



**HAL**  
open science

# La recherche sur l'enseignement du français à Djibouti : état des lieux et perspectives

Samatar Abdallah Doualeh

## ► To cite this version:

Samatar Abdallah Doualeh. La recherche sur l'enseignement du français à Djibouti : état des lieux et perspectives. Journées nationales de l'innovation et de la recherche-action (JNIRAC), Centre de formation de l'éducation nationale (Djibouti); Programme APPRENDRE (AUF), Oct 2025, Djibouti-ville, Djibouti. ⟨hal-05321594⟩

**HAL Id: hal-05321594**

**<https://hal.science/hal-05321594v1>**

Submitted on 19 Oct 2025

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



**APPRENDRE**

# JOURNÉES NATIONALES DE L'INNOVATION ET DE LA RECHERCHE-ACTION **PROGRAMME**

05 - 06 octobre 2025  
Ayla Grand Hôtel, Djibouti



## **Communication**

### **Journées nationales de l'innovation et de la recherche-action (JNIRAC)**

**Djibouti, 05 et 06 octobre 2025**

**Ayla Grand Hotel**

#### **La recherche sur l'enseignement du français à Djibouti**

##### **Etat des lieux et perspectives**

Samatar Abdallah Doualeh,  
Centre de recherche, d'information et de production de l'éducation nationale (CRIPEN,  
MENFOP).

Le présent texte est la version longue du document ayant servi de support de communication lors des JNIRAC, organisées conjointement par le Centre de formation de l'éducation nationale de Djibouti et le programme APPRENDRE de l'AUF<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> <https://apprendre.auf.org/djibouti-imaginer-lecole-de-demain-grace-aux-journees-nationales-de-linnovation-et-de-la-recherche-action/>

## Introduction

Depuis les indépendances, la recherche en didactique du français en Afrique francophone a connu un essor considérable, accompagnant les mutations des contextes sociolinguistiques et éducatifs du continent. De l'émergence du concept de français langue seconde (Cuq, 1991) à l'affirmation plus récente de la didactique du bi-plurilinguisme (Maurer, 2007 et 2010 ; ELAN-Afrique, 2014 ; ELAN-Afrique et Maurer, 2016 ; Puren et Maurer 2018 ; Thiam, Pambou et Ly, 2023), les travaux se sont progressivement diversifiés, intégrant des approches prenant en compte les réalités linguistiques complexes des apprenants. Ces dynamiques ont contribué à enrichir la réflexion théorique et à éclairer les pratiques pédagogiques dans nombre de pays d'Afrique subsaharienne<sup>2</sup>. Toutefois, cette dynamique de recherche soulève pour nous une interrogation centrale : qu'en est-il de la situation à Djibouti ?

Force est de constater que, malgré un contexte linguistique et éducatif singulier, le champ de la recherche sur l'enseignement du français à Djibouti demeure largement sous-exploré. Ce déficit d'investigation scientifique contraste avec l'importance du français dans le système éducatif djiboutien, où il occupe une place centrale en tant que langue d'enseignement, et donc vecteur de promotion sociale (Abdallah Doualeh, 2021b). Ce contexte s'avère dès lors un terrain fécond pour nous, en tant que chercheur en didactique du français langue non maternelle.

Cette communication se propose de dresser dans un premier temps un état des lieux critique de la recherche existante sur l'enseignement/apprentissage du français à Djibouti, en s'appuyant sur les rares travaux disponibles et les documents institutionnels. Dans un second temps, elle visera à formuler des pistes de recherche susceptibles d'orienter les futures investigations, en tenant compte des différents niveaux d'enseignement, du primaire au lycée. L'objectif est de

---

<sup>2</sup> Il convient cependant de noter qu'en dépit de ce tableau relativement positif, la recherche en didactique du français dans les contextes africains connaît un net recul ; compte tenu surtout des travaux entrepris au tournant des années 80/90. Dans deux contributions importantes, B Maurer (2017, 2019) met en garde, entre autres, contre le problème de renouvellement des générations de chercheurs, attendu que la presque totalité des universitaires français spécialistes de la question sont aujourd'hui à la retraite. Quant aux chercheurs africains, il faut reconnaître que leur situation n'est guère mieux. Ce dernier soutient qu'« on peine à trouver des chercheurs africains qui aient aujourd'hui réellement un profil de didacticien du FLS, à savoir des personnes qui aient une thèse en didactique du FLS, qui mènent des recherches dans le domaine et qui publient en didactique » (2019 : 75). Il faut dire qu'il existe une série de facteurs qui agissent comme des obstacles au développement de la recherche en didactique des langues-cultures (*Idem* : 80) : « Les causes sont profondes et bien connues : un sous-encadrement généralisé qui oblige les enseignants à faire un grand nombre d'heures de cours et à corriger énormément de copies, des salaires souvent insuffisants qui poussent à chercher des revenus complémentaires ailleurs, une prise en compte insuffisante de l'activité de recherche dans l'avancement de carrière qui ne constitue pas une motivation suffisante. Il est possible également que la recherche en didactique n'apparaisse pas comme assez "noble". Résultat : les chercheurs les plus actifs et les plus compétents s'orientent vers des activités de consultance, d'expertise plus que vers une recherche en didactique. »

contribuer à une meilleure compréhension des enjeux linguistiques, pédagogiques et socioculturels liés à l'enseignement du français dans ce champ encore peu documenté, et d'ouvrir la voie à une recherche plus structurée et contextualisée à Djibouti.

### **1. Contexte de la recherche<sup>3</sup>**

Présenté comme un îlot francophone par les rares monographies qui lui sont consacrées, l'entité politique appelée aujourd'hui Djibouti est de création récente puisque datant de la colonisation française de la fin XIX<sup>e</sup> siècle. Ses frontières contemporaines sont donc créées à partir d'interventions extérieures qui l'ont fait émerger progressivement et se distinguer nettement des pays voisins (Imbert-Vier, 2013, p.41). Au sortir de la Seconde guerre mondiale, Djibouti devient un territoire français d'outre-mer et est appelée successivement « Côtes françaises des Somalis » (CFS) et « Territoires français des Afars et des Issas » (TFAI). Etant donné les mouvements indépendantistes qui prennent leur essor à partir des années 50, et suite à une série de référendums, le pays finit par accéder à son indépendance le 27 juin 1977.

Aujourd'hui, présentée souvent comme un havre de paix dans une région ravagée par les guerres civiles et le terrorisme, la République de Djibouti est surtout connue pour ses bases militaires étrangères (française, américaine, chinoise, etc.) qui lui assurent une rente financière régulière et non négligeable. Si la présence de ces bases militaires offre certaines opportunités économiques et permet à l'Etat de mener « une diplomatie de géant » (Le Gouriellec, 2020), elle n'en constitue pas moins aussi une source d'inquiétude voire de frictions entre puissances étrangères rivales. La présence de la Chine, désormais premier investisseur et principal partenaire économique du pays, préoccupe particulièrement les alliés occidentaux traditionnels de Djibouti, les États-Unis et la France (Idle & Lasserre, 2021).

Sur le plan sociolinguistique, la situation de Djibouti est relativement simple comparée à celle de ces voisins. Trois langues vernaculaires, décrites parfois comme langues « ethniques » et qualifiées par la constitution de langues nationales, sont majoritairement en usage : il s'agit de l'afar, de l'arabe djiboutien d'origine yéménite et du somali.

La politique linguistique du pays à leur égard est une politique de minoration ; en ce sens qu'elle maintient la diglossie français-langues locales (Abdallah Doualeh, 2021b). Comme ailleurs en Afrique subsaharienne, la colonisation a en effet laissé en héritage la langue française, imposée par le haut comme la langue de l'administration, des médias (écrits notamment), de la justice et

---

<sup>3</sup> Pour une présentation plus détaillée des dynamiques sociolinguistiques à l'œuvre en République de Djibouti, on consultera (entre autres) nos récents travaux que nous reprenons en partie ici (cf. bibliographie).

surtout de l'école. Occupant presque sans partage toutes ces fonctions prestigieuses, le français, langue de la réussite sociale, est à Djibouti ce que les sociolinguistes ont appelé une langue seconde<sup>4</sup>.

## 2. Cadre conceptuel et méthodologie de recherche

Dans notre étude, c'est la didactique des langues-cultures (DLC) qui nous sert de cadre disciplinaire de référence dans l'analyse du corpus constitué. Puren définit la DLC comme « discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention concernant les environnements, pratiques et processus situés et interreliés d'enseignement-apprentissage des langues-cultures » (2010 : 2)<sup>5</sup>. Nous mobilisons plus particulièrement le concept de français langue seconde/langue de scolarisation (FLS/FLSco), tel qu'il a été élaboré à partir des contextes africains (Vigner, 1987 ; Cuq, 1991 ; Maurer, 1997 ; Verdelhan-Bourgade, 2002, 2007). La didactique du FLS/FLSco, qui porte une attention particulière à la langue à la fois outil d'enseignement et objet d'apprentissage, s'avère particulièrement opératoire pour comprendre la situation djiboutienne, où le français est, comme susmentionné, à la fois langue d'instruction, de promotion sociale et de distinction symbolique.

Sur le plan méthodologique, cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. Celle-ci vise avant tout à « comprendre (c'est-à-dire donner du sens à des événements spécifiques) et non à expliquer (c'est-à-dire établir des lois universelles et uniquement rationnelles de causalité) » (Blanchet, 2012 : 34). En cela, notre approche tout comme les méthodes dites empirico-inductives (partant de l'expérience, des faits pour produire de la connaissance à portée générale) relève du paradigme compréhensif qui prend en considération la subjectivité des sujets-acteurs comme objet de connaissance.

---

4 Conformément à Dumont, Dumont, Maurer, Verdelhan-Bourgade et Verdelhan (2000 : 7) « on entendra par langue seconde une langue non maternelle qui, sans être parlée dans le milieu familial, est parlée dans le milieu scolaire, et éventuellement dans le milieu social et institutionnel. Le FLS a donc un statut ambigu et paradoxal : langue non maternelle psychologiquement, mais socialement langue de travail, d'apprentissage, voire de réussite et d'intégration ».

<sup>5</sup> Chaque élément de cette définition mériterait de longs développements mais retenons uniquement qu'au cœur de l'activité du didacticien des langues se trouve la compréhension fine (« observation », « analyse », « interprétation ») du jeu complexe (« processus ») qui se mène entre enseignant et apprenant envisagés conjointement dans leur rapport (« interreliés »). Autres éléments significatifs de cette définition, la part centrale des situations didactiques (« situés », « environnements »), rappelant combien au-delà des régularités que l'on peut observer d'un terrain à l'autre, l'enseignement-apprentissage des langues reste un processus situé (et daté). L'on retiendra également parmi les éléments définatoires qui caractérisent la DLC, le fait qu'elle est une discipline interventionniste (« intervention ») en ce sens qu'elle contribue à l'amélioration du processus conjoint de l'enseignement-apprentissage.

Le corpus étant constitué de documents d'archives, et dans la mesure où notre objectif est de dresser un bilan des travaux réalisés depuis l'indépendance (1977), nous avons adopté une perspective diachronique, avec une méthode centrée sur l'analyse archivistique. Cela implique la contextualisation systématique des documents, ainsi qu'une critique interne et externe des sources (Galland, 2016 ; Barbier et Mandret-Degeilh, 2018).

Ces archives, hétérogènes, proviennent principalement de rapports institutionnels : mission d'inspection, expertises commanditées par le MENFOP, études produites par des consultants et, dans une moindre mesure, par des universitaires. Nombre de ces travaux reposent eux-mêmes sur des observations de classes, des entretiens menés auprès d'enseignants, de conseillers pédagogiques, de formateurs ou de personnels administratifs, ainsi que sur l'analyse détaillée des programmes et des manuels scolaires en vigueur. Enfin, l'exploitation du corpus a reposé sur le croisement et la mise en contexte des données, condition indispensable à la compréhension des logiques institutionnelles et pédagogiques qui ont structuré la recherche sur l'enseignement du français à Djibouti depuis les années 1970.

### **3. Une recherche asymétrique**

#### **3.1 Le primaire :**

##### **3.1.1. La période CLAD<sup>6</sup> (1977-1990)**

À l'école primaire de Djibouti, l'appellation communément retenue de « CLAD » ou encore de « méthode CLAD » renvoie à l'introduction, au cours des années 1970, d'une méthodologie d'enseignement du français conçue et initialement expérimentée en Afrique de l'Ouest, notamment au Sénégal. Il s'agit de la méthode *Pour parler français* (PPF)<sup>7</sup>, importée dans le contexte djiboutien quelques années avant l'accession du pays à l'indépendance. L'implantation de cette méthode s'est accompagnée de l'adoption d'un programme officiel, intitulé *Horaires, programmes et instructions de l'enseignement élémentaire* (1975), élaboré par le bureau pédagogique de l'Éducation nationale. Or, dès décembre 1977, la mission conduite par Brossat et La Cognata – du nom des deux experts mandatés pour mener une enquête de terrain approfondie<sup>8</sup> – relevait déjà les limites et les insuffisances de ces

---

<sup>6</sup> Centre de linguistique appliquée de Dakar

<sup>7</sup> Méthode de type structuro-global, elle repose sur un ensemble de principes didactiques tels que la priorité de l'oral sur l'écrit, l'usage pédagogique du dialogue en situation, une progression lexicale basée sur les données du Français fondamental ou encore l'analyse contrastive (Dumont et Maurer, 1995 : 204-205).

<sup>8</sup> Leur rapport final ne fournit malheureusement aucune indication sur leurs fonctions respectives.

programmes, en insistant notamment sur leur caractère inadapté au contexte djiboutien (1977 : 39-40) :

La grande affaire de l'enseignement primaire dans l'ex-TFAI<sup>9</sup> est donc l'apprentissage du français, au moins durant les trois premières années de la scolarité, et le problème fondamental est d'ordre linguistique. Le postulat selon lequel il est indispensable, avant toute chose, de maîtriser la langue française orale et écrite pèse lourdement sur l'ensemble des objectifs et des méthodes. Mal posé, le problème linguistique est générateur de contradictions ; par ailleurs, la prééminence du français amène souvent les rédacteurs des instructions à plagier celles qui sont diffusées en France même, et, paradoxalement, à ôter pour une large part à l'école primaire du nouvel Etat tout caractère spécifique, alors qu'il conviendrait de rechercher des solutions qui lui soient adaptées [...].

Parmi les reproches majeurs adressés aux programmes de cette période, l'on relève en particulier la méconnaissance totale de la réalité linguistique des élèves djiboutiens. Ceux-ci y étaient implicitement envisagés comme des francophones de naissance, alors même que leur situation relevait en réalité d'un apprentissage du français en tant que langue seconde. Cette confusion, loin d'être anodine, traduisait un décalage profond entre les prescriptions officielles et les besoins réels des apprenants, et constituait dès lors l'un des principaux facteurs d'inadéquation pédagogique du dispositif.

Les travaux réalisés durant cette période s'accordent à souligner aussi l'inadéquation profonde de la méthode *Pour parler français* (PPF) au contexte djiboutien, dans la mesure où celle-ci fut initialement conçue pour des publics scolaires d'Afrique de l'Ouest, caractérisés par des profils linguistiques et socioculturels sensiblement distincts<sup>10</sup>. Cette discordance structurelle explique que chaque expertise, sans exception, ait insisté sur la nécessité d'une adaptation des contenus didactiques, qu'il s'agisse de prendre en compte les difficultés phonologiques spécifiques des apprenants djiboutiens ou d'intégrer aux supports d'enseignement des éléments de vocabulaire et de référents culturels ancrés dans leur environnement.

De surcroît, les observations de classe effectuées au cours de la même période mettent en évidence les limites d'un recours quasi exclusif aux méthodes structuro-globales audiovisuelles (SGAV), lesquelles tendent à enfermer l'enseignant dans un dispositif pédagogique rigide et répétitif. Loin de favoriser la créativité didactique, ce carcan méthodologique réduit

---

<sup>9</sup> Territoire français des Afars et des Issas.

<sup>10</sup> Dans son rapport, l'inspecteur Jean-Pierre Voisin souligne (1983 : 4) : Sans doute la méthode est-elle à maints égards contestable. Produite au Sénégal et pour le Sénégal, elle évoque des réalités, une géographie, des modes de vie, une civilisation qui sont inconnus à Djibouti où son emploi sans modification est parfois tout à fait choquant. Les thèmes abordés et les situations présentées sont en effet quelques fois trop éloignés des élèves, qui ne pouvant s'appuyer sur leur propre expérience, n'entrent dans le jeu qu'à condition de revêtir une personnalité étrangère.

considérablement la marge de manœuvre des maîtres et bride, par voie de conséquence, les potentialités d'expression spontanée et d'initiative langagière des élèves<sup>11</sup>.

Pour finir, il convient de mentionner une série de trois évaluations<sup>12</sup> entreprises avec l'appui du Bureau pédagogique de l'Éducation nationale, dont la finalité était double : d'une part, apprécier les acquis effectifs des élèves au regard des programmes en vigueur, et, d'autre part, mesurer l'efficacité réelle de la méthode *Pour parler français* (PPF) à l'issue du premier cycle du primaire. Ces enquêtes, centrées presque exclusivement sur les compétences écrites (compréhension, grammaire, orthographe, dictée), ont été en partie complétées par des entretiens menés auprès d'enseignants et de conseillers pédagogiques, afin d'éclairer certains résultats quantitatifs. Les conclusions de ces investigations se sont avérées particulièrement préoccupantes : elles ont révélé non seulement une insuffisance généralisée dans la plupart des sous-disciplines du français – insuffisance particulièrement marquée en orthographe et en dictée –, mais aussi une forte disparité entre établissements, attestant l'influence déterminante du milieu socio-économique sur la réussite scolaire. Ainsi, les classes au « fort potentiel familial et social » ont obtenu de manière récurrente les meilleurs scores. Enfin, un paradoxe a retenu l'attention des enquêteurs : les classes encadrées par de jeunes enseignants stagiaires, bénéficiant d'une formation récente, surpassaient celles prises en charge par des instituteurs titulaires, dont les résultats inférieurs semblaient traduire un besoin urgent de formation continue.

### 3.1.2. La décennie « NED » (1990-2000)

Après une longue période marquée par l'importation quasi systématique de matériels didactiques élaborés ailleurs (*Mamadou et Bineta, Pour parler français*, etc.), le ministère djiboutien de l'éducation engage, à partir de 1990, sa première grande réforme scolaire. Cette réforme qui ne concerne à l'époque que l'école primaire est entreprise dans la foulée d'une mission d'évaluation de l'enseignement du français confiée, à la fin des années 80, à un inspecteur général français<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Rapport Voisin (1988 : 3) : Les instituteurs en effet s'appliquent à la suivre servilement, imposant à leurs élèves tous les exercices au rythme où ils sont indiqués, sans chercher à en percevoir la finalité et la pertinence, sans les adapter aux capacités et aux besoins de leurs classes, sans même oser y apporter la moindre retouche. Ainsi les enfants sont-ils habitués à répéter indéfiniment des phrases ou de menus dialogues, dont rien ne laisse croire qu'ils comprennent.

<sup>12</sup> Les deux premières évaluations ont été réalisées en janvier et en décembre 1987 ; la troisième en avril 1988.

<sup>13</sup> (Boulhan, 2015 : 23-25) : Il faut attendre la mission d'évaluation de l'inspecteur général Voisin sur l'enseignement du français à Djibouti pour ouvrir la voie à la nouvelle réforme de l'école. La mission Voisin conclut que les élèves ne tirent pas profit des mémorisations faites et **ont du mal à s'adapter et à communiquer dans des situations autres que celles figées du manuel**. Pour les enseignants, l'évaluation fait ressortir que la

Dans le cadre de cette réforme, un arsenal cohérent de textes réglementaires et de supports pédagogiques a été élaboré afin de fournir aux enseignants les instruments nécessaires à la mise en œuvre des nouvelles orientations. Il s'agit :

- d'un programme, intitulé *Objectifs, programmes et instructions pédagogiques de l'enseignement primaires* (OPIPEP), finalisé en 1994 (mais expérimenté dès la rentrée 1991), et conçu comme cadre curriculaire unifié pour l'ensemble des disciplines de l'enseignement de base ;
- d'une série de manuels scolaires pour l'enseignement du français. La collection *Le Cabri et Le Chacal* qui est celle dédiée au premier cycle du primaire, le CI, le CP et le CE1. Pour le cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2), la collection *Jeux de piste* regroupe à la fois manuels de français et livres de lecture destinés à former de véritables lecteurs au seuil du collège. Bien que conçus à Djibouti, ces manuels sont édités en France (EDICEF/Hatier) et financés par la coopération française. Le mot d'ordre de la « contextualisation », abondamment invoqué dans les discours officiels, semble avoir trouvé dans ces supports une première réalisation concrète : « l'enfant est plongé dans un univers quotidien qui lui est familier : les personnages des manuels sont de jeunes enfants de son âge, Saïd et Saïda, les lieux évoqués sont connus, les écrits authentiques sont puisés dans l'environnement rural et urbain du pays » (Boulhan, 2015 : 29).
- s'ajoute à cela les guides pédagogiques qui accompagnent les livres de français et qui proposent aux enseignants un ensemble de recommandations pratiques pour tirer le meilleur parti des supports disponibles ;
- enfin, des livrets d'auto-formation ont été produits et distribués aux instituteurs du pays. Intitulés *Les clés du NED : de la théorie à la pratique* et composés de notices théoriques et de fiches pratiques, ils sont censés permettre à ces derniers de bien assimiler l'esprit de la réforme et ses implications didactiques dans l'enseignement du français. Aussi couvrent-ils un spectre large allant de la didactique de la lecture,

---

méthode les a **plongés dans un carcan pédagogique faisant d'eux des sujets et non des acteurs** [...]. Suite aux constats de la mission d'évaluation Voisin, la mesure est prise et le système éducatif djiboutien s'engage dans une nouvelle réforme, la première réforme de son histoire de pays indépendant. Le séminaire de P. Dumont qui réunit l'ensemble des acteurs du système éducatif djiboutien pose le choix de la mise en œuvre des recommandations de l'audit du système. Le pays opte pour [...] la confection d'un nouveau programme officiel pour l'école primaire, la **djiboutisation** des manuels d'enseignement du français, et la conception locale d'une nouvelle méthode. La tâche difficile est confiée à une toute jeune institution nouvellement créée, le CRIPEN. (Nous soulignons)

de la grammaire et de l'écriture, à la correction phonétique et à la maîtrise de la prononciation, s'inscrivant par là-même dans le paradigme de l'approche communicative qui sert de cadre méthodologique général.

Les rares données disponibles pour cette période témoignent d'un véritable saut qualitatif, notamment en ce qui concerne la structuration curriculaire et la conception des matériels didactiques issus du NED. En rupture avec les corpus antérieurs, jugés inadaptés et décontextualisés, ces nouveaux dispositifs semblent, aux yeux des observateurs, marquer un effort substantiel d'« enracinement » des contenus pédagogiques dans l'environnement sociolinguistique et culturel djiboutien. Ainsi, les experts mandatés par le BCEOM<sup>14</sup> et le CIEP<sup>15</sup> pour conduire l'évaluation globale du système éducatif adoptent un jugement résolument optimiste (Rapport 2, 1995 : 39) :

De nouveaux programmes d'enseignement sont développés dans l'enseignement primaire. Ils sont, au plan des supports, adaptés à la réalité djiboutienne, en particulier ceux portant sur la langue d'enseignement, le français. Les deux méthodes utilisées pour le français constituent de très bons outils d'enseignement portant sur l'approche communicative, qui est bien adaptée à la culture orale des élèves.

Ce constat trouve un écho chez J.-C. Azorin et J. Debroux (1994 : 5) qui, participant à l'expérimentation in situ des outils du NED, insistent sur la cohérence interne des programmes. Leur rapport souligne en particulier que cette architecture curriculaire, articulée autour d'objectifs clairs et hiérarchisés, contribue à conférer une lisibilité et une intelligibilité nouvelles aux objets d'enseignement.

Il demeure toutefois signalé une limite significative : nombre d'enseignants peinent à s'appropriier les principes de l'approche communicative, dont la mise en œuvre en situation réelle de classe requiert des compétences méthodologique accrues<sup>16</sup>.

En dernier lieu, *L'évaluation du rendement cognitif de l'enseignement primaire* (1994), étude longitudinale conduite par le CRIPEN et visant à mesurer la qualité effective de l'enseignement

---

<sup>14</sup> Bureau central d'études pour les équipements d'outre-mer.

<sup>15</sup> Centre international d'études pédagogiques.

<sup>16</sup> (BCEOM et CIEP, Rapport 2, 1995 : 39-40) : Néanmoins, si l'orientation pédagogique prônée par l'institution, ne souffre pas de critiques, les maîtres sont peu préparés à ces enseignements, notamment en ce qui concerne la méthode fondée sur *Le cabri et le chacal*. Cette méthode réclame une grande autonomie des maîtres dans la conception de la leçon et son déroulement et nombreux semblent ceux qui n'ont pas la formation suffisante pour développer de tels enseignements. L'encadrement pédagogique ne semble pas, non plus, en mesure de porter ces méthodes comme il serait nécessaire du fait du niveau de nombreux maîtres. Une véritable formation continue est nécessaire, tant au niveau des maîtres que de l'encadrement pédagogique, avec l'aide des concepteurs de la méthode. De même la formation initiale doit tenir particulièrement compte de la culture des enseignants les amenant à privilégier la communication à la récitation et la compréhension à la mémoire.

primaire à travers l'administration de tests aux classes de CM1 et CM2, met en lumière un ensemble de problèmes majeurs. Les résultats révèlent, à l'issue du cursus primaire, une proportion notable d'élèves en échec total, pouvant être estimée à environ 35 % des effectifs, avec une répartition hétérogène sur l'ensemble du territoire national, fortement corrélée au niveau socio-économique des apprenants. Plusieurs hypothèses sont avancées pour rendre compte de cette situation (CRIPEN, 1994 : 2) :

- Le redoublement n'est autorisé que pour 10% des effectifs d'une classe, ce qui oblige à laisser passer dans la classe supérieure des élèves qui n'ont pas les prérequis pour continuer avec profit leur scolarité, le déficit augmentant d'année en année, pour devenir finalement irrécupérable ;
- la formation de nombreux enseignants laisse à désirer ; en particulier, il y a trop de suppléants à des moments clés de la scolarité (CI, CP).

Le rapport du CRIPEN attribue également le faible rendement cognitif à un hiatus systémique entre la nature du concours d'entrée en sixième et les prescriptions des nouveaux programmes, révélant ainsi une tension entre la planification curriculaire et les modalités concrètes de sélection des élèves. (*Idem* : 4) :

Le concours d'entrée en sixième, dans sa forme actuelle, produit des effets pervers qui induisent des comportements inappropriés de la part des enseignants. La question de la pertinence du concours se pose, en particulier de sa conformité aux objectifs poursuivis par l'enseignement primaire. Le fait que les mêmes types de questions se présentent systématiquement à chaque concours amène les enseignants à bachoter les notions qui y reviennent de manière récurrente, au détriment de l'étude des programmes. [...] Les élèves échouent aux tests dès qu'on leur présente des situations non reproductibles.

### **3.1.3. La réforme curriculaire et l'approche par les compétences (2000-2025)**

À la suite de la crise économique consécutive à la guerre civile des années 1990, le système éducatif djiboutien a été soumis à une réforme d'envergure, inaugurée par les États généraux de l'éducation nationale tenus en 1999. Ceux-ci ont constitué un moment charnière de redéfinition des orientations politiques et pédagogiques du pays. La politique éducative, jusque-là caractérisée par des finalités imprécises, a été révisée en profondeur afin d'ériger la qualité et l'efficacité de l'enseignement en objectifs centraux<sup>17</sup>. A l'instar de beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne et du Maghreb, la République de Djibouti opte pour l'approche par

---

<sup>17</sup> Voir MENSUP (1999), *Etats généraux de l'éducation, Synthèse*, MENSUP, Djibouti.

compétences (désormais APC) et la pédagogie de l'intégration à la fois comme approche curriculaire et mode d'enseignement.

Toutefois, comparée aux décennies antérieures aux années 2000, la recherche consacrée à l'enseignement/apprentissage du français durant ces vingt-cinq dernières années demeure relativement maigre. Les quelques travaux disponibles, bien que limités en nombre, fournissent non seulement des éclairages essentiels sur les tensions et les défis de la mise en œuvre de l'APC dans le contexte djiboutien, mais soulèvent aussi comme on va le voir de nouvelles questions.

Chronologiquement, les premières données substantielles proviennent du test de lecture de 2009, mené auprès d'un échantillon représentatif de 2 123 élèves de deuxième année, soit à l'issue du premier cycle du primaire. Les résultats de cette évaluation dressent un constat alarmant concernant la maîtrise des fondamentaux de la lecture : 50 % des élèves présentent de très grandes difficultés, et 18 % supplémentaires affichent un niveau insuffisant. Le rapport souligne particulièrement l'incohérence des approches pédagogiques, marquées par une absence de continuité entre les deux années du cycle (ainsi, 18 % des élèves testés échouent à identifier correctement des lettres isolées), ainsi que par une planification fragmentée, dépourvue de progression spiralaire. L'insuffisance d'un entraînement systématique au déchiffrage et à l'association entre lettres et réalisations phonétiques apparaît comme un facteur déterminant de cet échec jugé massif (Issa, 2009 : 43).

Les études menées en 2017<sup>18</sup> par le cabinet de consultance IBTCI<sup>19</sup>, dans le cadre d'une collaboration entre l'USAID et le MENFOP, se sont également focalisées sur l'enseignement de la lecture, considérée comme compétence pivot conditionnant l'ensemble des apprentissages scolaires. Les conclusions de ces enquêtes mettent en lumière plusieurs écueils majeurs dans la conception et la mise en œuvre des programmes et manuels de lecture à Djibouti.

Sur le plan curriculaire, le programme introduit simultanément l'oral et l'écrit, négligeant la primauté de l'oral pourtant essentielle en français langue seconde (FLS), ce qui compromet l'acquisition progressive de la lecture. De surcroît, l'adoption d'une approche globale, centrée sur la mémorisation visuelle des mots, relègue au second plan le décodage phonologique et

---

<sup>18</sup> Au nombre de quatre, nous n'en retiendrons que trois parce qu'ayant un lien évident avec notre propos. Les trois études dont nous rendons compte ici portent toutes sur l'enseignement/apprentissage de la lecture à travers un prisme différent pour chaque enquête, c'est-à-dire l'analyse des programmes et des pratiques de classe (Etude 1), la formation initiale et continue (Etude 2), et les représentations de la lecture chez les enseignants ainsi que leurs incidences sur leurs pratiques d'enseignement (Etude 3).

<sup>19</sup> International Business and Technology Consultancy Inc.

entraîne une progression incohérente dans l'acquisition des correspondances graphème-phonème, avec l'introduction prématurée de graphies complexes. Aux niveaux plus avancés, la pauvreté et l'uniformité des supports – dominés par des récits narratifs au détriment d'autres genres textuels – limitent les possibilités de compréhension et d'interprétation, tout en réduisant l'exposition à des textes authentiques.

L'enquête de terrain, conduite dans 22 écoles (14 à Djibouti-ville et 8 en régions), confirme l'existence d'un décalage marqué entre les prescriptions officielles et les pratiques effectives. Si les salles de classe disposent de matériels didactiques relativement fournis, leur agencement en groupes entrave à la fois l'évaluation individuelle et l'apprentissage de l'écriture. De plus, les séances de lecture, souvent prolongées au-delà du temps prévu, privilégient l'usage du tableau plutôt que celui des manuels, ce qui limite l'interaction personnelle des élèves avec l'écrit. La démarche pédagogique prescrite (exploration, structuration, intégration) est généralement respectée, mais la faible compétence orale des élèves freine la compréhension et favorise des stratégies de simple mémorisation, au détriment d'un apprentissage en profondeur.

Les investigations soulignent également un déficit de formation des enseignants. La formation initiale, articulée autour d'un référentiel de compétences et incluant 780 heures de modules théoriques et pratiques, demeure insuffisante : sa durée (neuf mois), l'encadrement limité en stage (une visite mensuelle) et l'obsolescence de la bibliothèque du CFEN (où seuls 18 % des documents sont pédagogiques et 2,6 % relèvent de la littérature de jeunesse) constituent des obstacles majeurs. De plus, les stages pratiques, organisés quasi exclusivement en milieu urbain, ne préparent pas les futurs enseignants aux réalités des contextes ruraux ou multigrades ; 90 % des stagiaires jugent d'ailleurs leur durée (10 à 15 jours) très insuffisante.

En formation continue, on consacre en moyenne 30 heures annuelles à la didactique de la lecture. Toutefois, son caractère largement magistral et l'absence de préparation des formateurs limitent fortement son efficacité.

Enfin, la dernière étude attire l'attention sur l'impact déterminant des perceptions et attitudes des enseignants sur leurs pratiques. L'approche globale, pourtant officiellement recommandée, est unanimement perçue comme inefficace. La majorité des titulaires (environ 70 %) recourent donc à la méthode syllabique, privilégiée en raison de leur propre parcours d'apprentissage, sans qu'une réelle posture réflexive n'accompagne cette substitution méthodologique. Cette tension entre prescriptions institutionnelles et choix pédagogiques individuels reflète un déficit

de formation didactique et constitue l'un des freins majeurs à l'amélioration des compétences en lecture.

Dans ses travaux de thèse, Abdourahman Houssein (2010) est le premier à explorer la question de l'introduction des langues djiboutiennes dans le système éducatif tout en mettant en évidence les écueils liés à une telle entreprise. Il rappelle que pareille réforme ne saurait être envisagée qu'à la condition d'une planification minutieuse, d'une campagne de sensibilisation sociale, d'une formation spécifique des acteurs pédagogiques et de la mise en place de cadres juridiques et techniques adéquats. Dans le prolongement des expériences menées au Mali et en Guinée, il suggère, pour le cas djiboutien, l'instauration d'une didactique intégrée des langues où l'acquisition des apprentissages fondamentaux en langues nationales constituerait une option pertinente pour les élèves entrant directement au CP. A ce titre, il propose la conception de supports pédagogiques fondés sur une analyse contrastive du somali et du français, dans la perspective de mettre en œuvre une alternance méthodique entre les deux systèmes linguistiques susceptible de consolider l'appropriation du français.

L'ouvrage de Souad Kassim (2013) prend appui sur le constat d'une maîtrise insuffisante du français chez les élèves djiboutiens, lacune qui compromet l'acquisition des disciplines non linguistiques dans la mesure où le français constitue la langue de scolarisation. L'analyse qu'elle fait des programmes et manuels du primaire montre que l'enseignement du français ne prend guère en considération ni la situation sociolinguistique spécifique du français à Djibouti, ni sa fonction double de langue enseignée et de médium des apprentissages. Cette méconnaissance de la réalité sociolinguistique se traduit par une surcharge cognitive pour l'élève, qui découvre simultanément les savoirs scolaires et un système linguistique encore étranger, sans bénéficier d'un accompagnement spécifique sur les discours. Dès lors, l'étude préconise la mise en place d'une didactique du français langue seconde/langue de scolarisation (FLS/SCO) intégrant à la fois la communication sociale et scolaire, valorisant les langues maternelles comme ressources cognitives, et recourant à une pédagogie convergente susceptible de déboucher sur une éducation bilingue équilibrée.

Citons, en dernière instance, notre étude (2021a) consacrée à l'analyse des programmes, manuels scolaires et guides pédagogiques sous l'angle de la norme linguistique. Les résultats de ce travail mettent à jour la persistance d'une norme exogène, celle du français standard, qui continue de dominer les prescriptions curriculaires, sans qu'aucune remise en question significative n'ait été engagée. Cette conception normative, centrée sur une variété éloignée des usages effectifs du français, alimente, comme on peut s'y attendre, une insécurité linguistique

persistante chez les enseignants comme chez les apprenants, laquelle constitue un frein majeur à l'appropriation de la langue. Le texte plaide ainsi en faveur d'une reconnaissance de la diversité linguistique et la prise en compte endogène du français, seule voie permettant de promouvoir un enseignement mieux adapté aux réalités sociolinguistiques djiboutiennes.

### **3.2. Le collègue**

#### **3.2.1. A l'ombre du français langue maternelle (FLM)**

Jusqu'à la réforme du début des années 2000, le collège a très peu (pour ne pas dire jamais) évolué depuis l'époque coloniale. Les programmes pour le collège, conçus en grande partie par des coopérants français installés à Djibouti, sont toujours calqués à quelques adaptations près sur ceux en vigueur en France<sup>20</sup>.

En français, on ne sera pas surpris, dès lors, de voir les programmes relever presque exclusivement du français langue maternelle (FLM) avec une primauté de l'écrit, un métalangage grammatical conséquent, la quasi inexistence d'une didactique de l'oral ou encore l'enseignement prégnant de textes littéraires emblématiques visant à faire acquérir une culture littéraire savante (Abdallah Doualeh, 2023 : 167-172).

Sans surprise, les études menées durant cette période mettent en lumière le décalage considérable entre, d'une part, le niveau réel des élèves et, d'autre part, les exigences d'un programme de français conçu comme langue première (FLM) et directement importé de France. Les problèmes inhérents à cet écart se trouvent illustrés dans les propos de l'inspecteur général Voisin (1983 : 7-8), qui observe :

On entend couramment les professeurs des CES manifester leur inquiétude. Ils estiment en effet ne pas obtenir ce qu'il est normal d'attendre d'élèves qui ont été admis au collège et ils craignent de ne pas dispenser l'enseignement qu'ils jugent convenable à ce niveau [...]. Cela provoque, dans les pratiques pédagogiques, des hésitations, des talonnements, des dispersions ou même des contradictions. On s'obstine par exemple à reprendre les contenus sans tenir compte suffisamment des besoins, des préoccupations, des connaissances des possibilités des élèves qui, devant la diversité et l'accumulation des difficultés, ne peuvent progresser. [...] Sous prétexte en effet qu'ils ne possèdent la langue, on leur propose que des exercices simples et contraignants, qui sont en outre faciles à concevoir, à contrôler et à corriger.

---

<sup>20</sup> C'est, par ailleurs, à la suite de l'instauration de la réforme du collège qu'est institué au début des années 2000 le premier concours visant au recrutement des inspecteurs. Jusque-là, le personnel d'encadrement, composé de conseillers pédagogiques détachés à Djibouti et d'inspecteurs issus de l'académie de Bordeaux, intervenant notamment lors des titularisations des professeurs stagiaires de français, demeurait presque exclusivement de nationalité française.

Ces constats traduisent bien la difficulté à concilier des attentes pédagogiques relevant du paradigme FLM avec la réalité d'élèves apprenant le français comme langue seconde. Le décalage n'est d'ailleurs pas seulement linguistique : il est également culturel, et complique la gestion quotidienne des cours. Comme le souligne Voisin (1988 : 5) :

Tel professeur soumet à ses élèves un très beau poème, d'une composition, d'une syntaxe et d'un vocabulaire extrêmement simples, mais plein d'un humour et de sous-entendus que, faute de références, ils ne peuvent saisir spontanément ; il a prévu de le commenter et de l'exploiter d'une façon fort amusante ; il n'obtient d'eux cependant qu'une participation médiocre, parce qu'il ne songe pas à vérifier ce qu'ils en comprennent ; il ne voit pas où est exactement leur défaillance, ici plus culturel que linguistique.

À ces difficultés s'ajoute une autre, d'ordre institutionnel : certains enseignants eux-mêmes peinent à assimiler des instructions officielles, pensées pour le contexte français et transposées sans véritable adaptation. Ainsi, Voisin note-t-il que « les difficultés pourraient, pour la plupart, être résolues, si les instructions étaient mieux comprises et mieux appliquées » (*Idem*, 1988 : 9).

Ces analyses convergent vers une conclusion identique : l'enseignement du français au collège, dans son organisation comme dans ses contenus, pâtit de l'inadéquation profonde entre directives officielles et conditions effectives d'enseignement. C'est précisément pour répondre à ces impasses que les États généraux de l'éducation nationale de 1999 ont permis de plaider pour une adaptation authentique des contenus didactiques et d'esquisser de nouvelles pratiques d'enseignement.

### **3.2.2. Le français par compétences**

La réforme curriculaire initiée au début des années 2000 marque une rupture symbolique et institutionnelle majeure : pour la première fois, l'enseignement moyen s'est doté d'un programme et de manuels scolaires spécifiquement djiboutiens, élaborés par des rédacteurs nationaux avec l'appui d'experts internationaux. Cette production locale représente un tournant décisif, car elle rompt avec la logique de simple importation des référentiels exogènes et affirme une volonté d'appropriation nationale des contenus éducatifs.

Cependant, si cette réforme constitue une avancée notable sur le plan de l'autonomisation curriculaire, elle n'a pas suscité, contrairement à l'enseignement de base, des évaluations ponctuelles ou de recherches empiriques sur l'enseignement du français post-primaire. Les deux dernières décennies demeurent ainsi marquées par un vide scientifique : le collège reste une

aire de recherche peu investie, ce qui empêche de mesurer objectivement l'impact des changements curriculaires opérés.

Les seules données dont nous disposons aujourd'hui proviennent de notre enquête (2021c) sur les programmes et les pratiques de classe en cours dans les collèges de la capitale. Nous y avons mis en exergue nombre de problèmes constatés dans l'enseignement du français au sein des collèges de Djibouti : curriculum incomplet dans ses orientations didactiques et pédagogiques au regard des attendus d'un document officiel de cette envergure, choix curriculaires fort discutables voire critiquables en théorie comme en pratique et déconnectés des avancées de la recherche scientifique, difficultés d'appropriation des directives officielles par les enseignants qui continuent, sous une terminologie nouvelle (celle des compétences), à dispenser généralement des savoirs, à rebours du discours institutionnel.

### **3.3. Le lycée**

#### **3.3.1. Des programmes et un baccalauréat français**

Isolé du noyau francophone ouest-africain, Djibouti a toujours entretenu avec la France en matière d'éducation une relation privilégiée, pour ne pas dire exclusive. La coopération y est demeurée si étroite que l'enseignement secondaire n'a connu de réelle adaptation qu'à partir des années 2010, avec la mise en place du baccalauréat « national », dont la première session fut organisée en 2016, soit près de quarante ans après l'indépendance. Jusque-là, en vertu de conventions signées avec la France, et plus précisément avec l'académie de Bordeaux, les programmes et le diplôme terminal du secondaire sont restés strictement français, dans leur architecture comme dans leur philosophie<sup>21</sup>.

L'enseignement du français au lycée est alors synonyme d'enseignement exclusif de la littérature française (les grands textes, les auteurs classiques, les mouvements littéraires, etc.) dont il fallait parfois mémoriser et connaître par cœur toutes les notions afférentes pour réussir l'épreuve anticipée de français (à l'oral comme à l'écrit). L'oral dans le secondaire était généralement de l'écrit oralisé (exposés, entraînement à l'oral de l'épreuve anticipée en se contentant de restituer tout ce qui a été appris en classe, etc.). Quant à l'écrit, la fréquentation permanente des grandes œuvres littéraires du patrimoine français était censé consolider la

---

<sup>21</sup> (Mohamed, 2017 : 142) : Le premier Président de la République Hassan Gouled Aptidon avait privilégié le lien avec la France et donc a conservé son système scolaire. Le baccalauréat djiboutien était élaboré par l'académie de Bordeaux durant plusieurs décennies, suivant ainsi les critères du système éducatif français.

« maîtrise de la langue » et faire acquérir une « culture commune » précisaient les bulletins officiels (B.O.) qui émanaient de la France.

Il convient de souligner qu'aucune étude empirique spécifique sur l'enseignement du français au lycée n'est disponible pour cette période antérieure à la réforme scolaire. Les quelques sources secondaires qui abordent cette question (Saporta, 1982 ; Voisin, 1983 et 1988 ; BECEOM et CIEP, 1995) ne le font qu'à la marge. Elles convergent néanmoins vers un constat récurrent : la nécessité d'adapter les programmes et les matériels didactiques aux profils réels et aux besoins spécifiques des élèves djiboutiens, constat demeuré longtemps sans véritable traduction institutionnelle.

### **3.3.2. La réforme du bac (2010-2017) : enjeux et bilan**

Notre thèse de doctorat (2023, cf. bibliographie) constitue, à ce jour, la seule recherche consacrée à l'enseignement du français dans le secondaire djiboutien. Elle a porté sur les implications de la réforme du baccalauréat, analysé à travers les programmes, les manuels scolaires et les pratiques de classe.

L'analyse des textes officiels nous a permis de constater que les rédacteurs du curriculum ont formulé une série de principes didactiques et proposé des contenus d'enseignement que l'on peut qualifier à l'échelle régionale de « progressistes ». Des prescrits curriculaires qui reposent essentiellement sur la remise en cause de l'enseignement de la littérature française comme seul horizon indépassable, sur la réhabilitation de l'oral face à l'omniprésence de l'écrit, sur une tolérance accrue envers les formes endogènes du français et à l'égard des langues premières perçues désormais comme de véritables leviers à l'apprentissage du français, sur une plus grande place attribuée à la francophonie et à ses productions littéraires et médiatiques, sur l'introduction du français de spécialité en fin du cursus scolaire.

L'étude des manuels de français du lycée a pour sa part montré la détermination des concepteurs à mettre en œuvre autant que faire se peut les impératifs de la réforme. C'est le cas avec l'équilibre recherché entre écrit et oral, la pluralité des documents authentiques proposés aux élèves et enseignants ou encore les types d'activité suggérée globalement axés sur les compétences de communication du curriculum. Certaines choses restent tout de même immuables. L'examen des nouveaux manuels révèle par exemple la prépondérance de l'écrit sur l'oral qui traduit sans doute une certaine difficulté chez les concepteurs à se départir de pratiques propres au FLM qui a jusque-là servi de référence unique pour l'enseignement du français au lycée.

L'enquête sur les pratiques enseignantes nous a permis de prendre toute la mesure des problèmes systémiques qui obstruent la concrétisation des grandes orientations du curriculum. Qu'il s'agisse du nombre insuffisant des œuvres littéraires qui porte atteinte à la problématique de l'interculturel et de l'ouverture sur le monde francophone, de l'indisponibilité du matériel audiovisuel qui menace l'enseignement de l'oral, du problème de photocopieuse qui astreint enseignants et élèves à l'usage unique du manuel ou encore des classes en sureffectif qui rendent impossible toute démarche active et constructiviste, l'on prend conscience que le curriculum, aussi pertinentes soient ses préconisations, demeure *in fine* un discours sans aucune prise sur la réalité des classes dès lors que l'on ne prend pas garde à l'environnement de son implémentation.

### **Conclusion et perspectives**

L'analyse rétrospective de l'enseignement du français à Djibouti, du primaire au lycée, met en lumière une trajectoire marquée par une tension persistante entre prescriptions institutionnelles et réalités sociolinguistiques. Depuis l'époque coloniale jusqu'aux réformes curriculaires récentes, les dispositifs éducatifs ont oscillé entre importation de programmes et méthodes extérieures et efforts ponctuels de contextualisation, souvent insuffisants pour répondre aux besoins effectifs des élèves. Les différentes évaluations conduites au fil des décennies révèlent de manière récurrente des écarts significatifs entre les compétences attendues et les acquis réels, reflétant tant des lacunes dans la formation initiale et continue des enseignants que des limites des matériels didactiques en usage. Ainsi, malgré des tentatives d'innovations méthodologiques et curriculaires, l'enseignement du français demeure tributaire de contraintes structurelles et institutionnelles, véritables pierres d'achoppement qu'ils convient de lever pour une appropriation pleine et cohérente de la langue. Cette analyse historique et critique met en exergue l'ampleur des défis auxquels se heurte le système éducatif djiboutien et souligne l'urgence d'une compréhension fine des interactions entre programmes, pratiques enseignantes et contextes d'apprentissage.

C'est pourquoi les pistes de recherche que nous proposons s'inscrivent directement dans la continuité des constats dressés et des besoins exprimés par les professionnels de l'enseignement du français. Elles concernent plusieurs axes complémentaires :

- Les programmes et les matériels didactiques, dont il importe d'analyser non seulement la pertinence au regard des acquis de la recherche en DLC, mais surtout l'impact réel sur les pratiques de classe ;

- La formation initiale et continue des enseignants, à interroger quant à leur adéquation aux attentes du terrain, mais aussi quant à leur articulation et leur continuité ;
- L'élargissement des études empiriques au-delà du primaire, le collège et le lycée constituent un domaine peu investigué ;
- La problématique de la norme et de la variation linguistique, thématique encore marginale à Djibouti. Nous ne disposons pas par exemple de données récentes sur le français parlé à Djibouti ; les travaux de B. Maurer (1993 a et b), datant du début des années 1990, relèvent aujourd'hui davantage du témoignage historique ;
- Les langues nationales en début de scolarité, dont l'introduction appelle des recherches quant à leur instrumentation et leur didactisation, dans une perspective de bi- ou plurilinguisme scolaire encore largement absente du contexte djiboutien ;
- La transition vers l'enseignement supérieur, problématique cruciale alors que nombre d'étudiants arrivent à l'université avec des difficultés en français ; l'on ne saurait faire selon nous l'économie d'une réflexion partagée avec les enseignants-chercheurs afin d'identifier des dispositifs d'accompagnement adaptés ;
- L'enseignement technique et la formation professionnelle, terrain pratiquement inexploré, qui soulève des questions fondamentales : quel statut du français (français sur objectifs spécifiques ou français de spécialité) ? quels sont les besoins et caractéristiques du public scolaire visé ? quels contenus didactiques ? quels supports pédagogiques ? quels types de formation initiale et continue ?, etc.

Ces pistes, sans prétendre épuiser l'ensemble des chantiers de recherche à investir, constituent autant de points d'ancrage pour initier un travail collectif et progressif sur l'enseignement du français à Djibouti.

## Bibliographie

Abdallah Doualeh, Samatar (2021a). « Le français langue de l'école djiboutienne ou l'hégémonie de la norme exogène », in *Glottopol* 35, 79-92.

Abdallah Doualeh, Samatar (2021b). « Politique linguistique et éducative en République de Djibouti : un rapport ambivalent aux langues maternelles », in Amina Goron, (dir.). *Multilinguisme, Unilinguisme et développement en Afrique : état des lieux et perspectives* (p. 174-199). Lomé : Editions EFUA/ACAREF.

Abdallah Doualeh, Samatar (2021c). « La classe de français dans l'enseignement moyen à Djibouti : entre insuffisances des textes officiels et sclérose des pratiques de classe », in Mohamed Essaouri, Abdelouahed Mabrouh et Mina Sadiqui (2021), *Pratiques de classe en contexte francophone. Orientations officielles, défis de la recherche, contraintes du terrain* (p. 45-64). Paris : L'Harmattan.

Abdallah Doualeh, Samatar (2023). *Une didactique du français langue seconde pour l'enseignement secondaire à Djibouti : enjeux et bilan d'une réforme scolaire* (thèse de Doctorat). Montpellier : Université Paul-Valéry.

Barbier, Jonathan et Mandret-Degeilh, Antoine (2018). *Le travail sur archives. Guide pratique*. Paris : Armand Colin.

Blanchet, Philippe (2012). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*. Rennes : PUR.

Boulhan, Nima (2015). *Regard(s) sur l'école djiboutienne : de 1977 à nos jours. Une histoire en marche*. London : Editions Tingal.

Cuq, Jean-Pierre (1991). *Le français langue seconde : origines et implications didactiques d'une notion*. Paris : Hachette.

Dumont, Pierre et Maurer, Bruno (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*. Paris : EDICEF

Dumont, Pierre, Dumont, Bernadette, Maurer, Bruno et Verdelhan-Bourgade, Michèle et Verdelhan, Michel (2000). *L'enseignement du français langue seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus*. Paris : EDICEF/AUF.

ELAN-Afrique (2014). *Approche didactique du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des archives contemporaines.

ELAN-Afrique (dir.) et Maurer, Bruno (Coord.) (2016). *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique)*. Paris : Editions des archives contemporaines.

Galland, Bruno (2016). *Les archives*. Paris : PUF.

Houssein Djama, Abdourahman (2010). *Pour l'enseignement du français et des « langues nationales » à Djibouti : conditions pour une didactique intégrée dans l'enseignement des langues* (thèse de doctorat). Montpellier : Université Paul-Valéry.

Idle, Djama Omar et Lasserre, Frédéric (2021). *Chine-Djibouti : l'émergence des relations multidimensionnelles* (Rapport de recherche). Université Laval : Conseil québécois d'Études géopolitiques.

Imbert-Vier, Simon (2013). « L'invention des territoires djiboutiens ». In Amina Said Chire, *Djibouti contemporain* (p. 41-64). Paris : Karthala.

Kassim Mohamed, Souad (2013). *Français langue seconde de scolarisation et contexte djiboutien*. Sarrebruck : Editions universitaires européennes.

Le Gouriellec, Sonia (2020). *Djibouti : la diplomatie de géant d'un petit Etat*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Maurer, Bruno (1993a), *Le français et les langues nationales à Djibouti : aspects linguistiques et sociolinguistiques* (thèse de Doctorat). Montpellier : Université Paul-Valéry.

Maurer, Bruno (1993b). « Djibouti : des formes régionales en quête de légitimité », in Claudine Bavoux et Michel Beniamino (dir.). *La Lexicographie variationniste en situation de contact* (p. 67-80). Saint-Denis : Faculté des Lettres et des Sciences.

Maurer, Bruno (1997). « FLS : la variété des situations ». In *Diagonales 43*. Paris : Hachette/EDICEF.

Maurer, Bruno (2007). *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée (Langues africaines-Langue français)*. Paris : OIF/L'Harmattan.

Maurer, Bruno (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Maurer, Bruno (2017), « De quoi le FLS est-il le nom en 2017 ? Petite histoire d'une captation de concept ». In *Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère* 69, 1-20.

Maurer, Bruno (2019). « La recherche en didactique du français langue seconde en Afrique subsaharienne : un champ déjà en jachère, demain... un désert ? ». *Recherches et Applications* 66. Paris : CLE International, 70-85.

Mohamed, Abdillahi Bahdon (2017). « Massification et inégalités du système éducatif de la République de Djibouti. Les désillusions de la Grande Réforme de 1999. In *Foro de Educación* 15, 139-160.

Thiam, Ousseynou ; Pambou, Jean-Aimé et Ly, Thierno (2023), *Le bilinguisme scolaire en Afrique : tendances, enjeux et perspectives des enseignements-apprentissages. Recherches et Applications* 74.

Puren, Christian (2010). *Dossier n°1 : Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures*. En ligne : christianpuren.com.

Puren, Laurent et Maurer, Bruno (dir.) (2018). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*. Bruxelles : Peter Lang.

Verdelhan-Bourgade, Michèle (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Bruxelles : De Boeck.

Verdelhan-Bourgade, Michèle (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Paris : PUF.

Vigner, Gérard (1987). « Quels repères pour l'enseignement du FLS ». In *Diagonales* 43, 17-19.

### **Sources premières**

Azorin, Jean-Christophe et Debroux, Jean (1994). *Rapport de mission. Décembre 1994*. Djibouti : MEN.

BCEOM et CIEP (1995). *Analyse du système éducatif. Rapport n°2*. Djibouti : MEN.

Brossat et La Cognata (1977). *L'enseignement du français à Djibouti. Formation des maîtres du premier degré*. Djibouti : MEN.

Bureau pédagogique de Djibouti (1974). *CLAD : Adaptation de la méthode Pour parler français, Livres 1 et 2*. BPD : Djibouti

CRIPEN (1988). *Test d'évaluation. Avril 1988*. CRIPEN : Djibouti.

CRIPEN (1994). *Objectifs, programmes et instructions pédagogiques de l'enseignement primaire*. CRIPEN : Djibouti.

CRIPEN (1994). *Evaluation du rendement cognitif de l'enseignement primaire*. Djibouti : CRIPEN.

CRIPEN (1995). *Les clés du NED : de la théorie à la pratique*, Djibouti : CRIPEN.

Ahmed Abdi, Mohamed et Kassim Mohamed, Souad (2017). *Analyse de la lecture en République de Djibouti. Etude 1 : Analyse du programme et du matériel didactique*. Djibouti : USAID/MENFOP.

Aden, Ali Abdi et Diouf, Babacar (2017). *Analyse de la lecture en République de Djibouti. Etude 2 : Formation initiale et continue*. Djibouti : USAID/MENFOP.

Aden, Ali Abdi et Diouf, Babacar (2017). *Analyse de la lecture en République de Djibouti. Etude 3 : Perceptions et attitudes des enseignants et leurs influences sur leurs pratiques d'enseignement en lecture*. Djibouti : USAID/MENFOP.

Issa, Mahdi Mahamoud (2009). *Evaluation en lecture des élèves de 2<sup>ème</sup> année : rapport d'analyse*. Djibouti : MENFOP.

Lecadreur, Jean et Renaud, Robert (1987). *Test d'évaluation. Décembre 1987*. MEN : Djibouti.

MENSUP (1999), *Etats généraux de l'éducation, Synthèse*, Djibouti : MENSUP.

Saporta, Michel (1982). *Mission à Djibouti. 13 mars-04 avril 1982 (Rapport)*. Djibouti : MEN.

Vichard, Jacques (1987). *Test d'évaluation. Janvier 1987*. Djibouti : MEN.

Voisin, Jean-Pierre (1983). *Mission à Djibouti. 9-23 janvier 1983 (Rapport)*. Djibouti : MEN.

Voisin, Jean-Pierre (1988). *Mission à Djibouti. 23-30 octobre (Rapport)*. Djibouti : MEN.