

SOMMAIRE

<i>Le sommaire</i>	Page 3
<i>Le mot du Ministre de l'Éducation</i>	Page 4
<i>Les orientations ministérielles</i>	Page 6
<i>L'éditorial</i>	Page 7
<i>Les sigles et acronymes</i>	Page 8

I- DOSSIER : Des méthodes traditionnelles aux méthodes modernes

<i>1.1 Les méthodes pédagogiques à Djibouti de Mamadou et Bineta à Ali et Loula</i>	Page 9
<i>1.2 Les Enseignement(s) – Apprentissage (s) : deux concepts antinomiques ou complémentaires ?</i>	Page 17

II.-Réflexions sur les enseignements-apprentissages

<i>2.1 La gestion de carrière des enseignants : Comment valoriser le métier ?</i>	Page 25
<i>2.2 L'enseignement du FLS à Djibouti : quelques pistes de réflexion</i>	Page 33
<i>2.3 La compréhension orale : orpheline du dispositif communicatif.</i>	Page 41
<i>2.4 Les stratégies pédagogiques en classe préscolaire</i>	Page 46
<i>2.5 La pratique de l'EPS dans le système éducatif djiboutien</i>	Page 51
<i>2.6 Le développement de l'esprit critique des jeunes apprenants face à l'Internet</i>	Page 56
<i>2.7 L'introduction des TIC dans l'enseignement de l'anglais (texte en anglais)</i>	Page 60
<i>2.8 Le soutien scolaire des élèves en difficulté (texte en arabe)</i>	Page 65

III. « Lu pour vous »

<i>3.1 Le métier de l'enseignant, comment l'expliquer à ceux qui veulent s'y orienter ?</i>	Page 66
<i>3.2 Le statut de l'erreur en pédagogie : quelle lecture en font les enseignants ?</i>	Page 71

IV- Données chiffrées

<i>4.1 La rentrée scolaire en chiffres : l'évolution des inscriptions en première année sur la période 2009 à 2019</i>	Page 78
--	---------

V- Humours et citations

<i>5.1 Humours et citations : Un moment pour s'évader</i>	page 81
---	---------

Mot du Ministre de l'Éducation

LA REVUE DE L'OBSERVATOIRE AU SERVICE DE LA QUALITE.



L'observatoire dont le leitmotiv est la qualité édite une revue semestrielle à caractère scientifique, pédagogique et didactique. Il est à son troisième numéro. Cette publication a été appréciée à sa juste valeur par nos partenaires au développement et en interne par nos différentes institutions.

Trait d'union entre le terrain et l'observatoire, la revue se présente comme une interface dynamique pouvant contribuer à faire évoluer les pratiques de nos enseignants trop souvent confinés dans des routines pédagogiques peu fécondes. Cette dernière a donc pour objectifs de :

- **contribuer** au développement professionnel des enseignants en les mettant

au courant des nouveautés en pédagogie et en didactique ;

- **faciliter**, pour les acteurs du terrain, l'établissement d'un cadre de référence pédagogique propice à la pratique réflexive des enseignements - apprentissages ;
- **offrir** une plateforme d'échanges et de mutualisations d'expériences visant à faire évoluer les mentalités, parfois trop ancrées dans le traditionnel ;
- **stimuler** l'innovation pédagogique dans tous les ordres d'enseignement, notamment par la vulgarisation de pratiques émergentes ou de réflexions proposant de nouvelles perspectives ;
- **valoriser** la recherche, notamment par la publication d'articles scientifiques rédigés par des experts nationaux et/ou internationaux.

Cette revue de haute qualité dont l'impact reste à évaluer sur le terrain est porteuse d'avenir et constitue déjà une plus-value pour notre système éducatif djiboutien.

Aussi, j'exhorte fortement les cadres pédagogiques, les enseignants et les responsables de nos institutions de s'y investir pleinement et de faire de cet outil le meilleur usage au service de la qualité.

Mes félicitations à l'équipe de l'observatoire !

Le Ministre

M. MOUSTAPHA Mohamed Mahamoud

Les orientations ministérielles pour l'année scolaire 2018-2019

« Le mot d'ordre de la rentrée est « **la transformation** » car cette **nouvelle année scolaire 2018-2019** doit constituer le véritable tournant dans l'histoire contemporaine de notre école puisqu'elle coïncide avec la mise en œuvre du **nouveau projet transformateur** du MENFOP. *La conception de la revue de l'observatoire s'inscrit dans cette mouvance.* (NDLR)

Garant incontestable de **la qualité des enseignements-apprentissages**, le corps inspectoral a été renforcé, réorganisé et revalorisé pour vous permettre d'être les principaux acteurs de cette transformation de l'école qui se donne pour ambition de devenir **une école de qualité pour tous**. C'est une école inclusive que nous voulons instaurer pour en faire un atout majeur du développement économique et social de notre pays. Pour que cette transformation de l'école se concrétise, je vous exhorte à accomplir avec un dévouement exceptionnel vos missions à la fois communes et spécifiques.

Parmi les missions communes :

Celles qui **impactent directement la qualité des enseignements-apprentissages** sont celles relatives à la formation initiale et continue. Les Inspecteurs accompagnent et appuient le Centre de Formation des Enseignants de l'Enseignement Fondamental (CFEEF) dans la mise en œuvre d'une nouvelle politique de formation initiale et continue encore plus innovante.

Je vous invite à contribuer à la rénovation de la maquette de la formation initiale des enseignants en y intégrant notamment les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) et les compétences du XXI^e siècle. (...)

Parmi les missions spécifiques des IEMS de l'ETFP :

- actualiser de façon quasi permanente la

carte de la formation des lycées professionnels ;

- veiller à l'utilisation efficiente des équipements des ateliers de formation ;
- suivre les formateurs qui sont en stage dans les entreprises ;
- contribuer à l'évaluation des taux d'insertion des élèves dans chacune des filières professionnelles ;
- établir un rapport final sur l'évaluation de la réforme de l'ETFP.

Parmi les missions spécifiques de l'IEMS de la vie scolaire :

- élaborer des modules de formation pour les chefs d'établissements notamment sur le projet d'établissement et la gestion Axée sur les Résultats (GAR) sous la coordination du CFEEF ;
- proposer un plan de formation continue pour les personnels de direction et de Vie scolaire ;
- encadrer les chefs d'établissements, le personnel de vie scolaire dans la gestion des activités de la vie scolaire et les référents culturels ;
- contribuer aux audits des collèges et lycées. (...)

Extrait de la lettre de cadrage n° 400 du 28/08/2018/MENFOP adressée aux Inspecteurs.

EDITORIAL



Qu'y a-t-il de plus et de nouveau dans ce numéro de l'Observatoire ?

Sachez tout d'abord que l'Observatoire s'est offert l'opportunité de mettre en ligne toutes ses revues existantes. Allez cliquer sur « www.education.gov.dj » et vous découvrirez des dossiers mettant le focus sur des thématiques d'actualité : « La lecture : un élément clé de la réussite – Revue N° 1 », « Les TICE au service du développement – Revue N° 2 » ou encore « Les méthodes d'apprentissage – Revue N° 3 ». Chacun de ses dossiers alterne avec des thèmes dont le principe consiste à fournir un panorama d'ensemble actualisé sur les grandes tendances qui touchent un domaine proche des préoccupations majeures des praticiens du terrain, des pédagogues, des didacticiens ...

Dans ce numéro, par exemple, nous comptons aborder l'année 2019 avec plus de recul dans le temps et de retour à la source des courants pédagogiques puisque nous consacrons notre dossier central à l'histoire des méthodes, des pensées et approches pédagogiques qui ont marqué l'évolution de l'École en général, depuis Jules Ferry, et l'École djiboutienne, en particulier, depuis sa création à nos jours.

Des méthodes traditionnelles (structurales, audio-orales, SGAV, directes) aux approches nouvelles (communicatives, par les compétences), les pratiques évoluent. D'où une réflexion sur le tandem enseignement – apprentissage et la clarification de ce double concept dont l'un ne peut se réaliser sans l'autre se sont imposés *de facto*.

Dans ce même numéro, des articles aussi riches que variés entendent élargir la réflexion sur des thématiques marquants, tels :

- comment trouver l'équilibre dans un enseignement (où le maître ordonne) et un apprentissage (où l'élève est acteur de sa propre formation) ? voir article page 17.
- comment faire valoir l'équité et la méritocratie à travers la gestion de carrière des enseignants ? voir article page 25.
- comment valoriser l'enseignement de l'oral dans un dispositif où presque toutes les évaluations se font à l'écrit ? voir article page 41.
- enfin, comment développer l'esprit critique de nos jeunes apprenants, face à l'Internet dont le contenu heurte et déstabilise parfois les représentations ? voir article page 56.

Dans la rubrique « Lu pour vous », la Revue vous propose deux articles de deux auteurs engagés et qui traitent différemment la question de l'enseignement dont l'objectif principal est de provoquer des réactions de votre part.

Ces réflexions et ces mises au point sont utiles et constructives pour tous. En tant qu'espace d'échanges et d'innovations, il vous appartient à votre tour d'alimenter les prochains numéros par des articles et des propositions dans un domaine particulier qui vous semble approprié et pertinent.

En vous souhaitant les vœux de réussite de tous les membres de l'Observatoire, pour la nouvelle année 2019.

Bonne lecture et bonne année !

**Le Secrétaire exécutif de l'Observatoire
M. MOUKHALED Abdoul-Aziz Hassan**

Les sigles et acronymes

- ❖ APC : Approche par Compétences
- ❖ APSA : Activités Physiques Sportives et Artistiques
- ❖ CEM : Collège de l'Enseignement Moyen
- ❖ CT : Conseiller Technique
- ❖ CFEEF : Centre de Formation des Enseignants de L'Enseignement Fondamental
- ❖ CRIPEN : Centre de Recherche, d'Information et de Production de L'Éducation Nationale
- ❖ DGEN : Direction Générale de l'Éducation Nationale
- ❖ EPS : Éducation Physique et sportive
- ❖ ETFP : Enseignement Technique et Formation Professionnelle
- ❖ FLE : Français Langue Étrangère
- ❖ FLM : Français Langue Maternelle
- ❖ FLS : Français Langue Seconde
- ❖ FLSco : Français Langue de Scolarisation
- ❖ GAR: Gestion Axée sur les Résultats
- ❖ GRH : Gestion des Ressources Humaines
- ❖ IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale
- ❖ IEMS : Inspecteur de l'Enseignement Moyen et Secondaire
- ❖ MENFOP: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
- ❖ NED : Nouvel Ensemble Didactique
- ❖ NDLR : Note De la Rédaction
- ❖ OQEA : Observatoire de la Qualité des Enseignements- Apprentissages
- ❖ PAE : Plan d'Action de l'Éducation
- ❖ SCAPE : Stratégie de Croissance Accélérée et de la Promotion de l'Emploi
- ❖ TBS : Taux Brut de Scolarisation
- ❖ UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

I. DOSSIER : Des méthodes traditionnelles aux méthodes modernes



1.1 LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES À DJIBOUTI DE MAMADOU ET BINETA À ALI ET LOULA.

Par M. Moukhaled Abdoul-Aziz Hassan/ IEN

Le terme « pédagogie » dérivé du grec « paidos » qui signifie enfant et « agein » qui signifie conduire, accompagner apparaît à la fin du XV^e siècle. Jadis, le pédagogue était un esclave qui accompagnait l'enfant du maître à l'école et lui faisait réciter ses devoirs à la maison. Le mot « pédagogie » a été admis à l'Académie française en 1762.

Le terme désigne aussi les méthodes et les pratiques de l'enseignement permettant de transmettre un savoir. « Ainsi une méthode est-elle une manière d'organiser la vie de la classe en fonction de la fin qu'on poursuit, de la structure de ce qu'on enseigne et de l'idée que l'on nourrit des écoliers ; selon les modalités complexes d'équilibre, elle intègre et articule toutes ces variables dont aucune ne peut être omise sans déstructurer l'ensemble » nous rappelle Guy Avanzini 1975.

Partant de cette définition, quelles sont les méthodes pédagogiques qu'a connues l'école djiboutienne depuis sa création en 1922 ? Ces méthodes d'enseignement ont-elles été adaptées aux objectifs d'apprentissage pour servir avec pertinence les programmes qu'elles soutiennent ? Nos enseignants ont-ils toujours été en mesure d'appréhender leurs fondements pour s'en servir au mieux de leurs capacités ?

I. RAPPEL HISTORIQUE

La première trace d'enseignement date de 1884 avec la création d'une école à Obock au nord du pays dirigée par les sœurs franciscaines dont l'enseignement est axé sur le catéchisme. Ce n'est qu'en 1922, soit 38 ans après, que la première école primaire publique laïque a été créée sur l'emplacement de l'actuelle école de la République.

En 1947, les écoles publiques et privées recevaient 600 élèves environ. De 1947 à 1958, la population scolaire est passée à 1.267 élèves. (Source : Bureau des statistiques DGEN). « Deux examens, de reconnaissance locale, sanctionnent le parcours scolaire : un certificat « élémentaire »

pour ceux qui savent lire, écrire et compter et un certificat « supérieur » pour une connaissance plus approfondie. La médiocrité du rendement est justifiée d'une part par la faiblesse des subventions allouées aux écoles et d'autre part par l'absence des manuels adaptés au contexte socioculturel » précise Jean Dominique PENEL dans son article intitulé « histoire de l'école à Djibouti ».

Le premier bachelier autochtone a obtenu son diplôme en 1958 à Marseille (France). Et c'est en 1962 seulement qu'une jeune fille a obtenu le BEPC.

Le premier instituteur djiboutien a obtenu son CEAP (certificat élémentaire d'aptitudes pédagogiques) en 1955.

LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES A DJIBOUTI (suite)



À partir de 1966 l'enseignement commence à connaître un essor dynamique, le nombre d'élèves inscrits dans les écoles a augmenté de façon spectaculaire, celui des écoles, des salles de classe et des divers moyens d'enseignement s'est considérablement accru. On passe alors de 3.400 élèves en 1966 à 10 188 en 1977 (date de l'Indépendance), soit un effectif-élève 3 fois plus important.

A signaler que jusqu'aux années 50, la pédagogie, en tant que science, était à son balbutiement, ce qui explique l'absence de méthode spécifique pour conduire les apprentissages en classe, étant entendu que les premiers guides du maître n'ont apparu que dans les années quarante.

L'auteur de cette approche syllabique **André Davesne** Inspecteur d'académie a précisé déjà dans les années cinquante que « *la querelle entre la méthode globale et la syllabique est vaine, car dit-il, la vérité pédagogique, qui relève du bon sens, se situe toujours à quelque distance des thèses extrêmes* ». Tout est donc question de stratégie d'apprentissage et d'effort fourni par l'enseignant lui-même ; c'est dire qu'une méthode traditionnelle peut très bien être utilisée de nos jours, ce qui importe, dans une méthode, ce n'est pas sa « modernité » mais son résultat.

Je rejoins, ici, André DAVESNE pour souligner avec force les bienfaits pédagogiques de cette méthode dite syllabique dont sont issues les premières générations de notre pays et j'en fais partie. Nostalgie d'un passé glorieux, dira-t-on, mais plutôt reconnaissance scientifique d'un produit qui a fait ses preuves, car la volonté, de nos jours, d'un éventuel retour à la syllabique (voir les grands débats éducatifs de par le monde) en est une preuve évidente.

Chemin faisant, le système éducatif djiboutien soucieux de se développer sur le plan quantitatif (répondre aux besoins du marché du travail) et qualitatif (continuer à former des élites) se voit contraint d'abandonner définitivement la méthode syllabique « MAMADOU et BINETA » au profit de la méthode « **Pour Parler Français** » (PPF), issue du CLAD (Centre Linguistique Appliquée de Dakar) conçue pourtant pour des Sénégalais. Cette méthode s'introduit en République de Djibouti en 1970, d'abord en douceur à titre facultatif, puis généralisée et imposée en 1973.

Mais concrètement parlant qu'est-ce que la méthode CLAD ? A-t-elle subi des modifications en cours de route ? Si oui, quelle est la portée de ces modifications ?

II. LA MÉTHODE SYLLABIQUE

Depuis la création de l'école djiboutienne, le français a toujours été enseigné à Djibouti à travers des méthodes souvent conçues pour l'Afrique de l'Ouest. Ainsi, la méthode « de lecture » la plus ancienne étant celle de « **MAMADOU et BINETA** » deux personnages qui n'ont jamais grandi, ni vieilli pour une méthode qui a pourtant duré plus d'une vingtaine d'années (cas de Djibouti). A l'époque ce modèle d'enseignement a donné satisfaction dans la mesure où il a su répondre aux objectifs du système éducatif de l'époque. Un système plutôt élitiste.



1- Qu'est-ce que la méthode CLAD ?

La méthode « CLAD » est une approche audio-visuelle de l'enseignement de la langue française pour les élèves non francophones, publiée en 1967. Elle se caractérise par la priorité donnée à l'enseignement en situation de la langue orale. Elle est basée sur le vocabulaire du français fondamental et se fait à base de dialogues. La méthode CLAD s'inscrivait dans un programme officiel qui s'intitulait les HPI (Horaires, Programmes et Instructions de l'enseignement élémentaire), cas de Djibouti.

Pour rappel, le déroulement méthodologique, quant au langage, suit trois grandes phases :


- la présentation qui consiste à faire comprendre le dialogue et à le mémoriser ;
- l'exploitation qui a pour but le réemploi des acquis précédents (structures et mots nouveaux) dans d'autres situations ;
- la fixation vise à fixer dans la tête des élèves les structures et les termes appris au cours des deux leçons précédentes.

12

7. – Mon école.

Mots difficiles (voir la note de la page 5).
une maison – balayé – bien – le bruit.

1. – Mon école n'est pas une case. C'est une grande maison. Son toit est couvert de paille. Ses quatre murs sont bien blancs, bien propres. Le plafond est fait avec des nattes. Le sol est en banco ; il est balayé tous les matins.



2. – L'école a une porte et quatre fenêtres. Chaque matin, Monsieur Diallo ouvre la porte et les fenêtres : La classe est claire ; il n'y fait pas trop chaud ; nous y sommes bien.

3. – A onze heures, Fofana, un grand élève, ferme les fenêtres. Quand tous les enfants sont partis, Monsieur Diallo ferme la porte.

La classe est vide. On n'y entend plus de bruit.

Exercices

1^{er} Exercice de prononciation. Les sons i, u, o (voir pages 9 et 11).
2^e Copies (sur le cahier).
1) le toit, les murs, le sol, le plafond, la porte, la fenêtre.
2) j'ouvre la porte, je ferme la porte.

2- Les adaptations de la méthode CLAD.

La méthode n'est pas restée telle quelle, mais a fait l'objet de plusieurs modifications (en 1974, 1976, 1984 et 1990) dans l'espoir de s'approcher le plus possible de la réalité djiboutienne. Ces aménagements n'ont porté que sur la phonétique, le lexique (noms des personnages, des lieux ...) et quelques éléments situationnels.

Nonobstant ces modifications de surface, la méthode CLAD a fini par montrer ses limites :

- recrutement massif des enseignants et de suppléants non formés ;
- introduction de l'enseignement de l'arabe à partir du CM1 ;
- découpage disciplinaire très cloisonné ;
- routine pédagogique interdisant toute réflexion de la part des enseignants qui appliquent plus la méthode que le programme lui-même ;
- rupture avec l'évolution pédagogique et didactique moderne.

III- LA MÉTHODE COMMUNICATIVE - NED

1- Qu'est-ce que la méthode NED ?

La méthode appelée NED (Le Nouvel Ensemble Didactique) se réclame du courant didactique des approches communicatives, nées dans les pays anglo-saxons, fut adoptée par les autorités pédagogiques du pays en 1993 avec pour premier principe un apprentissage centré sur l'apprenant, en tenant compte de sa personnalité, de sa façon d'apprendre et de ses besoins. En cela, le NED marque le passage d'une conception de transmission de connaissances à celle d'une appropriation de savoir-faire.

● **LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES A DJIBOUTI (suite)**



2- Analyse comparative des deux méthodes SGAV/NED.

La méthode NED, bien que « découlant » de la méthode SGAV (les courants pédagogiques évoluent, se complètent mais ne s'excluent pas), se présente comme un nouveau produit d'option COMMUNICATIVE, le tableau ci-après résume ce nouvel aspect.

Critères	Méthode SGAV (CLAD)	Méthode NED
Traduction	Pas de traduction en langues nationales	Possibilité de traduire en langues locales des mots difficiles d'accès pour les élèves.
Supports	Dialogues élaborés à partir du français fondamental sont à apprendre par coeur.	Dialogues conçus à partir d'actes de langage et des besoins de la situation de communication. L'accent est mis non sur la mémorisation mécanique, mais sur la compréhension de l'histoire et les échanges communicatifs dans des situations authentiques ou simulées proches de la réalité de l'élève.
Progression pédagogique	Progression fixée a priori : présentation-exploitation -fixation régie par un emploi du temps très cloisonné.	Respecte la progression des objectifs du programme en suivant le rythme des élèves. L'enseignement est défini en masse horaire globale d'où décloisonnement des disciplines.
Références théoriques	Acquisitions des structures	Valorisation des situations de communication à travers lesquelles les éléments à acquérir doivent être présentés sous forme d'actes langagiers.
Activités	Application systématique de toutes les activités indiquées.	Choix à l'intérieur d'une gamme d'exercices contextualisés couplée de variantes communicationnelles/langagières .

3- Deux principes sous-tendent le NED.

a- Principe semi-directif.

La méthode adopte une attitude semi-directive avec le maître en ce sens qu'elle ne lui offre pas un travail tout mâché par la préparation des fiches pédagogiques à sa place. Il n'a pas eu non plus la totale liberté de chercher les applications pédagogiques des éléments théoriques qui lui ont été expliqués. La liste des actes de langage, la démarche et les consignes pédagogiques lui ont été fournies. Son rôle consiste à intégrer ces éléments dans son projet pédagogique et ses techniques propres. Cette adaptation lui confère le droit d'un certain nombre d'aménagements pratiques suivant le rythme et les besoins de ses élèves. Ainsi le côté rigidité (toutes les classes de CP à la même date, à la même heure, sont à la même phrase : « Le panier est sous le lit » et le côté « robotisme » purs et durs inhérents à la méthode SGAV sont exclus).

Enfin, les exercices ne sont plus une fin en soi, mais élaborés et contextualisés en se rapprochant davantage de ce que l'enseignant peut réaliser dans sa classe.

b- Principe d'autonomie.

En analysant d'une façon linéaire le NED, nous relevons les points positifs suivants :

- Dans son aspect méthodologique, le NED se fonde sur des actes de langage (50 actes, 10 par dossier) qui constituent l'unité de base de la description de la langue. L'enfant apprend à communiquer à partir des situations d'échanges de paroles, apprend à varier son registre en fonction de la situation communicative;
- La langue enseignée n'est plus l'objet de l'enseignement, mais le moyen d'apprendre la langue elle-même;

- L'ensemble didactique conçu sous forme de dossiers ouverts permet au maître une certaine souplesse d'utilisation donc plusieurs approches possibles.
- Dans son fonctionnement, les différentes activités semblent s'articuler et se succéder de façon cohérente (langage- lecture- écriture)
- Dans son fondement psychologique, il semble traduire dans la pratique la centration sur l'apprenant, en faisant un appel permanent à ses capacités d'assimilation tout en respectant le rythme de ses possibilités.
- Dans son aspect contextuel, l'enfant se sent chez lui, dans son propre environnement socioculturel loin du "filao " et du "yassa".

Par ailleurs le NED semble être venu à son heure comme une réponse aux attentes des enseignants : désire de rompre avec la monotonie et le « carcantéisme », de retrouver une certaine liberté d'action, une certaine part d'initiative dans les limites de leurs interventions pédagogiques. Par la mise en place du NED, un pas important vers l'autonomie et la responsabilité pédagogique de l'enseignant semble se dessiner.

Mais malgré tous ces avantages, l'approche communicative n'a pas échappé aux critiques, dont celle formulée par Little (1997, cité par Lamy, 2001 : 132) : selon lui, « *s'intéresser en priorité à la communication orale aux dépens de l'écrit et de la grammaire amène à négliger les aspects métacognitifs du processus d'apprentissage* ».

LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES A DJIBOUTI (suite)



D'autres critiques concernent, cette fois-ci « *la matière à enseigner qui procède à la transposition didactique des concepts méthodologiques (fonctions, actes de parole, compétence communicative, etc.). Tels qu'ils apparaissent dans les textes pédagogiques, ces concepts auraient fait l'objet d'une «naturalisation»* » (BESSE, 1980, HALTÉ, 1992).

IV- L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE (APC)

L'APC introduite de façon progressive à partir de 2001 dans tous les ordres d'enseignement (base, moyen et secondaire) a été développée par **De Ketele et le groupe du BIEF**. Elle a été appliquée au départ dans la formation professionnelle (entreprise) puis transposée dans le domaine de l'éducation.

L'approche par les compétences est une pédagogie **de l'intégration** qui pose la question : qu'est-ce que l'élève doit pouvoir réaliser très concrètement en fin de scolarité obligatoire. C'est une méthode basée essentiellement sur les capacités de l'élève à réfléchir et à agir face à des situations de la vie quotidienne et scolaire.

L'APC propose donc un enseignement non cumulatif, mais intégratif, permettant de donner du sens aux savoirs enseignés, et, du point de vue de l'élève, d'acquérir non pas une somme de connaissances rapidement oubliées, mais de compétences durables, susceptibles de l'aider à résoudre des situations problèmes de plus en plus complexes. Les personnages clés (héros) retenus dans les manuels de français du primaire conçus selon l'APC sont : **ALI et LOULA** (deux noms très courants en milieu djiboutien).

L'APC, qui aurait fait l'objet d'une version améliorée de la PPO (Programme Par Objectifs), est aujourd'hui soumise à des critiques dans certains pays africains. « *Certains voient à travers l'APC l'ingérence du monde de travail dans l'éducation qu'il a fini de capturer pour en faire un espace où se produirait la main d'œuvre dont il a besoin pour son propre fonctionnement* » Amadou Sarr Diop- 2012.

« *La notion de savoir-agir, telle que formulée dans l'APC, dévoile une certaine conception de l'éducation qui réduit l'école à un « instrument docile au service de la rentabilité « économique et du profit »* ajoute (Hirrt, 2009 p 6).

C'est dire que les approches pédagogiques (traditionnelles ou modernes) ne sont jamais exemptes de reproches, voire parfois de critiques violentes (sachant par ailleurs que toute critique n'est pas toujours négative), qu'en est-il alors de ses premiers utilisateurs que sont les enseignants. ?

V- L'ENSEIGNANT ET SA FORMATION PÉDAGOGIQUE

La formation des enseignants à l'utilisation de ces méthodes, qui plus est, importées de l'extérieur reste pour le moins insuffisante, voire parfois lacunaire. Elle se réalise, la plupart du temps, dans la précipitation et se limite à la description des grands principes. Du coup, les enseignants les appliquent servilement sans chercher à en percevoir la pertinence et la finalité. Alors qu'une formation approfondie sur une nouvelle approche pédagogique devrait dépasser le stade du « mode d'emploi » pour atteindre celui de la compréhension et de l'acquisition scientifique des comportements pédagogiques qui la fondent.

Par ailleurs, ne faut-il pas valoriser la formation reçue ? En effet, « *un enseignant n'a pas intérêt à mettre en pratique sa formation si elle lui complique la vie, lui attire des ennuis, le met en porte-à-faux avec l'institution* » Perrenoud, 1988. Même si d'autres formes de motivation existent : le plaisir de relever un défi, le sens du devoir accompli, l'envie de faire réussir ses élèves, le désir de participer au développement de son pays, etc. sont autant de récompenses et de satisfactions.

C'est dire au total que la formation des enseignants aux approches pédagogiques ne peut influencer leurs pratiques qu'à certaines conditions et dans certaines limites.

VI- AU-DELÀ DES MÉTHODES EN QUESTION.



Les chercheurs en éducation ont montré que les pratiques d'enseignement sont complexes et ne peuvent se réduire à l'application d'une méthode définie dans l'absolu. D'abord parce qu'il n'existe pas UNE méthode d'enseignement qui permettrait la réussite de tous, en tout temps et en tout lieu.

Mais que d'autres éléments rentrent en jeu tels le

contexte, les conditions de travail, la taille de la classe, les outils utilisés, etc.

Il n'est donc pas possible d'évaluer une méthode d'enseignement pour elle-même en l'isolant de toutes ces variables. S'ajoutent également d'autres facteurs non moins importants, ce que les scientifiques appellent aujourd'hui « l'effet enseignant », « l'effet classe » et « l'effet établissement » et qui semble-t-il affectent les acquisitions des apprenants jusqu'à l'ordre de 16%.

Autrement dit l'efficacité de l'action pédagogique passe obligatoirement par de multiples voies comme le précise si bien P. Perrenoud (1991) que je cite. « *Si les élèves ne sont pas motivés, si les maîtres ne sont pas heureux, si les établissements ne sont pas tranquilles, si les interactions didactiques ne sont pas sereines, si les populations scolarisées ne sont pas accueillies, orientées, si la sélection n'est pas assumée, si les didactiques et les programmes ne sont pas modernisés, il ne se passera rien de fécond dans l'ordre des apprentissages* » fin de citation.

Tout ceci pour signifier que tout, ne tient pas aux seules méthodes pédagogiques.

VII- LA SUCCESSION DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES.

L'école djiboutienne a connu, depuis sa création jusqu'à nos jours, une série de méthodes ou approches pédagogiques qui, en fait, se complètent et se renforcent, car en pédagogie comme ailleurs, la conception d'une méthode ne se fait guère *ex-nihilo*, mais s'appuie toujours sur l'existant. Les méthodes pédagogiques ainsi retenues sont les suivantes :

LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES A DJIBOUTI (fin)



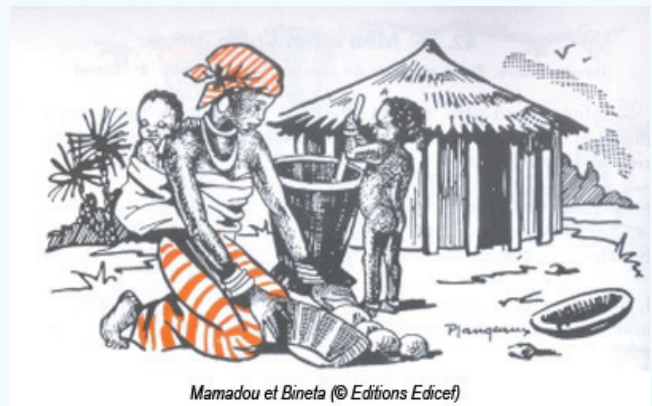
- De 1922 à 1950, la pédagogie était encore au stade artisanal, il n'y avait pas de méthode scientifique proprement dite ;
- De 1950 à 1973, la méthode syllabique « Mamadou et Bineta » fait son apparition et envahie l'Afrique francophone dont Djibouti ;
- De 1973 à 1993, la méthode SGAV (CLAD) conçue au Sénégal est affectée à Djibouti ;
- De 1993 à 2001, la méthode communicative (NED) est adoptée ;
- De 2001 à nos jours, la méthode intégrative (APC) est en vigueur.

Les raisons qui ont conduit le ministère de l'Éducation nationale à ces changements de méthodes (une fois tous les 20 ans en moyenne) sont à la fois d'ordre politique, économique, sociologique et culturel avec néanmoins un objectif prioritaire : celui d'améliorer l'efficacité et l'efficience du système éducatif.

« En 1990, la République de Djibouti, butée à la limite des méthodes d'affectation, se dote d'un centre de conception des manuels proprement djiboutien, le CRIPEN, et d'un centre de formation du personnel, le CFPEN. C'est à partir de cette date que l'école djiboutienne prend réellement son indépendance » note JD. PENEL (op.cit. p 1).

L'indépendance de notre École, c'est aussi celle qui consiste à faire émerger des modèles éducatifs performants adaptés aux besoins et ressources du pays. Cette nécessité se fait aujourd'hui d'autant plus urgente que nous sommes interpellés par les nouveaux enjeux du XXI siècle. Les approches pédagogiques vont, très certainement, se succéder dans le temps et dans l'espace, intégrant parfois de nouveaux outils d'apprentissage

telles que les Technologies de l'Information et de la Communication de l'Éducation (TICE). Aussi, nous appartient-t-il, non pas de les subir et d'en être esclave, mais d'être à même de bien les maîtriser, de se les approprier réellement et ce, pour en faire le meilleur usage possible. Et de penser, qu'un jour, nous serons amenés à concevoir nos propres méthodes, pourquoi pas !



Mamadou et Bineta (© Editions Edicef)

Bibliographie :

- A. Davesne - 1950
- Amadou SIRR Diop - 2012
- BESSE, 1980, HALTÉ, 1992
- De Ketele - BIEF - 1996
- Guy Avanzini 1975
- Hirrt, 2009
- Jean Dominique PENEL - 2010
- Little (1997, cité par Lamy, 2001 : 132.
- P.Perrenoud, 1988,1991

1.2 Enseignement(s) – Apprentissage (s) : deux concepts antinomiques ou complémentaires ?



Par M. Daoud Zeid Hassan / IEN-CT.

Le titre est déjà provocateur à bien des égards. Enseignement – Apprentissage ou Enseignements – Apprentissages ? Au singulier ou au pluriel ? Ou encore Enseignement (s)/Apprentissage(s) ; deux concepts, l'un opposé à l'autre par un slash. Pour les commenter ou les distinguer, quelles interprétations en donnent les didacticiens ? Quelles autres s'en approprient les pédagogues et notamment les enseignants du terrain ? Et à quelles définitions s'atèle l'Observatoire de la Qualité des Enseignements – Apprentissages (OQEA) ? Voilà des questions légitimes que se pose tout un chacun et que, à travers cet article, l'on essaierait d'esquisser le contour sans la conviction de donner des réponses toutes faites.

Pour ce faire, ce qui est présenté ici correspond en grande partie à un travail de recherche, de déchiffrement et de balisage qui s'expose à toute interprétation et à tout commentaire, constructifs soient – ils, en vue de contribuer aux recherches en suscitant apports complémentaires et analyses contradictoires.

L'intention première de cet article est surtout d'apporter une compréhension, certes limitée soit – elle de cette analyse afin d'orienter les enseignants à mieux se documenter sur le sujet, à mieux se situer, creuser une distance par rapport au quotidien et construire un espace de compréhension et d'information général, dont ils devraient en tirer profit.

I. Introduction

Dans son 3^{ème} numéro, la revue de l'Observatoire a voulu mettre à la disposition des praticiens, concepteurs et formateurs des formateurs une réflexion sur les méthodologies et méthodes d'enseignement qui ont marqué si profondément l'histoire de l'Ecole et plus précisément démontrer à travers cette mutation l'évolution des concepts Enseignement (s) et Apprentissages (s) .

L'article « *Les méthodes pédagogiques à Djibouti : de Mamadou et Bineta à Ali et Loula* » dans ce même numéro de Monsieur MOUKHALED Abdoulaziz retrace l'histoire des méthodologies et revient longuement et en détails sur son évolution dont a hérité l'école Djiboutienne.

Cette histoire des méthodologies ayant fait face au phénomène de balkanisation et malgré les interrogations sur des plongées diachroniques et l'effort de recul et de cohérence globale a permis toutefois de marquer les esprits et de dispenser les savoirs pour avoir :

- permis de multiplier les recherches en didactique ;
- comblé un vide quasi dommageable à la formation des enseignants et des formateurs des formateurs ;
- mis l'enfant réellement au centre de son apprentissage : de l'élève qui subit à l'apprenant qui agit.

Toutefois, à la lumière de ce que les méthodes et les méthodologies préconisent, vouloir expliciter le concept – couple Enseigner et Apprendre et les

Enseignement(s) – Apprentissage (s) (suite)



distinguer ; c'est récuser la cécité d'une approche contemporaine qui omet de s'inscrire dans l'histoire des méthodologies, et c'est refuser la fermeture d'une approche historique qui à juste titre, tend à considérer qu'on peut comprendre une époque par rapport à une autre. Comme le dit bien Jean HOUSSAYE – Professeur de sciences de l'éducation ; je cite « *La nouveauté tutoie la certitude, l'actualité séduit la vérité* » et ce dernier s'interroge ainsi sur les idées et innovations pédagogiques :

- *Quelles sont leurs caractéristiques et leurs justifications sociales ?*
- *Une révolution pédagogique n'a-t-elle pas un commencement et quelles sont les traces de ses précurseurs ?*
- *Enseigner et Apprendre ne sont – ils pas devenus deux concepts plus complémentaires avec l'évolution didactique et pédagogique ?*
- *Comment les conjuguer à doses régulières pour améliorer la qualité d'un système scolaire ?*

Voilà des questions sur lesquelles on doit méditer. Avant d'aborder les concepts Enseigner – Apprendre, un bref rappel des grands courants méthodologiques, permettant de les situer, s'impose.

II. Bref aperçu sur les courants et méthodes

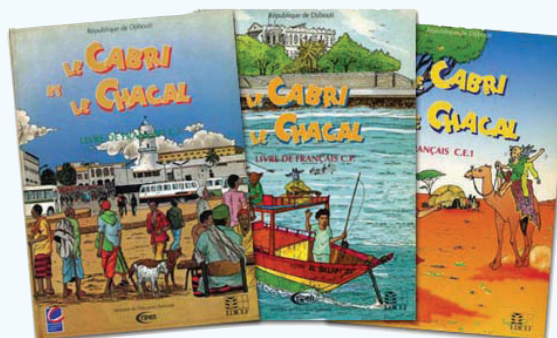
Pour parler brièvement de cette histoire des méthodes, je m'aligne toutefois sur les études de Christian PUREN qui apporte forcément le démenti sur les orientations moyenâgeuses d'une génération spontanée d'une pratique mais il montre aussi qu'avant d'être infondée à la pédagogie formelle, à la psychologie et aux théories souvent discutées, la méthodologie mise

en place pour dispenser à bon escient les savoirs, existait bel et bien en tant qu'une réflexion sur une pratique.

Dans « méthode », on reconnaît le mot grec « *chemin* ». Etymologiquement, la *méthode* est donc « la marche à suivre ».

En didactique des langues, le mot désigne l'ensemble des règles, des « **principes normatifs sur lesquels repose l'enseignement** » ; mais aussi : « **le manuel exposant de manière graduelle ces règles, ces principes** ». (Dictionnaire Le Robert).

Dans son ouvrage « *Dictionnaire des Langues vivantes* », Jean Pierre ROBERT – père fondateur du Nouvel Ensemble Didactique à Djibouti (NED - CRIPEN) – attire notre attention sur deux acceptions du terme « *Méthode* ».



Dans la première acception Jean Pierre ROBERT définit le mot comme un parasyndrome de méthodologie, dans la seconde (acception) de manuel.

Et à la lecture de son ouvrage, l'on peut résumer ainsi qu'une méthode au sens de méthodologie, fait appel à la linguistique (pour déterminer la matière à enseigner), à la pédagogie (pour choisir les conduites d'enseignement), à la psychologie (pour adapter l'enseignement à l'âge et aux besoins de l'enseigné), à la sociologie (pour définir les programmes et objectifs de l'enseignement et respecter l'environnement socio – culturel de l'élève), ... ainsi qu'à la technologie nouvelle dédiée à l'enseignement en favorisant des situations d'apprentissage. L'ensemble de ces

facteurs et processus doit en principe influencer favorablement sur la qualité des Enseignements – Apprentissages et en former un tout cohérent.

Dans son acception la plus courante, les plus imminents didacticiens et pédagogues qualifient cette approche, plus axée sur les apprentissages, comme un fondement qui se caractérise par l'époque où elle a été conçue, le type auquel elle appartient, les objectifs qu'elle se propose d'atteindre, les principes qu'elle met en œuvre, les contenus qu'elle recèle, et le matériel qu'elle exige.

Ainsi peut – on distinguer 5 grands courants, méthodes ou approches

➤ La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle remonte à l'Antiquité. Elle vise à doter l'élève d'un savoir qui l'ouvre sur la société, a recours à la traduction (en privilégiant les exercices de version et de thème) pour lui permettre de lire des textes d'auteurs reconnus, et utilise un matériel écrit (vocabulaire, grammaire, dictionnaire bilingue).

Enseigner et surtout instruire étaient le maître – mot de la méthodologie traditionnelle et qui se manifestait essentiellement dans l'acquisition des langues vivantes ou modernes.

➤ La méthode directe

En réaction, la méthode directe, se donne pour objectif de faire parler l'élève. Elle refuse, comme son nom l'indique, le passage par la traduction, se propose de plonger l'élève dans un « bain de langue » et veut imiter les conditions d'apprentissage de la langue maternelle. Le matériel qu'elle utilise se compose de tous les objets appartenant à l'environnement de l'élève.

➤ Les méthodes audio – orale et audio – visuelle

Les méthodes audio – orale et audio – visuelle (ces dernières appelées également SGAV : Structuro – Globale Audio – Visuelle) sont nées vers 1950. Elles ont pour objectif d'installer des automatismes avec la pratique intensive « d'exercices structuraux » susceptibles de donner à l'élève une compétence d'abord orale (méthode audio – orale) dans une situation de communication fictive (méthode

audio – visuelle). Ces méthodes donnent la priorité au matériel technique « tableau de feutre, magnétophone, films, ... ».

S'opposant à la méthode directe, qui les précède, ces méthodes sont à leur apogée en 1980. Leurs concepteurs empruntent à la science sa précision, sa rigueur, son caractère sacré. Comme dans une expérience faite en laboratoire, tout est minuté, calculé, automatisé, rien n'est laissé au hasard.

L'enseignant suit à la lettre les instructions détaillées des siècles et l'élève doit répondre aux questions du Magister ou du magnétophone qui défilent. Maître et élève sont alors également prisonniers d'une méthodologie qui leur enlève toute véritable autonomie.

➤ Les approches communicatives et les approches par les compétences

Enfin les méthodes fondées sur les approches communicatives et les approches par les compétences ont conquis leurs lettres de noblesse.

A partir de 1975, l'approche communicative a eu pour fondement de viser à doter l'apprenant d'une compétence communicative pour le rendre autonome en centrant sur lui son enseignement. Pour cela, elle privilégie l'apprentissage et fait appel à l'intelligence et à la créativité de l'élève, privilégie les activités cognitives mises en scène dans des situations simulées de communications orales ou écrites.

S'appuyant sur cette dernière, l'approche par les compétences a développé des compétences pour la formation d'un citoyen, réflexif, preneur de décisions. C'est pourquoi les situations problèmes relatant la vie quotidienne ont été de mise. Et leurs natures complexes a permis de déterminer les capacités et les compétences en vue d'un traitement individualisé. Les périodes de régulation, de remédiation et d'évaluation basées sur des critères de performance sont autant de procédures qui tendent positivement vers cette nouvelle approche.

Quelle analyse peut – on retenir de ces méthodes pour mieux comprendre et s'approprier le double concept **Enseignement – Apprentissage** ?

Certes, la méthode traditionnelle permet à l'élève

Enseignement(s) – Apprentissage (s) (suite)



d'acquérir de solides connaissances, de le doter d'une bonne culture de la langue – cible (surtout en didactique de la langue) mais, *à contrario*, elle est incapable de développer *chez lui* une véritable compétence de communication spontanée.

Les méthodes directes audio-orale et audio – visuelle ont montré une certaine efficacité mais se sont révélées à l'usage :

- Soit limitées dans leur rayon d'actions en raison de choix pédagogiques qui ont présidé à leur création ;
- Soit lassante à cause des procédures répétitives induites par la méthodologie, notamment par les exercices structuraux oraux ;
- Soit contraignantes en raison de l'appareillage lourd utilisé pour l'audio – visuel.

De leur côté, les méthodes fondées sur l'approche communicative et l'approche par les compétences sont sans aucun doute les plus complètes de toutes.

Certes, ces méthodes ou « approches », afin de mieux cerner la compréhension de la complexité de la place de l'élève, intègrent nombre de paramètres appartenant aux méthodes qui les ont précédés parmi lesquelles : le refus de la traduction systématique, la place de l'exercice structural, les notions de situation toute faite et de dialogues préfabriqués.

Même si elles s'y prêtent à des critiques, elles font d'elles à la fois, héritières des pensées méthodologiques mais également d'une nouvelle forme d'enseignement éclectique tournée vers le bénéficiaire.

III. Définitions

Le concept notionnel Enseignement – Apprentissage est un couple à la fois complémentaire et l'opposition l'un à l'autre donne lieu à des débats.

Il suffit d'ouvrir n'importe quel dictionnaire qu'il soit généraliste ou spécialisé dans le domaine de ces deux concepts pour s'apercevoir que la place de l'enseignement est devenue aujourd'hui restreinte et relativement univoque alors que celle de l'apprentissage est envahissante et proliférant voire même un lieu privilégié de l'équivoque.

Enseignant – Enseigner – Enseignement

Enseignant est un individu qui éduque, enseigne quelque chose à quelqu'un, enseigne une doctrine, transmet un savoir.

Enseigner trouve son étymologie du latin vulgaire *insignare*, du latin classique *insignire*, dérivé de *signum* (signe) qui se définit comme :

- mettre une marque ; signaler une chose ;
- indiquer, faire connaître quelque chose que ce soit ;
- (par extension) instruire quelqu'un de quelque art, de quelque science ;

Enseigner est une pratique, mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative. Cette notion se distingue de l'apprentissage.

Apprenant – Apprendre – Apprentissage

« Apprenant » est un néologisme créé sur apprendre (du latin populaire *apprendere*, issu du latin classique *apprehendere* : prendre, saisir (dictionnaire Gaffiort).

D'origine québécoise, il désigne toute personne en situation d'apprentissage, terme qu'on peut définir d'après le dictionnaire actuel de l'éducation comme « le déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle le sujet se situe dans un cheminement d'objectifs ».

Contrairement à « enseigné », qui présuppose, de par son origine de participe passé, un rôle passif ; alors que le terme apprenant par son suffixe « *ant* » laisse entendre un rôle actif

Effectivement, l'apprenant n'est pas seulement un individu qui emmagasine passivement des connaissances ; mais, c'est une personne qui participe activement à son apprentissage parce qu'elle s'est fixée des objectifs personnels à réaliser.

Car, l'acteur le plus important du processus d'apprentissage n'est pas l'enseignant mais l'enseigné (apprenant), et c'est sur lui, sur ses besoins, ses aspirations, sur sa personnalité, que se fondent le cours et l'attitude de l'enseignant.

Celui - ci, en effet, n'est plus dans ce cas de figuration, le dispensateur de connaissances ; il est le trait d'union entre un savoir et des apprenants qui cherchent à se l'approprier.

Ainsi, « apprendre », on le sait depuis Michel de MONTAIGNE ; c'est « **moins accumuler des connaissances et avoir une tête bien pleine que se faire une tête bien faite** ».

Déjà à son époque, le psychologue genevois Edouard CLAPAREDE parle en 1950, de révolution copernicienne. Au temps de l'enseignement traditionnel, écrit - il « **le programme était au centre et l'élève tournait autour. Il s'agit maintenant, au temps de l'éducation fonctionnelle, d'inverser les positions et de placer l'élève au centre** ».



IV. Enseignement et Apprentissage

La contradiction et l'opposition de ces deux concepts n'ont point de valeur. Car les méthodes traditionnelles, prônées jadis, basées

sur la transmission des valeurs ou des contenus de savoirs se rallient et se rattachent également des méthodes plus modernes.

Le groupe - classe était considéré traditionnellement comme un groupe spécifique qui a un « chef » (le maître), des assujetties (les élèves), ses lois propres régissant la relation « maître - élèves) en variant selon la relation qui unit le premier au second.

L'effectif des classes pléthoriques a aussi un empreint dans cette théorie car il a subit sans grand profit l'immobilité qu'impose l'intervention magistrale. Une petite cohorte en tirait quelque parti. Pour insinuer cette dramatique proposition, l'enseignant se limite à honorer les horaires de l'établissement dans lequel il enseigne.

Les élèves qui, réduits au Réception Learning sont livrés à une série d'opérations routinières subissent l'ex cathedra du Magister, insistent sur les procédures, consomment ardemment l'immobilité et la passivité.

Ils sont souvent assis, alignés les uns derrière les autres, immobilisés à leur place. Ils sont sensés écouter l'enseignant qui à l'inverse peut aller et venir et même faire gaillardement les cent pas dans la salle tout en tenant un discours dont il lui revient de juger de l'opportunité et de l'efficacité didactique.

Un chef peut être directif (mot issu du latin « directus » qui signifie « droit, direct, sans détour ») ; il est celui qui « prend seul toutes les décisions relatives à la conception et à l'exécution du programme d'action d'un groupe (Dictionnaire Robert).

Un enseignant est aussi directif quand, sûr de l'autorité que lui confère et que lui délèguent conjointement institutions et parents ; il est seul maître (après ALLAH Le Tout-Puissant) du bateau qu'est le groupe - classe.

Sa directivité peut se traduire de nombreuses manières : sûr de son droit, il n'a qu'une confiance relative dans le désir à dispenser des savoirs à ses idées, n'admet aucune critique, juge seul du temps de parole de chacun, privilégie la relation enseignant - enseigné et préfère la sanction au conseil.

Enseignement(s) – Apprentissage (s) (suite)



Par ailleurs, l'autorité du maître a toujours été à la fois présente et très diffuse. Les sévices et les brimades physiques, bannis depuis, avaient leur place en tant que procédé éducatif. Les punitions apparaissaient alors comme un rite propre à l'école intégrées à son fonctionnement habituel.

A l'opposé, l'enseignant non directif est celui qui est à l'écoute de ses élèves. Véritable « accrocheur des esprits » au sens socratique du terme, il fait naturellement confiance à ses élèves, préfère le conseil à la sanction, privilégie la relation enseignant – enseigné. Il anime plus qu'il ne dirige. A ce titre, deux facteurs se révèlent primordiaux pour favoriser les apprentissages : l'environnement et l'autonomie.

A. APPRENTISSAGE ET ENVIRONNEMENT



L'environnement de l'école, de par son image et ses règles, modifie amplement l'aspect comportemental de l'élève. Ainsi, une classe meublée, décorée, embellie et transformée en lieu de libre circulation où les élèves vont et viennent sans contrainte libère l'esprit, éveille la curiosité et favorise les apprentissages.

Et cet espace contribue et reste un lieu d'échanges, de dialogues, d'interpellations, de projets, d'initiatives de démarches personnalisées. Les classes, aujourd'hui, avec le développement du numérique, sont autant des ateliers et/ou des

laboratoires que des *auditoriums*.

C'est pourquoi, le constructivisme dont le triomphe a trouvé ses sources à partir du modèle freudien ou montessorien tout « centré » sur les enfants qu'il accueille et qui viennent y développer leur « créativité » et leur « éducabilité cognitive » fait de l'espace – classe un lieu d'épanouissement et se retrouve aujourd'hui en ce qui constitue en un certain sens, la pensée dominante de la psycho – pédagogie moderne.

Par conséquent, l'enseignant doit rejoindre la préoccupation pédagogique que d'aider l'élève à gérer son apprentissage. Il convient donc qu'il doit se tourner sur des conceptions plus directement axées sur le fonctionnement mental du sujet en situation d'apprendre, en saisir les modalités concrètes et vécues, à partir desquelles pourront s'articuler des dispositifs d'apprentissage.

Son activité croît en fonction directe de l'activité de ses élèves, et qu'une classe « active » est tout sauf une sinécure pour l'enseignant qui en a la charge. Il doit faire preuve de mobilité, de constante ; inciter les élèves à bouger ; encourager ceux et celles qui participent, animent et font preuve d'imagination pour enrichir et varier leur propre ingéniosité.

Il est amené à trouver une « accroche » qui n'est parfois qu'une simple astuce destinée à capter l'attention de l'élève. Elle peut viser haut et manifester l'intention de faire participer au maximum. Plus encore, elle correspond à une conviction pédagogique étayée sur des travaux scientifiques, à l'opposé du comportementalisme.

L'on explique ce modèle ainsi : « *C'est de l'enfant – de l'apprenant – qu'il faut partir* ». Et cet enfant est à la fois un et multiple. Il revient donc aux enseignants (es) en fonction des données concrètes issues des différentes évaluations, surtout diagnostiques, avec lesquelles ils (elles) doivent composer des points « d'ancrage » pour parfaire les apprentissages dans les « centres d'intérêt » que tout apprenant est porteur.

B. APPRENTISSAGE ET AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE

Rendre un élève autonome est le but suprême de toute éducation en général (LOI d'Orientation 2001) et de tout enseignement en particulier.

Henri MARION, à ce titre, plaide pour l'autonomie de l'élève. Dès 1988, dans son cours de sciences de l'éducation à la Sorbonne, il commente ainsi : « *Le double concept Enseignement – apprentissage issu de la méthode active est celui qui se soucie beaucoup moins de donner à l'esprit telle quantité d'aliments, ou tel aliment plutôt que tel autre ; que de lui donner l'impulsion et l'éveil, comptant avant tout sur son jeu naturel, son effort propre afin d'assurer sa croissance normale. Et le compare ainsi à une plante qui pousse et l'enseignant à un jardinier expert et c'est dans cet espace horticole qu'il trouve sa dynamique éducative* ». Il assimile ainsi les connaissances requises et l'enseignant doit se cantonner à des tâches de préparation et d'entretien du terrain.

Encore, faut – il que les méthodes donnent les moyens d'accéder à l'autonomie dont se préoccupe l'Enseignement – Apprentissage.

Dans ce domaine, l'attitude de l'enseignant est déterminante : plus il est directif dans sa manière de transmettre les savoirs, traditionnel dans la conduite de classe et dans le choix des exercices d'acquisition en limitant la créativité, moins l'élève a de chance de se libérer, de s'épanouir, de devenir autonome.

Elle est souvent tributaire de sa formation et de ses méthodes. S'il désire rendre l'apprenant autonome et remplir ainsi le contrat moral qui le lie à l'enseigné ; il doit mettre en œuvre des stratégies qui vont amener l'apprenant à participer activement à son apprentissage en développant ses propres compétences.

Ainsi, l'autonomie est à la fois le but de tout apprentissage mais également un moyen pour l'atteindre.

V. Conclusion

Pour conclure, il incombe de souligner que quelle que soit la méthode utilisée, un élève en début d'apprentissage doit acquérir les rudiments d'un premier savoir dont le maître *volens nolens* est sans doute plus directif qu'il ne le souhaite.

Interroger le couple « **Enseignement – Apprentissage** », c'est plutôt parler de complémentarité que d'antinomie. Car il trouve ses illustrations les plus parlantes dans les pratiques enseignantes et l'approche pédagogique que l'on en fait.

Si **apprendre** signifie en un sens courant : acquérir une conduite nouvelle ou s'approprier un savoir nouveau, la question de l'acquisition en tant que telle, reste au cœur du débat pédagogique sur l'apprentissage et divise souvent les théoriciens.

Qui apprend quoi à qui et comment ?

Dans ce concept, l'élève est sensé être l'auteur de son propre développement. A partir de ses ressources et de ses dispositions internes, il construit sa connaissance.

L'on pourra se référer à la publication de ROGERS dont la théorie conduit à une pédagogie du sujet qui écrit, je cite : « *Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui – même et qu'il s'approprie* » et puis un peu plus loin « *Les êtres humains ont en eux une capacité naturelle d'apprendre (...). Ce potentiel et ce désir d'apprendre, de découvrir, d'élargir ses connaissances et son champ d'expériences ; tout cela peut être libéré si certaines conditions favorables sont remplies* ».

A ce titre, les contenus de savoirs doivent être traduits en termes d'objectifs comportementaux hiérarchisés ; c'est-à-dire présentés à l'apprenant selon une progression du simple au complexe. L'enseignement qui sera ainsi traduit en apprentissage doit être construit par étapes selon un projet conçu par l'éducateur et associant à chacune des étapes de cette construction les renforcements nécessaires.

Enseignement(s) – Apprentissage (s) (fin)



Pour ce faire, l'enseignant est aujourd'hui au centre de ce tandem, pour ne pas dire dilemme, Enseignement – Apprentissage. Détenteur d'un savoir – faire pédagogique qui lui implique un véritable sang – froid et du tact, il doit déterminer ses interventions en fonction de l'état de l'apprenant : d'où la pédagogie différenciée, diversifiée, la classe inversée ou la recherche dans le domaine didactique et pédagogique.

Les enseignants, surtout les nouvellement recrutés, qui par la quasi – majorité, vivent douloureusement la maîtrise de la classe. Le plus souvent, le contact se traduit par un des problèmes de discipline : manque de difficultés à instaurer un climat de confiance (surtout au lycée), difficultés psychologiques, formations insuffisantes dans le domaine social, manque d'expérience, pressions endogènes et exogènes...

C'est en favorisant leurs cultures académiques et pédagogiques que l'on peut prétendre à un changement de pratiques dans les classes. Car, c'est par eux et à travers eux qu'influent les comportements des apprenants à prendre la parole, à dialoguer, à coopérer et s'enrichir de leurs différenciations.

In fine, on pourra toujours rétorquer que, depuis un siècle, les changements sont indéniables. Les sensibilités et les approches ne sont plus les mêmes et les pratiques évoluent.

CONDORCET souligne que « **apprendre à** » et « **apprendre de** » dans leur mouvement conjoint qui met des humains les uns en face des autres dans l'activité dialogique où s'exerce le discernement, et donc où s'éprouvent la légalité et la liberté sont indissociables.

Le bilan est donc à la fois simple et complexe : la question de l'équilibre et de la relation Enseignement – Apprentissage où le maître, ordonnateur, doit mettre l'élève au centre de son propre apprentissage et où l'apprenant, véritable acteur de son processus éducatif, trouverait sa place et s'éclaircirait dans une approche éducative est toujours d'actualité. Les approches évoluent, la question de l'opposition et/ou de la

complémentarité demeure.

Bibliographie :

- *ALAIN – Propos sur l'éducation*
- *CONDORCET – Rapport sur l'instruction publique*
- *DAOUD Zeid – Mémoire d'Inspectorat soutenu à l'ESPEMEN (Ecole Supérieure du Personnel du Ministère de l'Education Nationale en France) ayant pour thème « Le nouvel ensemble didactique à Djibouti – l'enseignement du Français entre langue étrangère et langue seconde ».*
- *FREUD – Les Cinq psychanalyses*
- *HAMELINE – L'école active*
- *HOUSSAYE – Autorité ou éducation ?*
- *MARION – La méthode active*
- *MEIRIEIU – L'école ou la guerre civile ; apprendre oui mais comment*
- *MONTESSORI – Pédagogie scientifique ou le jeu dans le préscolaire*
- *MONTAIGNE - Les Essais*
- *MOUKHALED Abdoulaziz – Les méthodes pédagogiques -Article dans la revue N° 3 de l'Observatoire*
- *PERRENOUD – La triple fabrication de l'échec scolaire*
- *PIAGET – le structuralisme*
- *PUREN – Histoire des méthodologies*
- *ROBERT Jean Pierre, DAOUD Zeid ; NIMO Boulhan, ABDILLAHI Omar, Yannick CORNETTE, Jean PIRONNET et Bruno MAURER – Auteurs – concepteurs du Nouvel Ensemble Didactique à Djibouti – NED - CRIPEN*
- *ROGERS – le développement de la personne et liberté pour apprendre*
- *SKINNER – la révolution scientifique de l'enseignement*

II.-Réflexions sur les enseignements-apprentissages

2.1 La gestion de carrière des enseignants : comment valoriser le métier ?



Par M. Ali Abdi Aden /IEN, Consultant en éducation et formation

La gestion de carrières des enseignants est un sujet qui intéresse peu de chercheurs. Cela est sans doute dû au fait que ce thème recouvre deux univers peu compatibles jusque-là : celui de la pédagogie et celui de l'administration. Cette gestion est surtout étudiée du point de vue des politiques, car elle détermine largement les dépenses financières qui représentent une somme considérable du budget de l'éducation nationale.

Toutefois, certains pays en voie de développement, particulièrement démunis sur le plan financier, pensent que l'on pourrait aborder la gestion des enseignants par des chemins qui ne seraient pas uniquement financiers, mais dans un maniement intelligent de la prise en compte de l'engagement des enseignants dans leurs pratiques, à travers des allègements d'horaires, des perspectives de promotion ou de nouvelles responsabilités.

La République de Djibouti fait partie de ces pays qui ont intégré la gestion des enseignants comme une des priorités de sa politique éducative placée sous le signe de la qualité dans son schéma Directeur Décennal 2010-2019.

C'est au cours d'un atelier de réflexion de décembre 2013 qu'a pris naissance l'idée de cet article qui aborde la problématique de la gestion de carrière en portant un regard réflexif sur les principaux résultats de ces travaux tout en dégageant les interrogations majeures soulevées au cours des débats ainsi que les perspectives d'amélioration, soumises à la lumière des théories développées autour d'un sujet désormais reconnu, comme l'un des facteurs déterminants de la qualité dans le champ de l'éducation.

I - La gestion de carrière des enseignants

De quoi parlons-nous ?

La gestion des ressources en générale et humaines en particulier, repose sur une logique de valorisation du personnel à travers une méthode managériale de pilotage de toute entreprise.

La carrière d'une personne représente la suite des fonctions occupées par une personne au cours de sa vie professionnelle. Elle comporte deux composantes : l'une *individuelle*, liée au plan de carrière répondant aux intérêts de l'employé et l'autre *organisationnelle* correspondant aux défis à relever par la société dans son développement.

La réforme d'une gestion des carrières peut être globale ou partielle.

Dans le premier cas, elle comporte toutes les composantes fondamentales à savoir la formation,

● La gestion de carrière des enseignants (suite)

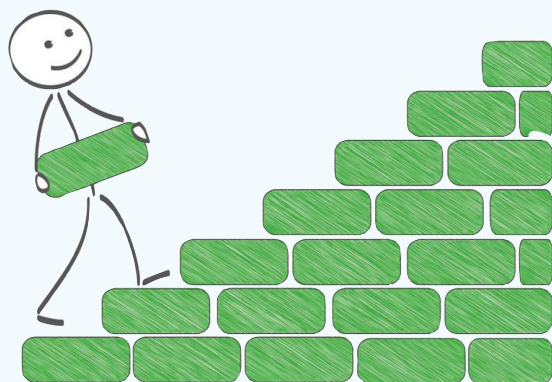


l'ancienneté, la retraite, dans le second cas, elle cible une composante perçue fondamentale

Cette stratégie de management dénommée communément GRH¹, recouvre donc plusieurs domaines comprenant : l'organisation des services, le temps de travail, l'évaluation-notation, le déroulement de carrière.

Les deux dernières composantes de la GRH, loin d'être structurelles comme les deux premières (ce qui ne signifie pas que nous abandonnons les conditions du travail) questionnent le modèle de la motivation et de la construction du projet de carrière par l'individu lui-même.

Ces deux éléments fondamentaux pour le devenir du système éducatif de Djibouti constituent le levier même du changement et de la réussite de l'école.



En effet, Djibouti, comme tout pays en développement postcolonial, vit encore sous le modèle d'une structure pyramidale dans un système très centralisé dans son fonctionnement.

Par conséquent, c'est dans l'éventualité de changement sur les modes d'évaluation des enseignants localement et sur les ouvertures possibles de carrières que peut émerger une réforme positive du système éducatif.

¹ Gestion des ressources humaines

II- La GRH un choix stratégique de la politique éducative à Djibouti

1- Une dynamique de rénovation impulsée

Dans la réforme initiée en 2000, le système éducatif djiboutien s'est engagé dans la voie du renouvellement de l'École Djiboutienne. Pour répondre à l'enjeu de la qualité, des options stratégiques de la politique éducative ont été entreprises, intégrant la gestion des ressources humaines dans ses priorités. Dans son schéma directeur décennal 2010-2019, l'engagement d'une révision des plans de carrières afin de soutenir une nouvelle dynamique de gestion est clairement annoncé dans ses termes « *la révision des plans de carrières et en particulier des procédures de promotion en vue de privilégier le mérite et les compétences constituera un axe prioritaire* »²

C'est dans cette optique d'évolution d'un système de gestion caractérisé par une vision globale de la gestion de carrière soucieuse d'une application des textes vers un management tenant compte « *des objectifs de la politique éducative ... du développement des compétences et de la qualité de vie au travail* », que s'inscrit ce projet de réforme de la gestion de carrière des enseignants djiboutiens. Cela entre dans le cadre de recherche de moyens de promotion de l'efficacité et de l'efficience du pilotage de l'éducation.

2 - Un projet de réforme engagé

A)- DÉFINITION DU PROJET

Comme nous l'avons souligné, de nombreux rapports sur les sources de motivation des

² Schéma directeur 2010-2019 p38

enseignants mettent l'accent sur le rôle du système de gestion comme un facteur important de renforcement de la motivation³. Par conséquent, comme de nombreux pays, Djibouti s'est engagé à rénover pour passer d'un système d'administration des moyens peu productif vers celui de gestion de ressources performante.

Ce projet « fait l'hypothèse qu'une gestion des carrières intelligente, basée sur l'évaluation et le mérite et en liaison avec la formation continue est un facteur déterminant de motivation des enseignants... et de leur mobilisation dans l'optique d'une qualité meilleure des enseignements/ apprentissage »⁴

B) - LA MISE EN ŒUVRE DES TRAVAUX

• Méthodologie

Après le travail exploratoire d'une première mission de prise d'informations (consultation des études et textes existants sur le plan local, national et international), trois ateliers de réflexion désignés pour la circonstance (experts et cadres nationaux) se sont déroulés pour émettre des propositions en adéquation avec les réalités économiques et culturelles.

Étalé sur trois périodes ces ateliers, ont abordé l'ensemble de la problématique dans ses composantes et émis des propositions sur les points suivants : les modalités d'évaluation, les échelles d'avancement et les procédures de mise en place du dispositif élaboré.

Chaque groupe, à la lumière des modèles théoriques présentés, et en se référant aux objectifs visés a soumis des propositions répondant aux besoins exprimés d'harmonisation des textes officiels existants et de réglementations des procédures d'avancement d'une part tout en tenant compte des expériences et compétences acquises en cours d'emploi, d'autre part .

Le dernier modèle de conception théorique de

³ Étude « influence of management » B Tournier 2013 p32

⁴ Rapport de mission Arta F Cos sept 2013 p2

construction de gestion des personnels (celui adossé à la motivation) a constitué, d'un commun accord, un horizon d'attente permettant de faire des propositions.

III - Un système rationnel de gestion

1 - Un modèle d'avancement innovant

Le passage d'un modèle actuel d'avancement à l'ancienneté où tout le monde évolue au même rythme et dans les mêmes conditions vers celui d'un avancement au choix faisait suite à une orientation discutée à l'issue des présentations de modèles respectifs du Maroc et de la France des gestions de carrière.

Il faut toutefois noter que l'intérêt de ce travail reposait, pour la majorité des participants, sur le fait que Djibouti ayant vécu une période de guerres intestines dans les années 1990, dont les effets, ne s'étaient pas encore suffisamment cicatrisés où il fallait tout reconstruire.



De ce fait, le gouvernement avait simplement accepté, après cette longue période de stagnation, de procéder à l'avancée dans les carrières enseignantes, en adoptant le modèle d'avancement à l'ancienneté.

Il fallait donc développer l'imagination, oser des propositions de dispositifs hardis, tout en ne niant pas les blocages institutionnels et les spécificités

● La gestion de carrière des enseignants (suite)



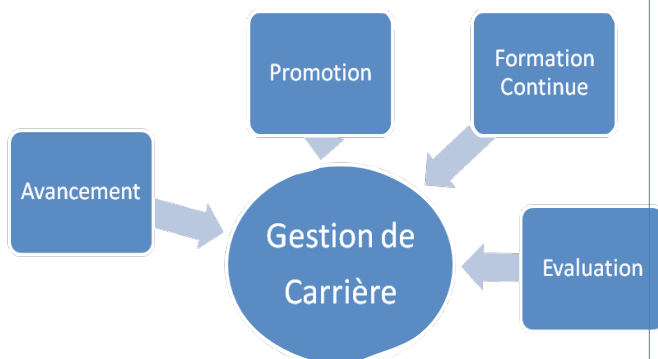
liées au profil des pays postcoloniaux.



2 - Une formation continue valorisée

L'articulation des quatre composantes suivantes (voir schéma) fut à la base de ce travail d'élaboration du cadre de gestion carrière.

L'intégration de la formation continue dans ce modèle relève d'un choix institutionnel dans sa volonté de contribuer à la valorisation de cette formation afin de consolider la motivation des enseignants et leur engagement dans le développement professionnel qui ne manquera pas d'avoir un impact sur la qualité de leur prestation.



IV. - Présentation des propositions des groupes

AU NIVEAU DE L'ÉCHELLE D'AVANCEMENT

Ce groupe avait pour mission l'adaptation de l'actuelle échelle aux attentes du ministère dans sa volonté de promotion des performances professionnelles et proposer un schéma de carrière cohérent dans son évolution et réaliste dans sa mise en œuvre en intégrant l'ensemble des paramètres participant au développement professionnel de l'enseignant

Deux options ont été formulées

- 1- Pour la première option appelée « schéma-cadre multiple » elle est inspirée par le modèle existant comportant plusieurs catégories d'enseignants et le second intitulé « cadre unique » se réfère au modèle d'évolution prévoyant la création du corps unique de professeurs dans le cadre de la réforme en cours au sein du nouveau centre de formation des enseignants du fondamental (CFEEF) (voir tableaux ci-contre)



• **Modèle 1**

Echelon	Avancement au choix	Taux de promotion pour le rythme au choix	Avancement à l'ancienneté
1 ^{er} /2 ^{ème}	2ans	20 % des Enseignants inscrits sur la liste d'aptitude	2 ans
2 ^{ème} /3 ^{ème}	1 an 6 mois		2 ans
3 ^{ème} /4 ^{ème}	1an 6mois		2 ans
4 ^{ème} /5 ^{ème}	1an 6mois		2 ans
5 ^{ème} /6 ^{ème}	2ans 6mois		3 ans
6 ^{ème} /7 ^{ème}	1an 6mois		2ans
7 ^{ème} /8 ^{ème}	1an 6mois		2 ans
8 ^{ème} /9 ^{ème}	1an 6mois		2 ans
9 ^{ème} / Ch. B2	1an 6mois		2 ans
Ch B2/Ch B1	2ans 6mois		3 ans
Ch B 1/Ch A2	1ans 6mois		2 ans
Ch A2/Cl.Exc	2ans		3 ans
Total Cat A1	21 ans		

• **Modèle 2 CFEEF**

Echelon	Avancement au choix	Taux de promotion pour le rythme au choix	Avancement à l'ancienneté
1 ^{er} /2 ^{ème}	1ans 6 mois	20 % Des Enseignants inscrits sur la liste d'aptitude	
2 ^{ème} /3 ^{ème}	1an 6mois		2 ans
3 ^{ème} /4 ^{ème}	1an 6mois		2 ans
4 ^{ème} /5 ^{ème}	1an 6mois		2 ans
5 ^{ème} /6 ^{ème}	2ans		2 ans
6 ^{ème} /7 ^{ème}	1an 6mois		3 ans
7 ^{ème} /8 ^{ème}	1an 6mois		2ans
8 ^{ème} /9 ^{ème}	1an 6mois		2 ans
9 ^{ème} /10 ^{ème}	1an 6mois		2 ans
10 ^{ème} / Cl, Exc	2ans		2 ans
			3 ans
Total	16 ans		22 ans

- Pour les catégories A1

Si pour le premier tableau le nombre d'années à la fin du processus semble similaire pour les trois cas, en revanche pour le premier tableau Djibouti se distingue par une différence sensible de plusieurs années (plus de 5 ans) avec un cheminement de carrière de 22 et 16 ans qui pourrait constituer un inconvénient à la pertinence d'un plan de développement dont la limite d'âge se situe désormais à 60 ans pour la retraite



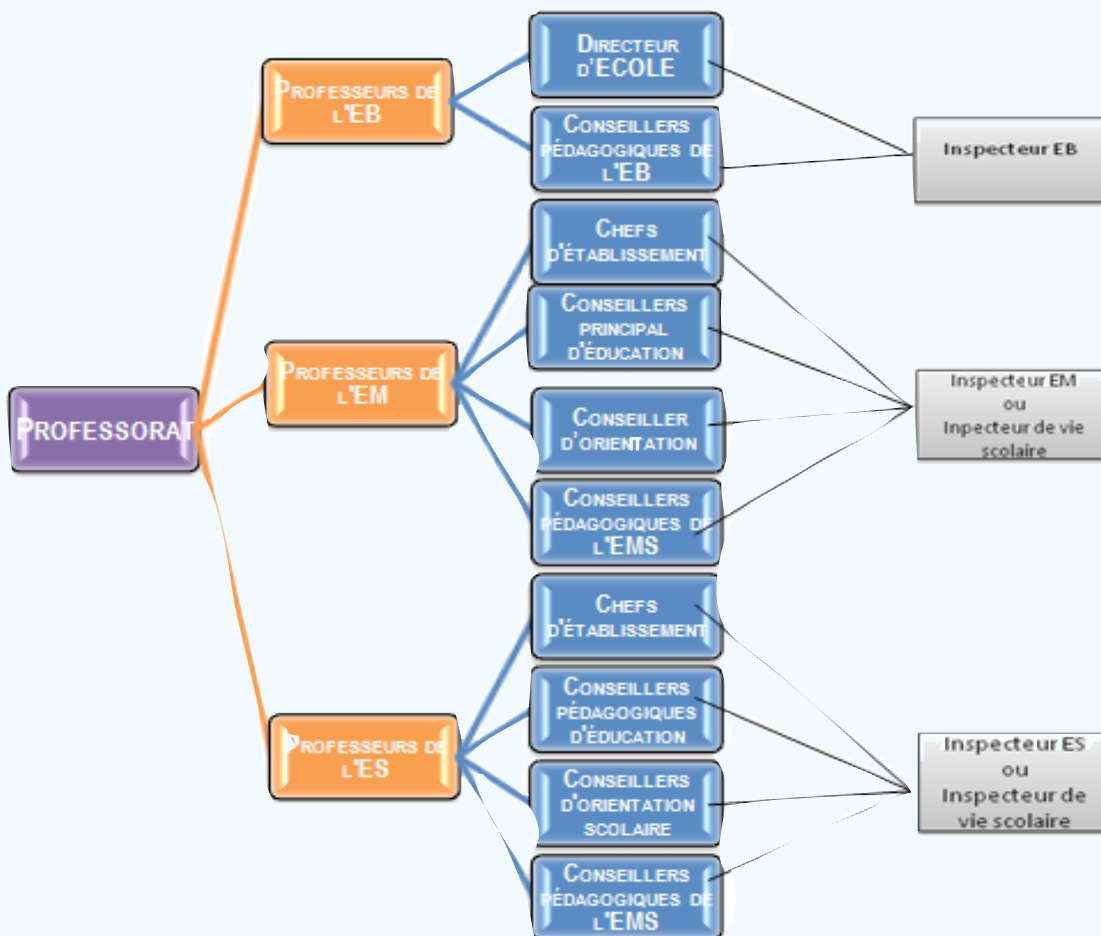
La gestion de carrière des enseignants (suite)

Tableau comparatif des modèles des trois pays

	France	Maroc	Djibouti
Rythme lent	30 ans	26 ans 6 mois	22 ans
Rythme moyen	24 ans 6 mois	26 ans	
Rythme rapide	18 ans 6 mois	21 ans	16 ans

❖ Sous-groupe 2 Critères d'avancement

Devant l'absence de dispositif différencié reposant sur des critères précis, ce sous-groupe avait pour tâche d'établir un moyen d'évaluation fiable basé sur des outils se référant à des critères permettant d'apprécier le mérite de l'enseignant inscrit sur la liste du personnel promouvable.



Pour chaque catégorie du personnel d'enseignement (enseignant, directeur, CP) une grille de notation dénommée « fiche d'évaluation » utilisant comme éléments de base de notation les référentiels de compétences corrélés à une échelle d'appréciation allant de 1 à 5 a été établie.

Ces fiches serviront d'outil d'évaluation permettant aux différents évaluateurs d'apprécier la qualité professionnelle de la personne en tenant compte des facteurs de compétences et constitueront par la même occasion un moyen d'harmonisation du système de reconnaissance des mérites.

❖ *Sous-groupe 3 Les procédures d'avancement*

Cette équipe avait pour mission d'établir un cadre de procédure administratif pour le cheminement du processus d'évaluations concernant le traitement aux différents niveaux jusqu'à la détermination de la cohorte admise à l'avancement.

V- Les perspectives de mise en œuvre et les obstacles conjoncturels

1- Les aspects administratifs

Les textes législatifs actuels (qui datent de 1989) sont devenus obsolètes et ont besoin d'une adaptation par rapport au contexte d'évolution du système éducatif.

Les enseignants ont un statut de fonctionnaire et sont concernés par le cadre régissant l'ensemble des cadres publics (statut général de la fonction publique), ce qui constitue un handicap pour la gestion de carrière ne tenant pas compte de

la spécificité de leur fonction. La création d'un cadre spécifique au corps enseignant rentre dans l'éventualité des perspectives à envisager néanmoins il requiert une révision du statut général qui risquerait de provoquer un effet de domino.

D'autre part, face au recrutement massif d'enseignants au niveau secondaire, une gestion de carrière ne pourrait se concevoir sans lien avec celle des affectations d'où la nécessité de prise en considération de ce paramètre dans le système d'évaluation, à travers une gestion de données statistiques fiable et transparente

2- Les aspects techniques

- Au cours des débats au sein des sous-groupes et surtout lors des regroupements de nombreuses questions ont été soulevées et ont fait l'objet de réflexion, entre autres. Certaines d'ordre technique comme la gestion des données, la fluidité du processus de transmission, le respect du temps de traitement ou la cohérence de l'évaluation
- D'autres d'ordre politique comme l'autonomie de la gestion financière du ministère de l'Éducation, le choix politique dans certaines décisions concernant les propositions d'avancement ou même leur impact financier dans le budget

VI - CONCLUSION

En admettant la gestion de carrière comme vecteur de motivation et par conséquent le principal levier de la qualité d'un système, quelles dispositions ou précautions adopter pour réussir l'articulation entre les outils managériaux et l'environnement socio- culturel ?

Telle est la réflexion qu'il faudra explorer pour définir un cadre réussi de réforme institutionnelle

● La gestion de carrière des enseignants (fin)



visant un modèle d'avancement de carrière rénové, et ce, pour un meilleur pilotage du système éducatif.



l'Éducation – Djibouti

The influence of management on teacher motivation Barbara Tournier (exploratory study) 2013

Références bibliographiques

Enseignant de métier et formation initiale
Danielle Raymond- Yves Lenoir Deboeck 1998

Étude sur la motivation des enseignants
UNESCO 1998

La mentalité nomade - Omar Osman Rabe
Institut Études Politiques IEPS Djibouti 2010

Rapport Atelier Arta sur la gestion de carrière
Françoise Cros 2013

Rapport cours des comptes France 2013

Réforme de l'éducation – bilan des réalisations
1999-2004 Rep de Djibouti

Schéma directeur 2010-2019 Ministère de

2.2 Enseigner le français comme langue seconde à Djibouti : quelques pistes de réflexion pour l'enseignement fondamental.



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

Dans le cadre de la révision en cours des curricula de l'enseignement fondamental, la discipline Français est amenée à se repositionner quant à la nature des contenus disciplinaires qui sont les siens. Nous nous trouvons ainsi dans une période charnière propice à quelques propositions didactiques de nature à provoquer un certain renversement de perspective que l'on pourrait qualifier d'épistémologique, du moins conceptuel, en avançant notamment le concept de français langue seconde.

I - FLS : quelques traits définitoires

Enseigner le français ne recouvre pas les mêmes réalités ni les mêmes enjeux suivant les époques historiques et les aires géographiques. Le français langue seconde (désormais FLS) apparaît en tant que tel à l'issue des indépendances africaines pour caractériser, dès les années 80, ces pays où le français n'est ni une langue maternelle (comme première langue de socialisation) ni tout à fait langue étrangère parce que jouissant d'un poids politico-social considérable. En 1991, Jean-Pierre Cuq le définissait ainsi : « *Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué.* »

Cette communauté est bi- ou plurilingue.

La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié ». Au-delà de la nature étrangère (qui est à prendre dans le sens de langue non maternelle) de la langue et du caractère variable de son statut, il faut surtout retenir de cette définition le rôle important que joue le français dans le développement cognitif, mental de l'individu à travers son comportement langagier, du fait même qu'il est la langue de l'école et donc des apprentissages scolaires.

Il est en effet :

→ **Une langue scolaire...** : « *langue enseignée et langue d'enseignement* » (G. Vigner, 2001), le français est, comme nous l'avons déjà mentionné, la langue de l'école. Le premier contact de l'élève avec cette langue se fait généralement en contexte scolaire : « *le français en Afrique est d'abord la langue de l'écolier, langue apprise et*

Le français comme langue seconde à Djibouti(suite)



utilisée en situation scolaire » (G. Vigner, 1989, n°12, Diagonales). Il faut ainsi garder à l'esprit que le français à Djibouti est non seulement une matière enseignée, au même titre que les autres disciplines, mais c'est aussi « *le médium [d'autres] enseignement[s]* » (Cuq, 1991 :130). Pour M. Verdelhan-Bourgade (2002), tout comme G. Vigner (1992, 2001), « *elle est d'abord matière d'enseignement : sa place est réservée dans les instructions officielles, les programmes et la matière est inscrite à l'emploi du temps. Elle devra faire l'objet, comme les autres matières, d'apprentissage spécifique, inscrite dans le temps, cadrée par des textes, utilisant des supports particuliers. Mais à la différence d'autres matières, la langue de scolarisation a pour rôle de permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines. C'est ici un rôle de médiation par rapport à d'autres champs du savoir...* » (2002 : 29-30, je souligne). Ce rôle de scolarisation permet par conséquent de concevoir le français comme langue d'accès aux connaissances.

→ ...et une langue extrascolaire : il faut également tenir compte des propos de H. Besse (1987) affirmant « *qu'il y a un enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent* » (1987 :48). En effet, l'usage social du français en République de Djibouti s'explique par le fait qu'il s'agit ici d'une langue officielle. De ce fait, « *bien qu'étrangère [elle] est d'un usage privilégié dans la vie publique (pays*

officiellement francophones) et [...] joue un rôle éminent dans l'exercice de la citoyenneté, [...] (M. M. Ngalasso, 1992 :28). « Son usage est socialement indéniable» (Cuq, 1991 : 133) parce que c'est une langue d'État, de l'administration ou encore des médias; en plus d'être la langue de l'enseignement, le français à Djibouti est aussi la langue du travail et conditionne ainsi la réussite sociale⁵.



II - Incidences didactiques pédagogiques

Ce rapide survole du concept de FLS permet, je l'espère, de prendre conscience qu'enseigner le français dans un contexte comme le nôtre exige la mise en place d'une didactique spécifique dont les grandes lignes seraient les suivantes.

Nécessité des compétences de communication scolaire

⁵ Pour aller plus loin au sujet des implications réelles du FLS dans l'enseignement de base, on consultera avec profit l'ouvrage *Français langue seconde langue de scolarisation et contexte djiboutien* de Souad Kassim, Editions Univ Européenne, 2013.

Si le FLS est une langue d'information, celle de l'accès aux savoirs scolaires, M. Verdelhan-Bourgade soutient à l'inverse qu'elle est aussi une langue de communication : « *la communication, objectif premier des classes de langue, est aussi le moyen privilégié d'apprentissage parce qu'il accroît la motivation et l'intérêt, et permet l'action immédiate, donc le réinvestissement des connaissances enseignées* » (2002 : 81). La communication est ainsi conçue comme facteur propice à l'apprentissage. D'autre part, le milieu scolaire constitue « *une situation de communication spécifique [...] très différente de celle de la famille et du milieu social : un cadre défini par un espace dans un bâtiment, un mobilier, des objets qui ne sont pas ceux de la vie quotidienne* » (2002:82-83). De ce fait, l'acquisition d'une compétence de communication scolaire devient automatiquement plus que nécessaire puisqu'il s'agit d'aider l'apprenant à « *apprendre au moyen d'un code partiellement ou totalement nouveau, à se débrouiller dans une situation de communication nouvelle par l'ensemble de ses paramètres* » (Idem : 84). En conséquence, l'importance du communicationnel dans l'acquisition d'une langue de scolarisation, par l'apprenant, s'explique pour deux raisons :

- « *En développant les interactions d'élève à élève, en permettant dans le cadre scolaire à l'apprenant de développer une autonomie dans la communication, on lui donne les moyens et on suscite peut-être l'envie d'utiliser la langue en dehors de l'école* » (Idem : 85, je souligne). Cette proposition est à prendre en considération parce qu'une compétence de communication scolaire est d'autant plus importante et indispensable,

selon l'auteur, qu'elle permet à l'apprenant, si besoin est, de pouvoir s'engager plus tard dans des situations de communication relevant de l'extrascolaire.

- De plus, « *un autre argument d'importance est que pour apprendre une langue, la communication est le moyen privilégié* » (Idem : 86). Comme nous l'avons déjà mentionné, ce second argument s'appuie tout simplement sur le fait que pour l'apprentissage d'une langue, il faut s'exercer en effet à la communication qui devient de la sorte objectif et moyen d'apprentissage.

III. Une entrée par les discours scolaires

Développer une compétence de communication scolaire chez l'élève exige un recours aux genres discursifs en circulation dans ce milieu spécifique que représente l'école. Avant de continuer la réflexion dans ce sens, quelques éclaircissements terminologiques s'imposent : Bakhtine définit un genre discursif comme « *une fonction donnée (spécifique, technique, idéologique, officielle, quotidienne) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal [qui] engendre un genre donné, autrement dit, un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel, et stylistique* » (1979 : 269). Pour ce dernier, toute production d'énoncé suppose en effet l'intervention de réglages textuels à trois niveaux : l'axe thématique (au niveau du sens), l'axe compositionnel (au niveau de la forme) et

Le français comme langue seconde à Djibouti(suite)



l'axe stylistique (au niveau de l'énonciation)⁶. A cela s'ajoute l'axe culturel souligné par J.-C. Beacco pour qui les genres de discours sont « *des entités langagières, culturelles et sociohistoriques* » (2003).

L'entrée par les discours, spécifiques à l'école, conditionne la maîtrise de la compétence de communication scolaire, car « *la transmission des connaissances dans les disciplines scolaires se fait à travers des discours écrits ou oraux, ceux des manuels et des différents supports didactiques, ceux des enseignants dans l'interaction avec les élèves* » (J.-L. Chiss, 2005 : 61). Un enseignement/apprentissage efficient de la langue de scolarisation passe inévitablement par l'étude des genres scolaires (le conte, la poésie, les bandes dessinées, le journal de classe ou de l'école, etc.) à travers lesquels les savoirs sont dispensés.

D'autre part, le manuel, conçu comme discours de scolarisation, constitue en lui-même un genre discursif scolaire sur lequel enseignant et apprenant devraient travailler, dans son aspect organisationnel ainsi que dans sa structure interne (nature des activités, tableaux, types d'exercices, questions, etc.), en vue de familiariser ce dernier à ce type de discours et d' « *augmenter [ainsi] ses chances de réussite* » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 110).

De plus, parmi les différents types de discours (information, explication, etc.) propres au manuel, qu'énumère Verdelhan-Bourgade

(2002), le discours des consignes nous semble de loin le plus important parce qu' « *une bonne connaissance des codes graphiques et des règles de ce genre discursif [est] capital dans la scolarisation pour réussir l'activité [proposée]* » (idem : 128). C'est pourquoi ; dans le cas contraire, « *nombre d'échecs dans la résolution de tâches scolaires proviennent d'une mauvaise compréhension des consignes, de leurs énoncés, des opérations à effectuer, des attentes qu'elles contiennent* » (Idem : 234) : le travail sur le discours des consignes est d'autant plus nécessaire qu'une mal interprétation de celles-ci contribue souvent à l'échec scolaire même. En d'autres termes, de la bonne maîtrise du discours des consignes découle, pour l'apprenant, un apprentissage réussi, en parti, et sans heurts majeurs : « *Quelle que soit la démarche utilisée, il paraît indispensable dans une perspective de scolarisation qui ne peut plus échapper à l'apprentissage du langage, surtout en situation de langue non maternelle, de travailler de façon spécifique ce type de discours scolaire, dont la compréhension et l'exécution conditionnent une grande partie de la réussite scolaire* » (2002 : 241).

Le discours des consignes n'est cependant pas spécifique qu'au manuel, il existe également à travers le discours, souvent oral et tout aussi important, de l'enseignant. En effet, la compréhension du discours de ce dernier est l'une des conditions primordiales qui assure de même la poursuite des apprentissages ultérieurs pour l'apprenant qui est constamment exposé au

⁶ Voir Richer, 2004.

discours complexe du maître : en classe, celui-ci pose des questions (discours interrogatif), explique une notion, un point du cours (discours explicatif) ou encore donne des ordres (discours injonctif, notamment celui des consignes). Ce passage constant d'un type de discours à l'autre nécessite, et pour l'enseignant et pour l'apprenant, un travail à effectuer au préalable sur ces genres de discours en circulation dans l'espace-classe : « *Dans une pédagogie du français langue de scolarisation, une part de l'apprentissage langagier devrait concerner l'entraînement à la réalisation des consignes* » (2002 : 237).

IV. Priorité à la compréhension écrite et orale

Il est capital d'accorder un temps spécifique à la compréhension pour permettre notamment à l'élève de mieux produire : il est en effet recommandé de « *privilégier, dans un premier temps au moins, la compréhension [car] quand le français est avant tout la langue de l'école, la première nécessité est que l'apprenant comprenne le sens des enseignements qui lui sont dispensés dans cette langue. Cela n'implique évidemment pas un abandon des capacités d'expression, mais un simple ordre de priorité* » (Cuq, 1991 : 197-198). Donner de l'importance aux « *compétences de décodage* », selon Cuq, ne veut pas dire qu'il faille ignorer l'activité de production. Il s'agit plutôt d'une simple question de priorité puisque « *l'ensemble des caractères de la scolarisation [...] est d'abord affaire de compréhension, de*

décodage : décodage pas seulement linguistique d'ailleurs, mais sémantique, car les gestes, les attitudes, les images, l'organisation spatiale et la décoration de la classe jouent leur rôle. On est ici dans le domaine de la communication orale, le plus important, parce que premier dans le contact avec l'école ; la familiarisation avec l'écrit viendra après. » (2002 : 97, Je souligne). Autrement dit, comme nous l'avons déjà souligné, la prépondérance d'une compétence de communication orale (surtout en compréhension) constitue une première étape vers une scolarisation réussie de l'élève.

D'autre part, au-delà de la perspective scolaire, l'acquisition d'une compétence orale en communication est d'une utilité sociale, tel que l'affirme J-P. Cuq : « *la priorité donnée à la compréhension permet ainsi un accès rapide à la réception de la radio et de la télévision, qui sont l'environnement francophone oral le plus courant de l'apprenant à l'extérieur de l'école* » (1991 : 198). La réception à l'oral est donc primordiale, mais comment l'opérationnaliser ou la travailler en classe de langue ? D'après M. Verdelhan-Bourgade, il est toujours difficile de mettre en place une pédagogie de la compréhension pour les raisons suivantes : « *Proposer une didactique de la compréhension orale serait en effet chose malaisée. Il faudrait posséder une théorie, un modèle explicatif du processus de compréhension, suffisamment simple et performant pour fonder une méthodologie, comme cela a été fait pour la production orale en langue étrangère ou pour la lecture* » (2002 : 144). Cependant, malgré les difficultés susmentionnées, l'introduction

Le français comme langue seconde à Djibouti(suite)



de supports sonores (la lecture d'un poème, l'enregistrement oral d'un conte, etc.) dans ces manuels est tout à fait possible et constituent, pour le moment, d'excellents moyens pour habituer les élèves au versant oral de la langue de l'école et de leur permettre par-là l'acquisition d'une véritable compétence en communication.

Si l'acquisition de la langue seconde se fait d'abord à l'oral, il faut retenir également, qu'en situation de FLS, c'est à l'écrit que les élèves sont toujours évalués : « *En perspective de scolarisation [...] les évaluations se font pour la plupart sur des performances du domaine de l'écrit* » (2002 : 173). De ce fait, comme cela est déjà le cas pour l'acquisition du langage oral, c'est sur la compréhension (écrite cette fois-ci) qu'il faut mettre l'accent : « *De même à l'écrit, on privilégiera dans un premier temps la lecture. C'est en effet de la qualité de celle-ci que dépend l'accès aux sources livresques du savoir, et plus largement, à l'information* » (Cuq, 1991 : 198). En contexte scolaire, la compétence de lecture doit être travaillée en premier, en compréhension écrite, dans la mesure où elle sert tout simplement de médium, d'accès aux savoirs scolaires. D'autre part, « [...] lire et écrire sont étroitement liées, comme deux aspects complémentaires de l'écrit » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 175) : il est en clair que la qualité d'une production écrite découle directement des compétences de lecture de l'apprenant.

Enfin, il est à noter que l'écrit est fortement

présent dans l'environnement social de ce dernier : « [...] *il existe généralement à l'extérieur de l'école un environnement scriptural (consignes, affiches, panneaux ... et plus tard journaux). [...] L'acquisition rapide de la compétence de lecture permettra donc à l'enfant de structurer et de stabiliser une partie de [cet] environnement* » (Cuq, 1991 : 173/204).

V. Importance des compétences culturelles

L'éducation aux valeurs utiles à la scolarisation doit constituer l'une des priorités des programmes et des manuels scolaires. En effet, certaines qualités ou comportements, jugés importants par l'école, doivent figurer dans ces outils didactiques : de façon générale, « *l'obéissance aux directives des adultes, parents, maîtres, personnes ayant autorité, fait partie des comportements de base* » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 134). D'autre part, la formation du citoyen exige surtout que l'école soit le lieu de transmission de certaines valeurs propres à la société dans laquelle vit et évolue l'apprenant : D'après cette dernière, « *l'école se donne en effet pour mission de former à la vie sociale, par la transmission d'informations et d'explications sur le monde proche ou lointain et par l'inculcation d'un certain nombre de principes. C'est ainsi qu'elle intervient dans des domaines comme ceux de l'hygiène, de la santé, de l'environnement, de la sécurité* » (Idem : 135).

Préparer l'élève à son devoir de citoyen fait partie donc de la mission de la scolarisation.

La transmission d'un certain nombre de valeurs scolaires et sociales vise à forger une identité pour l'apprenant pour lequel il est destiné : il est question en effet de lui faire acquérir des façons d'être à l'école et dans la société. Néanmoins, afin de ne pas verser dans l'enfermement culturel, les concepteurs des curricula, programmes et autres manuels scolaires se doivent de proposer des supports et des activités permettant le contact des cultures. Un citoyen djiboutien appartient à une communauté francophone, culturellement hétérogène, dont le seul lien est souvent la langue française : en conséquence, **« l'intégration à l'enseignement du français langue seconde des éléments qui font de chaque apprenant un participant à part entière à la culture francophone contribuerait fortement à l'atténuation des attitudes négatives qui le grèvent trop souvent »** (Cuq, 1991 : 203). Par contre, la transmission d'une culture francophone ne peut uniquement se traduire par la simple diversification des supports en classe de langue. Encore faut-il miser sur la pertinence d'une approche pédagogique, appropriée aux discours précédents : l'enseignement/apprentissage d'une culture francophone ne peut, en d'autres termes, s'effectuer que par le biais d'une **démarche interculturelle**⁷ à travers laquelle l'ouverture culturelle et l'acceptation de l'autre constituent l'horizon optimal d'un apprenant djiboutien francophone.

⁷ La compétence interculturelle visée ne peut naître que de l'interaction des cultures (la culture-source de l'élève et les cultures-cibles francophones) sur le mode du dialogue et de l'échange : on aborde ici la question de l'altérité, de l'autre considéré comme « un ego, à la fois différent de moi et semblable à moi, exactement comme un alter ego » (Porcher, 1999 : 250). C'est ce que M. Abdallah-Preteuille appelle « le processus de miroir » (1986).



Former les enseignants à l'éclectisme méthodologique/pédagogique

Ce dernier n'est pas propre à la didactique du FLS, mais est suffisamment important pour que nous ne le négligions pas. En effet, il me semble évident, ainsi que pour ceux qui liront ces quelques lignes je l'espère, qu'une seule et unique méthodologie, aussi forte et aussi cohérente soit-elle, ne peut apporter des solutions adéquates à toutes les situations d'enseignement : la diversité, à la fois linguistique et culturelle, du public scolaire djiboutien nécessite, à notre sens, des démarches pédagogiques variables, hétérogènes, voire contradictoires à certains moments. En didactique scolaire, **« au niveau de l'institution [c'est] la massification de l'enseignement et ses conséquences en termes d'hétérogénéité des élèves qui imposent de plus en plus la nécessité de la différenciation pédagogique, et donc de la diversification des méthodes d'enseignement et des méthodes d'apprentissage. »** (Puren, 1988 :5). Le choix d'une approche méthodologique différenciée, complexe découle fortement de la diversification du public visé.

Par conséquent, le refus d'une méthodologie d'enseignement à caractère universaliste ouvre les portes à un éclectisme

Le français comme langue seconde à Djibouti(fin)



méthodologique qui est à mon sens indispensable pour l'enseignement du français dans les écoles djiboutiennes : « *cet éclectisme voulu et réfléchi n'est pas pagaille et incapacité à choisir : il est réaliste, imposé par les caractères de la situation* » (2002 :91). C'est la situation didactique (le public visé et ses besoins, les objectifs sociaux de référence, la culture éducative, les moyens, etc.) qui l'exige. Former les enseignants, dans une perspective pareille, devrait de la sorte consister à présenter à ceux-ci un ensemble **complexe** de méthodes, méthodologies, approches ou pédagogies dont la seule conjugaison est à même de répondre à la diversité du public scolaire djiboutien.

Pour ne pas conclure...

Si les paragraphes précédents avancent quelques propositions didactiques servant de garde-fous à une didactique contextualisée et adaptée du français enseigné comme langue seconde/langue de scolarisation, il faut croire que nombre de problématiques liées au FLsco n'ont pu être abordées, faute de temps (et de marges éditoriales conséquentes aussi). Ainsi la question, à la visibilité et à la saillance de plus en plus accrue, du plurilinguisme à l'école et la nécessaire prise en compte des langues maternelles-premières, dans leur rapport à l'apprentissage du français notamment, n'a pu être abordée. La mise en place d'un système éducatif bi-plurilingue au sein duquel l'identité langagière des élèves est valorisée ne peut qu'avoir un impact positif sur l'apprentissage du français. On parle de « **didactique intégrée des langues** »⁸. L'expérience

est déjà en cours en Afrique de l'Ouest⁹. Elle devrait nous inspirer.

Bibliographie :

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *L'éducation interculturelle*, PUF, *Que sais-je?*, n°3487, 1986.
- BAKHTINE, M., « Les genres du discours », in *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, 1979.
- BEACCO, J.C., « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre de discours », *Langage*, 2003.
- CHISS J-L., « Enseigner et apprendre en français : des « langues » de l'école aux discours didactiques » in Français langue d'enseignement vers une didactique comparative. *Le français dans le monde*. n° spécial, p 59-63, CLE International, janvier 2005.
- CUQ J-P., *Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette FLE, 1991.
- NGALASSO M. M., « Le concept de langue seconde », in *Étude de linguistique appliquée*, n°88, Paris, Didier, 1992.
- PORCHER, L., « Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles », in *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, 1999.
- PUREN C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International, 1988.
- RICHER J-J., « Les genres de discours : un concept émergent en didactique du FLE », *Colloque de l'Institut de Touraine*, septembre 2004.
- VERDELHAN-BOURGADE M. (Dir.), *Le manuel : un discours de scolarisation*, Études de linguistique appliquée, n°125, Paris, Didier, Janvier/Mars 2002.
- VERDELHAN-BOURGADE M., *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, 2002.
- VIGNER G., « Le français langue de scolarisation », *Diagonales*, n°12, Paris, Hachette-EDICEF, 1989.
- VIGNER G., *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International (dir. Robert Galisson), 2001.

⁸ On lira *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française* de Bruno Maurer, 2007, L'Harmattan.

⁹ <http://elan-afrique.org/>

2.3 La compréhension orale dans les petites classes, l'orpheline du dispositif communicatif ?



Par M. Mohamed Moussa Yabeh / CT

La compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande «insécurité linguistique» L.Porcher.

Je me permets de profiter de ce formidable nouveau cadre de réflexion et d'analyse qu'est l'Observatoire National sur la Qualité pour plaider en faveur de la valorisation ou de la revalorisation de la compétence «Compréhension Orale» en classe, surtout chez les petits. Cette réflexion s'inscrit parfaitement dans cette volonté du ministère d'asseoir une culture de remise en question des méthodes/approches, des contenus et des pratiques pédagogiques, et ce dans le but d'offrir à notre société une école qui répond aux normes de qualité internationale, même si le chemin à parcourir est relativement long.

I. La compréhension orale

A) QUE FAUT-IL ENTENDRE PAR COMPRÉHENSION ORALE ?

La compréhension orale en langue maternelle comme en langue d'enseignement va au-delà du découpage sonore d'une séquence orale entendue ou écoutée. Lorsqu'on se limite à l'audition des sons, on parle de «compréhension auditive» et l'analyse ne va guère au-delà, du découpage des sons émis par l'émetteur de la séquence orale. Quant à la compréhension orale, elle relève du sens. La compréhension auditive est un préalable à la compréhension orale.

Il faut noter que les deux notions sont, pour certains, interchangeables. Mais, dans le cadre de notre réflexion, nous abordons la compréhension orale qui permet l'accès au sens.

B) LA COMPRÉHENSION ORALE EN LANGUE MATERNELLE



Il va sans dire que la compréhension orale précède l'expression orale dans l'acquisition d'une langue. L'enfant avant qu'il ne produise ses premiers sons intelligibles ou inintelligibles, entend, écoute et parfois comprend ce qui se dit autour de lui, sans qu'il n'arrive à répondre. Puis il reproduit ce qu'il entend ou a entendu. Au début, la difficulté réside dans le découpage

● La compréhension orale dans les petites classes(suite)

de la séquence qu'il entend en mots ou groupes de mots qui renvoie à un champ sémantique. Mais au fur et à mesure que l'enfant grandit et se trouve confronté quotidiennement à sa langue première, il arrive à découper sans grand effort les sons en mots, groupes de mots ou phrases et saisit assez aisément le sens pour employer rapidement les actes de langage et les moyens linguistiques appropriés à la situation. **Le bain linguistique dans lequel il évolue** et/ou sont produits les énoncés selon les situations de la vie réelle **lui facilite l'appropriation de sa langue**, contrairement à un apprenant d'une langue étrangère ou seconde.

II. Pourquoi valoriser cette compétence ?

Il s'agit là, d'aborder l'importance de la compréhension orale dans les enseignements/apprentissages, les difficultés liées à l'enseignement de cette compétence et les stratégies qu'il faut développer pour que la compétence soit bien travaillée. Dans le milieu scolaire, la compréhension orale est **une compétence centrale parce que transdisciplinaire** ; les enseignements passent souvent par les explications de l'enseignant. Nous nous appuyons sur l'empirique et pour Vandergrift et Goh «La compréhension orale serait le volet scolaire le plus présent dans les salles de classe : **près de 75 % des apprentissages scolaires auraient lieu en contexte de compréhension orale** (Vandergrift et Goh, 2012). La transmission des savoirs passe également par la trace écrite et cet aspect du processus de la transmission des savoirs n'est pas, pour autant, à négliger.

La compétence orale devient d'autant plus importante lorsque les élèves apprennent dans une langue qui n'est pas leur langue première. C'est le cas des petits Djiboutiens confrontés, dès leur

plus jeune âge, à cette langue venue «d'ailleurs» pour ne pas dire étrangère comme le chinois et l'anglais, langues «totalement étrangères». Même si le français bénéficie d'un ancrage relatif dans la société Djiboutienne, il n'en reste pas moins la langue de l'autre, la langue qui vient d'ailleurs avec tout ce qu'elle peut véhiculer comme culture et vision du monde. On parle de langue seconde pour les situations similaires. Jean Pierre Cuq qualifie le français langue seconde comme une langue qui « se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyée ou la revendique», dans son *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.



D'où l'importance de mettre au centre des compétences à acquérir, surtout pour les petits, la compétence orale. La compréhension orale reste un défi majeur même pour des locuteurs dits «avancés» parce qu'ils peuvent éprouver, par moments, des difficultés à comprendre des discours «à vitesse d'élocution élevée».

Le traitement méthodologique de la question de l'oral et de sa compréhension.

Exceptée la méthodologie traditionnelle, appelée aussi méthodologie «grammaire-traduction», qui l'a quasiment ignoré (la compréhension comme la

production), les autres méthodologies ont accordé une place de choix à la compréhension orale. Cette méthodologie a ainsi ignoré la compétence orale puisqu'elle était utilisée dans l'enseignement des langues dites mortes comme le latin et le grec (le nombre de locuteurs de ces langues a diminué.)

La méthodologie grammaire-traduction travaillait la compréhension et la traduction des littéraires (dans le sens de textes bien travaillés stylistiquement et qui avaient une portée historique qui dépassait le cadre dans lequel ils étaient produits pour interpeller et «élever» l'Homme). Les versions et les thèmes constituaient les principales activités proposées par la méthodologie. Elle a été accusée de ne pouvoir produire que des bons traducteurs de textes anciens, rien de plus, même si vers la fin du 19ème siècle, elle a «lâché du lest» en introduisant l'enseignement de l'oral dans sa philosophie d'enseignement (cet enseignement se limitera à un travail sur la prononciation pour roder l'oreille par des dictées et des restitutions orales des mots ou groupes de mots dictés).

Toutes les autres méthodologies, sans exception, de la méthodologie directe aux approches les plus récentes comme les approches communicatives en passant par la méthodologie stru-turo-globale audiovisuelle, ont reconnu l'importance de l'oral dans l'enseignement des langues étrangères.

Zoom sur la compréhension orale dans la méthode SGAV et dans le NED/APC

Un mot sur les méthodologies utilisées par le système éducatif djiboutien afin de mettre en évidence l'essentiel de nos propos.

Après les années CLAD qui ont duré jusque dans les années 90, le Nouvel Ensemble didactique (NED) et l'Approche Par les Compétences se sont relayés, et ce dans le but d'acter une rupture définitive avec une méthodologie qui minimisait ou ne prenait absolument pas compte de l'univers spécifique de l'élève djiboutien ; nous entendons par univers spécifique les réalités sociolinguistiques de l'enfant djiboutien et ses besoins langagiers. L'association NED/APC dont le sous-titre est délibéré par opposition au CLAD. Certes, les approches communicatives ont prôné

un enseignement qui privilégie la compétence de communication, autrement dit l'emploi de la langue dans les situations de communication les plus diverses, on parle de «conception fonctionnaliste» de la langue, conception qui s'oppose à celle qualifiée par les spécialistes de «structuraliste» puisque la compétence linguistique prime, mais avec le recul, la différence n'est pas aussi prononcée qu'elle n'y paraît. Le CLAD a aussi travaillé la communication, mais à sa manière.

Après les phases «Présentation» et «Exploitation» où l'élève était amené à répéter en écoutant la prononciation du maître, comprendre le dialogue et répéter les structures grammaticales mises en évidence par l'enseignant, l'apprenant était invité à réinvestir les agencements syntaxiques travaillés en amont dans la phase «réemploi». Cependant, les approches communicatives ont mis en exergue la nécessité de travailler en même temps que l'enseignement des outils linguistiques, la dimension extralinguistique qui englobe le verbal et le non-verbal, mais surtout les règles sociologiques et culturelles pour un emploi efficace de la langue. Il ne suffit plus d'apprendre et de comprendre le fonctionnement de la langue (règles et exceptions), il faut également apprendre et savoir utiliser les outils linguistiques dans la situation de communication appropriée.

La «situation globale» et le «jeu de rôles» constituent toujours les deux activités de références des approches communicatives. Le jeu de rôles est ainsi qualifié par F. Debyser d'« **événement de communication interactive à deux ou plusieurs participants, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous trois aspects : compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique. Cet événement de communication peut être préparé par les apprenants, mais doit laisser une marge à l'improvisation, sans lequel le jeu de rôle ne serait pas formateur et ne permettrait pas de travailler sur un des éléments essentiels de l'interaction réelle, à savoir l'aptitude à réagir à l'imprévu.** » Et la situation globale comme un «**protocole ou un scénario-cadre qui permet à un groupe d'apprenants(...) de créer un univers de référence, un immeuble, un village, une île, un cirque, de l'animer de personnages en**

● La compréhension orale dans les petites classes(fin)



interaction et d' y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu, un thème de référence et un univers de discours, est susceptible de requérir.» On retient dans les deux cas que l'aspect social de la langue est pris en considération pour que la communication soit efficace.

Dans un contexte comme le nôtre où les interactions orales de l'élève se limitent essentiellement à celles avec l'enseignant (celles-ci se résument à des consignes) et à celles avec les camarades (eux-mêmes apprenants), multiplier les situations d'écoute, de réécoute, de repérage, de compréhension et de reproduction devient nécessaire pour habituer l'oreille de l'élève à cette nouvelle langue. Bien sûr, les enfants issus de familles aisées ont plus d'occasions de se « frotter » à cette langue parce que le français est utilisé quotidiennement et dans toutes les sphères de la vie, et multiplier ces occasions pour faire écouter, comprendre, récapituler, repérer les points essentiels d'un conte, d'une conversation, ou d'un discours ne peut qu'être bénéfique.



III. Les stratégies

A) QUELLES STRATÉGIES DÉVELOPPER ?

Il faut dire d'emblée que penser qu'on va améliorer la compréhension orale de nos élèves sans y

travailler ou la laisser à « d'autres » (comme les parents, la télévision) est une erreur. Cette compétence est à travailler en classe avec les élèves. Non seulement l'enseignant doit multiplier les séances de compréhension orale, mais doit surtout apprendre à l'élève à écouter.

À travers ces séances, l'élève s'entraînera à entendre et s'habituerà à la diversité des voix, des accents, des débits ou des tons, ainsi l'élève comprendra qu'il existe une multitude d'accents, de débits et de tons selon les circonstances ou encore selon les « origines » du locuteur et que l'accent du maître est un exemple certes, mais ne constitue en aucun cas la référence.

Aussi l'apprenant apprendra à écouter, à diriger son oreille et sa perception, à développer des stratégies d'écoute, même si, très souvent, l'élève aura du mal à mettre des mots sur sa façon d'écouter. Dans cet article, nous ne nous attarderons pas sur les différentes stratégies et les divergences des spécialistes sur la question.

Simplement, l'enseignant peut proposer des séances d'écoute et de réécoute de documents sonores pour travailler la compétence en question en différentes phases :

- une phase de pré-écoute courte, qui consiste uniquement à outiller les apprenants avec le vocabulaire essentiel en vue de l'écoute ;
- une phase de première écoute, accompagnée d'une prise de notes de la part des apprenants ;
- une deuxième écoute, accompagnée d'une bonification de la prise de notes et suivie d'une discussion afin d'établir les convergences et les divergences de

compréhension ;

- Une troisième écoute, suivie d'une nouvelle discussion pour confirmer ou résoudre les convergences et les divergences relevées précédemment, puis partagées avec le reste de la classe ;
- Une quatrième écoute, suivie des commentaires de l'enseignant visant à identifier les points de compréhension et d'incompréhension et à expliciter ces derniers.



B) QUELLES ACTIVITÉS PRÉVOIR ?

Une multitude d'activités sont possibles afin de permettre l'entraînement et la réflexion par l'élève lui-même de cette compétence à travailler impérativement. Il est essentiel de partir de documents authentiques pour pouvoir proposer des situations qui présentent le plus de tournures, d'expressions et de formulations de phrases propres à la situation de communication orale.

Nous proposons les activités suivantes :

- des interactions orales en début de cours pour amener les élèves vers les thèmes de la séquence ;
- étude de supports audio comme les contes, les conversations, les lectures (écoute, réécoute, exercices de compréhension orale, reformulation d'expressions ou de morceaux de récits, émissions

d'hypothèses sur la suite d'une histoire, description d'un personnage, etc.)

- introduction de nouveaux actes de langage via le document sonore ;
- travail de repérage sur les points de langage ou les actes de langage travaillés auparavant;
- récapitulation des « tranches d'histoires » ou des parties les plus significatives ou parlantes d'un conte ou d'une histoire;
- narration d'une histoire ou d'un conte présentant des points communs avec celle ou celui écouté (é), ...

IV. Conclusion

Un enseignement du type FLS doit se donner les moyens de planifier des séances sur la compréhension orale à un rythme assez élevé pour mettre l'accent sur l'écoute de la langue française parlée dans différentes situations et à différentes fins.

Pour terminer, nous nous permettons de signaler une dernière fois l'importance de l'acte d'écouter. Pour Ronald et Roskelly « *écouter c'est réfléchir – prédire, établir des hypothèses, vérifier, réviser, généraliser l'information*, et pour Grunkemeyer, *écouter, c'est mémoriser l'information, cibler l'attention, former des images, interpréter, comparer et évaluer.* »

Bibliographie :

1. Grunkemeyer
2. Ronald et Roskelly
3. Vandergrift et Goh, 2012

2.4 Les stratégies pédagogiques en classe préscolaire



Par Mme Madina Mohamed Robleh / CT

L'école maternelle a pour mission d'aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des attitudes et des compétences qui lui permettront plus tard de construire les apprentissages scolaires fondamentaux. (Rayna, 2000)

I. Rappel

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

Car la particularité de l'école préscolaire est de mettre l'accent surtout sur l'importance de l'univers social et culturel du jeune enfant.

De ce fait, la réflexion sur les besoins spécifiques du jeune enfant nous entraîne à saisir les enjeux de l'enseignement préscolaire. En effet, si l'enseignement primaire se conçoit dans des découpages disciplinaires, il en est autrement de l'enseignement en classe préscolaire qui s'organise autour d'activités telles que le langage à l'oral, la socialisation, la motricité, la découverte du monde et les arts plastiques et enfin l'approche de l'écrit.

Aussi, l'enseignement préscolaire doit permettre au jeune enfant de vivre assez tôt une première expérience de l'école et **devenir « élève »** ; l'apprentissage doit s'organiser en fonction des besoins et des rythmes du jeune enfant et lui garantir les compétences de base nécessaires pour construire les apprentissages fondamentaux ultérieurs».

En outre, l'enseignant(e) doit donner du sens au savoir à travers la mise en place d'une pédagogie active et la prise en main précoce des difficultés.

Ainsi, l'enseignement est structuré en **grands domaines d'activité** donnant à l'enfant l'occasion de découvrir le monde qui l'entoure. Sachant qu'à cet âge-là, comme l'explicite Claude BERNARD « *certains enfants ne sont pas aptes à affronter l'exigence des situations d'apprentissage structurées* ».



II. Les domaines d'activité

Si l'apprentissage se définit comme une interaction permanente avec l'environnement ; il est primordial de rappeler les théories sur la pensée enfantine de Vygotsky qui conseillent de se baser sur des « concepts quotidiens » à partir du concret en présentant au jeune enfant, à l'âge donné, les potentialités qu'il doit développer.

Ainsi, il s'agit de l'amener aux « concepts scientifiques » dans le sens où les apprentissages doivent dépasser le développement réel et essayer de situer l'apprentissage en s'approchant de la « **zone proximale de développement** » par anticipation à partir des activités stimulantes.

La « zone proximale de développement » se situe au-delà de ce que l'enfant sait faire, et en deçà de ce qu'il ne peut aborder encore, mais elle reste accessible au niveau de **qu'il peut « réussir avec l'aide d'un adulte »**.

III. Les activités d'apprentissage

A. LE DOMAINE DU LANGAGE

Le langage est défini comme étant au cœur des apprentissages et le développement du langage oral est source de tous les autres apprentissages. Il est certain que pour un enfant de moins de 6 ans, il n'est pas si évident de « *prendre la parole* », « *se faire comprendre de l'autre* » ou encore de décrire son action, car cela requiert un certain degré de communication avec l'extérieur. Ainsi, c'est pour permettre à l'enfant d'acquérir ces compétences que les activités de langage seront mises en place à l'école préscolaire.

Aussi, le langage est utilisé pour dire, comprendre et surtout pour réfléchir. Comme l'écoute joue un rôle important, l'enseignant doit « *être au service*

de l'enfant » et valoriser la prise de parole.

La référence à la littérature djiboutienne (aux contes et légendes) doit ouvrir un univers d'imagination nouveau et permettre à l'enfant d'exprimer ses sentiments et son impression à partir des récits exploités.

Ensuite, dans d'autres domaines d'activités (motrices, scientifiques, artistiques, ludiques), il s'agira **d'amener l'élève à verbaliser ses actions** et dire sa pensée. Ainsi, les trois niveaux d'apprentissage du langage, à savoir : « **compréhension, production et représentation**¹ » se dérouleront dans une activité langagière permettront à l'enfant de « *former sa personnalité et conquérir son autonomie*² ».

Enfin, vue la diversité de **l'écrit en français** dans l'environnement du petit djiboutien, l'entrée dans l'écrit se fera dans cette langue.



B. LA SOCIABILITE

C'est un domaine transversal qui ne constitue pas en soi une activité, mais reste essentielle à l'école préscolaire. Il s'agit pour le jeune enfant arrivant d'une cellule familiale de prendre conscience de la présence des autres et de savoir entrer en interaction. Il est important de « *prouver sa liberté* » tout en arrivant « *à construire*

1 Apprentissage progressif de l'écrit à l'école maternelle (HACHETTE EDUCATION)

2 WALLON

Les stratégies pédagogiques préscolaire(suite)



des relations nouvelles avec ses camarades³ ».

Ainsi, le jeune élève apprend à échanger, à coopérer tout en essayant de communiquer avec ses autres camarades.

C. LA DECOUVERTE DU MONDE

L'enfant de cet âge est très curieux du monde vivant ou encore des objets du milieu qui l'entoure. Il faut se rappeler toutes les questions dont il harcèle l'adulte dès qu'il se trouve devant une « incompréhension ».

Dans ce contexte, **les activités de découverte du monde** lui permettent de trouver des réponses à ses questions et lui donnent des repères pour ordonner les événements dans le temps et de structurer les espaces qu'il explore.

Il s'agira de présenter dans ce domaine des activités qui permettront aux jeunes élèves de découvrir « les secrets » du monde vivant (arbres, animaux et humains) et du monde physique (objet artisanal ou industriel).



De surcroît, la prise des informations révélées grâce à ses **cinq sens** lui assure des potentialités inimaginables dont il doit apprendre à se servir devant une situation problème.

Afin de saisir la portée de ces activités, on peut

3 Qu'apprend-t-on à l'école maternelle ? CNDP 2004

citer Josiane HERMEN-BREDEL, pédagogue de la petite enfance : « *Conduire l'enfant vers l'abstraction, du tâtonnement au projet explicité puis réalisé, c'est jalonner son parcours entre 2 et 6 ans avec des supports et des situations sélectionnés par les maîtres, travaillés au rythme des groupes⁴».*

Les activités de construction permettront d'initier l'enfant à des notions nouvelles, de révéler ses potentialités et ensuite d'installer les compétences requises.

D. LE DOMAINE ARTISTIQUE ET ESTHETIQUE

Le jeune enfant se réfère à son intelligence plus souvent que l'adulte. C'est pourquoi les « activités de création et de pratiques artistiques » comme le dessin, la peinture ou encore l'artisanat doivent lui permettre de **développer « sa sensibilité, son imagination et la création »**

En classe préscolaire, l'initiation à l'art et à l'artisanat traditionnel (nattes, objets divers) sera une occasion de renforcer l'appartenance culturelle et de révéler la beauté artistique chez les jeunes enfants.

E. LE DOMAINE DE LA MOTRICITÉ

Les jeux de motricité sont très importants pour l'enfant de cet âge. Comme nous l'avons évoqué plus haut, c'est par le corps que le jeune enfant appréhende le monde qui l'entoure. L'objectif principal consiste à faire agir et exprimer avec son corps le jeune enfant.

La motricité étant définie comme un « moyen d'action, d'exploration et de communication privilégié corporelle ».

De ce fait, une salle ou un espace permettant à l'enfant d'expérimenter ses capacités motrices

4 Première école, premiers enjeux / Anne-Marie GIOUX

reste nécessaire et doit contenir un matériel adéquat.

Il s'agit de favoriser les activités motrices à l'aide d'un matériel stimulant le potentiel physique de l'enfant : cerceaux, balles, etc.

Ainsi, l'enfant aura à acquérir les compétences nécessaires pour mieux « *connaître son corps, le respecter et le garder en bonne santé* ». **On pourra lier langage et motricité en permettant à l'enfant de décrire ses actions et celles des autres.**

IV. L'organisation d'une journée de classe préscolaire

Le **volume horaire** hebdomadaire d'une classe préscolaire ne diffère en rien de celui du primaire avec ses journées de 5 heures que le jeune enfant vit au sein d'une école. Toutefois, l'organisation interne et le déroulement des activités restent spécifiques à l'enseignement préscolaire.

La journée est adaptée selon les capacités d'attention et de concentration du jeune enfant.

A. L'ACCUEIL

L'arrivée du jeune enfant en classe préscolaire débute par l'accueil que réserve l'enseignant(e) aux enfants. En amont, le local classe est préparé en fonction des besoins du jeune enfant. Un matériel adéquat est disposé dans les différents coins de la classe de manière à ce que chacun y trouve son intérêt en toute autonomie en rentrant en classe, au fur et à mesure des arrivées.

B. LES RITUELS

C'est un « *moment particulier* » qui demande de mettre en place des activités d'éducation : l'appel (absence/présence ; date et calendrier du jour ; programme de la journée ; etc.).

Il s'agit des activités répétitives qui se distinguent d'une classe à l'autre, mais dont l'objectif premier est d'aider le jeune élève à passer d'une réalité extérieure à celle de la classe et de l'apprentissage ; de donner du sens aux apprentissages et aux **projets de classe** à partir du thème du jour.

C. LE REGROUPEMENT

Les rituels et les activités de la journée sont présentés dans un espace bien défini de la salle de classe.

Ainsi, le programme de la journée est présenté collectivement, la répartition par atelier est effectuée ou encore c'est un moment de retour au calme et d'évaluation.



D. LE TRAVAIL EN ATELIER

Une **pédagogie active** se donne comme objectif premier d'apporter des éléments de réponses à la quête de connaissances dont l'enfant fait preuve en répondant à ses **besoins émotionnels, cognitifs, moraux tout en assurant son besoin naturel de protection.**

Les différents travaux distribués en ateliers permettent une meilleure observation des procédures de chacun pour que l'enseignant puisse aider les élèves de manière pertinente. Ainsi, fonctionnent 3 à 4 ateliers en parallèle dont l'un correspond aux apprentissages visés.

L'atelier est travaillé en fonction du projet de classe. L'activité porte soit sur le langage oral, soit

Les stratégies pédagogiques préscolaire(fin)



sur le graphisme, l'écriture, le dessin ou encore sur la découverte du monde.

V. LES PROCEDURES D'EVALUATION

Les procédures d'évaluation en classe préscolaire sont très différentes de celles du primaire.

Dans le contexte de l'enseignement préscolaire, il s'agit de montrer à l'enfant ce qu'il est capable de faire et ce qu'il lui reste à améliorer dans les stratégies d'apprentissage.

En effet, l'évaluation consiste, ici, à observer d'abord la manière dont les élèves s'organisent, comment ils effectuent les tâches demandées. Ensuite, **il faut les amener à verbaliser leurs actions pour leur faire prendre conscience de leurs actes.** Enfin, il faut parvenir à leur faire dire ce qu'il leur reste à améliorer pour acquérir les compétences requises.

Les activités de chaque atelier sont exposées et évaluées, au sens des actions réussies ou pas, pourquoi et comment y remédier en déterminant avec les jeunes élèves ce qui reste à faire.

VI. CONCLUSION

Pour terminer, il importe de préciser que la gestion d'une classe préscolaire est bien différente de celle du primaire. En effet, une salle de classe dans sa définition première constitue un espace où un groupe d'enfants évolue et vit le temps d'une scolarité. Il est donc important que tout soit mis en œuvre pour assurer la sécurité des enfants : ceci implique certaines normes à respecter au niveau

du mobilier et surtout une vigilance permanente de la part de l'enseignant (e).

Aussi, les enfants ont besoin de l'adulte au départ pour les guider, les aider à décrire les activités, mais petit à petit, l'enseignant (e) s'efface, leur laissant la possibilité de découvrir d'eux-mêmes, et développer ainsi des réelles stratégies d'apprentissage, et donc la maîtrise des difficultés devient alors pour eux source de plaisir.

BIBLIOGRAPHIE

1. Claude Bernard
2. Josiane Hermen-Bredel
3. Rayana
4. Vigotsky

2.5 La Pratique de l'éducation physique et sportive dans le système éducatif djiboutien



Par M. Rami Mohamed Ali /IEMS EPS et M. Mohamed Youssouf Aibo /CP EPS CRIPEN

Partie intégrante du système éducatif, l'EPS s'adresse à tous et toutes, sans distinction, et concourt avec les autres disciplines à l'instruction, à la formation et à l'éducation de nos élèves, futurs citoyens responsables en ce sens elle participe à une formation complète et équilibrée des jeunes djiboutiens. C'est une discipline qui prend de plus en plus d'importance en milieu scolaire, car elle est désormais reconnue comme une discipline à part entière, avec un coefficient 2 au baccalauréat.

I. Pourquoi l'éducation physique et sportive (EPS) à l'école ?

L'EPS contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales, telles que le respect des règles, le respect de soi-même et d'autrui.

Elle joue un rôle déterminant dans l'accès des jeunes au sport et donne sens au «vivre ensemble» et à l'apprentissage de la vie associative. Elle participe pleinement à la santé et à la préservation de l'intégrité physique des élèves. C'est un atout privilégié pour l'égalité des chances et pour la formation citoyenne des jeunes.

1- UN APPRENTISSAGE DE LA RESPONSABILITÉ

Tout en répondant au besoin et au plaisir de bouger de l'enfant, l'éducation physique et sportive lui permet de développer le sens de l'effort et de la persévérance.

Elle permet aux élèves d'apprendre à mieux se connaître et à mieux connaître les autres ; elle constitue un contexte favorable pour l'éducation à la responsabilité et à l'autonomie en permettant aux élèves **de mettre en actes des valeurs morales et sociales fondamentales comme le respect des règles collectives ou le respect de soi-même et d'autrui.**

2. UNE PRISE DE CONSCIENCE DE SON CORPS

Les activités physiques et sportives sont aussi des temps d'activités propices pour apprendre à mieux connaître son corps. L'EPS contribue ainsi à l'éducation à la santé et à la sécurité, en permettant à l'élève d'apprendre à gérer sa prise de risque et à apprécier les conséquences de ses

● La Pratique de l'éducation physique et sportive (suite)



choix, en agissant dans des environnements variés. Nous retenons ici le slogan de Pierre de Coubertin " *Un esprit sain dans un corps sain*"

3- UN DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE ET L'INITIATIVE

Le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même. L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques. **L'acquisition de l'autonomie et de l'initiative à l'école primaire s'appuie sur l'ensemble des domaines disciplinaires.**

4- UNE AUTRE FAÇON DE FAIRE L'EPS (EN PROJET)

Dans un souci de formalisation de savoir en EPS, **les élèves seront amenés à rédiger certains devoirs écrits.** Ces écrits ont plusieurs objectifs pédagogiques :

- être en mesure de visualiser et de verbaliser ses actions (choix judicieux des mots);
- aller chercher les informations pertinentes concernant le sujet à traiter, à travers les différents supports à disposition (livres, web);
- donner du sens à ses actions (pourquoi je le fais, comment je le fais, quel intérêt j'ai à le faire);
- comprendre et s'appropriier le vocabulaire, propre aux champs disciplinaires en EPS;

- favoriser les échanges d'idées et de concept au travers de discussions élèves/élèves, élèves/professeurs, mais aussi parents/élèves. Ces échanges doivent permettre à l'élève de mieux appréhender le sujet à traiter;

- comprendre les enjeux liés à la pratique du sport, et en comprendre ses impacts sur l'individu.

II. Les bienfaits de l'éducation physique et sportive.

Comme toutes les disciplines scolaires, l'EPS sélectionne ce qu'elle souhaite faire étudier aux élèves pour que ceux-ci se construisent l'outillage nécessaire (savoirs, compétences, méthodes...), afin de passer des savoirs usuels et des sens communs à des savoirs construits et réfléchis. De la même façon qu'on étudie des œuvres littéraires ou que l'on résout des problèmes scientifiques à l'école, l'élève étudie des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) qui vont lui permettre, par l'apprentissage, de se doter de « pouvoirs » nouveaux.

1. DES POUVOIRS FONDAMENTAUX

Ce sont en premier lieu des « **pouvoirs d'agir** », c'est-à-dire la capacité de développer sa motricité usuelle, d'acquérir des techniques pour accéder à une motricité « extraordinaire », y compris chez des petits qui découvrent le monde « la tête en bas », qui apprennent à « voler », à flotter, à maîtriser un ballon, à danser, à jouer en équipe..., et se construisent ainsi une connaissance corporelle du monde, acquièrent un langage corporel qui donne des pouvoirs, comme en donne le langage oral. C'est la condition pour que chaque élève puisse faire des choix aujourd'hui et se doter de possibilités pour toute sa vie d'adulte.

Les « **pouvoirs de penser son activité** » correspondent à la capacité d'acquérir des méthodes de travail, d'« apprendre à s'entraîner ». Cela va de la compréhension des règles du jeu (y compris de l'utilité de les faire évoluer) à la capacité de se poser des questions lors d'un échec, de formuler un projet d'apprentissage, de prendre une bonne décision au bon moment... C'est aussi être en mesure de porter un jugement objectif sur l'activité de ses partenaires ou un regard critique sur un événement sportif.

Les « **pouvoirs d'apprendre ensemble** », en mixité et en échappant aux préjugés, permettent de poursuivre des projets communs, d'agir avec ou contre les autres dans un cadre éthique, de pratiquer la solidarité en acte. En assumant ainsi les rôles sociaux constitutifs, des APSA sont nécessaires pour progresser (acteur, spectateur, juge, arbitre, observateur...), l'élève gagne en autonomie et en prise de responsabilités, qualités qui sont souvent réservées aux enfants de milieux favorisés.



C'est grâce à ces apprentissages concrets et au développement de pouvoirs réels que peuvent être atteints les grands objectifs d'éducation à la santé et à la citoyenneté que l'on attribue traditionnellement à l'EPS, laquelle sans eux reste au niveau des discours ou des leçons de morale.

2. DES COMPÉTENCES FONDAMENTALES

L'obligation d'apprendre ? L'école est un milieu spécifique. D'une part, les élèves n'ont pas le choix

du groupe-classe, de l'activité, des savoirs en jeu, ou de l'enseignant (e). D'autre part, ils sont dans l'obligation d'apprendre, ce qui les confronte à la nécessité de modifier leurs manières de faire, de penser, d'être avec les autres et donc de se transformer, avec tout ce que cela coûte d'effort et d'incertitude, mais, aussi, de satisfaction lorsqu'on réussit.

Une conception ouverte de la culture ? • La culture sportive ne se limite pas aux sports télévisés ni aux règles définies pour les jeux Olympiques ou les compétitions internationales. La culture, c'est ce que les humains ont inventé pour se dépasser, se procurer des émotions, jouer, résoudre des problèmes, se confronter à eux-mêmes, aux autres et à différents milieux. Il en résulte aujourd'hui une quantité phénoménale de sports, institutionnalisés ou non, d'activités de pleine nature, de jeux traditionnels ou enfantins, de danses, d'arts du cirque, de jeux collectifs, d'activités culturelles, d'activités d'entretien ou de relaxation qui se pratiquent pour des motifs multiples (santé, compétition, rencontre, spectacle...) et sont en évolution permanente.

3. RÈGLEMENTS ET MODALITÉS DES APSA

En milieu scolaire, l'adaptation des APSA repose tout d'abord sur des règlements et modalités de pratiques spécifiques pour que les élèves puissent jouer et apprendre. Cela suppose une analyse historique et anthropologique qui cerne les origines de telle ou telle APSA, les premières règles inventées, les émotions qu'elle procure, la relation au milieu et à l'espace qu'elle induit (Jeu, 1977), les problèmes qu'elle pose aux pratiquant (es). Cette analyse est très importante en maternelle et au primaire. Elle permet de se débarrasser de tout ce qui est inutile ou inadapté aux très jeunes élèves pour se centrer sur le sens qu'ils doivent construire, sur les efforts à fournir, sur ce qu'ils doivent comprendre, sur les relations essentielles qu'ils doivent développer. Cette analyse permet également de n'oublier aucun

● La Pratique de l'éducation physique et sportive (fin)



aspect de l'APSA : prise de risque et maîtrise du risque en gymnastique, vitesse et lecture de carte en course d'orientation, etc.

III. Les difficultés rencontrées.

1- LES OBSTACLES

L'enseignement de l'EPS rencontre aujourd'hui des obstacles, liés à son manque de reconnaissance comme de moyens alloués par l'Éducation nationale.

La hiérarchie des disciplines est un premier obstacle. Inconsciemment ou non, le sport est considéré comme une sous-culture alors même que l'immense majorité des gens le pratique et reconnaît en avoir besoin pour leur bien-être ! Notre société survalorise à ce point l'esprit que pratiquer une APSA ne semble pas être une forme d'exercice de l'intelligence.

À ce problème symbolique s'ajoute un problème matériel.

2 - DES MOYENS INSUFFISANTS

Le manque d'équipements sportifs et de formation des enseignants se traduit par un nombre d'heures de pratique insuffisant : il est, au lycée, de seulement 2 heures par semaine et 2 heures au collège, et, à l'école primaire, de 2 heures effectives en moyenne par semaine au lieu des 3 heures officielles. Cet état de fait s'explique par de multiples facteurs, dont la forte

pression de la société sur l'apprentissage de « lire-écrire-compter » et le manque d'infrastructures sportives. En outre, les enseignants du primaire sont confrontés à des services de cours trop chargés et, souvent, insuffisamment formés dans toutes les disciplines pour assurer la polyvalence des enseignements.

3- LE SPORT SCOLAIRE, L'AUTRE ATOUT DE L'EPS ?

Une des forces de l'EPS est aussi le sport scolaire qui, pour les élèves, est un prolongement « naturel » de l'EPS. Le succès de ce sport tient au fait que les élèves évoluent dans un milieu familier, où ils retrouvent leurs camarades de classe ou d'établissement et leurs enseignants.

Ce succès contribue à faire des « Activités Sportives » un lieu d'innovation où s'inventent des pratiques en mixité, des formes de rencontre qui n'éliminent personne, où tout le monde joue longtemps, où chacun peut accéder à une performance émancipatrice. Les formations de « jeunes officiels », arbitres, organisateurs, reporters, dirigeants..., constituent un apprentissage concret de la citoyenneté et de la responsabilité.



IV. Conclusion

Malgré sa place comme discipline à part entière dans les curricula et sa revalorisation au Baccalauréat, la pratique de l'EPS dans les établissements scolaires reste peu perceptible, voire mal exploitée. Les causes et les raisons sont multiples : formation des enseignants insuffisante, infrastructures et moyens matériels inadaptés, voire inexistantes, culture sportive et environnementale inadéquate, ... autant de questions qui méritent d'être étudiées.

Si dans nos lignes précédentes, nous avons mis l'accent sur les vertus de l'EPS (effort, santé, autonomie, persévérance, motivation, socialisation, solidarité, esprit d'équipe, citoyenneté, ...) ; il n'en demeure pas moins que des réticences quant à la pratique de l'EPS dues à certaines idéologies ou mentalités anti-sportives surtout chez les familles soucieuses pour leurs collégiennes ou lycéennes sont nettement visibles. **Comment donc vaincre ou convaincre cette mentalité ? Voilà une réflexion que l'Ecole doit mener !**

Au-delà des préjugés, le sport à l'école, n'est qu'un moyen parmi tant d'autres pour atteindre des fins éducatives et non exclusivement compétitives. A ce titre, la responsabilité de l'enseignant est totalement engagée : « *C'est lui qui décide de déplacer le curseur vers le pôle d'une éducation plus ou moins sportive, plus ou moins compétitive ou concurrentielle* » comme l'explique si bien Henri ROUILLIER.

Ce qui compte, c'est de donner le goût de l'activité physique aux élèves, qu'importe la stratégie ou le moyen ; pourvu qu'il y a / aura de l'engouement pour la pratique physique une fois franchies les portes de l'Ecole. La référence aux exploits réalisés par nos athlètes et ceux de nos voisins peut être une véritable source de motivation.

Pour conclure, l'on peut dire, sans pour autant rentrer dans la querelle pédagogique - culturelle, que l'EPS, le sport scolaire et le sport en général pourraient contribuer à leur manière à l'évolution

de la culture physique, sportive et artistique chez nos jeunes djiboutiens. "

Bibliographie

Clot Y., 2009, « **Santé, culture et développement** », www.epsetsociete.fr

Jeu B., 1977, *Le sport, l'émotion, l'espace. Essai de classification des sports*, Paris, Vigot.

Louveau C., 2013, « *Tout cela n'est qu'une histoire de culture* », *Contrepied*, hors-série n° 7, « Égalité », www.epsetsociete.fr

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2014, *Synthèse des résultats de la consultation nationale sur le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

<http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/socle-commun-de-connaissances/>

Pierre De Coubertin

Rouillier Henri

Rochex J.-Y., 2009, « *Un développement ancré dans la culture* », *Contrepied*, n° 24, Entretien ou de développement de la personne. <http://epsetsociete.fr/EPS-entretien-et-developpement-de>

2.6 Développer l'esprit critique des jeunes apprenants face à l'internet



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

L'utilisation d'Internet pour les loisirs et les études est de plus en plus généralisée chez les jeunes. Cette tendance impose une responsabilité de plus en plus urgente pour l'école qui doit contribuer à outiller les élèves pour qu'ils puissent utiliser Internet de manière réfléchie, prudente et responsable. C'est-à-dire être capable d'exercer leur jugement critique. Les élèves devraient non seulement être en mesure de distinguer les différentes sources d'information, mais aussi, et surtout être conscients que toutes ne présentent pas une valeur épistémologique équivalente.

La pensée critique est considérée par l'UNESCO (2006) comme une compétence nécessaire afin de faire face avec efficacité aux défis du XXI^e siècle. Lorsqu'elle est dirigée vers l'information, exercer sa pensée critique consiste à s'engager à l'intérieur de processus évaluatifs par lesquels l'information sera jugée en fonction de différents critères : fiabilité, pertinence, qualité... Le penseur critique dépasse son impression personnelle en s'appuyant sur ces critères.

Il est important, si nous souhaitons aider les élèves à développer leur pensée critique face à l'information disponible sur Internet, de leur proposer des situations dans lesquelles ils seront appelés à chercher, évaluer et sélectionner de l'information. Cependant, il faut se garder de leur proposer une recette générique pour toutes les situations en matière de jugement ou d'appréciation de la qualité, de la crédibilité ou de la

fiabilité de l'information trouvée sur le Web. En effet, le processus et les critères diffèrent selon le contexte, le type de sources d'information auquel on fait face, nos compétences ou le sujet en question.

Contrairement aux livres, moins anonymes, où le lecteur trouve rapidement certaines informations concernant son auteur, son éditeur et sa date de parution, la situation sur internet est très différente. Il n'y a pas de règle qui permette ou interdise à une personne de publier sur le Web. Internet n'a donc rien d'une vaste bibliothèque virtuelle. Avec l'arrivée des réseaux sociaux tels que Facebook ou Twitter, il est maintenant encore plus facile de s'exprimer en ligne et d'y tenir des propos de tous ordres. **Internet confronte les jeunes à de l'information provenant de sources variées, dont la qualité et la crédibilité sont inégales.**

Quatre points permettent de valider une source :

- Qui est l'auteur ? Un particulier ? Un professionnel ? Un organisme ?
- Quel est l'objectif du site ? Vendre ? Informer ?
- Quel est le type du site ? Personnel ? Blog ?
- Comment est présenté le contenu ?
- Comment est l'architecture du site ?
- Le contenu est-il mis à jour ?
- Quel est le registre de langue (formel, familier, etc.) ?
- Y a-t-il des fautes d'orthographe ?

I. Vérifier l'information

Valider sa source est nécessaire, mais pas suffisante, encore faut-il expliquer en quoi elle est crédible, fiable et appropriée au contexte. Différentes habiletés servent de guide à l'évaluation de l'information :

- analyser les arguments ;
- apprécier et évaluer les jugements de valeur (distinguer les « faits » des opinions) ;
- identifier et évaluer les présupposés et les cadres de référence (souvent implicites) ;
- identifier et évaluer les conclusions et les conséquences ;
- évaluer la cohérence et relever des contradictions ;
- évaluer les définitions ;

- apprécier la clarté et chercher des précisions ;
- examiner les possibilités différentes et rechercher les points de vue alternatifs ;
- rechercher et évaluer les preuves ;
- avoir confiance en la raison, chercher et apprécier la rigueur.



Avant même de commencer à chercher et tout au long de la recherche, il faut décider s'il est approprié de chercher sur le Web. Le chercheur doit peser le pour et le contre, évaluer si le Web répond à ses besoins et en soupeser les avantages et les inconvénients par rapport à la bibliothèque, à des spécialistes, aux journaux... Les encyclopédies, livres spécialisés et journaux scientifiques sont des sources qui nécessitent que l'on soit critique et que l'on analyse les informations qu'elles présentent, mais elles ont souvent déjà une part de crédibilité d'établie. Ensuite, une fois que l'élève décide d'aller sur le Web, il doit déterminer où chercher l'information. Les options sont nombreuses : bases de données bibliographiques,

● Développer l'esprit critique des jeunes (suite)



moteurs de recherche généralistes ou spécialisés, dictionnaires, encyclopédies, blogues, wikis, forums de discussion... **Chaque option a des avantages et des inconvénients qu'il faut évaluer en fonction du contexte, des besoins, des objectifs.**



Tout au long de la recherche d'informations, chaque nouvelle référence devra être évaluée. À chaque fois, l'élève devra être critique envers son utilité, sa fiabilité et sa crédibilité. Les auteurs ou les responsables de l'information présentée sont un élément important. La compétence et les diplômes ne sont pas toujours les seuls facteurs à considérer lorsqu'il est temps de juger de l'auteur et de sa crédibilité. Il faut prendre en compte les besoins informationnels et les expériences connexes. **Sur le Web, l'auteur n'est pas toujours facile à identifier. Il est alors difficile de juger la crédibilité de l'auteur et l'information perd une certaine part de sa valeur.** L'élève aura donc à faire des recherches complémentaires

pour consulter le site personnel de celui-ci ou celui de l'organisation qui l'emploie. Il devrait être capable de contacter l'auteur pour lui adresser des questions ou lui faire part de ses commentaires. Le contraire serait inquiétant et soulèverait des questions.



II . Avoir l'oeil critique

L'un des aspects les plus difficiles à critiquer est le contenu lui-même. Si l'on cherche une information, c'est souvent qu'on ne la maîtrise pas suffisamment. **Il y a plusieurs éléments à prendre en compte et certains se retrouvent le plus fréquemment "entre les lignes".** Les élèves commettent cette erreur commune de faire l'économie de la lecture ou de la consultation approfondie de la ressource. Sur le Web, les auteurs sont nombreux et leurs motivations varient beaucoup.

Il importe de se questionner constamment afin de distinguer les opinions des informations plus factuelles, et éviter de se laisser convaincre par des informations qui relèvent plus de l'opinion que des faits par un auteur qui fait appel à nos sentiments. **Il faut ensuite éviter les sources qui déguisent des opinions ou des croyances en les habillant d'un discours scientifique, spécialisé ou d'apparence logique.** Il arrive qu'on présente, volontairement ou non, comme avérées des relations de cause à effets qui sont, dans les faits, difficiles à démontrer.

Il faut toujours être attentif et douter presque systématiquement. Dans le doute, le meilleur conseil c'est d'utiliser une autre méthode ou une autre source d'information pour contre-vérifier l'information. L'une et l'autre source d'information sont utilisées de manière complémentaire pour valider l'information. Sur le Web, on peut utiliser cette méthode. À la lecture d'un reportage ou après avoir écouté une vidéo, on peut vérifier certains aspects dans une encyclopédie et chercher d'autres sources qui confirment l'existence d'une relation entre deux aspects. On peut aussi aller sur d'autres sites.

Normalement, les informations crédibles et fiables peuvent être vérifiées facilement. L'information trouvée est-elle complète ? Le site fait-il le tour de la question ou du sujet ? Le chercheur pourra aussi mettre à jour des informations incomplètes, déceler les « trous », volontaires ou non. En effet, un auteur ou un organisme peut décider d'éviter de discuter de certains aspects, oublier de le faire ou l'omettre par ignorance. Il est mieux de le savoir avant d'accorder sa confiance à une source d'information !



Attention toutefois, ce n'est pas parce que c'est sur Internet que les élèves ne doivent pas respecter le travail des auteurs en tenant compte de la propriété intellectuelle et du droit à l'image. Il s'agit de respecter le travail d'un auteur en citant la source (le site Internet) et le nom de l'auteur et de mettre la citation entre guillemets. La même remarque prévaut pour l'utilisation d'une image ou d'une photographie. Elle est la propriété de quelqu'un.

Pour aller plus loin....

- Bailin, S. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- Revue Recherches Qualitatives. Gagnon, M. (2008). Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre «science et technologie», histoire et philosophie au secondaire.
- Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme. En ligne. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158891f.pdf>
- Unesco (2006)

2.7 Introducing ICT in teaching English in Djibouti



By Abdikarim Ahmed Hersi ELT- Inspector

In this information and technology era, the digital and communicative competences are identified as key competences for Lifelong Learning and are closely related to subject content learning, personal and professional development in our society. So, commands of both competences are usually required for every profession and employment and most of developed and developing countries strive to better integrate ICT in their educational system.

Fortunately, the Djiboutian educational policy makers were on board of this new international trend of integrating ICT in teaching and learning process, and it is written in the ministerial action plan of 2011-2016 and in the newly validated one of 2018. Integration of ICT to the education system was/ is a priority. The reformed curriculum framework has also made ICT competence an obligatory learning objective for all subject areas. This makes ICT use in the classroom a responsibility of all teachers.



Despite ambitious political plans and strategies, substantial economic investments, and a widespread faith in the educational power of digital technologies. Introducing ICT in Djiboutian schools still remains in theory in our school subjects with the exception of forefront

disciplines like maths that have incorporated ICT to their didactic programs.

The reason for the above mentioned challenges are multi-faceted and have been highlighted by a lot of researchers. There is evidence that teachers' positive attitudes towards ICT do not ensure their actual use of ICT in teaching. These interpretations are consonant with some other researchers (Afshar et al, 2009; Altun, 2002) who have suggested that teachers' attitudes toward technology are related to teachers' ICT literacy. Kim (2002) found that although teachers expressed strong positive attitudes and enthusiasm for using ICT in their study, they actually were not able to use ICT in their classrooms due to insufficient ICT knowledge, time constraints, technology anxiety and lack of confidence. As such it seems a reasonable argument that teachers' attitudes towards using ICT are linked to teachers' ICT competence; as teachers who are more competent in using technology, have shown to be more willing to integrate it into teaching (Altun, 2002). The same is true in Djiboutian context.

Computer technology provides new opportunities to increase the effectiveness of language learning and teaching especially in the field of teaching and learning foreign languages. Taffe and Gwinn (2007), wrote: There are at least two important aspects of literacy-technology integration:

(1) using technology to teach more effectively and enhance the learning of skills and strategies that currently make up a strong reading / language arts curriculum.

(2) Effectively teaching and enhancing the learning skills and strategies that make up the strong language learning curriculum of the future.

However, ICT using in language teaching isn't so smooth and there are some obstacles that hinder in the integration of computer technology into foreign language teaching situations and in using tools properly. Teacher's lack of ICT knowledge is one of the problems. English language teachers have to develop their computer knowledge and skills in order to use computer technology as a teaching tool. Insufficient ICT resources is another obstacle. Time spend for for ICT language teaching preparation is also another factor.

How does ICT enhance learning languages (English language)

1. Capacity to control presentation. *This capacity marks the difference between computers and books. Books have a fixed presentation, unlike computers, which can combine visual with listening materials, text with graphics and pictures.*

2. Novelty and creativity. *A teacher can use different materials for each lesson, not like in teaching with textbooks, where all classes presenting a certain topic are the same.*

3. Feedback. *Computers provide a fast feedback to students' answers through error correction. It not only spots the mistake but also corrects it, sometimes even giving the appropriate advice.*

4. Adaptability. *Computer programmes can be adapted by teachers to suit their students' needs and level of language knowledge. Unlike books, which are produced in a single uniform format and need to be taught irrespectively of students' problems, computer programmes are more learner- friendly. First and foremost, ICT—and the internet in particular—provides language learners with the opportunity to use the language that*

they are learning in meaningful ways in authentic contexts. A second important benefit derived from the use of ICT in a language classroom is based on the opportunities it affords for cooperation and collaboration with one's peers.

5. Tutoring. *The use of ICT in blended language learning classrooms is the opportunity that ICT-based tools give to language teachers so that they can tutor their learners more effectively. With the help of ICT-based tools and the constantly growing number of available educational resources language teachers are able to give individual and personalized guidance to the learners.*

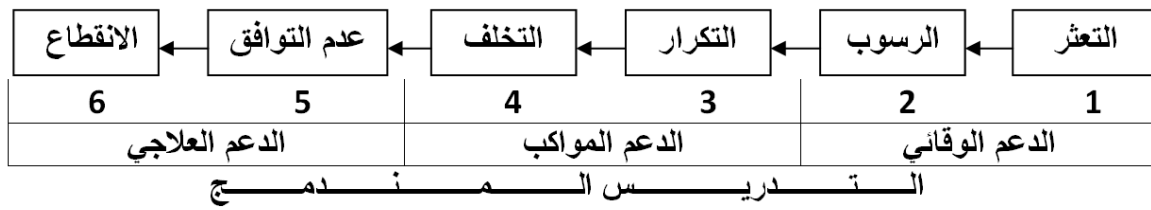
To operationalize ICT in Djiboutian English language teaching, the English Inspectorate will first conduct an action research that will pave the way effective ICT usage and the area of inclusion ICT will be the following;

- ✓ Integrating ICT in the PAF(plan annuel de formation- annual training plan)
- ✓ Introducing ICT in initial trainings
- ✓ Initiating ICT in service trainings
- ✓ Incorporating ICT in class observation sheets
- ✓ Setting up communicative and digital competences with subject learning through significant use of different digital tools
- ✓ Plan/organise competitions among innovative teachers(pending on ministerial and Microsoft sponsoring)
- ✓ Producing didactic activities, addressed to students by grade levels in order to develop digital and communicative competences and subject content learning in pupils
- ✓ didactic suggestions, addressed to student teachers, for implementing the activities

الدعم التربوي (٤)

إن مجال التربية بهدف إيجاد حلول ملائمة تثري خطة الدعم وتزيل العوائق التي يمكن أن تعرقل في تنفيذ محتواها كما أن هذا الأمر يتطلب إشراك أولياء الأمور وتوعيتهم في تحسين ظروف تعلم التلاميذ عبر المتابعة المستمرة والتنسيق مع إدارة المدرسة والمعلمين كي يتمكنوا من معرفة مستوى التحكم لأولادهم ويتعاونوا مع المدرسة في تطوير مهارات التلاميذ ودعم الخلل في مكتسباتهم

إن الخطأ المذكورة في الأسفل تبين أن الفشل الدراسي يبدأ بالتعثّر في بعض الوحدات الدراسية وفي بعض المواد (تعثر جزء وبسيط) هذا التعثر إذا لم يصحح ولم يعالج في الوقت المناسب يمكن أن يؤدي إلى رسوب ، وإذا كرر التلميذ الراسب القسم فإنه يصبح متخلفاً بحكم سنه عن المستوى الدراسي الذي ينبغي أن يوجد فيه متأخراً عن زملائه وهذا التخلف الدراسي قد يتحول إلى عدم توافقه مع المدرسة بشكل عام فينقطع أو يطرد ما لم تدرس حالته ويكثف عليه (دروس الدعم . انظر إلى الخطأ)



(الفشل الدراسي في مختلف تجلياته ومستويات تدخل الدعم التربوي)

في الختام ، نعتقد بدورنا بأن مسؤولية التعثر أو الرسوب الدراسي لا ينبغي أن تلقي على عاتق أسر التلاميذ ، إذ أن التلميذ العادي المنتظم في دراسته ينبغي أن ينجح وينتقل بشكل آلي ، أما إذا لم يكن الأمر كذلك فإن مسؤولية التعثر والرسوب ينبغي أن تتوزع بين البرامج والتنظيمات المدرسية والطرق السائدة في التعلم وظروف العمل حيث أن النظام التعليمي يعني وجود انسجام واندماج بين مجموعة من العوامل الداخلية مثل المناهج والتنظيمات التربوية والإدارية والمادية وعوامل خارجية مثل الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يمارسها المجتمع على المدرسة للحصول على مقاربة إصلاحية للنظام التعليمي تحدد العوامل والآليات التي تضبط وتتحكم في الرفع من جودة التعليم للحصول على شكل تربوي أكثر ملائمة لجميع التلاميذ

أدم عبدي جامع

مفتش اللغة العربية في جيبوتي ٣ و ٤

الدعم التربوي (٣)



- الأسباب التي تعود إلى ظروف الحياة الأسرية

إن تدهور نمط العيش الأسري من حيث ضعف دخل العائلي وعدم وجود ظروف أسرية مستقرة وخالية من الصراعات الاجتماعية والأخلاقية يؤدي إلى ظهور الخصومات المستمرة التي تؤثر سلباً على حياة الأولاد ونتيجة لذلك يصير التلميذ معرضاً للأساليب التربوية غير الملائمة وضعف المراقبة والتوجيه السليم وزيادة مخاطر الأبناء في التأثر بالقوة السيئة والاستعمال الخاطئ للتلفزيون والانترنت مما يؤدي إلى عدم الاستقرار والتدهور في الأداء الدراسي .

- ج - أسباب تعود إلى المدرسة

لا شك أن المؤسسة التعليمية تلعب دوراً هاماً في مساهمة العوامل والأسباب الآتية الذكر نظراً لما تتمثل فيه من إجراءات تتصل بالمتعلم في شكل مباشر حيث أنها المعمل الذي تتم فيه الممارسات التعليمية والتعلمية وتنظم فيه العلاقات البيداغوجية من معلم ومتعلم ومحتويات وطرائق ونتيجة لذلك فإن المناخ الاجتماعي داخل المدرسة أو الفصل وظروف العمل من إدارة الزمن وضبط الخريطة المدرسية من حيث مراعاة عدد التلاميذ لكل قسم وكذلك توفير البرامج الدراسية التي تسمح للمعلم بتحسين ظروف العمل في الوسط القروي من خلال خلق ظروف تمكن المعلم والإدارة المدرسية من تهيئة الجو الملائم للتعلم في الوسط الريفي .

إن علاقة الدعم التربوي بتلك الأسباب علاقة تستوجب التفكير من طرف التربويين والعاملين في

الدعم التربوي (٢)

الفوارق الخاصة في تحكم الكفايات الأساسية لكل مستوى . كما أن هذه السيرورة البيداغوجية تجعل المعلمين أن يعيد النظر في تصوراتهم وممارساتهم كي يتمكنوا من اختبار طرائق وسائل تناسب احتياجات التلاميذ وفق أنماط تعلمهم وأساليب فعالة للعمل تيسر الوضعية العلاجية . سواء كانت فردية أو ثنائية أو جماعية

إن نجاح الدعم التربوي يقتضي وضعه في سياقه العام ، إذ لا يمكن اختزال هذا الإجراء بالرجوع إلى التلميذ دون النظر إلى الأسباب التي تكون وراء تعثره وضعف التحصيل أو الفشل الدراسي لديه، كما أن المدرس يلعب دوراً أساسياً في الكشف عن أسباب الفشل الدراسي وتشخيص صعوبات التحصيل نظراً لاحتكاكه اليومي والمباشر بتلاميذه وبحكم ملاحظاته المستمرة والمباشرة لسلوكهم . وحتى يكون متمكناً من ذلك فعليه أن يعرف عملية التعليم والتعلم في مختلف جوانبها وأسسها والوقوف على جانب الخلل والقصور فيها وذلك

بأن يكون قادراً على التمييز بين الفروق الفردية والحالات التي تستدعي التدخل من قبل الأخصائيين .

. بأن يكون يقدر على وضع خطة الدعم التربوي وتنفيذ محتوى البرامج التصحيحية

إن مختلف التصنيفات التي تدرس أسباب الفشل الدراسي والتي من المفروض أن يطلع عليها المدرسون وكل من ينخرط في خطة الدعم التربوي ، تنقسم إلى ثلاث مجموعات أساسية :

أسباب تتعلق بالمتعلم وهي التي تتمثل بالجوانب الذهنية النفسية أو الجسمية ويمكن أن تكون عائقاً يؤدي إلى تغيب التلميذ عن المدرسة إن لم يكن هناك تدخل من طرف المدرسة وأولياء الأمور حيث أن ساعات الدراسة التي فاتت المتعلم تكون سبباً يؤدي إلى ضعف الأمر الذي يستوجب الحذر والملاحظة لتدارك الحالة الصحية للمتعلم قبل فوات الأوان

الدعم التربوي (١)

لا شك أن الدعم التربوي إجراء حتمي يستوجبه الواقع التربوي للنظام التعليمي بهدف تصحيح الثغرات وتكملة الخلل الوارد في الممارسات التعليمية التعلمية ، وإيجاد فرص الضبط وتعديل مخرجات التعليم والتعلم وذلك لضمان سيرورة تربوية متبصرة تعطي فرصة لتدارك الأخطاء وتقي المتعلم من الوقوع في الفشل الدراسي المتمثل في التكرار والرسوب أو الانقطاع عن الدراسة من أجل تحقيق مبدأ العدالة والمساواة بين التلاميذ من خلال تطبيق البيداغوجية الفارقية واحترام إيقاعات التعلم في مختلف الممارسات الخاصة بالتعلم والإدماج والتقويم والمعالجة

- مفهوم الدعم التربوي

الدعم التربوي هو مجموعة من الإجراءات والأنشطة الموجهة إلى المتعلمين حسب مستوياتهم الدراسية من أجل تدارك الأخطاء والثغرات الموجودة في مكتسباتهم بناءً على الكفايات الأساسية والمهارات التي يلزم اكتسابها من طرف جميع المتعلمين لإزالة الفوارق فيما بينهم أو تقريب الفجوة الموجودة بين الطلاب في مستويات تعليمية معينة

- وظائف الدعم التربوي

إن وظائف الدعم التربوي تختلف حسب القرارات المتخذة في ضوء الأحكام الصادرة من إجراءات التقويم وذلك تبعاً لأهدافه ومراحله ، إذ تكون وظيفته تشخيصية لتوجيه الفعل التعليمي التعليمي واتخاذ قرارات وقائية قبل الوقوع في الفشل أو الدعم والعلاج أو إجراءات التثبيت والتقوية ، كما يمكن أن تكون وظيفته تعديلية حيث أن المؤسسة تتخذ قراراً لتعويض النقص الوارد في مكتسبات التلاميذ لخلق تجانس نسبي بين المتعلمين

- البيداغوجيا الفارقية وتطبيقاتها في الدعم التربوي

إن تطبيقات البيداغوجيا الفارقية في الدعم التربوي هي سيرورة تربوية تتطلبها الممارسة البيداغوجية في الميدان نظراً لوجود فروق فردية بين المتعلمين من حيث قدراتهم الذهنية أو الظروف التكوينية والسيكو الثقافية التي ينتمون إليها والتي تشكل أنماط عملهم وإيقاعات تعلمهم كما أن معرفة الفروق الفردية تخلق التفاعل مع الأنشطة التعليمية وتضمن الملائمة بين مضامين المنهاج الدراسي واحتياجات الفئات العمرية في الأسلاك التعليمية المختلفة ، فضلاً عن دورها في بناء استراتيجيات الدعم تتوافق مع الظروف المتعلمين في الدعم والعلاج لإزالة



" Lu pour vous "

3.1 Que dire de l'enseignement à ceux qui envisagent une orientation vers ce métier ?

Par Philippe Perrenoud- Université de Genève -

Tout d'abord, nous pensons qu'il est important de rappeler ce que représente l'enseignement car beaucoup de personnes ne voient pas ce métier tel qu'il est réellement. Cette profession évoque tout d'abord les vacances, le peu d'heures effectives de travail, un salaire confortable. Tout un chacun pense que c'est un métier facile étant donné que l'on s'adresse « qu'à » des enfants qui par conséquent sont soumis à l'adulte et que c'est une profession assez libre dans le sens où l'enseignant est le seul maître à bord dans sa classe.

Groupe I

Tout ceci paraît évidemment le métier idéal et rêvé. Mais comme le montre l'article (*L'enseignement n'est plus ce qu'il était !* de Ph. Perrenoud), la vie et le métier d'enseignement ne se résume pas à des banalités telles que : « Aimer travailler avec des enfants, aimer les longues vacances, aimer la vie tranquille. »



Mais que dire du métier d'enseignant à quelqu'un qui voudrait s'y aventurer ? Nous allons développer

les points qui nous semblent essentiels à la bonne compréhension de ce métier.

Il est important de signaler que si l'enseignant a droit à tant de vacances, c'est qu'il en a besoin puisque ce métier épuise. Si les instituteurs ne possédaient pas ces temps libres, ils seraient poussés au « burn out ». Car ce métier ne se résume pas au temps d'heures effectuées dans la classe, il existe tout un travail en dehors (réunion, correction, sorties, TTC...). Donc contrairement à ce que l'on pourrait croire, le salaire attribué aux enseignants est largement mérité !

Il ne faut pas croire que de travailler avec des enfants est une tâche facile à accomplir. Tous les élèves ne sont pas des enfants modèles, parfaits. L'école accueille tous les enfants tels qu'ils sont y compris les non francophones ainsi que ceux qui n'ont pas envie d'apprendre. Puis il est important de dire que, dans ce métier, les enfants ne sont pas les seuls intervenants. Il ne faut pas omettre les parents, les collègues y compris les psychologues.

De plus, un maître d'école n'est pas aussi libre que ce que l'on prétend, il n'est pas seul avec ces élèves. Il travaille en équipe, en interaction

avec ses collègues et sans oublier son inspecteur. L'enseignant a des objectifs à atteindre à la fin de chaque cycle. Il doit également faire face à son auto-évaluation lorsqu'il évalue ses élèves et qu'il se rend compte de ce qui n'a pas été acquis par ceux-ci.

Ce métier ne consiste pas seulement à transmettre un savoir, il y a plein d'autres éléments qui interviennent tels que l'affect, la relation à l'autre, etc., autant de choses difficiles à gérer

Pour conclure, on se rend vite compte que le métier d'enseignant n'est pas si simple que l'on croit. Mais il ne faut pas non plus le sous-estimer, c'est tout de même un métier valorisant qui porte ses qualités, c'est pourquoi nous vous encourageons à suivre cette voie.

Slogan : Equipe ; Neutralité ; Savoir ; Ecoute ; Imprévu ; Gestion ; Nouveauté ; Affect ; Niveau ; Tolérance ; Equipe

« Avec l'abonnement enseignant, en plus des minutes gratuites, nous vous proposons un forfait de travail extra-scolaires d'une durée de 15 heures par semaine minimum »

Par ce slogan, nous entendons que l'enseignant a certainement beaucoup d'heures de vacances, mais il est censé préparer ses cours, corriger les différents travaux, faire des réunions de parents et rencontrer ses collègues en dehors des heures de cours. C'est pourquoi nous affirmons ironiquement que c'est bien d'avoir des congés mais que les enseignants en ont besoin tant pour le repos que pour effectuer correctement leurs fonctions.

Groupe 2

Nous lui tiendrions ce discours :

Il ne faut pas croire à tous les préjugés sur cette profession, c'est-à-dire « bon salaire, longues vacances et horaires allégés ».

Le métier d'enseignant ne se limite pas à la

transmission d'un savoir durant les heures scolaires. Certes, cela représente une part du travail, mais il y en a plein d'autres.

Tout d'abord, le rôle du maître n'est pas seulement d'instruire, mais aussi d'éduquer, même si ce rôle revient principalement aux parents, de socialiser, d'inculquer des valeurs... Enseigner revient à aider l'enfant à grandir, à devenir adulte.

De plus, ce travail demande une préparation conséquente en dehors du temps de cours. Il faut planifier les activités à faire pour accomplir le programme, créer celles-ci, essayer d'innover pour éviter l'ennui et surtout tenter de susciter l'intérêt des élèves.

Une autre responsabilité de l'enseignant est le travail avec des collègues, la formation continue... Ainsi que la réception des parents.



Il faut donc s'attendre à consacrer beaucoup de temps à son métier pour accomplir tout cela, et ne pas croire que la semaine des plus de 35 heures n'existe pas dans cette profession.

Pour enseigner, il faut donc être pédagogue, psychologue, sociologue, éducateur, didacticien... Cela demande une ouverture d'esprit et une capacité à jongler entre toutes ces disciplines. Mais d'autres vertus sont nécessaires.

Aimer les enfants est indispensable, mais cela ne veut pas dire aimer un stéréotype, il faut les accepter comme ils sont, avec leurs défauts et leurs qualités, leurs forces et leurs faiblesses, leurs facilités et leurs difficultés...

Avoir de la patience est conseillé, car autrement



Le métier d'enseignant (suite)

il va être difficile de ne pas craquer face au comportement de l'autre, que ce soit l'élève, le parent, le collègue ou l'institution.

Ne pas trop s'impliquer est quelque chose de très important. Il faut au maximum essayer de rester neutre, de ne pas faire jouer d'affect dans la relation enseignant-élève. Du moment qu'on adore ou déteste un élève, cela peut avoir des répercussions sur celui-ci, positives ou non, et aussi sur soi-même. Il est donc conseillé de prendre du recul face à son métier.

Il y a encore sûrement plein d'autres choses à dire sur la profession d'enseignant, mais l'important, selon nous, est surtout de ne pas faire ce choix d'avenir sur un coup de tête. Il faut vraiment réfléchir à ses motivations.

Il faut devenir enseignant par vocation. C'est un « full time job », cela demande un dévouement quasiment total à son métier, une force psychologique pour éviter de prendre tout trop à cœur, une remise en question et une évolution constante.

C'est un beau métier, mais il demande une connaissance de tous les paramètres avant d'en faire le choix, car trop de monde ont une opinion simpliste de cette profession car ils n'en connaissent pas la face cachée et sont déçus lorsqu'ils se rendent compte de la réalité.

Slogan : "La société de demain : les enfants d'aujourd'hui sont les futurs acteurs de la société."

Créer-la : l'enseignant a pour rôle principal de socialiser les élèves, de leur inculquer les valeurs qu'exigent la société, donc elle crée les futurs citoyens

En aidant vos enfants à devenir grand : l'école, tout comme les parents, aide l'enfant à devenir adultes.

Groupe 3

Le métier d'enseignant n'est plus l'image du début du siècle. Pour toute personne qui s'intéresse un tant soit peu à l'enseignement, il est évident que cette profession n'est pas un long fleuve tranquille. Il suffit de quelques remplacements et discussions avec les enseignants pour se faire une idée du métier à l'heure actuelle, il est en éternelle mouvance. Puisque les enseignants font appel aux remplaçants, c'est bien qu'ils ont régulièrement des formations continues.

Pour une personne qui souhaite se diriger vers l'enseignement, deux facettes du métier nous semblent particulièrement importantes.

Tout d'abord, le métier d'enseignant est une profession de coopération. De nos jours, enseigner ne se limite pas à être seul face à ses élèves. Mais, par des projets d'établissement, l'enseignant est obligé de travailler avec d'autres personnes de tout âge et de toute formation afin de trouver de nouvelles idées, des innovations.

Le décloisonnement, par exemple, est une aide notoire pour voir l'élève en situations didactiques différentes. L'enseignant peut voir un élève sous un autre angle et trouver des solutions qu'il n'aurait peut-être pas remarquées en classe entière.

Le but de ces différentes situations de coopération est de placer l'enfant au centre de l'apprentissage pour l'aider à construire ses connaissances. Il ne faut pas négliger que chaque enfant est différent, et qu'il faut varier les outils d'apprentissage en fonction de ses capacités, trouver des stratégies utiles et efficaces.

Ensuite, les différences culturelles des élèves se greffent par-dessus leurs différences propres.

Il faut donc s'adapter aux besoins et difficultés de chacun, être malléable et se remettre continuellement en question.

Actuellement, l'environnement politique et économique est plus difficile qu'auparavant, et les enfants en souffrent. Ceci se ressent à l'école, car les enfants viennent chargés de leurs problèmes, en plus de leurs difficultés d'apprentissage. Donc, la fonction d'enseignant en est modifiée.

En conclusion, être enseignant c'est collaborer et se remettre en question afin d'individualiser l'enseignement tout en atteignant les objectifs de chacun.

De plus l'enseignement permet à l'élève de se façonner et de s'ouvrir au monde.

Slogan : *"Si tu veux relever des défis, rencontrer d'autres cultures et innover dans des situations imprévues DEVIENS ENSEIGNANT !!!"*

Groupe 4

En se référant au texte de Philippe Perrenoud, on remarque que l'enseignement a subi de nombreuses modifications ces dernières années.

En effet, autrefois l'enseignement était surtout destiné à transmettre certains savoirs, certaines connaissances à des élèves dans le but de leur fournir un bagage utile pour la suite de leurs études ainsi que leur vie.

Les enseignants avaient surtout à se préoccuper de cette transmission. Or, on remarque depuis quelques années, que ceci ne peut plus être simplement appliqué au sens strict du terme.

Cependant, la tâche de l'enseignant ne se limite plus « juste » à cette liaison entre les savoirs et les élèves et on demande un apport et un investissement plus grands de la part de l'enseignant.

Le métier d'enseignant s'est développé dans la mesure où le nombre de tâches et de contraintes s'est agrandi.

En comparaison à certains métiers, comme caissière, cela demande aussi une certaine polyvalence avec des conditions de travail plus difficiles. Peut-être ne sommes-nous pas les plus à plaindre !!!

Pour revenir sur l'argument du nombre de tâches, ce fait est dû à la conjoncture actuelle dans la mesure où plusieurs cultures sont représentées, certaines personnes handicapées sont intégrées, enfants divorcés ainsi que la technologie oblige l'enseignant à se renouveler plus fréquemment et à s'adapter plus facilement.

On constate donc que le métier d'enseignant a bel et bien changé et ce ne serait qu'illusion de croire, dès à présent, qu'il sera immuable. Tout nous pousse à croire que d'ici quelques années, voire mois, le statut d'enseignant sera à nouveau modifié (par de nouvelles réformes, par la société actuelle, peut-être même une régression).

Pour conclure, nous pensons que le métier choisi (quel qu'il soit) par une personne doit être vu d'une manière positive et ce malgré les évolutions. Sans cela, il serait impossible de se satisfaire entièrement dans ce métier choisi.

Les raisons majeures poussant chacun à devenir enseignant sont individuelles. Ces raisons sont parties intégrantes des convictions et de la vocation de chacun... de ce fait, elles ne sont pas, selon nous, explicables.

Groupe 5

Il est vrai que le métier d'enseignant n'est pas un métier facile; il comporte beaucoup de contraintes et de difficultés à surmonter, comme le travail que l'enseignant doit fournir en dehors des heures de cours ou encore les tensions qui peuvent émerger entre le maître et les élèves. De plus, c'est un métier

Le métier d'enseignant (fin)



à hautes responsabilités. En effet, une grande partie de la société projette sur les enseignants le rôle de « sages qui inculqueraient à la jeunesse toutes les connaissances nécessaires à leur future vie d'adulte ».

Par contre il ne faut pas seulement considérer les mauvais côtés de l'enseignement, car il existe énormément de points positifs.

Nous pouvons relever, entre autres, qu'il y a beaucoup d'imprévus, car le monde de l'enseignement est en proie à des changements, à des réformes continuelles. Ainsi l'enseignant est toujours sur le qui-vive, ce qui demande une certaine faculté d'adaptation et d'improvisation. Tout ceci empêche donc que s'installent la routine et l'ennui.

Mis à part cela, l'enseignant se trouve constamment confronté à des défis : il doit d'une part motiver les élèves et d'autre part, mener même les plus faibles à la réussite. Nous sommes conscients que ce n'est pas une tâche facile et qu'il faudra sûrement persévérer avant d'y parvenir. Cependant plus le défi est important, plus la satisfaction que nous en retirons est grande.

Nous savons aussi qu'aujourd'hui, l'enseignant est appelé à maîtriser beaucoup de connaissances et de savoirs, mais ce métier ne se limite pas à cela : il demande également un engagement pédagogique considérable ainsi qu'une maîtrise de l'affect. C'est ce contact social qui apporte à l'enseignement un côté plus humain, qui en fait un métier interactif et intéressant, où le maître apprend de ces élèves vice-versa.



Pour conclure, nous pouvons dire que malgré les mauvais points qui existent dans le métier d'enseignant, il y a tout de même beaucoup de côtés positifs et que ce métier apporte de la satisfaction à celui qui l'exerce, par les défis, les imprévus et les relations humaines qu'il présente.

Slogans

"Devenez enseignant maintenant ; choisissez un métier qui relève du défi et non de l'ennui !"

"Passez à l'enseignement : travail l'année, vacances l'été !"

"Du mordant avec l'enseignement !"



3.2 Le statut de l'erreur

Par Frédérique Cauchi-Bianchi/IA-IPR Lettres

Une intervention sur « le statut de l'erreur dans la classe et pour les apprentissages » nous semble fondamentale de partager notre réflexion sur ce champ.

Ce Jardin des délices de Jérôme Bosch parce que l'enfant, du fait de son parcours d'élève, passe d'un éden heureux à une socialisation plus ou moins facile et riche, selon les cas, pour être plongé –trop souvent- dans un univers qu'il perçoit comme obscur, douloureux, voire violent : celui de l'École.

Cet univers où l'on vient apprendre, comprendre pourrait être lieu agréable (*locus amoenus*), mais il est trop souvent lieu de souffrance intérieure, personnelle. Ce qui provoque ce sentiment de souffrance, c'est qu'il s'agit d'un univers dans lequel se tromper est un problème, se tromper est un échec, donc à terme une souffrance individuelle. L'École est, en effet, un univers régi par l'aversion pour l'erreur.

Pour Jean-Pierre Astolfi[1], l' "aversion spontanée pour l'erreur, et le rejet didactique qui en résulte souvent, correspond d'abord à une certaine représentation de l'acte d'apprendre, représentation largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun."

L'acte d'apprendre serait « naturel ». On entend par « naturel » que les connaissances s'ancrent dans la mémoire sans difficultés apparentes. Ainsi, on donne des cours magistraux comme si voir et faire entraînaient naturellement des acquisitions, acquisitions qui servent de fondement pour aller plus loin. Cette théorie entraîne de l'idée que si

l'enseignant explique bien, suit un bon rythme, choisit de bons exemples et si les élèves sont attentifs et motivés, il ne devrait survenir aucune erreur.

De fait, quand les erreurs apparaissent, il y a 2 possibilités de lecture de l'erreur (qui d'ailleurs ne sont pas exclusives l'une de l'autre) :

Erreur-faute (avec toutes les connotations morales que le terme recouvre) !!

1- L'erreur est considérée comme une « faute » dans le modèle d'apprentissage dit « **transmissif** ». Il s'agit d'une « faute » puisque cette erreur est mise à **la charge de l'élève** qui ne se serait pas assez investi, qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses compétences, qui n'aurait pas assez travaillé. Dans ce contexte, l'erreur doit être mentionnée et évidemment sanctionnée.

Et là, le professeur se fait un devoir de matérialiser l'erreur sur la copie (souvent en biffant ou en soulignant en rouge), afin de faire remarquer qu'il a bien vu l'erreur.



Le statut de l'erreur (suite)

Le professeur sait bien, et d'ailleurs déplore, il sait bien donc, que les élèves ne tiendront probablement pas compte de ses remarques pour son apprentissage, pourtant le professeur le fait quand même. Pourquoi le fait-il encore ?

- La première raison est que c'est une manière pour lui de montrer à l'administration, aux parents d'élèves et aux inspecteurs qu'il fait son travail, qu'il ne laisse pas passer « les fautes ».

- La deuxième raison est qu'il est difficile de chercher des explications aux erreurs des élèves, car il faut se plonger « dans » leur tête, « redescendre » à leur niveau, alors qu'on désire les élever le plus possible sans perdre de temps.

Dans cette lecture de l'erreur, la sanction est ici la réponse aux « fautes » de l'élève et une manière de se rassurer.

2- L'erreur peut également être considérée comme un « bogue » dont l'origine serait une mauvaise adaptation de l'enseignant au niveau réel de ses élèves. Pour filer la métaphore de Jean-Pierre Astolfi, l'erreur joue le rôle de bogue dans un programme informatique, donc la réponse consiste en la modification du programme pour éviter l'erreur.

Dans ce cas, l'erreur induit chez l'enseignant un effort de réécriture de la progression, en décomposant les difficultés en étapes élémentaires beaucoup plus simples. Il s'agit du modèle **comportementaliste**, inspiré de la psychologie behavioriste (James WATSON et B. SKINNER), dans laquelle l'activité de l'élève est guidée pas à pas afin de contourner les erreurs.

Or l'élève en apprentissage c'est, peu ou prou, *Thésée et le Minotaure*- Maître des Cassoni Campana - début du 16ème siècle. **Son chemin n'est pas « droit », ample, aisé, il est obstacles, difficultés, détours, contournement, risques. Pour ne pas être dévoré ou enfermé définitivement, soit pour réussir à l'Ecole, être victorieux, il lui faut franchir progressivement les obstacles, parce que selon Piaget, apprendre c'est franchir progressivement une série d'obstacles.**

C'est sur cette théorie que s'appuient les modèles **constructivistes modernes**

Dans ce cadre, l'erreur, les erreurs, sont des indicateurs des processus intellectuels en jeu.

L'erreur est, nous le voyons, à considérer comme une information à prendre en compte dans le processus didactique et dans le processus pédagogique.

Pour Bachelard, l'erreur doit être considérée positivement parce qu'« il n'y a pas de vérité sans erreur rectifiée », parce que « l'erreur n'est reconnaissable qu'après coup ». Il s'agit bien, de « valoriser le paradigme de l'erreur » (Jacques Fiart), c'est-à-dire de considérer, avec Bachelard, l'homme (et donc l'enfant) comme un organisme gestionnaire de ses ressources. L'élève comme l'homme a des ressources qu'il doit apprendre à gérer, à développer.

Lorsque l'élève apprend, cela occasionne certains troubles parfois, ou souvent, et il convient d'aménager ces troubles. L'erreur est considérée,

apprivoisée, aménagée dans les laboratoires de recherche alors qu'elle est pourchassée de la maternelle à l'université...

Nous concernant, l'erreur peut changer de statut si elle est prise en compte comme un élément du processus didactique, c'est-à-dire comme une information dont il faut élucider les composants (nature ou origine) pour construire une connaissance correcte.

Là est le rôle de l'enseignant : il doit situer les erreurs dans leur diversité afin de déterminer les modalités de l'intervention didactique à mettre en œuvre.

Pour que l'enseignant puisse « considérer, aménager, apprivoiser » l'erreur, Jean Pierre Astolfi nous propose, à cet effet, une typologie des erreurs



TYPLOGIE DES ERREURS.

1. Erreurs relevant de la compréhension des consignes.

- Les termes employés pour un questionnement ne sont pas toujours « transparents » pour les

élèves : analyser, indiquer, expliquer, interpréter, conclure... ?

Il doit s'agir pour éviter ces erreurs d'explicitier toujours les attentes que recouvrent ces verbes, mais aussi de faire expliciter par les élèves ce qu'ils entendent comme attentes derrière ces termes.

- Le vocabulaire employé par chaque discipline est aussi source d'erreurs pour les élèves : les mots nouveaux, lexique spécialisé ou encore les mots de la langue courante qui sont utilisés de manière différente dans chaque discipline. L'on sait, pour ne donner qu'un exemple, combien le terme « problématique » peut renvoyer à des choses différentes selon les disciplines.

- Les élèves font aussi des erreurs parce qu'ils ont parfois des difficultés à situer la question dans la consigne. En effet, il ne s'agit pas toujours de phrase interrogative ou la consigne se présente sous la forme de 2 questions posées successivement.

2. Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique.

C'est Yves CHEVALLARD qui affirme que l'élève raisonne « sous influence », du fait du contrat didactique. L'élève sent, pressent, apprend très vite qu'à l'école le maître lui donne un rôle par rapport au savoir qu'il lui transmet et attend quelque chose de lui. Quand l'élève sait ce qui est attendu, cela signifie que le contrat didactique fonctionne bien. Très souvent des erreurs proviennent de ce que l'élève croit devoir produire.

Dans *L'Âge du Capitaine*, Stella Baruk relatait en 1985, le problème proposé à des élèves de primaire : « Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? ». Certains élèves avaient répondu : « $26 + 10 = 36$. Le capitaine avait 36 ans. »

Le statut de l'erreur (suite)



Dans la réponse de l'élève, il y a à la fois la réponse à la question posée et la réponse à l'enseignant qui la pose (c'est un problème de maths posé par le professeur, il a donc une solution ; il y a des nombres qui sont donnés, il faut donc les utiliser, et se servir d'une opération.

... je n'explorerai pas davantage cette situation ici, dont vous comprenez qu'elle ne sert qu'à illustrer ce qu'Astolfi appelle un « mauvais décodage des règles du contrat didactique ».

3. Erreurs témoignant des représentations notionnelles des élèves.

On retrouve l'idée de représentation dans la notion Bachelardienne d'obstacle. « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle ». L'esprit ne peut « se former qu'en se réformant ». Dans la vie, comme dans la recherche, les obstacles surviennent lorsque nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà ; ces moyens n'étant pas nécessairement appropriés ou corrects, ils amènent à faire des erreurs.

De la même façon, dans l'apprentissage, les élèves n'attendent pas une leçon pour se donner des explications par rapport à un problème donné, à des notions ou concepts donnés.

Ces conceptions s'avèrent très résistantes aux efforts d'enseignement. Elles doivent donc être didactiquement prises en compte. On doit les identifier, amener les élèves à en discuter, à les comparer.

On voit bien ici qu'apprendre n'est pas seulement augmenter son « stock » de savoirs, c'est aussi et peut-être même d'abord transformer ses façons de penser le monde.

4. Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles.

Certaines opérations ne sont pas disponibles à tout moment chez les élèves. En effet, leur apprentissage se construit dans le long terme en passant par des étapes successives. Cela a été largement étudié dans les domaines de la lecture par exemple, mais aussi des apprentissages mathématiques.

5. Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves.

Certaines productions d'élèves sont peut-être trop rapidement étiquetées comme des erreurs alors qu'elles manifestent seulement la diversité des procédures possibles pour résoudre une question posée. On a ici des procédures différentes de la procédure « canonique » attendue.

Par ailleurs, la démarche adoptée peut être propice à l'erreur dans la mesure où elle est plus lourde, elle engage davantage d'opérations, multipliant ainsi les risques d'erreurs.

6. Erreurs dues à une surcharge cognitive.

On est volontiers narquois avec cette « surcharge cognitive », mais sans doute parce qu'on la comprend mal. En fait, face à une tâche qui nécessite la convocation de différents savoirs, de multiples savoir-faire, les élèves se centrent sur certains éléments, en oublient d'autres, voire perdent le sens de ce qui leur est demandé et ne savent plus où ils en sont.

Ce n'est donc pas que leur « cerveau » n'est pas en

mesure d'accueillir un « stock » en plus, mais qu'il doit mobiliser trop de choses et qu'il en oublie, ou qu'il oublie l'objectif.

Par exemple en production d'écrit en Français, il s'agit souvent à partir d'un texte, donc de lire et de comprendre, puis de mettre en lien avec ce qu'il doit produire (qui engage bien des savoir-faire et savoirs). L'élève se centre souvent au mieux sur ce qu'il doit produire, mais ne parvient pas à ajouter la correction de la langue qui passe au second plan. Cela est pire encore dans une évaluation d'une autre discipline dans laquelle il doit aussi produire de l'écrit.

7 Erreurs liées au fait que les élèves ne font pas le rapprochement entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline.

Pour comprendre cette difficulté de transfert, la psychologie distingue dans un problème : ses traits de surface (« habillage ») et traits de structure (opérations logiques requises pour la résolution). En fait, il semblerait qu'un élève aux prises avec 2 situations dans des disciplines différentes soit d'abord sensible à la similarité de leurs traits de surface. Il ne ferait pas le rapprochement entre leurs outils communs, du moins pas aussi naturellement que le pensait PIAGET.

8 Erreurs résultant de la complexité propre du contenu.

L'origine des erreurs peut enfin être recherchée d'une complexité propre au contenu d'enseignement. Cette complexité interne n'est pas toujours perçue comme telle par les analyses disciplinaires habituelles ni dans les progressions disciplinaires adoptées.

L'analyse de ce type d'erreur est typique du

travail proprement didactique, qui consiste plus souvent qu'on ne le croit à remettre profondément en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement ainsi que les méthodes et procédures qui leur sont classiquement associées. Souvent « les voies royales » bien installées par la tradition peuvent s'avérer discutables, voire porteuses d'obstacles imprévus.

Philippe Meirieu : « la prise en compte de l'erreur est en réalité, en pédagogie, la meilleure manière de combattre l'échec ». Il nous faut réussir à sortir de la culpabilisation de l'erreur pour entrer dans une culture qui prenne en considération, qui reconnaisse, l'erreur dans ce qu'elle est nécessaire pour apprendre et utile pour faire apprendre.

De fait : l'erreur doit changer de statut pour l'enseignant et devenir un outil pour enseigner:

Comment donc prendre en compte les erreurs des élèves dans l'apprentissage ?

Dès lors qu'on veut bien entrer dans ce qu'Anne Jorro nomme une « conception formative de l'erreur », il s'agit d'analyser ce que disent les erreurs à l'enseignant qui ne saurait être uniquement un évaluateur. L'évaluation devient formative dès lors que l'enseignant adapte sa poursuite de cours et d'activités à l'analyse qu'il a menée des erreurs collectives, mais aussi des erreurs individuelles.

La prise en compte ne peut encore s'arrêter là si l'on souhaite engager une dynamique qui conduira élèves et professionnels à davantage d'efficacité. Il faut ensuite que les élèves prennent conscience de leurs erreurs. Pour faciliter cette prise de conscience, il faut que l'enseignant mette en place des situations créant des **conflits sociocognitifs** (la confrontation de deux points de vue au moins



Le statut de l'erreur (suite)



concernant un problème) ou **travaillant sur la métacognition.**

Mettre en place des situations créant des conflits sociocognitifs : cela renvoie à des activités de groupes dans lesquelles des pairs vont confronter leurs approches, leurs savoirs, et faire interagir leurs compétences. **La métacognition, c'est réfléchir sur la manière dont on travaille.**

Cela renvoie à quatre types de questions :

- Quelle est ma tâche et à quoi saurai-je que je l'ai réussie ?
- Quel problème dois-je résoudre pour accomplir cette tâche ?
- Quelles connaissances dois-je utiliser ?
- Quelles stratégies personnelles dois-je mettre en œuvre pour acquérir ces connaissances ?

Si l'enseignant prend du temps en classe pour poser ces questions aux élèves, il fait lui-même des découvertes et il peut ainsi mieux différencier sa pédagogie. Les pratiques métacognitives font évoluer de façon significative le traitement de l'échec et des difficultés.

Changeant de statut, elle doit être signifiée autrement :

L'on connaît le débat ancien sur la couleur rouge, mais au-delà de cette symbolique :

- Les appréciations sur la copie
- Les commentaires oraux de l'erreur

On n'imagine sans aucun doute pas ce que certains propos écrits ou commentaire oraux peuvent produire d'humiliation chez les élèves. Il est nécessaire que disparaissent des classes ce qui est jugements personnels et autres attaques *ad hominem* ironiques ou pas.

Les connaissances actuelles neurobiologiques montrent que les propos vexatoires génèrent, dans le cerveau, des réactions qui ne peuvent conduire qu'à la colère (celle-ci se manifestant par un retrait ou par des mots ou des actes).

Sur les copies comme à l'oral l'enseignant doit expliciter ce que l'élève a su en termes de connaissances et a su faire, et lui signifier aussi très explicitement des pistes de progrès, des conseils, des stratégies de résolution, des stratégies de remédiation pour ce qu'il n'a pas réussi.

Voici des résultats d'une Enquête internationale pour ouvrir quelques pistes de réflexion en guise de conclusion :

Les effets plutôt limités de l'enseignement sur la réussite des élèves :

1. Le contrôle et la surveillance disciplinaire des élèves
2. La focalisation du cours sur les contenus

disciplinaires

3. La formation traditionnelle des enseignants
4. L'enseignement en binôme dans la classe
5. Les méthodes visuelles ou audio-visuelles
6. L'usage pédagogique des tests sommatifs
7. La mise en concurrence des élèves
8. La pédagogie inductive dans la classe

Les effets majeurs de l'enseignement sur la réussite des élèves :

1. La mise en œuvre d'une évaluation formative
2. La clarté du discours de l'enseignant
3. Le feed-back apporté aux élèves
4. Les relations entre l'enseignant et les élèves
5. Les stratégies de métacognition
6. L'auto-verbalisation et l'auto-questionnement des élèves : cela permet à l'élève de mettre en mots ce qu'il ne parvient pas à faire, ses processus d'apprentissages et donc de trouver des solutions
7. Le développement professionnel des enseignants
8. La résolution de problèmes dans la classe
9. La mise en œuvre d'une stratégie pédagogique
10. L'apprentissage coopératif entre élèves
11. L'étude précise des compétences des élèves
12. La séquence d'enseignement planifiée par étapes
13. Le travail des élèves à partir d'exemples concrets
14. La fixation d'objectifs précis aux élèves

[1] Jean-Pierre Astolfi, didacticien et professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Rouen

BIBLIOGRAPHIE :

1. Yves CHEVALLARD
2. Piaget

IV. DONNEES CHIFFREES



4.1 La rentrée scolaire en chiffres : l'évolution des inscriptions en première année sur la période 2009 à 2019

Par la Direction de la Planification/MENFOP

Pour la rentrée scolaire 2018/2019, le MENFOP a accueilli 136 570 élèves et apprentis, tout ordre d'enseignement confondu. Ce chiffre est en légère augmentation de 1,1% par rapport à celui de l'année dernière. Analysons de plus près ces chiffres.

LA RENTREE SCOLAIRE 2018/2019 EN CHIFFRES

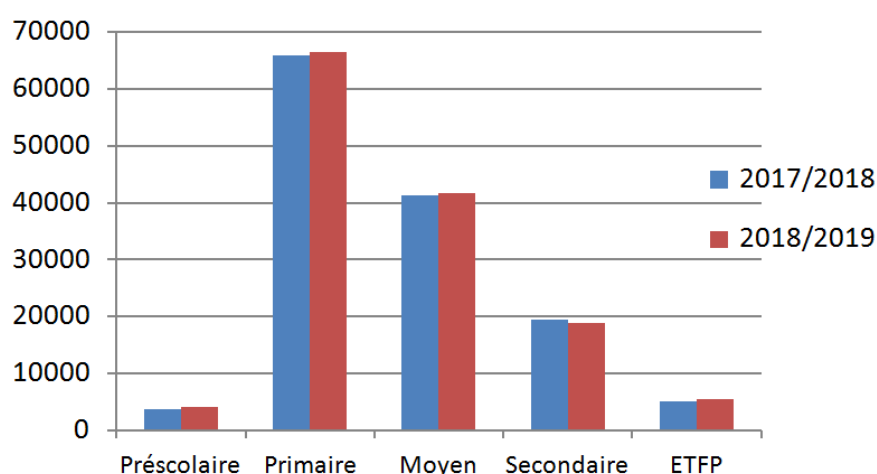
Ordre d'enseignement	Nombre écoles/étab		Nombre d'élèves		Nombre de DP		Nombre d'enseignants	
	Public	Privé et assoc	Public	Privé et Assoc	Public	Privé et Assoc	Public	Privé et Assoc
Préscolaire	13	45	885	3126	31	104	35	176
Base	144	41	54924	11645	1484	274	1892	471
Moyen	39	29	37665	4110	837	131	1223	342
Secondaire Général	11	23	16371	2391	321	85	863	287
ETFP	11	4	4713	740	167	9	423	25
Total	218	142	114558	22012	2840	603	4436	1301

Des effectifs en hausse

Les effectifs sont en hausse dans tous les ordres d'enseignement sauf dans le secondaire où on note une baisse des effectifs de 3% par rapport à l'année précédente. Cette baisse est due à l'amélioration de taux de réussite au baccalauréat ce qui entraîne une forte diminution des redoublements massifs en classe de terminale et à une entrée en classe de seconde plus sélective qui vise à garantir un enseignement de qualité au lycée et à orienter plus d'élèves vers la formation professionnelle. Elle est compensée par la forte progression de l'ETFP.

-Tableau et graphique récapitulatif des évolutions des effectifs entre 2018 et 2019.

	2017/2018	2018/2019	Variation	
			Écart	%
Préscolaire	3 711	4 011	+300	8,1%
Primaire	65 811	66 569	+758	1,2%
Moyen	41 198	41 775	+577	1,4%
Secondaire	19 370	18 762	-608	-3,1%
ETFP	5 019	5 453	+434	8,6%
Total	13 5109	13 6570	+1 461	1,1%



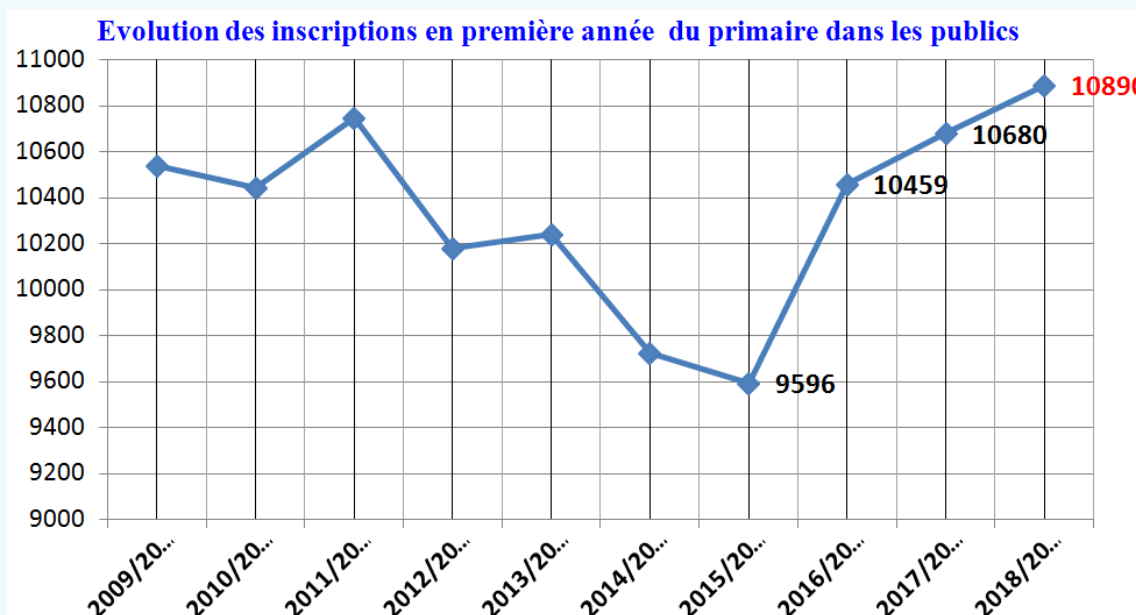
L'ETFP et le Préscolaire connaissent les progressions les plus importantes bien que leurs effectifs soient les plus faibles. La rénovation des filières de formation avec la mise en place des filières de formation professionnelle diversifiées et de courte durée (un an ou 2 ans) est à l'origine de cette forte évolution des effectifs de l'ETFP. Pour le préscolaire, c'est surtout l'offre publique dans les zones défavorisées (des classes de préprimaire dans les régions et l'ouverture pour cette rentrée d'une deuxième école préscolaire à Balbala) explique la hausse des effectifs du préscolaire.

L'évolution de l'enseignement fondamental est beaucoup moindre bien que ce cycle représente plus de 78% des effectifs. Les inscriptions en première année progressent toutefois régulièrement comme on va le voir dans la section suivante.

Evolution des inscriptions en première année

Le MENFOP entend accueillir 12 664 nouveaux élèves en classe de première année dont 6025 filles (soit 48%). On note une progression de 2% par rapport à l'année dernière. Le privé accueillera 1774 élèves (14%) et 10890 élèves seront accueillis dans les écoles publiques. Comme le montre le graphique à la page 80, les effectifs accueillis dans les public sont en constante progression ces trois dernières années.

Données chiffrées (fin)



Evolution du nombre d'enseignants

Le MENFOP a préparé les enseignants ,les infrastructures et les équipements pédagogiques nécessaires pour accueillir les élèves dans des conditions favorables.

La politique de recrutement et de formation des enseignants permet de couvrir le besoin, comme montre le tableau ci-dessous. Le nombre d'enseignants affectés a progressé globalement de 9,6% par rapport à l'année dernière.

Les constructions scolaires pour l'enseignement de base ont progressé de 2% .

	2017/2018	2018/2019	Variation	
			Écart	%
Précolaire	22	35	13	59,1%
Primaire	1738	1892	154	8,9%
Moyen	1112	1223	111	10,0%
Secondaire	809	863	54	6,7%
ETFP	365	423	58	15,9%
Total	4046	4436	390	9,6%

V.- HUMOURS ET CITATIONS

Citations et proverbes

1. "Ce que le vieux voit assis, le jeune ne le voit pas debout". *Proverbe africain.*
2. "On ne peut pas labourer, semer, récolter et manger le même jour". *Proverbe africain.*
3. "Pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village". *Proverbe africain.*
4. "Soulève la charge jusqu'au genou, on t'aidera à la mettre sur la tête." *Proverbe africain.*
5. "Quand on a comme seul outil un marteau, on finit par croire que tous les problèmes sont des clous." *Abraham Maslow*
6. "Science sans conscience n'est que ruine de l'âme." *Rabelais*
7. "Quand on montre la lune, l'imbécile regarde le doigt." *Proverbe chinois*
8. "Il n'y a que le provisoire qui dure." *Proverbe chinois*
9. "Qui veut faire quelque chose trouve un moyen, qui ne veut rien faire trouve toujours une excuse." *Proverbe arabe*
10. "Chaque dromadaire suit les pattes de celui qui le précède." *Proverbe djiboutien"*
11. "Tous les blancs ont une montre, mais personne n'a le temps." *Proverbe africain.*
12. "Nul n'est content de son sort, mais chacun est content de lui-même." *Paul Brula"*
13. "Y a rien au village, c'est seulement l'homme qui a peur." *Proverbe burkinabais"*
14. "Une pensée neuve : c'est au contraire une pensée qui a dû venir à tout le monde, et que quelqu'un s'avise le premier d'exprimer." *Nicolas Boileau"*
15. "L'échec n'est qu'un changement temporaire de direction qui te remet directement sur le chemin de la réussite." *Dennis Waitley"*



Question : Pourriez-vous deviner quelle morale véhicule chacune de ces citations et proverbes ?

Source : Internet

Dessin humoristique



Source : in « Enseigner à l'école primaire méthode et pratique » page 151