu'il continue ses actions d'apprentissage, en ayant envie d'utiliser ce qu'il a appris. Il pourra par exemple, lui proposer de prendre appui sur ses stratégies gagnantes (identifiées dans une situation non-scolaire) et de faire des ponts par rapport à la situation présente, à ce qui lui pose problème en milieu scolaire.
- * On mettra ici l'accent sur ce que l'enfant arrive à apprendre (même si c'est très loin de la norme) et non pas sur ce qu'il devrait savoir à cet âge-là, à ce moment de l'année scolaire. On travaillera ici encore plus que dans les autres moments de la classe sur « l'emballage des apprentissages visés », avec parfois des détours (sans s'y perdre !). Ainsi on pourra utiliser le jeu, des sujets porteurs affectivement (animaux, sports ...), mais aussi l'énoncé du contrat, de la compétence visée, ou

AIDER À APPRENDRE PAR LA REMÉDIATION : UN PARI POUR RÉUSSIR ET COMPRENDRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE (suite)



une situation fonctionnelle : j'écris pour, ou une situation-problème, ou un projet de groupe en socialisant le travail (correspondance scolaire, ...), en le médiatisant (exposition, journal, informatique ...). On envisagera en conseil de cycle une prolongation de scolarité (une année dans le cursus de l'école primaire) à partir de ce qu'il apprend (sans être un redoublement, où l'élève recommence avec sa nouvelle classe comme si de rien n'était !).

La remédiation à l'école primaire : bilans et ouvertures

- * L'objet de cette aide à l'apprendre : la remédiation (en un seul mot) sera bien par ces perspectives définies précédemment, de passer d'un faire (et bien souvent d'un faire trop, avec un déferlement d'activités qui envahi les écoles !), où les régulations ne sont pas intentionnelles à un réussir, c'est-à-dire un faire adapté par rapport au but de l'action et par rapport aux résultats obtenus (réussite ou échec) : bref, un savoir-faire avec une première prise de distance élémentaire basée sur l'action (après l'action), de proche en proche (méthode par essais-erreurs), à un comprendre, c'est-à-dire une prise de conscience élaborée des procédures, des aides possibles, avec la construction de représentations mentales, la possibilité d'opérations sur ces représentations (une amélioration de l'action sans action).
- * Cette conceptualisation de l'action impliquera une stabilisation, et des transferts possibles des compétences, une représentation ou une lecture de l'action dans différents codes : dessin, texte, oral, ... et la possibilité d'un choix de procédure ou d'un changement au cours de l'action en cas de difficulté. En remédiant, en aidant à apprendre, on se situera bien dans « une école libératrice et non libérale », où l'entraide et la solidarité primeront sur la réussite individuelle, la compétition, avec un respect de la personne humaine, et des attentes d'un développement de l'élève toujours possible, où tout obstacle demeure franchissable.

Source : Internet.



L'UTILISATION DU NUMÉRIQUE DANS LES APPRENTISSAGES

(suite)



[7] تخطي عائق الزّمان والمكان: تُساهم التّكنولوجيا باستمرارٍ عملية التّعليم، بغض النّظر عن فارق الزّمان والمكان الذي يتواجد فيه كل من المُعلّم والمُتعلّم، إذ يمكن للمُتعلّم أن يفتح الموادّ التّعليمية عبر شبكة الإنترنت في أي وقت يُريده، مما يُسهل عليه جدولة وقت تّعلمه ضمن مهامه الحياتية الأخرى، حيث إن هذه التّسهيلات تجعل التّعلم حالة مُستمرة في حياة الأفراد لا تُواجه الكثير من العوائق.

[8] مُساعدة الطّلاب ذوي الإحتياجات الخاصة على التّعلم: بوجود التّكنولوجيا تلاشت الكثير من مُعوقات التّعلم أمام الطّلاب ذوي الإحتياجات الخاصة، وهناك أجهزة أو تطبيقات تُساعدهم على حل مُشكلاتهم ومنحهم الفرصة للإنخراط ضمن العملية التّعليمية بسهولة أكبر.

[9] سهولة في مُراقبة أداء الطّلاب: من خلال التّكنولوجيا يُمكن للمُعلّم استخدام تقنيات تُساعده على إنشاء قوائم مُتعلقة بنسب أداء الطّلاب، ومجموعات دائمة للنقاش معهم ومعرفة مُستوياتهم، كما تُساهم في صناعة الإختبارات وإصدار العلامات بشكل مُباشر، مما يُسهل مُراقبة الاداء ويُعطي للمُعلّم فرصة لمُلاحظة الفروق الفرديّة والتّعامل معها.

[10] تطوير مهارات القراءة والكتابة: تُساهم التّكنولوجيا في تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى الطّلاب وبلُغات عدّة، إذ يُمكن استخدام الألعاب الإلكترونيّة المُخصصة لتعليم التهجئة من خلال الألغاز والألعاب المُسلية، كما يُمكن لألعاب الفيديو تعليم المُتلقّي كيفية نُطق المُصطلحات، بالإضافة إلى مُساهمة التّكنولوجيا في تطوّر الكتابة لدى الطّلاب، إذ يجد المُتعلّمون أن عملية الكتابة أكثر تسلية باستخدام لوحة المفاتيح منها باستخدام القلم.

[11] رَفد المهارات الشّخصية للطّلاب: تُسهم التّكنولوجيا في رَفد عدد من المهارات المُهمّة لدى الطّلاب، مثل إدارة الوقت، والتّواصل، والتّعاون، فهي تُمنح الطّلاب الأكثر خجلاً مساحة للمُشاركة والتّعلم، والتّعبير عن الدّات كما لبقية الطّلاب، وتُساهم في توفير الوقت على المُعلّم والمُتعلّم، من خلال ما توفره من سهولة وسُرعة في الوصول للمعلومات، والقيام بالواجبات المدرسية إلكترونيّاً وغيرها، بالإضافة لمُساهمتها في إضافة أدوار قيادية مثل تقنيات العُروض التّقديمية، والتي تُساهم في رَفد التّعلم التّفاعلي، ومنح الثّقة بالنّفس للمُتعلّم، وتنمية روح القيادة لديه.

[12] توجيهات لاستخدام التّكنولوجيا في التّعليم إن الدّور الأساسي للمُعلّم يتمثل في مُساعدة الطّالب على فهم موضوع مُعين، أما التّكنولوجيا فهي الأداة التي سيستخدمها المُعلّم لتحقيق هذا الهدف، حيث لا يُمكن للتكنولوجيا وحدها أن تُدير أو تُسيطر على العملية التّعليمية، ومن المُهم جداً أن يعرف المُعلّم أن الطّريقة التي يوظف بها التّكنولوجيا في التّعليم هي ما يجعلها مُفيدة أو ضارة للعملية التّعليمية، لذلك من المُهم للمُعلّم أن يُحدد ما يحتاجه الطّالب إلى تّعلمه بالإضافة إلى تحديد التّكنولوجيا التي سيحتاج إلى استخدامها أثناء عملية التّعليم، بعد ذلك على المُعلّم أن يتعرف على كيفية استخدام كُُل الأدوات التّكنولوجية، ويُحدد طُرق كيفية استخدامها في العُرفة الصّفية.

[13] هناك العديد من الأدوات التّقنية التي يُمكن للمُعلّم أن يستخدمها مثل الهواتف المَحمولة، والإنترنت، وأجهزة الكمبيوتر، واللوحات البيضاء الذّكية، والأوراق الذّكية الإلكترونيّة، وأجهزة العَرْض، بالإضافة للعديد من التطبيقات، والمحتوى الإلكتروني من صُور وفيديو وغيرها، كما يستطيع المُعلّمون استخدام التّكنولوجيا مُتابعة المُتعلّمين عن بُعد، وإضافة بعض الشّروحات لبعض المواد، حيث يتمكن الطّلاب من مُراجعتها وتكرارها متى ما أرادوا ذلك.

المصدر: الانترنت

3.2 L'UTILISATION DU NUMÉRIQUE DANS LES APPRENTISSAGES PAR L'OBSERVATOIRE DE LA QUALITÉ

استخدام التكنولوجيا في التعليم

في ظلّ الحُضور القوي للتكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين، وكونها قد أصبحت جزءاً أساسياً من حياتنا، فلا بُدَّ أن نهتم بها أيضاً في عملية التّعليم، إذ يتفق 70% من المُعلمين على أن التكنولوجيا ذات تأثير إيجابي على عملية التّعليم وفقاً لرابطة تجارة تكنولوجيا المعلومات كومبتيا (بالإنجليزية: IT Trade Association : CompTIA)، فقد أثر دخول التكنولوجيا على كل من المُعلم والمتعلم على حدٍ سَوَاء، مما دَفَع المُعلم لامتلاك مهارات التدريس باستخدام التقنيات الجديدة، مثل الأجهزة اللوحية والكاميرات الرقمية وأجهزة الكمبيوتر، وكذلك المتعلم حيث أصبح يَستخدم التكنولوجيا المتقدمة أثناء العملية التعليمية، مما ساهم في رفع قدرته على التّعامل مع التكنولوجيا في وقت مُبكر، وفي رَفده بمهارات مُهمة نحو حياة ناجحة.

أهمية استخدام التكنولوجيا في التّعليم هناك فوائد عِدّة لاستخدام التكنولوجيا في التّعليم، ومنها:

جعل التّعلم أكثر مُتعة: استخدام التكنولوجيا في التّعليم جعل منه أكثر مُتعة بالنسبة للطلاب، مما يزيد من دافعيتهم نحو التّعلم، إذ يُمكن للدرّوس المُملة أن تُصبح أكثر مُتعة لهم عن طريق الأجهزة اللوحية والفيديو.

[1] الوصول للمعلومات: استخدام التكنولوجيا في التّعليم، بما في ذلك شبكة الإنترنت يُؤدّي إلى زيادة قدرة المتعلمين على الوصول لكم كبير ونوعيّ من المعلومات، والتي قد لا تكون مذكورة حتى في المناهج الدّراسية، مما يوفر الكثير في وقت قصير، لكن من المهم للمعلم أن يزيد من وعي الطلاب بالطُّرق الصّحيحة للوصول للمعلومات الدّقيقة على شبكة الإنترنت.

[2] جعل عملية التّعليم أسهل: استخدام التقنيات الجديدة مثل تقنيات الفيديو وغيرها في عملية التّعلم تُساهم في تبسيط المعلومات للمتعلمين، وفي جعل التّعليم أسهل على المُعلم من خلال توفير وقته، ومُساعدته في زيادة إنتاجيته، ومَنحه مُدّة زمنية أطول للتركيز على المتعلم، كما تُساهم من ناحية أخرى في صُنع عملية التّعليم عن بُعد ناجحة وأكثر تطوّراً، وذلك عن طريق مَنح الطالب فرصة لإضافة أسئلته والحصول على الأجوبة في ذات الوقت.

[3] التّعاون والمُشاركة بين المتعلمين: تُتيح التكنولوجيا التّواصل المُباشر بين المتعلمين، وبين المُعلمين وطلابهم بكبسة زر، وهي بذلك تُسهل عملية التّعاون بينهم، مما يَمُنح عملية التّعلم جودة وسهولة أكبر عندما يتعلّق الأمر بقيام الطلاب بعمل مشاريع مُشتركة.

[4] المُساعدة على تصوّر المفاهيم: تُساعد التكنولوجيا المتعلم على تصوّر المفاهيم المُجردة، أو المفاهيم التي يصعب فهمها بطريقة أيسر.

[5] إشراك الطلاب وإيجاد متعلمين نشطين: إن التكنولوجيا تجعل التّعلم أكثر مُتعة، وبالتالي تُساهم في رفع التّعلم المُوجه ذاتياً لدى الطلاب، مما يُساعد على جعل المتعلمين أكثر تفاعلاً مع العُلوم المُقدمة لهم.

[6] الإسهام في إعداد الطلاب للمستقبل: في ظلّ مركزية دور التكنولوجيا في الحاضر والمستقبل يُصبح من الصّورّي توظيف التكنولوجيا في التّعليم، لإعداد جيل قادر على التّعامل مع التكنولوجيا وتوظيفها في التّعلم، والبحث، والتّعاون، وحل المُشكلات، ليحظى بمُستقبل مهني أفضل، وليتمكن من التّعامل مع أي تكنولوجيا جديدة تُستحدث من دون خوف، من خلال مَنحه القدرة على تعلم طُّرق استكشاف التكنولوجيا الجديدة.



IV - DOSSIER : Quelques données chiffrées

4.1 ANALYSE DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES À PARTIR DES OTI DE 5^{ÈME} ANNÉE (2010 À 2018)

PAR : M. MOHAMED TAHER ALAOUI – CHEF DE SERVICE DE LA PLANIFICATION

La performance des élèves aux examens de fin de cycle ou OTI est actuellement au cœur du processus de l'amélioration de la qualité de l'éducation pour le gouvernement djiboutien. Et après avoir introduit et investi sur la nouvelle méthode d'apprentissage « APC » en 2005, les autorités avaient pour objectifs d'atteindre des niveaux élevés et requis aux acquis des élèves en fin de cycle du primaire. L'amélioration des résultats des élèves par une augmentation annuelle de 4% aux scores aux OTI (cf. PAE 2014 – 2016) ou bien atteindre un taux de réussite de 90% chez les filles et les garçons à l'horizon 2020 (PAE 2017 – 2019) reste un indicateur de qualité. Dans le cadre du Programme de Formation Approfondie (PFA session 2018 - 2019) dispensée par l'Institut International de l'Éducation de Paris (IIEP), il a été décidé en 2018 avec mes supérieurs de mener une étude sur l'évolution des résultats OTI pour fournir aux autorités du ministère des informations plus désagrégées sur la performance des élèves à ce niveau d'enseignement et sur une plus longue période (2010 et 2018).

Et faute de pouvoir publier toute l'étude dans cette revue, nous avons fait un tri et extrais deux éléments d'analyse. Dans un premier temps, nous avons pris en considération l'analyse à différents niveaux (circonscriptions, milieux et genres) de l'aspect évolutif des scores globaux aux OTI de 2010 à 2018. Dans un deuxième temps, nous avons pris en considération, uniquement pour l'année 2018, l'analyse des « effets établissements ». Cette méthode d'analyse est pratiquée par les pays de l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE). Elle examine, à l'intérieur des circonscriptions, la variation de la performance des élèves entre les établissements et au sein de ceux-ci.

La base de données sur laquelle s'est appuyée cette étude est une collecte qui provient de la Direction des Examens et Concours (DEC). Ces données regroupent tous les résultats des élèves en 5^{ème} année du primaire dans le public aux sessions des OTI de 2010 à 2018. Le choix de cet intervalle de temps découle des stratégies élaborées dans le 1^{er} schéma directeur 2010-2019 et des objectifs cités dans les PAE 2014-2016 et 2017-2019.

La variable « Red » (Redoublement) ne sera pas prise en compte dans l'analyse, car celle-ci sera occultée dans les recueils de données après la session 2015.

Évolution des taux de réussite aux évaluations (OTI) à Djibouti en 5^{ème} année de 2010 à 2018 dans le public

1. La qualité à Djibouti : introduction des évaluations avec les Objectifs Terminaux d'Intégration (OTI) pour le cycle primaire en 2010

Il est vrai que Djibouti a participé à des enquêtes sur les performances des élèves tels que le Programme d'Analyses des Systèmes Educatifs de la Confemen (PASEC) en 1993 et Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA) en 2012. Les principaux résultats d'EGRA par exemple étaient que la performance des élèves djiboutiens en « lecture » était satisfaisante par rapport à d'autres pays tels que le Yémen, l'Éthiopie, la Somalie, le Maroc, la Jordanie.

ANALYSE DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES À PARTIR DES OTI DE 5^{ÈME} ANNÉE (2010 À 2018) (suite)



Toutefois, ces études sont anciennes, mais le ministère a réalisé des études plus récentes, entre autres, celles des Évaluations des compétences fondamentales en mathématiques d'EGMA 2017 et 2018. Ces évaluations, plus ciblées, ont émis des instructions similaires à notre étude et suggèrent : « une capitalisation sur les acquis scolaires des élèves et des pratiques pédagogiques des enseignants pour améliorer le plan d'action de l'éducation pour la période 2017-2019 ; continuer et renforcer les formations continues des enseignants ; encourager le développement de l'offre d'éducation préscolaire ; réduire les disparités liées au genre et aux contraintes géographiques ; réduire les disparités liées aux contraintes économiques des écoles ». Et étant donné que le système éducatif djiboutien a mis le cap sur la « qualité », ces indicateurs sont un meilleur recadrage des mesures à entreprendre pour améliorer les apprentissages des élèves dans les classes et augmenter leurs chances de réussite aux OTI. Aussi, parmi ces mesures, la récente étude RESEN 2020 sur laquelle s'appuiera l'élaboration du prochain schéma directeur 2020-2035 souligne que « la réduction des disparités liées aux contraintes géographiques et économiques » est un facteur clé dans la réussite des élèves.

La démocratisation de l'accès terminée, la qualité de l'éducation est devenue un enjeu prioritaire pour la République de Djibouti et les Plans d'Action de l'Education PAE 2014-2016 et 2017-2019 ont prévu dans leurs stratégies sur la qualité, une augmentation du taux de réussite de 4% par an à l'examen de fin du premier cycle. Le tableau 1 suivant simule une augmentation de 4% par an aux résultats attendus des OTI 2010 à 2019. Ce taux a été revu dans le PAE révisé 2017-2020 à 90% de réussite chez les filles et les garçons.

Tableau 1 : Taux de réussite à l'OTI attendu par le PAE 2010-2020

Taux de réussite à l'OTI attendu par le PAE 2010-2020									
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
71%	75%	79%	83%	87%	91%	95%	99%	103%	107%

Source : Direction des Examens et service évaluation

Le tableau 1 révèle une augmentation soutenue de 4% par an du taux de réussite aux OTI. C'est une évolution souhaitée qui révèle la réalisation des objectifs de façon optimale. Elle représente pour notre étude l'élément de comparaison pour analyser les résultats réels.

En rapport avec le contenu des programmes d'enseignement de 5^{ème} année de primaire dans 3 matières (français, arabe et mathématiques), Cette évaluation OTI est conçue par une commission composée d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques et d'enseignants qualifiés. Le test OTI tient compte de la moyenne générale au contrôle continu (40%) et les notes à cinq épreuves finales (60%) aux trois disciplines : l'arabe, les mathématiques et le français. Le seuil de réussite à la Moyenne Générale d'Admission varie selon les années, car les autorités veulent d'une part respecter le quota de place disponible en classe de 6^{ème} année et d'autre part atteindre un taux d'admission acceptable.

Le tableau 2 compare l'évolution des taux de réussites aux OTI avec les attentes des autorités du ministère. Ces taux sont relatifs à la disponibilité des places en 6^{ème} année dans les établissements du



cycle Moyen. En effet, on peut observer deux pics en 2010 (71%) et 2017 (71,5%), cela s'explique par la construction (au cycle moyen) de cinq nouveaux établissements en 2010 et de trois autres en 2017 (cf : annuaire statistique 2018 p. 120). Mais ces seuils d'admission, relatifs aux places disponibles, ne peuvent être un indicateur objectif dans l'amélioration de la qualité.

Pour cette raison, et pour avoir une meilleure compréhension de la qualité, notre analyse a revu les moyennes générales d'admission au seuil standard ou moyen de 50% de la note maximum à l'OTI qui est de 5 sur 10 afin de mieux apprécier le niveau d'apprentissage des élèves en fin de cycle.

Tableau 2 : Évolution du taux de réussite à l'OTI et résultats attendus

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Attendu par le PAE 2010-2019	71%	75%	79%	83%	87%	91%	95%	99%	103%	107%
Réalisé	71%	66,47%	68,8%	66,5%	65%	63,13%	62,83%	71,5%	66,95%	84,40%
Réalisé quand le seuil est à 5 sur 10	43,5%	55,2%	62,7%	63,3%	62,3%	61,4%	62,8%	62,5%	64,2%	84,3%

Source : Direction des Examens et service évaluation

Compte tenu de ces nouvelles considérations, la part des élèves ayant obtenu un score supérieur ou égal à 5 en 2011 représentait 55,2% du total. Cette part, en 2014, représente 62,3% soit une augmentation de 7 points seulement au lieu de 12 points si l'on doit retenir l'élément de comparaison du tableau 1. Cet écart de 5 points révèle donc que les objectifs fixés dans le PAE ne sont pas atteints. Il est vrai que les résultats attendus dans le PAE sur les taux de réussite sont des indicateurs pertinents de la qualité, mais on ne peut apprécier le niveau des élèves avec ce seul élément de comparaison. D'autres facteurs agissent sur les apprentissages des élèves notamment le « milieu géographique et socio économique ».

Tableau 3 : Évolution du taux de réussite à l'OTI par genre entre 2011 et 2018 dans le public

Genre	F	%F	M	%M	TG
2011	3306	29,6%	4106	36,8%	11151
2018	3765	30,5%	4489	36,4%	12328

Source : Direction des Examens et service évaluation

Important est de noter qu'il existe aussi un autre aspect dans la progression des performances des élèves, celle-ci cache de fortes disparités, entre autres, dans le genre. Le tableau 3 suivant révèle un écart, lié au genre, de 7,2 points en 2011 et de 5,9 points en 2018. Il montre ici que l'écart Filles/garçons dans le taux de réussite reste toujours important malgré la baisse de 1,3 points en huit années. À ce rythme, la parité égale dans le genre, lié au taux de réussite risque de ne pas être atteint à l'horizon 2021.

ANALYSE DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES À PARTIR DES OTI DE 5^{ÈME} ANNÉE (2010 À 2018) (suite)



Tableau 4 : Évolution du taux de réussite à l'OTI quand le score \geq 5 points sur 10 dans le public

Circonscriptions	2011	2018	Progression entre 2011 et 2018
	Taux de réussite	Taux de réussite	
A Sab	60,75%	87,23%	26,48%
CFEEF	71,71%	78,62%	6,91%
Dik	38,94%	61,78%	22,83%
DJIB 1	66,46%	69,32%	2,86%
DJIB 2	58,46%	66,20%	7,74%
DJIB 3	58,31%	55,74%	-2,56%
DJIB 4	46,37%	55,80%	9,43%
Obock	46,77%	50,00%	3,23%
Arta	37,56%	82,34%	44,78%
Tadjourah	41,36%	62,59%	21,23%
Total	55,25%	64,28%	9,03%

Source : Direction des Examens et service évaluation

En rapport avec les disparités, celles entre les circonscriptions sont plus avérées. Le tableau 4 révèle qu'au niveau national, la progression entre 2011 et 2018 est de **9 points**. Celle de la région d'Arta reste la plus importante avec une progression de **45 points** ; les circonscriptions d'Ali Sabieh, Dikhil et Tadjourah ont dépassé la barre des **20 points** dans la progression ; les circonscriptions Djib 1, Djib2 et Djib4 avec la région d'Obock ont une progression qui ne dépasse pas la barre des **10 points**. La circonscription de Djib3 reste sans progression (-2,5 points).

2. Évolution globale du taux de réussite des élèves de 2010 à 2018

Tableau 5 : Évolution des taux de réussite de 2010 à 2018 dans le public

	2010	2014	2016	2018	TAMA
Admis	71,02%	65,01%	62,83%	66,95%	-0,73%
Ajournés	28,98%	34,99%	37,17%	33,05%	1,66%
Effectifs	10211	12914	13631	12328	2,38%

Source : Direction des Examens et service évaluation

Dans le tableau 5 ci-dessus, en termes d'effectifs (dernière ligne) tout d'abord, on peut observer une augmentation des effectifs de 2010 à 2018 avec un Taux annuel moyen de croissance (TAMA) à 2,38%. Dans le cadre des objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT), le MENFOP a fourni des efforts considérables pour atteindre toutes les couches sociales aussi bien dans sa politique d'accès au départ et d'inclusion plus tard. Ce tableau révèle une baisse des effectifs à partir de 2016 liée, entre autres, à



l'augmentation des écoles privées (17 en 2016 et 22 en 2018) qui absorbent de plus en plus les effectifs des écoles publiques. Le ministère de l'Éducation encourage cette conversion pour deux raisons : elle est censée alléger les effectifs du secteur public et donc le ratio élèves/maître et élèves/classe. Mais aussi, elle doit permettre d'améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage des élèves du secteur public.

En termes de réussite, le tableau 5 montre que dans l'évolution des taux de réussite de 2010 à 2018, l'année 2010 enregistre le plus fort taux de réussite et de 2014 à 2018 la moyenne du taux de réussite tourne autour de 64,9% avec un TAMA négatif de -0,73%. Ce taux révèle que les résultats varient très peu avec un niveau correct dans l'acquisition des apprentissages, mais assez loin des résultats attendus.

3. Évolution globale des taux de réussite par genre de 2010 à 2018

Tableau 6 : Évolution des taux de réussite par genre aux OTI de 2010 à 2018 dans le public

	Admis		Effectifs	
	%F	%M	Effc Total	Effc filles %
2010	68,7%	72,9%	10211	45%
2014	63,5%	66,3%	12914	46%
2016	62,2%	63,3%	13631	45%
2018	66,7%	67,1%	12328	46%
Effectifs	-0,4%	-1%	2,38%	0,2%

Source : Direction des Examens et service évaluation

Dans le tableau 6, la part des filles à 46% n'a pas évolué dans la population de 5^{ème} année depuis 2010 (voir la dernière colonne). L'écart des effectifs entre le genre persiste toujours malgré les efforts déployés par les autorités pour améliorer la scolarisation des filles. Il est vrai qu'au tout début de la réforme en 2000, la part des filles en 5^{ème} année était de 39% (cf. annuaire 2000-2001) ; et de 2000 à 2010, cette part a augmenté de **6 points** soit 45%. Ce chiffre n'a pas varié depuis 2010, l'effet socio-culturel lié à certaines traditions persiste encore chez les familles djiboutiennes en particulier dans les zones rurales freinant l'accès des filles aux écoles.

Entre 2014 et 2018, le taux de réussite chez les filles est passé de 63,5% en 2014 à 66,7% en 2018 soit une augmentation de **3,2 points** contre **1 point** chez les garçons. Conscientes que les filles réussissent mieux à l'école, les autorités djiboutiennes ont pour principale préoccupation la réduction des disparités de genre notamment dans l'accès et la scolarisation des filles.

En effet, les différents PAE (2010-2020) confirment que ces disparités de genre continuent d'être discriminantes malgré les efforts déployés dans la scolarisation des filles, mais dont les taux sont toujours de plusieurs points en dessous de ceux des garçons. Par ailleurs, les disparités entre les sexes sont plus marquées en milieu rural à cause de la qualité et la sûreté des établissements scolaires, la pauvreté, les poids des traditions, l'absence de documents administratifs (pièces d'identité). Pour y remédier, il a été prévu de :

- Mener une étude sur le décrochage scolaire en tenant compte du genre ;
- Sensibiliser les enseignants sur la question du genre ;
- Désagréger tous les indicateurs liés au genre dans le suivi-évaluation des résultats.

ANALYSE DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES À PARTIR DES OTI DE 5^{ÈME} ANNÉE (2010 À 2018) (suite)



Toutes ces activités s'inscrivent dans le cadre des objectifs généraux et stratégiques cités dans le PAE (2017-2020) et exprimées ainsi : « *développement de l'accès à l'enseignement primaire conformément aux principes de qualité et d'équité* ».

4. Distribution des moyennes des élèves aux évaluations certificatives (OTI) à Djibouti en 5^{ème} année de 2010 à 2018 dans le public (quand le seuil est à 5 sur 10)

Après avoir analysé la part des élèves ayant réussi à l'OTI, nous allons analyser leurs niveaux de performance à ces évaluations. Et pour mieux appréhender cette analyse, nous avons regroupé les scores des élèves selon l'échelle suivante :

- Très bien (TB) : $8 \leq \text{Moy OTI} \leq 10$
- Bien (B) : $7 \leq \text{Moy OTI} < 8$
- Assez bien (AB) : $6 \leq \text{Moy OTI} < 7$
- Correct (C) : $5 \leq \text{Moy OTI} < 6$
- Faible (F) : $2,5 \leq \text{Moy OTI} < 5$
- Très faible (TF) : $0 \leq \text{Moy OTI} < 2,5$
- Absent (Abs)

Le bienfondé de cette échelle réside dans l'atteinte ou le dépassement d'un score supérieur ou égal à 5/10.

Tableau 7 : Évolution des performances des élèves de 2010 à 2018 (seuil à 5 sur 10) dans le public

Perf OTI	OTI 2010		OTI 2014		OTI 2016		OTI 2018	
	Effec	Taux	Effec	Taux	Effec	Taux	Effec	Taux
TB	524	5,1%	807	6,2%	894	6,6%	511	4,1%
B	879	8,6%	1456	11,3%	1724	12,6%	1385	11,2%
AB	1258	12,3%	2607	20,2%	2661	19,5%	2522	20,5%
C	1783	17,5%	3176	24,6%	3286	24,1%	3506	28,4%
F	5184	50,8%	4404	34,1%	4608	33,8%	4125	33,5%
TF	362	3,5%	92	0,7%	0	0,0%	161	1,3%
Abs	221	2,2%	372	2,9%	458	3,4%	118	1,0%
Effectifs	10211		12914		13631		12328	

Source : Direction des Examens et service évaluation



Le tableau 7 révèle que les élèves ayant obtenu des scores **faibles** et **très faibles** (F et TF) représentent une part la plus importante de l'effectif total. Cette part a certes baissé, elle était de 54,3% en 2010 et de 34,8% en 2018 soit une baisse de 19,5 points. Mais on peut voir aussi que cette part des élèves qui ont de faibles niveaux de maîtrise de l'OTI a cessé de baisser depuis 2014 et se stabiliser sur la barre moyenne des 34,4%. Cela veut dire que plus de 1/3 des élèves ont des niveaux de performance en dessous de la moyenne depuis 2014.

L'évolution de la part des élèves ayant des niveaux de maîtrise **assez bon** (AB) et **correct** (C) a évolué de plus du double passant de 19,8% en 2010 à 48,5% en 2018. Quant à l'évolution de la part des élèves qui obtiennent des scores **très satisfaisants** et **satisfaisants** (équivalents à TB et B), elle stagne à un niveau peu élevé avec environ 15% des élèves, soit un élève sur six.

En résumé, même si des progrès sont constatés au niveau du degré de maîtrise des OTI, ces progrès concernent uniquement les performances avec un niveau faible et moyen. Les performances avec un degré d'acquisition satisfaisant et très satisfaisant n'ont pas observé d'évolutions positives.

5. Distribution des moyennes des élèves aux épreuves finales et au contrôle continu entre 2010 à 2018 dans le public (quand le seuil est à 5 sur 10)

Pour mieux apprécier l'évolution de la performance des élèves à l'OTI, nous allons considérer les résultats des épreuves finales uniquement au test OTI. Puis, nous allons comparer ces résultats avec ceux du test OTI quand ils sont combinés avec les contrôles continus.

En effet, il est nécessaire de connaître le niveau des élèves sur leur maîtrise des compétences exclusivement sur la base du test. Puis voir si des écarts s'expriment par rapport au résultat final qui détermine l'admission de l'élève au cycle suivant.

En principe, des écarts peuvent apparaître, mais ils ne sont guère très prononcés. Il est rare de voir un élève ayant de bonnes performances tout au long de l'année et être en échec à l'examen. Le test final doit donc approximativement ou même fidèlement refléter le niveau de maîtrise des compétences des élèves.

Fig 1 : Évolution au test final OTI uniquement de 2010 à 2018

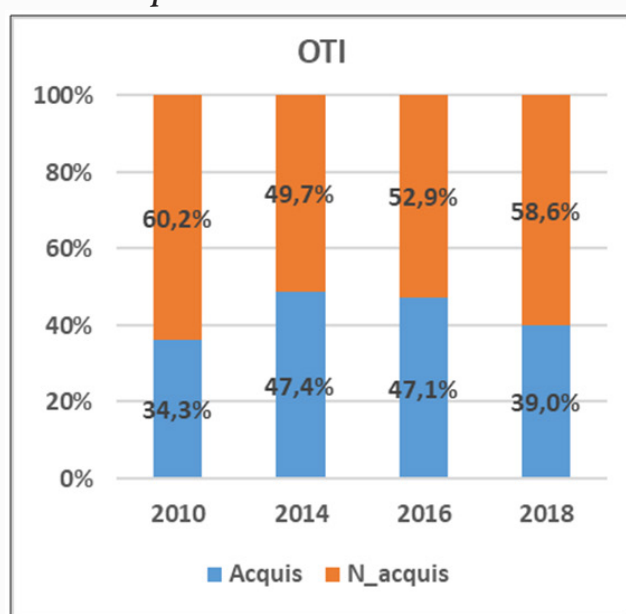
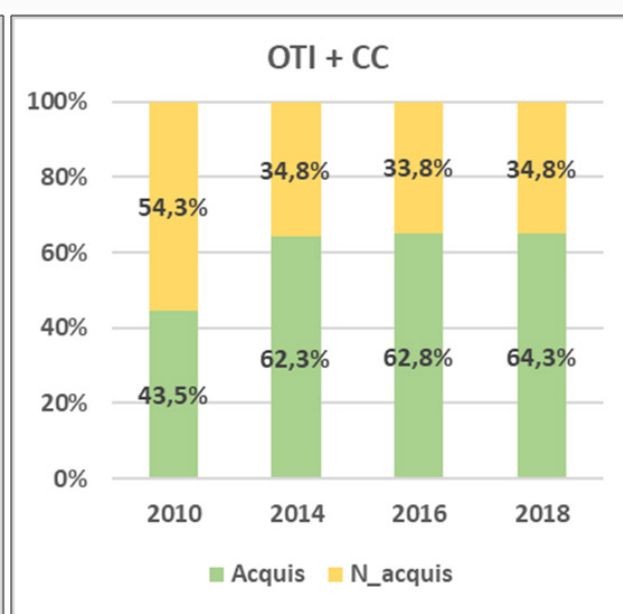


Fig 2 : Évolution au test OTI + Contrôle continu de 2010 à 2018



ANALYSE DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES À PARTIR DES OTI DE 5^{ÈME} ANNÉE (2010 À 2018) (suite)



Pour vérifier cela, nous avons, dans les figures 1 et 2, classer les résultats OTI selon le seuil de 5 sur 10, sur la période de 2010 à 2018. Dans la figure 1, il est considéré que les élèves sont admis exclusivement avec la moyenne du test OTI. Quant à la figure 2, les élèves sont admis avec la moyenne du test avec combinée celle du contrôle continu (CC).

La comparaison de ces deux figures révèle donc de plus faibles performances au test OTI. Les écarts entre les résultats OTI et OTI + CC sont importants depuis 2010. En 2018, cet écart est de 25,3 points chez les élèves qui ont acquis les compétences de base. Cela veut dire que si l'on devait juger ces mêmes élèves uniquement sur la base du test, 39% seulement auraient été admis en classe supérieure en 2018. L'explication la plus plausible de cet écart dans la moyenne est que le contenu du test ne reflète pas vraiment le niveau de compétence enseigné dans les classes et donc difficile pour les élèves. Par ailleurs, deux remarques nous viennent à l'esprit quand on observe ces deux figures : soit le test de l'OTI n'est pas ajusté aux réalités du terrain ; soit les méthodes d'enseignement pratiquées dans les écoles ne sont pas assez adaptées à l'Approche Par les Compétences (APC).

Mais cet aspect particulier n'a pas échappé aux autorités du MENFOP qui en matière de stratégies veulent réguler l'élaboration et la mise en place du test OTI aux réalités des apprentissages enseignés dans les établissements.

Équité et taux de réussite aux évaluations (OTI) à Djibouti en 5^{ème} année de 2010 à 2018 dans le public

1. Évolution des taux de réussite par circonscription de 2010 à 2018

En termes d'effectifs, toutes les circonscriptions ont vu leurs effectifs augmenter entre 2010 et 2018. Les circonscriptions de Djib 3 et Djib 4 ont les plus importantes augmentations d'effectifs. Ces circonscriptions représentent les zones les plus défavorisées de Djibouti-ville et où le taux de chômage est le plus élevé. Et à cause de la forte demande dans ces zones, les capacités d'accueil ont été améliorées. En effet, l'enseignement primaire a constitué et constitue encore la priorité de la politique éducative du gouvernement djiboutien. Des efforts importants ont été déployés ces dernières années, en particulier dans les circonscriptions de Djib3 et Djib4 pour améliorer l'accès des élèves à travers la construction de 127 nouvelles salles de classe entre 2014-2016 (cf PAE 2017-2019). Ces constructions ont permis de diminuer les effectifs surabondants par classe (environ 70 élèves en 2013 à 50 élèves en 2016) et donc, d'améliorer les conditions d'apprentissage.

En termes d'acquisition des compétences de base à l'OTI, le tableau 8 suivant donne l'évolution des performances des élèves de 2010 à 2018 par circonscriptions. Ces niveaux de performances sont classés selon le degré d'acquisition des compétences de base à l'OTI sur une échelle de 0 à 10. Dans ce tableau, notre analyse s'appuie principalement sur les performances des élèves ayant acquis le test OTI (60%) et les contrôles continus (40%).



Tableau 8 : Évolution des performances des élèves par circonscription de 2010 à 2018 dans le public

Performances / circonscriptions	2010	2014	2016	2018
	Acquis	Acquis	Acquis	Acquis
A Sab	84,5%	68,9%	76,27%	89,11%
CFEEF / CFPEN	86,2%	N/A	77,04%	80,47%
Dik	67,4%	61%	52,75%	64,46%
DJIB 1	81,4%	78,1%	76,40%	71,05%
DJIB 2	65,5%	74,2%	72,81%	69,22%
DJIB 3	68,7%	58,8%	55,64%	58,83%
DJIB 4	55,0%	59,9%	59,05%	59,62%
Obock	62,9%	70,2%	41,74%	51,59%
R. Arta	70,5%	58,4%	48,16%	83,09%
Tadjourah	71,7%	60,5%	54,41%	65,22%

Source : Direction des Examens et service évaluation

Ce tableau révèle que les performances des élèves par circonscription fluctuent de 2010 à 2018. Les circonscriptions d'Ali Sabieh et Arta ont les plus hautes augmentations respectives de **4,61** et **12,59 points** ; la circonscription de Djib 2 avec une hausse de **3,72 points**. Les autres circonscriptions n'ont fait aucune progression entre 2010 et 2018.

Dans l'évolution de ces scores, des disparités demeurent entre les circonscriptions d'une année à l'autre liées à l'allocation équitable d'enseignants qualifiés et en nombre suffisant aux circonscriptions ; aux moyens octroyés aux inspections respectives des circonscriptions ; aux capacités et à la qualité d'accueil des établissements ; à la proximité des écoles au lieu d'habitation.

Dans le rapport-bilan de 2015 et le RESEN 2009, des recommandations ont été faites dans le sens d'une meilleure optimisation de l'organisation du service de l'enseignement de base et de la direction des examens afin d'obtenir de meilleurs scores chez les élèves et atteindre les objectifs fixés par le PAE.

Par ailleurs, face à ces disparités dans les scores obtenus par circonscriptions le MENFOP veut mettre en place un dispositif d'évaluation et de pilotage pédagogique qui est actuellement en cours. Ce dispositif sera basé à la fois sur **la professionnalisation et le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants sur les techniques d'évaluation des apprentissages et sur le développement d'outils de mesure et de suivi des acquis des apprentissages aux niveaux national et local**. L'objectif principal est de doter les enseignants des outils adéquats pour leur permettre d'analyser les progrès d'apprentissage de leurs élèves.

2. Évolution par circonscription et genre

Le tableau 9 montre l'évolution des taux de réussite entre 2010 et 2018 par circonscription et genre. Les circonscriptions d'Ali Sabieh et Arta ont les plus grandes progressions aussi bien pour les **filles** respectivement avec **2 points** et **5,9 points** ; que pour les **garçons** avec respectivement **2,6 points** et **6,7 points**.

ANALYSE DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES À PARTIR DES OTI DE 5^{ÈME} ANNÉE (2010 À 2018) (suite)



Dans les circonscriptions de Dikhil, Obock, Djib2 et Djib4 la progression est plus importante chez les filles en 2018 par rapport à celle des garçons qui est négative pour ces mêmes circonscriptions sauf pour Djib2 (0,9 points pour les garçons).

Les circonscriptions de Djib3, Tadjourah et CFEEF n'ont pas de progression aussi bien chez les filles que chez les garçons et dans les deux cas les performances dans ces circonscriptions observent des difficultés.

Tableau 9 : Évolution des taux de réussite par circonscription et genre de 2010 à 2018 dans le public

Circons	2010	2018	Évolution entre 2011 et 2018 (F)	2010	2018	Évolution entre 2011 et 2018 (M)
	%F	%F		%M	%M	
A Sab	36%	38,0%	2,0%	48,5%	51,1%	2,6%
CFEEF	40,3%	39,1%	-1,3%	45,9%	41,4%	-4,5%
Dik	24,2%	25,6%	1,4%	43,2%	38,8%	-4,4%
DJIB 1	36,7%	34,8%	-2,0%	44,7%	36,3%	-8,4%
DJIB 2	30,6%	33,4%	2,8%	34,9%	35,8%	0,9%
DJIB 3	30,6%	27,5%	-3,1%	38,2%	31,3%	-6,9%
DJIB 4	21,9%	27,1%	5,2%	33,1%	32,5%	-0,6%
Obock	20,3%	24,5%	4,2%	42,6%	27,1%	-15,6%
R. Arta	30,2%	36,1%	5,9%	40,3%	47,0%	6,7%
Tadjourah	32,1%	26,9%	-5,2%	39,6%	38,3%	-1,2%
Total	30,9%	30,5%	-0,4%	40,1%	36,4%	-3,7%

Source : Direction des Examens et service évaluation

Pour conclure, ces disparités dans l'évolution de la réussite des élèves selon le genre dans les circonscriptions sont liées à divers facteurs. Les défis que l'état djiboutien est amené à relever, en termes d'accès, l'ont amené à faire des choix qui obéissent à des priorités, notamment dans la construction de nouvelles écoles en zones urbaines de Djibouti-ville où le nombre pléthorique de 70 élèves par classe fut baissé à 50. Ce choix d'augmenter et d'améliorer les capacités d'accueils a permis d'une part des progrès dans l'accès et d'autre part et des progrès dans l'amélioration des résultats des élèves.

3. Évolution par zone d'habitation et genre quand le seuil est de 5 sur 10

Pour mieux comprendre l'évolution des résultats par zone d'habitation, il est nécessaire de comprendre l'évolution du nombre d'écoles dans la période de 2010 à 2018 dans les zones rurales et urbaines et voir quel impact elle a eu sur les résultats des élèves. Si des progrès ont été réalisés dans le domaine de l'accès et de l'équité, ces domaines restent toujours d'actualité.

Depuis 2010, le nombre d'écoles augmente de 3,5% par an soit 3 à 4 nouvelles écoles sont construites à travers tout le territoire chaque année. Dans la région de Djibouti, ce sont les circonscriptions de Djib 3 et Djib 4 qui ont vu l'effectif de leurs écoles augmenter voir doublé depuis 2010.



Concernant les 5 régions de l'intérieur à Djibouti, leur nombre d'écoles a augmenté depuis 2010. Dans la circonscription d'Obock une seule école seulement a été créée. Dans les circonscriptions d'Arta, Ali Sabieh, Dikhil et Tadjourah l'augmentation varie entre 3 et 4 écoles par an essentiellement dans les zones rurales.

Des efforts importants ont donc été réalisés entre 2010 et 2018 avec la construction de nouvelles écoles dans les zones urbaines difficiles et les zones rurales. En améliorant les capacités d'accueils, il était question surtout d'améliorer la qualité des apprentissages et offrir une égalité des chances de réussite à tous les élèves.

Tableau 10 : Évolution des taux de réussite par zone d'habitation genre de 2010 à 2018

Zone	Admis 2010			Admis 2014			Admis 2016			Admis 2018		
	%F	%M	TG	%F	%M	TG	%F	%M	TG	%F	%M	TG
Rurale	26,7%	43,3%	1467	25,3%	34,7%	3045	19,0%	31,5%	1467	25,9%	40,3%	1886
Urbaine	31,6%	39,6%	8744	30,3%	36,2%	9869	29,6%	35,3%	8744	31,4%	35,7%	10442
Effectifs	10211			12914			13631			12328		

Source : Direction des Examens et service évaluation

Le tableau 10 montre l'évolution des résultats des élèves par zone d'habitation et genre de 2010 à 2018. Dans les zones rurales comme dans les zones urbaines, les résultats ne se sont pas améliorés en 5^{ème} année du primaire aussi bien chez les filles que chez les garçons. La volonté de réaliser les objectifs de l'EPT s'est souvent faite au détriment de la qualité, car les moyens disponibles étaient insuffisants pour mener un combat efficace sur deux fronts fondamentalement opposés à savoir « la démocratisation de l'accès » d'un côté, et « qualité de l'éducation », d'un autre côté. Le cadre d'action de l'EPT, élaboré dans le PAE, souligne que le simple accès à l'éducation ne suffit pas ; la qualité est tout aussi importante que la quantité pour atteindre les objectifs de l'EPT.

Et depuis l'élaboration de la feuille de route en 2015-2016 sur les ODD4, les autorités djiboutiennes ont reconsidéré certaines priorités, tout en maintenant les autres et en mettant le cap sur la qualité des apprentissages.

Parmi ces priorités liées à la qualité, les autorités ont décidé de recruter sur concours national les enseignants au niveau de la licence ; puis de les faire subir une année de formation initiale. Même si les résultats à partir de 2018 se sont améliorés par rapport à 2016, ils n'ont pas atteint les résultats attendus. L'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire en général et des apprentissages en particulier sont des objectifs qui occupent toute l'attention du MENFOP. En 2016, les consultations nationales ayant eu lieu dans les établissements scolaires relayés sur les ondes de la radio nationale et sur les réseaux sociaux ont abouti à un colloque national du 20 au 23 décembre 2016 (Cf. feuille de route 2016). Ce colloque réunissant des experts nationaux et internationaux de l'éducation a mis en exergue les stratégies suivantes :

- La mise en place d'un système de suivi-évaluation régulier des résultats des élèves aux OTI
- Le développement de dispositifs d'encadrement des élèves en difficultés d'apprentissage
- L'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants
- Le renforcement des capacités des inspections
- La poursuite de la subvention des manuels scolaires
- La poursuite de la révision des curricula en tenant compte des TIC.

ANALYSE DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES À PARTIR DES OTI DE 5^{ÈME} ANNÉE (2010 À 2018) (suite)



Effet établissements en 2018

Dans ce chapitre nous allons essayer de comprendre pourquoi certains établissements à Djibouti affichent de meilleures performances que d'autres. Notre analyse s'appuiera sur les performances de mathématiques et de français de l'OTI session 2018. Pour ce faire, nous allons analyser l'effet conjugué des facteurs liés aux élèves et aux établissements sur la performance des élèves entre les établissements et au sein de ceux-ci.

1. Effet établissement en mathématiques

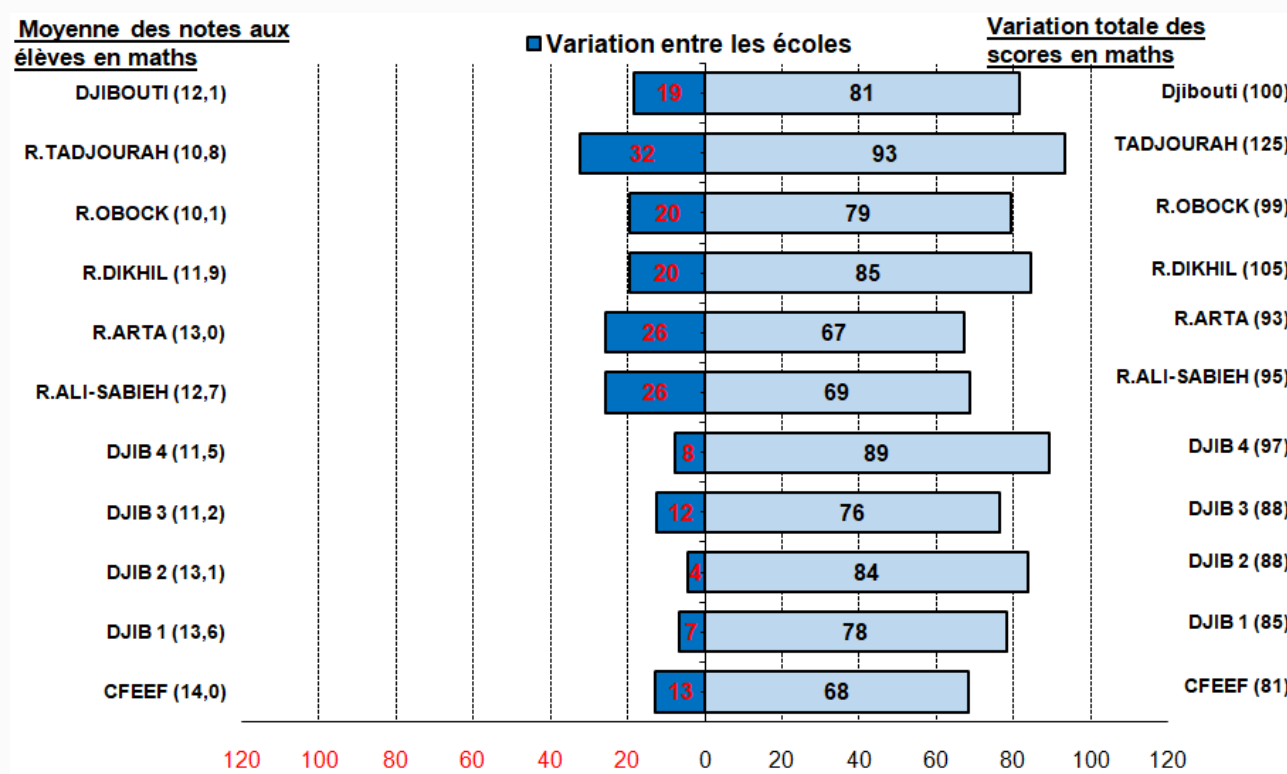
1.1. La variation inter-établissement en mathématiques

La variation inter-établissement est indiquée par les histogrammes dans la partie **gauche** de la figure 3. Ces variations indiquent que les établissements scolaires dans les circonscriptions de Djib 1, Djib 2, Djib 3, Djib 4 et CFEEF ont de faibles variations de score par rapport à la moyenne nationale qui est de 19%. Cela veut dire que dans ces circonscriptions, les niveaux de performances entre les établissements scolaires sont analogues. Les élèves peuvent donc fréquenter n'importe quel établissement dans ces circonscriptions sans se soucier de la qualité des apprentissages, car à priori elle doit être du même niveau que les autres établissements.

Les circonscriptions de Dikhil et d'Obock présentent des variations de score de **20 points** chacune, très légèrement supérieur à la moyenne nationale. Celles d'Arta (26%), Ali sabieh (26%) et de Tadjourah (32%) présentent des variations de score prononcées. Cela veut dire que dans ces circonscriptions les niveaux de performances entre les établissements sont hétérogènes. Les parents peuvent donc se permettre d'accorder plus d'importance sur le choix de l'établissement.



Fig 3 : Variation des scores inter et intra-établissement de mathématiques en 2018



Si les niveaux de performances scolaire ne sont pas identiques entre les établissements et d’une circonscription à l’autre, cela reste imputable aux milieux socio-économiques des élèves. En effet, les circonscriptions qui ont des variations supérieures à la moyenne nationale contiennent des localités principalement rurales. Tadjourah par exemple contient 28 écoles dont 24 sont rurales. Ce statut de l’école est un facteur important à prendre en compte sur la part des variations de scores inter-établissement, il explique la moyenne de 10,8 sur 20 qui est le plus faible score des circonscriptions avant Obock. Par ailleurs, le niveau de vie de ces localités rurales est très faible et les nombreuses écoles existantes dans ces localités sont parfois très éloignées des inspections qui manquent de moyens logistiques et de ressources humaines.

1.2. La variation inter-établissement en mathématiques

La variation intra-établissement est indiquée par les histogrammes dans la partie droite de la figure 3. Ces variations indiquent que les circonscriptions d’Arta, Ali sabieh, Obock, Djib 1, Djib 3 et CFEEF ont de plus faibles variations de score au sein des écoles par rapport à la moyenne nationale qui est de 81%. Cela veut dire que dans ces circonscriptions, les niveaux de performances à l’intérieur des écoles sont analogues et donc similaires entre les élèves au sein de ces écoles.

Les circonscriptions de Djib 2, Djib 4, Dikhil et Tadjourah ont des variations de score élevées au sein des écoles. Les plus fortes variations au sein des écoles sont celles des écoles de Tadjourah avec 12 points d’écart par rapport à la moyenne nationale.

Cela veut dire qu’au sein des écoles de ces circonscriptions les élèves sont regroupés par niveau de performance alors que toutes les consignes du système éducatif djiboutien excluent cette méthode de travail. Mais encore une fois, le manque de contrôle suffisant dans les localités rurales fait que le personnel pédagogique et administratif de ces écoles adopte des stratégies différentes afin de s’adapter aux réalités difficiles du terrain auxquelles ils sont confrontés. Il faut savoir que ces stratégies ou méthodes de travail sont consignées par les écoles à leurs inspections respectives.

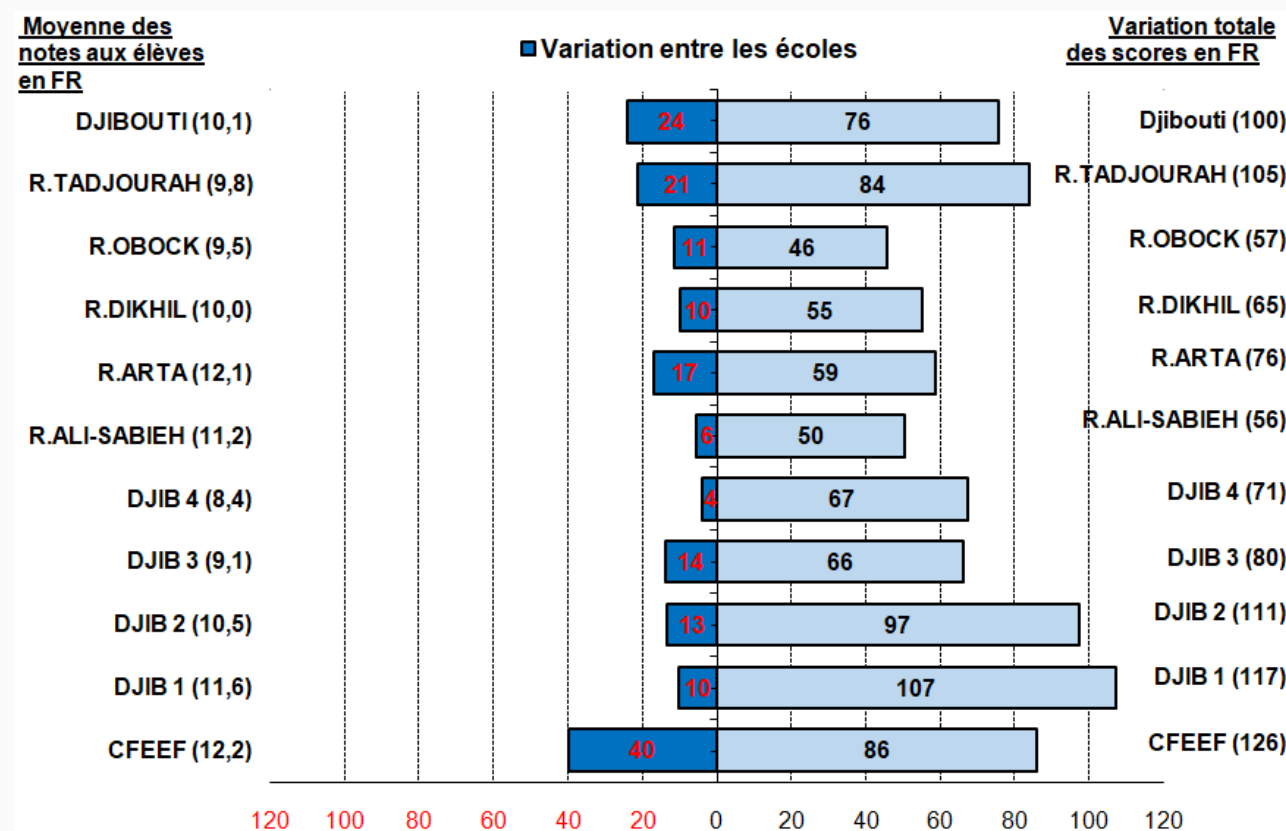


ANALYSE DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES À PARTIR DES OTI DE 5^{ÈME} ANNÉE (2010 À 2018) (suite)



2. Effet établissement en français

Fig 4 : Variation des scores inter et intra-établissement de français en 2018



2.1. La variation inter-établissement en français

Ce que nous relevons tout d'abord dans la figure 4 est la note moyenne de 10,1 au niveau national. Elle est plus faible par rapport à la composante disciplinaire de mathématiques (12.1). En effet, le français est subdivisé en deux autres sous composantes disciplinaires que sont « la lecture » et « production écrite ». L'addition de ces deux composantes, notées chacune sur 10, donne une note de français sur 20. Et il s'avère ici que la note moyenne de français est inférieure à celles des mathématiques, cela est surtout imputable à la faible note de 3,9 sur 10 en production écrite. En revanche, la note de lecture est de 6,2 sur 10 et donc similaire à la note de mathématiques. Si les élèves ont de faibles scores en production écrite, cela relève de l'attention accordée à la lecture par la volonté politique du ministère ces quinze dernières années. Celui-ci était soumis à des choix et à des priorités telle l'alphabétisation dans les régions de l'intérieur et de leurs localités rurales respectives, mais aussi à améliorer les capacités d'accueils des zones urbaines difficiles où certaines écoles sont encore sous le régime du double flux malgré les efforts déployés.

Concernant les variations inter-établissement, elles sont indiquées par les histogrammes dans la partie gauche de la figure 4. Ces variations indiquent que les établissements scolaires dans les circonscriptions de Djib1, Djib2, Djib3, Djib4, Dikhil et d'Obock sont faibles très en dessous de la moyenne nationale de 24%. Les niveaux de performances entre les établissements scolaires sont donc semblables. Les élèves peuvent donc fréquenter n'importe quel établissement dans ces circonscriptions sans se soucier de la qualité des apprentissages, car à priori elle doit être du même niveau que les autres établissements.



Les circonscriptions d'Arta et Tadjourah présentent respectivement des variations de score entre établissement de 17% et 21% légèrement en dessous de la moyenne nationale. Mais c'est dans la circonscription du CFEEF que la variation des scores à 40% est la plus prononcée. Cela veut dire que dans cette circonscription les niveaux de performances entre les établissements sont hétérogènes. Les parents peuvent donc se permettre d'accorder plus d'importance sur le choix de l'établissement que leurs enfants doivent fréquenter.

2.2. La variation inter-établissement en français

La variation intra-établissement est indiquée par les histogrammes dans la partie droite de la figure 4. Ces variations indiquent que les circonscriptions d'Arta, Ali sabieh, Obock, Dikhil, Djib3, Djib4 ont de plus faibles variations de score au sein des écoles par rapport à la moyenne nationale qui est de 76%. Cela veut dire que dans ces circonscriptions, les niveaux de performances à l'intérieur des écoles sont très proches, ces mêmes performances se traduisent également au niveau des élèves.

Les circonscriptions de CFEEF, Djib1, Djib2, et Tadjourah ont des variations de score élevées au sein des écoles. La plus forte variation étant celle de Djib1 avec 107% suivi de Djib2, CFEEF et Tadjourah avec des variations respectives de 97%, 87% et 86%. Ces variations sont très élevées. Comme nous l'avons dit plus haut, ces variations prononcées au sein des écoles sont dues à la très faible performance en production écrite ; au milieu socio-économique des élèves. Et c'est le cas des élèves vivants en milieu rural qui ne pratiquent pas la langue française dans leurs entourages ; c'est le cas aussi des enfants qui habitent dans des zones urbaines difficiles et très peuplées où le taux de chômage est élevé notamment à Djib3 et Djib4, circonscriptions qui ont les plus faibles notes de français avec 9,1 et 8,4 sur une échelle de 0 à 20.

Conclusion et recommandations

Malgré des résultats qui ne donnent pas une totale satisfaction, notre analyse montre aussi que des efforts sont consentis pour améliorer la qualité des apprentissages et des enseignements. Et même si très souvent les résultats attendus ne sont pas atteints au niveau des scores des élèves, ils restent cependant en progression. Et avec 84,4% de taux de réussite en 2019, à 6 points des résultats attendus, ces efforts porteront bientôt leurs fruits. Pour cela, nous avons décrit ci-dessous les principales recommandations pouvant contribuer à assurer un système éducatif de qualité :

1. Analyser chaque année et façon systématique les OTI
2. Mettre en place des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) pour que le MENFOP puisse mobiliser plus de ressources humaines et financières pour améliorer les performances des élèves.
3. La formation continue des enseignants doit s'appuyer sur les résultats de ces évaluations qui doivent aider les inspecteurs à mieux définir les besoins des enseignants.
4. Revoir la configuration du recueil de données des OTI et lui intégrer d'autres variables explicatives.
5. Le service évaluation devrait participer à l'élaboration du test OTI. Cela pourrait diminuer les écarts dans les scores en particulier dans les composantes disciplinaires.
6. D'autres cadres du service évaluation doivent participer au programme du PFA.
7. Mener des actions plus ciblées dans la formation initiale et continue des enseignants.
8. Apporter une allocation plus équitable des enseignants à travers tout le territoire pour améliorer les scores OTI.
9. Evaluer plus régulièrement la qualité des enseignements, car les missions de l'école sont très difficiles diverses et ne sont pas toutes mesurables.
10. Mettre en place une de plate-forme interactive pour soulager nos services de certaines lourdeurs administratives.
11. L'analyse OTI doit être accompagnée d'une enquête qui porterait surtout sur les enseignants de 5^{ème} année et les écoles avec des divisions pédagogiques de 5^{ème} année.
12. Prendre en compte les disparités soulevées dans cette étude en particulier celles liées au genre et aux circonscriptions.

V - DOSSIER : Des phrases pour réfléchir



“ Apprendre sans réfléchir est vain. Réfléchir sans apprendre est dangereux. ”



Confucius

“ Il vaut mieux ne pas réfléchir du tout que de ne pas réfléchir assez. ”

Tristan Bernard



“ Entendre ou lire sans réfléchir est une occupation vaine ; réfléchir sans livre ni maître est dangereux. ”



Confucius

“ Un miroir est une surface polie, faite pour réfléchir, mais parfois bien impolie quand elle vous fait réfléchir. ”

Gérard de Rohan Chabot





V - DOSSIER : Des phrases pour réfléchir

“ Réfléchis longuement avant de te faire applaudir par tes ennemis. ”



Victor Hugo

“ La photographie est un instant qui ne se réfléchit pas, suspendue à une fraction de seconde qui laisse à réfléchir. ”

Rémy Donnadieu



“ En période de stress, les femmes parlent sans réfléchir. Les hommes, eux, agissent sans réfléchir. ”

Allan Pease



“ Les mécontents, ce sont des pauvres qui réfléchissent. ”

Talleyrand



“ Réfléchis avec lenteur, mais exécute rapidement tes décisions. ”

Isocrate



“ Nous avons les idées arrêtées dès que nous cessons de réfléchir. ”

Ernest Renan



V - DOSSIER : Des phrases pour réfléchir

" Quand mes soldats commenceront à réfléchir, aucun d'eux ne voudra rester dans les rangs. "

Frédéric II



" Mieux vaut réfléchir avant d'agir que regretter après avoir agi. "

Démocrite



" On dit « cela va de soi » des choses sur lesquelles on n'a pas réfléchi. "

Wilhelm Ostwald



" Quand tout le monde est du même avis, c'est que personne ne réfléchit beaucoup. "

Walter Lippmann



" Je me permets quelquefois de réfléchir entre mes repas, ce qui me fait perdre énormément de temps. "

Charles Péguy



" Un diplomate est un homme qui réfléchit à deux fois avant de ne rien dire. "

Frédéric Sawyer

