

SOMMAIRE

<i>Le sommaire.....</i>	<i>Page 3</i>
<i>L'éditorial.....</i>	<i>Page 4</i>
<i>Les sigles et acronymes</i>	<i>Page 6</i>

I - DOSSIER : E T F P

<i>1.1 Les éléments déterminants de la politique nationale de l'ETFP</i>	<i>Page 7</i>
<i>1.2 La tendance inversée : de plus en plus d'élèves demandent l'enseignement professionnel</i>	<i>Page 17</i>

II.- Réflexions sur les enseignements-apprentissages

<i>2.1 Interactions des systèmes linguistiques et apprentissages d'une langue étrangère ...</i>	<i>Page 20</i>
<i>2.2. Pour une approche plus didactique des compétences en langues.</i>	<i>Page 28</i>
<i>2.3 Le plurilinguisme à Djibouti : opportunités et défis</i>	<i>Page 35</i>
<i>2.4 La motivation : comment susciter le désir d'apprendre ?</i>	<i>Page 42</i>
<i>2.5 Le Concept d'Ecole Rurale : Quelles Perspectives ?.....</i>	<i>Page 48</i>
<i>2.6 L'autisme : un handicap ou une autre intelligence ?.....</i>	<i>Page 54</i>
<i>2.8 Regards sur le métier d'un Conseiller Technique</i>	<i>Page 58</i>
<i>2.8 Approche pour enseigner l'anglais professionnel (texte en anglais).....</i>	<i>Page 62</i>
<i>2.9 Le projet institutionnel et la réforme éducative (texte en arabe)</i>	<i>Page 69</i>

III. « Lu pour vous »

<i>3.1 L'éducation inclusive et équilibrée : une vision humaniste</i>	<i>Page 70</i>
<i>3.2 Science étonnante : Pourquoi y a-t-il des gauchers ?.....</i>	<i>Page 75</i>

IV- Données chiffrées

<i>4.1 L'évolution des effectifs des enseignants et des élèves dans l'EFTP de 2014 à 2018... Page 80</i>
<i>4.2 Taux de réussite aux examens de 2014 à 2018. Page 81</i>

V- Humours et Proverbes

<i>5.1 Humours et proverbes : Un moment pour s'évader</i>	<i>page 83</i>
---	----------------

EDITORIAL



UN MOUVEMENT VERS L'EXCELLENCE !

Nous voici au 4^e Numéro de la revue semestrielle de l'observatoire. Son contenu nous conduit d'emblée à **apprécier et à distinguer** dans le maelström formatif et informatif de l'histoire et de **l'évolution de notre système éducatif en devenir**.

Relever le défi de la clarté des écrits de la revue tout en restant au cœur du projet transformateur de l'école djiboutienne nous semble exaltant, parfois ardu, mais plus que jamais nécessaire.

C'est tout en souscrivant à ce challenge et en accompagnant les engagements du MENFOP qui **tendent résolument vers la qualité des enseignements – apprentissages que la revue évolue**.

Cette évolution nous impose donc, avec plus de force encore, une obligation de résultats ; surtout en cette période où des séries d'événements et d'évaluations sont enregistrées.

Aller de l'avant afin de **conduire le mouvement vers l'excellence** nous amène à analyser de nouvelles orientations et de nombreuses innovations qui se concrétisent progressivement dans le temps : nous en retiendrons ici, les plus marquantes.

Ainsi, dès l'ouverture de ce numéro, le dossier vous invite à la découverte de **l'article extrait de la politique nationale de l'ETFP** dont l'atelier de réflexion s'est tenue du 7 au 10 mai 2018 et qui a mobilisé, à l'échelle nationale tous les acteurs et partenaires de notre ministère.

Le second article faisant la lumière sur les sortants des collèges de plus en plus nombreux, désireux de suivre une formation professionnelle plutôt que l'enseignement général, témoigne de l'importance et de l'intérêt que révèle désormais ce secteur.

Aussi, dans la partie « **Réflexions sur les enseignements – apprentissages** », nous avons mis l'accent sur le **concept de l'école rurale** dont les ateliers de réflexion du 17 au 19 juin 2019 ont mobilisé toute la communauté éducative.

Dans cette même rubrique, des thèmes riches et variés, aussi intéressants qu'utiles, comme **Les interactions des systèmes linguistiques, les compétences en langues, le plurilinguisme, la motivation, l'autisme, ...** pour ne citer que ceux-là, sont développés en vue de faciliter vos recherches, vos analyses et perfectionner votre auto – formation.

EDITORIAL



Et, c'est précisément, sur des thèmes de cette nature, d'actualité et couverts par tous, que la Revue entend analyser, commenter et prouver sa pertinence.

La rubrique « *Lu pour Vous* » a tablé, cette fois-ci, son choix sur deux réflexions relatives aux Sciences de l'Éducation et dont les titres nous interpellent :

- **L'Éducation inclusive et équilibrée soutenue actuellement à l'échelle mondiale (voir page 70)**
- **Une science étonnante, qui pose la problématique, souvent méconnue, de l'existence des gauchers (voir page 75).**

A votre tour maintenant de nous accompagner et d'apprécier à sa juste valeur le choix des thématiques qui entend répondre aux exigences de la qualité recherchée. **Car la vitalité de la relation directe entre une revue et ses lecteurs** (enseignants, formateurs, chercheurs, universitaires ...) **est essentielle**. Elle nous permet, sans nul doute, de progresser au service de vos attentes.

Exprimez-vous ! Nous attendons vos conseils, vos remarques et commentaires, mais également vos réflexions et productions.

Notre équipe est plus que jamais motivée, mobilisée et dévouée pour vous offrir le meilleur.

Merci de votre fidélité et bonne lecture !

Le Secrétaire Exécutif de l'Observatoire

M.MOUKHALED Abdoul-Aziz Hassan

Les sigles et acronymes

- ❖ APC : Approche par Compétences
- ❖ CEM : Collège de l'Enseignement Moyen
- ❖ CT : Conseiller Technique
- ❖ CRE : Comité Régional de l'Éducation
- ❖ CFEEF : Centre de Formation des Enseignants de L'Enseignement Fondamental
- ❖ CRIPEN : Centre de Recherche, d'Information et de Production de L'Éducation Nationale
- ❖ DVSP : Direction de la Veille Sectorielle et de la Prospective
- ❖ ETFP : Enseignement Technique et Formation Professionnelle
- ❖ FLE : Français Langue Étrangère
- ❖ FLM : Français Langue Maternelle
- ❖ FLS : Français Langue Seconde
- ❖ 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
- ❖ OQEA : Observatoire de la Qualité des Enseignements- Apprentissages
- ❖ ONU : Organisations des Nations Unis
- ❖ OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement
- ❖ ODD : Objectif du Développement Durable
- ❖ PAE : Plan d'Action de l'Éducation
- ❖ PNETFP : Politique Nationale de l'ETFP
- ❖ 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
- ❖ USAID : Agence des Etats-Unis pour le Développement International

I. DOSSIER : ETFP



1.1 LES ÉLÉMENTS DÉTERMINANTS DE LA POLITIQUE NATIONALE DE L'ETFP

Extrait du Document intitulé « la politique nationale de l'ETFP 2019-2029 »

Résumé : Depuis décembre 1999, la République de Djibouti s'est engagée dans différentes réformes structurelles pour donner de l'élan à ses leviers de développement. La question centrale et récurrente est le faible potentiel en capital humain du secteur de l'ETFP qui constitue pourtant un de ces leviers d'où l'importance de la mise en place d'une politique nationale en la matière.

Le présent extrait trace les horizons d'un développement avéré en matière de formation professionnelle. Toutes les propositions issues des diverses concertations se veulent ambitieuses et cherchent à rompre avec des pratiques et des situations qui entravent sérieusement le bon fonctionnement du dispositif de formation dans l'ETFP.

Il ressort de cette nouvelle politique que le secteur privé, moteur de développement de l'ETFP, recevra éventuellement les appuis nécessaires de l'État pour jouer pleinement son rôle d'interface entre les centres de formation et les besoins des entreprises en matière de main-d'œuvre hautement qualifiée. Les différentes stratégies de réalisation proposées feront l'objet de Plans d'action dont l'élaboration et la mise en œuvre s'effectueront à travers des négociations dans des cadres de concertation dûment coopératifs pour définir des projets de formation concertés, validés et homologués.

Nul ne doute de l'issue heureuse de ces négociations, car il est apparu dans l'analyse diagnostique l'impérieuse nécessité pour le pays de posséder une politique ambitieuse de l'ETFP, au regard de ses propres visées et de celles des pays émergents ou en voie de développement.

I. Vision et périmètre

1.1 Vision d'avenir

Au cours du processus participatif de formulation de la PNETFP, tous les acteurs publics et privés – à savoir les administrations publiques, les organisations patronales, les collectivités

territoriales, les organisations syndicales des travailleurs, les organisations de la société civile, les partenaires techniques et financiers – ont décidé de fédérer autour d'une vision d'avenir commune et partagée du sous-secteur de l'ETFP.

Cette vision est la suivante : «Un système national de l'ETFP qui répond aux exigences de développement de Djibouti dans toute ses dimensions, en particulier celles relatives à la croissance économique et au développement

LES ÉLÉMENTS DÉTERMINANTS L'ETFP (suite)



social, et à la construction d'une société intégrée dans son environnement régional et international».

Elle vise à :

Pour les individus

- ▶ améliorer leur employabilité ;
- ▶ favoriser leur insertion sociale et professionnelle.
- ▶ Pour les entreprises
- ▶ renforcer l'attractivité du pays pour les investissements ;
- ▶ améliorer la compétitivité des entreprises.

Pour les régions et la société

- ▶ valoriser le capital humain ;
- ▶ contribuer à la création de la richesse nationale ;
- ▶ favoriser l'inclusion sociale et territoriale.

1.2 Périmètre d'application

La présente politique nationale couvre :

- l'enseignement secondaire technique et professionnel, dispensé dans les lycées techniques et les centres de formation professionnelle du MENFOP ;
- l'enseignement technologique, dispensé dans les lycées d'enseignement général et technologique du MENFOP ;
- les formations, à caractère formel ou non formel, dispensées dans les centres de formation professionnelle publics et privés ;
- l'enseignement supérieur technologie tertiaire

et industriel, dispensé dans les instituts universitaires de technologie de l'Université de Djibouti ;

- les formations aux professions, dispensées dans les centres spécialisés privés et publics, notamment ceux créés par les ministères techniques et les entreprises pour pourvoir à leurs propres besoins en personnel ;
- la formation des couches vulnérables (femmes, jeunes déscolarisés, chômeurs, réfugiés, personnes à besoins spéciaux) en vue de favoriser leur autonomisation;
- la formation continue des travailleurs (salariés et non-salariés) en exercice en vue de leur promotion, requalification, et aussi de l'amélioration de leur productivité.

2. Fondements de la PNETFP

Les fondements de la PNETFP sont définis à la fois par la réalité économique, sociale et environnementale du pays et par une vision d'avenir qui lie étroitement développement des compétences, insertion dans le monde du travail et création d'emplois. La base du processus de transformation du pays au moyen d'une croissance forte, solidaire et inclusive tant au niveau social que professionnel, repose sur la capacité de la PNETFP à créer un cercle vertueux entre les réalités socioéconomiques et le renforcement du capital humain. Ce lien étroit entre croissance, croissance durable, accès de tous au développement des compétences et à l'emploi est une des conditions sine qua non du développement durable de Djibouti.

Dans ce contexte, l'ETFP est censé répondre à de multiples besoins de nature économique, sociale et environnementale en aidant les jeunes et les adultes à développer les compétences indispensables pour accéder à l'emploi, à un travail décent et à l'entrepreneuriat, promouvoir

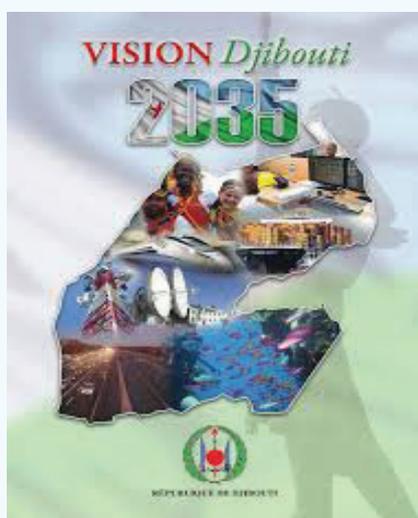
une croissance économique équitable, inclusive et durable et favoriser la transition vers les économies vertes et la durabilité environnementale.

La volonté de concrétiser cette vision par une PNETFP trouve ses fondements dans quatre éléments essentiels, à savoir (i) La Vision Djibouti 2035 (ii) La Stratégie de la Croissance Accélérée et de la promotion de l'Emploi (SCAPE 2015-2019), (iii) Le programme de développement durable à l'horizon 2030

2.1 Vision Djibouti 2035

Initiée par le Président de la République avec la volonté conjuguée de tous les acteurs institutionnels et organisations non gouvernementales, après la mise en œuvre de l'Initiative Nationale pour le Développement Social (INDS), la Vision Djibouti 2035 est la réflexion stratégique sur le long terme du pays. Elle se veut être «le phare qui éclaire et oriente les politiques nationales et sectorielles» afin d'induire des transformations structurelles de l'économie nationale pour générer une croissance économique forte et durable, fortement créatrice d'emplois.

Plus concrètement, l'ambition à l'horizon 2035 est (i) le triplement du revenu par habitant ; (ii) la baisse du taux du chômage au sens large de 48% en 2012 à 10% en 2035 par la création de plus de 200 mille emplois ; (iii) la réduction de la pauvreté absolue de plus du tiers (1/3) en passant d'environ 42% de pauvreté absolue en 2012 à moins de 28% en 2035.



2.2 SCAPE 2015-2019

La Stratégie de la Croissance Accélérée et de la promotion de l'Emploi (SCAPE 2015-2019) s'inscrit dans le cadre de la vision 2035 de long terme qui vient de tracer un cap pour les prochains plans nationaux de développement. Dans ce sens, la SCAPE constitue ainsi le premier instrument pour l'opérationnalisation de la «Vision Djibouti 2035». Elle intègre et fédère tous les référentiels existants en matière de politiques et programmes de développements tant sectoriels que transversaux (genre, population, environnement et changement climatique, jeunesse, emploi, droits humains).

De ce fait, elle est à la fois au cœur du dialogue sur les politiques publiques nationales et le cadre de référence pour la coordination de l'aide et la concertation avec les partenaires techniques et financiers de Djibouti. L'objectif global de la SCAPE est d'assurer un développement assis sur une croissance économique soutenue, durable et inclusive à moyen terme et drainant les politiques de promotion de l'Emploi.

En effet le gouvernement a fait de la lutte contre le chômage son cheval de bataille et à travers la Politique Nationale de l'Emploi, des programmes spécifiques à la promotion de l'insertion des jeunes et des femmes et des Petites et moyennes entreprises (réf. Programme 3 et 4 de la politique nationale de l'emploi)



LES ÉLÉMENTS DÉTERMINANTS DE L'ETFP (suite)



2.3 Programme 2030

un impératif majeur et central qui est de ne « laisser personne de côté », et de lutter contre



Lors du sommet de l'ONU sur le développement durable qui s'est tenu du 25 au 27 septembre 2015, les États membres des Nations Unies ont adopté le Programme 2030 reposant sur un ensemble d'objectifs de développement durable (ODD). Ce programme, officiellement entré en vigueur le 1er janvier 2016, à l'expiration des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), durera jusqu'en 2030 et s'applique à tous les pays. Il œuvre pour un monde juste, axé sur les droits, équitable et inclusif, et incite les parties prenantes à coopérer pour promouvoir une croissance économique soutenue et partagée, le développement social et la protection de l'environnement, dans l'intérêt de tous, notamment des femmes, des enfants, des jeunes et des générations futures. Il sera mis en œuvre conformément aux obligations des États existant en vertu du droit.

les inégalités et la discrimination. Certains gouvernements nationaux, organismes et institutions ont déjà commencé à intégrer ce nouveau programme dans leurs plans, stratégies et projets de développement.

Le Programme 2030 reflète les valeurs et mandats fondamentaux du système de l'ONU, notamment la promotion du respect des droits de l'homme pour tous, sans discrimination. Les programmes, fonds et organismes des Nations Unies peuvent faciliter l'accès aux connaissances nécessaires et fournir une assistance technique pour ce qui a trait aux difficultés, possibilités et solutions relatives au développement durable. Ils peuvent également aider les États membres à identifier et réunir les parties prenantes clés.

3. Principes directeurs

Ce nouveau programme universel requiert une approche intégrée du développement durable et une action collective à tous les niveaux, afin de relever les défis de notre époque, avec

Compte tenu des éléments précités, les principes devant soutenir la PNETFP, peuvent

être énoncés comme suit :

L'ETFP doit devenir un moteur puissant de l'accroissement à moyen et long terme de la productivité économique et du développement social de l'ensemble du pays.

L'ETFP doit garantir l'accès des citoyens à la formation dans le strict respect de l'égalité des chances, avec l'élimination effective des facteurs d'exclusion sociale et de discrimination, notamment de genre et envers les groupes vulnérables comme les personnes à besoins spéciaux, les femmes en situation de vulnérabilité et les jeunes déscolarisés.

L'ETFP doit élargir son intervention dans le renforcement des compétences en secteur informel. Il s'agit d'aider les actifs de ce secteur à acquérir des compétences de base et une culture entrepreneuriale qui leur permettent de passer peu à peu d'un emploi de subsistance à un type d'activité susceptible de les aider à gagner décemment leur vie et, si possible, à pérenniser et sécuriser leur emploi.

L'ETFP doit promouvoir le développement des compétences pour tous comme principale voie de promotion professionnelle et sociale, la liaison permanente entre la dimension économique du développement et sa dimension sociale et durable.

L'ETFP doit être consacrée comme une obligation nationale. À ce titre, les partenaires économiques doivent participer à l'effort national de l'ETFP.

L'ETFP doit adopter un système de gouvernance partenarial à tous les niveaux (national, régional, sectoriel et local).

L'ETFP doit s'appuyer sur des mécanismes de financement soutenable et durable à travers des partenariats de cofinancement public/privé/PTF.

L'ETFP doit impliquer activement les professionnels dans la conception, la mise en œuvre, l'évaluation et la certification des formations.

L'ETFP doit s'appuyer sur l'utilisation de toutes les possibilités de formation, qu'elles relèvent du secteur public, du secteur privé ou du mouvement associatif. Le mouvement associatif et le secteur privé doivent constituer des partenaires privilégiés pour prendre en charge, dans le cadre de la réglementation, une partie de la demande de formation.

L'ETFP doit se caractériser par sa souplesse et son adaptabilité en tant que régulateur dans le processus éducation-formation-emploi. Il doit anticiper les tendances d'évolution des besoins en formation et prévoir les qualifications à prendre en charge.

L'ETFP doit cibler les secteurs prioritaires de l'économie nationale et permettre d'identifier et de promouvoir des métiers porteurs susceptibles de dynamiser ces secteurs tout en promouvant une croissance inclusive et un développement national durable.

L'ETFP doit permettre de mieux identifier les stratégies et les dispositifs nécessaires à la mise en place de l'adéquation formation-emploi dans la capitale et les régions de l'intérieur. Il s'agit de faire en sorte que les établissements forment des types de profils professionnels qui correspondent aux besoins des entreprises et du monde de travail en général et mettent ainsi fin au fait que beaucoup de diplômés sont sans travail ou font un travail qui ne correspond pas à leur spécialité de formation.

Outre la formation initiale, l'ETFP doit pouvoir prendre en charge :

- l'adaptation permanente au poste de travail, la mobilité et l'employabilité des travailleurs ;
- la reconversion, suite à des licenciements ou au redéploiement des travailleurs.

L'ETFP doit assurer la cohérence interne entre tous les niveaux de formation pour permettre une progression harmonieuse d'un niveau à un autre, mais également l'articulation avec l'éducation et

LES ÉLÉMENTS DÉTERMINANTS DE L'ETFP (suite)



l'enseignement supérieur.

L'ETFP doit mettre en œuvre des formations basées sur l'ingénierie de l'approche par les compétences (APC) en partenariat avec les organisations professionnelles concernées. Les méthodes et contenus de formation doivent être adaptés aux exigences de qualification requises par le développement technique et technologique. Les choix pédagogiques à arrêter doivent avoir pour objectifs de :

- préparer et faciliter l'insertion professionnelle des jeunes ;
- faciliter la formation des travailleurs, par la validation des acquis professionnels ;
- favoriser la formation par alternance, comme outil privilégié d'aide à l'insertion des jeunes ;
- consolider et développer l'apprentissage, celui-ci facilitant l'insertion des apprentis en fin d'apprentissage ;
- permettre une adaptation rapide et efficace des contenus de formation ;
- répondre aux besoins de nouvelles qualifications exprimés par les utilisateurs ;
- faciliter l'homologation des formations dispensées par des établissements et organismes autres que ceux placés sous tutelle administrative et/ou pédagogique du MENFOP (entreprises publiques et privées ; établissements privés, associatifs et confessionnels, etc.).

L'ETFP doit intégrer des mécanismes d'accompagnement à l'emploi et à l'auto-emploi en lien avec la politique de promotion de l'emploi (fonds d'apprentissage, appui aux mécanismes de microcrédit, aide à l'installation, création de pépinières d'entreprises...).

4. Finalité et objectifs stratégiques

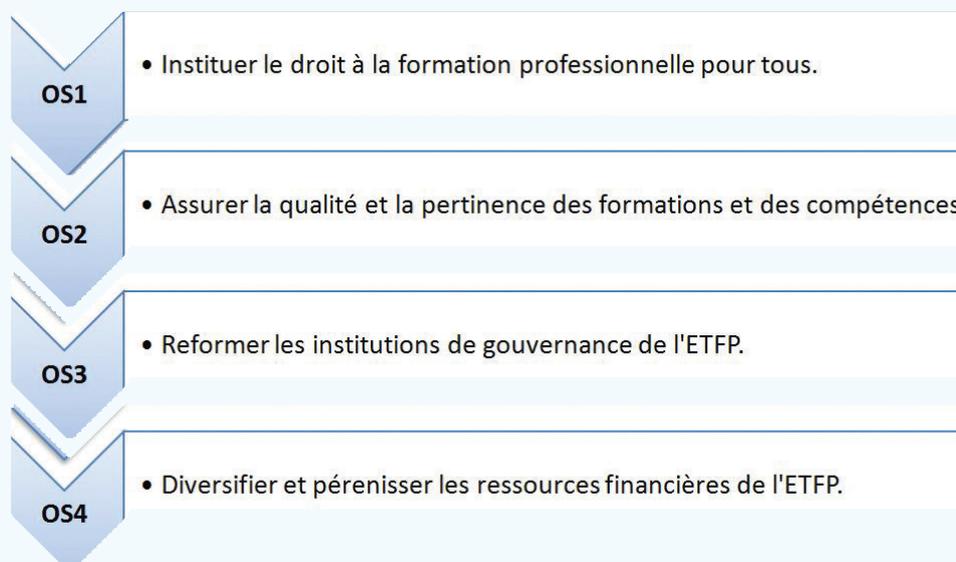
4.1 Finalité de la PNETFP

La mise en œuvre de la PNETFP a pour finalité d'élever le niveau de connaissances et de compétences de la population active et, plus particulièrement des jeunes et des femmes, pour favoriser leur insertion dans les emplois d'aujourd'hui et les métiers porteurs de demain afin de stimuler la croissance économique et de réduire la pauvreté.



4.2 Objectifs stratégiques

Pour porter la vision, la PNETFP est articulée autour de quatre (4) objectifs stratégiques :



5. Stratégie de mise en œuvre

5.1 Offre de formation élargie et inclusive

Ouverture du système de l'ETFP à un public diversifié...

Tout comme l'éducation, l'entrée en formation professionnelle est un droit pour tout(e) djiboutienne et djiboutien qui le désire. De ce fait, la PNETFP repose sur une plus grande ouverture du système national de l'ETFP aux différentes catégories socioprofessionnelles de la population nationale.

Le système national de l'ETFP prendra en charge les jeunes âgés de 10 à 14 ans, aussi bien ceux en cours de scolarisation que ceux en situation de décrochage scolaire, dans le cadre de programmes spécifiques visant à :

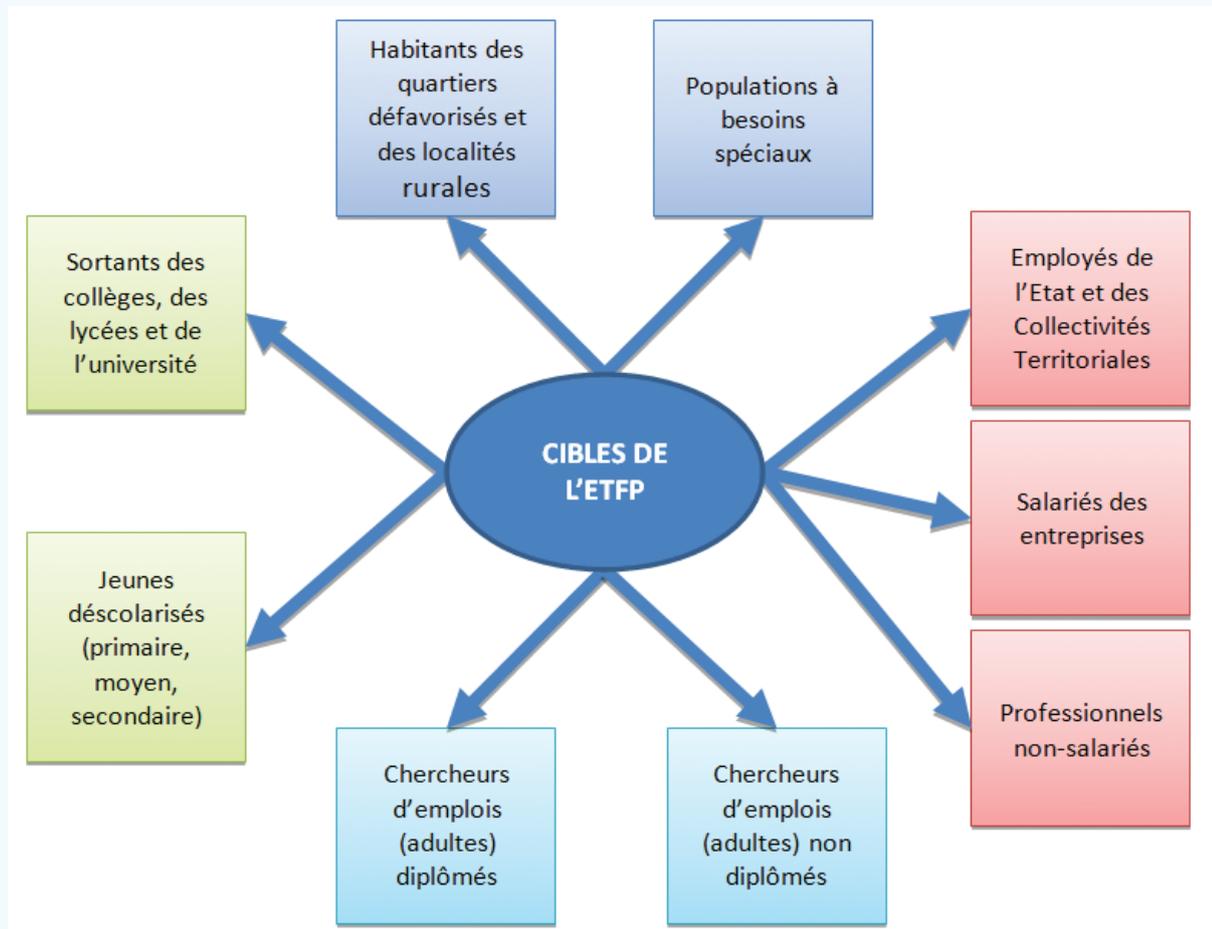
- identifier et faire émerger, dès le jeune âge, les vocations des jeunes pour l'ETFP ;
- contribuer à la réintégration, dans le système d'éducation et de formation, des jeunes ayant quitté l'école.

Le droit d'accès à la formation professionnelle initiale et continue sera institué à une population âgée de 15 ans et plus(*figure ci-contre*).

LES ÉLÉMENTS DÉTERMINANTS DE L'ETFP (suite)



Fig. Les cibles de l'ETFP



Les dispositifs et parcours de formation seront adaptés aux jeunes et femmes issus des ménages à revenu limité vivant dans les quartiers (communes), les localités des régions de l'intérieur et le milieu rural ciblés, les réfugiés et les personnes à besoins spéciaux.

La formation continue est un levier important pour assurer la qualification des salariés, favoriser la compétitive des entreprises, permettre aux individus de faire face aux évolutions technologiques et du marché de l'emploi et faciliter leur promotion socio-professionnelle.

La formation continue bénéficiera aux salariés des entreprises privées appartenant au secteur formel et informel, aux professionnels non salariés (artisans, agriculteurs, conducteurs de bus et taxis, pêcheurs, vendeurs de boutiques ou autres commerces ambulants), aux employés de l'État et des collectivités territoriales.

Elle couvrira aussi la formation d'aide à l'insertion destinée aux demandeurs d'emploi, diplômés ou non diplômés, à travers la formation qualifiante et la formation en compétences de base (langues, TIC, compétences sociales et civiques, esprits d'initiative et d'entreprise ...).

Renforcement des capacités d'accueil des établissements d'ETFP...

Cette ouverture du système national de l'ETFP passe aussi par le renforcement des capacités d'accueil des établissements d'ETFP, que ce soit sur le plan de l'évolution du nombre d'établissements ou du rapprochement géographique des établissements des demandeurs de formation. Elle repose tant sur la rénovation des infrastructures existantes que sur la construction de nouveaux établissements, en fonction de deux critères.

zones rurales en constituant des Unités mobiles pouvant assurer les formations sur place.

Le critère de l'existence d'établissement de l'ETFP spécialisé par secteur stratégique. Les établissements d'ETFP existants et ceux à créer doivent devenir des centres sectoriels dédiés aux secteurs stratégiques de l'économie nationale et pilotés par le secteur privé. Véritables pôles d'excellence, ces centres sectoriels de formation professionnelle assureront les fonctions suivantes :

- une fonction de centre de formation



Le critère de l'existence d'établissements d'ETFP devant répondre aux besoins spécifiques des régions de l'intérieur. Le chef-lieu et les principales localités de chaque région doivent avoir au minimum un établissement d'ETFP lui permettant de développer toutes les formations dont elle a besoin pour dynamiser son économie et faciliter l'insertion de sa population dans le tissu économique local. Il faut prévoir aussi la possibilité pour l'établissement d'aller au-devant des demandeurs de formation dans les

professionnelle pour les entreprises (formation initiale et formation continue) ;

- une fonction de centre technique d'appui aux entreprises (conseil et assistance), en matière de diagnostic, d'élaboration de plan de formation continue et d'assistance technique.

La création de ce type d'établissement nécessite un véritable partenariat public-privé et fait appel au principe de son cofinancement et

LES ÉLÉMENTS DÉTERMINANTS L'ETFP (suite)



de sa cogestion par les entreprises du secteur concerné, et si possible à l'appui substantiel des partenaires techniques et financiers.

Collaboration avec les structures privées, associatives, confessionnelles, ministérielles de formation professionnelle dans la mise en œuvre des projets de formation...

La promotion et l'encadrement du secteur privé de l'ETFP participent grandement à la valorisation et la diversification de l'offre de formation, dans la mesure où l'Etat partagerait sa prise en charge avec les établissements privés, associatifs, confessionnels, ministériels de formation professionnelle.

En effet, promouvoir l'offre de formation du secteur privé reviendrait à reconnaître celui-ci comme un partenaire de l'Etat à part entière. Pour cela, il est important de :

- faciliter l'entrée des nouveaux promoteurs privés dans le système national de l'ETFP ;
- mettre en place les structures d'accompagnement technique aux promoteurs privés qui s'intègrent dans le sous-secteur ;
- offrir des exonérations dans l'achat des équipements, des outillages et des matières d'œuvre ;
- associer les promoteurs privés de l'ETFP dans la gestion de la qualité ;
- créer un prix d'excellence soulignant chaque année, l'effort, la créativité et la performance d'un établissement privé de formation.

Concernant l'encadrement du secteur privé, il conviendrait de :

- réviser le cadre législatif et juridique pour l'adapter aux besoins d'encadrement des

établissements privés de formation ;

- étendre le soutien pédagogique aux établissements privés de formation ;
- associer les établissements privés aux activités de formation continue des formateurs ;
- contrôler la qualité de l'enseignement offert.

D'autres mesures incitatives et de soutien aux promoteurs privés de l'ETFP seront mises en œuvre en concertation avec les acteurs concernés, les secteurs économiques ciblés et les partenaires techniques et financiers.

Renforcement de la formation en milieu professionnel...

La formation en milieu professionnel est le meilleur moyen de rapprocher le système national de l'ETFP et le monde économique. Un tel rapprochement passera par l'instauration dans les établissements de l'ETFP des dispositifs et parcours de formation en alternance et en apprentissage afin de renforcer les capacités des jeunes à s'insérer dans le marché du travail local.

Pour permettre le renforcement de la formation en milieu professionnel, une adaptation du cadre juridique de la formation en alternance et de la formation par apprentissage est nécessaire. Il s'agit de redéfinir le statut du bénéficiaire, d'améliorer les conditions de son accueil au sein de l'entreprise et de préciser le rôle et la contribution de celle-ci.

1.2 LA TENDANCE INVERSÉE : DE PLUS EN PLUS D'ÉLÈVES DEMANDENT L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL.



Par Mme. Neïma Hassan Kodar/ DVSP/ETFP

L'enseignement technique et professionnel a toujours été vu comme l'école de seconde chance aussi bien par les parents, les élèves et même par les responsables des collèges. Les élèves de la classe de 9ème ont le choix entre les filières générales (seconde) et les filières de l'ETFP (seconde professionnelle). En général, les meilleurs élèves sont orientés vers les secondes générales, pour pouvoir aller plus tard à l'université.

Néanmoins, une nouvelle tendance est entrain de voir le jour. Cette année près de 200 élèves admis au lycée général ont demandé une réorientation vers les lycées techniques.

I. Engouement pour l'ETFP

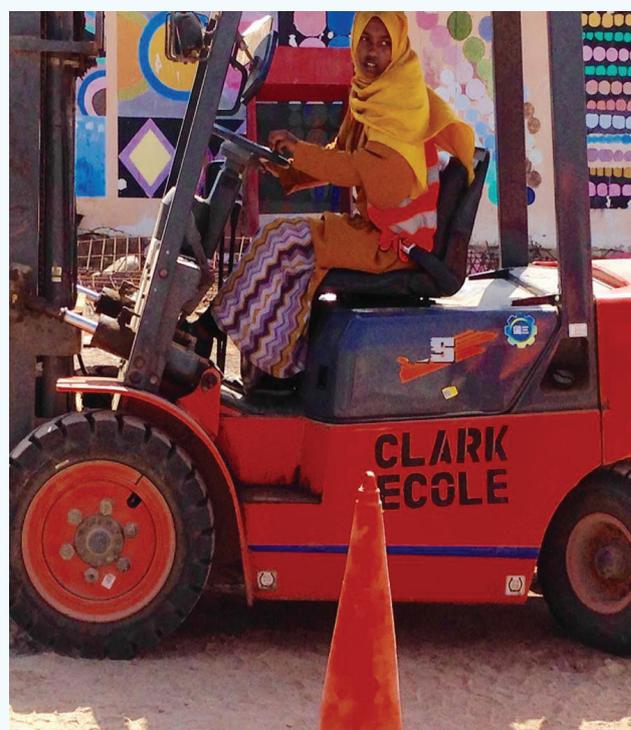
Le concours d'entrée aux formations de certains métiers sanctionnées en une année scolaire par le certificat de formation professionnelle (CFP) a quant à lui attiré outre le profil exigé, des personnes non diplômés mais aussi un grand nombre de titulaires de bac et de diplômés universitaires désirant apprendre un métier.

Pourquoi autant d'engouement pour l'ETFP ? Qu'est-ce qui est mis en place pour répondre à cette demande croissante ? Comment établir l'adéquation entre la demande d'employés qualifiés dans les domaines techniques et les demandeurs d'emploi qui n'ont pas les qualifications requises pour exercer les métiers émergents actuellement dans notre pays?

Choisir la voie professionnelle, c'est déjà choisir un métier et s'intégrer très vite dans le marché du travail.

Cet engouement peut s'expliquer de plusieurs manières. Les élèves et les parents ont compris que l'ETFP répondait mieux à leurs aspirations. Il n'est écrit nulle part que seuls les élèves avec des résultats médiocres doivent aller vers la

filière technique et professionnelle. Vouloir un métier, accéder au marché du travail après un baccalauréat professionnel peut être aussi attrayant pour certains.



La croissance économique à Djibouti engendre le développement de certains secteurs comme le bâtiment, la logistique et le transport, le

LA TENDANCE INVERSÉE DE L'ETFP (suite)



commerce. L'ETFP accompagne ces mutations et adapte ses offres de formation à un marché de travail en constante évolution. Elle offre donc aujourd'hui des filières innovantes, de manière à permettre aux jeunes Djiboutiens d'intégrer ce marché du travail, avec la formation adéquate.

L'ETFP leur permet d'acquérir des connaissances, des compétences, et des savoir-faire dans un domaine professionnel, validés par un diplôme et de passer de la formation à l'emploi. La dynamique qui fera coïncider l'offre et la demande est bien enclenchée.



La recherche de la qualité et de l'efficacité de la formation dans l'ETFP

L'ETFP offre plusieurs formations. D'un côté le domaine industriel qui englobe tous les métiers du génie électromécanique et du génie civil. De l'autre côté le tertiaire qui regroupe les métiers de la bureautique, de l'accueil, de la

comptabilité et du commerce. En outre il y a les filières de la logistique-transport, les métiers de l'hôtellerie et les métiers informels. L'apparition de ces nouvelles filières répond à la demande du marché du travail.

La réforme de l'ETFP fait partie de ces mesures que le gouvernement a mises en place pour combattre le chômage et le sous-emploi des jeunes.

L'ouverture de nouvelles filières répond toujours à de nouveaux besoins émanant du marché. Des études sont faites pour déterminer les métiers émergents pour lesquels des élèves devront être formés et le profil de ces apprenants (chef d'équipe titulaire d'un bac pro de niveau de qualification IV ou exécutant titulaire d'un CAP ou CFP de niveau de qualification de niveau V ou VI). Les lycées techniques et les centres de formation professionnelle sont équipés pour une meilleure prise en charge de la formation technique et professionnelle des apprenants. Notre ministère s'est d'ailleurs doté de 2 simulateurs de conduite de poids lourds ainsi que de plusieurs engins (camions, camion-remorques, chariot élévateurs etc...) pour former des conducteurs de camion-remorques, d'engins de manutention pour répondre à la demande du marché de travail dans ce secteur.

Cependant, la capacité d'accueil des établissements de formation est de plus en plus limitée. En effet, il n'existe actuellement dans la capitale que deux lycées techniques (le lycée technique de Gabode et le lycée industriel et commercial) et deux centres de formation professionnelle (le centre de formation du Stade et le centre formation de Boulaos). Pour accompagner cette tendance inversée des élèves désirant faire une formation technique et professionnelle et pour encourager les jeunes à opter pour l'ETFP, il faudrait renforcer la capacité d'accueil des centres existants et en créer d'autres. Le centre de formation de Balbala en cours de finalisation destiné aux métiers de la logistique-transport répondra en partie à ce

besoin mais est-ce suffisant ? Il en faut d'autres pour toutes les autres spécialités de formation technique et professionnelle surtout dans la commune de Balbala où la population de jeunes scolarisés est très nombreuse.

Cela est d'autant plus urgent que ce secteur de formation est de plus en plus convoité.

La formation des enseignants de l'ETFP est également la clé de la recherche de qualité. Outre la formation pédagogique dispensée par le personnel d'encadrement (CP et inspecteurs) les vacances interruptives, les enseignants de l'ETFP bénéficient chaque année d'un stage d'un mois dans le milieu professionnel de leur spécialité. Cette immersion leur permet d'être mieux préparés pour leur métier de formateur. Elle leur permet également d'actualiser de leurs connaissances et leurs pratiques par rapport à l'évolution technique et technologique des équipements sur lesquels ils forment les apprenants et qui sont en perpétuel mutation.

La question de la qualité de la qualification des jeunes de l'ETFP concerne aussi les professionnels de la place qui sont les premiers bénéficiaires. Ces jeunes issus de l'ETFP doivent réussir leur insertion professionnelle.

Les milieux professionnels doivent s'impliquer voire investir davantage dans la formation

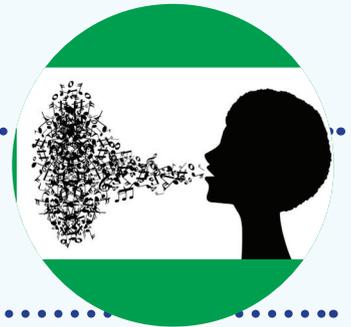
technique et professionnelle de leurs futurs employés. Ils sont consultés en amont pour l'élaboration des programmes de formation, durant la formation des jeunes à travers les stages pratiques en entreprise et enfin en aval pendant les évaluations de fin d'année où le regard du professionnel est indispensable. L'effectif des élèves de l'ETFP étant de plus en plus pléthorique, les professionnels sont sollicités mais sont réticents.

Or, leur implication devrait s'accroître proportionnellement à leurs besoins de plus en plus accrus d'employés qualifiés. Ils devraient servir de baromètre de cette qualité qu'ils recherchent. Un partenariat solide entre l'ETFP et le milieu professionnel résoudrait beaucoup de problèmes tels que la question de la qualité de formation mais aussi de l'insertion professionnelle. Ce partenariat pourrait se concrétiser par la mise en place de formations par alternance qui existent actuellement dans les métiers de l'hôtellerie et qui contribuerait réellement à la qualité de la formation tant recherchée. En élargissant ce type de formation, les sortants de l'ETFP seront mieux préparés face aux exigences du monde professionnel de plus en plus compétitif.



II.-Réflexions sur les enseignements-apprentissages

2.1 LES INTERACTIONS DES SYSTÈMES LINGUISTIQUES, ET APPRENTISSAGES D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE.



Par M. MOUKHALED Abdoul-Aziz Hassan /IEN

En arrivant à l'école, le petit djiboutien maîtrise déjà une langue maternelle dont la « construction » phonétique et morphosyntaxique entre autres, est différente du français, langue d'enseignement. Il est donc placé, dès son arrivée à l'école, face à deux langues dont les structures ne sont pas les mêmes, voire parfois opposées. Les études sur la didactique des langues ont beaucoup contribué à la prise de conscience des difficultés auxquelles doit faire face l'élève apprenant une langue étrangère. Prendre conscience de ces difficultés signifie en même temps connaître les vrais problèmes du jeune écolier en situation d'apprentissage. Ces difficultés sont diverses, mais on s'attardera dans la présente analyse sur un problème majeur celui des interférences linguistiques.

En effet, comment l'enseignant, qui est en contact direct avec un effectif important d'élèves, peut-il remédier à ce phénomène complexe d'interférence qui semble perturber le début des apprentissages ? Y a-t-il des normes linguistiques standards auxquelles l'enseignant doit se référer pour corriger efficacement les erreurs de ses élèves ? Jusqu'où peut-il aller dans l'acceptabilité des formules ou expressions dites « djiboutiennes » ? Dans quelle mesure peut-il intervenir pédagogiquement pour atténuer les effets déstabilisateurs de ces interférences, si les structures des langues enseignées sont « différentes voire en opposition » avec celles de la langue maternelle et si, lui aussi, est déjà victime de ces mêmes distorsions linguistiques ?

I. DEFINITION DU CONCEPT

Mais tout d'abord qu'est-ce qu'une interférence linguistique ?

Jean-Pierre CUQ la définit comme « *l'influence de la langue étrangère sur la langue maternelle (...) et des influences complexes entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle* ».

Pour HAMERS et BLANC, 1983, il s'agit plutôt « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent*

inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible ».

Notons que les définitions, ci-dessus, attribuées au **concept d'interférence** sont d'apparence similaires, mais ne couvrent pas, tout à fait, les mêmes réalités. Elles traduisent tantôt « **une influence** de la langue étrangère sur la langue maternelle », tantôt « **des problèmes d'apprentissage** liés à des transferts d'éléments d'une langue à l'autre ».

En d'autres termes les interférences linguistiques se définissent comme des obstacles aux apprentissages de l'élève désireux d'apprendre une langue étrangère. Quelles sont donc les origines de ces interférences ? Et comment sont-elles vécues par l'enseignant et par l'apprenant ?

II. LES DIFFICULTÉS D'ORDRE LEXICAL.

L'approche d'une langue se fait toujours par son vocabulaire qui en constitue l'élément essentiel. C'est pourquoi nul ne peut prétendre parler correctement une langue sans maîtriser parfaitement son vocabulaire. En ce domaine, les difficultés de nos enfants sont nombreuses : **impropriétés, confusions sémantiques** pour n'en citer que celles-là.

Les impropriétés constituent la majeure partie des fautes de vocabulaire que font nos élèves. Il faut savoir que pour un étranger qui apprend une langue, sa principale difficulté réside dans le choix et l'emploi du terme exact. À titre d'exemples :

- « Ahmed revient **sur** sa place » (pour dire à sa place) ;
- « Loula **arrive de** terminer son exercice ». (Pour dire **vient de**...).
- « Ali **piétine** pour aller à l'école » (pour dire **se rend** à l'école à pied)
- « Il **a trouvé** son examen « (pour dire, **il a réussi** son examen), etc.

Les confusions sémantiques sont également fréquentes. Ici, l'enfant attribue à un mot le sens d'un terme voisin. En voici des exemples tirés des devoirs des élèves :

- « L'animal **s'enfonça** de nouveau vers moi » (pour dire : **fonça**...) ;
- « Le chauffeur **connait** Omar « (pour dire : **reconnait** Omar...)
- « L'enfant **redevient** fou » (pour dire : **devient** fou...).
- « Il **est** peur » (pour dire : il a peur)
- « Ils sont forcés de **son** aller » (pour dire : ils sont forcés de **s'en** aller)



Cela vient du fait que la plupart du temps les enfants apprennent les mots isolément, d'où la difficulté à les insérer dans des phrases et donc à les utiliser à bon escient. Il faut savoir que l'acquisition du sens d'un mot ne peut s'effectuer qu'à l'intérieur d'une unité minimale qu'est la phrase.

L'assimilation et l'appropriation des mots par les élèves ne peuvent se réaliser qu'à travers des réemplois purement personnels. Pour apprendre le mot anglais « house », nous savons déjà qu'il ne suffit pas d'établir une équivalence « maison » = « house » et qu'il est préférable d'associer au mot « house » l'image d'une maison, de style anglais de préférence, pour justifier la désignation par le mot étranger. **Mais l'apprentissage sera plus efficace si le mot apparaît dans un contexte verbal naturel comme « They live in a beautiful house », accompagné d'autres unités lexicales et d'une structure grammaticale » comme le précise**

LES INTERACTIONS LINGUISTIQUES (suite)



« Denis GIRARD in *les langues vivantes*, 1974 p 198. » C'est dire que le mot ne vit que dans une phrase (un contexte) où il tire son vrai sens.

III. LES DIFFICULTÉS DE PRONONCIATION.

La « faute » tout en étant perceptible oralement altère la prononciation au point de rendre parfois incompréhensible la sens de la phrase. En voici quelques cas très remarquables chez les Djiboutiens :

- - « minite ».....pour dire : **minute**
- - « bétite ».....pour dire : **petite**
- - « il est féni ».....pour dire : **il est venu**
- - « jé fé à la maïsson ».....pour dire : je **vais à la maison**
- - « l'éléfinteau » pour dire : **l'éléphant**,
- - « séke »pour dire : **cheik**
- - « lair cahier ».....pour dire : **leur cahier**
- - « un zoizeau ».....pour dire : **un oiseau**



En fait, l'élève choisit dans sa propre langue le phonème qui a le plus de traits communs avec le phonème français à acquérir.

- Le somalophone prononcera (K) pour (g), (s) pour (z) et (b) pour (p)
- L'afarophone prononcera (s) pour (ch), (i) pour (y) et (b) pour (p)
- L'arabophone ne distinguera pas (f) de (v) et dira (b) pour (p)



Il est bien connu que tout élève de langue étrangère a tendance à ramener ce qu'il entend aux sons les plus voisins de sa propre langue. Le « th » de l'anglais sera entendu et produit /f/ ou /s/ ou bien /v/ ou /z/, par confusion avec les consonnes de la langue maternelle.

La confusion est inévitable au début de l'apprentissage et requiert des soins très attentifs. L'élève de langue étrangère est d'abord un malentendant : les mots sit, pat, book de l'anglais sont entendus respectivement « site », « patte » et « bouc » par le francophone et reproduits de même. C'est le problème bien connu des interférences sur lequel s'est fondée toute une méthodologie des langues étrangères. Que tout ne soit pas qu'une affaire d'interférence de la langue maternelle est un fait généralement admis aujourd'hui. **Mais il ne faudrait pas aller jusqu'à nier l'effet perturbateur des interférences, car ce serait nier ce qui apparaît comme une évidence à tout professeur de langue** » nous rappelle D. GIRARD. Op. cite.

IV. LES DIFFICULTÉS DE TRANSPPOSITION.

Au début de ses apprentissages, l'enfant a d'énormes difficultés à se détacher des structures de sa propre langue. De ce fait, il sera très souvent tenté **de traduire littéralement** pour passer de la langue source à la langue cible. Ce qui donne ceci :

- « Je suis **voyagé** en voiture » pour dire « **j'ai voyagé** en voiture »
- « J'ai **mangé mon argent** » pour dire « **j'ai dépensé** mon argent »
- « Mon père **boit sa cigarette** » pour dire « **fume sa cigarette** ».
- « L'heure **est tombée** » pour dire « **il est l'heure** »

Ces phrases qui semblent assez bizarres en français sont parfaitement compréhensibles en langues locales. Signalons toutefois que des phrases telles que : « j'ai tout mangé » pour signifier « j'ai tout dépensé » existent dans le français populaire. Cela est dû tout simplement au fonctionnement de la langue et à son dynamisme. Heureusement que le contrôle normatif est là pour redresser de telles situations linguistiques. En revanche « mon père boit sa cigarette » est assez spécifique du contexte djiboutien, de même que « je suis voyagé en voiture ».

D'autres « erreurs » méritent d'être soulignées :

- « Le garçon **que** je parle de lui » pour dire (**dont** je parle...)
- « La fille **que je la** vue dans la rue « pour dire (que **j'ai vue**...)

C'est le type d'erreur la plus fréquente chez les arabophones caractérisés par l'emploi de « que ». Dans le même ordre d'idée de transposition et de transfert, l'enfant confond systématiquement le féminin et le masculin. Il en résulte des erreurs telles que :

- « Omar pose le crabe sur **son** main »
- « **un** grenouille », « **ce** forêt », « **un** montre » etc.

La conjugaison, elle aussi, n'échappe pas au problème des interférences linguistiques. En effet, on note assez souvent chez les apprenants somalophones l'omission du premier élément négatif ou une mauvaise disposition des particules négatives, surtout aux temps composés. Cela vient du fait que « **la forme négative en français est obtenue par des particules doubles ou multiples (ne ...pas ; ne... pas non plus...)** alors qu'en Somali cette forme est obtenue par la particule « **ma** » antéposée au verbe et une modification de la terminaison du verbe ». Exemples :

- « ma qorin » = je n'ai pas écrit ; ce qui donne « j'ai écrit pas »
- « Adu ma qorin ? » = tu n'as pas écrit ? ; ce qui donne « tu as écrit pas »
- « ma aanu qorin » = nous n'avons pas écrit ; ce qui donne « nous avons écrit pas »

« Ce passage (temps + négation) nécessite une démarche conceptuelle différente. Il faut que l'enfant apprenne une nouvelle manière d'appréhender la réalité si l'on veut échapper au risque de le voir ne rabâcher que des tableaux de conjugaison qui lui restent mentalement étrangers. Tout le problème de l'enseignement de la conjugaison française est de chercher à engendrer chez les élèves une nouvelle conceptualisation en rapport avec un système situé dans la temporalité » souligne Mahdi Mahamoud Issé dans son article BEN.n° 3 , p 10.



LES INTERACTIONS LINGUISTIQUES (suite)



Ajoutons qu'« *en réalité le processus d'acquisition de la langue maternelle s'étend sur de nombreuses années : le jeu des temps du verbe, des conjonctions et des adverbes n'est totalement compris et produit spontanément que vers 12-13 ans, car il nécessite, de la part du locuteur, le maniement d'opérations cognitives spécifiques* », nous précise Claudine DANNEQUIN in « *le corpus oral dans l'observation du langage de l'enfant* », 1989, p 21.

Toutes ces « erreurs » de conjugaison, de transposition, de confusion sémantique non corrigées à temps finissent par se graver dans la tête de l'élève, qui à la longue les considèrera comme étant justes. Du coup ; il se n'empêchera pas de les reproduire oralement et par écrit. Ces reproductions d'« erreurs non rectifiées au départ » sont les plus difficiles à effacer , une fois devenues partie intégrante de son langage.

Ces dysfonctionnements linguistiques se trouvent aujourd'hui renforcés par d'autres difficultés venues, cette fois-ci des réseaux sociaux tels que les messages SMS bourrés de fautes de toute sorte (téléphone portable oblige).

C'est donc dans un environnement « hostile » que le petit djiboutien évolue aujourd'hui. Aussi, l'enseignant est appelé à doubler d'effort pour détecter et contrer ces biais linguistiques. Les possibilités de redressement existent. Elles sont confirmées par la masse d'élèves qui s'expriment parfaitement dans les trois langues (le français, l'anglais et l'arabe).

V. LES ORIGINES DES ERREURS INTERFÉRENTIELLES

Cette rapide analyse nous permet de distinguer au moins deux comportements

explicatifs de l'erreur interférentielle de la part de l'élève :

- **Un comportement imitatif**, provoquant chez l'apprenant un calque de la structure de sa langue maternelle sur la structure de la langue française. ;
- **Un comportement d'équivalence**, comme s'il faisait l'hypothèse que la structure française est équivalente à la structure qu'il a spontanément à sa disposition : celle de la langue maternelle.

C'est donc ce va-et-vient permanent de la langue source à la langue cible qui pose problème à l'enfant, surtout dans les premières années de sa scolarité.

En tant qu'enseignant, il est important de savoir que le français langue maternelle et le français langue étrangère ne s'enseigne pas de la même manière.

La compétence du petit français qui rentre à l'école est considérable. Son aptitude à comprendre et à former des phrases est très étendue. Sa compétence phonologique est parfaite et sa compétence lexicale est vaste. L'effort du maître consiste à rendre plus souple, plus rapide et plus précise l'expression orale de l'élève, tout en lui donnant la compétence de la langue écrite qu'il ne possède pas.

L'élève étranger comme le cas d'un petit djiboutien diffère dès le départ. Il découvre pour la première fois de sa vie le français. Il n'a pas la compétence de sa langue maternelle qui se présentera le plus souvent comme une gêne pour l'acquisition du français (voir les difficultés de transposition). Il sera constamment tenté, sous l'effet des habitudes de sa langue maternelle de commettre une quantité de « fautes » du type « je parle **à lui** », « il marche **dans** la route » ou

encore « le table » et « la cartable ». L'enseignant doit être constamment vigilant à toutes ces erreurs de langue.

Entre le désir de laisser les enfants s'exprimer librement, sans les bloquer, et le fait de les corriger systématiquement, il y a bien là une marge à respecter. Dès lors se pose une question pertinente : **jusqu'où peut aller l'enseignant dans cette libération de l'expression de l'apprenant et à quel moment doit-il intervenir pour corriger efficacement les « erreurs » de ses élèves ?**

VI. LES ACTIONS A ENTREPRENDRE

1. Créer des supports

Enseigner une langue, c'est d'abord enseigner sa phonétique. Dans ce domaine la ou les méthodes sous-jacentes aux programmes éducatifs doivent aider et guider l'enseignant dans sa tâche de développement des langues enseignées. Inutile de rappeler l'importance de la prononciation au début de l'apprentissage d'une langue étrangère et les conséquences qui en découlent, surtout pour des élèves appelés à poursuivre toutes leurs études en français, en anglais ou en arabe. Il n'est pas rare d'entendre les enseignants des collèges se plaindre de la mauvaise prononciation de leurs élèves et des problèmes que cela leur pose en orthographe.



Il faut savoir que ces « fautes » sont imprévisibles (d'un individu à l'autre), inévitables (face à deux systèmes de langue), mais jamais négatives. Au contraire, elles sont les marques d'un effort de productivité de l'apprenant qui cherche à structurer « son » langage. **Il convient donc à nos enseignants, non de les dévaloriser ou de les ignorer, mais de les comprendre, autant se que peut pour en tirer une dimension pédagogique positive susceptible d'aider l'enfant dans sa stratégie de « construction cognitive ».**

La conception d'un guide spécifique contenant une progression (sous forme de tableaux) qui tiendrait compte à la fois des fréquences des phonèmes en français et en langues locales gagnerait beaucoup en efficacité et faciliterait bien les tâches des enseignants et surtout des élèves, et ce, à un moment où les curricula de l'enseignement fondamental sont en cours de révision.

D'autres stratégies pourront être développées tel que l'apprentissage par l'écoute des enregistrements des locuteurs natifs. L'entraînement de l'oreille est ici essentiel pour apprendre et comprendre une langue étrangère. Des salles équipées dans ce sens doivent être créées partout où besoin sera.

Par ailleurs, poser les limites de l'acceptabilité des formes djiboutiennes, normales et admissibles dans certains contextes, discutables dans d'autres, ne peut se faire pour l'heure qu'en se référant aux dictionnaires existants, à défaut de l'existence d'une académie nationale de langues.

2. Former les enseignants en linguistique appliquée.

Nos enseignants vivent, chacun à sa manière, la problématique interférentielle. On peut classer ces derniers en trois catégories :

LES INTERACTIONS LINGUISTIQUES (suite)



- **Ceux qui ne prêtent pas assez d'attention** à ce type d'erreurs, voire les minimisent et passent souvent outre, en se disant qu'avec le temps l'enfant finira par se corriger de lui-même. Le but étant au départ de le laisser s'exprimer, même avec des erreurs de langue.
- **Ceux qui s'impliquent et s'investissent** en corrigeant, autant se faire que peut, les erreurs commises par les élèves, mais qui parfois, à cause des classes surchargées finissent par baisser les bras, laissant ainsi une partie du fardeau au collègue qui viendra après.
- **Enfin, les plus risqués sont ceux qui sont peu conscients de la gravité de ces erreurs de langue**, cela ne les dérange nullement et parce qu'eux-mêmes en commettent certaines sans se rendre compte.

C'est pourquoi une série de formations en linguistique contrastive à destination de l'ensemble de nos enseignants du primaire dans la capitale comme dans les régions s'avère nécessaire. En effet, il s'agira de conscientiser ce public sur l'importance de la correction des erreurs de langue dès les petites classes. Leur faire comprendre que l'apprentissage d'une langue se fait essentiellement à base d'écoute, d'entraînement, et de redressement d'erreurs et non autrement. Une fois en classe, les enfants doivent vivre impérativement dans un bain de langue correcte.

Il est clair qu'on ne peut prétendre à un enseignement de qualité, sans résoudre toute la problématique des interférences linguistiques qui malheureusement persistent encore dans nos établissements.



VII. AU-DELÀ DES INTERFÉRENCES, LE STATUT DES LANGUES

De nombreux chercheurs pensent, aujourd'hui, que **le plurilinguisme est quelque part bénéfique dans un monde globalisé**, car les transferts, les emprunts, le passage d'un registre de langue à un autre enrichissent les locuteurs en termes de vocabulaires, d'expressions et donc d'appréhension de langues, ce qui élargit le champ des contacts et de dialogues entre les peuples. C'est donc une bonne chose en soi et on ne peut que l'admettre.

De plus, « *l'apprentissage d'une langue seconde est susceptible de déclencher (plus tard) une réflexion originale sur la langue maternelle, réflexion qui a en soi une valeur formative* », nous apprend Bernard PY 1984, in « *français dans le monde.* »

Toutefois, ce plurilinguisme jugé nécessaire socialement et économiquement parlant ne doit pas se réaliser aux dépens des langues nationales. En effet, des études récentes menées dans plusieurs pays africains ont démontré que

l'introduction **des langues nationales à l'école primaire**, loin d'être négative, **renforce la qualité des apprentissages et le taux de réussite des élèves**. Bien plus, elles se présentent comme **une source de motivation et de rétention des élèves et constituent un puissant facteur de construction identitaire**. « *L'identification de l'esprit du peuple à la langue et de la langue à l'esprit du peuple est affirmée avec force puisqu'un peuple parlerait comme il pense et penserait comme il parle* » nous rappelle Cheikh Anta Diop.

L'imposition, de nos jours, des langues nationales en Europe confirme cette idée : « **une langue, une nation** », car derrière une langue, se cache une philosophie, une histoire et bien sûr une culture. Les Européens défendent leurs langues nationales, parlent de prudence dans le cas où l'inégalité des chances entre langues minoritaires et langues dominantes met la paix en péril leurs pays, comme cela s'est produit en Moldavie.

Sachant enfin que le rapport de force continuera d'exister entre la langue du colonisateur et les langues nationales, tant que ces dernières sont reléguées au rang des langues à usage domestique L'Afrique du Sud et d'autres pays africains font exception à cette règle établie en élevant plusieurs langues nationales (11 langues nationales officielles pour l'Afrique du Sud) au rang des langues officielles

De même que le conflit entre le « **français standard et le français d'Afrique** » se poursuivra dans le temps et dans l'espace, au risque d'une créolisation ici et là. Au total, la problématique des **langues en présence** (source d'acculturation, de rivalité, et de concurrence) nous semble difficilement « réglable », dans l'immédiat, elle dépend largement d'une part, de la dynamique de l'utilisation des langues au sein des populations et d'autre part, des facteurs déterminants que sont : la politique et l'économie.



Bibliographie :

- Bernard PY, 1984
- Cheikh ANTA DIOP.
- Claudine DANNEQUIN, 1989
- Denis GIRARD
- Jean-Pierre CUQ
- HAMERS et BLANC, 1983
- MAHDI Mahamoud Issé, 1990



2.2 Pour une approche plus didactique des compétences en langues.

Par M.Samatar Abdallah Doualeh/ Conseiller pédagogique de Français/Cripen

La migration du terme de compétence du monde du travail aux Sciences du langage en passant par les Sciences de l'éducation (pour ne citer que ces domaines) a suscité un nombre considérable de définitions et de propositions théoriques parfois contradictoires qui ont énormément obscurci les contours sémantiques de la notion. Le présent texte se veut l'occasion de dépasser les polémiques autour de la compétence pour revenir à une conception plus disciplinaire, plus didactique de celle-ci, mieux à même de répondre aux exigences de l'enseignement des langues.



L'énigme de la compétence

Origines

Le terme de *compétence* apparaît en français au Moyen-âge dans le domaine juridique :

[...] apparu au XVe siècle [il] s'est appliqué d'abord à une institution : au Moyen-âge, une autorité publique, une juridiction étaient déclarées compétentes, c'est-à-dire capables de porter un jugement (et le mot compétence a gardé aujourd'hui cette notion de jugement, d'évaluation sociale [...]). Puis, il a désigné les qualités professionnelles d'une personne qui était reconnue comme telle par « des « experts » (et cette évaluation sociale reste actuellement dans le monde professionnel [...]) (Richer, 2012 : 17)

Si dans son usage courant, le mot a gardé l'idée d'aptitude ou de capacité acquise par le savoir ou l'expérience, nombre de disciplines scientifiques lui ont donné, depuis quelques décennies, un contenu sémantique plus complexe, parfois contradictoire.

Nombreux sont ceux qui pensent que l'approche par compétences telle qu'elle a été reprise en Sciences de l'éducation, dans le cadre notamment des réformes curriculaires entreprises par nombre de pays européens et africains, vient du monde du travail :



Le concept de compétences ne nous vient pas directement du champ de la psychologie scientifique, mais plutôt du monde de l'entreprise. C'est ce que semblent admettre la

grande majorité des auteurs (cf. notamment Bronckart & Dolz, 2002 ; Crahay & Forget, à paraître ; Dugué, 1994 ; Hirtt, 1996 ; Ropé, 2002). Son parcours de diffusion serait le suivant : émergence dans le monde de l'entreprise, reprise par l'OCDE qui le diffuse parmi les décideurs des systèmes éducatifs, propagation dans le secteur de la formation professionnelle puis dans celui de l'enseignement général et enfin, prise en charge du concept par les sciences de l'éducation. (Crahay, 2006 : 99-100)

C'est d'ailleurs pour cette raison que « les critiques les plus acerbes de l'approche par compétences accusent volontiers l'école de se mettre au service du néo-libéralisme. En effet, dans le champ du travail salarié, la substitution progressive de la notion de compétence à celle de qualification semble justifiée par la recherche d'une plus grande flexibilité des emplois et des salaires. » (Perrenoud, 2000 : 22).

Définition et caractéristiques

Du monde du travail aux Sciences de l'éducation

Dès son introduction dans le professionnel, la logique des compétences est opposée¹ à celle de qualification définie comme étant :

« **Un processus de mise en équivalence de qualités jugées acquises par les travailleurs et de qualités jugées acquises par les travaux** » (Dolz 2002, page 62). En outre, elle désigne une capacité et la connaissance conjointe de cette capacité, c'est un processus et un attribut. Mais, la qualification n'est pas seulement la capacité d'exécution correcte d'un travail, mais aussi bien les qualités qu'un individu doit acquérir et détenir pour faire un travail donné « et qui fait que le premier venu ne peut exécuter ce travail; formation et apprentissage sont les éléments constitutifs de la qualification » (Naville, 1956, cité in De Terssac, 1996, p.232). (Ghosn, 2012 : 59)

1 Selon Zarifian, les deux « concepts » sont complémentaires : « on appelle qualification ce qui ressort de ressources (en savoirs, savoir-faire, comportements ...) acquises par un individu, que ce soit par formation ou par exercice de diverses activités professionnelles. Et par compétence, la mise en œuvre de ces ressources en situation » (2004 : 13).

La substitution du terme de qualification par celui de compétence dans le discours des entreprises, avec la « crise du Taylorisme », s'inscrit dans une logique de premiers à tenter de modéliser la notion de compétence qu'il décrit comme « la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs dans une situation et un contexte donné » (1994 :17). En termes précis, c'est « un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche » (*idem*) : la compétence correspond donc à l'acte consistant à réinvestir des connaissances acquises au préalable en situation.

C'est cette logique du réinvestissement en contexte précis qui permet notamment de percevoir le concept de compétence comme action située², comme mobilisation simultanée de savoirs en contexte. Il est ainsi à noter au passage que l'importance est donnée surtout à l'action (« un savoir-agir ») dans la définition de Le Boterf qui conçoit la compétence comme relevant davantage du procédural (savoir-faire) que du déclaratif (savoir théorique), ainsi que le soulignent Bronckart et Dolz : « elles (les compétences) relèvent des savoir-faire plutôt que des savoirs, et des capacités méta-cognitives plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés. » (Bronckart, Dolz, 2002 : 33, cité par Richer 2012).

En d'autres termes, il n'y a compétence qu'en dehors d'une application routinière des savoirs, éléments constitutifs d'une compétence, qui sont alors au service de l'action : « **si la compétence prend appui sur des capacités techniques, elle ne se réalise pas** (et n'est donc réelle, détectable et validable) que dans l'action » (Paradeise et Lichtenberger, 2001 : 39)³. On met l'accent aussi sur le fait que la notion de compétence, dans l'univers professionnel, doit avant tout se situer

2 « La compétence est indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste » (Parlier, 1996 : 43).

3 Cité par Ghosn, (2012 : 68).

● La didactique des compétences en langues (suite)



dans une logique de résolution de problèmes, de gestion d'imprévus en situations complexes : « Dans le domaine du travail, la compétence caractérise les dimensions potentielles ou effectives des travailleurs pour agir efficacement en fonction des exigences des entreprises. Avec la notion de compétence, on définit les savoirs d'expérience nécessaires aux actes de travail permettant aux sujets de résoudre les problèmes qui surgissent dans la vie professionnelle. » (Dolz, Ollagnier, 2002 : 9).

Transposé au monde de l'éducation, le concept de compétence semble a priori reconduire les mêmes caractéristiques définitoires qu'il avait déjà acquises dans le monde du travail. Ainsi, selon De Ketele (1996 :10), une compétence est la mobilisation d'un ensemble de capacités ou activités s'exerçant sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celle-ci.



Il en est de même pour P. Perrenoud qui désigne les compétences comme « des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes » (1995). Il en ressort de ces définitions que les concepts de contexte/situation et d'intégration (que nous verrons un peu plus loin) sont des éléments indispensables à l'actualisation d'une compétence qui, transposée dans le milieu éducatif, « signale (toujours) ce

même changement de focalisation des contenus vers des savoir-faire : « D'un apprentissage centré sur les matières (où l'accent est mis sur les savoirs), la pédagogie orientée sur les compétences définit les actions que l'élève devra être capable d'effectuer après apprentissage. » (Dolz, Ollagnier, 2002 : 10, cité par Richer, 2008).

La définition que propose X. Rogiers présente l'avantage de réunir et d'accentuer les points saillants des définitions ci-dessus ; « la compétence [selon lui] est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (2000 : 66). Nous retrouvons dans la définition de Rogiers toujours cette même conception de la compétence en termes de savoir-faire, de savoir-agir (« mobiliser ») de Le Boterf dans l'optique d'une résolution d'un problème en situation au moyen d'un ensemble combiné (« intégré ») de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Elle se définit selon lui à travers cinq caractéristiques essentielles. A savoir,

→ La « mobilisation d'un ensemble de ressources » (*idem* : 68) : l'exercice d'une compétence fait appel à l'utilisation conjointe d'un ensemble intégré de ressources. Ces ressources correspondent à « des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, des savoir-être, etc. » (*ibid.*) qui fonctionnent simultanément et après sélection pour la réalisation d'une compétence. Le terme « mobilisation » est à comprendre donc, dans cette définition, au sens de sélection des ressources pertinentes par l'apprenant selon des stratégies.

→ Un « caractère finalisé » (*ibid*) : une compétence est inséparablement liée à un faire social (à ce que Rogiers appelle « une fonction sociale [ou] une utilité sociale » du point de vue de la personne qui la possède. En termes didactiques, la compétence est dite porteuse de

sens pour l'apprenant dans la mesure où « les ressources diverses sont mobilisées par [celui-ci] en vue d'une production, d'une action, de la résolution d'un problème qui se pose dans sa pratique scolaire ou dans sa vie quotidienne, mais qui, en tout état de cause, présente un caractère significatif pour lui-même ». (*ibid*). Cette seconde caractéristique insiste sur la dimension sociale de la compétence qui n'est simplement pas cantonnée dans l'univers scolaire : il est par conséquent clair qu'une démarche pédagogique visant le développement des compétences doit permettre à l'apprenant de sortir de la sphère classe et le préparer en quelque sorte à son devoir de citoyen.

→ La troisième caractéristique met l'accent sur l'importance de la notion de situation centrale dans laquelle toute compétence doit s'actualiser pour être significative ou porteuse de sens aux yeux de la personne qui l'exerce : « une compétence ne peut être comprise qu'en référence aux situations dans lesquelles elle s'exerce »⁴ (Roegiers, 2000: 69). La mise en œuvre d'une compétence s'effectue ainsi, d'après l'auteur, dans le champ d'un environnement social qui lui donne tout son sens.

En contexte scolaire, le développement des compétences nécessite par conséquent la délimitation des situations scolaires et/ou sociales dans lesquelles l'élève sera amené à communiquer ou à agir. Nous reviendrons sur la notion de situation dans les chapitres suivants en la confrontant notamment à celle de situation de communication.

→ La quatrième caractéristique, étroitement liée à la précédente, concerne le caractère souvent disciplinaire que revêt une compétence : « cette caractéristique découle du fait que la compétence est souvent définie à travers une catégorie de situations, correspondants à des

4 « Par exemple, la compétence de prendre des notes lors d'un cours de l'enseignement secondaire n'est pas la même que la compétence de prendre des notes lors d'une réunion (dans un milieu professionnel). Ces deux prises de notes répondent à des exigences différentes, parce que les paramètres de la situation sont différents (densité des informations, diversité des sources, niveau de stress des locuteurs, mais surtout une fonction différente...) ». (Roegiers, 2000 : 69)

problèmes spécifiques liés à la discipline, et dès lors directement issues des exigences de celle-ci » (idem : 69). Cependant, il existe, d'un côté, les compétences dites « transdisciplinaires » qui, appartenant à des disciplines différentes, sont proches et donc plus facilement transférables. D'autre part, « un plus grand nombre encore ont un caractère « adisciplinaire », comme par exemple, la compétence de conduire une réunion avec des collègues de travail ou de conduire une voiture en ville » (Idem : 70).

→ Enfin, la dernière caractéristique d'une compétence est son « **évaluabilité** » (idem : 70) : il s'agit de mesurer des performances (« la qualité du résultat » (idem : 70)) atteintes lors de l'exercice de la compétence (en milieu scolaire, c'est la production finale de l'élève qui est évaluée avec quelques critères à l'appui). Si la compétence ne peut de la sorte s'évaluer qu'à travers la performance qui est pour Roegiers la résolution d'une situation problème, en conséquence, son **évaluation** n'est plus seulement orientée produit, mais peut porter également sur le processus, sur la qualité de l'exécution de la tâche.

La compétence en Sciences du langage

Hymes avance en 1984 la notion de compétence de communication⁵ pour s'opposer à la conception langagière de Chomsky qui, selon lui, est purement linguistique et omet la dimension sociale de la compétence. En prenant alors le contre-pied de ce modèle qui fait « abstraction des faits socioculturels » (Hymes, 1984 : 47), il propose le concept de compétence de communication qui, par son aspect sociolinguistique, met notamment en valeur l'inscription du langage dans le social⁶.

5 « Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une **compétence des deux types**, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, **une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi**. » (1984 : 47).

6 La conception chomskyenne de la compétence, étroitement linguistique, s'articule autour de deux notions : celle de compétence linguistique ou « grammaire » intériorisée de la langue et celle de performance linguistique ou actualisation concrète du système intériorisé de la langue supposant « un locuteur-auditeur idéal appartenant à

● La didactique des compétences en langues (suite)



Le concept a été didactisé, dans un contexte de remise en cause des méthodes audiovisuelles, pour la première fois par Canale et Swain en 1979 dans le milieu anglo-saxon⁷. En français langue étrangère, Moirand, entre autres, propose une définition de la compétence dans son ouvrage de 1990 : le concept de compétence de communication, selon les définitions respectives de ces derniers (Canale et Swain/Moirand), est principalement constitué d'une compétence linguistique (ou une grammaire intériorisée) et d'une compétence socioculturelle (qui correspond à la connaissance des règles sociales d'utilisation de la langue) :

Une lecture attentive de ces deux définitions de la compétence de communication relève que ces deux modèles (à trois composantes pour Canale et Swain ; à 5 composantes pour Moirand) convergent sur une répartition quasi totale des compétences/ composantes de la compétence de communication entre deux domaines : le linguistique et le socioculturel⁸ », (Richer, 2008 : 37).

Puis la compétence de communication est redéfinie dans le CECR en « compétence à communiquer langagièrement » (CECR, 2001 : 17). Elle se subdivise en trois sous-compétences qui sont les suivantes :

- « **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des

fonctions pragmatiques de ses réalisations. (...)

- **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

- **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités. » (2001 : 17/ 18).

Ce nouveau modèle de la compétence à trois composantes mérite quelques commentaires : la composante grammaticale, dénommée compétence linguistique dans le *Cadre*, a toujours été prise en compte par l'enseignement des langues selon Beacco qui affirme qu' « il n'est donc pas surprenant qu'elle continue à figurer dans un modèle didactique novateur » (2007 : 81). Quant à la composante sociolinguistique, ainsi que la compétence pragmatique, il en souligne le caractère problématique en raison de la complexité des domaines qu'elles recouvrent. Cependant, il est à noter aussi que la compétence sociolinguistique joue un rôle primordial dans ce modèle de la compétence à communiquer langagièrement parce qu' « elle articule la

une communauté linguistique homogène, qui connaît parfaitement sa langue... » (Chomsky, 1971 : 12), voir Richer, (2012 : 23-24).

7 Voir Richer, 2012 : 30-34.

8 « La différence essentielle entre ces deux modèles de la *compétence de communication* réside dans la composante stratégique (c'est-à-dire toutes les démarches de compensation à la fois linguistique (désigner par une périphrase un objet que l'on ne connaît pas/ faire reformuler plus simplement un énoncé, etc.) et socioculturelle qui servent à pallier les inévitables lacunes de tout apprenant en langue-culture étrangères), qui relève du cognitif et non du langagier, mentionnée uniquement par Swain et Canale et absente du modèle de Moirand. » (*Ibid.*)

composante linguistique et la composante pragmatique » (Springer, 2002 : 64). Cette redéfinition de la compétence en « compétence à communiquer langagièrement » signale, une véritable « mutation de paradigme conceptuel » selon nombre de didactiens :

Elle montre que la focalisation sur le langage, qui constituait le principe de base de toutes les méthodologies antérieures, cède la place à une focalisation sur l'action. Une action où le langage peut n'être qu'une composante d'une activité plus large qui associe ainsi dire et faire : « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) [...] (2001 : 15) (Richer, 2008 : 38).

De la sorte, dans une perspective actionnelle, la réflexion didactique ne se concentre pas seulement sur le langage (comme cela fut le cas pour les méthodologies constituées), mais met en avant le concept d'action qui n'est pas seulement langagier mais aussi physique (« [...] accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières [...]), (2001 :15)) ancrées dans un champ social particulier.

En reprenant les définitions antérieures (celles allant dans le sens d'un renouvellement méthodologique avec la perspective actionnelle du *Cadre*), la notion de compétence en langue peut être définie de manière très synthétique comme suit : c'est la capacité pour un individu de mobiliser de manière intégrée et selon des stratégies personnelles un ensemble complexe de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être s'exerçant dans un domaine social spécifique en vue de résoudre un problème, de réaliser collectivement avec d'autres individus une action finalisée et sociale. Une compétence langagière est par conséquent constituée de :

- Une composante linguistique axée sur l'apprentissage/la maîtrise des systèmes grammaticaux, lexicaux, phonétiques et sémantiques d'une langue. Cette sous-compétence grammaticale implique également la dimension pragmatique du langage qui consiste notamment en l'utilisation fonctionnelle

de la langue (réalisation d'actes de parole).

- Une composante sociolinguistique intégrant les dimensions socioculturelles ou les normes sociales d'utilisation de la langue qui affectent toute situation de communication.

- Une composante discursive qui renvoie à la maîtrise du discours, aux divers types et genres textuels en circulation dans une société donnée. Cette compétence discursive comprend non seulement la découverte des formes génériques, mais aussi une grammaire de texte (thématisation, relations anaphoriques, etc.) qui correspond à l'étude des schémas d'organisation textuelle.

- Une composante culturelle s'inscrivant dans une perspective interculturelle pour penser son identité culturelle en rapport avec celle de l'autre, mais comportant aussi, si besoin est, une dimension co-culturelle (Puren : 2002), au sens de créer de nouvelles valeurs communes à finalités collectives.

En guise de conclusion

La compétence telle qu'elle fut introduite en Sciences de l'éducation fait l'objet, depuis ces dernières décennies en particulier, d'une polémique conceptuelle entre spécialistes du domaine en raison du flou sémantique de la notion, pourtant centrale, de compétence.

En effet, « La notion de compétence stagne, aujourd'hui encore, au cœur de nombreux débats et est loin de faire l'unanimité. Ne disposant ni de cadre théorique ni de définition suffisamment stabilisés et validés, la compétence ne bénéficie pas encore de réelle conceptualisation. » (Jonnaert et Furtuna, 2014 : 1). Cette difficulté à définir la compétence est due selon Crahay aux théories de références multiples et parfois contraires sur lesquelles s'appuie l'APC : « la notion de compétence fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie, quand bien même ceux-ci sont en

● La didactique des compétences en langues (fin)



fait opposés. » (2006 : 101). Revenir à une vision plus disciplinaire, relevant de la didactique des langues notamment, de la notion de compétence permet non seulement d'éviter les écueils des théorisations trop généralistes qui rendent difficilement opérationnelle la compétence sur le terrain scolaire, mais cela permet surtout de mettre davantage l'accent sur ce qui importe le plus dans l'enseignement des langues (français, arabe, anglais), le langagier justement.

Bibliographie

- BEACCO, J.C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier.
- BERKAINE M. S. (2015), *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?*, Thèse de doctorat, soutenue à l'Université Paul-Valéry, Montpellier 3.
- BERKAINE M.S. (2018) (dir.), « Introduction », *Les approches par compétences en didactique des langues : diversité et enjeux, apports et limites*, Travaux de Didactique du Français langue étrangère, n°72.
- BOUTIN G., JULIEN, L. (2000), *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- BRONCKART, J.P., DOLTZ, J. (2002), « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? » in J. Dolz, E. Ollagnier, (Eds) *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck Université.
- BRONCKART, J.-P. BULEA, E. POULIOT, M. (dir.) (2005a), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- CRAHAY, M. (2006), *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, Revue française de pédagogie, n° 154, janvier-février-mars 2006, 97-110.
- DE KETELE, J.M. (1996), « L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? », *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation* (n°23), p.17-36.
- DOLTZ, J., OLLAGNIER, E. (2002), « La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative » in J. Dolz, E. Ollagnier, (Eds), *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck Université.
- HIRTT, N. (2009). *L'approche par compétences : une mystification pédagogique. L'école démocratique* (n°39)
- HYMES, D., H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Crédif/ Hatier.
- JONNAERT, Ph., FURTUNA, M.-S. (2014), « Validation d'une proposition de trame conceptuelle pour la notion de compétence », *Les cahiers de la CUDC*, n°19
- LE BOTERF, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- OPERTTI, R. JONNAERT, Ph. (dir.) (2008), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD P. (1995), « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? » in Pédagogie collégiale, Vol. 9, n° 1, pp. 20-24, Québec.
- PERRENOUD P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF
- PUREN, C. (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle », in Les langues modernes.
- RICHER, J.-J. (2012), *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Bruxelles : E.M.E & Intercommunications.
- ROEGIERS X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, Université de Boeck, PED, Bruxelles.

2.3 Le plurilinguisme à Djibouti : Opportunités et Défis



Par M. Arreité Oumar Adan / CT

Actuellement, avec la mondialisation galopante et les échanges internationaux accrus, la République de Djibouti occupe une place importante dans la région. Située sur l'une des routes maritimes les plus fréquentées du monde, elle est également une plaque tournante du commerce international et un carrefour entre l'Asie, l'Afrique et l'Europe. Cette situation lui confère une position stratégique incontournable dans la région.

Aussi afin de maintenir cette position hautement stratégique et bénéficier davantage de ces retombées économiques, Djibouti doit développer son capital humain et linguistique et tirer parti de sa situation spécifique d'un pays multilingue, car c'est en développant le plurilinguisme de ses habitants que le pays pourra marquer son avantage comparatif et devenir beaucoup plus compétitif au niveau régional et international.

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

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

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

et plurilinguisme et définir ce qu'est une compétence plurilingue et ce que cela implique au niveau des enseignements apprentissages.



Multilinguisme ou plurilinguisme : Quelle différence ?

Selon la Charte Européenne du Plurilinguisme, est considérée comme plurilingue "toute personne qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures." Ainsi, le plurilinguisme est l'usage des plusieurs langues en dehors

Le plurilinguisme à Djibouti (suite)



de la langue maternelle par un individu ou par une communauté des locuteurs. En effet, le terme "plurilinguisme" s'oppose à celui de "monolinguisme" et on remarque aujourd'hui qu'il existe plus des plurilingues que des monolingues compte tenu de la globalisation et des échanges internationaux sur le plan économique et culturel.

Toutefois, il faudrait savoir que ce plurilinguisme *'n'est pas une juxtaposition de plusieurs monolinguisms, mais plutôt une construction d'un répertoire langagier dans lequel existent plusieurs langues. Ainsi les bilingues eux aussi ne sont pas des doubles monolingues et les plurilingues ne sont pas non plus des gens qui juxtaposent des langues étanches les unes aux autres, mais des gens qui articulent toutes ces langues. Donc, les sociétés qui sont bilingues ou plurilingues sont des sociétés dans lesquelles, les usages des langues sont mélangés, articulés et organisés les uns par rapport aux autres.'* Blanchet.

un seul pays, dans un seul lieu. Mais lorsqu'il s'agit d'une personne, elle ne peut pas être multilingue. Elle va être plutôt plurilingue. Le plurilinguisme est l'expérience langagière de l'individu dans sa situation culturelle en dehors du contexte familial et dans le groupe social. Cela concerne l'individu. Cependant, il faut préciser que cette distinction entre le plurilinguisme comme l'expression langagière d'un individu et le multilinguisme comme la coexistence de plusieurs langues à l'intérieur d'un même espace ne se fait que dans la langue française seulement et que l'anglais ne fait pas une telle distinction entre les deux termes.

De ce fait les personnes bi-/plurilingues sont :

- les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Sont comprises dans cette catégorie les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, et une compétence de l'écrit dans une autre,



Quant au multilinguisme, selon la définition donnée par le Conseil de l'Europe dans le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL - 2008), c'est la coexistence de plusieurs langues, de diverses langues, sur un seul territoire, dans une seule société. Ce sont toutes les langues qui sont en coexistence, qui cohabitent les unes avec les autres dans

- les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre),
- les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux ou plusieurs langues (F.Grosjean, 1993)

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

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

La compétence plurilingue

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

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

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

Le répertoire plurilingue

Aussi, une compétence plurilingue suppose l'utilisation d'un répertoire plurilingue qui se construit ou se reconstruit tout au long d'une vie ou qui sera influencé par la trajectoire que peut prendre la vie d'un sujet plurilingue à travers la mobilité sociale ou géographique, mais aussi à travers son interaction sociale avec d'autres communautés linguistiques avec qui il partage un territoire géographique donné. Pour être beaucoup plus spécifique, ce répertoire linguistique peut être un ensemble de langues différentes (Beacco, 2008 ; Billiez, 2007 ; North, 2008) utilisées (ou connues, North, 2008) par le sujet dans l'interaction sociale (Billiez, 2007 ; North, 2008), acquises au cours de différentes modalités d'apprentissage (Beacco, 2008), dans lesquelles le sujet possède divers niveaux de connaissances (Beacco, 2008) et qui peuvent changer tout au long de sa vie.

Ces différentes langues peuvent avoir divers statuts et fonctions plus ou moins spécialisées, du fait qu'elles sont utilisées pour communiquer avec la famille, pour travailler, socialiser ou dans des contextes d'apprentissage, entre autres (Beacco, 2008 ; North, 2008). Toutefois, la compétence plurilingue peut s'acquérir dans la vie courante en étant exposée dès le plus jeune âge à des différents répertoires linguistiques, mais également dans le cadre des enseignements apprentissages en classe multilingue.

Objectifs et finalités d'une éducation plurilingue

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

Le plurilinguisme à Djibouti (suite)



monolingue du fait que ce dernier puise dans un répertoire plurilingue qui est un réservoir linguistique et culturel beaucoup plus riche.

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

« D'une part, elle favorise l'acquisition des capacités langagières et interculturelles : il s'agit de prendre appui, avec une économie de moyens, sur les ressources langagières et culturelles constituant les répertoires individuels et de les enrichir. Elle concerne l'enseignement de toutes les langues, qu'elles soient langue(s) de scolarisation, langues étrangères, régionales ou minoritaires, ou langues classiques. Ses objectifs seront différenciés selon les besoins des apprenants, les langues et les contextes. D'autre part, elle vise la formation de la personne par l'épanouissement de son potentiel individuel : il s'agit d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue et multiculturelle, et de favoriser leur prise de conscience de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel. »

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

Par ailleurs, même si l'enseignement plurilingue présente les mêmes objectifs et les mêmes finalités partout, il faudrait savoir qu'il existe

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

Les atouts et les défis du plurilinguisme à Djibouti

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

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

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

À Djibouti, même si le français est la première langue de scolarisation et la langue officielle du

pays, on a également l'Arabe qui est une langue officielle, mais également une langue maternelle et une langue de scolarisation pour une certaine partie de la population. Elle est également enseignée comme matière à l'école. Cependant, il faut savoir que le français garde toujours la cote par rapport à l'Arabe dans la mesure où la langue Arabe n'est enseignée dans le cursus normal que comme matière qu'à partir de la 3^{ème} année du primaire de l'enseignement fondamental.

Par ailleurs, malgré une politique de développement des langues maternelles telles que l'Afar et le Somali encore balbutiantes et malgré leurs degrés de littératie plus ou moins importants, ces deux langues ne sont pas encore des langues d'enseignement ni des langues de scolarisation. Elles sont parlées par la majorité des élèves en dehors de l'école.

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

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

Toujours selon Thioub, il faut dire que 'le français s'est toujours positionné comme une langue hyper-élitiste dont la maîtrise permet l'accès au pouvoir. Elle est la langue de la scolarisation, de l'administration et sa maîtrise donne du pouvoir. Mais quand on a une bonne maîtrise de sa langue maternelle, on a l'estime de soi. L'apprentissage

des différentes disciplines se maîtrise mieux dès le premier âge avec la langue maternelle et cela donne une ouverture pour mieux apprendre les langues étrangères. Le français a intérêt aujourd'hui d'être dans une école plurilingue, une langue partenaire des autres langues.' C'est pourquoi maîtriser plusieurs langues en dehors du français peut être un facteur favorisant l'employabilité.

Le plurilinguisme et l'employabilité

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

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

Vers un enseignement du plurilinguisme à Djibouti

De nos jours, les recherches en didactique de langue ont beaucoup évolué et des nombreux chercheurs pensent que le plurilinguisme doit être enseigné à l'école, car cet enseignement sert à décroquer l'enseignement des langues, mais également à réinvestir les compétences linguistiques antérieures de l'apprenant en

Le plurilinguisme à Djibouti (suite)



l'occurrence les compétences en langue maternelle dans un nouvel apprentissage. C'est ce qu'on appelle selon Gaig Evenou, tenir compte de la « biographie langagière » de l'apprenant, de toute l'expérience de contact avec les langues qu'il a vécue antérieurement.

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

Les approches plurielles

1. L'éveil aux langues

Selon la définition donnée par le CARAP. L'éveil aux langues permet à l'origine d'enseigner "**des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner**". Mais cette approche inclut aussi la / les langue(s) de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises ». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement et du monde, sans en exclure aucune. Conçue principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues!) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues « apportées » par les élèves allophones, comme une sorte de propédeutique développée

à l'école primaire, il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité. Il convient de signaler encore que l'éveil aux langues, tel qu'il a été développé depuis la fin des années quatre-vingt-dix dans les programmes *Evlang* et *Jaling*, se rattache explicitement au mouvement *Language Awareness* initié par E. Hawkins au Royaume-Uni pendant les années 1980.

2. L'approche interculturelle

L'approche interculturelle a eu une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue. Elle connaît de nombreuses variantes qui ont en commun de reposer sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) (conçues comme hybrides, perméables et dynamiques) pour en comprendre d'autres relevant d'une ou plusieurs autres aire(s) culturelle(s). Ces principes prônent également la mise en oeuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents.

3. L'intercompréhension entre les langues parentes

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

4.a didactique intégrée des langues

La *didactique intégrée des langues* vise à aider l'apprenant à **établir des liens entre un nombre**

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

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

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

Toutefois, le travail ne s'arrête pas là, le plus important c'est la volonté politique. Celle de choisir les langues maternelles comme langue

de scolarisation, car il est communément admis *qu'éduquer un enfant c'est lui transmettre à la fois des valeurs, des modèles et une culture et le laisser construire son identité et la langue maternelle en particulier joue un rôle prépondérant dans ce processus*. Cette volonté politique doit être traduite en politique éducative et linguistique qui doit être institutionnalisée au plus haut niveau.

Référence Bibliographique

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

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

La charte européenne du plurilinguisme

Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues

Françoise Hickel, « Danièle Moore, *Plurilinguismes et école* », *Sociétés et jeunesses en difficulté*

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

Compétence plurilingue et pluriculturelle

Répertoire Plurilingue et contextes de mobilité: relations et dynamiques

Bruno Maurer, « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », *Recherches en didactique des langues et des cultures*

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

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

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

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



2.4 La motivation : comment susciter le désir d'apprendre ?

Par M. Mohamed Abdi Guedi / CT

A travers cette formidable plateforme de mutualisation des expériences, d'échanges et d'innovation des pratiques de classe, qu'est la revue de l'observatoire de la qualité des enseignements-apprentissages, il me plaît de joindre ma plume à celle des collègues qui m'ont précédé, pour prendre part à la réflexion qui vise entre autres, à rendre les apprentissages plus signifiants, inciter les enseignants à porter un regard réflexif sur leur pratique de classe et par conséquent engager les formateurs dans une dynamique d'amélioration continue dans la transmission du savoir.

Le sujet sur lequel je voudrai me pencher à travers cette tribune, pour partager ma modeste expérience d'enseignant et susciter la réflexion, porte sur la motivation des élèves. Cette dernière est un facteur-clé à l'apprentissage et par conséquent à la réussite scolaire. Elle donne l'envie d'accomplir des tâches, d'avancer dans le processus de l'apprentissage. Elle est influencée par énormément d'éléments gravitant autour de l'enfant et de l'enseignant.

Certes, si la mission première de l'enseignant consiste à faire réussir tous ses élèves, suffit-il de dispenser des connaissances pour les faire réussir ? Les questions intrinsèques à la motivation sont au cœur des défis qui se posent à tout enseignant quel que soit l'ordre d'enseignement.

Comment faire naître chez l'élève la flamme du désir d'apprendre ? Comment construire en classe un climat favorable à l'apprentissage ? Comment éveiller l'envie d'apprendre chez les élèves démotivés ? Quelles pratiques pédagogiques mettre en place ? Quelles activités proposées pour susciter la motivation ? Les notes données à l'issue d'une évaluation, les annotations portées dans la marge d'une copie d'un élève sont-elles source de démotivation ? Telles sont, entre autres, les questions qui orienteront notre réflexion pour démontrer l'étroite corrélation entre la motivation et la réussite scolaire.

I- Qu'est-ce que la motivation ? : Définition du Concept

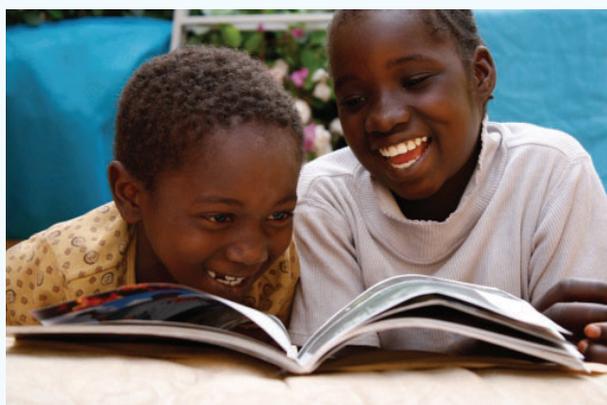
Pour Rolland Viau dans son livre « la motivation en contexte scolaire » définit la motivation comme: « un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et

à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

Pour Mc Combs, c'est un « Ensemble dynamique, médiatisé de façon interne, de processus métacognitif, cognitif et affectif qui peuvent influencer la tendance d'un élève d'entrer en contact, de s'engager, de fournir l'effort et de persister dans les tâches d'apprentissages sur

une base continue et autodirigée » (Mc Combs, 1984).

A la lumière de ces définitions, il est clair que cerner les contours du concept relève du défi tant les avis et les opinions divergent sur le sujet. Nous pouvons en déduire que la motivation peut être définie comme un état intérieur propre à chaque personne et qui la pousse à agir. Etre motivé c'est donc mobiliser ses efforts pour atteindre un objectif et préserver jusqu'au but.



2- Quelles sont les différents types de motivation ? Et leurs conséquences sur les apprentissages ?

Les chercheurs distinguent deux principaux types de motivation: la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La première est définie comme la volonté spontanée de la personne. Elle est indépendante de tout élément extérieur. Elle est liée à la curiosité de l'enfant, à l'intérêt et au plaisir qu'il prend à faire une activité pour elle-même. Elle est donc « naturelle ». Quant à la seconde, elle n'est ni liée à la personne, ni spontanée. Elle est alimentée principalement par des éléments extérieurs tels qu'une récompense promise, un diplôme à obtenir, une punition ou une sanction à éviter. Elle est donc « artificielle ».

A cet égard, la motivation intrinsèque pousse l'enfant à aller de l'avant. Elle lui permet de mobiliser l'ensemble de ses ressources cognitives pour surmonter les difficultés liées à l'activité d'apprentissage qui lui est soumise afin de réaliser des performances et au bout du compte atteindre les objectifs d'apprentissage qui ne

sont autre que l'assimilation, l'intériorisation et la fixation des notions enseignées. Ainsi, un enfant imbu d'une motivation intrinsèque sera intéressé par ce qu'il fait, par ce qui se fait en classe et par conséquent aura plus de chance pour réussir sa scolarité.

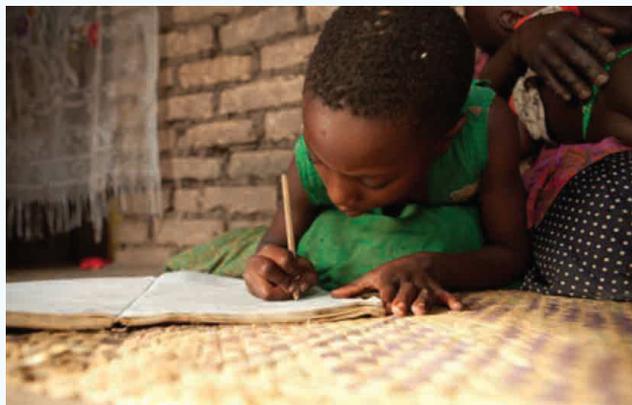
A contrario, un enfant pour qui, la seule énergie qui le fait travailler, est le gain d'une récompense ou la crainte d'une remontrance de l'enseignant ou des parents abandonnera tout effort, dès lors qu'il n'y aura ni la récompense, ni la peur.

La meilleure forme de motivation est donc la motivation intrinsèque, qui elle, cible l'élève. Ainsi, Il appartient à l'enseignant de booster la motivation naturelle chez l'apprenant à travers son comportement et son attitude. Car, Il va sans dire, qu'il est nécessaire et souhaitable de conduire les séances d'apprentissage en motivant au maximum les élèves, et ce, dans le but d'atteindre les objectifs fixés.

3-Quelles sont donc les facteurs qui influent sur la motivation ?

Sans doute, l'enseignant est le facteur le plus important. Il peut susciter la motivation des élèves par l'instauration d'un climat de travail propice à l'apprentissage, par sa disponibilité et son soutien de tout instant, par sa manière de les mettre en confiance, par ses encouragements et ses stratégies diverses pour les inciter à donner le meilleur d'eux-mêmes, par la nature et le contenu de ses commentaires sur le travail de l'élève. Aussi, la proposition des activités d'apprentissages attractives, les évaluations, le cadre de travail, l'entourage, la famille peuvent également influencer sur la motivation des élèves. Ici, nous nous intéresserons au rôle de l'enseignant, aux situations d'apprentissage et enfin l'impact du mode d'évaluation, des annotations et des appréciations sur la motivation des élèves.

Comment susciter le désir d'apprendre ? (suite)



a- Le rôle de l'enseignant ou l'effet enseignant dans la motivation des élèves

La perception et le comportement de l'enseignant ont un impact sur la motivation des élèves. En effet, si l'enseignant fait sentir à un élève en situation de décrochage, à travers des mots encourageants, que malgré ses difficultés du moment, il peut réussir et réaliser des bonnes performances comme les « bons » élèves, il y aura des fortes chances que l'élève en difficulté reprenne goût à l'apprentissage et par conséquent renoue avec la réussite. Autrement dit, si l'enseignant a l'intime conviction que tous ses élèves sont capables de réussir et agit en conséquence, ils seront motivés. Au contraire, s'il ne montre de l'intérêt que pour les élèves, éveillés, dégourdis et qu'il fait de la discrimination vis-à-vis des élèves dits « faibles » ou en difficultés d'apprentissage, la motivation de ces derniers va chuter.

Par exemple, il se trouve qu'un enseignant pense qu'un élève est « mauvais » en mathématiques, que ses difficultés sont infranchissables et par conséquent ne l'encourage pas à travailler. L'élève en question ne fournira aucun effort, ne s'investira pas, deviendra plus faible qu'il ne l'était auparavant et confirmera l'opinion que l'enseignant avait de lui. Il s'agit là d'un cercle vicieux qu'il faut à tout prix briser et le transformer en un cercle vertueux c'est-à-dire montrer, faire sentir à l'élève que les difficultés du

moment sont surmontables tout en lui donnant autant d'attention qu'aux autres élèves, en le valorisant auprès de ses camarades, en cultivant chez l'élève une image positive de lui-même. Ainsi, Le comportement de l'enseignant ainsi que le langage que ce dernier utilise à l'endroit de l'élève peut aider celui-ci à développer sa confiance en soi et son estime de soi. De ce fait, il est impératif que l'enseignant veille à la nature de son langage car il peut être porteur de beaucoup d'émotion particulièrement pour les enfants ayant des difficultés. En somme, le climat de confiance et l'attitude de l'enseignant ont une place prépondérante dans la motivation de ses élèves, il peut l'influencer par la relation interpersonnelle qu'il entretient avec eux. A ce sujet *Emile Claparède* écrit :

"Pour faire agir un individu, il faut le placer dans les conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter a pour fonction de satisfaire. »



b- Situations d'apprentissage et motivation

Pour susciter la motivation des élèves de telle sorte que ces derniers s'investissent totalement dans les activités proposées en classe, il appartient à l'enseignant d'élaborer et de mettre en place des situations didactiques concrètes et significatives. Une situation est concrète et significative lorsque qu'elle touche l'apprenant dans ce qu'il vit, elle fait référence à son vécu et à son environnement immédiat. Plus une activité est signifiante, plus l'élève la juge intéressante et utile. Autrement dit, toutes les activités proposées aux élèves quelles que soit la discipline doivent être, motivantes et stimulantes

et surtout variées. Car, La répétition d'une même activité jour après jour peut être source de démobilisation pour l'élève en raison de son caractère routinier. Un enfant à qui on propose de faire une tâche répétitive n'a pas envie de continuer et par conséquent se démotive. C'est pourquoi, il est plus que nécessaire de diversifier les situations d'apprentissage. Laquelle diversité doit se retrouver dans de tâches différentes à accomplir à l'intérieur d'une même activité. Et, il est important d'éviter autant que faire se peut que l'élève ait le sentiment de devoir accomplir un travail qui ne présente de l'intérêt que pour l'enseignant et qui n'est utile qu'aux évaluations.



Par ailleurs, le degré de difficulté de l'activité proposée par l'enseignant à l'élève peut impacter négativement la motivation de celui-ci. Par exemple, si l'enseignant surestime ou sous-estime le niveau de l'élève et par conséquent lui propose une activité dont la difficulté est supérieure ou inférieure à son niveau réel, l'élève risque de se décourager et d'abandonner l'activité soit par ennui, car trop simple, soit par incapacité, car trop difficile. Ainsi, la difficulté de toute activité doit être à la portée de l'élève. Autrement dit, ce qui est demandé à l'élève doit être à la fois assez difficile pour être stimulant et assez facile pour être à la portée de la réussite.

Bien évidemment trouver seul est stimulant, mais ne jamais trouver est découragement et engendre des stratégies d'évitement.

c- L'impact du mode d'évaluation, des annotations et des appréciations sur la motivation

Souvent, à tort ou à raison, on associe les problèmes de démotivation à des difficultés d'apprentissage et à l'échec scolaire. Mais, l'enseignant, inconsciemment n'est-il pas lui-même source de démotivation ? Les notes chiffrées attribuées à l'élève suite à une évaluation ainsi que certaines appréciations et/ou annotations que les enseignants portent dans la marge d'une copie d'un élève, sont de nature à porter un coup de massue sur la motivation des élèves.

En effet, lorsque l'enseignant, au lieu de noter comme appréciation « le sujet est compris, tes réflexions et des exemples sont en général pertinents, mais tu as un problème de mise en forme » écrit « devoir bâclé, mal rédigé, pas de plan, de nombreuses fautes d'orthographe », il réduit l'appréciation à sa dimension négative et par conséquent décourage l'élève.



L'enseignant devrait signaler le positif, dire ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas. Autrement dit, donner à l'élève l'occasion de savoir, non seulement, ce qu'il a échoué, mais aussi, ce qu'il a bien réussi et ce qu'il doit améliorer tout en indiquant le cheminement de la réussite : « tu réussiras à résoudre ce problème, à faire cet exercice, à écrire correctement un paragraphe lorsque tu sauras faire ceci ...». À ce propos Cecile Delannoy, écrit à juste titre « Evaluer

Comment susciter le désir d'apprendre ? (fin)



n'est pas noter, évaluer, c'est apprécier, admirer, conseiller, suggérer des améliorations... ». Ainsi, pour donner confiance à l'élève dans son aptitude à réussir un apprentissage, il est extrêmement important que l'enseignant se situe dans une relation d'aide et non de jugement et par conséquent s'interdise de porter sur la copie de l'élève toute remarque ironique ou blessante. Et, d'autre part, que l'élève voit l'évaluation comme un moyen permettant d'apprécier ce qu'il a appris et ce qui lui reste à apprendre et non comme un instrument de sanction ou d'humiliation.



Par ailleurs, certains enseignants, après correction de l'évaluation, avant de remettre les copies aux élèves prennent le soin de classer les copies en fonction de la note la plus élevée à la moins bonne et annonce publiquement les notes. Ce mode de fonctionnement, réduit et impacte négativement la motivation des élèves qui n'ont aucune chance de se retrouver parmi les premiers, tels les élèves en difficulté d'apprentissage, car leur amour propre est tout simplement atteint, touché. Ce genre de pratique est donc à bannir à tout prix.

Conclusion

Au vue de tout ce qui précède, nous convenons qu'il est presque impossible de penser que l'enseignement sera efficace en ne se souciant que du seul contenu à transmettre : La motivation des élèves est essentielle à la réussite scolaire. Elle intervient à plusieurs niveaux. Elle diffère par sa nature, par la manière dont les élèves doivent être motivés et constitue donc un levier sur lequel l'enseignant ainsi que l'entourage de l'enfant peuvent et se doivent d'agir pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage et in fine la réussite. Sans motivation, quelle que soit la forme, l'élève risque de ne pas s'engager, de ne pas s'investir, ce qui, hélas, l'orienterait inmanquablement vers le décrochage et l'échec.

A cet égard, l'enseignant a une responsabilité fondamentale quant à ses situations pédagogiques, à son comportement, à ses évaluations, à ses appréciations et annotations qui doivent favoriser l'envie et le désir d'apprendre. A ce sujet, le romancier Anatole France notait à juste titre dans « Le crime de Sylvestre Bonnard » : « **Les connaissances qu'on entonne de force dans les intelligences, les bouchent et les étouffent. Pour digérer le savoir, il faut l'avoir avalé avec appétit.** »

Bibliographie :

- ROLLAND VIAU, « **la motivation en contexte scolaire** »
- Edouard Claparède
- McCombs, B. & Pope, J. (2000). « **Motiver ses élèves** ». Paris : De Boeck
- Anatole France « **Le crime de Sylvestre Bonnard** »
- Cecile Delannoy, « **La Motivation** Désir de savoir, décision d'apprendre »



LA PYRAMIDE DE LA MOTIVATION EN PÉDAGOGIE



Par M. MOUKHALED Abdoul-Aziz Hassan / IEN

La question de la motivation semble être au cœur des défis qui se posent avec acuité à nos enseignants. Elle est liée à la manière d'enseigner, aux contenus proposés et aux conditions dans lesquelles se trouve l'enseigné. Déclencher la motivation chez tous les apprenants est une opération, certes complexe, mais réalisable. Elle nécessite de l'expérience, des savoir-faire et surtout des savoir-être. La "pyramide" ci-dessous donne un aperçu des étapes fondamentales à suivre.

3^{ème} ÉTAPE

LORS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

3- L'apprenant n'est pas motivé, tout seul

- Reconnaître et mettre en valeur ses progrès
 - Lui montrer le chemin de sa réussite
 - Développer en lui le sens de l'autonomie

2^{ème} ÉTAPE

PENDANT LES APPRENTISSAGES

2- Être motivé, c'est être capable de...

- Proposer à l'apprenant ce qu'il est capable de faire
- Le placer dans des situations proches de son vécu.
- Le guider dans ses recherches et investigations

1^{ère} ÉTAPE

AVANT LES APPRENTISSAGES

1- Connaître ce qui se passe dans la tête de l'apprenant

- Comprendre la psychologie de l'apprenant
 - Répondre à ses besoins d'apprentissage
- Lui enlever la peur d'apprendre, le mettre en confiance.



2.5 Le Concept d'École Rurale : Quelles Perspectives ?

Par DAOUD Zeid Hassan / IEN - CT

Le titre de cet article n'est pas anodin, car il anticipe sur une préoccupation actuelle du Ministère à l'heure où le monde de l'éducation des pays émergents s'attèle à rendre son système éducatif inclusif et équilibré.

La République de Djibouti n'est pas en reste et depuis les accords de Jomtien en 1990 qui consistent à démocratiser l'enseignement, a dans ce contexte marqué, en l'espace de deux décennies un tournant historique en mettant dans un premier temps l'accent sur l'accès et l'équité puis à partir de 2016 sur la qualité des enseignements-apprentissages. Et depuis cette année, une réflexion est menée sur le développement d'une école rurale inclusive et équilibrée. Mais que signifie le concept d'école rurale ? Quelles sont ses perspectives ? Comment approcher l'école à la population nomade, rurale ? Comment rendre cette école inclusive et équilibrée ? Quelles stratégies peut – on mettre en place afin que parents, enseignants, administration et collectivités régionales assument avec souci une logique de synchronisation ?

Voilà des questions sur lesquelles on peut méditer, mais aussi tenter d'en trouver les solutions et les orientations adéquates.

Pour aborder cette thématique, si complexe soit - elle de concept d'école rurale, il convient incontestablement de déterminer les questions sociales, pédagogiques et didactiques et de faire un détour par un rappel historique afin de proposer des orientations stratégiques sans prétendre faire le tour des caractéristiques essentielles de ce concept. Tout choix devient discutable et relatif.

I - CONTEXTE HISTORIQUE : entre Hier et Aujourd'hui

• À l'époque coloniale

Poussée par des événements internationaux, la France, grande puissance européenne en état de guerre avec la Chine, a été contrainte d'établir un comptoir à Obock. La première école qui fut donc l'œuvre d'un missionnaire capucin, Mgr Taurin

CAHAGNE reprise puis dirigée par les sœurs Franciscaines de Calais vit son implantation à Obock en 1884. Ce n'est que 38 ans plus tard que la première école publique laïque fasse son apparition en 1922 à Djibouti – ville suite au transfert de l'administration coloniale d'Obock à Djibouti. C'est l'actuelle école de la République ou l'annexe 2. Il s'agissait avant tout de former des commis et/ou des interprètes indispensables pour les colons.

Petit à petit, l'enseignement se généralise en son temps et une poignée d'écoles rurales fut construite dans des zones reculées aux reliefs et climat hostiles et qui sont dans la quasi – totalité tenue par des expatriés : Daasbyo, HolHol, Randa, Moudo, Ripta, As Eyla pour ne citer que celles-ci.

Le paysage est hostile, les routes très accidentées quasiment impraticables et les moyens de locomotion se faisant rares.

• La période post - coloniale

Après l'indépendance, Djibouti a conservé le système de fonctionnement hérité de la colonisation. Et le Français est resté la langue véhiculaire, langue d'enseignement ou langue de

scolarisation comme les didacticiens spécialistes des langues seconde/étrangère aiment bien le dire, afin d'ouvrir la jeune nation au reste du monde, notamment à l'espace francophone, et de préparer la relève des assistants techniques français.

1978 - 1998, les écoles djiboutiennes, en cette période, s'implantent lentement mais sûrement à Djibouti - ville et plus particulièrement à Balbala, mais également dans les régions. Ainsi les écoles rurales augmentent en nombre. Mais toujours est-il que le fonctionnement hérité du système français est toujours d'actualité et le système pyramidal perdure, sanctionné par le goulot d'étranglement qu'est le concours d'entrée en 6ème. 1998 fut donc un tournant pour le système éducatif djiboutien avec l'engagement du pays dans l'éducation pour tous ou « éducation for all ». C'est ainsi que furent organisés les États Généraux de l'Éducation.

• Les États Généraux

Avec la tenue des États Généraux en décembre 1999, l'école djiboutienne a connu des réformes qui visent une adaptation aux nécessités de l'école pour tous et qui a instauré une scolarisation obligatoire de 6 à 16 ans.

La première décennie de ces États Généraux a permis de renforcer l'accès et l'équité en multipliant et en développant les structures d'accueil notamment à Balbala qui résorbent plus de 21% de la population scolarisée, mais aussi dans le milieu rural et surtout dans les localités les plus reculées du territoire.

Des campagnes de sensibilisation intenses en faveur de la scolarisation des filles ont été conduites, suivies de la mise en place des mesures incitatives d'accompagnement et de développement. D'autres facteurs structurels et sectoriels tels que le point d'eau, les infrastructures sanitaires ou encore l'électrification par l'installation de panneaux solaires aussi bien pour les secteurs émanant de l'État que pour la population rurale développant le projet de coopératives agricoles ont vu le jour.

Les écoles dites fondamentales ont fait leur apparition entraînant de facto le développement de la restauration et l'octroi aux ruraux des véhicules de transport scolaire.

Les premiers investissements significatifs et assez conséquents sur le budget de l'État ont pour leur large part contribué à asseoir les premiers jalons

d'un signe de développement durable dans ces zones reculées, mais surtout et l'expression n'est pas forte comme on peut le penser, **de donner VIE** à cette tranche de la population entièrement démunie par l'isolement, l'enclavement l'absence d'activités créatrices de revenus et les difficultés de vie dictées par la nature.

Sachant que la RDD est située dans une région désertique avec un climat semi - aride et brulant avec des précipitations rares, confrontée depuis maintenant bientôt trois décennies à une sécheresse endémique qui a eu pour conséquence le déversement, stimulé par la pauvreté, des populations rurales vers les zones urbaines ou semi - urbaines.

Dans la seconde décennie, le MENFOP s'est attelé à mettre le cap sur la qualité des enseignements - apprentissage sans pour autant limiter l'accès. Des orientations déjà existantes ont été renforcées, d'autres nouvelles initiatives et engagements sont pris conformément au PLAN d'Action de l'Éducation (PAE - 2017/2021).

II - DISPARITÉS GÉOGRAPHIQUES MONDIALES

Ainsi quand on s'intéresse à l'évolution des écoles rurales djiboutiennes, on constate aujourd'hui qu'elles représentent environ 60 % du paysage éducatif; ce qui nous pousse à affirmer sans équivoque l'actualité et l'intérêt d'une telle réflexion et qui ne fait que justifier le fondement de cet article.

Pour se situer par rapport à l'évolution mondiale, il suffit de se référer aux données de la Banque mondiale éditées en 2010, (même si les chiffres ont évolué depuis) qui font état de fortes disparités géographiques dans le monde. Il s'avère que l'Asie et l'Afrique représentent 63% à 70% en milieu rural par rapport à sa population totale. En revanche, l'Europe affiche 26% de ruraux et le continent Sud - américain a le plus faible de population rurale au monde 21%.

S'intéresser au monde rural, c'est également s'interroger sur le modèle d'enseignement et les facteurs sociaux à prendre en compte. Et qui dit modèle d'enseignement s'impose de facto une réflexion sur les sciences de l'éducation à savoir l'enfance dans son milieu naturel, la culture, la coopération interne et externe, la langue

Le Concept d'Ecole Rurale : Quelles Perspectives ? (suite)



d'enseignement... Facteurs que nous allons esquisser brièvement.

III - DES ÉTUDES PÉDAGOGIQUES, LINGUISTIQUES ET SOCIOLOGIQUES

A - Eenfant dans son Milieu naturel

Les œuvres contemporaines les plus fréquentes analysent chacune avec des approches différentes, les âges de l'enfance, mais également la complexité de vie et d'épanouissement insistant sur les évolutions sociales et familiales, et qui font que l'éducation y est imprégnée de manière croissante.

ROUSSEAU en premier, quant à lui, par ses expériences dans l'Émile (1762) développe dans ses intuitions éducatives l'esprit d'une prise en compte des tout petits et insiste sur l'encadrement familial.

À cette petite enfance que doit adorer et protéger tout enseignant réflexif s'ajoute la culture de tout individu.

B - Culture et Tradition

Une culture n'existe en « acte » et ne peut être dite « vivante » que si elle a la possibilité de se transmettre au fil des générations, elle fait l'objet d'apprentissage. Son concept a été utilisé bien souvent en référence à des sociétés traditionnelles, relativement closes et homogènes. TYLOR (1871) la définit comme un « *tout complexe qui inclut les savoirs, les croyances, les arts, la morale, les lois, les us et coutumes et les autres capacités acquises par l'homme en tant que membre de la société* ».

De son côté, Margaret MEAD (1953) écrit « *Une culture est l'ensemble des formes acquises de comportement qu'un groupe d'individus unis par une tradition commune transmettent à leurs enfants* ».

Mais, peut – on dans ce cas dissocier une langue de sa culture ?

C - Langue et Culture

Tous les linguistes sont unanimes pour affirmer qu'une langue ne peut être dissociée de la culture. Il est donc reconnu que la langue est un vecteur culturel indéniable. C'est à travers elle que l'on peut bien s'intégrer dans sa culture et la sauvegarder.

La loi d'orientation de 2002 prévoit l'introduction de l'enseignement de la langue maternelle dans le programme scolaire.

Contrairement aux autres pays africains, Djibouti n'est pas confronté à plusieurs dialectes. Elle ne dispose que de deux langues maternelles parlées dans le milieu rural. Laquelle doit – on enseigner ? Et comment ?

Jusqu'ici, les pays africains qui ont lancé les premières expériences dans ce domaine ont été confrontés à des obstacles vus la multitude et la variété de dialectes poussant certains à y renoncer.

Seul, le Burkina Faso semble en bonne voie à avoir pu surmonter cet obstacle.

Alors faire une promotion de nos langues maternelles dans nos écoles rurales s'avère utile et même impérieux.

D - Ecole de Coopération et de Solidarité

Dans une vie en société et plus particulièrement dans nos communautés rurales, la coopération et la solidarité sont inscrites dans les us et coutumes.

En pédagogie et dans la vie, la coopération implique une organisation. C'est un apprentissage de la vie réelle. Cette coopération peut déborder le cadre de la classe, s'ouvrir sur l'environnement de l'école, associer les parents à son action, être en relation avec le conseil régional, les partenaires externes ... Elle doit développer l'autonomie.

« *La vie de l'école suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers – élèves et parents – l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire. L'éducateur doit s'intégrer à ce processus dont il tâchera d'être avec beaucoup de compréhension et de dynamisme, le meilleur élément* ». FREINET.

À coup sûr, on peut dire que l'éducation transmet toutes ces valeurs, en particulier dans les écoles rurales.

E - Dynamique locale

La LOI sur la décentralisation promulguée en 2002 instaure un nouveau mode d'organisation et de gestion des régions. Le Ministère de l'Éducation Nationale a été le premier département étatique à avoir épousé ce modèle de bonne gouvernance décentralisée en créant dans les Cinq régions le comité régional de l'éducation (CRE) coprésidé par le préfet et le président du conseil régional.

Cette disposition impose une réelle implication de ces acteurs dans la vie des écoles des chefs – lieux et plus particulièrement dans les écoles des zones rurales les plus excentrées.

Depuis, le MENFOP combine les formules successives avec les transferts de compétences et qui ont promu de nouvelles coordinations entre acteurs scolaires et élus régionaux en recherchant des cohérences et des convergences.

C'est donc en conjuguant tous les facteurs énumérés ci – dessus que l'on peut envisager alors ce concept d'école rurale. Mais que signifie au juste ce concept ? Quelle définition lui donne – t – on ?

IV - LES PREMIÈRES DÉFINITIONS

La généralisation du concept d'école rurale ou de ruralité en matière d'éducation est née au XIX ème siècle en Europe. Elle répondait à une inclusivité, à un souci d'égalité devant l'accès à l'instruction. Elle a contribué à la fois à cimenter les unités nationales et à accompagner le progrès de la révolution agricole avec la vulgarisation des techniques nouvelles et des engrais. Les villages chinois avec la montée en puissance du communisme et les occidentaux symbolisent bien ce passé.

L'école est donc tenue à cimenter l'unité nationale, mais également à donner aux apprentissages un ancrage identitaire et à faire de l'instituteur un personnage local.

Le temps de l'école coupée du village est révolu. Aujourd'hui, le milieu rural est entré dans l'école. Qu'on le veuille ou non, le village exerce des effets sur les ambiances éducatives et sur les trajectoires scolaires des élèves. Francis MORIN définit le village et l'école comme des « *espaces appropriés pour tous les habitants et leurs actifs, d'où l'on se sent (appartenance) et sur lesquels on agit, un milieu vivant, pluriel, relatif, mouvant* ».

Par ailleurs, il affirme que « *les composantes de l'éducation en milieu rural sont l'école au sens large, la famille, et un tiers secteur éducatif qui comprend l'éducation familiale, l'éducation populaire, les actions culturelles et sportives plus ou moins institutionnalisées [...]* ».

Dans le domaine politique, **l'éducation est amenée à aider le village à prendre sa place dans le développement durable et le mouvement de la nation**. L'une des réponses possibles, écrit MORIN est que « pour se construire un avenir localement, on adapte son parcours aux ressources locales en vue d'un développement durable tenant compte de la préservation des ressources, de lutte contre les inégalités sociales et de la performance économique [...] ».

Mais l'école rurale telle qu'elle est envisagée a un coût. D'après les experts et les économistes, **le coût de l'enseignement en milieu rural est trois fois plus élevé qu'en milieu urbain**.

V - QUELLES PERSPECTIVES POUR CE CONCEPT A DJIBOUTI ?

Ainsi, tout en donnant à l'école djiboutienne ses principales missions de donner l'accès à un savoir universel, **le pays se doit de se pencher sur la vie scolaire en milieu rural**. Et à cet effet, le fait de se voir conjuguer le local et le global s'impose indiscutablement.

Depuis 2017, le MENFOP a opté d'une part, pour

Le Concept d'École Rurale : Quelles Perspectives ? (suite)



une approche quantitative et une approche centrée sur l'environnement de l'école et, d'autre part, une approche centrée sur l'instruction et les apprentissages scolaires.

Pour la première, l'accent a été mis sur « la socialisation », l'éducation à la citoyenneté.

Pour la seconde, les efforts et les interventions ont été concentrés sur la qualité de l'enseignement – apprentissage.

Le principe aujourd'hui, à Djibouti, est de **développer une dynamique école/village, une synergie entre programme d'éducation rurale et plan de développement local, ...**

VI - LES STRATÉGIES

À l'aube d'un travail important dans le même sens qu'entend engager le système éducatif djiboutien (Atelier du 17 au 19 Juin 2019), il me semble important de préciser ces quelques éléments.

La liste ci – dessous prend en compte les idées essentielles de cet article. Les recommandations qui en sont proposées comme stratégies de mise en œuvre ne sont pas exhaustives :

Sur le plan politique :

- Associer tous les partenaires de l'Éducation : internes tels que l'UNFD, l'ONARS, l'ONEAD, l'EDD, ... et développer un partenariat externe avec un fort engagement de l'UNICEF, du PAM, de l'OMS, de l'US AID, de l'AFD, de la JICA, ...
- Mettre en place un comité interministériel de pilotage présidé par le Premier Ministre et dont le Ministre de l'Éducation nationale Vice – Président incluant les Ministres de l'Intérieur, de la Décentralisation, de la Solidarité nationale, de la Santé, de l'Agriculture, de l'Énergie, de la Femme, du Bien Waqf, du Sport et de la Jeunesse, de l'Emploi, du Tourisme et de la Défense.

- **Que chaque Ministère investisse en moyens logistiques et financiers, chacun dans son domaine autour de cette école rurale,**
- Définir un cadre juridique clair fixant les orientations et les stratégies de mise en œuvre.
- Renforcer et appuyer davantage les collectivités locales dans leur implication dans ces écoles rurales.

Sur le plan départemental de l'Éducation :

- Développer davantage les possibilités de formation décentralisées en rapport avec l'activité phare de la région et multiplier l'alternance théorie/pratique avec une proportionnalité à l'avantage de la formation pratique ;
- Décentraliser le CFEF dans les Inspections régionales quant à la formation des enseignants qu'à l'alphabétisation des adultes en passant par la sensibilisation des usagers et la formation sur le sens de la responsabilité éducative de la collectivité locale ;
- Rendre plus efficace le système pour trouver les enseignants originaires du secteur et les retenir sur le lieu grâce à des mesures incitatives,
- Identifier les différents paramètres influant sur la réussite ou l'échec scolaire et sur l'orientation scolaire des élèves émanant des écoles rurales.
- **Etablir une cartographie des écoles avec États actuels, besoins, ... Pour ce faire, l'Observatoire du MENFOP est en mesure, vue son expertise, de noter, analyser, mais également de proposer des orientations avec des précisions sur les zones enclavées ;**
- Plébisciter les formations professionnelles et contextualiser les curricula adaptés au contexte local dès le primaire et ainsi procéder à des repérages et à des détections très précoces ;
- **Instaurer le préscolaire en milieu rural avec l'introduction des langues maternelles ;**

Sur le plan pédagogique :

- Former les enseignants sur les pratiques pédagogiques innovantes afin de gérer les difficultés générées par l'enclavement géographique et les niveaux multigrades : pédagogie différenciée, rythmes et méthodes diversifiées, politique de soutien et d'entraide, travail en équipe, ...
- Doter les enseignants en capacité de développer des activités culturelles et sportives en liaison avec la communauté et/ou les associations quand elles existent et de coordonner les actions ;
- **Faire bénéficier assez largement les enseignants, les élèves et les parents d'une utilisation pédagogique du TIC (ordinateurs, TV, réseaux, CDI, ...)** ;



Sur le plan social :

- Faire de l'enseignant à la fois acteur de la réussite de ses élèves et acteur du changement social en coordonnant les rencontres avec les parents, en travaillant ensemble, en échangeant les expériences et en prenant en charge le suivi et l'animation du village ;
- **Rapprocher les campements de leur école dans la mesure du possible, Développer les services sociaux autour de l'école (santé, de l'eau et de l'agriculture, ...), Créer et développer les potagers, l'élevage dans l'enceinte scolaire et Equiper toutes les écoles en panneaux solaires ;**
- Ouvrir l'école à son milieu pendant et en dehors du temps scolaire : Coran, Éducation Islamique, Contes traditionnels, ...et Faire des animations autour des émissions télévisées : journal, documentaire, ...

- Développer les compétences des associations et des intervenants bénévoles et les utiliser au maximum.
- Travailler en commun avec les services sociaux et les bureaux de la santé, de la femme et famille et de l'agriculture pour aborder les problèmes d'exclusion sociale, de l'eau, de l'alphabétisation et pour développer un système de pré - alerte,
- Encourager la collaboration active des parents dans l'éducation de leurs enfants ...,

VII - CONCLUSION

Pour résumer, on ne peut qu'affirmer que l'école rurale ne peut se distinguer du village où elle est située. Donc, la coopération des représentants de l'Éducation avec le milieu environnant est plus que nécessaire pour contribuer à la réussite scolaire du village et au développement durable de la société. Dans ce but, l'école doit conjuguer ses efforts avec les interventions multiples des acteurs locaux : familles, élus, ...

Il s'agit de sortir du « carcan habituel » et de rendre le partenariat plus ambitieux en l'insérant dans un projet éducatif local qui, sur la base d'un diagnostic partagé, parviendra à mobiliser toute la communauté.

Mais la partie ne sera vraiment gagnée que si tous les Ministères, les élus régionaux, les familles et les acteurs éducatifs s'investissent sur tous les plans, notamment en moyens financiers, et associent leurs efforts pour porter haut ce concept d'école rurale et en feront un lieu de vie, d'épanouissement et de réussite.

C'est possible ; tout est une question de volonté et d'engagement.

Bibliographie :

- *Jomtien 1990*
- *Djibouti : États Généraux de l'Éducation*
- *Djibouti : Loi d'Orientation de l'Éducation*
- *Plan d'action de l'éducation 2017 – 2020*
- *Djibouti : Loi sur la Décentralisation*
- *Banque mondiale : Données 2010*
- *FREINET : l'école, réserve d'enfants*
- *LINTON : le fondement culturel*
- *MEAD : sociétés, traditions, techniques*
- *MORIN : cahier pédagogique 2006*
- *ROUSSEAU : Émile ou de l'éducation*

2.6 L'autisme : un handicap ou une autre intelligence ?



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

Qu'est-ce que l'autisme ? On désigne sous les termes de trouble du spectre autistique (TSA) ou autisme un ensemble de troubles complexes du développement cérébral. Ces troubles se caractérisent, à des degrés divers, par des difficultés sur le plan des interactions sociales et de la communication verbale et non verbale, ainsi que par des comportements répétitifs. L'intensité des troubles varie de faible à grave et les personnes affectées sont atteintes à des degrés divers.

L'autisme peut être handicapant : difficulté à entrer en communication avec les autres, parents compris, ou à gérer ses émotions ; hypersensibilité sensorielle, à la lumière, au bruit, même au simple toucher ; intérêts centrés sur un seul sujet de façon obsessionnelle, tics de langage ou gestes répétés pendant des heures.

Malgré ces difficultés, les personnes atteintes de TSA possèdent des habiletés exceptionnelles ou « circonstancielles » dans des domaines très précis. Par exemple, elles peuvent avoir une excellente mémoire à long terme, mais présenter des déficiences graves au niveau du développement d'autres capacités. Certaines personnes atteintes de troubles autistiques peuvent avoir une excellente mémoire des chiffres ou des formules mathématiques, mais répètent les données à l'infini dans un contexte socialement inapproprié.

Précurseur en la matière, la Silicon Valley cible de plus en plus spécifiquement ce type de profils. Selon Tony Attwood, psychologue spécialisé, la Silicon Valley compterait près de 50%

d'autistes ou d'Asperger parmi ses ingénieurs. Normal, estime Frédéric Vezon: «*La Silicon Valley a pour une bonne part été créée par des profils autistiques. Gates, Jobs, Zuckerberg sont souvent décrits comme des personnes du spectre autistique. La plupart des sociétés de la Silicon Valley ont brisé le modèle hiérarchique et très formaté de l'entreprise, dans lequel l'atypique ne se sent pas bien.*»



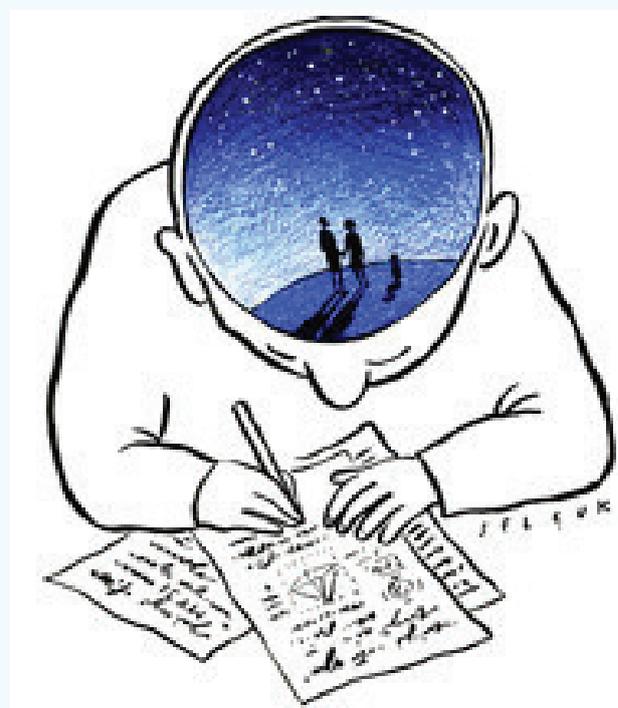
II. Une autre forme d'intelligence ?

Si les handicaps des personnes autistes sont manifestes, la révélation de leurs potentiels est récente et a complètement changé le regard sur ce trouble dont la prévalence ne cesse de s'accroître d'année en année à travers le monde. Pour décrire le fonctionnement du cerveau autistique, on parle dès lors d'une **autre forme d'intelligence** ou de neurodivergence par rapport aux neurotypiques, censés représenter la norme.

On a l'habitude d'évaluer l'intelligence des individus avec des critères normatifs. Dès qu'une personne est atypique, par exemple un autiste non verbal, ou pas à l'aise avec la communication, elle est considérée comme un être non pensant et c'est une erreur. La littérature scientifique sur l'autisme indique que, si l'on appliquait les tests standards de QI à l'ensemble des autistes, 75 % d'entre eux obtiendraient un score inférieur à ce seuil et seraient donc étiquetés « retardés mentaux ».

Or, ces tests standards ne sont pas adaptés aux autistes. Les tests de QI courants, dérivés de l'échelle WAIS (« Wechsler adult intelligence scale »), font une large part à l'expression verbale, qui est la principale pierre d'achoppement à laquelle se heurtent les autistes. Mais il existe d'autres tests, plus adaptés, comme la matrice de Raven, développée à l'origine par l'armée britannique pour recruter ses futurs pilotes de chasse sur la base de l'intelligence pure, c'est-à-dire en gommant le plus possible l'impact de

l'environnement socioculturel. « *En mesurant l'intelligence des autistes à l'aide de la matrice de Raven, qui ne fait pas appel à la parole ni à la culture générale, on obtient des scores bien plus proches de la moyenne de la population* », indique la chercheuse en sciences cognitives et spécialiste de l'autisme **Fabienne Cazalis**. Les capacités cognitives des autistes seraient donc sous-estimées par les tests de QI, ce qui peut être un handicap pour leur insertion à l'école ou dans le monde du travail.



L'intelligence singulière des personnes autistes repose sur un fonctionnement cérébral distinct. Par exemple, il a été démontré que les enfants atteints d'autisme sont capables de se représenter l'espace, comme l'espace 3D dans les jeux vidéo. Ils pensent et raisonnent davantage avec des images qu'avec des mots et sont capables de retenir par cœur des horaires d'autobus, ou encore des textes lus ou entendus.



● **Autisme : handicap ou intelligence ? (suite)**



Généralement, les personnes atteintes d'autisme sont capables de réaliser des tâches cognitives d'un niveau très élevé dans des domaines spécifiques auxquels elles consacrent beaucoup de temps et d'énergie, et certaines peuvent avoir une intelligence supérieure à la moyenne.

III. Fonctionnement cérébral distinct

Les personnes autistes et non autistes utilisent le même réseau cérébral pour faire des



Pourtant, malgré une intelligence originale, voire hors-norme, les personnes autistes s'adaptent difficilement au monde qui les entoure. L'adaptation varie beaucoup d'un individu à l'autre. **«Comment réussir à s'imposer ou ne fût-ce qu'à s'intégrer dans la société lorsque l'on n'a pas le bagage de base, quelle que soit l'intelligence», Schovanec, philosophe et écrivain autiste.**

raisonnements. Chez les autistes, par contre, certaines régions postérieures du cerveau, en particulier le lobe occipital (correspondant à l'aire visuelle), présentent un plus haut niveau d'activité, alors que certaines parties du cortex préfrontal sont moins actives. Dans les modes de cognition et de raisonnement des autistes, les régions cérébrales les plus actives sont celles

associées à l'expertise visuelle, à l'élaboration, au maintien et à la manipulation d'images mentales. Selon une hypothèse récente, il y aurait chez les autistes moins de connectivité entre les régions cérébrales frontales et les régions postérieures.

Les différences dans le fonctionnement cérébral ont des implications sur l'apprentissage et le développement des capacités intellectuelles des enfants autistes. « Il est nécessaire de leur présenter l'information de manière exhaustive et organisée, puis de leur permettre de la manipuler, de la classer et de l'organiser, parce que cela correspond davantage à leur manière spontanée d'apprendre », dit Isabelle Soulières, Professeure et chercheuse québécoise. Cela confirme les observations de nombreux cas d'enfants autistes qui ont appris à lire, à calculer ou à jouer du piano par eux-mêmes, grâce à un matériel abondant et en repérant des régularités et la structure sous-jacente aux agencements de lettres, de chiffres ou de notes.

La professeure croit qu'il faut repenser les méthodes d'intervention, lesquelles se concentrent habituellement sur les faiblesses des enfants autistes. « **On doit plutôt miser sur leurs centres d'intérêt, sur les forces et les habiletés associées à leur développement cognitif atypique, que ce soit dans les classes régulières ou spécialisées en milieu scolaire.** »

Bien évidemment l'autisme est un handicap, la manière des enfants autistes de penser, de voir, de ressentir, le monde est hors-norme... L'autisme est une manière complètement différente de percevoir les choses et d'accéder à

des formes de pensée inaccessibles à la majorité des gens, tout comme les schémas de pensée classique qui sont naturellement inaccessibles à une personne autiste. Grâce à sa pensée en arborescence, un autiste est capable de résoudre les choses d'une autre façon, parfois plus vite qu'un neurotypique.



Mais, si ces atouts sont réels, attention toutefois à ne pas enjoliver le tableau : pour les autistes, surtout ceux dits de « bas niveau », qui n'ont pas réussi à acquérir le langage parlé (mais qui, très souvent, n'en savent pas moins lire et écrire), la vie reste un parcours semé d'embûches. Ce n'est pas parce qu'on reconnaît aux autistes une intelligence différente et des compétences particulières qu'il faut cesser de considérer l'autisme comme un handicap, nécessitant une prise en charge adaptée.

Bibliographie :

- Fabienne Cazalis,
- Isabelle Soulières.
- Tony Attwood.

2.7 Regards sur le métier d'un Conseiller Technique



Par M. Abdi Sikieh Kayad - CT

Aujourd'hui, s'il y a un métier peu connu ou plutôt mal connu, c'est celui du conseiller technique du Ministre.

Certains pensent qu'il s'agit d'une « pseudo-fonction » occupée par des hommes et des femmes démis de leurs postes de hautes responsabilités et qui ont du mal à admettre leur nouvelle situation.

D'autres prétendent que les conseillers techniques sont souvent des absentéistes ou même des invisibles dans leur lieu de travail, d'où leur appellation péjorative « des bras cassés »

Il y a aussi ceux qui qualifient les effectifs de ce personnel de « pléthoriques » et qui suggèrent que le gouvernement évalue le poids et l'entrave de cette « oisiveté passive » sur le rendement et la qualité du service public. Mais qu'en est-il réellement ?

Dans cet article, il sera question, dans un premier temps de faire un tour d'horizon sur le métier d'un conseiller technique pour mettre en lumière ses principaux rôles et missions. Puis de démontrer, que contrairement aux clichés et aux stéréotypes selon lesquels les conseillers techniques seraient des employés fictifs, invisibles et inactifs, dans quelles mesures ces hommes et ces femmes constitueraient plutôt un atout majeur pour le bon fonctionnement d'un ministère.

Un conseiller Technique est souvent un personnage peu connu ou plutôt mal connu dans ses fonctions, Il s'agit d'un collaborateur qui sert d'interface entre l'administration, le monde extérieur et le ministre lui-même. Il a donc un rôle à la fois de filtre, de protection et de traitement de l'information, pour assister de manière permanente le ministre, dans sa prise des décisions.

Il convient, d'emblée de signaler que la conception du métier d'un conseiller technique diffère d'un pays à l'autre ou d'un système politico-administratif à un autre.

À la lecture des documents officiels disponibles sur internet, on s'aperçoit qu'en Europe, par

exemple, et plus précisément en France, le cabinet Ministériel est « **un organisme restreint, formé par des collaborateurs personnels choisis par le Ministre ayant pour fonction de le conseiller et de l'assister dans la réalisation de l'ensemble de ses missions.** »

source : la Documentation française

La sélection des membres du cabinet dépend du Ministre « **La plupart d'entre eux sont issus de la haute administration. Ils exercent leurs fonctions en s'appuyant sur l'administration centrale et les services déconcentrés de l'État** » source site. *Diplomatie.fr*

Par contre en Amérique du Nord comme aux Etats-Unis ou au Canada, la réalité est totalement

différente. On applique ici le « spoil system » c'est-à-dire le système des dépouilles où l'existence du cabinet prend fin avec les fonctions du Ministre.

Par exemple si le régime politique au Pouvoir change, la quasi-totalité des membres du cabinet sont renvoyés et remplacés par d'autres appartenant au nouveau système politico-administratif.

Et, qu'en est-il de la situation à Djibouti,? S'agit-il d'une coutume héritée de l'administration coloniale dont l'inefficacité nécessite de procéder à une véritable réforme ? Ou d'un moyen efficace et indispensable mis au service de chaque Ministère.

Avant de tenter d'élucider les tenants et aboutissants de ces différentes opinions, relatons d'abord quelques faits historiques de notre pays.

Au lendemain de l'indépendance, notre jeune patrie ne disposait pas de ressources humaines compétentes et qualifiées suffisantes pour relever les défis de taille auxquels la toute nouvelle administration postcoloniale devrait faire face. D'où la nécessité de faire appel à des consultants étrangers en qualité « d'experts dans tel ou tel domaine » ou d'un conseiller technique auprès d'un département ministériel.

Cette situation aura perduré le temps nécessaire pour que les Djiboutiens et Djiboutiennes puissent assurer la relève, et ce, dans tous les domaines. Aujourd'hui, grâce à ses propres experts, le pays n'a nullement besoin de solliciter une assistance étrangère, quel que soit le poste et encore moins celui d'un conseiller technique d'un ministre.

À l'heure actuelle, chaque ministre est entouré d'une équipe de CT, leur nombre varie d'un département à l'autre.

Ils ont généralement les mêmes missions, celles d'assister leur ministre dans la prise des décisions, mais, à la différence des autres pays cités ci-haut, à Djibouti, on peut dire que les conseillers techniques du ministre n'ont pas de rôle politique proprement dit. Ils sont de simples administrateurs.

Cependant, il est communément admis que les

effectifs de ce personnel soient qualifiés de « pléthoriques ». Ce qui fait l'objet de nombreuses critiques. Les partisans de cette opinion se justifient par le fait que de plus en plus de hauts responsables sont nommés des conseillers techniques.

Selon ces derniers, On aurait, l'impression que s'est devenu une « réalité djiboutienne » de ne plus retourner à sa case de départ une fois que l'on n'est plus au perchoir.

Les arguments de ceux qui préconisent une réduction des effectifs des conseillers techniques sont généralement d'ordre économique. Car, selon eux, cette « oisiveté passive » ne pouvant perdurer au risque d'entraver non seulement la qualité du service public, mais aussi de gruger le budget national. Aussi, pensent-ils qu'il est temps de procéder à une véritable réforme de cette tradition.

Nonobstant ces différentes « observations », on pourrait s'interroger en quoi le rôle des conseillers techniques serait-il un atout pour le bon fonctionnement d'un Ministère ? Si on tente d'analyser le revers de la médaille, on s'aperçoit que grâce à la richesse de leurs expériences, ces hommes et ces femmes de longues carrières contribueraient énormément à la réussite et à la qualité du rendement de leurs départements.

Pour mettre cela en évidence, nous allons élucider, dans cette analyse, un exemple éloquent : C'est le cas des conseillers techniques affectés au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle.

Au début de chaque année scolaire, il est de tradition, depuis bientôt trois ans, que le Ministre réunit tous ses collaborateurs pour élaborer ensemble un plan de travail annuel. Ainsi, à l'issue des discussions ouvertes et des débats constructifs, on établit de concert et de manière démocratique, une liste des thèmes de réflexions sur les grands enjeux de notre système éducatif.

Ensuite, les conseillers techniques forment des groupes de travail de 4 ou 5 personnes pour faire des études et mener des réflexions poussées sur un dossier donné relatif à la problématique de l'éducation.

● Métier d'un Conseiller Technique du Ministre (suite)



Une fois les différents groupes constitués, le Ministre signe la note de service pour valider la composition des commissions et entamer les travaux.

Pour cette année scolaire, voici les différents dossiers soumis à l'étude et aux réflexions des conseillers techniques :

- **Projet de création d'une Chaîne éducative;**
- **Établissement d'un plan de carrière des Enseignants**
- **Projet du port de l'uniforme**
- **Politique de l'Accès/ École inclusive,**
- **Amélioration de la Qualité des enseignements/Apprentissages,**
- **Renforcement des capacités du Système de pilotage**
- **Étude du Concept de l'école rurale,**
- **Projet de lecture,**
- **Guide du chef d'établissement,**
- **Projet de zéro élève dehors,**
- **Évaluation des chefs d'établissements,**
- **Révision des textes juridiques**

Source : Menfop

Au-delà des autres missions ponctuelles qui leur sont assignées par le Ministre, les conseillers techniques travaillent d'arrache-pied sur leur dossier respectif. Des réunions de coordination bi-hebdomadaires se tiennent régulièrement sous l'égide du conseiller coordinateur.

Au cours de ces séances de coordination, et selon un planning préétabli, chaque commission fait, à tour de rôle, la présentation de ses travaux en plénière.

Des débats et des discussions s'en suivent pour apporter les remarques et les suggestions susceptibles d'améliorer le dossier de réflexion avant de le soumettre à l'approbation du Ministre.

En effet, tous les travaux de réflexions effectués par les différentes commissions devraient évidemment déboucher sur l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages en particulier et au développement du système éducatif en général.

C'est ainsi qu'au MENFOP qu'aucune personne n'est mise à la « touche ». En effet, ce qui unit les Conseillers Techniques, c'est l'esprit d'équipe et la forte solidarité qui existent entre eux.

Par ailleurs, cette équipe élabore et soumet au Ministre à la fin de l'année scolaire un rapport final qui relate toutes les activités réalisées durant cette période. Elle fonctionne, en fait, comme une véritable direction exécutive ou de pilotage

Il va sans dire que toute cette synergie et cette étroite collaboration sont dues grâce au leadership éclairé de son Excellence M. Moustapha Mohamed Mohamoud, Ministre de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, qui a su rentabiliser les compétences et les expériences des uns et des autres.

Il a, non seulement responsabilisé et accordé sa confiance à ses proches collaborateurs, mais aussi il a créé, au sein de son département un climat de travail convivial, une forte solidarité et un véritable esprit d'équipe qui n'abandonne personne.

Conclusion :

Enfin, à la lumière de cette brève analyse, on peut conclure que ni la taille des effectifs des conseillers techniques ni les incidences budgétaires ne peuvent en soi déterminer l'efficacité ou la pertinence de la raison d'être de cette catégorie d'employés de l'État.

Mais si on réussit à réunir deux facteurs, il serait fort probable que le métier de conseiller technique soit un atout majeur pour le bon fonctionnement d'un Ministère en ce sens où ces hommes et ces femmes de longues carrières constitueraient une véritable richesse en termes d'expertises, de conseils ou de renforcement des capacités pour une administration en quête de qualité et de bonne gouvernance.

Le premier facteur dépend du degré d'estime et de considération due à leur rang que la structure d'accueil accordera à ces hauts responsables. Le second facteur relève de l'attitude de chacun, il faudra, en principe, faire preuve de civisme, de

conscience professionnelle et de bonne foi dans l'exercice de sa nouvelle fonction.

Et surtout n'est-il pas digne d'un haut cadre qui après avoir occupé de hautes fonctions dans les différentes administrations de refuser d'accepter sa nouvelle situation et d'exprimer un sentiment d'abandon et de démission ?

Après tout, un conseiller technique du ministre n'est-il pas un fonctionnaire comme les autres appelé à servir son pays partout où besoin sera ?

Références :

- Documentations françaises
- Diplomatie.fr
- Note de service Menfop



2.8 Approches for teaching vocational english in TVET



By Mr. Arreite Oumar Adan / CT

Nowadays, the importance of corporate communication is recognized worldwide and the english language, as a largely and commonly used language in the world, plays an important role in this corporate communication. That is why a person fluent in english can succeed in the business world for he or she is able to communicate and find a job in order to contribute to the shining of its company internationally.

In this regard, the English language is demanded and became necessary in major fields such as information technologies and communications as well as medecine and in many businesses around the world. In Djibouti, it has a particular importance due to the strategic position of the country. Located at the crossroad of three continents and one of the main maritime routes frequently used in the region, the republic of Djibouti has to develop its human and linguistic capital in order to be more competitive.

Therefore, one of the area where the learning of english language is very important is in the vocational training schools. Teaching english to the students of vocational and professional schools will enable them to communicate in the corporate industry in their future work and make them succeed in their academic research for the english language will help them enhance their performance and skills in that field. As a matter of facts, the type of english language teaching that will be suitable for the vocational schools is the vocational english that corresponds to their specific needs.

An overview of teaching approaches to vocational english

The English for Vocational Purposes, a term which is mainly taken into consideration 'under the umbrella of English for Specific Purposes (ESP)' (Widodo, 2016, p. 278) is closely connected to some other terms such as Vocational Oriented Language Learning (VOLL) and Content and Language Integrated Learning (CLIL).

In the context of the TVET, there is a need to talk about the vocationalising of the english language which is the use of english language in a vocational classroom. In fact, in this case Three methodological approaches can be used : **the ESP, the VOLL and the CLIL**. Though, they are

different in nature, what these approaches have in commun is the vocationalising of the English Language.

I. The English for Specific Purpose

Traditionally, approaches to teaching and learning vocational English has been restricted to ESP, English for Specific Purposes. The teaching of ESP takes place in working life, catering to specific language needs within a business sector or a trade (Korsvold 1994:37). The purpose of ESP is therefore to prepare the learners to communicate within specific disciplines and its focus is on learners' immediate needs (Vogt and

Kantelinen 2012:4). The implementation of ESP varies both within the nations and internationally, but ESP teaching may contain anything from concrete vocabulary necessary in working life, to cultural understanding needed in order to communicate (Vogt and Kantelinen 2012:3).

Unlike the General English language that is thought nowadays at the vocational training schools, the teaching and learning of **ESP** combines linguistics skills together with the acquisition of special information. In other words, 'ESP' is, basically, language learning which has its focus on all aspects of language pertaining to a particular field of human activity, while taking into account the time constraints imposed by learners'. Beside this, The selection of materials and curriculum are predetermined by the needs and contexts of the students also. (Kithauskiene, L: General English and English For Specific Purposes).



The content of any ESP course should be determined by a comprehensive needs analysis. This is absolutely crucial if the course is to be maximally effective. A good needs analysis will be composed of the following:

(i) **Placement testing.** This consists of administering tests designed to assess general English ability and ability to perform adequately in business contexts. Such testing enables the trainers to determine the starting level of courses in the training programme.

(ii) **Linguistic needs analysis.** This enables trainers to determine the type, content and duration of courses to be included in the programme. With respect to content, required skill development, linguistic structures, lexical items, functions and

levels of formality will be identified.

(iii) **Learning needs analysis.** This enables trainers to identify learners' attitudes towards different kinds of teaching methodology, learning tasks and activities. Hence, they are able to develop courses and practice materials which use the learners' preferred methods of learning, so that learning is more effective.



(iv) **Learner perceptions analysis.** Here, trainers attempt to discover trainees' perceptions of themselves and others as part of their company culture, and their relationships with people from other company cultures. They also try to identify communicative problems which arise not from linguistic inadequacy, but from differences in culture or communicative style (linguistic or non-linguistic) that can lead to conflict and misunderstanding. This enables them to develop appropriate communicative and cross-cultural strategies in course design.

II. The concept of Vocationally Oriented Language Learning (VOLL)

Following a survey on the state of vocational language learning in Council of Europe member countries, the concept of Vocationally Oriented Language Learning (VOLL) gained popularity. This survey concluded that "Vocationally oriented language learning is seen as a major educational challenge for the Nineties and beyond in all member countries" (Korsvold 1994:37). This shows that new approaches to

Approches for teaching vocational english in TVET (suite)



vocationally oriented language teaching had to be implemented. VOLL differs from ESP in that it is taught within the official education institutions, in vocational education programmes. This term, coined by the European Council **“implies enabling learners to communicate not only in the (future) workplace but also provides a more general competence that integrates vocational, linguistic, and social skills”** (Egloff 1989 in Vogt and Kantelinen 2012:3). Therefore, learning vocabulary needed to communicate in work-related contexts is not perceived as sufficient anymore. VOLL brings to the table a more holistic approach to vocationally oriented language learning involving learning for work and life: “Vocationally oriented language learning can serve as an integral part of the lifelong educational process, combining directly work-related skills with personal growth and social awareness” (Fitzpatrick and Varga 1993:7).

The essence of VOLL centres around learning language, skills and subject content (Brewster 1995:2). Where the ESP approach is regarded to be compartmentalised, VOLL is more



comprehensive in nature. Learning is seen in the context of the learners’ work and life (Brewster 1995:2). In order to communicate efficiently in the workplace and in life, VOLL considers more holistic communication skills to be necessary (Vogt and Kantelinen 2012:4). There is no denying that more and more workplaces across all fields have become multicultural and multilingual. According

to Vogt and Kantelinen, “Qualified employees have to be proficient enough to communicate flexibly in diverse communication situations and professional discourse communities. They have to be competent enough to cooperate with colleagues from diverse cultural and linguistic backgrounds in order to strike up professional and personal relationships” (Vogt and Kantelinen 2012:1) Thus, intercultural, professional and efficient workplace communication is becoming increasingly important.

According to Gage & Prince, The VOLL in the context of English as a second language (ESL) has a history dating back to the 1970s (Gage & Prince, 1982). Since its inception, this type of ESP has been designed for language minority or immigrant learners in adult education programs and for school leavers in secondary and post-secondary education to prepare them for possible study and employment opportunities (Platt, 1993, 1996).

It has been shown that, ‘in the context of VOLL, the learners experience social engagement. This engagement is mediated by language, knowledge, and activity. For instance, when students participate in a hotel room reservation activity, they need to know the language of room reservation and the convention of booking a room (knowledge).’

III. Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to pre-defined levels (Marsh et al. 2010). Since 1990 CLIL has emerged as an example of interdisciplinary educational convergence (Wolff, 2012) that requires multi-faceted research approaches

(Coyle, 2007; Dalton-Puffer & Smit 2007; Lyster 2007; Mehisto 2011; Bonnet 2012).

The key characteristics of integrated CLIL practice as summarized by Coyle, Holmes and King (2009:14) indicate that it involves learning environments which have the potential for multi-variant teaching and learning objectives, and experiences. This leads to a synthesis of good practice based on appropriate content (meaningful, new, relevant); incorporation of intercultural understanding (where culture applies to a wide spectrum of forms of diverse interpretation); processing (personalized, peer-driven, and supported); and progression (sequences of learning scaffolded in relation to content and language, and the thinking demands required for progression in each)

Compared to several other language teaching methods and approaches, CLIL seems to be rather distinct in terms of :

- a) its 'dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language' (Coyle *et al.*, 2010:1);
- b) its flexibility and its 'range of situational and contextual variables' (Coyle, 2008: 3).

CLIL, which can include a diverse and broad range of perspectives and activities in different education contexts, seems not to be a fixed method or approach. In other words, CLIL methodology can take account of diverse learning contexts where subject content and language learning are integrated. CLIL could suggest to EFL teachers the possibility of a different way of viewing language teaching and learning.

Whether it is the English for Specific Purpose, the concept of Vocationally Oriented Language Learning (VOLL) or the Content and Language Integrated Learning (CLIL), the vocationalising of the English language is very important nowadays for this will enhance the opportunities for students in TVET in getting better jobs. It is therefore necessary to implement the above approaches in teaching vocational English to the TVET students and develop at the same time the learning materials that are corresponding to this kind of language learning approaches.

Référence

Maria Storevik, vocational English : A study of vocationalisation of English in Norwegian upper secondary schools Autumn 2015

Karin Vogt, Ritva Kantelinen, 'Vocationally oriented language learning revisited', *ELT Journal*, Volume 67, Issue 1, January 2013, Pages 62–69, <https://doi.org/10.1093/elt/ccs049>

Handoyo Puji Widodo : 'The Development of Vocational English Materials from a Social Semiotic Perspective: Participatory Action Research' March 2015

Katarina Lindahl, 'Vocational English in Policy and Practice' Licentiate thesis 2015.

David Marsh, 'Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory'. University of Córdoba 2012

Coyle, D. (2007) , 'Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies', *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5), 543–562.

Coyle, D., Holmes, B. and King, L. (2009) 'CLIL National Statement and Guidelines,' Cambridge: The Languages Company.

Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010), *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press

Dalton-Puffer, Ch. (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.

مشروع المؤسسة والتجديد التربوي

لتحقيق تلك الأهداف وإن الحرص على ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف خاصة هو بمثابة تحديد للمجالات الخاصة التي سيطالها المشروع ولنوعية الأنشطة المستهدفة ومختلف التجارب التعليمية المتوخاة ذلك أن مشروع المؤسسة إذ يشكل مخططا تكوينيا فإنه بحاجة يستوجب التنظيم المحكم لتجارب التعلم ولمختلف الأدوات الديدانكيتكية ومناهج التقويم وجعلها تلتقي مع أهداف المشروع ومن هنا إن تحديد سبل معالجة الاختلالات وتدقيق الأهداف وتحديد العناصر القابلة للتعديل مع تعيين الفاعلين والشركاء علاوة على تشخيص حاجيات مختلف المساهمين لمن شأنها أن تساعد على بلورة الحلول المرجوة وبرمجة الأنشطة التي تمكن من بلوغها إنطلاقا من عرض دقيق لمختلف أنماط الأنشطة المزمع إنجازها لتحقيق الأهداف التي تم انتقاؤها

٥- تقويم مشروع المؤسسة

تتخذ مختلف الإجراءات المتعلقة بتقويم المشروع أهمية خاصة باعتبارها تكون مندمجة في مراحل الإعداد بحيث تمكن من قياس إنجازها الأنشطة المبرمجة ومن القيام بالتعديلات والتصحيحات الضرورية كما تتخذ هذه الإجراءات بعدا استكشافيا وتروم قياس فعالية مختلف الأنشطة التربوية

٦- صياغة وثيقة مشروع المؤسسة

تشكل صياغة وثيقة المشروع الحصيللة النهائية لمجموع الخطوات السالفة كما يعبر عن التزام مجموع الفاعلين بالتعاقد الذي يبلوره المشروع انطلاقا من مساهمتهم ومشاركتهم في مراحل الإعداد والتحضير فسواء تعلق الأمر بالإدارة التربوية والفريق التربوي أو بالتلاميذ والآباء ومختلف الشركاء الخارجيين فإن وثيقة المشروع تجسيد لروح التشاور بين مختلف هذه الفعاليات كما تشكل أداة فعالة للاتصال الداخلي والخارجي وتعتبر مرحلة الصياغة النهائية للمشروع فرصة للتحقق من انسجام مكونات المشروع ومدى قدرتها على تلبية مختلف الحاجيات التي تم تشخيصها كما تشكل مناسبة لاستثمار الكفاءات المتوفرة والاستماع لملاحظات مختلف المساهمين وعلى اعتبار أن وثيقة المشروع وثيقة إدارية ستعرف انتشارا واسعا يجب الحرص أثناء صياغتها على ضمان مستلزمات الوضوح والدقة في التعبير والإحالة وهيكلتها بطريقة تفصح

عن الترابط المنطقي والتماسك بين مرحلة التشخيص من جهة وتحديد الأعمال والأنشطة والوسائل من جهة أخرى

عن القابلية للتنفيذ مع الإنطلاق من الإمكانيات المتوفرة ومراعاة طبيعة المؤسسة ومحيطها البيئي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي ودرجة الإقبال على المساهمة بالنسبة لفئات واسعة من الفاعلين

مشروع المؤسسة والتجديد التربوي

التعلم بانسجام مع توجهات المؤسسة المعنية ، ومن جهة ثانية باعتباره مشروعا يتخذ بعدا ثقافيا أكثر شمولية ومن هنا فإن مشروع المؤسسة يشمل مجموعة من المكونات تعبر عنها الجوانب التالية :

الجانب البيداغوجي للمشروع : يستهدف هذا الجانب أساسا تحسين المردودية المدرسية والإسهام في *1 تفتح طاقات التلميذ باعتباره المستهدف الأساسي من الأنشطة المقررة من طرف الفريق التربوي الذي يتكون من الأساتذة المتطوعين بإشراف وتنسيق رئيس المؤسسة

الجانب التربوي والثقافي : إن الأنشطة التي يستهدفها مشروع المؤسسة إذ تتخذ طابع تربويا فإنها*2 تكتسي كذلك صبغة ثقافية ذلك أن لكل نشاط تربوي طبيعة ثقافية كما لكل ممارسة ثقافية بعد تربوي . ومع ذلك يمكن التمييز بين نوعين من الأنشطة أحدهما تحتضنه المؤسسة التربوية والآخر يتم خارجها بدعم ومساندة من طرف الفاعلين الخارجيين المساهمين في المشروع ويتعلق النوع الأول بالأنشطة التربوية المدرسية التي تتم برمجتها انطلاقا من التحليل القبلي للحاجيات وسعيا لتحقيق انفتاح المؤسسة على محيطها الخارجي بمعية شركاء خارجيين وإن من شأن هذه الأنشطة أن تكسر الرتابة التي تخيم أحيانا على سير الدراسة وأن ترفع من مردودية العملية التعليمية

الأنشطة التربوية الاجتماعية : تتم هذه الأنشطة المقررة خارج أوقات الدراسة بتنسيق مع الجماعات*3 المحلية والجمعيات الثقافية والرياضية ومجموع الفاعلين الخارجيين ويراعى في إقرارها مدى انسجامها مع الأنشطة التربوية المدرسية وبالتالي مراعاة اقتراحات المدرسين أثناء إعدادها وإنجازها مما يسمح بمد الجسور بين المؤسسة ومجموع الفعاليات المساندة للمشروع

3- مراحل بناء مشروع المؤسسة :

وعموما إن مراحل بناء المشروع تتدرج من مرحلة الإخبار والبحث عن المساهمة وهي مرحلة تتوخى تحسيس الفاعلين بأهداف وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني وبإجراءات إنجاز المشروع كما تشهد تشكيل الفريق المكلف بقيادته تلي هذه المرحلة الأولى عملية وصف وضعية المؤسسة وتحليلها انطلاقا من تجميع مختلف المعطيات المتعلقة بالطاقات البشرية والوسائل المادية وتلك التي تعرض لتصورات وحاجيات مختلف الفاعلين الممكن تطويرها تلي عملية التشخيص هذه . مرحلة تحديد الخطوط العريضة لمشروع المؤسسة انطلاقا من بلورة الأهداف وبرمجة الأنشطة وتحديد الحاجيات على مستوى التكوين واستكمال الخبرة وإدماج تلبيتها في إطار الأنشطة المقررة. وتتعلق المرحلة الأخيرة بتحديد إجراءات تقيوم المشروع باعتبارها إجراءات مندمجة في منهجية المتابعة والتسيير لمراحل إنجاز المشروع

4- الخطوط العريضة لمشروع المؤسسة :

إن التجديد التربوي المنشود يطمح إلى وضع سياسة شاملة للمؤسسة تحظى بمساندة مجموع الفاعلين انطلاقا من تحليل وضعية المؤسسة وتحديد الأولويات المستهدفة ، وإن قوام المشروع ليرتكز على انتقاء وتحديد مجموعة من الأهداف العامة والخاصة المنسجمة مع الأهداف الوطنية ، ذلك أن مشروع المؤسسة ككل مشروع تربوي يسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف بالنسبة للمتعلم على مستوى المعارف والمهارات والمواقف . من هنا تنبع ضرورة انتقاء المؤسسة لأهدافها العامة وتحديد مختلف الوسائل والإمكانات اللازمة

مشروع المؤسسة والتجديد التربوي

بمساندة كل الفاعلين المحتملين وتسمح لتحقيق التقارب والتعاقد بين مختلف المؤسسات التربوية من هذا المنطلق يكون المشروع هو المجموع المنسجم للأهداف والمناهج والوسائل الخاصة التي تبلورها المؤسسة التربوية للإسهام في تحقيق الأهداف الوطنية وإنجاز مجموع الأنشطة التعليمية والتربوية التي تسمح بإشراك مجموعة الفاعلين في التنشيط التربوي وتحقق تفتحهم على المحيط الخارجي فسواء تعلق الأمر بالأنشطة الداخلية أو الخارجية فإنها تتوخى تحسین الوضعية الحالية للمؤسسة وفق أهداف قابلة للتقويم والتعديل ومنبثقة من روح التشاور بين مجموع الفاعلين التربويين .

إن المشروع إذ يطمح لتلبية الحاجيات الخاصة لتلامذة المؤسسة فإن إعدادة يستلزم وصف وضعية المؤسسة المعينة وتحليلها بغية تجميع مختلف المعطيات سواء منها تلك المتعلقة بسير المؤسسة أو تلك المنبثقة من آراء وتصورات الفاعلين التربويين كما يستوجب تحديد الأهداف وبلورة مختلف الأنشطة التي من شأنها تحقيق تلك الأهداف وخلق دينامية التجديد التربوي إن هذه المستلزمات تتطلب جردا واقعيًا للوسائل المادية والطاقات البشرية وتحديدًا دقيقًا لمنهجية المتابعة والتوجيه لمختلف مراحل الإنجاز الشيء الذي يطرح تصورا جديدا لأدوار الفاعلين التربويين بحيث يجعل رئيس المؤسسة يقوم بمهام التسيير والتنسيق والتنشيط ويسهم في انفتاح المؤسسة على المحيط الخارجي أخذ بعين الاعتبار مقترحات وآراء المدرسين في إعداد وإنجاز الأنشطة المقررة وهي نفس الأنشطة التي يجب الحرص على تحسيس التلاميذ بأهميتها وضمن مشاركتهم لإنجاحها توفيرًا لفرص التعلم الذاتي وزرعًا لروح المسؤولية وإن توفير كل الشروط لإنجاح المشروع يفرض كذلك إشراك الآباء والأولياء وكل المساهمين الخارجيين في مرحلة الإعداد وفي اتخاذ القرارات سواء منها تلك المتعلقة بالأنشطة المقررة أو تلك التي تخص تمدرس التلاميذ وسير المؤسسة .

يتضح مما سبق أن مشروع المؤسسة يروم ربح مجموعة من الرهانات التي تتضافر لإحداث دينامية التجديد التربوي المستمر وتحقيق الأهداف المرسومة وذلك على المستويات التالية :

بيداغوجيا : بمحورة العملية التعليمية والتعلمية حول المتعلم وتكليفها وفق حاجياته الأساسية في أفق تلبيتها مع الحرص على استلهاهم واقع المتمدرسين ومحيطهم الاجتماعي والثقافي في بناء استراتيجيات التعلم ومد الجسور بين مختلف المواد والنشطة للتقليل من

عوامل التنافر وتوفير شروط التكامل فيما بينها .

تربويا : بتقوية روح المبادرة لدى المتعلم والاهتمام به داخل المؤسسة وخارجها وإشراك الآباء والأولياء في اتخاذ القرارات المتعلقة بتمدرس أبنائهم .

٢- إعداد مشروع المؤسسة

إن مشروع المؤسسة باعتباره يترجم الرغبة في تطوير الحياة المدرسية ويسعى لبيت روح المسؤولية والمبادرة لدى المتعلم داخل المجال المدرسي باعتباره مجاله الخاص ، فإنه يهدف كذلك إلى العناية بالتلميذ خارج مجال المؤسسة ومن هنا طابعه المزدوج باعتباره مشروعًا تربويًا من جهة يتوخى تدعيم مختلف أنماط

مشروع المؤسسة والتجديد التربوي



محمد سلام / مفتش اللغة العربية في جيبوتي

1- ما هو مشروع المؤسسة ؟

تحليل مختلف الدلالات القاموسية واللغوية لمصطلح المشروع إلى النوايا والأهداف المزمع تحقيقها - مستقبلا باعتبارها ترسم صورة عن الوضعية أو الحالة المرغوب فيها ، وبالتالي إن المشروع ممارسة تتوخى تغيير المحيط الخارجي أو تعديل النشاط الذاتي وفق غاية محددة

ويتخذ مصطلح المشروع في القاموس التربوي دلالة خاصة تحيل إلى مجموع الأهداف المستقبلية ومختلف الأنشطة الكفيلة بتحقيقها وبالتالي إن المشروع التربوي هو : مجموع الإجراءات التي تعتمدها مؤسسة معينة لتحديد أهدافها الخاصة ونوعية الأنشطة المستهدفة والتي يتم إنجازها وتعديلها دوريا بمساهمة التلاميذ ومختلف الأطر التربوية وكذا آباء وأولياء التلاميذ

من هذا المنطلق يتوخى المشروع تجديدا تربويا يسمح بتجاوز مجموع العوائق التي تم رصدها، إنه برنامج عمل يستهدف تشخيص الجوانب الإيجابية والسلبية المميزة للوضعية الحالية كما يتوخى التحديد الدقيق لملامح الوضعية المنشودة وتوفير الطاقات البشرية والموارد المادية الضرورية لتحقيقها. ومن هنا فإن المشروع التربوي هو مختلف الوسائل المسخرة ومجموع الأنشطة المبرمجة من طرف الفاعلين التربويين في مؤسسة معينة قصد بلوغ الهدف المتوخى

إن مشروع المؤسسة يندرج في إطار دينامية التجديد التربوي الذي يتوخى الارتقاء بالمتعلم إلى مستوى الفاعل النشط ويسمح للمؤسسة ببلورة مشروعها الخاص باتخاذ مجموعة من المبادرات التي من شأنها أن تساعد على إيجاد الحلول للمشاكل المطروحة في أفق تجاوزها وتحقيق الأهداف الخاصة للمؤسسة في انسجام مع الأهداف الوطنية من هنا فإن المشروع دعوة للتفكير الجماعي ووسيلة لتحقيق التشاور والانسجام بين مختلف الفاعلين التربويين في إطار من الاستقلالية والتضامن في نفس الآن ، ذلك أن مشروع المؤسسة إذ يستوجب العمل الجماعي المنظم فإنه يجعل المؤسسة التربوية أخذة بعين الاعتبار خصوصية الوسط الذي تتواجد فيه إنه يسعى لتدعيم اللامركزية ويطمح لوضع خطة تربوية شاملة للمؤسسة تحظى



III. " Lu pour vous "

3.1 UNE ÉDUCATION INCLUSIVE ET ÉQUILIBRÉE

Par M. Edgar Morin, Montpellier, France

Edgar Morin, né en 1921 à Paris, est un sociologue et philosophe français. Penseur de la complexité, il a défini sa façon de penser comme "co-constructiviste" en précisant qu'on pourrait créer un monde extérieur en collaboration avec les autres.

D'après l'auteur, l'enseignement doit concilier quatre missions fondamentales : anthropologique, civique, nationale et humaniste.

- **Anthropologique**, car non seulement la culture scolaire doit parachever l'humanisation de l'enfant, mais elle doit aussi aider chacun à développer le meilleur de lui-même, l'être humain étant capable du meilleur comme du pire, de s'abaisser ou de s'élever — par là même l'enseignement prend un caractère éthique.
- **Civique**, car il s'agit de former des **citoyens capables à la fois d'autonomie individuelle et d'intégration dans leur société**.
- **Nationale**, car l'école doit contribuer à **améliorer la qualité de vie et de pensée de la Nation**: au fond, l'école doit permettre à chacun de vouloir réaliser ses aspirations, mais toujours au sein d'une communauté — c'est pourquoi je dirais qu'elle remplit pleinement son rôle lorsqu'elle parvient à **enseigner conjointement l'idée de responsabilité personnelle et de solidarité à l'égard d'autrui**.

- Enfin la **mission humaniste**: l'humanisme n'est pas seulement la reconnaissance de la pleine humanité de toute personne, quelle que soit son origine, son sexe, sa croyance; c'est en notre siècle la **conscience de la communauté de destin de toute l'humanité, de l'interdépendance de toutes ethnies et nations, la participation de chacun à la grande aventure de l'espèce humaine à l'ère planétaire**, et, ici nous retrouvons l'éthique présente dans la mission anthropologique de l'enseignement, de participer à la lutte ininterrompue entre les forces d'association, d'union, d'amour et les forces de rupture, désunion, désintégration et mort.

Ici, il n'y a pas à choisir entre un savoir humaniste et un savoir-faire utilitariste, il faut concilier l'un et l'autre.

J'ajoute que l'enseignement ne doit pas seulement s'adapter aux besoins professionnels ou techniques d'une société; il doit également adapter les besoins d'une société à ceux de la culture.

S'inscrire dans son époque est nécessaire (ne serait-ce que pour la contester), mais cela doit toujours être contrebalancé par **l'accès à une culture multiséculaire et multimillénaire, qui passe par les humanités, la littérature, l'histoire, les langues et connaissances anciennes.**

Il est non moins évident que l'enseignement détermine l'usage aisé et pertinent de sa propre langue, y compris lorsque celle-ci est minoritaire. Mais il doit aussi comporter la **sauvegarde des valeurs de sa propre culture, notamment les valeurs de solidarité et communauté, tout en effectuant l'ouverture sur les autres cultures et sur le monde.**

Cette ouverture universaliste, qui ne peut exister durablement que par des racines profondes, exprime **inévitablement la nécessité d'introduire dans les programmes des thèmes aidant l'étudiant à affronter les grands problèmes personnels et civiques de son existence.**

Il s'agit donc **d'une institution scolaire non seulement ancrée dans la communauté, et tournée vers le monde, mais aussi d'une éducation ouverte à la vie, qui prépare à la vie** au-delà des savoir-faire techniques requis par le marché du travail. Il faut alors repenser l'enseignement afin qu'il réponde mieux qu'il ne le fait à l'exigence formulée par Jean Jacques Rousseau : « enseigner à vivre ».

Par conséquent, il est important d'inscrire dans les programmes **un aspect ubiquiste de la vie : l'affrontement à l'incertitude, à l'erreur et à l'illusion.**

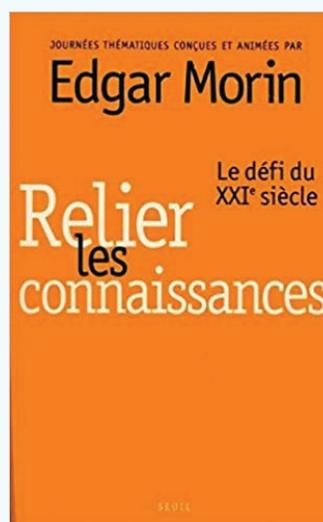
L'erreur et l'illusion tiennent au fait que toute connaissance est une traduction et reconstruction cérébrale-mentale à partir de données sensorielles, d'où le risque inhérent d'erreur propre au processus de connaissance.

De plus, tel qu'indiqué par Shannon dans sa **théorie de la communication, la transmission d'une information d'un émetteur à un récepteur risque toujours d'être perturbée ou brouillée**

par le « bruit ».

Puisque toute erreur et toute illusion peuvent avoir des conséquences nocives, voire fatales, bien que parfois elles puissent être fécondes – comme dit le poète Voznessenski « tu cherches/ l'Inde/Tu trouves/L'Amérique » –, **il faut un enseignement spécifique sur les risques d'erreur inclus dans tout processus de connaissance.**

Mais il s'agit également, si ce n'est principalement, de montrer que l'erreur vient de la réduction d'une réalité complexe à un seul élément ou bien d'un manichéisme qui efface les complexités. L'affrontement à l'incertitude, à l'erreur et à l'illusion c'est donc non seulement le problème de chaque individu dont le futur est incertain à chaque étape de sa vie, mais c'est aussi celui de l'humanité, emportée dans les cours impétueux et incertains de la mondialisation.



Je propose également **d'introduire dans l'enseignement la compréhension d'autrui qui, en dépit de la multiplication des voies de communication, est en régression.**

Elle répond à **un besoin vital, non seulement de culture à culture, de peuple à peuple, mais aussi au sein de chaque famille, chaque profession, chaque lieu de travail: savoir qu'autrui est à la fois semblable à soi tout en étant différent de soi. C'est la meilleure éducation possible pour la paix – la paix entre nations, tout comme la paix intérieure de l'esprit et de l'âme.**



EDUCATION INCLUSIVE (suite)

L'urgence fondamentale, en réalité, est **de retrouver le sens des grands problèmes**. Or, tous les grands thèmes sont **polydisciplinaires**, si bien qu'ils sont écartés des programmes ! Prenons la question « qu'est-ce qu'être humain ? » La réponse n'est enseignée nulle part, alors qu'elle touche au plus profond de notre identité.

Elle se trouve éclatée, en biologie, en psychologie, en sociologie, en littérature, histoire, et j'en passe.

En compartimentant les connaissances à travers des disciplines, on forme des compétences spécialisées, mais on atrophie la capacité à relier ces connaissances et donc à considérer les problèmes dans leur complexité et globalité.

Or, il faut prendre pleinement conscience de la complexité humaine qui est trinitaire: individuelle – sociale – biologique.

Par conséquent, je propose aussi **d'introduire les perspectives futures de l'humanité**, dont les processus techniques-scientifiques ont déjà commencé (prolongation de la vie, intelligence artificielle, algorithmisation de la société), mais où ces mêmes processus produisent des conséquences catastrophiques : la dégradation de la biosphère; les agricultures industrialisées qui détruisent les sols et dénaturent les aliments; les monocultures détruisant les autonomies alimentaires des nations, surtout latino-américaines et africaines; les déforestations massives; et tout cela ayant nécessairement des conséquences économiques et politiques.

Pour cela, il nous faut pouvoir dénoncer l'aveuglement d'un enseignement disciplinairement compartimenté. Être transdisciplinaire, ce n'est pas être

antidisciplinaire. **L'interdisciplinarité et la transdisciplinarité supposent la discipline.**

La transdisciplinarité c'est faire communiquer les différentes disciplines, c'est aussi faire communiquer les disciplines avec les domaines de connaissances non-disciplinaires, en bref c'est nourrir son esprit et complexifier sa pensée.

En compartimentant les connaissances à travers des disciplines, on forme des compétences spécialisées, mais on atrophie la capacité à relier ces connaissances et donc à considérer les problèmes dans leur globalité. Les disciplines sont d'autant plus fécondes lorsqu'elles s'ouvrent. Cela dit, il y a des sujets qui sont transdisciplinaires, d'autres qui ne le sont pas. Mais tous les grands sujets comme « qu'est-ce que l'homme dans le monde? » nécessitent une nouvelle formation transdisciplinaire.

C'est pourquoi la réponse n'est enseignée nulle part dans l'enseignement disciplinairement compartimenté, alors qu'elle touche au plus profond de notre identité et de notre existence.

À nouveau, elle se trouve éclatée et fragmentée en de multiples disciplines qui ne communiquent pas entre elles. Pour instance, des sciences comme l'écologie et l'astrophysique, devenue cosmologie, sont en fait transdisciplinaires et devraient avoir une place importante dans l'enseignement.

La pédagogie doit être repensée afin de trouver **le bon équilibre entre autorité et liberté**, face à des générations souvent plus rétives qu'autrefois à la structure.

Comment former, aider, civiliser, sans domestiquer? L'autorité reste nécessaire, mais elle doit pouvoir s'imposer d'elle-même, par le prestige, la qualité et la présence humaine.

Il faut de la liberté, mais elle ne doit pas non plus

faire exploser tous les cadres. Certains élèves ont besoin de structure pour se former, d'autres la vivent comme une contrainte épouvantable. Il n'est donc pas question d'abolir la structure ni de lui permettre d'être source d'asphyxies.

D'où l'importance de repenser la pédagogie pour qu'elle se base sur une relation de dialogue, d'échange, de compréhension mutuelle et respect réciproque entre enseignants et enseignés.

C'est ainsi que l'enseignant peut devenir non plus le fournisseur des connaissances, que les élèves peuvent trouver instantanément par les technologies de l'information et de la communication, mais le contrôleur, le vérificateur, le synthétiseur des connaissances – peut-être même le chef d'orchestre.

En repensant l'éducation, il est aussi suprêmement important que soit ici traitée la nécessité de **repenser l'éducation inclusive**. Cela va sans dire que celle-ci doit impérativement pouvoir affronter et surmonter tous **les problèmes d'exclusion que nous connaissons, tels que la pauvreté, les conflits et les handicaps**.

Mais elle doit aujourd'hui aussi pouvoir circonvier à tous les problèmes plus subtils, mais tout aussi profondément nuisibles: **la marginalisation, l'aliénation, les ethnocides**, parmi tant d'autres. Pour cela, ce n'est plus uniquement l'accès à une éducation, mais bel et bien une refonte complète des systèmes d'éducation qui est nécessaire.

Mais enseigner à vivre, ce n'est pas donner des recettes. Les humanités ont un rôle à jouer. **La littérature, c'est un accès extrêmement concret à la connaissance de l'être humain. La philosophie, c'est l'apprentissage de la réflexivité, c'est un outillage pour réfléchir au second degré à tout ce que l'on fait dans la vie. Le cinéma, le théâtre, la poésie, l'art et la musique, ce sont aussi de la passion et de l'émotion à travers lesquelles passent de la**

connaissance.

Or nous savons que **les idées ne se transmettent qu'avec de la passion**. S'il n'y a pas de passion, l'esprit s'assèche, nous sommes condamnés à des savoirs desséchés.

L'une des grandes découvertes des sciences du cerveau, que l'on retrouve chez Jean-Didier Vincent et Antonio Damasio, est qu'il n'y a pas de siège de la raison pure.

Dès qu'un centre rationnel est excité, un centre émotionnel l'est aussi. Autrement dit, nous avons besoin en **permanence d'une dialectique raison-passion**.

Il faut le rappeler avec force, car l'enseignement des humanités a tendance à être refoulé par une culture scientifique et technico-scientifique, alors que ces deux cultures devraient communiquer en permanence. **La raison glacée est inhumaine ; la passion sans raison, c'est le délire**. Nous devons enseigner que vivre est une dialectique ininterrompue et variable selon les circonstances entre raison et passion.

Et cela est vrai aussi pour l'enseignant. **Comme disait Platon, pour enseigner il faut de l'Éros. L'amour de la connaissance et l'amour des élèves doivent être liés.**

L'enseignement doit profondément se réformer depuis le primaire, mais surtout au niveau secondaire et au niveau universitaire. Il doit se tourner vers le passé et vers le futur :

- **Vers le passé: chaque culture a besoin de sauvegarder des savoirs traditionnels féconds et des pratiques communautaires qui tendent à dépérir.**
- **Vers le futur** : il s'agit d'innover de façon créatrice dans la transdisciplinarité qui seule peut traiter les grands **problèmes comme celui du développement, de la mondialisation, de la symbiose entre l'apport occidental et l'apport des autres**



EDUCATION INCLUSIVE (suite)



civilisations d'un art de vivre.

L'éducation devrait ainsi comporter :
L'enseignement de la relation inséparable Unité-Diversité humaine: L'Unité humaine est le trésor de la diversité humaine, la Diversité humaine est le trésor de l'unité humaine; La conscience de l'ère planétaire; La conscience de la communauté de destin créée par la mondialisation; Le développement de l'idée de Terre Patrie;

1. La prospective : transhumanisme ? Catastrophes et régressions?; La nécessité de relier culture scientifique et culture des humanités; Le problème du contrôle éthique et politique des pouvoirs produits par les sciences (nucléaires, génétiques, informatiques);

2. L'esthétique comme dimension anthropologique ; La connaissance critique de la culture médiatique (mass culture) et de la culture d'internet; La culture de paix à partir de l'enseignement de la compréhension humaine.

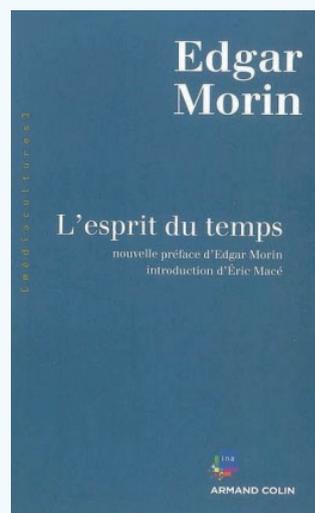
L'éducation doit ainsi préparer à affronter les problèmes de la vie personnelle et civique, à la compréhension d'autrui, à la préservation de ses racines, à prendre conscience des risques d'erreur et d'illusion, à composer avec l'incertitude, les aléas, l'inattendu.

C'est dans cette logique fondamentale que cette première édition du Global Guide of Ethics, Principles, Policies, and Practices in Balanced and Inclusive Education s'inscrit.

En proposant les piliers de l'intraculturalisme, la transdisciplinarité, le dialectisme et la contextualité, ce tome nous fournit non

seulement l'opportunité de repenser l'éducation collectivement, mais aussi un cadre et **une méthode d'opérationnalisation d'une éducation véritablement équilibrée et donc inclusive de tous.**

C'est en ce sens que j'affirme que l'éducation doit « enseigner à vivre ».



Source : Internet





3.2 Science étonnante : Pourquoi y-a-t-il des gauchers ?

Par DAVID, publié le 10 Novembre 2014

Bien que le chiffre exact ne soit pas si simple à déterminer, on estime que l'espèce humaine compte environ 10% de gauchers, pour 90% de droitiers...auxquels il faut bien sûr ajouter environ 1% d'ambidextres (oui, je sais, ça fait 101%). Conséquence de tout ça : nous vivons dans un monde irrémédiablement fait pour les droitiers comme en témoigne cette tasse avec l'anse à droite. Seul un humain sur 10 est gaucher, donc : mais pourquoi une telle (dis-)proportion ? Si notre préférence manuelle était totalement le fruit du hasard, on s'attendrait plutôt à 50/50. Ou à l'opposé, ça n'aurait pas été surprenant qu'elle eût été la même pour tout le monde : tous droitiers, ou tous gauchers. Après tout nous avons tous le coeur à gauche et le foie à droite !



Mais pourquoi 10% de gauchers, pourquoi ?

Les aspects génétiques de la préférence manuelle

La première hypothèse qui vient à l'esprit, c'est que la préférence manuelle obéit à une logique simple de type « loi de Mendel ». Par exemple on pourrait expliquer le faible de nombre de gauchers en imaginant que notre préférence manuelle soit gouvernée par un gène dont il existerait deux allèles. Un allèle droit D dominant et un allèle gauche g récessif. Dans cette logique, seuls les génotypes gg seraient gauchers, tandis que les DD et les Dg seraient droitiers. C'est par exemple ce genre de logique qui explique les 6% de rhésus négatif dans la population.

L'explication serait parfaite pour les gauchers, sauf que ça ne marche pas !

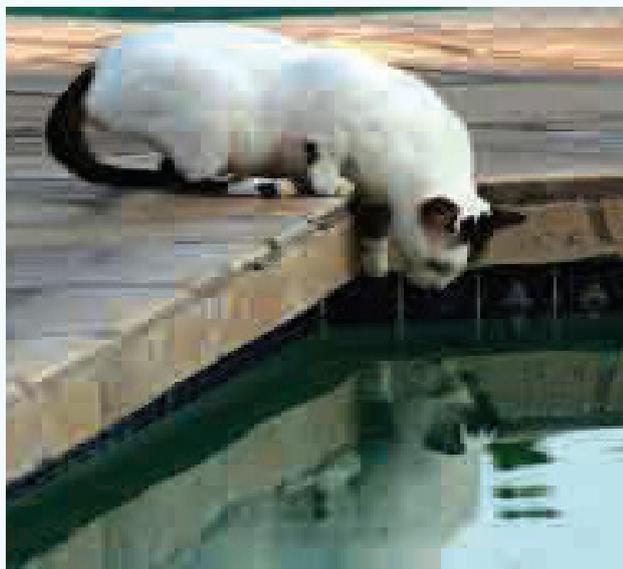
Si vous prenez deux parents gauchers, il n'y a que 25% de probabilité que leur enfant soit lui aussi gaucher. Alors que dans une loi de Mendel classique, ce devrait être 100%.

De même chez les vrais jumeaux, si l'un des deux est gaucher, l'autre ne le sera que dans moins d'un cas sur 3. Bref, s'il existe une composante génétique au fait d'être gaucher, celle-ci est loin d'être le seul facteur, et elle n'obéit pas à une bête loi de Mendel.

● Pourquoi y-a-t-il des gauchers ? (suite)



L'évolution de la préférence manuelle



Pour comprendre l'origine de l'asymétrie gauchers/droitiers, on peut examiner la situation chez nos amis les bêtes. Et là il se trouve que **l'homme est essentiellement le seul animal à montrer une telle asymétrie !**

Si certains animaux (comme les chiens ou les chats) peuvent avoir une patte préférée, la répartition est en général de 50/50 entre droitiers et gauchers. Il semble que la proportion fortement asymétrique 90/10 soit bien unique à notre espèce.

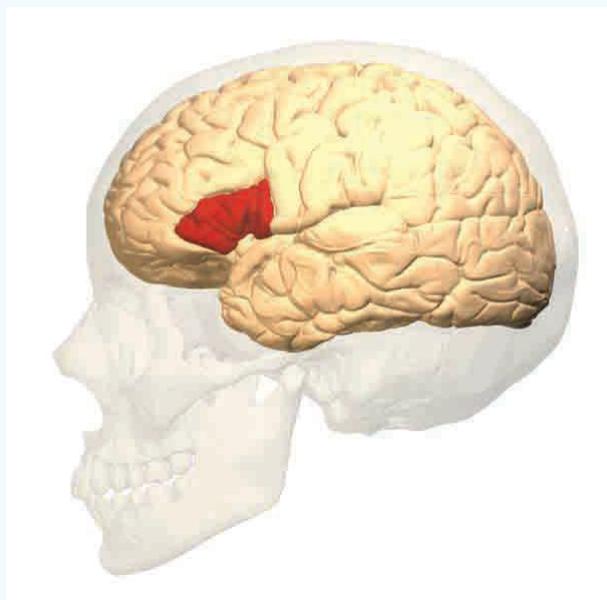
Si on en conclut que la préférence manuelle est le résultat d'une évolution récente spécifique de la lignée humaine, on peut essayer de la mettre en parallèle avec l'organisation de l'organe qui nous caractérise le plus en tant qu'humain : notre formidable cerveau !

La latéralisation du cerveau

C'est un fait connu depuis toujours : notre corps est latéralisé. Les organes situés dans la partie gauche de notre corps ne sont pas exactement les mêmes que dans la partie droite. Mais cela fait maintenant plus d'un siècle que l'on sait que c'est aussi le cas du cerveau : **les aires cérébrales ne sont pas symétriques dans les deux hémisphères.**

Alors attention tout de même : vous avez peut-être déjà lu des histoires concernant « **le cerveau droit** » et « **le cerveau gauche** », le premier étant censé être plus intuitif et créatif, le deuxième plus analytique et rationnel. Tenez-vous le pour dit : ce sont des âneries sans fondement neurologique ! (Même si vous avez parfaitement le droit de considérer tout ça comme une métaphore utile).

En revanche, ce que **le neurologue français Paul Broca** a découvert en 1861, c'est qu'il existe une partie de notre hémisphère gauche qui est responsable de la production du langage. À l'époque il n'y avait pas d'IRM, et Broca avait observé ça à l'autopsie d'un patient aphasique qui ne savait prononcer qu'un seul mot (« Tan », mais ça aurait pu être aussi « Hodor »). Dans son cerveau, ce patient possédait une lésion marquée dans cette région qu'on appelle maintenant l'aire de Broca (ci-dessous).



Depuis, de nombreuses autres découvertes ont été faites sur les fonctions des aires cérébrales de chaque hémisphère, et notamment un point essentiel : **c'est le cortex moteur de l'hémisphère droit qui contrôle les mouvements des membres gauches**, et réciproquement.

Et ces observations sont à l'origine d'une des théories qui expliquent la forte dominance des droitiers chez l'être humain.

Préférence manuelle et langage

Nous l'avons dit, Paul Broca avait le premier découvert le fait qu'une partie de notre hémisphère gauche est responsable de la production du langage. Ce même hémisphère gauche dont le cortex moteur commande nos mouvements de main droite.

Si vous y réfléchissez deux minutes, **articuler des phrases est une activité qui demande un contrôle musculaire absolument exquis**. Lisez une phrase à haute voix, et concentrez-vous sur la myriade de subtils mouvements de

lèvres et de langue qui donnent naissance au son. Il faut un sacré bon pilote pour commander tous ces mouvements.

Si pour pouvoir parler, notre hémisphère gauche a développé une capacité particulière pour la maîtrise des mouvements fins, alors cela peut paraître naturel que nos mouvements des membres droits bénéficient aussi de cette capacité. Si beaucoup d'entre nous sont droitiers, c'est peut-être donc parce que l'aire de Broca se trouve justement à gauche.

Mais si les droitiers font un meilleur usage de leurs ressources motrices, comment n'ont-ils pas complètement surpassé les gauchers ?

Des gauchers meilleurs guerriers ?

Pour expliquer le fait que les gauchers soient toujours là, il existe une autre théorie fort populaire : celle selon laquelle **les gauchers seraient meilleurs à la baston**. Cette idée est bien connue de certains sportifs de haut niveau : dans les sports de confrontation directe, les gauchers sont habitués à affronter des droitiers, mais les droitiers n'ont pas l'habitude de lutter contre des gauchers. Les gauchers seraient donc avantagés précisément par leur rareté.

Cette théorie se vérifie très bien dans de nombreux sports : voyez la proportion de gauchers chez les champions de tennis ! En escrime, la proportion monte à 50/50, et au base-ball, ce sont carrément 16 des 20 meilleurs batteurs de tous les temps qui sont gauchers ! (comme ci-contre Ted Williams, l'icône absolue des Boston Red Sox)

De là à généraliser à l'ensemble de l'espèce humaine, il n'y a qu'un pas. On serait en droit de penser que les gauchers

● Pourquoi y-a-t-il des gauchers ? (suite)



ont finalement réussi à se maintenir grâce à leur avantage dans les combats.

L'idée est séduisante, et plait beaucoup aux gauchers, mais malheureusement il semble qu'à l'heure actuelle il y ait pas beaucoup de preuves empiriques de sa validité.

Des gauchers plus créatifs, plus beaux, plus féconds ?

Il existe une tripotée d'autres théories visant à expliquer la persistance des gauchers par un avantage dans un domaine ou un autre (intelligence, succès reproductif, etc.)

La vérité, c'est qu'on n'en sait pas grand-chose. Une des raisons pour cela, c'est que **mettre en évidence une différence significative entre gauchers et droitiers n'est pas si simple**. Tout d'abord, la situation n'est pas binaire. La plupart d'entre nous se situent dans un continuum quelque part entre les purs droitiers et les purs gauchers.

D'autre part, les études sont biaisées par le fait que **jusqu'à encore une période récente, les gauchers étaient très souvent contrariés**. Il est donc encore difficile de disposer d'une population de gauchers à l'état naturel !

Un exemple du biais introduit : dans les années 80, une étude a conclu que l'espérance de vie des gauchers était significativement moindre que celle des droitiers. Je schématise, mais l'observation découlait du fait que l'on trouve moins de gauchers chez les personnes âgées que dans la population normale. Conclusion

naïve : c'est parce qu'ils meurent plus tôt ! Or la réalité, c'est que plus on remonte dans le temps, plus on contrariait les gauchers. Pas étonnant qu'il y en ait moins chez les personnes plus âgées !

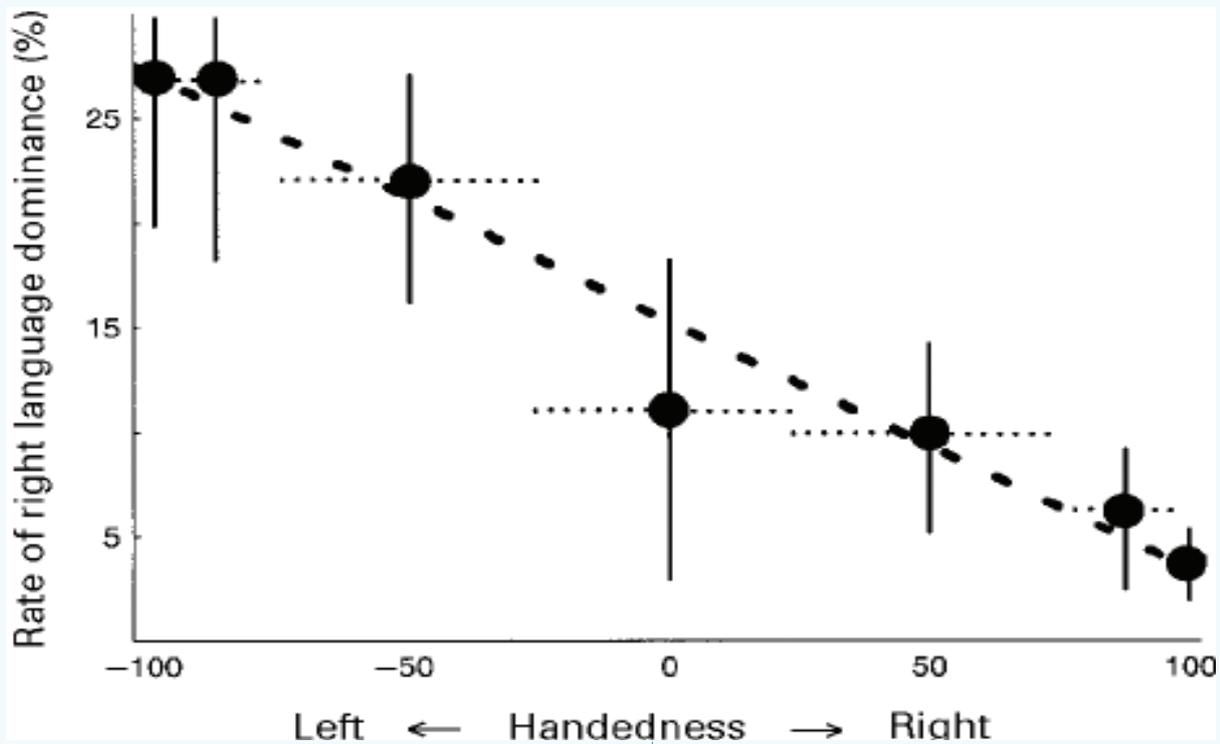
Les gauchers n'ont pas fini de nous intriguer...

Billets reliés

- [La biochimie dans un miroir](#) : la différence entre les molécules droites et gauches
- [Les escargots qui tournent à gauche](#) : pourquoi les coquilles d'escargot tournent-elles toutes dans le même sens ?

Pour aller plus loin : l'aire du langage et la préférence manuelle

Une précision amusante sur l'aire de Broca. À son époque, il n'était pas franchement simple de déterminer les aires cérébrales impliquées dans le langage. Aujourd'hui c'est plus accessible et une étude a permis d'éclairer un peu les liens entre langage et préférence manuelle [1]. L'étude a notamment révélé qu'un certain nombre de personnes avaient leur aire du langage à droite, et que cette proportion dépendait de la préférence manuelle : 3% seulement chez les purs droitiers, contre 25% chez les purs gauchers. On voit donc une fois de plus que la situation est plus compliquée que les théories simples que j'ai évoquées, et que les causes de la préférence manuelle sont très certainement multifactorielles.



RÉFÉRENCES

[1] Knecht, Stefan, et al. « [Handedness and hemispheric language dominance in healthy humans.](#) » *Brain* 123.12 (2000): 2512-2518.

Crédits

- [Tasse de thé](#), Wikimedia Commons
- [Chat](#), Wikimedia Commons
- [L'aire de Broca](#), Wikimedia Commons
- [Ted Williams](#), Wikimedia Commons



IV. DONNEES CHIFFREES

4.1 L'évolution des inscriptions de l'ETFP sur la période 2014 à 2019

Par la Direction de la Planification/MENFOP

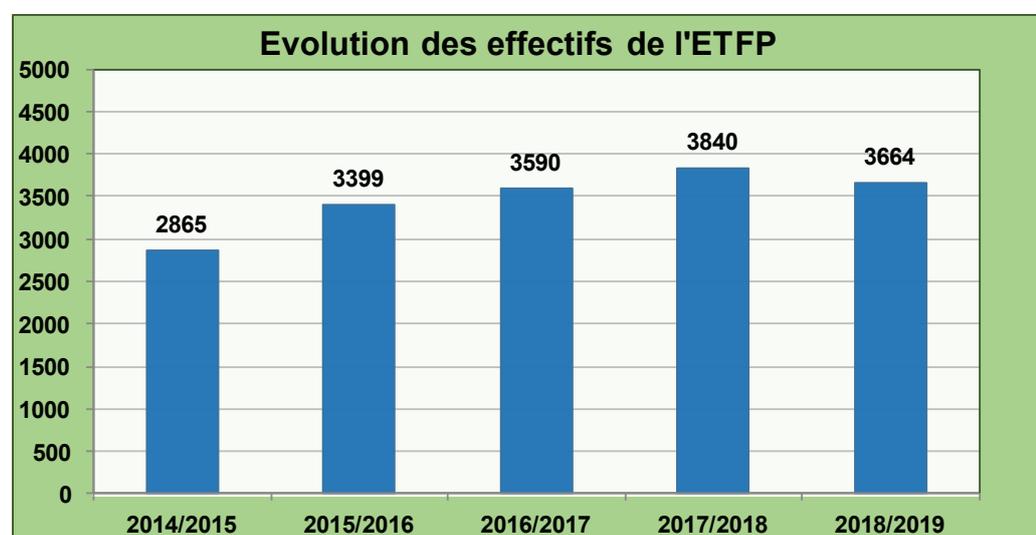
Les effectifs des élèves de l'ETFP ont globalement progressé de 28% entre 2014 et 2018. L'évolution des effectifs fluctue au cours des trois dernières et se stabilise aux alentours de 3700 élèves. La part des filles dans l'ETFP reste constante. La capacité d'accueil des lycées techniques doit suivre cette évolution et répondre aux besoins du nombre d'élèves en constante augmentation.

Evolution des effectifs des élèves de l'ETFP

	Nbre de DP	Nbre d'élèves (1)	% filles
2014/2015	101	2865	47%
2015/2016	112	3399	43%
2016/2017	128	3590	42%
2017/2018	137	3840	45%
2018/2019	137	3664	42%

Source: annuaires statistiques du MENFOP

(1) Sans les effectifs de la formation courte comme le CFP pour les déscolarisés



Repartition des élèves, des enseignants et des divisions pédagogiques de l'ETFP en 2018-2019 selon les régions

REGIONS	Nbre d'établissements	Nbre de DP	Nbre d'élèves	Nbre de filles	ratio élèves/DP	Nbre professeurs
ALI SABIEH	1	12	340	148	28	30
ARTA	1	6	90	38	15	13
DIKHIL	1	13	307	141	24	36
OBOCK	1	10	138	48	14	19
TADJOURAH	1	14	242	121	17	20
DJIBOUTI VILLE	2	82	2547	1075	31	200
TOTAL GÉNÉRAL	7	137	3664	1571	129	318

Source : annuaire statistique 2018-2019 du MENFOP

4.2 Taux de réussite aux examens des BEP et BAC PRO

Les résultats des examens des BEP et BAC PRO sont relativement satisfaisants. Les filières tertiaires du BEP connaissent les taux de réussite les plus faibles alors que les mêmes filières du BACPRO enregistrent les meilleurs taux de réussite. Globalement, les taux de réussite des BAC PRO sont nettement meilleurs que ceux des BEP. Ce constat est tout à fait normal dans la mesure où les BACPRO accueillent les meilleurs sortants des BEP (situation avant la réforme des filières qui a instauré le BACPRO de 3 ans et la fermeture des filières BEP).

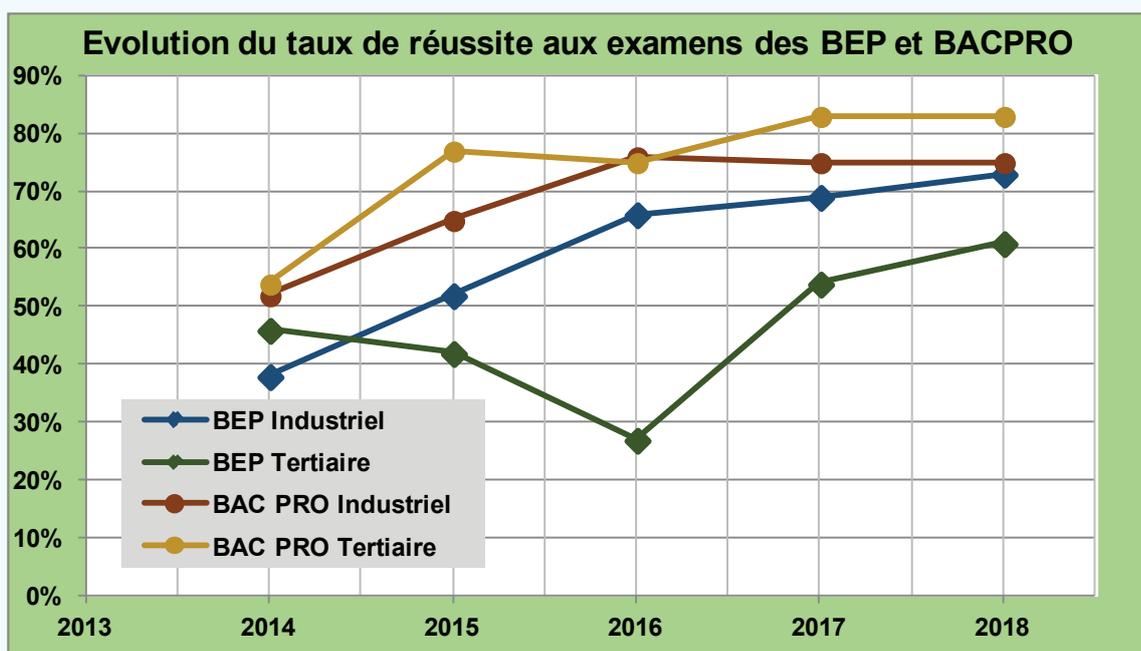
Sessions	BEP Industriel	BEP Tertiaire	BAC PRO Industriel	BAC PRO Tertiaire
2014	38%	46%	52%	54%
2015	52%	42%	65%	77%
2016	66%	27%	76%	75%
2017	69%	54%	75%	83%
2018	73%	61%	75%	83%

Source : annuaire statistique 2018-2019 du MENFOP

Données chiffrées (fin)



Graphique récapitulatif des évolutions des taux de réussite entre 2013 et 2018.



Variation globale entre 2018-2019 de tous les niveaux

	2017/2018	2018/2019	Variation	
			Écart	%
Précolaire	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	135 109	136 570	+1 461	1,1%

V.- HUMOURS ET PROVERBES

Proverbes Africains

1. Le bonheur ne s'acquiert pas, il ne réside pas dans les apparences, chacun d'entre nous le construit à chaque instant de sa vie avec son cœur.
2. On ne peut pas peindre du blanc sur du blanc, du noir sur du noir chacun a besoin de l'autre pour se révéler.
3. Le mensonge donne des fleurs, mais pas de fruits.
4. Quand un arbre tombe, on l'entend, quand la forêt pousse, pas un bruit.
5. Si tu veux aller vite, marche seul, si tu veux aller loin, marchons ensemble.
6. N'insultez pas le crocodile lorsque vos pieds sont encore dans l'eau.
7. Une mer calme ne forme pas les marins d'expérience.
8. La nuit dure longtemps, mais le jour finit par arriver.
9. Une de vos armes les plus puissantes est le dialogue.
10. L'herbe ne pousse jamais sur la route où tout le monde passe.
11. La langue qui fourche fait plus que le pied qui trébuche.
12. L'oiseau qui chante ne sait pas faire son nid.
13. L'espoir est le pilier du monde.
14. Si tu portes un vieillard depuis l'aube et que le soir tu le traînes, il ne se souvient que d'avoir été trainé.
15. Le coassement des grenouilles n'empêche pas l'éléphant de boire.



Question : Pourriez-vous deviner ce que véhicule chacun de ces proverbes ?



Dessin humoristique

L'enseignant d'hier et d'aujourd'hui...



Source : internet