



République de Djibouti

Unité - Égalité - Paix

## **Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle**

# **Enseignement du français langue seconde dans les lycées de la République de Djibouti**

## **Pour une capitalisation de l'expérience**

*Rédaction coordonnée par :*

**M. Bruno Maurer**

*Professeur des universités,  
didacticien du français langue étrangère et seconde  
Université Paul-Valéry - Montpellier 3*

*Auteurs :*

**M. Bruno Maurer**

**Mme Mouna Ismaël Abdou**

*Inspectrice Générale*

**M. Abdallah Hanfaré**

*C. P. de Français*

*et Concepteur de programmes*

**M. Samatar Abdallah**

*C. P. de Français*

*et Concepteur de programmes*

**2018**



**Mise en page :** Omar Youssouf Ali

Le Directeur Général du CRIPEN, **M. SAÏD NOUR HASSAN**, remercie de leur participation :

- M. Bruno Maurer pour son expertise
- L'Agence Française de Développement (AFD) pour son soutien financier

---

© - **CRIPEN - 2018**

## Liste des sigles utilisés

- AFD : Agence française de Développement
- AUF : Agence universitaire de la Francophonie
- CFPEN : Centre de Formation des Personnels  
de l'Éducation nationale
- CRIPEN : Centre de Recherche Information  
et Production de l'Éducation nationale
- DEUG : Diplôme d'études universitaires  
(2 années après le baccalauréat)
- ELAN : Ecole et Langues nationales en Afrique  
francophone
- MAE : Ministère français des Affaires étrangères
- OIF : Organisation internationale  
de la Francophonie
- CRC : Comité de Rédaction des Curricula
- GTT : Groupe Technique de Travail



## Table des matières

<b>Liste des sigles utilisés</b>	<b>3</b>
<b>Avant-propos</b>	<b>9</b>
<b>Introduction</b>	<b>11</b>
<b>A. Le contexte d'enseignement au lycée</b> au début des années 2010 : quels problèmes à résoudre ?	11
<b>B. Un cadrage politique qui prend une position</b> scientifique peu fréquente : la reconnaissance du statut de FLS	13
<b>C. Une organisation de l'enseignement</b> du français en trois ans qui traduit cette particularité	15
<b>D. Des défis :</b>	16
1. Le processus de conception des programmes et des manuels	23
1.1. Appui d'une expertise extérieure	24
1.2. Mobilisation des acteurs nationaux	27
1.3. Mode de travail	34
<b>  Pour une capitalisation de l'expérience .....</b>	<b>5</b>

<b>2. Les principes d'une didactique du FLS au lycée</b>	<b>41</b>
2.1. Finalités de l'enseignement du français au lycée	41
2.2. Enseignement du français comme langue seconde et place du français "de Djibouti"	43
2.3. Le français au service des autres disciplines - vers un français "langue de spécialité"	47
2.4. Place de l'enseignement de l'oral	49
2.5. Place des genres littéraires et des genres sociaux	50
2.6. Quelle culture développer ?	60
2.7. L'unité d'enseignement : la séquence didactique	61
<b>3. Les programmes par niveau d'enseignement</b>	<b>63</b>
3.1. Orientations du programme de seconde	63
3.2. Orientations du programme de première	65
3.3. Orientations du programme de terminale	66
<b>4. Les outils de l'enseignement du français langue seconde</b>	<b>69</b>
4.1. Les différents outils didactiques	69
4.1.1. Les manuels	69
4.1.2. Les documents d'accompagnement pédagogique	77

4.2. Processus éditorial	81
4.2.1. Des Directeurs pédagogiques	81
4.2.2. Des experts disciplinaires	82
4.2.3. L'équipe de suivi éditorial	83
4.2.4. Des commissions techniques de fabrication	84
4.2.5. L'impression des manuels	86
4.2.6. La distribution des outils didactiques et pédagogiques du CRIPEN	87
4.2.7. La gestion des manuels scolaires	89
4.2.8. L'évaluation des manuels scolaires	89
<b>5. Les nouvelles épreuves du baccalauréat</b>	<b>91</b>
5.1. Pourquoi évaluer sur deux années ?	92
5.2. Descriptif des épreuves	93
<b>6. Plan de formation à la réforme</b>	<b>95</b>
<b>7. Perspectives</b>	<b>99</b>
<b>8. Bibliographie</b>	<b>103</b>



## Avant-propos

Le présent document rend compte, synthétiquement, d'un travail qui a concrétisé une directive institutionnelle créant une corrélation entre l'enseignement-apprentissage du français et son statut à Djibouti, celui de français langue seconde (désormais FLS) et de scolarisation. Cette réforme, importante, imposait donc de prendre réellement en compte le statut de la langue française dans les principes et les démarches d'enseignement-apprentissage ainsi que les besoins et les difficultés spécifiques du public lycéen djiboutien.

Cette expérience didactique pourrait être considérée comme ambitieuse, courageuse et inédite puisqu'il n'existe pas de pays, à notre connaissance, ayant adopté, à ce jour, pour l'enseignement secondaire (niveau lycée), le FLS de manière officielle et institutionnelle et l'ayant intégré au curriculum de lycée, sous-tendant les principes et démarches d'enseignement-apprentissage du français. Dans les pays d'Afrique subsaharienne où le concept de FLS est parfois utilisé, les conséquences didactiques sont visibles dans les premières années de l'apprentissage mais dès le secondaire (collège), sa rentabilité s'efface et programmes et pratiques sont celles du français

langue maternelle (FLM), comme s'il n'était plus nécessaire ni rentable de penser le statut spécifique de ce français dans des pays où il n'est que rarement la langue première des élèves.

C'est à un travail de longue haleine que s'est attelée une équipe composée de concepteurs de programmes, de professeurs de terrain, d'une inspectrice de français; une équipe accompagnée de très près par un universitaire français spécialiste de la didactique du FLS et avec des consultations régulières de l'Inspection générale française. L'ensemble de cette réforme a été orchestré par le Centre de Recherche Information et Production de l'Éducation Nationale de Djibouti (CRIPEN), de la conception à la mise en œuvre ; l'évaluation d'impact pourra avoir lieu prochainement, le processus n'ayant parvenu à son terme qu'en juin 2017 à la suite de la validation du programme expérimental de la classe de terminale et des premières épreuves du baccalauréat organisées selon la nouvelle optique.

La diffusion de cette expérience nationale a été vivement recommandée par des experts internationaux, ceux-ci ayant estimé qu'il s'agissait d'une expérience riche et inédite qu'il importait de capitaliser, d'abord pour renforcer les compétences des acteurs nationaux mais également pour la partager avec les autres pays francophones qui pourraient y trouver des éléments pertinents pour répondre aux défis de l'enseignement du français dans leurs propres contextes.

*Mme Mouna Ismaël Abdou  
Inspectrice Générale*

## Introduction

### **A. Le contexte d'enseignement au lycée au début des années 2010 : quels problèmes à résoudre ?**

A cette époque plusieurs constats sont faits par les autorités éducatives nationales, qui posent la nécessité d'une réforme :

- le nombre des lycées a augmenté régulièrement depuis le milieu des années 1990 et avec lui, celui des élèves apprenant le français au lycée ;
- le rapport des élèves à la langue française, à l'entrée au lycée, reste pour la plupart celui que l'on entretient avec une langue qui est peu pratiquée au quotidien, souvent réduite à des échanges formels, les langues djiboutiennes étant le plus souvent utilisées en famille ou avec les amis. La grande majorité des élèves n'est pas encore à l'aise, après une dizaine d'années de fréquentation scolaire, avec cette langue dont la pratique reste le plus souvent cantonnée aux activités scolaires ;
- la réforme des curricula entamée en 2000 en République de Djibouti à la suite des États

Général de l'Éducation Nationale a touché progressivement les différents niveaux de l'enseignement de base (primaire) et moyen (collège). Or, les programmes de lycée demeurant français (baccalauréat homologué français), n'étant toujours pas adaptés aux besoins et difficultés des élèves et, de surcroît, en décalage avec les nouveaux programmes djiboutiens, étaient source de difficultés majeures et de décrochage scolaire des élèves ;

- la maîtrise du français à l'entrée au lycée n'est pas suffisante pour garantir une poursuite d'études à un niveau où l'on attend de plus en plus d'autonomie. Pour certains élèves entrant en classe de seconde, des problèmes de construction de phrases simples continuent à se manifester, des problèmes de compréhension importants sont notables (à l'oral comme à l'écrit), et la maîtrise insuffisante des écrits ne permet pas de satisfaire aux exigences des travaux dans les différentes disciplines ;
- le baccalauréat reste alors un diplôme français, avec un Président de jury membre de l'enseignement supérieur français, et l'obtention de ce diplôme garantit un accès de droit dans les universités françaises sans devoir passer par des tests de niveau. Pourtant, le constat qui est fait auprès des étudiants qui choisissent de poursuivre en France leurs études supérieures

est celui d'un échec généralisé, en grande partie dû à une maîtrise insuffisante du français.

Une décision institutionnelle majeure est prise, celle de se démarquer du baccalauréat français en créant un diplôme djiboutien puis de se distancier également du cadre français en rendant obligatoire pour tous les élèves la poursuite de l'apprentissage de la langue en classe de terminale, en trois ans donc et non en deux de manière à remédier aux manques pointés.

Il restait à réorienter les contenus de cet enseignement en tenant compte de la situation de FLS.

## **B. Un cadrage politique qui prend une position scientifique peu fréquente : la reconnaissance du statut de FLS**

A Djibouti, le français est la première langue officielle (article 1 de la constitution), ce qui se traduit dans le système éducatif par le fait qu'il est langue d'enseignement et dans les pratiques sociales par le fait qu'il est langue seconde, jouant un rôle important aux côtés des autres langues djiboutiennes et se développant à Djibouti selon des normes parfois communes à l'ensemble francophone mais aussi spécifiques (le "français de Djibouti").

La réforme de l'enseignement secondaire et du baccalauréat engagée par le ministère de l'éducation nationale, inscrit le français, langue d'enseignement,

dans une situation de français langue seconde (cf. circulaire MENSUP du 25 juillet 2009).

### **Le français langue seconde : de quoi s'agit-il ?**

A la fin des années 1980, dans le champ de la didactique du français langue non maternelle (ou étrangère), il apparaît nécessaire de distinguer les situations d'enseignement dans les pays où le français ne joue aucun rôle social (Angleterre, Russie, Afrique du Sud, etc.) et ceux où il occupe des fonctions importantes (Afrique subsaharienne, Maroc, etc.). C'est à ce moment-là qu'émerge l'appellation de français langue seconde (Besse, 1987 ; Cuq, 1991).

Il s'agit d'un français :

- qui n'est pas la langue pratiquée usuellement par la majorité de la population, qui a d'autres langues premières ;
- mais dont l'utilité sociale est importante, souvent langue de l'État, de la sphère professionnelle et des médias ;
- et presque toujours langue d'enseignement, étant alors à la fois objet (matière) et médium d'enseignement (langue utilisée pour enseigner les autres matières).

Le choix de positionner clairement l'enseignement du français dans le champ du FLS, afin de pouvoir en tirer les conséquences didactiques (voir points c. et d. ci-dessous) est tout à fait original en Afrique francophone. La plupart du temps, même si les réalités sociolinguistiques et didactiques du français devraient conduire à inscrire son enseignement dans le contexte du FLS, les documents officiels n'ont pas pareille clarté et, au niveau du lycée, préfèrent ne pas évoquer ce type de positionnement. Ainsi, les Nouveaux programmes de français - Enseignement secondaire général du Sénégal, parus en 2009, brossent un contexte appelé "Exposé des motifs" (p. 3-4) et font un historique sans jamais évoquer la question de la nature du français au Sénégal : langue première, seconde ou étrangère ? Et l'on pourrait évoquer les documents analogues pour les autres pays en faisant les mêmes constats.

### **C. Une organisation de l'enseignement du français en trois ans qui traduit cette particularité**

L'enseignement du français se fait donc tout au long des trois années du lycée.

La classe de seconde reste une classe générale, sans spécialisation ni filière, à raison de 6 heures par semaine. C'est un niveau important si l'on veut remédier aux problèmes en termes de maîtrise de la langue et assurer les conditions minimales pour un enseignement couronné de succès des autres disciplines.

L'orientation dans les filières (littéraire, économique et sociale, scientifique) se fait à partir de la première. L'enseignement du français est commun (6 heures par semaine) avec des volumes semblables, sauf pour les séries littéraires pour lesquelles 24 heures hebdomadaires supplémentaires sont proposées, de quoi suivre un enseignement spécialisant.

En terminale, ce sont 4 heures hebdomadaires pour l'ensemble des filières et 2 supplémentaires pour les littéraires.

#### **D. Des défis :**

**Défi 1 : penser une didactique du FLS au niveau du lycée, un niveau d'enseignement du français pour lequel le FLS n'a jamais été didactiquement problématisé ni outillé.**

La reconnaissance institutionnelle du français comme langue seconde, en contexte djiboutien, impliquait inévitablement, pour toutes les personnes impliquées dans cette aventure, la mise en place d'une didactique du français qui tienne compte effectivement du statut sociolinguistique de la langue française, de sa fonction à l'école ainsi que l'identité socio-langagière de l'élève djiboutien. Tâche d'autant plus difficile qu'en Afrique francophone, la réflexion théorique dans le champ du FLS et les propositions didactiques qui en découlent ont pour l'essentiel et jusqu'à ce jour été cantonnées au stade des premiers apprentissages (Verdelhan-Bourgade, 2002).

A cela s'ajoutait la difficulté de penser une didactique du FLS pour l'enseignement secondaire, un niveau d'enseignement du français pour lequel le FLS n'avait pratiquement pas été didactiquement problématisé. Il parut dès lors clair pour les concernés que tout, ou presque, était à inventer. Les débats entrepris depuis une table ronde d'octobre 2008, organisée par le Ministère djiboutien de l'Éducation nationale, ont pu toutefois déboucher sur un certain nombre de recommandations soulignant la nécessité :

- de contextualiser l'enseignement du français aux besoins du public djiboutien ;
- de trouver une alternative à l'enseignement quasi exclusif de la littérature française pour proposer une littérature francophone diversifiée issue d'horizons géographiques et culturels variés ;
- de ne pas réduire l'enseignement du français à sa seule composante littéraire en permettant à l'élève djiboutien d'acquérir, entre autres, des « compétences communicationnelles servant à des actes quotidiens à l'écrit comme à l'oral et travaillées à partir de supports non littéraires. » (cf. « Synthèse-Réforme de l'enseignement secondaire et du Baccalauréat djiboutien/Table ronde de 2008 »).
- de mettre l'accent sur la maîtrise de la langue afin d'assurer la poursuite d'études universitaires.

Pour tenter de mettre en œuvre ces recommandations, un référentiel pouvait servir de point de départ et d'appui à la réflexion sur la mise en place d'une didactique du FLS au lycée :

- L'enseignement du français langue seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus, 2000.

Mais ce document avait été conçu pour des classes très spécifiques, classes dites bilingues de l'AUF au Vietnam, Cambodge, Laos, Liban, et pas pour les situations africaines, très différentes du point de vue du rôle national du français comme de la sociologie éducative. On ne pouvait donc le transférer aisément.

## **Défi 2 : Traduire cette didactique en actes en équipant les classes de manuels et de matériels concrétisant les options retenues**

Tout processus de réforme doit s'accompagner des conditions matérielles de sa mise en place et, partant, de son éventuelle réussite.

Dans le cas présent, il s'agissait donc aussi de mettre en place tout un processus (ici décrit dans sa successivité même si, on le verra, les étapes se sont chevauchées dans la phase de création/expérimentation) :

- définition des grandes options didactiques concrétisant une didactique du FLS au lycée : il fallait notamment faire des choix quant à la place à donner à l'étude de langue/de la

littérature, à l'importance relative de l'oral et de l'écrit dans les enseignements, à la culture djiboutienne/francophone/française, aux variétés djiboutiennes de français par rapport aux normes dites standard ;

- création des supports pour animer la classe : quand on pense "support pour la classe", on pense aussitôt au manuel, objet emblématique des situations scolaires d'enseignement/apprentissage ; mais le manuel a partie liée avec l'écrit : que ferait-on si l'on décidait de développer l'oral ? Garderait-on le format manuel ? Ferait-on des manuels pour tous les niveaux ? Quel format auraient ces manuels ? Ferait-on des manuels spécifiques à chaque filière ? Quelques questions parmi d'autres que nous évoquerons plus loin...



*Manuels de français de Seconde, de Première et de Terminale*

- création d'un environnement favorable à la mise en place de la réforme : on pense aussitôt à la formation des enseignants à ces nouvelles conceptions et à ces nouveaux outils, de manière à ce que les objectifs nouveaux soient compris, que les pratiques nouvelles entrent dans les classes, que les supports nouveaux exploités soient réellement utilisés. Sans formation des enseignants, on sait que les réformes restent lettre morte et que l'on n'observe ni changement de pratiques ni amélioration des compétences.

Au-delà de la formation, il faut aussi penser aux conditions matérielles de travail des enseignants : quel environnement minimum requis doivent-ils trouver pour pouvoir effectivement appliquer les nouveautés préconisées - moyens de reproduction, ordinateurs, vidéo projecteurs, enceintes, écrans... autant de solutions technologiques à prendre en compte sans oublier les éléments plus traditionnels : nombre d'élèves par classe, organisation de la communication pédagogique...

### **Défi 3 : Réformer le baccalauréat pour évaluer les compétences réellement développées au niveau du lycée**

Le dernier défi n'est pas le moindre puisqu'il s'agit de toucher à l'évaluation, de réformer des épreuves diplômantes, avec toute la force symbolique qui leur est attachée. Faire accepter aux acteurs du système



éducatif que le baccalauréat n'est plus un diplôme français est une chose : concevoir ses propres programmes en est une autre... et définir puis proposer ses propres épreuves, différentes de celles pratiquées jusqu'alors et qui continuent à se pratiquer en France, en est encore une autre, bien plus délicate. Mais c'est la condition pour que l'atteinte des nouvelles compétences visées soient réellement évaluée, faute de quoi les enseignants et les élèves continueraient sans changement.

Ces défis, on le voit, ne sont pas seulement didactiques, techniques. Ils sont aussi symboliques, politiques. Le mérite en revient au Ministère d'avoir fait des choix et de les avoir assumés jusqu'au bout, jusqu'à leur concrétisation, dans un calendrier serré mais maîtrisé, sans hâte excessive ni retard.

Les premières concertations se sont déroulées en septembre 2010, les premiers manuels de seconde étaient dans les classes en septembre 2013, puis chaque année a vu arriver les manuels suivants et les premières épreuves du baccalauréat se sont tenues en 2017.

# 1 | Le processus de conception des programmes et des manuels

Dans une démarche de capitalisation, deux éléments sont à prendre en considération : on pense spontanément à transmettre les résultats tangibles, les contenus (contenus des programmes ainsi que leurs principes, des manuels, etc.) mais il faut considérer que ceux-ci sont étroitement conditionnés par le mode de travail qui a présidé à leur élaboration et ce dernier doit être clairement explicité car il peut en outre posséder une valeur intrinsèque.

C'est par cet exercice que s'ouvre donc la capitalisation de la réforme de l'enseignement du français au secondaire djiboutien.

Ce qu'il faudrait souligner, c'est la liberté et la marge de manœuvre accordées aux différentes inspections disciplinaires par le Ministère de l'Éducation Nationale en autorisant l'expérimentation des programmes et des manuels, la première année de leur mise en œuvre, pour chaque classe. Ceci rentrait dans le processus de consultation des enseignants de lycée du pays puisqu'ils ont tous été associés à l'expérimentation par

le biais de protocoles. Celui mis en place par l'inspection de français a consisté en la mise en place d'un manuel martyr dans chaque lycée, lequel a été confié aux coordonnateurs tenus de consigner les commentaires et les suggestions des équipes pédagogiques et de les faire remonter à l'inspection de français et à l'équipe de conception et de validation des manuels dans le cadre de réunions périodiques. Par ailleurs, des rencontres ont été organisées avec les enseignants dans le cadre du plan de formation où l'on a récolté, consigné et intégré les remarques des professeurs.

### **1.1. Appui d'une expertise extérieure**

Pour accompagner le processus de conception du curriculum de français au lycée, il a été fait appel à Bruno Maurer, Professeur des universités en sciences du langage à Paul-Valéry Montpellier 3. Plusieurs raisons à ce choix : sa connaissance du terrain éducatif djiboutien, son expertise en matière de didactique du français langue seconde, son expérience dans le domaine de la rédaction de manuels de français.

L'expert a travaillé pendant trois ans en République de Djibouti (1990-1993), au lycée d'État (1 an en 1990-1991), au CRIPEN (1990-1993) dans l'équipe de rédaction de la série de manuels du primaire (Le Cabri et le Chacal) et au Centre de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (CFPEN) (1991-1993 pour la formation des premières promotions de professeurs de français-histoire et géographie dans le cadre d'un DEUG



délocalisé de Montpellier 3). Il a également rédigé sa thèse de doctorat sur la Situation sociolinguistique du français et des langues nationales en République de Djibouti, soutenue en 1993. Il a ensuite eu l'occasion de travailler à plusieurs reprises dans le pays, à l'occasion de missions d'enseignement (DEUG délocalisé 1996-1997-1998), ou en accompagnement de la rédaction de manuels du français pour le cycle moyen (2009-2010). L'expert a donc une connaissance de la situation d'enseignement à Djibouti issue de différentes expériences et pour tous les niveaux (du primaire à l'Université).

Au plan scientifique, à côté de son activité de recherche en sociolinguistique, il est reconnu pour ses nombreuses publications en matière de didactique du français langue seconde en contexte africain, dont il est l'un des spécialistes internationaux. Il a travaillé au Ministère malien de l'éducation (2003-2005) à la mise en

place de curricula bi-plurilingues pour l'enseignement fondamental, publié un ouvrage sur la didactique intégrée du français et des langues africaines, fait partie des comités scientifiques du projet Langues de scolarisation en Afrique francophone Subsaharienne (LASCOLAF) (OIF-AUF-MAE-AFD) et de l'initiative ELAN Afrique (mêmes partenaires plus Partenariat Mondial pour l'Éducation). Son profil est donc très clairement celui d'un didacticien des langues (du français langue seconde plus particulièrement) et non celui d'un spécialiste curriculaire posant des options et des cadres généraux valables pour toutes les disciplines (approche par les compétences, approche par les situations) mais insuffisamment outillés pour penser les contenus didactiques disciplinaires avec la précision de détail nécessaire pour construire des programmes pertinents.

Enfin, il est l'auteur ou le co-auteur de nombreux ensembles de manuels scolaires de français langue seconde pour l'enseignement fondamental et l'enseignement moyen en Afrique et son expérience en matière de production d'outils didactiques a été jugée précieuse pour accompagner les équipes de rédaction des futurs manuels djiboutiens.

Il a été demandé à l'expert de proposer des cadrages scientifiques (sur le français langue seconde, les réformes curriculaires, la didactique de l'oral, etc.), de fournir des cadres collectifs de travail pour la réflexion,

la conception, la rédaction des documents, mais aussi d'aider à l'identification des ressources à didactiser, puis de faire le suivi en relecture des parties rédigées par le GTT et la commission de rédaction.

Pour ce faire, une alternance a été mise en place entre des séminaires présentiels au CRIPEN, sous la responsabilité de l'Inspectrice, et des suivis à distance. Les séminaires présentiels sont indispensables pour faire des cadrages mais aussi et surtout pour permettre des débats entre les différents acteurs sur les différentes options possibles. Quant au suivi à distance, après et entre les séminaires présentiels, il est absolument essentiel car c'est un moment où l'expert se retire et où les acteurs nationaux prennent toute leur place. Il responsabilise ainsi l'ensemble des acteurs et permet une interaction fine entre l'expert et les différents concepteurs, par des retours circonstanciés réguliers sur leurs productions, par des réponses aux questions qu'ils se posent en cours d'élaboration ; le suivi à distance contribue à une professionnalisation parce qu'il laisse aux actions le temps de s'inscrire dans une temporalité et qu'il est constitué d'un grand nombre de rétroactions successives, autant d'interactions de tutelle personnalisées qui sont des moments de (auto) formation.

## **1.2. Mobilisation des acteurs nationaux**

Le succès d'une réforme est souvent conditionné par l'association de tous les acteurs amenés à s'impliquer ensuite dans sa mise en œuvre. Les premiers concernés

sont les enseignants de français des lycées (et indirectement ceux des collèges).

On va voir comment ils ont été régulièrement et, sous diverses formes, étroitement partenaires.

### **1.2.1. Consultation initiale des enseignants de français et définition des problématiques curriculaires**

Un séminaire inaugural de réflexion a associé quelques enseignants de collège, la totalité des enseignantes et enseignants des lycées du pays, les conseillères et conseillers pédagogique, l'Inspection de français. Pendant quatre jours en septembre 2010, dans les locaux du CFPEN de Djibouti, sous l'autorité du CRIPEN et de l'Inspection, deux spécialistes du FLS (Bruno Maurer et Patrick Demougin) ont animé des débats permettant aux acteurs de terrain de dresser un état des lieux de l'enseignement du français au lycée.

A l'issue de ces journées, l'ensemble des acteurs partageait un même niveau d'information sur la notion de FLS, son historique et ses implications ; d'autres points concernaient les perspectives liées à l'enseignement des disciplines non linguistiques, les didactiques de l'oral, l'analyse des difficultés linguistiques, qui constituent des points stratégiques pour la réforme.

Il ressortait des travaux la faiblesse de la prise en compte de la dimension orale dans les programmes en vigueur ; différents outils ont été présentés pour théoriser la

question et des propositions didactiques adaptées au lycée djiboutien ont été faites. Ces rencontres furent aussi l'occasion de l'analyse de copies de brevet pour identifier les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves djiboutiens en matière de maîtrise de la langue, un travail prolongé par une réflexion sur les opérations langagières mais aussi intellectuelles et cognitives demandées aux élèves dans l'ensemble des disciplines. Des propositions didactiques pour accompagner la fixation et la mémorisation des savoirs, ou pour mieux aborder les usages de la consigne, ont été développées. La réflexion s'est poursuivie avec la proposition de cadres de réflexion et de négociation pour mettre au point les nouveaux programmes.

Ainsi, dès l'abord, c'est toute la communauté des enseignants de français du lycée qui a été partie prenante des constats présidant au processus de réforme et des principes à mettre en œuvre (voir Partie 2).

### **1.2.2. Implication des acteurs de l'enseignement du français : GTT et CRC**

Cette implication s'est concrétisée par le fait qu'un Groupe thématique de travail (GTT de français) a été instauré par le Ministère pour mener à bien l'orientation de la réforme, du curriculum dans un premier temps puis des matériels didactiques.

Ce groupe de travail a été chargé, par note ministérielle, de fixer des orientations aux commissions rédactionnelles installées au CRIPEN sur :

- Le profil de sortie du bachelier selon les séries ;
- Les finalités assignées à l’enseignement du français ;
- Les grandes scansion de contenus à enseigner par niveau (année) ;
- Les modalités d’apprentissage et d’évaluation.

Le GTT a été également chargé de valider les productions de la CRC, de définir leurs besoins spécifiques de formation et de documentation.

Ce groupe comprenait plusieurs catégories de personnels composant un ensemble d’une dizaine de personnes :

- Inspectrice et conseillères pédagogiques : leur présence dans ce groupe a permis d’inscrire dans les choix didactiques opérés une cohérence inter-cycle par le fait que leurs missions couvrent les deux ordres d’enseignement (collège et lycée) ;
- Une enseignante à l’Université, spécialiste de littérature dont la contribution a été déterminante non seulement en termes d’expertise mais aussi en termes de cohérence entre le secondaire et l’université ;
- Des enseignantes et enseignants de lycée qui ont été garants de l’adaptation des contenus

et des démarches prescrits au niveau réel des apprenants.

Ce groupe GTT de français a commencé ses travaux (premiers jours d'octobre 2010) à la suite du séminaire inaugural de septembre 2010 (derniers jours de septembre).

Les deux experts présents lors du séminaire inaugural ont animé les travaux dans la continuité des pistes de travail dégagées. Ils ont aussi insisté sur les principaux enjeux stratégiques d'une conduite de réforme, sur lesquels le groupe devait se déterminer de manière liminaire avant de pouvoir entamer les travaux de conception curriculaire. Ils ont aussi partagé des réflexions sur l'Histoire de l'enseignement de la littérature (à laquelle trop souvent on réduit l'enseignement du français au lycée) et sur celle des instructions officielles de français en France afin de les contextualiser et de pouvoir poursuivre ce travail de contextualisation sur le terrain djiboutien.

De 2010 à 2017, ce GTT placé sous la direction de l'Inspectrice a été l'instance de pilotage de la réforme.

Il a travaillé en lien étroit avec une autre instance, instituée pour la rédaction des programmes et des manuels : la Commission de Rédaction des Curricula (CRC) constituée d'enseignants de français détachés au CRIPEN pour toutes les tâches rédactionnelles proprement dites (curriculum, manuels, guides

d'accompagnement pédagogiques, supports de formation). La composition du groupe initial CRC a évolué, le groupe s'est essentiellement renforcé en cours de processus pour faire face aux différents chantiers à mener de front, évoluant entre 3 et 6 membres.

L'ensemble des enseignants de lycée a été réuni une deuxième fois, pendant une journée entière au CFPEN de Djibouti en octobre 2011, un an après donc. Les membres de la CRC ont pu faire le point avec leurs collègues sur ce qui avait été produit depuis le séminaire inaugural, en répondant à leurs questions, en revenant sur la manière dont ils avaient concrétisé les pistes dégagées à la fois dans l'écriture curriculaire et dans les premiers supports de formation assortis de leurs recommandations de mise en œuvre (premières fiches destinées aux DAP : documents d'accompagnement pédagogique).

Les échanges ont été francs et fructueux et ont mis en exergue la cohérence interne entre les compétences, les objectifs et les activités d'apprentissage et d'évaluation. Cette journée a été doublement déterminante : elle a permis d'une part de répondre aux interrogations légitimes de certains enseignants et d'autre part d'enrichir les productions (curriculum et documents d'accompagnement) par des suggestions pertinentes.



Cette approche participative a eu le mérite d'écarter toute forme de résistance qui risquait de compromettre la mise en œuvre de nouveaux programmes en permettant aux enseignants qui disposent du pouvoir des relais, d'être porteurs des enjeux de cette réforme.

Mais au-delà de cette journée d'échange en cours de route, l'essentiel de l'implication des enseignants de terrain a reposé, pendant la suite du processus de réforme, sur les scénarios de mise à l'essai qui sont détaillés dans le point suivant.

### **1.2.3. Implication des enseignants dans la mise à l'essai et retours d'expérience**

Les principes curriculaires ayant été établis en début de réforme par le GTT avec l'appui de l'expert, les programmes de chaque année ayant été écrits par la CRC et stabilisés par le GTT avec l'appui de l'expert,

la CRC a chaque année procédé à l'expérimentation des documents pédagogiques conçus (manuels, DAP, Guide du professeur). Le processus a commencé dès septembre 2011 pour les contenus et matériaux relatifs à la classe de seconde. Plusieurs classes témoins se sont vu confier les documents produits par la CRC et ont été placées en suivi-évaluation sous la direction de l'Inspection et avec l'appui des conseillers pédagogiques et de l'expert. Au fur et à mesure, les professeurs faisaient remonter leurs remarques à la CRC pour ajustements et à la fin de l'année, des réunions étaient organisées pour recueillir l'ensemble des informations.

Ainsi, on peut voir que la réforme n'a pas été implantée du jour au lendemain, après avoir été préparée un peu à l'écart comme cela peut être le cas dans d'autres pays. Elle est entrée dans les classes progressivement sous la forme de contenus toujours amendables, non dogmatiques et les enseignants ont pu se sentir réellement impliqués dans la réforme.

Ce n'est qu'au terme de ces aller et retour entre CRC, terrain et GTT que les contenus validés donnaient lieu à des impressions (du curriculum, des manuels)... pour des formats plus durables mais non définitifs, toujours susceptibles d'évolutions à la suite des retours du terrain et donc... réimprimables.

### **1.3. Mode de travail**

Les éléments qui suivent détaillent le mode de travail qui a effectivement été mis en place.

### **1.3.1. Organigramme de la réforme et partage des responsabilités**

- Le CRIPEN a été l'institution en charge de la réforme.
- Le projet de coopération ALFAD, sur financement français de l'Agence Française de Développement, a pris en charge les missions de l'expert.
- L'Inspection de français, sous l'autorité de l'Inspection générale, a assuré le pilotage opérationnel.
- L'expert a apporté des éléments d'information (didactiques, pédagogiques) ; il a proposé différents choix possibles ; il a contribué à la formation des acteurs en matière de didactique du FLS, d'élaboration curriculaire, d'identification des supports didactiques, d'élaboration de manuels ; il a suggéré quand c'était nécessaire, des contenus (notions à enseigner, auteurs ou œuvres à étudier).
- Le GTT, éclairé par l'expert, a arrêté les options sur les différents points concernés par la réforme.
- La CRC a produit les différents documents nécessaires (curriculum, programmes par année et filière, manuels, DVD d'accompagnement, documents d'accompagnement pédagogique).
- Elle a également œuvré pour accompagner les enseignants dans leur appropriation de

nouveaux programmes en explicitant les implications et les intentions sous-tendant les choix opérés.

- Les enseignants, avec l'appui des conseillers pédagogiques et de l'Inspectrice de français, ont procédé à des mises à l'essai et fait part à la CRC de leurs propositions d'amendement.

### **1.3.2. Un mode de travail conçu pour le renforcement des capacités des acteurs**

Des enseignants de lycée, fussent-ils de très bons professionnels comme ceux qui ont intégré la CRC, n'ont pas d'expérience en matière de production de documents stratégiques (du type curriculum) ou de documents didactiques complexes (du type manuel).

Il a donc fallu procéder à un renforcement de leurs capacités.

Entre septembre 2010 et décembre 2014, l'expert a assuré 8 missions d'une semaine, soit deux par année pendant les périodes de production :

- septembre 2010
- février 2011
- octobre 2011
- mars 2012
- novembre 2012
- avril 2013
- décembre 2013

- décembre 2014

C'est un temps relativement bref si on le rapporte à la somme des documents à réaliser (un curriculum général, trois programmes par année, trois manuels et les documents d'accompagnement pédagogique afférents, et enfin le cadre des nouvelles modalités de contrôle du baccalauréat).

Cette économie en temps et en moyens n'a pu être possible que par la mise en place d'un dispositif alternant, pendant tout le temps de la construction, travail en présentiel et travail à distance.

Les missions de l'expert (temps de travail en présentiel) ont apporté à l'ensemble des acteurs nationaux (Inspection, GTT et CRC) les éléments nécessaires :

- à la compréhension des différentes problématiques didactiques (enseignement de la langue, articulation des compétences orales et écrites, prise en compte de la variation sociolinguistique à Djibouti, enseignement de la littérature, construction d'une culture djiboutienne) ;
- à la construction curriculaire : définition de compétences, notions de progression et de programmation ;
- à la rédaction de manuels de français : principes généraux, types de manuels, organisations possibles, étapes de la rédaction, outils pour la rédaction ;

- à la rédaction de documents d'accompagnement ;
- à la compréhension des enjeux de l'évaluation des compétences et de leur certification par un examen.

Quand on considère cet ensemble de points, réduits ici à l'énoncé de quelques éléments généraux, on mesure la nécessité du renforcement de compétences des différents acteurs nationaux et l'impossibilité d'y parvenir en restant dans le seul cadre des missions en présentiel.

Aussi chaque mission était-elle prolongée par un suivi à distance de plusieurs mois. Le calendrier des missions présentielles montre que celles-ci intervenaient en général à intervalle de 5 ou 6 mois. Pendant cette période, les équipes de rédacteurs de la CRC, secondés par le GTT et l'Inspection, avaient une liste de documents à produire, arrêtée au cours de la mission, et pour chaque tâche un membre était responsabilisé. Celui-ci, une fois le travail fait, adressait sa production à l'expert par courrier électronique et un processus de dialogue à distance s'engageait entre les deux parties, jusqu'à un état de finalisation satisfaisant. La mission présentielle suivante débutait toujours par un examen de l'ensemble des productions de la CRC suivi, après quelques amendements complémentaires éventuels, de leur validation.

C'est en grande partie ce temps de travail individuel de chaque acteur djiboutien en dialogue avec l'expert qui a assuré, pendant les quatre ou cinq années du



processus d'élaboration, un réel renforcement de leurs capacités.

Au terme de la première année de la réforme, après la production du curriculum général, la CRC a participé à l'université d'été BELC, à Nantes en juillet 2011. Les différents parcours de formation ont été définis à la carte soit en rapport avec le processus de la réforme, soit en rapport avec l'ingénierie didactique et pédagogique permettant de réguler et de consolider les orientations du curriculum.

Il faut souligner l'importance du facteur temps dans ce renforcement de capacités : les mêmes acteurs ont été engagés pendant toute la durée de la réforme et ont pu ainsi capitaliser au fur et à mesure. Les nouveaux entrants, appelés à renforcer l'équipe, ont pu bénéficier de leurs compétences acquises.

Au terme de ce processus, les acteurs djiboutiens, qui ont été les seuls producteurs de tous les documents (l'expert n'ayant joué qu'un rôle pilotage scientifique et de guidage lors de la mise en production), ont acquis de réelles compétences en matière de didactique du français langue seconde au niveau du lycée, d'élaboration curriculaire et de rédaction de manuels.

Elles peuvent utilement être réinvesties dans la formation des enseignants mais aussi dans la production à l'avenir de nouvelles ressources ou d'inflexions éventuelles du curriculum, lequel n'est pas un ensemble figé, intangible, mais un outil de référence qui doit être capable d'évolutions si besoin est.

## **2** | **Les principes d'une didactique du FLS au lycée**

Les éléments qui suivent exposent dans les détails les choix opérés par le système éducatif et traduits dans le cadre général du curriculum du secondaire.

Les points suivants y sont abordés

- finalités de l'enseignement du français au lycée ;
- enseignement du français comme langue seconde et place du français "de Djibouti" dans l'enseignement ;
- le français au service des autres disciplines – vers un enseignement « de spécialité » ;
- place de l'enseignement de l'oral ;
- place des genres littéraires et des genres sociaux ;
- quelle culture développer ?
- l'unité d'enseignement : la séquence didactique.

### **2.1. Finalités de l'enseignement du français au lycée**

Ces finalités ne sont pas le fait du curriculum. Mais, formulées par le Ministère, elles en constituent le

cadre de travail et celui-ci doit les concrétiser pour ce qui est de l'enseignement du français. Les voici donc rappelées en guise de préliminaire :

- « Le système éducatif a pour vocation de former des citoyens autonomes, attachés aux valeurs de la Nation Djiboutienne, capable de comprendre le monde qui les entoure, s'y adapter et agir sur lui » (Loi d'orientation, Article 9).

L'enseignement du français dans le secondaire va donc traduire en actes ces finalités générales de l'éducation. Il vise la maîtrise de la langue, le développement compétences de communication écrite et orale le développement de l'esprit critique, la capacité à mobiliser des ressources documentaires variés et l'acquisition d'une culture plurielle.

Le document curriculaire le fait d'abord en termes généraux, en précisant qu'à la fin du cycle secondaire l'élève doit être en mesure de :

- lire et apprécier des textes issus d'univers littéraires variés, de fonder un jugement critique, et de se construire une identité plurielle fondée sur des repères culturels appartenant à différents horizons de l'espace francophone et autres ;
- à l'écrit, manifester sa créativité et son aptitude à choisir le genre de texte approprié pour répondre à la tâche demandée en se donnant une démarche d'écriture adaptée à la

situation de communication tenant compte du destinataire, de l'intention de communication et des conditions de réalisation ;

- à l'oral, s'exprimer clairement selon des modalités variées, adoptant des stratégies d'écoute et de prise de parole appropriées au contexte ; il est notamment en mesure de défendre une idée en tenant compte du destinataire, de l'intention de communication et des conditions de réalisation.

Ces différents points seront déclinés en programmes spécifiques à chaque niveau (voir Partie 3).

## **2.2. Enseignement du français comme langue seconde et place du français "de Djibouti"**

Le statut du français, langue non maternelle, rend cruciale sa maîtrise à un degré suffisant pour permettre de tirer parti de l'ensemble des enseignements :

- en tant que langue d'enseignement, le français est à la fois matière à enseigner et vecteur de tous les apprentissages. Ainsi il revêt une dimension transdisciplinaire et participe par là-même au développement psychologique et cognitif de l'élève. La maîtrise du français conditionne donc sa réussite scolaire et sociale ;
- les démarches et méthodes de son enseignement doivent tenir compte des pratiques langagières et de l'identité socioculturelle de l'apprenant

qui évolue dans un contexte plurilingue et pluriculturel où le français est langue seconde ;

- l'oral est un canal très important pour la transmission des connaissances et la construction des savoirs en FLS. Les activités orales portent à la fois sur les genres littéraires et sur les genres sociaux.

Ainsi, alors qu'il était de tradition dans les programmes français de ne plus faire d'étude de la langue au lycée, la situation de français langue seconde à Djibouti a conduit à se démarquer de cette option.

L'étude de la langue reste indispensable au lycée en ce qu'elle permet à l'élève la consolidation de bases linguistiques nécessaires à la compréhension et à la production de différents types de discours écrits et oraux.

La maîtrise de la langue contribue fortement à l'acquisition des compétences langagières (communicatives, culturelles et méthodologiques). Les textes littéraires et fonctionnels constituent en ce sens de parfaits exemples de réalisations linguistiques pour l'élève. Leur étude doit être une occasion de développer ses capacités lexicales et syntaxiques.

Il s'agit notamment de prendre en compte, à partir des productions des élèves le phénomène de contact des langues (le français et les langues nationales), souvent source d'interférences. C'est l'occasion de poser avec les élèves les limites de l'acceptabilité des formes

djiboutiennes, normales et admissibles dans certains contextes mais discutables dans d'autres.

La situation linguistique à Djibouti relève du multilinguisme. La coexistence de la langue française aux côtés des langues nationales (le somali, l'afar et l'arabe dialectal) n'est pas sans conséquence sur son propre mécanisme interne. Les langues étant en permanence en contact, il existe des zones de perméabilité au sein desquelles s'effectuent des échanges linguistiques, qu'il s'agisse d'emprunts, d'interférences ou d'autres phénomènes plus complexes. Le français à Djibouti, le français « de Djibouti » comme on le nomme parfois, est ainsi amené à varier, à évoluer par le biais d'emprunts linguistiques souvent nécessaires parce qu'ils renvoient à des réalités djiboutiennes que ne peut désigner la langue française à elle seule.

Par conséquent, l'enseignement du français se doit de tenir compte de certains aspects propres à son utilisation à Djibouti parce qu'utiles dans certaines situations de communication. L'acceptabilité d'un français djiboutien suppose cependant la nécessité de poser des normes afin de distinguer ce qui relève d'emprunts des interférences, qui en classe, doivent faire l'objet de remédiation parce qu'elles peuvent nuire à la compréhension entre locuteurs.

Le cours de français constitue ainsi une occasion pour sensibiliser les élèves à l'existence de cette variation et aux limites de son acceptabilité : en effet, si certaines formes linguistiques (issues d'emprunts ou calquées

sur les langues nationales) sont admissibles dans des situations d'échange entre locuteurs djiboutiens, elles peuvent poser problème dans la communication avec d'autres francophones.

Quelle attitude adopter face à ces formes en classe ? Le professeur doit-il les considérer comme correctes ou les sanctionner comme n'étant pas du « bon français » ?

Il n'y a pas, à cette question, de réponse unique. Les éléments produits par la CRC (notamment dans les Documents d'accompagnement pédagogiques – DAP), fournissent des pistes que nous reproduisons ici :

### **Prise en compte de la situation de communication**

Pour parler ou écrire entre Djiboutiens, les formes djiboutiennes de français sont parfaitement acceptables : comprises par tous, elles ne posent pas de problèmes et sont la marque du fait que les Djiboutiens s'approprient cette langue, la font leur.

En revanche, il faut se demander si ces formes sont compréhensibles pour communiquer avec d'autres francophones et dans ces situations, on préférera des formes plus internationales que les élèves doivent également maîtriser.

### **Prise en compte du domaine de la langue concerné**

Il ne viendra à l'idée de personne de demander à un Djiboutien de prononcer le français en se rapprochant de la manière dont le parlent les Français (ce qui n'aurait aucun sens, il y a en France plusieurs accents !).

Ainsi, l'acceptabilité du français de Djibouti est totale concernant le domaine phonétique.

Pour le lexique, beaucoup de mots dont l'usage est propre à Djibouti ne sont même pas ressentis comme « djiboutiens » : là encore, la tolérance sera grande, un des objectifs des cours étant de montrer que ces formes n'existent pas partout.

C'est en syntaxe (mauvais usage des prépositions par exemple) que les exigences des enseignants seront sans doute les plus grandes pour se rapprocher des variétés internationales de français.

### **2.3. Le français au service des autres disciplines - vers un français "langue de spécialité"**

Affirmer la place du français comme langue seconde, c'est aussi réaffirmer son rôle en tant que langue de scolarisation (Verdelhan, 2002).

L'enseignement du français développe des compétences transversales : organiser un texte, utiliser un brouillon, développer une argumentation, présenter un exemple, insérer une citation, prendre des notes, préparer une fiche de lecture, réécrire un texte pour l'améliorer, rechercher une information, sont autant d'exemples de compétences que l'on choisit de cibler au cours des trois années du lycée pendant les enseignements de français parce que l'on sait que les élèves devront savoir utiliser ces éléments dans les autres cours, quelle que soit la filière choisie.

Cette même optique conduit à une orientation très originale en classe de terminale (voir également 4.1.1.3. Le manuel de terminale). En effet, pour ce niveau, on a considéré que l'enseignement français devait contribuer activement au renforcement des compétences disciplinaires, en prévision d'une éventuelle poursuite d'études. Aussi, le parti a été pris de présenter aux élèves de chaque série des textes en rapport avec les univers de référence :

- pour les économistes, des textes en rapport avec les préoccupations des sciences économiques et sociales ;
- pour les scientifiques, des textes en rapport avec les sciences de la nature, les mathématiques, la physique.

Les textes peuvent être littéraires (Zola a écrit des pages très intéressantes sur les mécanismes de la spéculation... Jules Verne a fait des romans en développant des hypothèses scientifiques, etc.) ou sociaux (essais, articles).

Il ne s'agit pas pour le professeur de français de se substituer à l'enseignant spécialiste mais de contribuer à renforcer la culture de l'élève dans son domaine de spécialité tout en lui apprenant à mieux "lire" (comprendre) des écrits spécifiques qu'il rencontrera de plus en plus fréquemment s'il poursuit des études supérieures.

## 2.4. Place de l'enseignement de l'oral

Avec l'introduction des genres sociaux dans le curriculum de l'enseignement du français au lycée, les genres formels oraux (la discussion, le débat, l'exposé etc.) deviennent des objets d'apprentissage. L'exploitation de ces genres est l'occasion, pour l'enseignant, de travailler avec ses élèves les compétences nécessaires à l'oral.

Un travail systématique de compréhension orale est proposé aux élèves pendant les trois années du lycée, ce qui est sans doute sans équivalent. À côté de supports écrits traditionnellement utilisés pour développer la compréhension, les élèves sont amenés à travailler sur des supports seulement oraux, entendus par le biais de haut-parleurs, ou audiovisuels à partir de vidéos. L'oral n'est plus seulement un prolongement des activités écrites (parler à propos d'un texte) : c'est un médium systématiquement étudié, des compétences spécifiques développées à partir de supports didactiques entièrement nouveaux, enregistrés et/ou projetés.

Ensuite, pour passer à la production orale, l'élève est amené à travailler les conduites d'exposition, d'argumentation, à s'exercer à la recherche d'informations ; il doit ensuite utiliser les outils linguistiques adéquats sans oublier les éléments para verbaux qui assurent le plein succès de la communication.

Un enseignement systématique de l'oral permet aussi à l'élève de réaliser la nécessité de prendre en compte avant toute production orale l'intention et les situations de communication.

L'enseignement de l'oral au lycée à Djibouti exploite donc des genres essentiellement oraux (le débat, l'interview, la chanson, le dialogue, etc.) mais il faut encore préciser qu'il ne s'y limite pas. Les nouvelles orientations travaillent aussi à partir d'écrit oralisés (on peut travailler sur un extrait de roman... lu par un acteur et écouté en classe avec des consignes de compréhension orale) ou entraînent à l'oralisation de l'écrit. Les activités telles que la mise en scène ou la lecture à d'autres permettent ainsi un travail systématique sur la voix, les pauses, les intonations etc.

## **2.5. Place des genres littéraires et des genres sociaux**

Les principes généraux et les compétences sont convertis en objets d'étude et mis en œuvre par des activités.

Les objets d'étude sont définis à partir du concept de genre. Celui-ci est pris dans une acception un peu particulière, celle de l'interactionnisme socio-discursif. Le genre est conçu comme « produit d'une action langagière » (Bronckart, 1996). L'auteur explique l'origine du genre de texte par la façon dont les textes, en tant que produits de l'activité humaine, sont reliés au fonctionnement des formations sociales dont ils

sont issus, selon diverses circonstances, besoins et intérêts. Etant donné le caractère varié et évolutif des contextes sociaux, diverses sortes de texte, ayant des caractéristiques communes, ont été constituées au cours de l'histoire. Et les sujets sociaux se les approprient progressivement.

*« En fonction des circonstances de son développement personnel, chaque agent a été exposé à un nombre plus ou moins important de genres ; il a appris à reconnaître certaines de leurs caractéristiques structurales, comme il a expérimenté pratiquement (en un apprentissage social par essais et erreurs) leur appropriation à des situations d'action déterminées. » (Bronckart, 1996 : 104).*

La distinction entre genres littéraires et genres sociaux s'efface quand on observe les régularités textuelles.

*« Un même type de discours peut donc apparaître comme élément constitutif de nombreux genres différents. La narration, par exemple, apparaît généralement comme type majeur dans les genres roman, nouvelle, conte, polar, etc., mais elle peut aussi apparaître comme type mineur dans les genres encyclopédie, manuel, monographie scientifique, etc. Le discours interactif apparaît comme type majeur dans les genres conversation, interview, pièce de théâtre, etc., mais il apparaît tout aussi fréquemment comme type mineur dans les genres romans, conte, nouvelle, etc. » (Bronckart, 1996 : 254-255).*

Compétences liées au genre	Objectifs	Objectifs
<p><b>Compétences culturelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Développer son esprit critique face à des textes littéraires et acquérir un sens de la relativité</li> <li>● Prendre conscience de son environnement social et culturel</li> <li>● Place du fait divers dans les médias</li> </ul>	<p><b>a) Fait divers</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifier le contexte socioculturel et /ou histo-rique d'un fait divers</li> <li>● Etudier plusieurs types de faits divers issus d'horizons socioculturels différents</li> <li>● Aborder des questions sociales/des problèmes sociaux à travers l'étude du fait divers : prostitution, drogue, délinquances, crimes, la sécurité routière, etc.</li> </ul>	<p><b>b) Nouvelles(dominante africaine)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifier le contexte socioculturel et /ou historique d'une nouvelle</li> <li>● Situer la place de la pratique de la nouvelle dans la littérature francophone</li> <li>● Aborder des questions sociales : khat, relations entre les sexes, diversité sociale, langues...</li> </ul>

<b>Compétences écrites</b>		
<b>Réception</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Repérer des éléments explicites pour construire un sens implicite</li> <li>● Dégager les caractéristiques d'un genre et savoir adopter la stratégie de lecture qui convient</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Etudier l'organisation formelle du fait divers : texte (titre, chapeau introductif, paragraphes) et image.</li> <li>● Analyser la structure narrative d'un fait divers : ouverture, noyau et clôture.</li> <li>● Identifier le rôle (établir une typologie ?) des protagonistes d'un fait divers : le coupable, la victime, le témoin, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifier le rôle des personnages</li> <li>● Etudier la construction d'un personnage, d'un décor, d'une ambiance particulière</li> <li>● Repérer les étapes du récit, notamment l'importance de la chute</li> <li>● Identifier le point de vue narratif</li> <li>● Repérer les changements de rythme</li> </ul>

<b>Production</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reformuler et synthétiser les différentes idées essentielles d'un texte ou d'un corpus de texte</li> <li>● Produire en réponse à une consigne un texte cohérent en fonction de paramètres de la situation de communication et des principales caractéristiques du genre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ecrire un fait divers</li> <li>● Réagir par rapport à un fait divers en exprimant ses opinions, émotions ou impressions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Résumer la nouvelle</li> <li>● Produire des dialogues</li> <li>● Donner son sentiment sur une nouvelle</li> <li>● Ecrire une partie de nouvelle</li> </ul>

<b>Compétences orales</b>		
<b>Réception</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mobiliser les ressources linguistiques nécessaires à la compréhension</li> <li>● Identifier les principales informations d'un message oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifier les principales informations d'un fait divers</li> <li>● Analyser la structure narrative d'un fait divers : ouverture, noyau et clôture, présence d'intervieweur.</li> <li>● Identifier le rôle (établir une typologie ?) des protagonistes d'un fait divers : le coupable, la victime, le témoin, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifier le rôle des personnages</li> <li>● Etudier la construction d'un personnage, d'un décor, d'une ambiance particulière</li> <li>● Repérer les étapes du récit, notamment l'importance de la chute</li> <li>● Identifier le point de vue narratif</li> <li>● Repérer les changements de rythme</li> </ul>

<b>Production</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Produire et/ou reformuler clairement un énoncé oral</li> <li>● Porter un jugement critique sur un texte</li> <li>● Utiliser efficacement les ressources non verbales dans la communication (gestes, postures, mimiques)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rappporter des évènements ou faits réels au passé</li> <li>● Donner son point de vue sur un fait divers, sur un évènement précis</li> <li>● Débattre d'un fait social donné</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Résumer la nouvelle</li> <li>● Produire des dialogues</li> <li>● Donner son sentiment sur une nouvelle</li> </ul>

<b>Maîtrise de la langue</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Les outils de la langue utilisés dans le genre narratif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● L'énonciation : la troisième personne</li> <li>● Le passif</li> <li>● Accord du participe passé</li> <li>● Temps verbaux : passé composé</li> <li>● Le vocabulaire du fait divers</li> <li>● L'expression de la cause, de la conséquence, du temps et du lieu</li> <li>● La phrase nominale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● L'énonciation</li> <li>● Les champs lexicaux et sémantiques</li> <li>● Temps verbaux</li> <li>● Les figures de style</li> <li>● Les connecteurs spatio-temporels</li> </ul>

## Compétences méthodologiques

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Organiser son travail en vue des objectifs à atteindre</li> <li>● Hiérarchiser l'information afin de prendre des notes et disposer à cet effet d'un système d'abréviations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Garder des traces de ses lectures</li> <li>● Améliorer ses productions en utilisant de manière utile le brouillon</li> <li>● Ecouter un fait divers et prendre des notes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Garder des traces de ses lectures</li> <li>● Améliorer ses productions en utilisant de manière utile le brouillon</li> </ul>
---	--	---

Le concept de genre présente de surcroît une pertinence pédagogique dans la mesure où il permet la construction cohérente par les élèves des compétences discursive, textuelle et linguistique. La mise en œuvre conjointe de ces trois ordres de connaissances (discursive, textuelle et linguistique) détermine la compétence langagière de l'élève.

Sur le plan de la programmation didactique, le choix des genres comme objet d'enseignement s'est fait en fonction de deux critères principaux : le critère de la diversité des genres qui traduisent les pratiques langagières courantes d'une part, et celui de la complexité (sélectionner les genres en fonction du profil des élèves) d'autre part.

A la suite des travaux de Bronckart, le parti pris a été d'explorer au cours des trois années du lycée :

- le narratif ;
- l'interactif ;
- l'argumentatif.

On les retrouve déclinés sous des formes sociales et littéraires différentes dans l'ensemble du cycle. Les activités d'apprentissage distinctes sont menées sur chaque texte, oral ou écrit, social ou littéraire, mais toujours dans le souci de montrer à l'élève les articulations et la cohérence entre ces différents usages d'un même genre.

Leur mise en œuvre repose sur un décloisonnement des différents apprentissages caractéristiques de

la discipline, des liens étant faits entre les activités relatives à l'étude du code (grammaire, orthographe, conjugaison, lexique, phonétique) et l'exercice de compétences de production et compréhension écrites et orales

A titre d'exemple, voici ce qui est proposé pour le genre narratif en classe de seconde, sous son aspect social d'abord (le fait divers), puis littéraire (la nouvelle).

## **2.6. Quelle culture développer ?**

L'enseignement du français au lycée doit permettre à l'élève d'acquérir une culture littéraire mais également scientifique à travers l'étude de supports textuels, iconographiques ou audiovisuels significatifs.

L'enseignement/apprentissage de la littérature au lycée est axé sur l'interculturalité en vue de permettre à l'apprenant de penser son identité culturelle en rapport avec les autres cultures auxquelles il a accès par les traductions. Cette ouverture à l'autre passe nécessairement par la prise en compte de la communication interculturelle dans l'analyse textuelle.

Elle doit aussi lui permettre de penser son identité culturelle en rapport avec/ à travers les autres cultures. Si l'on prend en compte le fait qu'il est à la fois djiboutien et francophone on propose à l'élève l'étude de textes relevant de contextes francophones, dont djiboutienne et française... sans exclure non plus des textes traduits venant d'autres cultures.

Pour chaque genre littéraire, une « dominante » est définie : « française » « africaine francophone », « djiboutienne », « étrangère ». Le genre étudié sera ainsi abordé majoritairement à travers l'étude des textes relevant de l'univers « dominant » mais en dialogue avec d'autres textes, issus d'autres espaces culturels.

## **2.7. L'unité d'enseignement : la séquence didactique**

Le parti a été pris de travailler sur des séquences didactiques reposant sur l'étude de genres, à l'écrit et à l'oral, littéraires et sociaux.

Une séquence didactique est un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit. Elle repose sur une articulation constante entre lecture et écriture, réception et production axé sur un objectif général d'enseignement/apprentissage. Elle doit permettre à l'élève d'acquérir des savoirs et des savoir-faire qui faciliteront la production du discours demandé en fin de séquence. Les différentes séquences s'intègrent dans un projet pédagogique annuel (cohérent et pertinent).

L'enseignant doit chercher à aménager des passerelles entre les activités portant sur des textes littéraires (par ex. le théâtre) et celles sur des textes sociaux, fonctionnels (par ex. l'interview).

Une séquence comprend l'étude d'une variété de supports : œuvre complète et groupement thématique, articulation entre l'oral et l'écrit.

Au niveau de la planification, elle offre l'avantage de proposer un cadre organisateur qui place les activités pédagogiques à l'intérieur d'ensembles structurés et cohérents. La séquence didactique permet ainsi de rompre avec les démarches traditionnelles ponctuelles: la progression thématique, l'analyse littéraire des textes qui, centrée essentiellement sur l'aspect littéraire, occulte l'enseignement/apprentissage d'une langue dans sa dimension fonctionnelle. Elle repose sur le principe que la langue est un tout et qu'au lycée on ne forme pas des linguistes, mais des utilisateurs conscients d'un outil linguistique.

## **3** | Les programmes par niveau d'enseignement

Nous ne reprenons pas ici le détail de toutes les compétences visées par niveau, ce qui nuirait à la lisibilité d'ensemble. Nous préférons cibler les points les plus caractéristiques de chaque classe.

### **3.1. Orientations du programme de seconde**

On sait qu'à l'entrée en seconde, une proportion importante d'élèves a encore des problèmes importants de maîtrise de la langue. On sait aussi que la poursuite des études (ainsi que la réussite de la communication !) est conditionnée par l'emploi d'un français correct d'un point de vue morphosyntaxique et phonologique.

A partir d'activités visant au développement de compétences de communication orales (débat, résumés de lectures, etc.) et écrites (des écrits de commentaire, des écrits d'argumentation, des écrits de fiction), il est prévu de travailler explicitement la maîtrise morphosyntaxique, phonétique, orthographique du français à partir d'activités d'analyse des productions des élèves entraînant réécritures et reformulations. En effet, c'est en partant de l'étude de leurs productions (fautives) et non des seuls textes d'auteurs (exemplaires !) qu'il est possible de procéder

efficacement à des remédiations et traiter les problèmes les plus importants qui subsisteraient à la fin du collège.

Il est donc prévu que des points systématiques portant sur le fonctionnement du français soient repris à cette occasion.

Des liens sont faits avec le fonctionnement des langues djiboutiennes quand celles-ci éclairent les difficultés linguistiques des élèves en français.

Du point de vue méthodologique, on travaille particulièrement les aspects du français liés à la construction des savoirs : formulation d'hypothèses, reformulation, explicitation, opérations de classement, mémorisation, etc.

On travaille aussi la prise de note, la méthodologie des exercices scolaires (de la discipline).

Le programme annuel est organisé en séquences autour des trois grands genres : narratif, argumentatif, interactif.

### **Narratif**

- Narratif social : le fait divers
- Narratif littéraire : la nouvelle (dominante culturelle africaine)

### **Interactif**

- Interactif social : l'interview
- Interactif littéraire : la comédie (dominante culturelle djiboutienne)

### **Argumentatif**

- Argumentatif social : la publicité
- Argumentatif littéraire : la fable (dominante culturelle française)

## **3.2. Orientations du programme de première**

Le programme annuel est toujours organisé en séquences autour des trois grands genres : narratif, argumentatif, interactif.

### **Narratif**

- Narratif social : le compte-rendu
- Narratif littéraire : le roman (dominante culturelle africaine)

### **Interactif**

- Interactif social : le débat
- Interactif littéraire : la tragédie (dominante culturelle africaines)

### **Argumentatif**

- Argumentatif social : l'éditorial de presse
- Argumentatif littéraire : le conte philosophique (dominante culturelle française)

En outre, le genre poétique est un des genres majeurs de la littérature francophone dont l'essence même

est le travail sur la langue. Pour les élèves des séries littéraires, son étude qui doit embrasser différents aspects complexes (culturels, linguistiques, formels) commence dès la deuxième année du lycée avec des auteurs djiboutiens, africains et français.

Pour les littéraires, des éléments d'Histoire littéraire sont en outre proposés, concrétisés dans les manuels sous la forme de fiches.

### **3.3. Orientations du programme de terminale**

En classe de terminale, la réforme a pour objectif de préparer les élèves au monde universitaire et du travail : analyser un texte, faire une synthèse ou un résumé. Pour cela, des supports de textes variés (fictionnels et fonctionnels) en relation avec la spécialité des élèves ont été choisis par les concepteurs afin de motiver les élèves et les aider à mieux comprendre les textes de leur domaine de spécialité.

Alors que les programmes de seconde et première étaient construits autour de l'étude des genres narratif, interactif, argumentatif, le programme de terminale propose une entrée thématique. Il reprend en revanche l'idée de faire dialoguer des textes littéraires et des écrits sociaux ou fonctionnels.

Il prévoit sept grands thèmes :

- Thème commun à toutes les séries : Guerre et colonisation

- Thèmes spécifiques par série

Série L	Série ES/STG	Série S
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Autobiographie et expression de soi</li> <li>● Amour et sentiments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pouvoir et engagement</li> <li>● Ecriture et réalités économiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Le monde de la médecine</li> <li>● A la découverte des sciences</li> </ul>

En outre, les élèves de la série L étudient deux œuvres intégrales en lien avec les thèmes proposés (en complément des extraits étudiés).

Les objectifs spécifiques de la classe de terminale sont déclinés ci-dessous.

### Savoirs

- Acquérir une culture littéraire profilée en fonction des centres d'intérêt des élèves.
- Connaître des revues, supports de la diffusion des idées dans les domaines scientifiques liés à sa spécialité.
- Connaître des auteurs de ces domaines.

### Savoir-faire

- Analyser des écrits littéraires et fonctionnels selon une grille de lecture commune en utilisant les outils de la linguistique textuelle (marques de l'énonciation, différents genres,

séquences textuelles : argumentation, narration, explication, information), de la stylistique (place de la métaphore et de la comparaison) dans le discours scientifique, de la sémiotique (articulation texte-tableau-schéma-photo).

- Utiliser les outils pour lire des textes informatifs-explicatifs.
- Être capable de situer un écrit selon sa vocation première (fictionnel/fonctionnel) mais aussi selon le stade de l'élaboration scientifique dont il rend compte (première hypothèse, début de découverte, vulgarisation d'éléments « avérés »...).
- Être autonome dans la lecture de textes fonctionnels orientés sur une ou plusieurs disciplines non littéraires/non linguistiques.
- Savoir chercher des ressources (en bibliothèque, sur internet ou en recueillant de l'information lui-même par enregistrement, vidéo, photographie) en lien avec des thèmes donnés, savoir rendre compte des étapes de sa recherche documentaire et savoir synthétiser les données recueillies.

### **Savoir-être**

- Avoir une attitude critique par rapport à la production d'écrits de nature scientifique et être capable d'en mesurer la portée, le statut.

## **4** | **Les outils de l'enseignement du français langue seconde**

Cette partie détaille l'ensemble des outils qui accompagnent la réforme. Ils ont tous été conçus par la CRC et réalisés par le CRIPEN.

### **4.1. Les différents outils didactiques**

L'outil qualitativement le plus important est le manuel. S'il est conçu conformément aux principes qui guident l'enseignement du français langue seconde, le fait de l'utiliser contribue à la formation des enseignants à la réforme.

#### **4.1.1. Les manuels**

Les manuels ont été conçus selon des principes communs :

- Refléter les grandes options du curriculum ;
- Suivre les éléments des programmes par année et par filière ;
- Fournir aux enseignants des supports d'enseignement sans les enfermer dans des conduites de classe trop rigides.

## **Approche par genre**

Les manuels sont conçus selon une approche par le genre (Seconde et Première) et selon une logique thématique (Terminale). Le choix de l'entrée par le genre permet de travailler la mise en œuvre articulée de ces trois niveaux/ordres des compétences discursives, textuelles et linguistiques. Les outils de la langue, la culture littéraire, les capacités de communication concourent au développement de compétence langagière de l'élève. Et comme en général, toute pratique langagière relève d'un genre, l'approche permet également d'étudier la langue en contexte. C'est une manière de donner du sens à l'apprentissage. Ainsi, les objets d'étude sont articulés autour de trois genres : narratif, interactif, argumentatif. Chaque genre comporte une déclinaison littéraire et sociale, des supports oraux et écrits.

## **Organisation de séquences à partir de suggestion de parcours**

Les manuels associent à chaque genre des propositions de parcours de lectures constitués de problématiques pertinentes orientant la lecture d'un groupement de textes. Ces parcours de lecture permettent aux enseignants de concevoir librement des séquences d'apprentissages et aux élèves de découvrir et d'analyser les différents aspects d'une même problématique ou thématique.

## **Compétences de communication écrite et orale**

La communication écrite et orale est l'un des objectifs majeurs de la classe de français au lycée. Les manuels proposent, par conséquent, un ensemble de supports écrits et audiovisuels variés. Un DVD comportant des enregistrements audio et audiovisuels complète les manuels. Les enseignants reçoivent un ordinateur portable, un vidéoprojecteur et une paire d'enceintes pour exploiter ces documents.

Ces divers documents littéraires et sociaux permettent ainsi de travailler les compétences de compréhension orale et écrite (l'écoute et la lecture). Ils donnent également à l'élève l'occasion de s'exprimer tant à l'écrit (production écrite) qu'à l'oral.

## **Approche culturelle des textes**

Chaque genre est abordé en respectant une dominante culturelle (africaine pour la nouvelle, djiboutienne pour le théâtre et française pour la fable) avec, en complément, les textes d'autres horizons, de manière à traduire pédagogiquement une démarche de dialogue des cultures.

## **Maîtrise de la langue**

Les notions de langue des manuels relèvent non seulement de la grammaire de la phrase, dans une perspective notamment de remédiation, mais elles sont aussi étudiées dans le cadre d'une grammaire des textes (littéraires ou non). Les manuels proposent

des fiches de langue dans lesquelles l'enseignant peut piocher en fonction du genre étudié et des besoins inhérents à la classe.

### 4.1.1.1. Le manuel de seconde

C'est un ouvrage de 240 pages, complété par un DVD qui comporte 34 pistes de documents audio et audiovisuels.

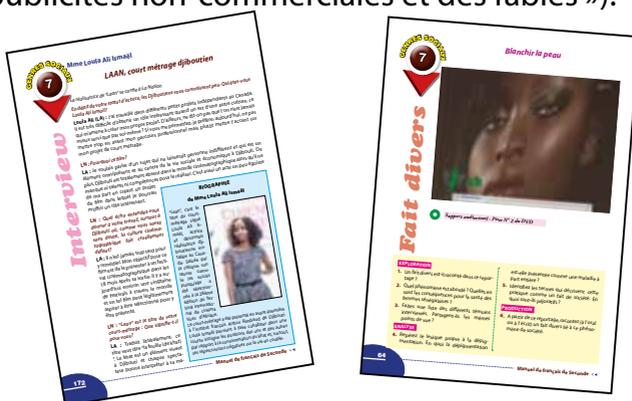
Il propose 18 fiches de langue (avec exercices), 16 fiches « Repère » (sur des notions en lien avec les genres étudiés – Exemples : « Du fait divers à la nouvelle », « Lexique du théâtre »), 16 fiches « Méthodologie » (« Prendre des notes », « Élaborer un plan », etc.).



Puis, viennent trois parties, chacune consacrée à un genre : narratif (52-105), argumentatif (106-157), interactif (158-213).

Chaque partie commence par un tri de textes présentant différents aspects du genre étudié.

Puis sont proposées aux enseignants et aux élèves des suggestions de parcours de lecture entre les documents de la partie. Des parcours de lecture entre textes sociaux (Exemple : « Manipulation et publicité commerciale »), entre textes littéraires (« Le thème de la mort dans les Fables de La Fontaine »), mais aussi au moins un parcours invitant à un regard croisé (« La portée morale des publicités non-commerciales et des fables »).



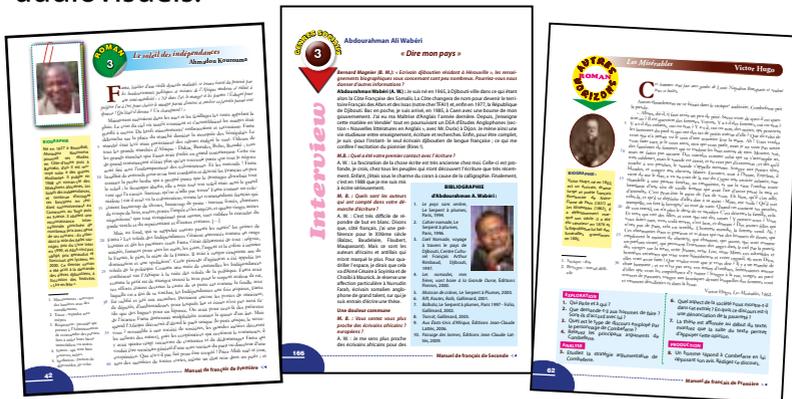
Les documents mis à l'étude sont fournis en intégralité ou constituent des extraits venus d'ensembles plus importants. Ils sont accompagnés d'une notice biographique de l'auteur et d'un court questionnaire indicatif que l'enseignant est libre de suivre :

- Exploration : une ou deux questions assurent le sens général
- Analyse : deux à trois questions portant sur le genre étudié ou la compréhension fine
- Production : une question induisant une production orale ou écrite en rapport avec le genre.

Il faut souligner que les documents audio ou audiovisuels sont traités de la même manière que les documents écrits. A la place du texte figure une illustration ou une photographie. Puis vient le questionnaire.

### 4.1.1.2. Le manuel de première

C'est un ouvrage de 285 pages, complété par un DVD qui comporte 27 pistes de documents audio et audiovisuels.



Il propose 10 fiches de langue (avec exercices), 11 fiches « Repère » (sur des notions en lien avec les genres étudiés – Exemples : « Le roman africain », « Le conte philosophique »), 9 fiches « Méthodologie » (« Rédiger un écrit d’invention », « Analyser un texte littéraire », etc.).

Puis, viennent quatre parties, chacune consacrée à un genre : narratif (12-67), argumentatif (68-117), interactif (118-151), poétique (152-177).

Chaque partie commence par un tri de textes présentant différents aspects du genre étudié.

Comme dans le manuel de seconde, des parcours de lecture sont proposés.

Le manuel de première comprend quatre doubles pages « Évaluation vers le bac » pour préparer à l'examen anticipé en fin de première.

Comme pour le manuel de seconde, les documents mis à l'étude sont fournis en intégralité ou en extraits. Ils sont accompagnés d'une notice biographique de l'auteur et d'un court questionnaire indicatif que l'enseignant est libre de suivre :

- Exploration : une ou deux questions assurent le sens général
- Analyse : deux à trois questions portant sur le genre étudié ou la compréhension fine
- Production : une question induisant une production orale ou écrite en rapport avec le genre.

Il faut souligner que les documents audio ou audiovisuels sont traités de la même manière que les



documents écrits. A la place du texte figure une illustration ou une photographie. Puis vient le questionnaire d'exploitation.

#### **4.1.1.3. Le manuel de terminale**

Il s'agit d'un ouvrage de 367 pages.

La structure est différente de celle adoptée pour les deux niveaux précédents, attendu que le programme n'est pas construit par genre mais selon une approche thématique.

Le manuel propose 5 pages de méthodologie relative aux épreuves du baccalauréat, en ouverture.

Puis viennent les dossiers par thème :

- Guerres et colonisation (20-62)
- Autobiographie et expression de soi (66-109)
- Amour et sentiments (112-155)
- Pouvoir et engagement (160-213)
- Ecriture et réalités économiques (216-263)
- Le monde de la médecine (266-313)
- A la découverte des sciences (316-363)

Chaque dossier est suivi d'une double page de sujet de baccalauréat corrigé.

Le parti pris est de didactiser encore moins les supports (deux questions seulement suivent les textes étudiés afin de laisser le maximum de liberté aux enseignants) afin de pouvoir en proposer un très grand nombre gage de liberté pédagogique.

## **4.1.2. Les documents d'accompagnement pédagogique**

### **4.1.2.1. Le DAP : Document d'accompagnement pédagogique**

Le Document d'accompagnement pédagogique (DAP) accompagne le curriculum de l'enseignement du français au lycée. Destiné aux enseignants de français, il a été conçu dans la perspective d'explicitation des concepts essentiels des nouveaux programmes et d'exemplification des pratiques pédagogiques. Il propose ainsi des repères pour faciliter la mise en œuvre de programmes de français.

Ainsi, il contient des notices générales, des notices par objet d'étude et des fiches pédagogiques :

- Les notices générales ont été conçues dans l'intention de constituer une culture commune chez les enseignants de français sur les notions-clés des programmes. Ces notices constitueront certes des références pour les enseignants mais ne sont pas censées remplacer leur documentation et recherche personnelles nécessaires pour une meilleure appropriation des programmes.
- Les notices par objet d'étude développent des notions relatives aux différents objets d'étude et représentent ainsi des notions à faire acquérir aux élèves.

- Les fiches pédagogiques, quant à elles, visent à exemplifier les activités d'enseignement/apprentissage. Elles sont ancrées dans les nouveaux programmes de français et concrétisent à ce titre les objectifs et les compétences visées. Ces fiches sont des canevas des pratiques pédagogiques et constituent donc des pistes de travail. Elles sont axées sur des activités de natures variées : activités de découverte, d'analyse, de réinvestissement ou de remédiation.

Par ailleurs, les concepteurs du DAP ont préféré laisser toute latitude aux enseignants pour les choix des supports, à condition de vérifier au préalable leur conformité aux finalités, aux objectifs généraux et aux objets d'études définis par le curriculum de l'enseignement du français dans le secondaire. Cependant l'enseignant trouvera dans les manuels des suggestions de supports ; il y en d'autres dans le curriculum.

#### **4.1.2.2. Le Guide du professeur**

Chaque manuel est accompagné d'un Guide du professeur. Cet ouvrage l'aide à utiliser le manuel, met à la disposition de l'enseignant des informations complémentaires, suggère d'autres pistes d'exploitation. Il n'est pas conçu dans l'esprit d'un « Corrigé » des activités.

A titre d'exemple, voici l'architecture du Guide accompagnant le manuel de seconde.

## **1. Introduction**

### **1.1. Manuel et esprit de la réforme**

Quelques points sont abordés en quelques pages : Oral et écrit, textes littéraires et textes sociaux, travail en séquences, dominantes culturelles (djiboutienne, africaine, française), maîtrise de la langue

### **1.2. Philosophie du guide**

On aborde quelques points nécessaires à son utilisation :

- A quoi sert ce guide ?
- Comment on peut l'utiliser ?
- Ce qu'on peut y trouver : des informations précises, des exemples de mise en œuvre
- Ce qu'on n'y trouvera pas : le corrigé de toutes les questions, un mode d'emploi à suivre à la lettre.

## **2. Présentation de l'architecture du manuel**

### **2.1. Présentation des trois parties**

Fiches langue – Dossier genre – Fiches méthodologiques

### **2.2. Présentation de la composition d'un dossier genre**

- ouverture
- tri de textes
- parcours et liste des documents

- exploitation des documents : propositions non obligatoires et non limitatives...
- fiches repères
- dossier
- évaluation

### **3. Le manuel, page après page**

#### **3.1. LANGUE**

- a. justification (éventuelle) de la présence et de l'importance de la fiche
- b. prolongements bibliographiques sur la notion étudiée : ouvrages, articles, manuels ou sites internet.
- c. réponses aux exercices de langue
- d. suggestions de prolongement vers des activités, de variation...

#### **3.2. GENRES**

Les documents

- a. compléments d'information (éventuels) sur le document étudié.
- b. conseils de mise en œuvre (sur certaines questions) : indications sur mode de travail individuel/groupe ; réponses à faire par oral ou par écrit ; réponses (ou profil/type de réponses) éventuellement attendues quand cela se justifie du point de vue du concepteur

## **4.2. Processus éditorial**

Le Centre de Recherche, d'Information et de Production de l'Éducation Nationale (CRIPEN), conformément à ses missions que lui a été confiées par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFOP) a mis en place, un dispositif éditorial pour l'édition des manuels scolaires du fondamental et du secondaire ainsi que les guides pédagogiques et didactiques.

Le dispositif éditorial mis en place comprend :

### **4.2.1. Des Directeurs pédagogiques :**

Ils sont des inspecteurs, des conseillers pédagogiques référents ou des universitaires qui ont pour mission de (d') :

- organiser et coordonner la rédaction des contenus par la mise en place d'une progression, d'un chemin de fer explicitant les différentes articulations du manuel.
- garantir la conformité des contenus du manuel avec les curricula et méthodes pédagogiques en vigueur.
- valider au fur et à mesure les chapitres rédigés en collaboration avec son équipe de validation composée d'Inspecteurs généraux, de pédagogues chevronnés, d'universitaires, etc.

- envoyer toutes les parties validées à la PAO puis relire au fur et à mesure les chapitres mis en page.
- Signer le Bon-A-Tirer (BAT) final du manuel sur un ozalid (couleur) fourni par la PAO.

#### **4.2.2. Des experts disciplinaires :**

Dans l'optique de donner plus de crédibilité et de profiter d'une expérience avérée en conception de manuels, le CRIPEN s'est attaché les services d'experts internationaux (Inspecteurs généraux, didacticiens, universitaires, etc.). L'expert international effectue deux (2) missions d'une semaine chacune et environ 80h de travail à distance pour former les auteurs, valider la progression du manuel, aider à la mise en place de l'architecture/ossature du manuel. Ils donnent leurs avis sur les contenus rédigés et sont membres de l'équipe de validation disciplinaire.

Des commissions de validation qui travaillent sous la responsabilité du Directeur pédagogique en charge du manuel et se compose généralement de professeurs chevronnés, conseillers pédagogiques, universitaires, chercheurs, experts internationaux en didactique, spécialistes de la discipline, qui apportent leur appui pédagogique et didactique à l'équipe de rédaction.

L'équipe de valideurs dirigée par le directeur pédagogique relit, vérifie, corrige les contenus rédigés et les valide au fur et à mesure. C'est une fois le chapitre

validé, que le Directeur pédagogique le transmet à la cellule de PAO pour être mis en page.

Les commissions rédactionnelles de manuels ou auteurs sont principalement composées de conseillers pédagogiques et d'enseignants chevronnés qui sont choisis pour leur expérience pédagogique sont chargés de :

- La rédaction des contenus organisés en chapitres, unités, séquences, parties, etc. selon le cahier des charges rédactionnelles.
- La commande des illustrations nécessaires au manuel (dessins, photos, textes, cartes, graphiques, etc.).
- L'intégration des corrections de la commission de validation.
- La relecture, validation et intégration des ultimes corrections sur les dernières moutures mises en page de leurs chapitres ou parties avec le ou les PAOiste (s).

#### **4.2.3. L'équipe de suivi éditorial**

Les responsables chargés du suivi éditorial sont des cadres expérimentés dans le domaine de l'édition qui :

- participent à la mise en place des cahiers de charges et les chronogrammes spécifiques à chaque équipe

- jouent le rôle de facilitateurs entre toutes les parties prenantes de l'Édition (auteurs, directeurs pédagogiques, valideurs, experts, cellules techniques et suivi éditorial, etc.) et ce de la rédaction au Bon-A-Tirer.

#### **4.2.4. Des commissions techniques de fabrication :**

L'équipe de fabrication est organisée en 4 cellules qui collaborent étroitement. Il s'agit de :

**La cellule de PAO ou Publication Assistée par Ordinateur (PAO)**, qui joue le rôle de service de Pré-Presses et est actuellement, composée de 13 PAOistes qui ont pour mission de :

- préparer les maquettes des manuels à éditer
- réceptionner les contenus des manuels validés



- mettre en page le manuel sur la base d'une maquette et d'une organisation validées avec les auteurs et les Directeurs pédagogiques. Cette étape qui prend du temps est très importante pour la mise en forme des contenus. Une fois le Bon-A-Tirer signé par le directeur pédagogique, une version définitive au format PDF est remise à la Direction de l'Édition pour être envoyée à l'Imprimerie

### **La Cellule de DAO (Dessin Assistée par Ordinateur)**

qui a pour mission d'illustrer les manuels (dessins, retouche de photos, graphiques, etc.). Les 4 DAOistes qui compose la cellule sont chargés de répondre aux demandes d'illustrations formulés par les auteurs, valideurs, directeurs pédagogiques, etc. Une fois les dessins réalisés, ils les soumettent à la validation des commanditaires. C'est cette version finale des illustrations qui sera transmise à la PAO pour insertion dans les manuels. Les DAOistes s'occupent également de la conception des couvertures des manuels.

**La Cellule de la Recherche documentaire et de l'Iconographie** est chargée de répondre aux commandes en photos, textes, etc. formulées par les auteurs. Cette cellule vérifie également si les documents demandés et trouvés sont libres de droit et s'occupe des autorisations nécessaires dans le cas échéant. L'iconographie met les photos aux normes (CMJN, bonne résolution et en TIFF) et rédige les pages « Crédit photos ».

**La cellule de la cartographie** est chargée de réaliser les cartes nécessaires aux manuels en cours d'édition (en particulier ceux d'Histoire et de Géographie).

#### **4.2.5. L'impression des manuels**

L'impression des documents pédagogiques intervient une fois que tous les travaux de prépresse sont achevés.

- **La Publication Assistée par Ordinateur (PAO)** prépare les formats PDF selon les paramètres de l'imprimerie choisie. Tous les fichiers finaux sont enregistrés sur des disques durs externes et parfois sur CD/DVD qui seront envoyés à l'imprimerie.

Dans le cas de **l'imprimerie** qui est utilisée actuellement, nous pouvons mettre les versions PDF des documents pédagogiques sur le Site FTP de l'imprimerie. Le département de la production de cette imprimerie va contrôler la qualité de nos documents (qualité des photos, la séparation en couleur, les repères de coupe et d'impression, etc.)

Comme les capacités de production des imprimeries locales sont limitées, le CRIPEN a choisi de sous-traiter l'impression des manuels avec les pays de la région (actuellement aux Émirats Arabes Unis). Le rapport qualité/prix de ces imprimeries est très avantageux.

La Direction de la Recherche Pédagogique et de l'Édition en concertation avec le Directeur Général



du CRIPEN arrête la liste des manuels à imprimer ou à réimprimer et l'envoie à l'imprimerie avec des caractéristiques techniques comme :

- Le titre, format et nombre de page du manuel,
- Le type d'impression et de reliure
- Le nombre d'exemplaires à imprimer et le conditionnement

L'imprimerie nous renvoie ses propositions de devis d'impression et de transport. Dès réception des offres de prix et après analyse, un contrat d'impression est envoyé à l'imprimeur choisi. La procédure financière (lettre de crédit) est enclenchée.

#### **4.2.6. La distribution des outils didactiques et pédagogiques du CRIPEN**

Le Service de la Recherche Pédagogique et de Diffusion est chargé de :

- Faire la commande des manuels sur la base de la demande des établissements scolaires et des effectifs.
- Gérer la distribution, le suivi de la fourniture scolaire dans les stocks des établissements tout en mettant en application les systèmes de diffusion adoptés par le MENFOP (vente, gratuité...).

Pour la mise en œuvre de la distribution des manuels scolaires, le MENFOP a mis en place différentes stratégies. Actuellement, il y a deux systèmes de distribution en vigueur :

La vente des manuels scolaires à des coûts subventionnés et abordables à l'endroit des établissements urbains publics et privés (de la capitale et dans les chefs-lieux des régions). Les prix pratiqués sont les suivants :



	Manuel scolaire	Livret d'activités	Guide pédagogique, Planche murale, Plan comptable, CD/DVD
Base	300 fdj	150 fdj	Gratuit
Moyen	450 fdj	200 fdj	
	2000 fdj/ lot		
Secondaire	600 fdj		

Le prêt gratuit des manuels pour les élèves issus des zones rurales et des zones défavorisées des villes.

#### 4.2.7. La gestion des manuels scolaires

Le CRIPEN prend en charge les opérations logistiques de l'acheminement des manuels dans les établissements scolaires du pays. Les chefs d'établissements sont chargés de collecter les frais du livre et de remettre les recettes au CRIPEN.

Le mode de distribution est différent pour les établissements situés en zones rurales. Ce sont les chefs des circonscriptions qui gèrent l'approvisionnement et le suivi des manuels.

#### 4.2.8. L'évaluation des manuels scolaires

Pour assurer le bon fonctionnement de la distribution, le CRIPEN mène des enquêtes annuelles sur la disponibilité, la gestion, la préservation et le recouvrement des recettes dans le but d'optimiser la qualité et l'efficacité. Il s'agit également de connaître

l'impact de la commercialisation en milieu urbain et le prêt gratuit en milieu rural. Pour ce faire, il est essentiel de (d') :

- Connaître les modalités de vente dans chaque établissement (cash, échéance, prêt, gratuit, par kit ou à l'unité) ;
- Identifier le nombre d'élèves ayant réellement achetés les manuels scolaires ;
- Identifier le nombre d'élèves qui utilisent les manuels en classe ; connaître les causes de la lenteur de paiement de certaines familles ;
- Identifier le nombre d'élèves défavorisés ne pouvant pas acheter, les manuels et proposer une simulation sur 5 ans pour couvrir leurs besoins ;
- Statuer les stocks de manuels restants dans les établissements publics ;
- Faire le suivi des prêts en milieu rural via les directions régionaux ;
- Participer à la préservation des manuels scolaires : ranger avec les responsables d'établissements les stocks, remettre les justificatifs (bon de livraison, fiches de stock, de recouvrement).

## 5 | Les nouvelles épreuves du baccalauréat

A l'heure des réformes de l'enseignement secondaire et du baccalauréat, le ministère de l'éducation positionne le français comme langue d'enseignement.

L'évaluation des apprentissages est sans contredit un élément-clé de tout programme de formation. Peu importe les termes utilisés pour désigner ces intentions, l'évaluation doit rendre compte du degré auquel les individus en formation répondent à ces intentions ou à des attentes.

Traditionnellement, lors des épreuves orales, les élèves restituaient de mémoire, sans toujours comprendre, le cours et les analyses de textes effectués par les enseignants au cours de l'année sans aucune réflexion personnelle et sans aucun esprit critique ; avec les nouvelles épreuves orales, l'élève est confronté à des supports inconnus, qui n'ont pas fait l'objet d'étude en classe, ce qui le pousse à réfléchir, à développer son esprit critique, en le plaçant dans une situation d'analyse nouvelle et motivante.

Ensuite, la réforme a fait passer les élèves de la seule littérature française à d'autres horizons francophones

notamment africain, djiboutien et venant d'autres pays francophones. Il s'agit donc de proposer de nouveaux supports lors des examens.

Enfin, l'enseignement du français se poursuit jusqu'en terminale. La densité et la diversité des contenus (genres sociaux, genres littéraires et français pour les spécialités) nécessitent deux évaluations, l'une à l'issue de la classe de première à travers deux épreuves (orale et écrite) et l'autre à la fin de la classe de terminale à travers une seule épreuve (écrite).

La réforme des épreuves de français du baccalauréat général témoigne de pratiques innovantes en rapport avec les TICE : celles-ci offrent la possibilité de procéder à des évaluations sur des supports oraux et audiovisuels, et pas seulement des textes écrits.

Les nouvelles modalités d'évaluation du français présentées par le Ministère en mai 2014 prévoient que le français est évalué par :

- une épreuve orale (40'préparation/10'passage/5'entretien) et une épreuve écrite (4h) à l'issue de la classe de première.
- une épreuve écrite (2h pour les filières ES, S et STG ; 4h pour la filière L) à l'issue de la classe de terminale.

### **5.1. Pourquoi évaluer sur deux années ?**

L'enseignement du français se poursuit jusqu'en terminale. La densité et la diversité des contenus (genres sociaux, genres littéraires et français de

spécialité) nécessitent deux évaluations, l'une à l'issue de la classe de première à travers deux épreuves (orale et écrite) et l'autre à la fin de la classe de terminale à travers une seule épreuve (écrite).

En classe de première, l'épreuve orale porte sur les genres sociaux au programme et permet d'évaluer la compétence en compréhension et production orales ; l'épreuve écrite (commentaire de texte ou écrit d'invention) porte sur les genres littéraires au programme et permet d'évaluer la compétence en compréhension et production écrites.

En classe de terminale, l'épreuve écrite porte sur les thématiques au programme, sur des textes littéraires ou des documents sociaux fonctionnels.

Le type d'écrit retenu (synthèse guidée) permet d'évaluer l'aptitude du candidat à confronter des documents ayant trait à une même thématique et prépare à l'insertion professionnelle ou à la poursuite d'études. En terminale L, la dissertation littéraire (seconde partie de l'épreuve) permet d'évaluer l'aptitude du candidat à réfléchir sur une œuvre dans son intégralité.

## **5.2. Descriptif des épreuves**

### **5.2.1. Classe de première**

**Epreuve orale** (40' préparation/ 10' passage/ 5' entretien) :

L'épreuve orale prend appui sur un support écrit, audio ou audiovisuel qui n'a pas fait l'objet d'une étude en

classe mais qui relève des deux genres sociaux inscrits au programme de première.

**Epreuve écrite (4 heures) :**

L'épreuve écrite comporte deux parties : (1) une ou deux questions (quatre points) de compréhension et/ou d'analyse portant sur un corpus de textes inconnus n'ayant pas fait l'objet d'une étude en classe mais relevant d'un des quatre genres littéraires (roman, théâtre, conte philosophique et poésie) inscrits au programme de première ; (2) un travail d'écriture (seize points) au choix du candidat : un commentaire (guidé pour les filières ES, S et STG, non guidé pour la filière L) d'un des textes du corpus ou une écriture d'invention en lien avec le corpus.

**5.2.2. Classe de terminale : épreuve écrite**

**Filières ES, S et STG (2 heures) :**

L'épreuve consiste en une synthèse guidée de deux documents littéraires ou sociaux fonctionnels en lien avec l'un des trois thèmes au programme.

**Filière L (4 heures) :**

L'épreuve écrite comporte deux parties : (1) une synthèse guidée (dix points) de deux documents littéraires ou sociaux fonctionnels en lien avec un des thèmes au programme ; (2) une dissertation (dix points) portant sur une des deux œuvres intégrales au programme.

## 6 | Plan de formation à la réforme

Pour les enseignants en exercice au moment de la généralisation de la réforme, des sessions de formation portant à la fois sur les finalités, les compétences visées et les principes directeurs de l'enseignement du français (partie générale du curriculum) et les contenus à enseigner avec les démarches et approches préconisées ont été organisées.

Ces actions de formation planifiées et mises en œuvre par l'Inspection des Lettres ont impliqué les membres de la CRC, les enseignants auteurs des manuels et responsables de l'expérimentation des contenus dans les classes et les conseillers pédagogiques du français.

Les premières sessions de formation ont permis aux formateurs d'explicitier les intentions curriculaires, d'appuyer la didactisation des contenus nouvellement introduits dans les programmes notamment les genres sociaux qui impliquent la didactisation des documents audiovisuels. Il faut dire que dans la première phase de ces sessions de formation, la logique a plus relevé de la professionnalisation des acteurs en ce que les formateurs ont eu pour ambition de combler chez les

enseignants l'écart entre leurs pratiques enseignantes habituelles et celles prescrites par le nouveau curriculum de français.

Conçus sur le mode participatif et actif, les différents ateliers formés systématiquement à l'occasion de ces formations ont permis à travers des interactions entre les participants et les formateurs de faire acquérir aux enseignants les compétences professionnelles permettant de mettre en œuvre les nouveaux contenus d'enseignement

Par ailleurs, à mesure que les premières expériences se mettaient en place, les formations se sont davantage dynamisées par le retour d'expérience qui permettait d'engager des discussions professionnelles sur la base des études de cas précis. Les formations ont été, peu à peu, l'occasion de partager et de mutualiser les expériences réussies et d'envisager collectivement des voies de solutions aux difficultés rencontrées. La logique de la professionnalisation a fait ainsi progressivement place à celle du développement professionnel transformant par l'occasion la posture des formateurs.

Par ailleurs, la formation de nouveaux enseignants aux programmes réformés a été également une priorité et un défi concrétisés par la mise en place d'un cadrage institutionnel des contenus de formation initiale pour les futurs enseignants de français. Il faut souligner que la conception de la fiche descriptive du module de la

formation initiale a mobilisé, le principe de cohérence obligeant, les acteurs de la réforme, toujours sous l'autorité de l'inspectrice du français et avec l'appui des experts dans les différents domaines dont relèvent les objets d'enseignement (littérature francophone, français langue seconde et étrangère).



## 7 | Perspectives

Dès leur présentation aux enseignants, les nouveaux programmes de français ont globalement suscité enthousiasme et adhésion. Il ressortait des échanges, lors des formations, que l'introduction d'une littérature francophone plurielle (djiboutienne, africaine, française, étrangère), la prise en compte de l'enseignement de l'oral avec l'étude de supports audiovisuels ou encore le travail sur des documents dits sociaux relevant essentiellement des médias (interview, débat, fait divers, etc.) allaient être, non seulement pertinents compte tenu du profil langagier du lycéen djiboutien, mais constitueraient aussi d'importants facteurs de motivation pour les élèves.

Il serait judicieux de mentionner ici un autre fait notable. C'est que les retombées positives de cette refonte des programmes du français, dans le secondaire, ont eu un impact positif sur la révision des programmes de l'enseignement fondamental en cours actuellement. Il s'agira pour l'inspection de français qui a jusque-là suivi la réforme du secondaire, et qui supervise également la réécriture des programmes du collège, d'étendre la réflexion autour de la didactique du FLS au

collège et, par ricochet, au primaire : un défi de taille, mais l'on peut d'ores et déjà se réjouir que les réunions hebdomadaires réunissant les inspecteurs du premier degré et ceux de l'enseignement moyen aillent dans ce sens, à savoir celui du partage de leurs expériences respectives, et ce pour une meilleure uniformisation des contenus curriculaires.

Cependant, comme dans toute réforme inédite, le passage d'un français langue maternelle à un français enseigné comme langue seconde n'était pas sans inquiétudes, questionnements voire résistances, tant le nouveau paradigme didactique impliquait de profonds changements quant aux manières de faire la classe.

La formation a, depuis, tenté d'atténuer ces inquiétudes en proposant des contenus répondant aux nouvelles attentes, mettant ainsi l'accent sur les nouveautés des programmes du secondaire : c'est d'ailleurs dans ce cadre que d'autres experts, tel que Bernard Magnier, directeur de la collection « *Afriques* » aux éditions Actes Sud et spécialiste de la littérature africaine, interviendront en guise de formateurs afin d'outiller les professeurs, parfois désarmés face aux exigences didactiques et pédagogiques des récents curricula du français.

Pour finir, l'inscription de l'enseignement du français dans le paysage du secondaire djiboutien comme, non seulement une discipline enseignée à part entière, mais aussi comme la langue de l'enseignement devrait,

dans les années à venir, inciter l'ensemble des acteurs concernés (inspecteurs, conseillers pédagogiques, formateurs, enseignants, concepteurs de programmes et de manuels scolaires, entre autres) à penser davantage les potentialités transdisciplinaires qu'offre la langue de l'école.

Si l'introduction du français dit de spécialité, en classe de Terminale, constitue une avancée majeure pour le lycée général, le temps est venu de lui accorder plus de consistance et donc d'efficacité du point de vue didactique en impliquant davantage des acteurs venus d'horizons variés, des disciplines non linguistiques (DNL) pour ne citer qu'eux.

La question de l'acceptabilité du français djiboutien, et donc de la prise en compte des langues maternelles des élèves djiboutiens dans leur apprentissage du français reste, elle aussi, un domaine très peu questionné et qui, à l'avenir, pourra donner lieu à de futures propositions didactiques en phase avec les attentes de la société djiboutienne. Ce n'est qu'ainsi que la réforme du français au lycée, loin de constituer la fin d'un long processus fait de décisions et d'actions novatrices sera, nous l'espérons, amenée à ouvrir d'autres champs de réflexions et d'interventions.



## 8 | Bibliographie

BESSE H. (1987), « Langue maternelle, seconde, étrangère », *Le français aujourd'hui*, n°78, pp. 14-15.

BRONCKART J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé S. A.

CUQ J.-P. (1991), *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.

DUMONT P., DUMONT B., MAURER B., VERDELHAN-BOURGADE M., VERDELHAN M. (2001), *L'enseignement du français langue seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus*, Paris, EDICEF.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses universitaires de France.

