
hors-serie n° 3 | 2020

Les curricula d'enseignement des langues, première et/ou seconde

L'approche par compétence à Djibouti : le cas des manuels de français du collège.

Samatar ABDALLAH DOUALEH

Édition électronique :

URL :

<https://revue-tdfle.fr/articles/hors-serie-3/2996-lapproche-par-competence-a-djibouti-le-cas-des-manuels-d-e-francais-du-college>

Date de publication : 08/03/2020

CertiScience® *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : ABDALLAH DOUALEH, S. (2020) L'approche par compétence à Djibouti : le cas des manuels de français du collège.. *Revue TDFLE*, (hors-serie n°3). <https://doi.org/10.34745/>

Mots-clés :

Approche par compétences

Article

Introduction

Suite à la crise politique et économique du début des années 90 qui a touché l'ensemble des fonctionnaires de l'Etat (les enseignants, en particulier), il a été procédé en juin/juillet 1999 à un examen approfondi du système éducatif qui a montré ses faiblesses et ses limites (classes surchargées, enseignants peu formés et démotivés, vieillissement de l'équipement matériel et des locaux, etc.). Le diagnostic porte à la fois sur tous les niveaux de l'Education nationale mais également sur les structures administratives afin d'apprécier leurs capacités de gestion et de pilotage : « le diagnostic ainsi lancé a révélé un constat de carence : l'école djiboutienne est traversée par une crise tridimensionnelle qui pèse lourdement sur son efficacité. Cette crise à la fois d'identité, de valeur et de finalité témoigne en effet d'une faible pertinence du système éducatif »^[1].

Lors des Etats Généraux de l'Education nationale (organisés à la suite de ce diagnostic) du 2 au 7 Décembre 1999, la « refonte de l'Ecole djiboutienne » s'est avérée une nécessité et une priorité. Aussi des recommandations ont été formulées et, de ces recommandations ont été tirés une loi d'orientation et un schéma directeur :

[Cette] loi d'orientation d'Août 2000 réorganise le secteur éducatif, assigne des finalités claires au système et institue un enseignement fondamental obligatoire de neuf années, composé d'un cycle primaire de cinq années et d'un cycle moyen de quatre années. [Quant au schéma directeur (2000-2010),] il s'articule autour de quatre objectifs stratégiques qui introduisent deux principes majeurs, à savoir l'équité et l'égalité des chances. (*Idem*)

Ces objectifs visent également la capacité institutionnelle et de gestion pour mener à bien les reformes ainsi que la diversification et rationalisation des allocations de ressources.

Ensuite, ces orientations de la politique éducative ont été articulées autour de cinq domaines d'objectifs dont nous n'allons retenir ici que deux parce que plus ou moins liés à notre sujet : il s'agit d'une part de la généralisation de l'accès pour tous à l'école par l'élimination des disparités (recherche de plus d'équité, donc) et, d'autre part, l'amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages. Cette recherche de la qualité a conduit à l'adoption de l'approche par compétences (désormais APC), à

l'instar de beaucoup de systèmes éducatifs francophones d'Afrique subsaharienne et du Maghreb, et a surtout donné lieu à une réforme profonde des programmes qui ont été revisités et réécrits en termes de compétences (trois compétences, déclinées en savoirs, savoir-faire et savoir-être, sont travaillées chaque année par discipline)^[2], ainsi qu'à une réforme de la politique pour les manuels scolaires et de la formation des enseignants.

L'analyse des manuels scolaires de français à laquelle nous allons nous livrer se propose, d'un point de vue didactique, de mettre en exergue un certain nombre de « problèmes » dans la mise en œuvre de l'APC.

1. Les orientations officielles du curriculum de français

Précisons d'entrée de jeu que la pédagogie de l'intégration^[3], démarche curriculaire ou méthodologie d'organisation des contenus d'apprentissage, qui a servi (et sert toujours) de référence à la conception des curricula à Djibouti, est celle dite de « la première version » ; celle qu'a développé notamment X. Roegiers dans ouvrage de 2000^[4].

D'autre part, dès l'introduction, le curriculum de français (2006) de l'enseignement moyen (collège) rappelle, dans un premier temps, le pourquoi de la refonte des programmes :

L'urgence était [lors des Etats Généraux de 99] donc de reformer [l'école] pour mettre fin à l'éducation sans but dans laquelle notre système était cantonné. Autrement dit, s'en tenir à l'essentiel en insistant sur les notions et savoirs indispensables, du moins pour tous les élèves. D'où le choix d'un programme axé sur des compétences plutôt que sur des contenus. (2006 : 2)

Le choix d'une pédagogie des compétences est ainsi né de la volonté de réduire les programmes d'enseignement à « l'essentiel » en fonction des objectifs formulés dans les textes institutionnels (cf. Loi d'orientation), avec tout ce que cela représente comme risque d'appauvrissement des contenus.

Dans la continuité de l'enseignement de base (le primaire), le but de l'enseignement du français au collège consiste de manière générale à faire acquérir une compétence de communication (« amener l'élève à lire et écouter, à écrire et parler correctement », 2006 : 3) en travaillant pour ce faire les quatre compétences (ou activités) langagières (à savoir la compréhension écrite et orale, et la production écrite et orale).

Le français est ainsi conçu comme une langue de communication puisqu'il s'agit de « développer chez l'apprenant l'habileté à utiliser efficacement cet instrument » (*Ibid.*). Le concept de compétence de communication (qui n'est d'ailleurs pas mentionné explicitement dans le texte officiel) est défini ainsi : « Par habileté à communiquer, on entend la capacité d'utiliser la langue, tout en respectant son fonctionnement, à

différentes fins et dans différentes situations. C'est aussi être capable d'adapter son message aux circonstances de temps et de lieu dans lesquels se déroule la communication » (*Ibid.*). Selon cette définition, une compétence de communication suppose une maîtrise du système linguistique de la langue (une compétence grammaticale : « tout en respectant son fonctionnement ») conjuguée à une maîtrise des normes socioculturelles d'utilisation de la langue (une compétence sociolinguistique : « adapter son message aux circonstances de temps et de lieu »).

L'influence de la pragmatique est tout aussi prégnante puisque la langue est utilisée « à différentes fins » ; ce qui se traduit, en classe de langue, par des objectifs formulés par l'enseignant sous forme d'actes de parole ou d'actes langagiers.

En dernier lieu, l'acquisition d'une langue de communication est fortement liée, selon les rédacteurs du curriculum, à la maîtrise des différents types de discours (« l'élève sera capable [au terme de l'enseignement moyen] de comprendre et de produire différents discours (narratif, descriptif, argumentatif) » (*ibid.*))

Cependant, les auteurs de ce texte ne fournissent aucune tentative de définition du statut du français à Djibouti, à savoir celui de langue seconde. La fonction de scolarisation de cette langue semble totalement évacuée dans la mesure où les propositions, que nous venons d'énumérer, sont exprimées plutôt dans l'absolu sans tenir compte vraiment du caractère transdisciplinaire du français qui reste, dans les faits, la langue de la communication scolaire, une langue d'enseignement, enseignée/apprise pour apprendre dans l'ensemble des disciplines non linguistiques [5]. Or, ce n'est que la dimension extra-scolaire de la compétence de communication qui est visée ainsi que la maîtrise d'un contenu strictement disciplinaire.

D'ailleurs, mis à part quelques définitions sommaires des activités de classe (la compréhension, l'expression, la lecture, l'écriture, l'étude de la langue) et de la terminologie propre à l'APC (intégration, OTI, situation, compétence de base/de perfectionnement, etc.), le curriculum n'avance aucune orientation méthodologique cohérente pour opérationnaliser ces concepts, pourtant centraux dans la nouvelle approche curriculaire.

La progression constitue également un autre élément quelque peu problématique dans les orientations du curriculum. En effet, le but assigné à l'enseignement du français au collège étant « la maîtrise des principaux genres du discours », l'élève suit la progression suivante : durant le premier cycle du collège qui comprend la 6ème et la 7ème année (correspondant aux anciennes classes de 6ème de 5ème du collège), l'accent est mis sur les discours narratif et descriptif, censés se complexifier d'une année à l'autre. Ensuite, « [est] introduit progressivement au second cycle du collège le discours argumentatif, en 8ème année sous forme de pratique de l'explication d'un fait, d'un phénomène ou d'expérience et en 9ème année d'initiation à l'argumentation proprement dite » (2006 : 6) [6]. Progression jalonnée par des objectifs terminaux

d'intégration (OTI)^[7]___ déclinés en compétences de base^[8]___:

Pour la rédaction des contenus de français de l'enseignement moyen à l'instar de celle de l'enseignement de base, la démarche adoptée est une démarche descendante. En premier lieu, ont été formulés les objectifs terminaux d'intégration ou OTI. [...] L'enseignement moyen général étant divisé en deux cycles (1er cycle : 6ème/7ème année, 2ème cycle : 8ème et 9ème année), deux OTI ont été ainsi définis :

OTI : 7ème année (enseignement moyen)

Au terme de la 7ème année de l'enseignement fondamental, l'élève, en s'appuyant sur la compréhension d'un message significatif et en se référant à une situation de communication donnée, sera capable de produire, en une dizaine de lignes environ à l'écrit et une prise de parole de trois à quatre minutes, un énoncé cohérent, exprimé dans un français courant et correct, où la langue réalise l'une des visées suivantes :

- Communiquer dans le cadre d'un échange (message émis par un ou plusieurs interlocuteurs et centré sur l'information, l'interrogation, l'injonction, l'expression) ;
- Décrire (description d'objets, de lieux, d'êtres animés) ;
- Raconter (récit de faits réels ou imaginaires, pouvant inclure la description et le dialogue).

OTI : 9ème année (enseignement moyen)

Au terme de la 9ème année de l'enseignement fondamental, l'élève, en s'appuyant sur la compréhension d'un message significatif et en se référant à une situation de communication donnée, sera capable de produire, en une page à l'écrit et une prise de parole de quatre à cinq minutes, un énoncé cohérent, exprimé dans un français courant et correct, dont la visée d'ensemble sera de type :

- narratif (récit complet et complexe faisant intervenir différentes formes de discours) ;
- argumentatif (expression d'une opinion nettement formulée et défendue au moyen d'arguments appropriés). (2006 :15)

Outre le fait que l'on peut voir l'influence de la pédagogie par objectifs qui semble resurgir à travers la décomposition des OTI en compétences, la formulation d'un OTI est une opération très délicate : l'APC, telle qu'elle a été introduite en éducation, implique en effet qu'un OTI soit suffisamment général pour pouvoir englober ou à faire la

synthèse de tout un cycle scolaire. La tâche n'est pas simple, au contraire^[9]___, et le risque est là qu'un OTI ne soit qu'un simple objectif général, très vague et flou, comme cela transparaît à travers les deux OTI (ci-dessus) qui présentent à peu près les mêmes exigences textuelles : le collégien aura appris par exemple à produire un énoncé à

l'écrit en passant d'une demi-page (OTI : 7ème année) à une page (OTI : 9ème année) et ce, pendant les quatre ans de l'enseignement moyen.

La référence à une situation de communication pour chaque OTI indique d'autre part que l'enseignement du français relève plus d'une approche communicative, telle que théorisée et appliquée en didactique du FLE, que d'une démarche de résolution de problèmes comme nous allons le voir à travers les activités proposées dans les manuels scolaires.

2. Analyse des manuels

2.1 Corpus et méthode

Le corpus qui sera soumis à l'analyse, dans les paragraphes suivants, se limite aux manuels de français du premier cycle du collège, à savoir des classes de 6^{ème} année et de 7^{ème} année ; dans la mesure où ils illustrent *parfaitement* les problèmes de mise en œuvre de l'APC évoqués plus haut.

La grille d'analyse utilisée est empruntée à Verdelhan-Bourgade^[10] (2002) qui, s'inspirant des travaux de Cordier^[11] et Chopin^[12], l'articule autour de quatre champs (la macro-structure, la micro-structure, les formes discursives et la langue) :

La macro-structure regroupe l'organisation générale de l'ouvrage, le découpage, la progression, ainsi que les éléments particuliers du manuel conçus comme outils d'aide au travail scolaire, lexiques, tableaux de conjugaison... Le premier contact avec le manuel se joue là-dessus. La micro-structure concerne la leçon proprement dite : ses rubriques, sa mise en pages, les activités proposées, dans lesquelles se reflètent une conception de l'élève à l'école. Une analyse transversale s'intéresse ensuite aux formes discursives utilisées dans le manuel en vue d'une formation spécifiquement scolaire : information, consignes, tableaux par exemple. Enfin nous nous sommes demandé si la scolarisation ne passait pas par des formes de langue particulières, abstraction faite du métalangage spécial à une discipline. (2002 : 38-39)

Nous avons particulièrement mis l'accent dans le cadre de cet article sur les deux premiers champs d'analyse de cette grille dans la mesure où ils répondent de manière satisfaisante aux objectifs poursuivis dans le cadre de cet article : ce qui ne nous empêche pas, quand cela s'avère pertinent, d'intégrer à nos observations des éléments relevant des formes discursives du manuel, telles que les consignes. En conséquence, eu égard aux précisions ci-dessus, il va sans dire que cette étude relève de l'analyse qualitative puisqu'« il s'agit non pas de mesurer les phénomènes (méthode quantitative), mais de *comprendre leur nature et leur « qualité » profondes* » (Puren, 2013 : 40)^[13].

2.2 La structure des manuels scolaires (la macrostructure)

Les deux manuels comportent respectivement une même préface et le même avant-propos que l'on découvre dès leurs ouvertures.

Dans sa préface, le ministre de l' « Education Nationale et de l'enseignement Supérieur » s'adresse de manière générale à tous ceux (enseignants, élèves, parents, etc.) qui utiliseront le manuel en leur rappelant brièvement le contexte de création et les objectifs de cet outil. L'avant-propos, quant à lui, est celui des auteurs du manuel : il précise en effet la composition du livre en séquences et en séances tout en expliquant l'objectif de chaque leçon (lecture, langue, expression, etc.). Les deux derniers paragraphes de chacun de ses documents (préface et avant-propos) montrent clairement que les auteurs s'adressent davantage à l'enseignant (« répondre aux souhaits de nos collègues », « le manuel entre vos mains a été conçu par une « équipe d'enseignants... ») qu'à l'élève dont on continue à parler à la troisième personne (« l'élève, les élèves »). Ce dernier étant écarté de la communication, le manuel se présente ainsi comme l'outil de l'enseignant qui doit en faire « le meilleur usage possible », (Préface).

A la suite de cela se trouve un sommaire, pour chaque manuel, sous une forme verticale, destiné à éclaircir l'organisation générale des leçons. Tel que l'affirmaient les auteurs dans leur avant-propos, chaque manuel est composé de neuf séquences didactiques, chaque unité d'enseignement étant constituée de douze séances (2 séances de lecture méthodique, 2 séances de lecture cursive, 4 séances de langue, 2 séances pour l'expression écrite et orale, et 2 séances pour les activités d'intégration et d'autoévaluation). Autant de leçons se répartissent sur trois trimestres qui correspondent à la progression annuelle du livre ; ce qui permet à l'élève de s'y repérer facilement d'autant plus que le titre (en orange) et l'objectif (en rouge) de chaque séquence sont mis en relief.

La nature des séances, ainsi que leur organisation et progression, même si elles sont régulières au sein de chaque séquence, n'apparaissent pas explicitement dans le sommaire : mis à part l'intégration, elles sont plutôt caractérisées par des numéros et des objectifs.

On retrouve également un tableau présentant les notions de langue étudiées : on y trouve d'ailleurs les points de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire et d'orthographe qui sont abordés au gré des séquences. Chaque groupe de trois séquences est coloré différemment afin que l'élève puisse repérer aisément la progression dans l'ensemble des trois trimestres de l'année.

La double page intitulée les « clés du manuel » a pour objectif de faciliter l'utilisation du manuel : on y précise la nature des activités qui composent chaque séquence ainsi que l'organisation interne (objectif, texte, questions, synthèse, etc.) de chaque séance.

A part les activités d'autoévaluation que nous verrons un plus loin, le manuel ne propose pas de pages spécifiques permettant à l'élève de faire des révisions, ne serait-ce que les fameux tableaux de conjugaison ou de lexique qui apparaissent toujours en

fin d'ouvrage.

2.3 Rubrique et activités (la microstructure)

Les rubriques, peu variées, se présentent toutes sous forme de titres centrés sur l'activité des apprenants à la première personne (« J'observe et j'analyse, Je m'exerce, Je rédige, Je m'exprime, Je m'évalue ») : ce qui peut aider ces derniers à mieux comprendre la nature des tâches à réaliser ; sans oublier aussi le fait que les consignes s'adressent directement à chaque élève à l'impératif (« Recopie et complète ... », Réécris ce paragraphe en... », « Complète ce texte avec... »), une manière pour les concepteurs du manuel de favoriser l'autonomie de l'élève.

D'autre part, la rubrique la plus régulière qui revient dans chaque leçon est une phase de synthèse intitulée « Je retiens » qui, prenant la forme d'un mémo, récapitule la notion (souvent grammaticale) découverte.

Une nouvelle rubrique a été ajoutée dans les séances de lecture pour la classe de 7ème année : s'intitulant « la vie des mots », elle est destinée selon les auteurs du manuel à enrichir le vocabulaire des élèves. Toutefois, elle se présente sous forme d'une liste de 3 à 4 mots accompagnés de leurs définitions et sélectionnés de façon aléatoire. On peut en effet s'interroger sur l'efficacité d'une telle démarche quant à la fixation en mémoire de ce vocabulaire dans la mesure où ils ne sont ni étudiés en contexte et ni réutilisés immédiatement par l'élève dans d'éventuels exercices de réemploi, par exemple.

Enfin, la rubrique « Coin des lecteurs » clôture chaque trimestre et se propose de développer le goût de la lecture chez l'élève comme l'affirment les auteurs dans leur avant-propos. Dans le manuel, la rubrique est uniquement constituée d'un texte, parfois avec un supplément iconographique, mais n'affichant aucun objectif précis par rapport à la progression générale du livre, ni même une grille de lecture pour l'apprenant comme s'il suffisait d'être exposé à quelques fragments de textes pour manifester de l'intérêt pour la lecture.

2.31 L'écrit : une compétence privilégiée

L'activité de compréhension écrite se trouve généralement dans les séances dites de « lecture méthodique » et de « lecture cursive ». Chaque séquence étant constituée de deux séances de lecture méthodique, la première se trouve au tout début de l'unité didactique et la seconde au milieu. La première séance de lecture méthodique, extraite de la séquence n°6 (« Raconter un fait réel ») du manuel de 6ème année est un exemple suffisamment illustratif. L'objectif de la séance étant la lecture d'un fait divers et la compréhension de son fonctionnement, les activités proposées sont censés aller dans ce sens.

Toutes les séances de lecture méthodique du manuel, qui s'apparentent tantôt à la démarche d'approche globale pratiquée en FLE tantôt aux démarches traditionnelles du FLM, ont une même structure identique : il s'agit pour l'élève de suivre les rubriques (« J'observe et j'analyse, Je retiens, J'approfondis, Je m'exprime ») qui lui indique les activités à entreprendre successivement.

- « J'observe et j'analyse » : cette première étape, composée d'une série de questions, doit amener progressivement l'élève à la synthèse (qui correspond à une phase de métalangage portant sur les caractéristiques d'un type de texte ou d'un genre discursif, etc.) de manière inductive.
- « Je retiens » : cette rubrique constitue la réponse, la définition ou la synthèse à laquelle doit parvenir l'élève au terme du questionnement implicite de la phase précédente. Or, nous sommes en droit de nous demander quelle serait l'efficacité et la pertinence d'une démarche inductive si la conclusion à laquelle doit parvenir l'élève est d'emblée donnée plus bas, dans la même page, au beau milieu d'un rectangle coloré (orange/jaune).
- « J'approfondis » : cette troisième étape correspond souvent à un ou plusieurs exercices grammaticaux ou lexicaux portant sur la structure linguistique du type de texte auquel appartient le support d'entrée. Dans l'exemple que nous avons choisi, il s'agit pour l'élève de découvrir/d'apprendre le lexique du fait divers par le biais d'un travail de relevé (champ lexical de la violence, exercice à trous, etc.) ; la syntaxe semble omise.
- « Je m'exprime/Je rédige » : la dernière phase d'une lecture méthodique correspond toujours à un travail de mini-production incitant l'élève à réutiliser rapidement ce qu'il vient d'apprendre. Cependant, dans ce cas précis du fait divers, nous pouvons déjà noter l'incohérence flagrante (et très récurrente) entre la production demandée (raconter à l'oral la suite de ce fait divers) et l'objectif de la séance en question (lire un fait divers).

D'autre part, quant à la production écrite, il suffit de voir le sommaire des deux manuels pour se rendre compte que toutes les séquences didactiques visent la production d'un texte écrit : d'ailleurs, l'intégralité des situations d'intégration proposées dans ces ouvrages sont toutes orientées vers la production écrite. On retrouve ainsi dans toutes les autres activités langagières (grammaire, vocabulaire, conjugaison, etc.) un exercice final de production qui, à chaque fois, correspond à un exercice de réemploi libre des acquis notionnels qui prend la forme d'un sujet d'écriture d'invention.

La séance dite d'« expression écrite » se situe, pour chaque séquence, vers la fin des apprentissages afin que le réinvestissement des notions apprises précédemment soit possible. Dans un souci de clarté, nous allons citer, encore une fois comme exemple, la séquence n°6 (« Raconter un fait réel ») du manuel de 6ème année dont la séance d'expression écrite pose problème. L'écart est grand en effet entre l'objectif de la séance et la démarche mise en œuvre pour l'atteindre. Un document textuel (« Une

séropositive vous parle ») est utilisé comme élément déclencheur de l'activité d'expression écrite de l'apprenant. Après une série de questions (« J'observe et j'analyse »), conduisant l'élève vers la production, la consigne de rédaction, exprimée sous une forme impérative (« Continue... »), ne va pas effectivement dans le sens de l'objectif de la séance : le problème réside dans le fait que la tâche consiste à demander simplement de continuer le témoignage du document/support avec pour objectif de donner une fin heureuse au récit. La production attendue de l'élève ne sera donc pas un véritable témoignage qui lui est propre, comme l'objectif de la séance le veut, puisque celui-ci (le témoignage) est avant tout personnel. Le travail demandé présente de la sorte toutes les caractéristiques d'un récit fictif ; déviant ainsi de l'objectif initial de la séquence (« Raconter un fait réel »).

Nous pouvons souligner en conséquence le souci, de ceux qui ont conçu ces livres, de viserdavantage le simple réemploi de connaissances uniquement disciplinaires (syntaxiques, lexicaux et textuels) plutôt que de viser la créativité de l'apprenant censé s'affirmer comme un être social à part entière. On est loin ici de l'un des principaux leitmotivs du discours laudatif des promoteurs de l'APC, présentée comme le moyen ultime de donner du sens aux apprentissages scolaires.

2.3.2 L'oral : une compétence inexistante ?

A Djibouti, la compétence de communication orale n'existe que dans la littérature des directives officielles de l'enseignement fondamental (primaire et collège) : par expérience, nous pouvons affirmer qu'aucune véritable activité de compréhension orale ne se pratique dans les collèges djiboutiens ; aucun matériel audiovisuel n'est d'ailleurs à la disposition des enseignants qui ne sont jamais formés à mener des activités de cette nature. Malgré l'adoption d'une approche curriculaire censée mettre l'accent sur la contextualisation des contenus d'enseignement-apprentissage, l'importation de programmes de français en vigueur, en France, qui a longtemps prévalu (depuis l'époque coloniale en vérité) dans la conception des programmes djiboutiens, semble persister à ce niveau tant la prégnance des savoirs strictement linguistiques (grammaire, orthographe, conjugaison, etc.) et de l'écrit de manière générale occultent l'oral, réduit à la portion congrue.

Quant aux manuels, il suffit de survoler par exemple le sommaire du manuel de 7ème année pour s'apercevoir qu'aucune séance ne propose de travailler une activité d'écoute : la compréhension orale est ainsi complètement inexistante dans les activités langagières du manuel (il en est de même pour celui de la 6ème année). Pourtant, les auteurs de ces outils prétendaient dans leur discours qu'ils avaient bien l'intention, grâce aux contenus langagiers de ces supports, de « développer le goût et la capacité de lire, **d'écouter**, d'écrire et de parler » (je souligne).

Cependant, Malgré des objectifs généraux orientés vers l'écrit, malgré l'absence totale d'activités de compréhension orale, chaque unité didactique du manuel comporte une séance de production orale. Le déroulement d'une séance d'expression orale est identique à celle de l'expression écrite : partant d'un support textuel et/ou

iconographique qu'il analyse par la suite à l'aide de quelques questions, l'élève passe progressivement à l'expression orale (« Je m'exprime »). A cela s'ajoute une rubrique « Je retiens », non présente dans les séances d'expression écrite, qui définit une notion jugée importante par les auteurs du manuel, dans notre cas, il s'agit de l'interrogatoire.

Comme dans toutes les autres séances d'expression orale du manuel, celle proposée pour la séquence sur le fait divers (6^{ème} année) présente quelques défauts liés à l'exercice même de la production orale :

- Premièrement, le support d'entrée de la séquence est un texte écrit (un fait divers extrait d'un quotidien) et, pourtant, l'on demande aux élèves de produire à l'oral ; activité à laquelle ils n'ont pas été préparés.
- La tâche proposée (« Je m'exprime ») ne correspond pas à un véritable travail de production faisant appel à la créativité de l'élève mais il s'agit plutôt d'un banal exercice de reformulation des contenus du tableau (« Raconter à partir du tableau... »).
- Enfin, soulignons en dernier lieu l'inadéquation du document/support qui, fabriqué pour l'occasion et non authentique, n'a presque plus rien à voir avec l'objectif général (« Raconter un fait réel ») de la séquence didactique. Ce qui n'est pas sans conséquence immédiate sur la production demandée à l'élève qui doit raconter, il faut plutôt dire imaginer, un fait divers fictif ! De toute évidence, les auteurs semblent du mal à garder à l'esprit le rapport « entrée-sortie » (Courtyllon : 2003) nécessaire à la cohérence de la séquence didactique et c'est malheureusement un travers que l'on rencontre souvent dans les manuels de français de l'enseignement moyen.

2.3.3 Les « séances de langue » : un passage obligé ?

Dans chacun des deux manuels, le choix des activités de langue (grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison, etc.) sont fortement liées à l'objectif général de la séquence didactique dans laquelle ils s'insèrent : les points à étudier sont d'ailleurs choisis en fonction du texte de départ et en cohérence avec la production de sortie de l'élève.

Nous allons encore garder l'exemple de la séquence n°6 (« Raconter un fait réel »), extraite du manuel de 6^{ème} année : l'une des séances de grammaire porte sur la voix passive comme point grammatical. Les activités de grammaire du manuel ont toutes recours à une approche qui articule méthode inductive et déductive : la démarche générale consiste notamment à proposer un bref texte, autre que le support d'entrée, dont les régularités syntaxiques sont à dégager par l'élève grâce à la série de questions qui l'accompagne (« J'observe et j'analyse »). Ensuite, arrive une phase de conceptualisation (« Je retiens ») qui vise à énoncer une règle de grammaire, suivie immédiatement d'une phase d'application, (« Je m'exerce ») sous forme d'exercices soit

à trous, soit de reformulation ou encore sous forme d'exercices d'identification destinée à consolider les connaissances acquises. Enfin, la notion apprise est à réutiliser par l'élève dans une sorte de mini-production ou d'exercice communicatif (« Je rédige »), chaque apprentissage linguistique étant directement mis au service d'une intention de produire un texte, de communiquer.

Nous pouvons néanmoins émettre quelques réticences quant à la pertinence d'une telle approche pédagogique :

- l'introduction d'un nouveau support pour l'enseignement d'un point grammatical, comme nous l'avons si souvent constaté sur le terrain, pourrait causer quelques torts à la cohérence d'ensemble de l'unité didactique. Afin de préserver le rapport « entrée-sortie » au sein de la séquence, on gagne beaucoup à effectuer les activités de systématisation syntaxique à partir du texte de départ.
- l'objectif langagier de certaines séances s'intègre parfois difficilement à l'objectif de la séquence, comme c'est le cas pour la séance n°3 de la séquence n°6 (« Raconter un fait réel ») : savoir utiliser des phrases passives n'est pas utile (du moins dans l'immédiat) pour raconter un fait réel. On ne trouve d'ailleurs qu'une seule occurrence de voix passive dans le texte proposé ; quant au support d'entrée, il n'y en avait même pas.
- cette séance de grammaire, comme tout le reste des leçons de langue, comporte en bas de page, une sorte de règle (« Je retiens »), formulée explicitement à l'intention de l'élève, qui conceptualise le point de grammaire abordé. Cette façon de procéder fausse toute forme de démarche inductive qui perd toutes les potentialités didactiques et pédagogiques qu'elle renferme : quel intérêt, en effet, de poser une série de questions sur un document donné si l'élève a déjà la réponse sous ses yeux.

2.3.4 L'intégration et l'autoévaluation

Deux types d'évaluation se présentent dans les nouveaux manuels de français : les situations dites d'intégration permettent à l'enseignant de vérifier la capacité de ces élèves à pouvoir intégrer ou mobiliser conjointement les acquis antérieurs. Quant à l'autoévaluation, elle permet à l'élève de faire un bilan sur les connaissances acquises.

Contrairement aux instructions officielles qui aspirent à apporter du sens aux contenus des programmes de l'enseignement moyen, les situations d'intégration des nouveaux manuels du français, comme celles que nous allons analyser, sont souvent bien loin des réalités sociolinguistiques de l'apprenant djiboutien. Prenons comme exemple la seconde unité didactique du manuel de 7ème année qui, ayant pour titre « Tourisme et loisirs », affiche un double objectif trop ambitieux (« Lire et produire des énoncés sur le tourisme et les loisirs ») pour un collégien de Djibouti. Les activités d'intégration

inhérentes à cette séquence ne renvoient pas du tout à la vie sociale des adolescents qui utilisent principalement ce manuel : en effet, on peut affirmer avec certitude qu'il est rarissime (pour ne pas dire impossible !) qu'un collégien djiboutien puisse faire sa vie à Miami, et encore moins pour y travailler dans une agence de voyage. Les deux situations sont toutes les deux orientées production alors que l'objectif de l'unité didactique prévoyait aussi une compétence de lecture (« Lire et produire... ») : Plutôt que de proposer à l'élève une situation permettant d'activer, aussi, ses capacités de lecture, on le met en situation de production orale (situation 1) ; Or, à aucun moment celui-ci n'a été préparé à s'exprimer à l'oral. L'on rencontre ici deux types de confusions, assez fréquents dans ces supports didactiques : d'abord entre compréhension écrite (la lecture) et production orale, comme nous venons de le constater, mais confusion également entre situation-problème et situation de communication. Car aucune des situations présentes dans ces nouveaux manuels (une dizaine en tout) ne se situe dans la logique de résolution des problèmes tel que décrite par les théoriciens de l'APC.

Les rubriques d'autoévaluation destinées aux élèves (« Je fais le point » se présentent généralement sous la forme d'une série de questions. Elles correspondent la plupart du temps à de simples exercices de repérage, d'identification, et prennent parfois la forme d'un questionnaire à choix multiple (QCM) qui mettent l'accent entièrement sur les points de grammaire ou de lexique abordés dans chaque séquence didactique. Dans la mesure où l'on se situe dans une logique des compétences, ce type d'évaluation est toutefois très peu efficace pour renseigner l'élève sur ses acquis en termes de compétence. Malgré un discours se réclamant de l'APC, les concepteurs semblent, une fois de plus, tributaires d'une approche soucieuse de la transmission de contenu notionnel uniquement grammatical ou lexicale.

Conclusion

Lors de leur toute première édition, près d'une quinzaine d'années, les livres de français du collège avaient reçu un accueil favorable. L'effort de « contextualisation » des concepteurs, recourant énormément à des documents authentiques (textes d'auteur, photo, affiche publicitaire, etc.), issus d'univers locaux familiers, avait rassuré dans un premier temps parents, enseignants et élèves : après des décennies de recours à des manuels conçus et édités en France par des français pour un public scolaire français, ces outils conçus par une équipe locale donnaient, à l'utilisateur non averti, l'impression de nouveauté et, partant, de pertinence. Du point de vue des enseignants, le découpage général du manuel en séquences et en séances d'activités, reprenant toutes les étapes des leçons quotidiennes de classe, laisse à penser que ces livres constituent tout simplement du « prêt-à-enseigner » : l'expérience et les observations de classe que nous avons entreprises, en qualité de conseiller pédagogique, montrent que ces derniers, n'ayant pas été formés à un usage raisonné de ces nouveaux manuels et exerçant souvent dans des conditions matérielles dépourvues, suivent scrupuleusement la progression de ces manuels. A cela s'ajoute, comme nous avons pu le constater tout au long de ce texte, le décalage entre des recommandations officielles, axées sur les compétences et la pédagogie de l'intégration, et des supports didactiques qui peinent à

les rendre effectives. En effet, hormis leur titre commun (« Le Français par compétences »), la quatrième de couverture, la préface et l'avant-propos ainsi que les quelques « situations » (d'intégration) éparpillées ici et là, rien n'indique l'inscription de ces manuels dans une APC dont le foisonnement théorique et le flou conceptuel (Crahay, 2006 : 101) expliquent tout autant, sinon plus, les contradictions et les confusions que l'on peut constater et dans les matériels didactiques et dans les pratiques de classe.

Bibliographie :

ADEN, H.-M. et ROEGIERS, X. (2003), « A quels élèves profite l'approche par les compétences de bases ? Etude de cas à Djibouti ». Disponible ici <http://www.enseignement.be/download>. (dernière consultation le 19/12/2019)

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.

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.

COURTILLON, J. (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Hachette.

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. Disponible ici : <https://journals.openedition.org/rfp/143>.

CROS, F., DE KETELE, J.-M., DEMBELE, D., DEVELAY, M., GAUTHIER, R.-F., GHRIS, G., LENOIR, Y., MURAYI, A., SUCHAUT, B., TEHIO, V. (Dir.) (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, AFD, document de travail n° 97, disponible sur : <http://www.afd.fr/jahia/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/Documents-de-travail/097-document-travail.pdf>

DE KETELE, J.-M., CHASTRETTE, M., CROS, D., METTELIN, P., THOMAS, J. (1989), *Guide du formateur*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

PUREN C. (2018e), « Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire », *Les approches par compétences en didactique des langues : diversité et enjeux, apports et limites*, Travaux de Didactique du Français langue étrangère, n°72. Disponible ici : <http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-72?id=65:pedagogie-de-l-integration-et-integration-didactique-dans-l-enseignement-des-langues-un-exemple-de-conflit->

ROEGIERS X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, Université de Boeck, PED, Bruxelles.

VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

VERDELHAN-BOURGADE M. (Dir.) (2002), *Le manuel : un discours de scolarisation*, Études de linguistique appliquée, n°125, Paris, Didier.

[1] http://www.presidence.dj/PresidenceOld/action_gouv/document_cadre.pdf (dernière consultation le 19/12/2019)

[2] « Depuis 2 ans, le système éducatif djiboutien connaît une réforme profonde. Les curriculums ont été revus à la lumière de l'approche par les compétences de base. Cette approche se situe dans le courant des modèles basés sur le développement des compétences (Le Boterf 1995 ; Perrenoud 1997). Issue des travaux de De Ketele à la fin des années 80, avec la notion d'objectif terminal d'intégration, elle a été généralisée en Tunisie une première fois dès la fin des années 1990 (De Ketele, 1996), et développée par l'équipe du BIEF sous le terme de « pédagogie de l'intégration » (Roegiers, 2000). Cette approche est considérée par un nombre sans cesse croissant de responsables des systèmes éducatifs africains comme une réponse pertinente aux problèmes d'efficacité des systèmes éducatifs, et surtout aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel qui touchent une grande majorité des enfants qui pourtant sont allés plusieurs années à l'école. Appuyée par des organismes internationaux tels l'Unicef, l'AIF, l'Union Européenne, la Banque Mondiale, elle se développe actuellement dans plusieurs pays africains (Mauritanie, Gabon, Madagascar, Rwanda...). À Djibouti, l'approche a été généralisée dans l'ensemble des écoles du pays dès l'année scolaire 2002-2003, à partir de la 1^{ère} année primaire. » (Aden et Roegiers, 2003 : 1-2) Comme dans beaucoup d'autres pays du continent, il va sans dire que tout cela a été décidé puis imposé de manière verticale et très bureaucratique. « Autrement dit, il semble que cette réforme ait été reçue « clés en mains » de l'étranger, à partir d'une décision prise au sommet de l'État, puis mise en place sans qu'on ait prévu son installation jusqu'au niveau des classes. Or, ce n'est pas en décrétant le changement, même de manière intelligente, dans des textes officiels respectueux des principes d'une réforme, que la réforme s'applique au niveau local, par osmose naturelle. » (Cros et al, 2010 : 13)

[3] « On peut définir la pédagogie de l'intégration comme un de ces cadres méthodologiques qui relèvent de l'ingénierie curriculaire. Comme toute approche curriculaire, elle se situe en aval de la politique curriculaire, et en amont des pratiques pédagogiques. Elle gère les interfaces de manière très précise, tant avec la politique curriculaire qu'avec les pratiques curriculaires. [...] La pédagogie de l'intégration propose donc un mode d'organisation des apprentissages au sein du système éducatif, ou d'un système de formation. Elle prend appui sur les valeurs défendues par le système à travers le projet éducatif, et encourage un choix raisonné et pertinent des méthodes pédagogiques. En cela, elle permet d'articuler une politique curriculaire et les pratiques de formation. » (Roegiers, 2010 : 21, cité par Berkaine, 2015 : 177)

[4]
___ *Une pédagogie de l'intégration. Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, Université de Boeck, PED, Bruxelles, 2000.

[5]
___ « Elle est d'abord matière d'enseignement : sa place est réservée dans les instructions officielles, les programmes et la matière est inscrite à l'emploi du temps. Elle devra faire l'objet, comme les autres matières, d'apprentissage spécifique, inscrit dans le temps, cadré par des textes, utilisant des supports particuliers. Mais à la différence d'autres matières, la langue de scolarisation a pour rôle de permettre à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines. C'est ici un rôle de médiation par rapport à d'autres champs du savoir... » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 29-30).

[6]
___ Il nous semble important ici de souligner que cette progression a été calquée sur les programmes scolaires français, au collège), avec parfois très peu d'adaptation au contexte djiboutien. (<http://www.cndp.fr/archivage/valid/67927/67927-11040-16675.pdf>).

[7]
___ Introduit à la fin des 80 par les travaux de De Ketele, l'OTI est généralement conçu comme une sorte de « macrocompétence » recouvrant l'ensemble des compétences d'un cycle scolaire et traduisant le profil attendu de l'élève au terme de ce cycle dans un champ disciplinaire donné.

[8]
___ De Ketele (1996) distingue les compétences de base des compétences de perfectionnement : d'après lui, une compétence de base est le strict nécessaire, le minimum que doit maîtriser un élève, ce à quoi il faut bien prêter attention car « strictement indispensable sous peine de ne pas permettre les apprentissages ultérieurs » (Roegiers, 2000 : 74). On l'appelle aussi compétence fondamentale, compétence minimale, compétence-socle ou encore socle de compétence.

[9]
___ « Il est extrêmement difficile, pour ne pas dire impossible, que la plupart des élèves puissent réactiver après un si long temps tous les savoirs et savoir-faire précédemment travaillés. La réalisation du projet pédagogique arrive beaucoup trop tard ; elle est, pour le dire d'une autre manière, complètement « hors-délai didactique ». » (Puren, 2018e).

[10]
___ M. Verdelhan-Bourgade, « Le manuel comme discours de scolarisation », *Etudes de Linguistiques appliquée*, N°125, pp 37-52, 2002.

[11]
___ C. Cordier, *Essai de caractérisation du discours du manuel de français langue seconde et étranger*, 1999.

[12]

____ Cf. notamment A. Choppin, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, 1992.

[13]

____ <https://www.christianpuren.com/2013/07/17/mise-en-ligne-du-chapitre-sur-les-m%C3%A9thodes-de-recherche-en-dlc/>