

**LES PROGRAMMES AMELIORES DU FRANÇAIS AU COLLEGE -  
2010  
TRADITIONS ET INNOVATIONS DANS LE NOUVEAU  
CURRICULUM**

**Ousmane Sow Fall**

Maître – Assistant en didactique du français  
Igen Lettres – Fastef / Ucad - Dakar

On rêve, plus que jamais, d'un système d'éducation qui privilégierait l'initiative, préférerait le sens de l'équipe à celui de la compétition, établirait toujours une part égale entre l'expérimentation et le savoir théorique, accueillerait avec autant de considération les aptitudes artistiques et physiques que les qualités intellectuelles.

Jack Lang, *Lettre à Malraux*, Hachette / Edition n° 1, Paris, 1996,  
p. 34.

Développer une compétence n'implique pas nécessairement l'acquisition de nouvelles ressources. [...] En effet, apprendre consiste souvent à découvrir de nouvelles façons d'utiliser ce que l'on sait déjà.  
Marie-F. Legendre, Sens et portée de la notion de compétence..., Revue de l'AQFLS, (23)1, pp. 12 – 30, 2001.

**Résumé**

Entre 1995 et 2010, le Sénégal aura suivi la vogue mondiale des réformes des programmes, passant successivement de leur présentation par les contenus, ensuite par les objectifs et finalement par les compétences. Toutefois, si pour les deux premières phases, une certaine routine scolaire a pu tenir lieu de viatique, il n'en sera pas de même pour la troisième étape, où les exigences méthodologiques semblent particulièrement contraignantes.

Comment a-t-on alors procédé pour reformuler les programmes dans les termes nouveaux ? Quelles en seront les modalités de mise en œuvre pratique ? Les démarches d'évaluation, ont-elles été rénovées, compte tenu du rôle désormais assigné à l'élève dans la réalisation de sa performance, et connaissant le faible niveau de qualification professionnelle des maîtres ? Bref, quelle relecture du triangle didactique a-t-on effectuée pour améliorer les compétences de tous et de chacun ?

C'est en revisitant l'esprit des programmes et en analysant concomitamment le curriculum de l'enseignement moyen - mis en expérimentation il n'y a guère -, qu'on manifestera la place de la discipline du *français* dans la réalisation concertée des compétences assignées à l'Education nationale.

**Mots-clés :** programmes - curriculum - compétence - évaluation - ressources - objectifs - contenus - grilles - projet.

### **Introduction**

Les programmes d'études sont, partout dans le monde, et aujourd'hui plus que d'ordinaire, à la croisée des chemins. Jamais auparavant, dans l'histoire de la pédagogie, la sophistication des moyens d'apprentissages et leur disponibilité virtuelle, pratique et planétaire, n'avaient offert autant de perspectives de formations, et de toutes natures. Et dans le même temps, le développement inégal des structures informatives révèle, entre le Nord et le Sud – mais également à l'intérieur des ces deux entités formelles – des fractures fondamentales. En effet, dans des pays comme le Sénégal, la croissance rapide de la population scolarisée, combinée à une faiblesse relative des ressources consacrées à l'éducation<sup>1</sup>, aboutit à des impasses manifestes : les taux de réussite aux examens officiels ont connu une baisse tendancielle avérée au cours de la décennie qui vient de s'achever<sup>2</sup>. Cette situation déplorable s'expliquerait également par la montée en puissance dans le système scolaire de corps dits « émergents », et dont la formation s'est faite principalement sur le tas – et sur le tard – et seulement récemment, par alternance, en cours d'emploi<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> On affirme consacrer près de 40% du budget national à la formation (2011). Déjà, en septembre 1997, le dépliant intitulé STAT-Flash de la D.P.R.E du Ministère de l'Education nationale signalait en page 3 de la rubrique **Données générales**, le chiffre de « 34 % du budget de l'Etat »... Un document de la même période décrit précisément l'évolution de la tendance : « La part du budget de l'Education dans les dépenses globales de l'Etat décrit une croissance quasi régulière au fil des années. Partie de 26,76 % du budget général en 1990 / 91, elle a atteint son top en 1992 / 93 avec 32,78% avant de passer à 30,68 % en 1993 / 1994, puis à 31,05% en 1994 / 1995. » Cf. *Le système éducatif sénégalais – Faits et chiffres*, Dakar, MEN, mai 1997, p. 32

<sup>2</sup> Entre 2000 et 2010, les résultats globaux au BFEM (le brevet national de la fin du collège) sont passés de 51,3% à 55,4% en 2004, avant de chuter avec la réforme de l'examen à 37,3% en 2008. Malgré une remontée en 2011, les conditions d'apprentissage sont toujours restées médiocres.

<sup>3</sup> On doit à la vérité de dire, que l'Ens puis la Fastef ont proposé une formation « diplômante », alternance de cours à distance et de formation *intra muros* de courtes durées (pendant les congés scolaires). Toutefois, leurs effets bénéfiques ne sauraient contrebalancer les dommages pédagogiques collatéraux occasionnés par la présence de plus en plus nombreuse d'enseignants sans formation, affectés

## I - DE L'ESPRIT DES NOUVEAUX PROGRAMMES

Ce sont ces préoccupations didactiques qui ont effectivement inspiré les rédacteurs des nouvelles propositions en matière d'enseignement du français au Collège et qui ont été ainsi résumées par le législateur, en une quintessence remarquable, pour fixer les points nodaux de la réforme engagée :

« **Un réaménagement** technique des programmes de français de 1995 s'impose aujourd'hui, si l'on veut améliorer la qualité des apprentissages dans les lycées et collèges.

**Deux raisons** principales sont à l'origine de cette préoccupation :

- l'arrivée massive - et sans formation initiale - dans le système éducatif sénégalais de nouveaux professeurs au cours de la décennie 1995 - 2005 ;
- l'apparition, dans la même période, des NTIC et du multimédia pédagogique qui, à terme, bouleverseront les méthodes d'enseignement / apprentissage. »<sup>4</sup>

Affinant leur stratégie, ces mêmes auteurs déclarent :

« **Trois objectifs** de construction sont alors visés :

- reformuler des éléments du programme demeurés équivoques ou rendus caducs par les nouvelles réalités ;
- intégrer des outils nouveaux d'analyse, de conception et de recherches ;
- développer des liens de coopération entre les acteurs de la formation [ainsi que] des connexions parmi les matières de la discipline. »<sup>5</sup>

---

- pour cette raison ? - dans les premiers et très sensibles niveaux du cycle (classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>).

<sup>4</sup> *Guide d'usage des programmes de français*, MEN, Usaid Sénégal, avril 2010, p.2

<sup>5</sup> *Ibid.* p.2

Les niveaux cognitifs, moteurs et affectifs sont alors clairement identifiés en termes d'habiletés intégrées :

« **Quatre compétences** de base constituent le socle permanent des apprentissages :

- maîtriser les formes du discours ;
- être capable d'acquérir des moyens et techniques d'expression efficaces ;
- pouvoir s'enraciner dans les valeurs de culture pour mieux aller à la rencontre de l'Autre ;
- développer la sensibilité et la créativité par une pratique régulière de lectures et d'écritures stimulantes.»<sup>6</sup>

Et au bout du compte, des dispositions pratiques sont adoptées pour mettre en œuvre un instrument consensuel de construction et d'intervention, au service bien compris des apprentissages :

« **Cinq résultats concrets** sont ainsi attendus :

- décliner avec précision et clarté les objets d'enseignement ainsi que leurs modalités d'acquisition pratique ;
- renforcer la cohérence des matières par un meilleur décloisonnement des apprentissages ;
- rendre la lecture des programmes plus commode pour tous et leur exploitation plus aisée pour ses utilisateurs ;
- mettre en place des dispositifs d'évaluation fiables et adaptés, en connaissance de cause ;
- rendre effectif le débat sur les programmes entre toutes les parties prenantes (enseignants, élèves, administrations et parents). »<sup>7</sup>

On l'aura compris : on cherche à promouvoir une programmation améliorée des apprentissages par un enseignement plus fonctionnel et plus motivant<sup>8</sup> qui,

---

<sup>6</sup> Ibid. p.2

<sup>7</sup> Ibid. p.2

<sup>8</sup> Dans « Les cahiers pédagogiques » n° 280 (1990, p. 61), G. Nunziati, reprenant les thèses de Gagné, précise ainsi, dans ce contexte, le sens de la notion de motivation : « la motivation n'est pas, comme on le pense généralement, liée à la séduction de l'énoncé ou de l'enseignant. [...] elle est un **acte d'anticipation** sur les réussites que l'apprentissage proposé va permettre ou sur les bénéfices escomptés. [...]. Elle impose des conditions particulières de présentation de

par des formes d'évaluation adaptées, sera susceptible d'aider maîtres et élèves à résoudre les situations et les problèmes pédagogiques rencontrés.

## II – LES PRINCIPES DIRECTEURS

L'idée de base, c'est de faire en sorte que la formulation des compétences ainsi que la désignation des objets soient partagées au maximum :

- pour pouvoir être développées et approfondies, tout au long du cours et à chaque étape du cursus (assiette d'une **intradisciplinarité** fondée sur la maîtrise continuée des habiletés) ;
- pour pouvoir être appréhendées par toutes les disciplines intéressées (assiette éventuelle de **l'interdisciplinarité**).

Dès lors, « on parle de **compétence** lorsqu'un individu mobilise, c'est-à-dire utilise à bon escient, ses savoirs et ses savoir-faire dans des situations variées.»<sup>9</sup> Et la conviction semble être ainsi partagée qu'une compétence bien construite se développe et s'enrichit avec le temps et selon les opportunités. Marie-Françoise Legendre d'apporter ces précisions importantes :

*« la compétence est globale et intégrative dans la mesure où elle intègre des connaissances mais ne s'y réduit pas, puisqu'elle fait appel à d'autres ressources qui ne sont pas nécessairement de l'ordre des connaissances (par exemple, des ressources internes liées à la personnalité, aux intérêts, aux aptitudes ou des*

---

l'apprentissage : toute séquence [...] devrait débiter par *l'explicitation des buts et des motifs* des actions qui vont s'engager, par un exposé des activités que l'on pourra ensuite *réussir*, par un *rappel des acquisitions déjà assurées* que le nouvel apprentissage met en jeu.» Autrement dit, « il faut motiver l'élève avant de commencer une activité d'enseignement et d'apprentissage, il faut lui présenter des défis qui ont pour lui une **signification** même en situation d'évaluation » cf. Scallon, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, ERPI, Montréal, 2004..., p.159.

<sup>9</sup> G. Scallon, *L'évaluation des apprentissages....*, op. cit., p. 11.

ressources externes de divers ordres, tant humain que matériel). »<sup>10</sup>

Et pour faire bonne mesure, Scallon rappelle, qu'à terme, la compétence se transforme en acquis :

« une fois certains problèmes résolus, l'effort de mobilisation associé aux premières situations-problèmes qui apparaissent alors nouvelles à l'individu, peut s'estomper avec le temps. [...] : à mesure que l'individu gagne en expérience [les tâches professionnelles] sont de moins en moins exigeantes en matière de charge cognitive. »<sup>11</sup>

## **1 – Le Crac-cem<sup>12</sup> : une conception commune de la compétence et de l'apprentissage au Collège**

C'est dans cet esprit qu'il a été conçu, entre toutes les parties prenantes du Curriculum du Collège, un cadre de référence à même de faire partager tous les dénominateurs communs des apprentissages disciplinaires.

### **1.1 – Un cadre logique harmonisé**

Sur la base que voilà, toutes les disciplines formuleront, à terme (et avec des variations mineures spécifiées), un schéma directeur commun, à partir des mêmes entrées, afin de guider la génération efficace et systématique des éléments de l'action pédagogique. En voici un exemple, tiré du curriculum amélioré en français<sup>13</sup> et qui s'intéresse à la lecture au Collège :

---

<sup>10</sup> Marie -F. Legendre, Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme, in Revue de l'AQFLS, (23)1, 2001. p. 19.

<sup>11</sup> G. Scallon, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, ERPI, Montréal, 2004, p. 149. La tradition africaine ne dit pas autre chose : « L'homme doit pouvoir refaire trois fois une action louable. On assimile un premier exploit à la chance, le second donne à réfléchir et le troisième consacre à son auteur sa qualité d'homme. » Massan M. Diabaté, *Comme une piquûre de guêpe*, p. 146, Paris , Présence Africaine,1980.

<sup>12</sup> Acronyme pour le Cadre de Référence des Apprentissages pour les collèges de l'enseignement moyen du Sénégal.

<sup>13</sup> *Guide d'usage des programmes de français*, op. cit. p. 12

**Tableau 1**

<b>CHAMP 1 : ACTIVITES DE LECTURE - 1. Etude de textes</b>					
<b>SEQUENCE 1 : LIRE LE CONTE</b>					
<b>Compétence « Lecture » : recueillir des informations explicites ou implicites, en identifiant des genres et types de textes, pour son plaisir, pour comprendre, pour communiquer et pour s'exprimer.</b>					
<b>Objectifs spécifiques</b>	<b>Contenus</b>	<b>Ressources</b>	<b>Activités d'Enseignement - Apprentissage</b>		<b>Évaluation</b>
			<b>Professeur</b>	<b>Elèves</b>	
<p>Identifier différents genres littéraires</p> <p>Identifier les différents types de textes (littéraires et non littéraires)</p> <p>Analyser les langages spécifiques aux types de textes</p> <p>Exploiter des ressources documentaires (papier, audiovisuels, informatiques, etc.)</p>	<p><b>1 - Le conte</b></p>	<p>Œuvres intégrales au choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bernard Dadié, <i>Le pagne noir</i>,</li> <li>- Birago Diop, <i>Les contes d'Amadou Koumba</i></li> </ul> <p>Extraits d'œuvres de la littérature francophone, de textes traduits de langues étrangères</p> <p>Contes connus des élèves</p>	<p>Mettre à disposition différents types de textes</p> <p>Lire de façon expressive précédée de questions de compréhension : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ?</p> <p>Faire dégager par l'élève la structure du conte</p> <p>Faire découvrir le schéma actantiel</p>	<p>Trie et classe des textes</p> <p>Ecoute activement</p> <p>Lit et repère les étapes du récit en s'appuyant sur les temps verbaux, les connecteurs logiques et les indications spatio-temporelles</p> <p>Identifie les</p>	<p>Lecture expressive</p> <p>Dramatisation</p> <p>Mime</p> <p>Restitution de textes</p> <p>Remise en ordre d'un texte en puzzle (Chronologie)</p> <p>Repérage et interprétation de champs lexicaux</p> <p>Repérage des indices caractéristiques du conte</p> <p>Production orale de contes</p>

				différents personnages et les relations qui les lient	
--	--	--	--	--	--

L'exemple reproduit ci-dessus aide à mieux comprendre les enjeux de la formation et à intégrer la dimension stratégique dans la reformulation des programmes.

### 1.2 – le champ d'application

La même terminologie est appliquée, peu ou prou, à toutes les disciplines : ailleurs on parlera de **domaines** alors qu'on parle de **champs** en français, compte tenu de la grande variété des matières dans cette discipline et qu'on a voulu restructurer en **champs de compétences** pour mieux en réduire la complexité et la diversité<sup>14</sup>.

### 1.3 – la compétence ciblée

La même technique d'écriture des compétences a été partagée sur l'ensemble des disciplines : elle se fonde sur les propositions faites dans la littérature du domaine (De Ketele et alii<sup>15</sup>) et que le Crac-Cem résume ainsi qu'il suit :

« Les éléments **structurants** pour la formulation d'une compétence de base sont :

- l'action exprimée par **un verbe** suffisamment intégrateur qui traduit l'activité de l'apprenant (même si le verbe intégrer n'est pas le seul qui puisse rendre compte de la complexité requise dans l'intégration). Exemple de verbes souvent utilisés :

<sup>14</sup> Il s'agit, en effet, d'apprendre à organiser des matières spécifiques (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe, étude des textes et de l'image, production écrite, communication orale, etc.), tout en se préoccupant de leur intégration (décloisonnement) pour la résolution efficiente de problèmes dans la classe de français !

<sup>15</sup> Cf. notamment, *Guide du formateur*, De Boeck Université, 1989.

intégrer, mobiliser, résoudre, utiliser, construire, organiser.....

- l'indication des **ressources (internes et externes)** sur lesquelles s'exerce l'activité : il s'agit de préciser les connaissances, les savoir-faire et (...) les moyens sur lesquels portent les apprentissages ponctuels.
- l'indication de la situation : ici, on précisera **l'environnement (on parle également de contexte, de situation)** dans lequel l'apprenant doit exercer la compétence. Ce contexte sert également de cadre de développement de la compétence.
- l'indication du **résultat attendu** : réalisation effective d'une tâche, résolution d'un problème. La tâche réalisée ou le problème résolu doivent avoir un sens pour l'apprenant. »

C'est donc ce qui justifie, entre autres, la formulation ici retenue pour le français, par exemple, pour une des compétences visées :

« *Lire*, c'est recueillir des informations explicites ou implicites, en identifiant des genres et types de textes, pour son plaisir, pour comprendre, pour communiquer et pour s'exprimer<sup>16</sup>. »

#### 1.4 – les objectifs visés

Toutefois, pour réaliser cette compétence, « qui est globale et intégrative », il faut énoncer un plan de marche qui en fixe les objectifs spécifiques. C'est dire qu'il ne saurait y avoir d'antinomie entre compétence et objectifs,

---

<sup>16</sup> Et il s'agit-là d'un « exemple de compétence appelée à devenir de plus en plus transversale [...] puisqu'elle peut être mobilisée dans un très vaste répertoire de situations qu'il s'agisse de lire pour le plaisir, pour s'informer ou pour apprendre. La lecture et l'écriture constituent, au même titre que la communication orale, des compétences qui sont appelées à devenir de plus en plus transversales dans la mesure où elles seront mobilisées dans plusieurs contextes d'apprentissage scolaires reliés à des domaines spécifiques. » Marie-Françoise Legendre, op. cit., p.21

ceux-ci pouvant être les outils d'explicitation et de programmation de celle-là<sup>17</sup>.

C'est pourquoi, pour une même compétence transversale (déclinée alors sur l'ensemble du cycle par exemple), on associera progressivement aux objectifs consolidés les extensions souhaitées dans la construction réussie de la compétence.

Il s'observe de la sorte, et tout au long du cursus, un apprentissage continué, rendu possible par une planification dynamique, une relation vivante avec les contenus et les ressources mobilisables, comme le montre cette simple juxtaposition des objectifs de lecture collationnés de la 6<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup>, à partir du curriculum amélioré de l'Enseignement moyen -- la classe de 3<sup>e</sup> étant finalement une étape de révisions générales et d'approfondissements :

<b>Tableau 2</b>								
<b>Champ 1 – Activités de lecture – Etude de textes</b>								
<b>Séquences 1 : (6<sup>e</sup> = Le conte ; 5<sup>e</sup> = Le théâtre ; 4<sup>e</sup> = Le roman)</b>								
<b>Compétence « Lecture » : recueillir des informations explicites ou implicites, en identifiant des genres et types de textes, pour son plaisir, pour comprendre, pour communiquer et pour s'exprimer.<sup>18</sup></b>								
<b>Classe de 6<sup>e</sup></b>			<b>Classe de 5<sup>e</sup></b>			<b>Classe de 4<sup>e</sup></b>		
Objectifs spécifiques	Contenu	Ressources	Objectifs spécifiques	Contenu	Ressources	Objectifs spécifiques	Contenu	Ressources

<sup>17</sup> P. Jonnaert le reconnaît clairement : « Pourquoi donc vouloir bannir toute référence à la pédagogie par objectifs [...] ? L'adoption d'une approche par compétences ne peut être confondue avec un procès des objectifs en éducation. Il s'agirait plutôt, selon nous, d'analyser comment utiliser les apports incontestés d'une pédagogie par objectifs lorsqu'ils sont inscrits dans les perspectives actuelles des nouveaux programmes. » cf. Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité, Revue des Sciences de l'Éducation, Québec, 2004. F-M. Gérard est plus formel à cet égard : « L'apport de l'approche par les compétences consiste ici à orienter les actions pédagogiques vers un objectif d'intégration, c'est-à-dire un objectif qui nécessite la coordination entre différentes ressources, entre différents objectifs spécifiques. » cf. *Évaluer des compétences*, Guide pratique, De Boeck, Bruxelles, 2008, pp. 26 / 27.

Le Ministère de l'Éducation du Québec, pour sa part, conclut en point d'orgue : « L'approche par compétences consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier ou d'une profession et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études. » in *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, ME, Québec, 2004, p. 122.

<sup>18</sup> Il est aisé de réaliser le « montage » ci-après pour montrer le caractère transversal de la compétence par delà le temps des apprentissages et les contenus ciblés tout au long du cursus retenu.

			ques			ques		
Identifier différents genres littéraires	<b>Le conte</b>	Œuvres intégrales au choix :	Identifier différents genres littéraires	<b>Le théâtre</b>	Œuvres intégrales au choix : --	Identifier différents genres littéraires	<b>Le roman</b>	Œuvres intégrales :
Identifier les différents types de textes (littéraires et non littéraires)		- Bernard Dadié, <i>Le pagné noir</i> , -	Identifier les différents types de textes (littéraires et non littéraires)		Molière, <i>Le Malade Imaginaire</i> -	Identifier des types de textes :		- <i>La Collégienne</i> de Marouba Fall
Analyser les langages spécifiques aux types de textes		Birago Diop, <i>Les contes d'Amadou Koumba</i>	Analyser les langages spécifiques aux types de textes		Marouba Fall, <i>Adja, militante du GRAS</i>	narratif, descriptif, explicatif, injonctif, argumentatif		- <i>Sous l'orage</i> de Seydou Badian
Exploiter des ressources documentaires (papier, audiovisuels, informatiques, etc.)		Extraits d'œuvres de la littérature francophone, de textes traduits de langues étrangères	Exploiter les ressources documentaires (papier, audiovisuels, informatiques, etc.)		Extraits de pièces de théâtre	Identifier les tons : le lyrisme, la satire, la parodie		- <i>Eugénie Grandet</i> de Balzac
		Cont	Recon					- Extraits de :- <i>Douceurs du bercail</i> d'Amina Sow Fall,

		es conn us des élève s	naître les types de comiq ue : de gestes , de situati ons, de mots, de caract ère  Identif ier le héros épique				Jules Verne
--	--	---------------------------------------	--	--	--	--	----------------

On met ainsi en œuvre, sciemment, une double planification dans l'appropriation des formes textuelles :

- une dimension *diachronique* évidente : chaque année du cycle prendra en charge un thème de prédilection qui s'inscrit dans une continuité thématique et des degrés de complexité remarquables : le conte, le théâtre, le roman.
- une dimension *synchronique* qui prend en charge au quotidien, et au moyen de démarches similaires, les apprentissages intégrés, dans leur extension requise : identifier les genres, identifier les types de textes, analyser des langages spécifiques aux textes, reconnaître des tons, identifier des personnages typiques, etc.

Au bout des comptes, on comprendra que les cloisons ne sont pas étanches entre les genres et types de textes : tout est affaire de littérature et de (bon) goût !

#### 1.5 – Les activités d'enseignement / apprentissage

Outre l'assiette des Objectifs spécifiques (à garnir progressivement selon les niveaux d'études, avec les contenus, les ressources et les procédures y afférant), la principale nouveauté réside ici dans la mise en regard simultanée des activités du maître et de celles des élèves. Cette exploitation du triangle didactique met donc en

phase le pôle des enseignements et le pôle des apprentissages comme étant les deux aspects d'une seule et même médaille. Cette contrainte par les « affinités électives » apparaît ainsi comme le meilleur gage pour créer un cadre d'actions conjointes, avec le souci, pour l'enseignant, non seulement d'avoir un tableau harmonisé des opérations, mais de placer l'élève au centre de ses préoccupations. Il ne s'agit plus seulement de simples connaissances à transmettre, mais d'habiletés à mettre en œuvre et à apprécier individuellement ou solidairement, étape après étape. On peut, à la suite du Crac-Cem, les résumer de la sorte<sup>19</sup> :

<b>Tableau 3</b>	
<b>Tâches de l'enseignant</b>	<b>Tâches de l'apprenant</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- organiser des situations mobilisatrices ;</li> <li>- cerner les représentations mentales des apprenants, en provoquer la prise de conscience ;</li> <li>- favoriser la confrontation des points de vue ;</li> <li>- accompagner l'apprentissage et le réguler ;</li> <li>- aider les apprenants à restructurer autrement les schèmes existants, à développer de nouveaux réseaux, à enrichir leur stock de compétences.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analyser une situation-problème, la comparer à d'autres, identifier les relations de parenté ;</li> <li>- formuler des hypothèses, les vérifier ;</li> <li>- identifier les ressources à mobiliser, les mobiliser, les intégrer ;</li> <li>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- évaluer ses démarches, les résultats de son action ;</li> <li>- varier ou modifier les processus en fonctions des résultats obtenus ;</li> <li>- restructurer les résultats existants, les enrichir, en développer de nouveaux</li> </ul>	

<sup>19</sup> C'est la reprise commentée de propositions de gestion et de mise en œuvre d'un cours, comme on peut les retrouver rappelées chez des auteurs comme F.M. Gérard (Explorer – Analyser – Synthétiser – Réinvestir) avec la différence notable ici qu'on agit, non par effet de mode, mais par souci d'efficacité pour préparer un travail d'intégration : « sans doute fera-t-on un travail d'autant plus efficace que l'on met l'élève au centre des apprentissages, mais cela n'a rien de neuf non plus. Alternier travaux de groupes, activités individuelles et apports de contenus, expérimenter, organiser des classes ateliers, pratiquer la pédagogie du projet..., les enseignants savent depuis longtemps faire passer l'esprit du sensible à l'abstrait en exerçant d'abord « les sens (...), puis la mémoire, ensuite l'intellect, enfin le jugement » (Comenius, 1592 – 1670), in *Evaluer des compétences*, De Boeck, Bruxelles, 2008, p. 27.

Ainsi, les activités d'enseignement et d'apprentissage seront redéfinies et renforcées, dans une corrélation dynamique, pour la maîtrise efficace de la compétence :

« Cette particularité de l'approche par compétences exige une modification du mode d'intervention du personnel enseignant qui doit être davantage orienté sur l'apprentissage que sur l'enseignement comme tel. Le rôle de ce dernier se transforme : désormais, il guide et accompagne la personne en formation dans ses apprentissages. »<sup>20</sup>

De la même façon, « le rôle ou la responsabilité des [apprenants] change aussi fondamentalement. Ces derniers sont responsables du processus d'acquisition de compétences en ce qu'ils doivent tirer profit de toutes les ressources mises à leur disposition. Cela exige de leur part une grande autonomie et un engagement profond envers le but recherché. »<sup>21</sup>

On ne saurait toutefois se bercer d'illusions pédagogiques, en particulier sous les latitudes où le français se définit comme une langue seconde, si l'on prend en compte l'avis pertinent de Michel Saint-Onge : « il est faux de prétendre que les élèves peuvent apprendre sans les professeurs, même si tous les matériels leur sont fournis. » Et de commenter : « L'interaction entre les élèves et leur professeur est déterminante. [...] Il ne s'agit pas seulement de transmettre des informations, mais surtout d'organiser des séquences d'activités qui permettent de guider l'apprentissage de façon à développer de nouvelles capacités de traitement de ces informations. »<sup>22</sup>

#### 1.6 – Les contenus ciblés et les ressources mobilisables

En effet, les programmes antérieurement définis en termes de contenus présentaient bien des ambiguïtés :

- « L'activité que l'élève exerce sur ces contenus n'est pas précisée.

---

<sup>20</sup> *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, ME, Québec, 2004, p. 134.

<sup>21</sup> *L'ingénierie de la formation professionnelle*, op.cit., p. 134.

<sup>22</sup> Michel Saint-Onge, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Chronique sociale – Beauchemin, 1996, pp. 100 et 101.

- Deux enseignants peuvent, de bonne foi, interpréter de manière complètement différente les mêmes termes du programme.
- Une des conséquences les plus immédiates est que le temps qu'ils réservent à l'apprentissage d'une notion donnée peut varier considérablement (de 1 à 10 par exemple). »<sup>23</sup>

Jean Marie De Ketele et alii qui énoncent ces constats montrent bien la nécessité d'un aménagement encore plus rigoureux des programmes pour indiquer avec précision les comportements attendus, les capacités utiles pour ce faire, ainsi que les contenus des connaissances à mobiliser pour réussir les apprentissages visés.

Pour aller dans cette voie de la compréhension partagée des actions pédagogiques, une nouvelle configuration des programmes s'imposait donc, étant entendu que l'éducation bien comprise a toujours cherché à former des élèves **compétents**<sup>24</sup>, dans la mesure où « être compétent, c'est faire appel aux bonnes ressources, les combiner et les utiliser à bon escient »<sup>25</sup>, pour la résolution efficace des situations et des problèmes.

## 2 – LES TYPES DE COMPETENCES

Il va sans dire – et on l'a déjà constaté, certaines compétences dépassent le simple cadre disciplinaire de leur acquisition, dans la mesure où elles couvrent le champ de toutes les disciplines spécifiques. C'est le cas, par exemple, des **compétences** dites **transversales** comme *lire, écrire, communiquer*, etc. dont la bonne **intégration** dans les apprentissages constituera une base

<sup>23</sup> Jean Marie De Ketele et alii, *Guide du formateur*, De Boeck Université, Bruxelles, 1993, p.105

<sup>24</sup> « ... l'idée de compétence ne constitue pas une nouveauté absolue. On pourrait en effet aisément supposer que, quelle que soit la façon dont les programmes sont formulés, un enseignement de qualité est un enseignement qui amène l'élève non seulement à acquérir de nouvelles connaissances, mais à développer des compétences. Par conséquent, ce n'est pas parce que les programmes antérieurs étaient rédigés dans le langage des objectifs que les enseignants ne se préoccupaient pas de développer des compétences. » Marie-Françoise Legendre, *Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation*, Revue de l'AQFLS, (23)1, 2001 p.

<sup>25</sup> Marie-Françoise Legendre, Université de Montréal, *Sens et portée*, op.cit., p. 17.

de décloisonnement et d'interdisciplinarité, de collaboration à tous les niveaux (matières, disciplines, élèves, professeurs, voire parents). Simplement, la planification des enseignements sera organisée de manière que nul n'en ignore :

*« Les programmes sont [désormais] conçus comme des listes de résultats attendus de l'enseignement, par rapport à l'élève. Ils consistent en listes de **compétences** [...] que les élèves doivent manifester au terme de l'enseignement. Ces programmes ne s'exercent pas dans le vide mais sur un **contenu** et dans des **situations** qui doivent aussi être précisées. Les programmes de ce type sont principalement orientés vers les élèves. »<sup>26</sup>*

On mesure, de ce fait, toute la dimension stratégique de l'évaluation en ces circonstances...

### **III – L'ÉVALUATION DANS L'AMÉLIORATION DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS**

Il s'agit, en effet, d'une approche systémique : les processus comme les procédures, actes désormais réfléchis, doivent concourir à la meilleure mesure de l'*information* (de la mise en forme).

#### **1 – Temps, formes et formats de l'évaluation**

L'évaluation sera par conséquent une donnée consubstantielle des activités d'apprentissage, qu'elle précèdera, accompagnera et auxquelles elle mettra un terme provisoire, dans la perspective d'un développement continué de la compétence. C'est donc dire que les crédits horaires globalement attribués vont évoluer vers la prise en compte de la variété des situations :

*« Les apprentissages dans le cycle moyen seront conduits selon une approche progressive et complémentaire. On prendra donc soin d'établir des passerelles entre les matières en consolidant les acquis du*

---

<sup>26</sup> Jean Marie De Ketele et alii, *Guide du formateur*, op. cit., p. 175

*niveau précédent avant de mettre en œuvre le programme de la classe considérée. »<sup>27</sup>*

A cette fin, un découpage de l'année scolaire est même ébauché :

« - En début d'année, une évaluation diagnostique, sous forme de tests, sera organisée pour déterminer les acquis et les lacunes dont il faudra tenir compte dans la mise en œuvre efficiente du programme.

- Des tests ciblés et ponctuels seront régulièrement proposés pour apprécier les apprentissages en cours d'année.

- Trois évaluations-bilans (en moyenne) sont prévues pour couvrir les différentes étapes du programme.

- En classe de 3<sup>e</sup>, en plus des différentes évaluations mentionnées, on organisera un examen blanc, en fin d'année, pour préparer les élèves au BFEM. [...]. »<sup>28</sup>

Trois clefs majeures sont également offertes pour rythmer la nouvelle démarche pédagogique : « Fréquence, régularité et variété sont les maîtres-mots pour entraîner les élèves à devenir des usagers performants aussi bien sur le plan des techniques de lecture et d'écriture que sur le plan des acquisitions linguistiques, culturelles et de la formation du goût. »<sup>29</sup>

## **2 – Une évaluation caractérisée**

L'approche choisie commande par conséquent un certain nombre d'exigences pour la construction efficace de la compétence visée. Il s'agit de normes techniques de réalisation, garde-fous pratiques contre les errements de naguère et plateforme de collaboration non équivoque pour l'*à-venir*.

### 2.1 – la congruence

« Autrement dit, l'approche par compétences consiste à déterminer, dès le départ, les résultats attendus à la suite d'un programme d'études et à formuler les résultats en comportements observables et

<sup>27</sup> MEN / Igen Lettres / CNF, *Les programmes de français au Cycle moyen (6<sup>e</sup> – 3<sup>e</sup>)*, Dakar, 2010, p.40

<sup>28</sup> *ibid*, op. cit. p.40

<sup>29</sup> *Ibid*, op. cit., p. 40

mesurables. Cette approche permet d'obtenir une meilleure concordance entre les processus et produits de la formation et la réalité du marché du travail »<sup>30</sup>.

Par delà les objectifs spécifiés, on convoquera les contenus et les ressources idoines pour faire face à la situation (tout en sachant que toutes les connaissances ne sont pas des ressources et qu'une ressource peut servir à résoudre différents types de problèmes).

Il est utile de se doter d'un outil permettant d'établir la correspondance entre chaque compétence et les données concernant la situation de travail pour que le dispositif d'enseignement / apprentissage soit en phase avec les modalités d'évaluation. Ce dispositif est la structuration même des nouvelles modalités d'enseignement / apprentissage. En témoignent les tableaux précédents extraits du *Guide d'usage*<sup>31</sup>. L'analyse approfondie de la séquence qui suit nous aidera à mieux appréhender les dynamiques en œuvre dans la mise en place réussie des compétences :

<b>Tableau 4</b>					
<b>CHAMP 4 : ETUDE DE L'IMAGE</b>				<b>Durée :</b> 12h30/ an	
<b>Séquence :</b> CADRAGE ; COULEURS, OMBRES ET LUMIERES, TYPES D'IMAGES, IMAGES FIXES, MOBILES					
<b>Compétence « Etude de l'image » :</b> Décoder différents types d'images fixes et mobiles (photos, croquis, dessin, film, etc.) en dégagant les caractéristiques formelles pour en interpréter les effets de sens et les fonctions (argumentative, explicative, illustrative...)					
Objectifs spécifiques	Contenus	Ressources	Activités d'Enseignement - Apprentissage		Évaluation
			Professeur	Élèves	
Distinguer les différents types de messages visuels  Identifier les composant	<b>Cadrage et montage</b>  <b>Couleurs, ombres et</b>	- Photographie - Dessin - Schéma - Croquis - BD - Film - Documents audiovisuels	Mise à disposition de différents types d'images  Mise en évidence des caractéristiques de l'image  Analyse de l'image	Trie et classe des images  Ident	- Description d'une image - Production d'une affiche publicitaire -

<sup>30</sup> ME, Québec, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, 2004, p. 122.

<sup>31</sup> *Guide d'usage des programmes de français*, op. cit, p. 31, par exemple.

<p>es de l'image fixe et de l'image mobile</p> <p>Lire des messages visuels simples : illustration, argumentation, cadrage, séquences</p>	<p><b>lumières</b></p> <p><b>Images fixes :</b></p> <p>photographie, dessin, schéma, croquis, BD, affiche publicitaire, panneaux de signalisation, code de la route</p> <p><b>Images mobiles :</b></p> <p>dessins animés, films (plans et séquences)</p>		<p>Projection de films courts (spots publicitaires, courts métrages...)</p>	<p>ifie les caractéristiques de l'image</p> <p>Interprète une image</p> <p>Observe et interprète le cadrage et le montage, les couleurs et les lumières, les mouvements de la caméra</p>	<p>Transformation d'un texte en dessin (rébus, croquis, etc.)</p> <p>- Reconstitution d'un récit à partir des vignettes mêlées d'une BD</p> <p>- Illustration d'un texte par une image, un dessin</p> <p>- Mise en relation d'un texte avec une image pour émettre des hypothèses de lecture</p> <p>- Analyse de la couverture illustrée d'un livre</p> <p>- Composition d'un récit à partir d'un film (rendu) muet</p> <p>- Création d'un film avec un portable</p>
---	--	--	---	--	--

Ce faisant, la compétence ciblée signale, dans sa déclinaison, les éléments de sa mise en œuvre par la

congruence à établir entre les objectifs spécifiques, les contenus et les ressources, les activités et les modalités d'évaluation. Par exemple, pour « distinguer les différents types de messages visuels », le maître fera rechercher (ou mettra à la disposition des élèves) « différents types d'images » dont l'exploitation dirigée permettra d'aboutir à une description discriminée des supports visuels : « Photographie – Dessin - Schéma - Croquis - BD – Film - Documents audiovisuels, » etc.

## 2.2 – Des aides à l'apprentissage

A cet égard, les nouveaux programmes proposent en Annexes, des développements méthodologiques utiles, pour aider à mettre en œuvre cette matière relativement nouvelle :

« Différents supports visuels seront utilisés pour privilégier d'abord l'étude des formes, des couleurs, des mouvements, de la lumière, etc. avant d'analyser des messages visuels simples, des caricatures.

En se servant d'enregistrements audiovisuels (théâtre, vidéo, dvd, etc.) on pourra révéler en particulier les phénomènes en œuvre dans les situations de dialogues (comique de situation, de caractères, tension dramatique, etc.) et dans le cadre de l'argumentation, le rôle des images comme éléments de preuves ou d'exemples illustratifs.»<sup>32</sup>

Non sans prévenir sur la valeur relative de toute image : « En tout état de cause, le contexte culturel dans lequel apparaissent ces différentes images sera à prendre en compte dans les démarches mises en œuvre »<sup>33</sup>.

## 2.3 - Des activités pratiques d'évaluation

Et contrairement aux programmes antérieurs, des listes ouvertes d'activités d'évaluation sont indiquées pour soutenir et baliser les différentes étapes de l'apprentissage, offrant ainsi aux acteurs des opportunités d'appréciation objective des performances scolaires. Il s'agit, en vérité, de l'application du principe de la loi

---

<sup>32</sup> MEN / Igen Lettres / CNF, *Les programmes de français au Cycle moyen (6è – 3è)*, Dakar, 2010, p.45

<sup>33</sup> Ibid, op. cit., p. 45

d'Ashby, dite de la variété requise, et qui faisait si souvent défaut dans les pratiques pédagogiques antérieures : « un système hypercomplexe, où foisonne la variété des différences des éléments entre eux, ne peut être contrôlé que par un sous-système régulateur disposant d'une variété au moins égale. »<sup>34</sup> Autrement dit, « en matière d'enseignement, cette loi requiert de la part de l'enseignant (ou de l'équipe enseignante) une variété d'interventions pouvant convenir non seulement à une partie du groupe, mais, par sa diversité, à la pluralité des éléments du groupe. »<sup>35</sup> Il s'agit, entre autres, d'activités complémentaires, susceptibles de prendre en compte l'ensemble du spectre des exercices à valeur formative.

De Péretti en fait d'ailleurs un commentaire particulièrement formateur : « en ce qui concerne la variété des apports de connaissances, indépendamment des exercices et des travaux confiés aux petits groupes et aux équipes, les professeurs ont à inculquer des savoirs et des savoir – faire à leurs élèves. Là encore, l'intervention enseignante peut s'effectuer de façon variée et selon des formes complémentaires, par voie orale ou par voie écrite selon des méthodes actives ou passives.»<sup>36</sup>

La liste qui suit est donc une proposition d'actions, en l'occurrence :

- Manipulation, tri d'images
- Description d'une image
- Transformation d'un texte en dessin (rébus, croquis, etc.)
- Appariement (mise en relation d'un texte avec une image pour émettre des hypothèses de lecture)
- Reconstitution d'un récit à partir des vignettes mêlées d'une BD
- Analyse de la couverture illustrée d'un livre
- Illustration d'un texte par une image, un dessin
- Production d'une affiche publicitaire, d'une BD à partir d'un récit

---

<sup>34</sup> André de Péretti, *Enseigner dans un Grand Groupe*, Pratiques et apprentissage de l'éducation S33, bimestriel Octobre 1993, p. 9

<sup>35</sup> Ibid., op. cit., p.9

<sup>36</sup> Ibid., op. cit., p. 15

- Composition d'un récit à partir d'un film (rendu) muet
- Créativité : réalisation d'un court film avec un portable, etc.

A chaque fois, des critères de réalisation seront dégagés, avec la participation du plus grand nombre possible, pour une évaluation formatrice.<sup>37</sup> A titre d'exemple, on pourrait proposer cette activité pratique de **description orale d'une image**. En voici une démarche générale :

- Découper, dans divers journaux, des images de formats, de nature et de coloris différents
- En donner (ou en faire choisir) une à chaque élève (ou groupe d'élèves) pour observation
- Donner des indications pour décrire, par exemple :
  - aller de l'ensemble au particulier
  - aller de l'essentiel au secondaire
  - suivre une organisation spatiale cohérente : à gauche, à droite / de l'avant vers l'arrière / du centre vers les extrémités / en bas, en haut, au fond, etc. selon le meilleur profit pour les effets recherchés
  - dégager une impression générale,
  - etc.
- Après un temps donné d'observation, demander à un élève (d'un groupe) de décrire l'image en 1mn (par exemple).

L'évaluation de cette description orale peut s'organiser à partir de la quintessence d'une grille ... descriptive :

Tableau 5							
		Appréciations					Observations
Items		1	2	3	4	5	
<b>1.</b>	<b>La voix</b>						
1.1	Le volume						
1.2	L'articulation						
1.3	La prononciation						
1.4	Le débit						
1.5	Autre						

<sup>37</sup> G. Nunziatti indique les deux hypothèses fondamentales de l'évaluation formatrice : « - l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants et la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification, sont les deux objectifs pédagogiques prioritaires d'une démarche d'évaluation qui se veut formatrice, c'est-à-dire d'une démarche de régulation conduite par celui qui apprend.», in Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, in Cahiers Pédagogiques n° 280, 1990, p. 51.

<b>2.</b>	<b>Les transitions</b>						
2.1	Utilisation des pauses						
2.2	Utilisation des (mots de) liaisons						
2.3	Autre						
<b>3.</b>	<b>Qualité de l'information</b>						
3.1	Choix des mots						
3.2	Formes des phrases						
3.3	Correction de l'expression						
3.4	Autre						
<b>4.</b>	<b>Pratique de la description</b>						
4.1	Focalisation / Identification de l'objet						
4.2	Localisation de l'objet						
4.3	Caractérisation de l'objet						
4.4	Bilan / impression générale						
4.5	Correction de la langue						
4.6	Autre						
<b>5.</b>	<b>Les attitudes</b>						
5.1	Les gestes						
5.2	Le respect du temps imparti						
5.3	Autre						

Une grille de ce type offre, aux yeux de Scallon, au moins un double mérite :

« - dresser un profil détaillé des forces et des faiblesses qu'on peut relever dans une production [...], ce qui en fait une démarche typiquement analytique ;

« - établir une note chiffrée globale [...]. Il suffit d'additionner les valeurs d'échelon, pondérées ou non, qui sont attribuées à chacun des critères. »<sup>38</sup> En d'autres termes, « la méthodologie qui a servi à décrire une production attendue [...] peut aussi servir de guide pour la notation. »<sup>39</sup>

<sup>38</sup> G. Scallon, *L'évaluation des compétences...*, op. cit., p. 195

<sup>39</sup> Ibid., op. cit., p. 186. Un peu auparavant, Scallon avait commenté cet aspect de l'évaluation : « un des avantages recherchés avec les échelles descriptives est la plus grande justesse des évaluations, ce qui devrait se traduire par une concordance élevée des

Un souci de réalisme (agir en tenant compte des ressources effectivement mobilisables) et une fidélité aux normes édictées et partagées, seront des facteurs sûrs de performance. Tout comme le souci d'adapter l'évaluation aux circonstances mêmes des apprentissages. En effet, « l'approche par compétences place la personne au centre de la démarche de formation, tout en la responsabilisant au regard de ses apprentissages, ce qui se trouve à modifier la conception même de l'évaluation. Celle-ci comporte deux fonctions complémentaires, mais bien distinctes : le soutien à l'apprentissage par la mesure de sa progression (*évaluation formative*) et la sanction des apprentissages par la mesure du degré d'acquisition de la compétence au terme de la formation (*évaluation sommative*). »<sup>40</sup>

En définitive, cette **approche par les compétences** doit être un outil efficace de **gestion de la qualité des apprentissages**, dans la mesure où elle cherche à générer des situations pédagogiques plus motivantes :

- les matières du français ne sont plus seulement enseignées pour elles-mêmes, mais également en fonction des compétences visées ;
- l'élève, qui prend conscience des ressources disponibles et qui sait « comment on fait pour répondre », sera d'autant plus motivé dans ses apprentissages qu'il sait à quoi peut servir ce qu'il est en train d'apprendre ;
- l'évaluation, dans ce cadre, est en plus grande cohérence avec les compétences : elle servira d'abord à prélever des informations pour décider des réajustements nécessaires des apprentissages dont elle est partie intégrante ;
- elle offre ainsi une plateforme de dialogue et d'échanges aussi bien avec les élèves qu'avec les collègues de la discipline (intradisciplinarité) ou des

---

évaluations d'un même lot de productions menées par différentes personnes. [D'autre part], les instruments conçus selon cette approche peuvent être destinés aux élèves eux-mêmes et avoir pour but de faciliter leur participation à l'évaluation de leurs productions. » *ibid.*, p. 186.

<sup>40</sup> ME, Québec, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, 2004, p. 136.

autres disciplines (interdisciplinarité), pour une gestion concertée des programmes disciplinaires, qui iraient, ce faisant, vers l'élaboration d'un socle commun de compétences<sup>41</sup> ;

- on installera alors plus aisément des dispositifs d'auto-évaluation ou de co-évaluation (critères, indicateurs, grilles, etc.) pour une évaluation plus formatrice.

En effet, chaque entrée se lit de façon linéaire comme un « livre de lecture ». Les éléments qui sont indiqués dans les colonnes sont congruents, comme par exemple les colonnes « professeur » et « élèves », « objectifs » et « contenus », « objectifs » et « évaluation ». Les colonnes peuvent être aussi lues de haut en bas ; elles donnent alors la progression à l'intérieur d'une leçon ou séance : par exemple, les objectifs sont déclinés du plus simple au plus complexe.

### **3 – Le curriculum nouveau : un espace d'intégration sociale**

Le curriculum amélioré de l'enseignement moyen apparaît ainsi comme un lieu aménagé d'intégration des ressources matérielles et humaines, mais également des pratiques pédagogiques mobilisatrices, dont l'évaluation, en connaissance de cause, n'est pas des moindres. C'est également un terrain balisé pour la préparation à l'intervention citoyenne. En cela, les objectifs de fin de cycle constituent une sorte de propédeutique à l'entrée dans la vie.

---

<sup>41</sup> En France par exemple, on souhaite faire converger toutes les disciplines, désormais, vers la maîtrise d'un Socle commun de 7 compétences ainsi libellées, et dont la maîtrise est indispensable pour tout élève pour l'obtention du Diplôme National du Brevet :

- La maîtrise de la langue française
- La pratique d'une langue vivante étrangère
- Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
- La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- La culture humaniste
- Les compétences sociales et civiques
- L'autonomie et l'initiative.

### 3.1 – Enseignement du / par le français et finalités éducatives.

En effet l'enseignement au Sénégal, conformément aux dispositions pertinentes de la Loi d'orientation<sup>42</sup>, vise à former la personnalité de l'élève pour faire de ce dernier un citoyen averti, responsable et autonome. Et les années de collège constituent à cet égard une étape déterminante dans la mesure où, approchant de la majorité, les élèves doivent apprendre à s'exprimer et à organiser de manière efficiente leur jugement : on sait que beaucoup parmi eux quitteront l'école à la fin de ce cycle.

Dès lors la détermination des objectifs tiendra compte du statut de la langue et du contexte d'enseignement,<sup>43</sup> dans une société pluraliste et démocratique en construction, qui vise à former des hommes et des femmes autonomes, équilibrés et responsables. Il s'agit, pour cela, de faire acquérir des connaissances (des savoirs), des moyens d'expression et de communication (savoir-faire) à intégrer dans l'environnement pour l'amélioration de la qualité de la vie (savoir-être). Ce faisant, l'apprentissage du français – langue officielle et langue d'enseignement - vise à faire acquérir les compétences fondamentales et intégrées qui sont le socle des réussites académiques futures.

---

<sup>42</sup> République du Sénégal, MEN, Loi d'orientation 91 -22 du 30 janvier 1991 de l'Education nationale.

<sup>43</sup> « A un enseignement du français facteur d'intégration des peuples étrangers et vecteur de formation des auxiliaires de la colonisation allait succéder, quasiment du jour au lendemain, et dans les mêmes locaux, une école de masse, aux moyens insuffisants et qui, de surcroît, se revendique d'être une "École de développement". Le recours au français, comme médium d'enseignement, dans cette situation singulière, obligeait donc à redéfinir le statut de ce dernier pour qu'il puisse s'appliquer au mieux dans les conditions de son nouvel exercice. En effet, ni langue maternelle, ni tout à fait langue étrangère, ce français-là sera désigné, entre autres appellations, de Français Langue seconde. » cf. Ousmane Sow Fall, *Les programmes de français dans l'enseignement moyen-secondaire au Sénégal*, Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Paris III, Sorbonne Nouvelle, 1999, p. 491. Mais on sait bien que le débat sur ce concept est autrement plus complexe, lorsqu'on en considère les implications pédagogiques : voir en particulier l'article de Ngalasso, Le concept de Langue seconde, *Etudes de Linguistique Appliquée* N° 88, octobre-décembre 1992, p.27.

### 3.2 - Enseignement du français et formation du citoyen

Les enseignants engagés dans les routines des rituels scolaires ne mesurent pas toujours la portée civique des actes d'apprentissage qu'ils posent. Considérons le passage suivant pour en extraire quelques principes dynamiques de vie à partager, à partir du nouveau programme :

<b>Tableau 6</b>					
<b>CHAMP 1 : ACTIVITES DE LECTURE - 1. Etude de textes</b>					
<b>SEQUENCE 1 : LIRE LE CONTE</b>					
<b>Compétence « Lecture » : recueillir des informations explicites ou implicites, en identifiant des genres et types de textes, pour son plaisir, pour comprendre, pour communiquer et pour s'exprimer.</b>					
<b>Objectifs spécifiques</b>	<b>Contenus</b>	<b>Ressources</b>	<b>Activités d'Enseignement - Apprentissage</b>		<b>Évaluation</b>
			<b>Professeur</b>	<b>Elèves</b>	
Identifier différents genres littéraires  Identifier les différents types de textes (littéraires et non littéraires)	<b>1 - Le conte</b>	Œuvres intégrales au choix : - Bernard Dadié, <i>Le pagne noir</i> , - Birago Diop, <i>Les contes d'Amadou Koumba</i>  Contes connus des élèves	Mettre à disposition différents types de textes  Lire de façon expressive précédé de questions de compréhension : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ?  Faire dégager par	Trie et classe des textes  Ecoute activement  Lit et repère les étapes du récit en s'appuyant sur les temps verbaux, les connecteurs logiques et les indications spatio-temporelles	Lecture expressive, dramatisation  Mime  Restitution de textes  Remise en ordre d'un texte en puzzle (Chronologie)

			l'élève la structur e du conte	es	
--	--	--	--	----	--

Une analyse succincte des activités d'apprentissage et des pratiques d'évaluation mettra au jour des principes fondateurs et fédérateurs d'une démarche citoyenne qui sont sous-jacents à la pratique de la classe au quotidien :

- le monde du travail : l'École est, de fait, un monde au travail, selon des rythmes et des fréquences qui dépassent certaines cadences ouvrières. Et le pupitre (communément appelé ici *table-banc*) est déjà un poste de travail (parfois encombré) où il faut faire preuve de tolérance et de patience pour accueillir les autres et pour travailler dans la promiscuité nécessaire. C'est le lieu de vie par excellence de la solidarité, qu'il faut exploiter pour identifier des potentialités et gérer des réseaux (travail collaboratif, attribution de rôles, pédagogie différenciée). Il suffit, en effet, de citer les verbes d'action qui spécifient les objectifs de la compétence "Lecture" pour mieux s'en convaincre : *trier, classer, repérer, remettre en ordre, restituer, écouter...*
- la pensée critique est, ce faisant, l'outil d'investigation privilégié pour construire les compétences professionnelles et de vie. Les principes de base qui sont à l'œuvre dans le monde du travail aident également à établir les distances requises pour *écouter attentivement*, pour *dire de mémoire*, pour *dramatiser* avec intelligence. On

retrouve là les jeux de rôles, qui sont ceux d'une société en miniature et que l'analyse du conte, en classe, par exemple, aide à ancrer dans les réalités endogènes, mais également à ouvrir aux autres imaginaires, tout en fournissant les clés de son universelle construction : il s'agit non seulement de reconnaître les codes rigoureux de la palabre mais également d'apprendre à communiquer dans la cité nouvelle où le débat démocratique cherche ses voix pour dépasser les conflits...

- la bonne gouvernance : « La démocratie, ça s'apprend ! » Et l'Ecole, qui réunit des assemblées diverses d'acteurs (élèves, enseignants, personnels administratifs, de service, voire parents), peut en constituer un lieu décisif de formation. Mais déjà, le seul espace de la classe est une agora où se côtoient les origines sociales, les motivations et les talents les plus divers<sup>44</sup>. La mise en œuvre du programme, au-delà des contenus et des supports, doit proposer des activités de collaboration et d'intégration pour des prises de parole et des interventions efficaces, c'est-à-dire dans le respect des principes et des normes, du droit de la personne, pour gérer les violences à l'école notamment. En effet, « l'Ecole n'est pas seulement une institution de la démocratie, c'est aussi sa condition de possibilité. [...]. Pas de démocratie sans pédagogie. »<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Les TICE ont d'ailleurs commencé à jouer un rôle capital dans la disponibilité des ressources et des supports didactiques pour l'autoformation et la mise en relation des différents acteurs : à terme, une redéfinition des relations s'imposera dans le nouveau champ d'expérimentations des démarches d'enseignement / apprentissage.

<sup>45</sup> Philippe Meirieu, *Pédagogie, le devoir de résister*, p. 123, cité par Danielle Alexandre, *Anthologie des textes clés en pédagogie*, Esf éditeur, 2010, p. 94.

## CONCLUSION

La mise en œuvre des programmes nouveaux constitue donc un faisceau d'opportunités pour les premiers apprentissages, aussi bien par les contenus proposés que par les dispositifs d'intervention mis en place et dont l'ensemble vise à faire émerger la pensée critique, par la prise de parole responsable, dans le respect réciproque. Ethique, esthétique et étude font donc programme commun. A cet effet, « l'harmonisation des programmes d'études facilite le parcours des personnes en formation et la mise en place d'une politique de formation continue. »<sup>46</sup> En d'autres termes, le développement et l'intégration des mêmes séries de compétences sur l'ensemble d'un cycle offre des opportunités riches et variées de planification des apprentissages : décloisonnement, collaboration, enrichissement des acquis, suivi de la formation, formation continuée, gestion concertée des emplois du temps et affinement des modalités d'évaluation, sont autant de voies d'approche des boulevards curriculaires de la compétence.

Mais, pour autant, la peinture du tableau n'est-elle pas idéale, en l'absence d'expérimentations validées ? Autrement dit, le faible niveau de formation des maîtres, les effectifs pléthoriques ainsi que la pénurie de matériels didactiques, ne constituent-ils pas des facteurs de blocage, voire d'incompétence ? Ou, au contraire, les ressources du Net et du multimédia pédagogique (qui se généralisent), amplifiées par la redynamisation des structures de contrôle et d'assistance pédagogiques déconcentrées, permettront-elles, dans le cadre des projets d'établissement, de mobiliser les ressources aptes à rendre compétents les élèves et les autres acteurs du système engagés dans cette voie ?

G. Nunziat, pour sa part, avait déjà prévenu : « Une formation qui ne permettrait pas aux enseignants d'avoir accès aux modèles théoriques est vouée à l'échec, car certaines des représentations initiales erronées rendront caduques toutes les tentatives d'innovation. Pis encore, ce

---

<sup>46</sup> ME, Québec, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, 2004, p. 126.

qu'on appellera innovation ne sera qu'une reconduction des pratiques anciennes habillées de couleurs plus neuves. »<sup>47</sup>

## BIBLIOGRAPHIE

<b>Ouvrages généraux</b>	
Danielle Alexandre, <i>Anthologie des textes clés en pédagogie</i> , Esf éditeur	2010
Guide d'usage des programmes de français, MEN, Usaid Sénégal	2010
MEN / Igen Lettres / CNF, <i>Les programmes de français au Cycle moyen (6è – 3è)</i> , Dakar	2010
F-M. Gérard, <i>Evaluer des compétences</i> , De Boeck, Bruxelles	2008
Philippe Meirieu, <i>Pédagogie, le devoir de résister</i> , Esf	2007
ME, Québec, <i>L'ingénierie de la formation professionnelle et technique</i>	2004
G. Scallon, <i>L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences</i> , ERPI, Montréal	2004
O. Sow Fall, <i>Les programmes de français dans l'enseignement moyen-secondaire au Sénégal</i> , Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Paris III, Sorbonne Nouvelle	1999
Jack Lang, <i>Lettre à Malraux</i> , Hachette / Edition n° 1, Paris	1996
Michel Saint-Onge, <i>Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?</i> , Chronique sociale – Beauchemin	1996
André de Péretti, <i>Enseigner dans un Grand Groupe</i> , Pratiques et apprentissage de l'éducation S33, bimestriel	1993
Jean Marie De Ketele et alii, <i>Guide du formateur</i> , De Boeck Université, Bruxelles	1993
République du Sénégal, Loi d'orientation de l'Education nationale 91 -22 du 30 janvier 1991.	1991
<b>Articles</b>	
PH. Jonnaert, Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité, <i>Revue des Sciences de l'Éducation</i> , Québec	2004
Marie-Françoise Legendre, <u>Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation</u> , <i>Revue de l'AQFLS</i> , (23)1	2001
Ngalasso, Le concept de français langue seconde, <i>Etudes de Linguistique Appliquée</i> , n° 88 oct.-déc.	1992
G. Nunziati, Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, in <i>Cahiers pédagogiques</i> n° 280, janvier 1990	1990
<b>Webographie</b>	
<a href="http://www.igen.sn">www.igen.sn</a>	
<a href="http://contafrika.org/">http : // contafrica.org/</a>	

<sup>47</sup> G. Nunziati, Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, in *Cahiers pédagogiques* n° 280, janvier 1990, p. 61.