



Thèse

Présenté par

Maurice

ARCHER

**UNIVERSITE DE
BOUAKE**

**LES VERBES DE
CONSIGNE DANS
L'EVALUATION**

03 août 2009



SCIENCES DE L'EDUCATION



UFR COMMUNICATION-MILIEU ET SOCIETE

Année académique : 2008-2009

**Thèse unique de Doctorat
en Sciences de l'Education**

Option : Didactique de l'histoire

**LES VERBES DE
CONSIGNE DANS
L'EVALUATION**

Présentée par : **Maurice ARCHER**

Jury

Directeur de la thèse : M. François ADOPO Assi, Maître de Recherches
de Linguistique

Co-directeur de la thèse : Mme Patricia NEBOUT-ARKHURST, Maître
de Conférences de Didactique des
disciplines

Président :

M. Augustin DIBI Kouadio, Professeur titulaire de Philosophie

Membres :

M TAPE Gozé, Maître de Conférences de Psychologie de l'éducation

M. Joachim KOUAME Aka, Maître de Conférences d'Histoire moderne

M. François Joseph AZOH, Maître-Assisant de Psychologie

Soutenue le 03 août 2009

LES VERBES DE CONSIGNE DANS L'EVALUATION

Présentée par : Maurice ARCHER

Sous la direction de :

M. François ADOPO Assi, Maître de Recherches
de Linguistique

Mme Patricia NEBOUT-ARKHURST, Maître de Conférences
de Didactique des disciplines

DEDICACE

A mon père et à ma mère.
A Pierre BEUGRE OWOSERO.

REMERCIEMENTS

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

La rédaction de ce travail n'a pas été aisée. Plusieurs personnes nous ont prêté leurs soutiens. Des noms viennent instantanément à notre esprit; mais combien d'anonymes ou d'oubliés ont directement contribué à la genèse de cette thèse ? Il est difficile de les dénombrer toutes, ce d'autant plus qu'en la matière, la subjectivité est reine. Que ceux et celles que nous n'avons pas cités trouvent ici l'expression de toutes nos pensées.

Effectivement, nous tenons tout d'abord à exprimer toute notre profonde gratitude à notre Maître, **Professeur François ADOPO ASSI**, qui ne ménagea aucun effort pour suivre avec une grande attention la progression de ce travail.

Malgré son emploi du temps assurément très chargé, il a bien voulu diriger ce travail. Il s'est investi à nos côtés par ses observations pertinentes, ses encouragements, ses conseils et ses qualités humaines qui nous ont aidé à achever cette étude.

Nous remercions tout particulièrement **Professeur Patricia Nebout-Arkhurst** qui nous a toujours inculqué la rigueur et le travail bien fait. Les mots nous manquent pour lui exprimer notre infinie gratitude pour tout ce qu'elle a fait et continue de faire pour nous depuis le début de cette thèse.

Nos remerciements vont aussi aux Professeurs **Tapé Gozé** et Alphonse Yapi Diahou, qui en nous acceptant à l'ENS, ont permis d'être plus proche de nos Maîtres.

Nous sommes également reconnaissant aux Professeurs **Fadiga Kanvaly**, Kouamé AKA, aux Docteur **Ouattara Nagnin**, Adjéi Koffi, Vrih Gbazah Pierre, Ano Boa Bernard, Jean-Pierre Bamouan, Eugène Aboké, Paré Moussa, Anne Marylise Kouadio, qui n'ont jamais cessé de nous apporter leurs encouragements.

Nous adressons notre infinie reconnaissance à Monseigneur Marie Daniel Dadiet, pour son soutien spirituel tout au long de nos recherches :

- à l'IGEN Félix Adjoby et à l'IES Coulibaly Mamourou pour leurs contributions ;
- aux collègues et amis : Kessi Alexis, Kissiédo Kacou Vincent, Abby M'boua Parfait, Dagry Serge, qui ont toujours été à nos côtés ;
- aux membres du **Laboratoire de Recherche en Didactique** (LAREDI) de l'ENS d'Abidjan, qui n'ont cessé de nous apporter leurs encouragements ;
- aux chefs d'établissement, pour l'aide considérable qu'ils nous ont apportée dans la documentation et aux élèves qui nous ont réservé un accueil chaleureux au cours de nos investigations ;
- aux étudiants en année théorique du CAP/CM et CAP/CPL d'Histoire-Géographie de la promotion 2004-2006 de l'E.N.S d'Abidjan pour leur sollicitude ;
- au personnel de l'Université de Vacances pour toute l'attention qu'il nous a accordée durant nos recherches ;
- aux membres de notre famille, pour leur soutien moral ;
- aux membres de : la chorale Sainte Cécile et la Communauté Catholique de Base Sainte Famille de l'Eglise Saint Paul de San Pedro, la chorale des Jeunes de la Paroisse Saint François-Xavier d'Abobo (Abidjan) ;
- aux familles : Ehu Jérôme, François Biédan, Kafando Robert, Adaï Antoine, Ebroni Narcisse, Diémory Dombia, Assoumou Martine, Kouamé Yao Aimé, Ouattara Drissa, pour leur assistance.

Nous ne saurons clore cette page, sans adresser une mention spéciale au **CODESRIA**, qui en nous accordant une subvention dans le cadre des programmes de recherche, nous a permis d'achever cette thèse.

SIGLES ET ABREVIATIONS

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

AEF	Afrique Equatoriale Française
AOF	Afrique Occidentale Française
AP	Arts plastiques
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BOMEN	Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale
CAP/CM	Certificat d'Aptitude Pédagogique des Collèges Modernes
CAP/CPL	Certificat d'Aptitude Pédagogique pour l'Accès au Corps des Professeurs Licenciés
CAPES	Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Enseignement Secondaire
CEPEC	Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil
CERAP	Centre de Recherche et d'Action pour la Paix
CETU	Centre de Télé-Enseignement Universitaire
CITE	Classification Internationale Type de l'éducation
CODESRIA	Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique
CREP	Centre de Recherche en Education et Production
DECOB	Direction des Examens Concours de l'Orientatation et des Bourses
DGPES	Direction Générale de la Pédagogie et de l'Enseignement Secondaire
DESAC	Direction de l'Extra-Scolaire et des Activités coopératives
DPFC	Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue
DREN	Direction Régionale de l'Education Nationale
ECM	Education civique et morale
EPS	Education Physique et Sportive
EVF/EmP	Education à la Vie Familiale et en Matière de Population
GRSPE	Groupe de Recherche de Sociologie et Politiques d'Education
IEP	Inspecteur de l'Enseignement Primaire
IES	Inspecteur de l'Enseignement Secondaire
IGEN	Inspecteur Général de l'Education Nationale

MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
MENFB	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base
MENRS	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique
ONU	Organisation des Nations Unies
PIB	Produit intérieur brut
PNDF	Plan National de Développement de l'Éducation et de la Formation
PPO	Pédagogie par objectifs
ROCARE	Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation
RVP	Rénovation de la Voie Professionnelle
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
URSS	Union des Républiques Socialistes Soviétiques

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

SOMMAIRE

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Dédicace	2
Remerciements	4
Sigles et abréviations	6
Introduction	12
1. Justification et intérêts du sujet	23
2. Problématique	33
3. Questions de recherche	44
4. Objectifs de la recherche	45
5. Hypothèses de la recherche	46
6. Revue de la littérature	47
7. Cadre de référence théorique	63
8. Méthodologie de la recherche	102
Partie I. CONSIGNE, UN OUTIL AU COEUR DES APPRENTISSAGES	128
Chapitre I. Une aide aux apprentissages	129
I. Dans la relation et situation didactiques	129
II. Moyen de communication pour organiser les tâches	140
Chapitre II. Un outil pour construire les savoirs	149
I. Au cours des leçons et des devoirs	149
II. Support pour connaître les sources	175
Partie II. DIAGNOSTICS DES DIFFICULTES	183
Chapitre I. Difficultés de compréhension	184
I. Dans la représentation de la tâche	184
II. Dans le mode de raisonnement	191
Chapitre II. Problèmes de décodage	209
I. Exemples des documents et des verbes	209
II. De la polysémie au lexique spécialisé	219
Partie III. PROPOSITIONS DE REMEDIATION	252
Chapitre I. Du respect des procédures de l'évaluation au travail d'équipe	253
I. Respect des procédures de l'évaluation	253
II. De l'interdisciplinarité au travail d'équipe	257

Chapitre II. De la formulation aux activités d'entraînement	269
I. Travail de formulation et de reformulation	269
II Activités d'entraînement	277
Conclusion	292
Bibliographie	298
Documents annexes	320
Glossaire	427
Table des illustrations	434
Table des matières	436

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

INTRODUCTION

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

La Côte d'Ivoire a fait de l'éducation une de ses priorités depuis 1970¹. En dépit de la détérioration des termes de l'échange, elle y consacre 43% de son budget, soit 7% du PIB². L'objectif poursuivi ici par l'Etat, est de participer à la formation des citoyens, notamment de la frange la plus influençable et la plus vulnérable, c'est-à-dire la jeunesse, en vue de son insertion harmonieuse dans la société à un moment précis de son histoire.

A travers l'éducation scolaire, l'Etat pérennise ses valeurs. Ainsi, pour parvenir à cette fin, le ministère de l'Education nationale se sert de programmes d'enseignement, qui par leur mise en œuvre, modèlent le profil du citoyen souhaité en tenant compte du contexte socio-culturel et de la société³.

Notre enseignement, selon les spécialistes se caractérise par trois aspects : les formations littéraires, scientifiques, technico-professionnelle.

Les deux premières, indissociables dans l'enseignement secondaire général, sont pratiquées dans toutes les classes du premier et second cycles.

Parmi ces matières littéraires de notre enseignement, figure l'histoire⁴. Dès l'Antiquité, Thucydide⁵ avait déjà compris le but de l'histoire. Il écrivait à cause du « *profit que l'on pourra tirer de la connaissance certaine du passé pour préjuger des événements ou analogues ou identiques qui naîtront dans l'avenir...* »⁶

¹ Loi d'orientation, n° 95-695 du 7 décembre 1995.

² Grandeur représentative de l'économie d'un Etat. Représente la somme des valeurs ajoutées (différence entre la valeur des biens produits et la consommations intermédiaires) créés par les agents économiques nationaux ou étrangers opérant sur le territoire en un an. Il est calculé en dollar et par habitant.

³ DPFC. (2000), Formation à l'utilisation de documents pédagogiques, Histoire-Géographie EVF/EmP, MEN, Abidjan, p. 1.

⁴ Le nom a pour origine les Enquêtes [Historiai] (en grec) d'Hérodote, mais c'est Thucydide qui lui applique le premier des méthodes critiques, notamment le croisement de sources différentes et qui s'efforce de trouver les causes rationnelles et non plus divines des faits historiques.

⁵ Historien grec, un des précurseurs de la science historique.

⁶ Programme d'études, histoire générale 2^e secondaire, 1982, ISBN, Québec, p. 11.

L'enseignant a alors la mission d'ouvrir l'esprit de ses élèves aux réalités du monde qui les entoure, tout en formant leur réflexion sur les problèmes vitaux de tous les temps⁷.

L'histoire étudie le passé des hommes, raconte et explique les grands événements (règnes, guerres, découvertes), l'organisation des hommes et à un moment donné : comment ils vivaient, ce qu'ils pensaient, ce qu'ils connaissaient.

L'enseignement de l'histoire remonte depuis l'époque coloniale. Epreuve orale jusqu'en 1978, elle est passée à l'écrit du baccalauréat en 1979 à l'agrément général des enseignants⁸. En 1995, elle devint une matière facultative au BEPC.

Bien que les sujets soient conformes aux programmes et à l'esprit des examens, les notes enregistrées dans cette discipline sont de plus en plus mauvaises⁹.

Comment interpréter ces observations ? Pour mieux cerner cette situation, nous avons choisi de nous intéresser aux consignes.

En effet, les apprenants¹⁰ rencontrent de nombreux problèmes qui sont propres à l'enseignement de l'histoire. Un constat induit qu'un apprenant qui éprouve des problèmes de compréhension des consignes telles que : **commenter**, **analyser**, **expliquer**, **justifier**, **montrer**, etc., se trouve en difficulté dans cette discipline, d'autant qu'en histoire, l'on a affaire à des documents recelant des difficultés particulières, ayant souvent un degré d'abstraction important.

⁷ Nous éduquons nos élèves en vue de les préparer à quelque chose de plus importante que l'acquisition des savoirs. Le caractère de l'apprentissage historique va au-delà d'une simple transmission de connaissances. Il faut que l'apprenant puisse forger sa place dans la société et comprendre tout l'avantage de sa formation historique. C'est pour cela, il faut enseigner sans pour autant laisser l'apprenant dans un rôle de réception passive

⁸ Circulaire n° 124 du 27 octobre 1979.

⁹ En Côte d'Ivoire, l'enseignement de l'histoire est associé à la géographie.

¹⁰ L'apprenant est un individu en situation d'apprentissage. Formé de la même manière qu'un mot comme étudiant, « apprenant » insiste sur l'acte d'apprendre, dont il place l'initiative du côté de celui qui apprend.

Beaucoup d'apprenants se trouvent en échec devant cette situation initiale, car certains ne comprennent pas ce qu'on leur demande comme tâche (nous appelons ici tâche, tout énoncé d'exercice proposé aux apprenants, dans l'acceptation mathématique du terme).

La consigne est au cœur des apprentissages. Elle est au début et à la fin du processus enseignement/apprentissage. Elle est là pour aider les apprenants à progresser, or beaucoup de consignes considérées comme évidentes, ne sont pas comprises par ces derniers.

De nombreuses réponses totalement hors sujet, montrent que la consigne constitue un obstacle¹¹, aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants qui doivent la suivre et l'assimiler.

Mais comment expliciter clairement et précisément les tâches scolaires à ces derniers ? En d'autres termes, comment faciliter la compréhension des consignes ?

Des recherches ont été réalisées sur les consignes. Dans le cadre des compétences en lecture, elle transparaît sous les termes « Agir, exécuter une consigne », dans la maîtrise de la langue¹², ou encore de la compréhension de la tâche¹³ ou des savoir à faire acquérir aux apprenants du primaire.

Cependant, en Côte d'Ivoire, dans le secondaire général, elles ne prennent encore appui sur aucun contenu didactique clairement établi.

¹¹ Le mot obstacle vient de « obstaré », c'est-à-dire se tenir devant. Dans la vie quotidienne, un obstacle on le contourne ; mais en classe, il va falloir le renverser, le franchir, le dépasser. On distingue deux types d'apprenants présentant des problèmes. Il y a d'abord des apprenants en *difficulté* qui sont arrêtés momentanément par certains obstacles. Une meilleure écoute, une plus grande attention, un entraînement supplémentaire, un renversement de leur manière d'analyser certains éléments peuvent les amener à reprendre une scolarité normale. Cependant, il y a également les élèves en échec qui quoi que l'on fasse, semblent ne plus pouvoir dépasser la plupart des obstacles qui se présentent à eux, même quand les enseignants y mettent toute leur énergie. Les remédiations précédentes n'étant d'aucun effet, on pense alors que ces élèves ne sont pas capables. En fait, le plus souvent, les obstacles sont ailleurs. En somme, ce ne sont plus de véritables obstacles, mais plutôt des blocages, d'ordre psychologique par exemple.

¹² Les verbes-consignes, maîtrise de la langue, Rénovation de la Voie Professionnelle, Toulouse, 2005, p. 2.

¹³ Vecchi G. de (2000), Aider les élèves à apprendre, Hachette Education, Paris, pp. 28-33.

Rares sont les travaux consacrés aux consignes, en termes de *savoir, de savoir professionnel, de compétence et d'élément du contrat didactique*. De ce point de vue, notre recherche est une contribution.

Toutefois, une des tâches à laquelle nous allons d'abord nous atteler, c'est la définition du terme central de notre recherche. Les tâches à réaliser dans une consigne sont données à l'aide de *verbes*, par exemple :

- situez** le document dans son contexte historique ;
- commentez** le passage suivant... ;
- justifiez** votre réponse ;
- relevez et expliquez** les raisons de la crise de Berlin.

Pour chaque tâche à réaliser on doit la part procédurale nécessaire à maîtriser (et la manière de permettre à l'apprenant d'y accéder), pour pouvoir véritablement prendre part à la tâche proposée.

La consigne suppose une fonction de mise en œuvre par la langue d'une activité cognitive (le mot activité désigne ce que l'apprenant va faire pour résoudre l'exercice). Cependant, la consigne ne dit pas comment la lire, la clarté de sa formulation n'est pas l'évidence des moyens de la mettre en œuvre.

Le verbe est plus attribué à la consigne. De ce qui précède, nous traitons de la même manière les deux terminologies.

Pour Jean Dubois et al. (2004), l'étymologie du terme verbe, « *verbum* »¹⁴, désigne le mot. Pour Maurice Grevisse (1991), le verbe est un mot qui varie en mode, en temps, en voie, en personne et en nombre¹⁵. Pour remédier aux limites de cette définition, les grammairiens estiment que le verbe exprime un procès.

¹⁴ Dubois J. et al. (2004), Dictionnaire d'étymologie, Larousse, Paris, p. 802.

¹⁵ Grevisse M. (1991), Le bon usage, Duculot, Paris, p. 1159.

Il viendrait du latin : processus, c'est-à-dire, action de s'avancer. Dans les pratiques enseignantes (nous réservons cette expression à l'ensemble des activités de l'enseignant qui aboutissent à ce qu'il met en œuvre en classe), le verbe permet d'établir une relation entre l'apprenant et l'enseignant.

Dans le système didactique, cette interaction traduit leur rapport au savoir, c'est pourquoi la consigne est parente du contrat didactique¹⁶, de son explicitation¹⁷.

Le substantif de consigne est dérivé du verbe « *consignare* » du latin populaire, apparu au Moyen Age, au milieu du XIV^e siècle. Le dictionnaire d'étymologie¹⁸ révèle qu'il désignait « *délimiter* » et aussi « *déposer en garantie* ». A la fin du XV^e siècle, ce concept est devenu équivalent de « *marque* ». Durant l'époque contemporaine (1803), la consigne signifie dans certains usages une « *punition* » ou « *un local de gare pour déposer les bagages* »¹⁹.

Le concept de consigne n'est pas spécifique au milieu scolaire. Dans les dictionnaires, il y a une multitude de définitions concernant les domaines très différents : militaire, commercial, médical, politique, etc.

Pour Le Petit Larousse (2003), c'est un « *ordre sous forme d'instruction donnée à une sentinelle, un surveillant, un gardien* »²⁰. Les dictionnaires s'accordent sur un sens général impliquant la présence de deux acteurs, un émetteur

¹⁶ Le système didactique est la base d'une situation d'enseignement. Il est composé de trois pôles interdépendants : *enseignant, enseigné, élève*. En d'autres termes, il implique l'enseignant, l'élève, le savoir et la relation didactique qui les lie. La consigne se trouve au cœur de la relation qui unit l'enseignant et l'enseigné, plus encore, elle est ce rapport qui les lie au quotidien à travers toutes les activités scolaires qu'ils sont susceptibles de partager lorsque celle-ci est bien élaborée. Cette relation est basée tacitement sur un contrat didactique qui les engage l'un vis-à-vis de l'autre.

¹⁷ Morandi F. (2002), *Pratiques et logiques en pédagogie*, Nathan, Paris, p. 100.

¹⁸ Dubois J. et al. (2004), *op.cit.*, p. 178.

¹⁹ *Ibidem*, p. 178.

²⁰ Le Petit Larousse (2003), Editions Larousse, Paris, p. 251.

et un destinataire et le terme d'instruction ou d'ordre donné par le premier au second afin que ce dernier l'exécute²¹.

Pour Jean-Michel Zakhartchouk (1999) : « *On remarquera que c'est bien dans les régimes totalitaires qu'il s'agit d'obéir à la consigne, sans comprendre. Dans une démocratie, faire comprendre ce qui est demandé par l'institution est une exigence civique* »²².

Ainsi, dans l'armée, la consigne implique une idée de force :

- chargez tous les assaillants ;
- vaccinez tous les manifestants ;
- gardez ce poste jusqu'à l'arrivée du chef d'Etat-major ;
- tirez dès le premier coup de sifflet ;
- marchez au rythme de la fanfare du premier bataillon, etc.

Dans le domaine médical, la consigne a un caractère social :

- prenez deux comprimés par jour ;
- lisez attentivement la notice ;
- gardez vos médicaments dans un endroit sécurisé ;
- appliquez ce produit aux endroits infectés de votre peau ;
- vaccinez vos enfants contre les maladies, etc.

Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de préciser le sens de ce concept dans le domaine scolaire. C'est pourquoi, il importe d'accorder un intérêt à la définition émise par Jean-Michel Zakhartchouk (1999).

²¹ Les fonctions de la consigne dépendent de la situation d'énonciation : si l'émetteur exerce le pouvoir, la consigne transmet un ordre, par contre si l'émetteur fait autorité mais n'a pas un vrai pouvoir, la consigne transmet un conseil, si le récepteur détient le pouvoir, la consigne transmet une demande.

²² Zakhartchouk J.-M. (1999), Comprendre les énoncés et les consignes, Centre Régional de la Documentation Pédagogique, Amiens, p. 15.

Ce dernier définit la consigne scolaire comme : « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc. »²³.

En d'autres termes, la consigne est un type de « discours d'incitation à l'action »²⁴, pour reprendre les propos de Jean-Michel Adam (2001). Il s'agit d'amener, d'inciter un apprenant à agir, à réaliser une tâche.

Pour ce dernier, la consigne s'appuie sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage.

Cette perception s'apparente à un "ordre" : on dit à l'élève ce qu'il doit faire, sous-entendu dans le contrat didactique qui lie l'enseignant à l'apprenant.

Par ailleurs, se contenter de cette définition serait restreindre la consigne à un ordre, comme l'a fait remarquer Jean-Michel Zakhartchouk (1999) lui-même.

Or, si la consigne scolaire se traduit généralement par une demande qui consiste à faire effectuer une tâche précise par l'apprenant, se résume-t-elle pour autant à une simple exécution d'instructions ?

Effectivement, si le sens général implique une exigence d'exécution, il faut une multitudes de conditions pour qu'un apprenant puisse réaliser la consigne :

- qu'il comprenne la demande ;
- qu'il perçoive ce que l'on attend de lui ;
- qu'il accepte cette demande ;
- qu'il soit capable de l'exécuter ;
- qu'il soit capable d'évaluer s'il a exécuté cette consigne²⁵.

²³ Zakhartchouk J.-M. (1999), op.cit., p. 19.

²⁴ Adam J.-M. (2001), in Micheau M. (2006), Comment favoriser la compréhension des consignes en cycle 2?, Carcassonne, Montpellier, p. 5.

²⁵ Micheau C. (2006), op.cit., p. 5.

Autrement dit, lorsque nous pensons à la définition du terme consigne, nous nous apercevons qu'il n'a pas la même signification pour l'enseignant et pour l'apprenant.

Ce dernier (influencé par des représentations, par le vécu quotidien ou le sens familier), la conçoit parfois comme un ordre une instruction rigide donnée par l'enseignant.

Les définitions données par le dictionnaire tendent à confirmer cet a priori.

Cette définition, mérite d'être étoffée du point de vue de l'enseignant, pour qui la consigne est un outil pour découper, scander les étapes d'un processus d'appropriation des savoirs et des savoir-faire.

En d'autres termes, il s'agit pour l'enseignant, de donner aux apprenants les orientations qui leur permettront de réaliser dans les meilleures conditions le travail.

Elle n'est donc utilisée que pour permettre aux apprenants d'avancer, de continuer leur progression, en leur indiquant la voix à suivre.

Elle doit aboutir à une production orale, écrite ou graphique, se traduire par une action de la part de l'élève. Elle sert alors d'instrument pour l'enseignant pour orienter l'activité didactique (c'est le cas dans l'exploitation d'un document textuel ou iconographique).

De ce qui précède, la consigne ne peut être confondue à un simple ordre, puisqu'elle ne s'intéresse pas seulement au résultat de l'action, mais aussi aux moyens et aux conditions nécessaires pour y arriver.

C'est pourquoi, deux points complémentaires entrent en jeu dans une consigne : celle-ci définit le but, mais également guide l'action²⁶.

²⁶ Garcia-Debanc (2001), « Les genres du discours procédural : invariants et variations », Les textes de consignes, in Revue PRATIQUES n°1116112, CRESEF, Paris, pp. 65676.

En d'autres termes, le destinataire accomplit l'action grâce à la consigne.

Pour l'apprenant, il s'agit d'une demande de faire quelque chose, elle décrit de façon précise et univoque la tâche qu'il doit faire ou produire comme résultat de l'apprentissage.

Au total, la consigne recouvre deux attentes de natures différentes : d'une part la réponse à la tâche demandée, d'autre part, la compréhension par les apprenants de la signification et de l'intérêt d'une telle consigne. Or la satisfaction de cette dernière nécessité ne peut qu'être repoussée dans le temps, quand la question posée nécessite une réponse immédiate.

La simultanéité de ces deux attentes et le décalage temporel dans leur satisfaction risquent au fond de sacrifier dans un premier temps l'intelligence de la consigne à la formulation de la bonne réponse.

Encore faut-il prendre le temps par la suite, de s'assurer que l'élève est parvenu à cette intelligence et le cas échéant, de lui donner les moyens d'y parvenir. Pour cela, la consigne doit être la plus opérationnelle possible et donc nécessiter un réel travail de réflexion de la part du professeur.

Par ailleurs, si la consigne ne doit être confondue avec un ordre, il importe aussi de la différencier d'un simple renseignement, d'une interrogation ou d'une recommandation.

Effectivement, si une information permet de fournir des connaissances à un sujet, si une question permet de solliciter une réponse de la part d'un sujet, et si un conseil permet d'aider un apprenant à adopter la meilleure conduite possible dans une circonstance donnée, ces notions ne correspondent chacun qu'à une des conditions sous-jacentes à la consigne en tant que telle.

A ce titre, confondre chacun de ces termes avec le concept de « consigne » serait tronqué ce même terme. De ce fait, nous pourrions retenir que, plus qu'une simple instruction, la consigne est porteuse d'informations qui permettent à l'apprenant de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation.

Dans le cadre scolaire, la consigne est donc :

- un moyen d'aider l'apprenant dans la conduite de son apprentissage ;
- un moyen de le guider pour le faire progresser plus rapidement ;
- un moyen de s'auto-évaluer ;
- un moyen d'impliquer l'apprenant et de stimuler son attention²⁷.

En histoire, la consigne n'a pas comme premier objectif d'emmagasiner des dates, des faits. Elle doit permettre à l'apprenant de juger par lui-même, de mieux se situer dans le temps et dans l'espace, de comprendre et de découvrir lui-même la réalité concrète et le sens des événements.

Ceci suppose l'acquisition par l'apprenant d'une démarche qui le place par exemple devant des documents qu'il faut observer, décrire, analyser, expliquer après avoir formuler des hypothèses.

Ces réflexions mettent en évidence les obstacles rencontrés pour définir de manière simple et claire ce concept en termes didactiques. Aussi, afin de l'étayer et de le clarifier davantage, il importe d'abord de préciser les raisons qui justifient le choix de cette recherche et son intérêt.

²⁷ Micheau C. (2006), op.cit., p. 6.

1. Justification et intérêts du sujet

a. Justification du choix du sujet

Quatre raisons nous ont motivé pour le choix du sujet « **Les verbes de consigne dans l'évaluation** ».

Premièrement : une raison personnelle.

En tant qu'apprenant, nous avons été confronté aux difficultés de compréhension des consignes. Celles-ci se situaient à trois niveaux :

- un problème lié au vocabulaire de la consigne ;
- la représentation de la tâche ;
- la résolution de l'activité.

Nous remontons en 1982 où nous étions candidat au BEPC. Nous nous souvenons de l'énoncé de l'épreuve de géométrie en Mathématiques libellé en ces termes :

Soit un triangle ABC tel que distance $AB = 3$, $AC = 4$, $BC = 5$

Consigne : **montrez** que ABC est un triangle rectangle.

Nous nous sommes basé sur notre vécu quotidien pour appréhender la tâche demandée. Nous étions loin d'imaginer le piège qui nous attendait car tellement l'énoncé paraissait aussi simple. Nous pensons qu'il fallait simplement représenter un triangle.

En didactique, les représentations sont des connaissances et des règles d'action que les individus et les groupes ont élaborés à la lumière de leur vécu, de la signification qu'ils ont donné aux événements, aux phénomènes, aux concepts.

Dans la perspective constructiviste, l'apprenant part de ce qu'il sait. Le rôle de l'enseignant, est d'amener l'élève à confronter ses représentations à la connaissance scientifique qui lui a été enseignée.

De notre côté, nous avons représenté un triangle suivi de la mention : « *c'est un triangle rectangle* ». Une fois à la maison, au cours des échanges et des comparaisons des résultats avec les autres élèves qui avaient un bon niveau en mathématiques, ces derniers nous firent savoir qu'il fallait d'abord procéder par une série d'étapes en faisant des démonstrations pour conclure qu'il s'agit d'un triangle rectangle. Mais que fallait-il faire exactement ?

Il fallait connaître le théorème de Pythagore et s'appuyer sur cette théorie. D'après Pythagore, si un triangle est rectangle, alors le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des deux autres.

La réciprocity de ce théorème veut dire que : si un triangle est tel que le carré d'un de ses côtés est égale à la somme des carrés de ses deux côtés, alors le triangle est rectangle.

Dans la démarche mathématique, cela revient à faire des opérations pour comprendre la théorie évoquée plus haut. Il faut alors procéder de la manière suivante :

- calcul du carré de la distance BC : $5 \times 5 = 25$;
- calcul du carré de la distance AC : $4 \times 4 = 16$;
- calcul du carré de la distance AB : $3 \times 3 = 9$.

Nous faisons ensuite la somme des carrés des distances AC et BC : $16 + 9 = 25$.

Comme la somme des distances AC et BC est égale au carré de la distance BC, c'est-à-dire 25, nous pouvons alors conclure que ABC est un triangle rectangle. Or c'est ce que nous n'avons pas fait.

Nous venons de nous rendre compte que nous n'avons pas compris la consigne qui nécessitait un savoir-faire particulier. Nous avons échoué au BEPC, en accusant les correcteurs d'avoir mal corrigé notre copie. Pourtant, nous avons buté sur un obstacle.

Deuxièmement : les motivations d'ordre professionnel et pédagogique.

Nous avons été professeur d'histoire-géographie au Lycée moderne Inagoji de San Pedro de 1995 à 2001²⁸.

Pour nous, être professeur, c'est avoir trois compétences :

- être un technicien (dominer les savoirs à enseigner) ;
- être un pédagogue (connaître les méthodes pour enseigner) ;
- savoir communiquer (être capable de faire passer le message).

C'est la richesse de notre métier car il faut souvent remettre en cause nos méthodes de travail. Au plan professionnel, nous avons tenu près de trente (30) classes de la Sixième à la Troisième (nous avons régulièrement chaque année trois à quatre classes de Troisième sur les dix que comptait l'établissement à cette époque) et quelques classes de Terminale.

Nos élèves écrivent pendant un temps important du temps scolaire. Ils écrivent dans presque toutes les disciplines qui leur sont enseignées et ils sont jugés essentiellement sur leurs productions d'écrits, que ce soit au cours de l'année scolaire ou durant les examens.

Il n'est pas certain qu'ils auront à écrire beaucoup dans leur vie professionnelle ou professionnelle d'adulte mais il est sûr que le « métier d'élève » nécessite de savoir écrire et que la réussite scolaire implique la maîtrise des compétences nécessaire pour bien écrire.

²⁸ Nous avons été plusieurs fois retenu parmi les correcteurs, les harmonisateurs, les membres de jurys de délibération, du secrétariat des examens et concours du BEPC et du baccalauréat. Nous avons participé aux jurys de délibération des examens du BEPC et du baccalauréat, en tant que membre du secrétariat, et parfois, comme harmonisateur. Nous avons profité de ces situations pour avoir accès aux copies des candidats des autres centres, où nous avons pu examiner les réponses, les formulations, les notes. Chaque année, nous étions désigné comme professeur principal. Nous avons aussi participé à des séminaires de formation pour la conception des sujets.

De plus des remarques convergentes signalent que c'est au moment du passage à l'écrit que se révèlent des difficultés importantes. Au moment où il s'agit d'écrire des mots pour montrer qu'on a compris la consigne qu'ils se placent en situation d'échec.

Si nous voulons décrire l'attitude de ces derniers, il faut signaler que certains débordent, pour beaucoup, d'énergie et souvent plein de bonne volonté quand il s'agit de répondre à nos questions.

Ce ne sont pas des élèves dissipés mais, il nous a fallu quelques temps en début d'année scolaire pour réussir à instaurer la discipline. Certains omettent tantôt cette règle de bonne conduite mais dans ces moments, les interventions ne sont pas perturbatrices ou malvenues.

Beaucoup sont relativement calmes et mis à part quelques uns qui oublient que le tableau est devant eux et pas dans leur dos et qui interviennent régulièrement sur des questions bien différentes de celles du cours, l'ambiance est studieuse et détendue.

Ils participent et une bonne majorité (15-20) d'entre eux est toujours volontaire pour lire un texte, pour répondre à une question. Ceux qui ne prennent pas l'initiative de lever le doigt ne comprennent pas souvent les formulations.

Par ailleurs, si nous nous référons aux notes et aux moyennes des trimestres, nous remarquons qu'en Troisième, il y a une très bonne tête de classe (vingt élèves obtenant plus de quatorze de moyenne), une majorité de la classe se situe autour de 12-13 de moyenne. Cependant, certains n'ont pas la moyenne et sont en grande difficulté (30-40 environ n'ont pas la moyenne, les plus faibles se situent autour de 05/20). Les mêmes constats ont été faits également dans nos classes de Terminale.

Ces remarques vont être un des éléments déclencheurs de notre envie de travailler sur les consignes pour permettre à tous de retirer quelque chose des leçons et des devoirs.

L'observation du comportement de nos apprenants durant les cours et les différentes observations nous ont alors permis de développer cette recherche.

Eu égard à la particularité de ces publics (non lecteurs de consignes), les remarques et les situations mises en place tout au long de ma pratique professionnelle au secondaire, se sont appliquées surtout aux consignes écrites.

Toutefois, toutes les observations qui ont pu être repérées sont aussi valables pour les consignes orales.

Mais au-delà d'une simple question technique, l'appropriation des consignes entraîne de nombreux obstacles et ouvre plusieurs pistes qui dépassent le simple cadre de la compréhension d'un lexique particulier.

Au plan pédagogique, nous avons longtemps observé les pratiques pédagogiques de nos anciens maîtres, autrement dit, leurs pratiques en classe (nous spécifions cette expression à ce que dit et fait l'enseignant en classe, en tenant compte de ses préparations, de ses conceptions et connaissances en histoire et de ces décisions instantanées, son discours et silence, ses déplacements, ses énoncés).

Devenu enseignant par la suite, nous avons été chargé de la formation des apprenants. Nous avons aussi formulé des consignes pour les apprenants.

Jusque-là, nous n'avons pas pensé un seul instant que tous les termes contenus dans un énoncé méritaient une attention particulière et qu'il faille faire une analyse minutieuse du libellé avant d'y répondre.

C'est à ce titre qu'ayant constaté la manière dont ces derniers apprennent, nous nous sommes rendu compte que le métier d'enseignant se définit d'abord non pas par l'activité

d'enseignement, mais par les activités d'apprentissage des apprenants.

En faisant de l'apprenant le centre incontournable du savoir, l'enseignement ne retrouve que sa finalité : apparaître comme une médiation entre l'apprenant et les savoirs que ce dernier doit maîtriser.

L'enseignant est ainsi pour l'apprenant un médiateur de savoir, un facilitateur des apprentissages lors de la passation des consignes.

Somme toute, si nous avons circonscris cette recherche à l'évaluation, c'est parce qu'elle occupe une place fondamentale dans les activités d'apprentissage, elle permet aussi de respecter le principe de la triple homogénéité.

Autrement dit, il doit y avoir correspondance entre les objectifs du programme et le contenu des enseignements (les matières et les comportements cognitifs, affectifs et psychomoteurs qui s'y appliquent), le contenu de l'enseignement et les instruments de l'évaluation, les objectifs du programme et les instruments de l'évaluation.

Les objectifs du cours ayant été énumérés en fonction du domaine cognitif, du domaine affectif et du domaine psychomoteur, ne pourront faire l'objet d'évaluation que dans la mesure où ils auront été largement développés à l'occasion des séquences d'enseignement réalisées en classe.

Nous disposons donc de supports susceptibles de nous permettre de formuler des consignes, de proposer des situations-problèmes d'évaluation aux apprenants faisant appel à plusieurs notions vues. Pour ainsi dire, nous voulons porter nos recherches sur des consignes dont nous pouvons montrer leurs limites.

Troisièmement: les motivations d'ordre scientifique.

Des recherches ont mis au jour, diverses approches d'apprentissage. La première approche fut celle de la

pédagogie par objectif (PPO) des années 1970-1975. Elle cherche à caractériser tout apprentissage par ce qu'il advient à son terme, le produit de l'apprentissage, le comportement observable.

Un pas décisif est alors entrepris dans la pratique d'enseignement, par la centration sur l'apprenant et sur les produits de l'apprentissage (l'apprenant sera capable de...). Mais, à se centrer sur les produits de l'apprentissage, cette approche comportementaliste laisse de côté les processus à l'origine de ces derniers.

Pendant les années 1980, on commence à s'intéresser aux processus de l'apprentissage, en cherchant à comprendre ce qui se passe dans l'esprit de celui qui apprend : une approche mentaliste succède à une approche comportementaliste.

Pourtant, dans la construction des savoirs, la consigne se trouve être objet et outil d'apprentissage. Mais l'on n'a pas encore suffisamment pris en compte la dimension didactique des consignes, alors que les descriptions d'activités d'enseignement ou de formation peuvent être analysées d'un point de vue didactique.

Cette dimension de la consigne dans le système didactique, nous semble importante de souligner l'omniprésence de la consigne au sein de la classe, notamment dans la relation ou le rapport qu'entretiennent l'enseigné et l'enseignant durant les séquences didactiques.

Ainsi, la consigne comme objet de recherche, mérite que l'on s'attarde à rechercher un modèle d'approche.

En France, la consigne a longtemps intéressé plusieurs chercheurs, notamment Viviane Rivière (2006)²⁹, Jean-Michel Zakhartchouk (1999)³⁰, Jean-Pierre Astolfi (1997)³¹, Henri

²⁹ Rivière V. (2006), « Langage et langues : description, théorisation, transmission », thèse de doctorat, Université Paris 3, pp. 13-26.

³⁰ Zakhartchouk J.-M. (1999), op. cit., pp. 1-192.

³¹ Astolfi J.-P. (1997), L'erreur, un outil pour enseigner, ESF, Paris, pp. 59-67.

Moniot (1993)³². Ces travaux sont dignes d'intérêt. Par contre en Côte d'Ivoire, les recherches sont pratiquement rares. A part les travaux de Patricia Nebout-Arkhurst (2007), qui montrent l'importance des consignes dans la construction du savoir au niveau des enfants du pré-scolaire³³, il n'existe pas de travaux de recherche qui appréhendent cette question dans une optique didactique.

S'en désintéresser ou penser qu'il s'agit d'une simple question technique, c'est refuser une véritable résolution des difficultés des consignes mal comprises.

Car, comprendre les consignes, sont des savoirs et savoir-faire indispensables à la réussite scolaire, au même titre que d'autres apprentissages.

Il nous incombe donc d'aider les apprenants à construire leur savoir en y accordant une importance capitale aux consignes.

Quatrièmement : au plan institutionnel

Contrairement à l'enseignement de l'histoire qui remonte depuis l'époque coloniale, celui de la didactique de l'histoire est tout récent. En janvier 1964, année du décret n° 6440 portant création de l'ENS jusqu'en 1980, le terme de didactique semblait être nouveau pour tout le monde.

Effectivement dans le profil du formateur repéré à l'occasion du séminaire de l'ENS du 1^{er} au 30 octobre 1979 ayant pour thème : l'ENS à la recherche de ses structures de formation, il est mentionné :

« Etant donné la spécificité de l'ENS, en tant qu'établissement devant former des éducateurs enseignants, il apparaît nécessaire que la formation soit approfondie. Ce qui doit permettre :

³² Moniot H. (1993), La didactique de l'histoire, Nathan, Paris, pp. 12-57.

³³ Nebout-Arkhurst P. (2007), « Consignes et contrat didactique : pour quelles stratégies didactiques en situation d'enseignement/apprentissage », in Kasa bya Kasa, Revue ivoirienne d'anthropologie et de sociologie n° 12, EDUCI, Abidjan, pp. 96-110.

-l'acquisition de connaissances suffisantes dans la discipline de spécialité ;

-l'acquisition de connaissances suffisantes en pédagogie ».

Nous entendons ici par connaissance, la pratique, en d'autres termes le vécu, autant dans la didactique de spécialité qu'en pédagogie. Toutes ces actions de l'éducation devant déboucher sur un engagement de l'individu dans sa discipline et dans sa profession, d'où la connaissance de la discipline et la connaissance de la pédagogie.

Comme nous le constatons, le concept didactique n'est mentionné ni souligné nulle part. C'est donc entre 1979-1980, que certains expatriés enseignants à l'ENS utilisaient ce mot sans que l'on sache véritablement sa signification.

En Côte d'Ivoire, très peu ont été formés à la didactique de l'histoire. La plupart « se débrouille » à partir d'une expérience professionnelle ; chose malheureuse.

L'enseignement de la didactique étant structuré, il n'est fondé sur aucun programme. Chacun l'enseigne comme il le peut. Dans ces conditions, la consigne n'est pas perçue comme un outil didactique pouvant servir à la construction du savoir. C'est un contenu qui mérite d'être clarifié pour servir de fondement de séquences d'apprentissage.

Alors qu'en France, la consigne apparaît clairement dans les instructions officielles, notamment dans les programmes de l'école primaire sous la direction du ministère de l'Education nationale dans les compétences transversales, mais également dans les compétences en lecture.

La voie reste donc ouverte pour les nouvelles recherches et les questions qui n'auront pas trouvé de réponses dans le présent travail. En attendant, quel est l'intérêt de cette recherche ?

b. Intérêts du sujet

Notre recherche est intéressante pour quatre raisons fondamentales.

Premièrement, elle nous propose une démarche que nous appelons la lisibilité didactique. Cette lisibilité peut se résumer dans le schéma du système didactique (E, é, S).

Le schéma du système didactique montre que la passation d'une consigne est une des conditions de la mise en œuvre du contrat didactique.

En effet, l'activité qui consiste à définir les comportements ou les productions que peuvent avoir les apprenants dans leur rapport au savoir, relève du contrat didactique. Ainsi, son dysfonctionnement introduit une rupture dans l'exécution de la tâche scolaire.

Deuxièmement, cette recherche nous apporte un éclairage épistémologique³⁴. La didactique se fonde sur l'épistémologie des disciplines parce que nécessaire pour l'analyse du contenu des connaissances.

Ainsi, à travers cette recherche, nous pouvons mieux appréhender des objets de savoir encore mal élucidés en raison des problèmes de formulation.

Troisièmement, elle nous fournit un éclairage psychologique. La didactique se fonde sur la psychologie du développement pour une meilleure analyse du contenu des activités mises en jeu dans l'apprentissage, à savoir des opérations de pensée que celles-ci impliquent. Dès lors, la formulation de la consigne tiendra compte de l'âge mental des apprenants.

Quatrièmement, notre recherche nous éclaire sur les défis et enjeux de la formation du professionnel de l'éducation.

³⁴ L'épistémologie est l'étude critique des conditions de production et de validité des connaissances.

Notre ambition est donc de doter l'ensemble des acteurs de repères clairs, afin de mieux connaître les savoirs historiques à enseigner dans une consigne.

Au-delà des principaux intérêts que nous venons de dégager, il convient néanmoins de préciser notre problème de recherche.

2. Problématique

Notre problématique découle d'un constat. Nous ne remonterons alors pas très loin dans le temps puisque, en France, c'est en 1882 qu'apparaît le premier programme officiel d'histoire.

Jules Ferry est à ce moment ministre de l'Instruction Publique (notons au passage que nous sommes assez éloigné du terme «Education Nationale») sous la Troisième République qui affiche la volonté politique de cimenter l'unité nationale et qui fait de l'enseignement de l'histoire un des vecteurs de cette volonté en privilégiant de manière exclusive la mémoire nationale de la «Mère patrie ».

La méthode mise au service de cet enseignement est assez bien résumée par la phrase inscrite sur la couverture du manuel d'Ernest Lavisse : « L'enseignement de l'histoire aux tout-petits doit être une suite d'histoires comme en racontent les grands-pères à leurs petits-enfants. ».

C'est donc bien une histoire-récit strictement événementielle qui est préconisée. Il est assez étonnant de constater que cette conception de l'enseignement de l'histoire n'est pas fondamentalement remise en cause (même si les instructions suivantes apportent quelques nuances) jusqu'à la fin des années soixante.

Ce n'est donc qu'à cette période que ce contenu national et patriotique de l'enseignement de l'histoire devient contestable pour plusieurs raisons :

-sa cohérence avec les objectifs sociaux fixés (par la Troisième République) est obsolète, surtout en cette époque politique troublée par les événements de mai 68 ;

-les travaux de Jean Piaget et Wallon, dans le domaine de la psychologie et du développement de l'enfant, influent sur les recherches et les conceptions de la pédagogie ;

-les historiens de la « Nouvelle Histoire », dans le sillage de l'Ecole des Annales, exposent une autre conception de cette discipline qui, en rupture avec l'histoire événementielle, privilégie les faits économiques et sociaux et l'étude des évolutions sur une longue durée.

En Côte d'Ivoire, l'enseignement de l'histoire est une institution qui remonte depuis l'époque coloniale. La mise en œuvre des programmes d'enseignement remonte depuis cette période (1893-1960).

Les « *Etablissements français de la Côte-d'Or* », noms sous lequel étaient désignés les deux ports du golfe de Guinée : Assinie et Grand-Bassam, ont vu débarquer en 1842 Arthur Verdier, navigateur commerçant.

A partir de 1880, fut créée la première plantation de café à Elima, au bord de la lagune Aby. En 1882, il décida d'ouvrir une école sur sa plantation, mais cela fut un échec, en raison du manque d'enseignant de métier.

En 1887, Arthur Verdier, qui entre-temps avait été nommé résident de France à Assinie, use de son influence à Paris auprès du gouvernement pour qu'un instituteur soit nommé à Assinie et que soit créée en cette ville une école officielle qu'il s'engageait de construire. Le choix se porta sur Fritz-Emile Jeand'heur, alors instituteur en Algérie.

A partir donc de la première école primaire coloniale, ouverte le 8 août 1887, avec environ une trentaine d'élèves

venant de la même aire culturelle, un pas essentiel venait d'être franchi pour le système éducatif ivoirien³⁵.

En 1893, est née la colonie de Côte d'Ivoire. Cette dénomination remplacera définitivement celle de la Côte-d'Or par la volonté du gouverneur Binger qui voulait ainsi distinguer le territoire dévolu à son administration de la colonie anglaise, la Gold Coast voisine. Dès 1893, c'est aussi le départ définitif de la Côte d'Ivoire du premier instituteur Jeand'heurt.

En 1924, l'enseignement de l'histoire est rendu obligatoire à l'école primaire. Le premier programme officiel d'histoire fut alors élaboré. Le projet colonial était de façonner une élite et faisant sienne les valeurs du patrimoine français³⁶.

Le programme d'enseignement visait alors à former des cadres subalternes dévolus à la construction d'une identité coloniale, au service de la France ; la mère patrie. Selon les instructions : *« Il faut faire connaître aux Noirs l'histoire de la France et celle de leur pays. Il faut amener l'indigène à situer convenablement sa race et sa civilisation au regard des autres races et civilisations passées et présentes »*³⁷.

L'histoire doit renforcer la grandeur de la France dont les colonies font partie intégrante. Les héros de la résistance africaine, notamment : Samory Touré, Tchaka Zoulou, sont vus comme des sanguinaires.

L'enseignement de l'histoire n'était pas inscrit au cours préparatoire, certainement en raison du jeune âge des apprenants. Des cinq thèmes programmés au cours élémentaire, trois sont consacrés aux Noirs (l'histoire locale, ce qu'étaient autrefois les Noirs, ce qu'ils sont aujourd'hui),

³⁵ Monney L. (2003), L'analyse curriculaire du nouveau programme du préscolaire : cas de la discipline du Français, mémoire de DEA, ENS, Abidjan, p. 15

³⁶ Annexe 1.

³⁷ Instructions officielles du programme de 1924.

deux sont consacrés à la France (Ce que les Noirs doivent aux Français et des notions générales très simples et justes sur la France et les Français).

Sur dix thèmes au cours moyen, quatre seulement sont réservés à l'Afrique, six portent sur la France. Ces thèmes donnent l'impression d'être le prolongement du programme de la classe du cours élémentaire.

En réalité il n'en est rien, l'étude de l'Afrique occidentale d'autrefois ne peut correspondre aux grandes périodes de l'histoire française, aucun lien donc entre les quatre premiers thèmes sur l'Afrique occidentale et les six autres afférents à la civilisation française.

Un autre aspect non moins important c'est la bonne dose de morale que comportent ces programmes de 1914 remaniés en 1924. Par exemple : Comment lutter contre les maladies par l'hygiène.

En observant le programme d'histoire du cours supérieur, il présente deux grands aspects : la France, une nation riche, puissante et capable de se faire respecter ; une nation généreuse et ne reculant devant les sacrifices quel que soient, même pour délivrer les peuples.

Le second aspect montre à travers les thèmes que la France présente sous un angle restreint la civilisation des peuples d'Afrique Noire occidentale. Tout ce qui est africain est peint dans ce programme comme un tableau sombre et négatif.

Au total, si l'on tient compte de la vingtaine de thèmes au programme, on note un groupe ayant un lien avec l'enseignement de l'histoire, et un autre relevant du domaine du droit : famille, justice, lois sociales et d'assistance, institutions, etc.

L'histoire était enseignée de manière transmissive. La leçon de type magistral, présentait à des élèves passifs une

succession d'événements et de personnages marquant de l'histoire de France. Le document occupe une place réduite où son rôle se limite la plupart du temps à illustrer le savoir édicté par le maître³⁸.

La démarche pédagogique proposée en classe est fort éloignée de celle de l'historien, axée sur le questionnement et la recherche autour du document. Pour une grande partie de ces élèves donc, l'histoire comme acquisition des savoirs est enseignée dans une colonie aux ressources limitées, auprès de populations d'élèves dont le capital culturel transmis par les familles n'est que faiblement compatible avec celui attendu par l'école.

La condition d'innover n'est pas dans ces conditions au premier plan des préoccupations. Bref, un ensemble de conditions qui placent l'enseignement de l'histoire dans un environnement peu favorable. Autrement dit, la priorité du programme n'est pas l'acquisition de savoirs historiques³⁹.

Au moment des Indépendances en 1960, les pays de l'ex-AOF et de l'ex-AEF disposaient des programmes d'enseignement presque identiques. Il s'agissait des programmes disciplinaires consistant en énoncés de contenus notionnels.

Dès le lendemain des Indépendances, la nécessité de réviser ces programmes s'est donc avérée. Cette première étape qui consacre la naissance des programmes nationaux se situe autour des années 1960-1964.

Le « *programme de construction nationale* » (1960-1975) consiste à forger dans la jeunesse scolaire, une mentalité favorable à l'unité africaine, à instaurer un enseignement universel n'ignorant rien de l'Europe et des grandes puissances, à faire acquérir une connaissance de chaque Etat africain.

³⁸ Annexe 2

³⁹ Annexe 3.

Il s'agit de forger une jeunesse dotée d'un esprit civique fondé sur une culture, sur une culture d'ouverture, sur le monde, inspiré des valeurs universelles.

Les limites essentielles de ces programmes se situaient dans leur incapacité à assurer un enseignement de masse et de qualité.

A partir de 1965, commence une autre vague de réformes dont l'objectif essentiel était d'améliorer l'offre éducative. Sur le plan des pratiques pédagogiques, ce programme est caractérisé par la méthode traditionnelle d'enseignement qui suscite et entretient la passivité des apprenants⁴⁰.

A partir de 1975-1995, avec le concours de la coopération belge et de quelques nationaux, ayant la volonté de faire mieux connaître la Côte d'Ivoire, et ce, à partir d'exemples pris dans le milieu, comme bases à toutes les leçons, le pays initie un autre programme connu sous le nom de « programme de rénovation ». Il est basé sur la méthodologie active qui place l'apprenant au centre du processus enseignement/apprentissage⁴¹.

Cette méthode a pour objectif d'inculquer aux apprenants des savoirs dominés par l'esprit d'initiative, le goût de la recherche, l'esprit critique, aussi, par une réduction notable du gigantisme du programme précédent, et enfin, une étude du milieu dont la pratique devrait donner le goût de la recherche aux apprenants.

⁴⁰ L'acteur principal dans la méthode traditionnelle ou magistrocentrique est l'enseignant. Les apprenants sont maintenus dans une situation d'écoute passive à travers des cours magistraux. L'importance est accordée à la mémorisation des connaissances et des savoirs dispensés.

⁴⁰ La méthode active est en vigueur à partir de 1975.

⁴¹ La méthode dite active ou participative favorise un apprentissage créatif, participatif et formatif. Cette méthode recommande que l'enfant observe, cherche, explore, expérimente et découvre lui-même. Ainsi, les connaissances, les aptitudes, les attitudes et valeurs s'acquièrent par l'implication de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Elle permet de toucher les trois domaines d'intérêt que sont : le cognitif, le psycho-moteur et surtout le socio-affectif qui caractérisent l'EVP/EmP. Elle met l'accent sur les capacités de l'enseignant à organiser et à animer son cours afin de le faire partager par toute la classe. Elle a pour fonction de motiver les apprenants, de susciter l'intérêt chez l'apprenant, d'impliquer les apprenants au processus d'enseignement/apprentissage.

En 1995, c'est la naissance des programmes de souveraineté, mettant l'accent sur la formation des citoyens responsables imprégnés des réalités de leur pays et ouverts sur le monde. L'histoire nationale fait son entrée dans ces programmes, même si celle-ci est timide, ignorant encore certaines figures illustres du passé.

En Sixième (6^e), la Préhistoire et l'Antiquité sont étudiés dans trois chapitres pour asseoir les bases de l'histoire de l'homme sur la terre.

Le programme fournit à l'apprenant, un vocabulaire de base et lui permet d'appréhender la notion d'évolution. Celle-ci se poursuit en Cinquième (5^e) avec l'Antiquité et le Moyen Age et fait apparaître l'extension des aires de civilisation et la notion de la dynamique des civilisations dans le monde.

La Quatrième (4^e) à cheval sur le Moyen Age et les Temps modernes s'enchaîne avec le programme de 5^e pour étudier l'intensification des grandes découvertes à la fin de la 5^e. Les évolutions (XVII^e et XVIII^e siècles) sont soulignées à l'aide d'exemples précis pris dans des aires géographiques données.

En Troisième (3^e), l'Europe contemporaine donne l'opportunité à l'élève d'avoir une vue d'ensemble du monde depuis la civilisation industrielle du XIX^e siècle jusqu'à nos jours. C'est la compréhension du monde actuel ; résultat de grandes révolutions.

Les programmes du second cycle couvrent la période qui va de la Préhistoire à nos jours et connaissent le même agencement que ceux du premier cycle mais ils renforcent et consolident les acquis du précédent.

En Seconde (2nd) le programme commence par des leçons de méthodologie pour sensibiliser les apprenants à l'objet et à l'intérêt de l'histoire et susciter des prédispositions

favorables à la discipline afin de les amener à adhérer à son enseignement.

Par la suite, les leçons se succèdent dans une chronologie claire et cohérente tout en respectant le principe de partir de l'étude du milieu local vers les autres aires culturelles de la Préhistoire à nos jours.

Pendant la Préhistoire et le Moyen Age, les peuples tant en Côte d'Ivoire, en Afrique qu'en Europe s'organisent en grandes entités étatiques avant l'établissement des rapports entre les continents.

A la fin de cette période, comme nous le constatons dans le programme de Première (1ère), les Européens réorientent leurs activités, l'Afrique se réorganise mais trop affaiblie, elle subit d'abord l'impérialisme puis la colonisation. Ces rapports sont contrariés par les deux guerres mondiales dont les conséquences seront diversement gérées par la communauté internationale jusqu'en 1945.

En Terminale, l'histoire est dominée par la situation des relations internationales sans oublier la place de la Côte d'Ivoire, de l'Afrique et le monde. Hier, bipolaire, celui-ci tend vers l'uniformisation autour de valeurs universelles : liberté des peuples à disposer d'eux-mêmes, croyance en la démocratie, développement de la solidarité.

Ces programmes ont contribué à donner à la source historique une place centrale dans l'enseignement de la discipline dans les établissements du secondaire général. Nous retiendrons deux grandes innovations pédagogiques. Il s'agit de l'éducation à la vie familiale et l'éducation en matière de population (EVF/Emp) et de l'éducation environnementale.

La démarche utilisée est celle du développement curriculaire même si l'entrée reste une entrée par les objectifs. Mais pour comprendre ces programmes en vue de les

enseigner avec rigueur, il importe de connaître un certain nombre de facteurs qui ont présidé à leur conception⁴².

En 2000, la Côte d'Ivoire choisit pour système éducatif, la formation par les compétences. La compétence est un savoir agir complexe qui pour se manifester, s'appuie sur l'utilisation efficace et simultanée de plusieurs ressources que sont les habiletés et les capacités installées à partir des objectifs pédagogiques appelés savoir, savoir-faire et savoir-être.

Quant à la formation par compétence⁴³, c'est une approche pédagogique visant à développer des compétences pour mener un grand nombre d'enfants vers la réussite⁴⁴ ; la réussite étant perçue comme l'insertion dans la société et pas seulement la réussite scolaire.

La formation par compétences ne constitue pas une rupture brutale avec la PPO. Cette dernière consiste à découper des apprentissages complexes en objectifs distincts à atteindre par les apprenants. Elle amène à répondre à la

⁴² Ces facteurs sont de plusieurs ordres entre autres, la loi sur l'école et les orientations des programmes. Pour celle-ci, l'éducation doit tenir compte des préoccupations majeures de la société. Elle devra à ce titre concilier deux exigences essentielles :

- former des citoyens responsables imprégnés des réalités de leur pays et ouverts sur le monde extérieur ;
- donner une formation qui permette aux jeunes générations de se comporter de façon consciente face aux problèmes liés à leur rôle d'acteurs économiques et démographiques.

Prenant ces orientations en compte, le M.E.N.F.B, a voulu :

- qu'une grande place soit accordée à l'étude de la Côte d'Ivoire, à l'Afrique de l'Ouest, et à l'Afrique avant la connaissance du monde. Il faut donc partir du plus connu vers le moins connu ;

- que l'enseignant soit incarné dans le vécu de l'apprenant. Ce vécu à la fois familial, scolaire et social, exige que l'apprenant ait des connaissances et des habiletés avérées pour « apprendre à apprendre » et « apprendre à être et à devenir ».

Une autre nécessité imposée par les contenus EVF/EmP. En effet, une des valeurs sûres que le mode doit rechercher de nos jours, c'est la qualité de la vie. A ce titre, le FNUAP considère que la promotion de l'EVF/EmP est un volet important de la politique à développer pour atteindre cette valeur. Dans sa quête pour réussir à imposer cette valeur, le FNUAP cherche à institutionnaliser dans la plupart des pays du monde, l'enseignement des concepts et surtout des contenus d'EmP. La Côte d'Ivoire dans les nouveaux programmes leur a fait une large place.

⁴³ La notion apparaît en fait au cours des années 50 dans le champ de la formation avec les premières réflexions sur la formation professionnelle continue. Puis dans les années 80, elle apparaît dans les textes officiels de l'Education Nationale. La compétence s'enracine ainsi dans une période marquée par une configuration bien particulière : la crise de l'emploi, la recherche de nouveaux modèles de production, également l'institutionnalisation de la formation continue et la remise en cause de la qualité de l'éducation dispensée par l'école. Aux notions donc de « qualification » dans le monde du travail et de « savoir disciplinaire » dans le monde de l'éducation, est désormais préférée celle de « compétence ».

⁴⁴ « Pédagogie et formation par compétences », in Le mensuel de l'Education, n°1, juillet 2006, p. 41

question suivante : « Qu'est-ce qu'un apprenant doit savoir, ou doit savoir faire à la fin d'une leçon donnée ? ».

Dans la PPO, les objectifs sont multiples et morcelés. L'apprenant apprend des savoirs fragmentés sans forcément en comprendre le sens.

La formation par compétence s'appuie sur les acquis de la pédagogie par objectifs afin d'établir des rapports entre les acquis scolaires et les réalités de la vie quotidienne⁴⁵, pour donner du sens aux apprentissages. Par exemple, lors d'une situation-problème, si les apprenants sont compétents, les objectifs sont atteints.

La formation par compétence fait la promotion des savoirs utiles et utilisables ou transférables pour la résolution des problèmes de la vie courante.

De nouvelles valeurs et notions firent ainsi leur apparition dans le nouveau curriculum. Ce sont : la citoyenneté, la paix, la tolérance, le droit à la vie, les droits humains, le droit international humanitaire. Au total, la FPC est une formation utile pour la vie, celle qui a du sens⁴⁶.

Tout apprentissage, quel que soit ses objectifs, est un moyen complexe de mesure dont la mission essentielle est d'évaluer le niveau de connaissance et d'aptitude atteint par

« Pédagogie et formation par compétences », in Le mensuel de l'Education, n°1, juillet 2006, p. 41.

⁴⁶ La compétence varie selon les disciplines et les usages qui en sont faits dans divers domaines : professionnels ou scolaires. Ce qui caractérise en premier lieu ce concept, c'est qu'il mobilise différentes capacités et différents contenus. Pour un enseignant, être compétent pour donner un cours implique, outre les différents savoirs, de mobiliser un grand nombre de capacités : analyser (une situation), anticiper (des réactions), s'exprimer clairement, approfondir, si nécessaire, certains contenus, communiquer avec des collègues sur ce qu'il fait ; se poser des questions sur ce qu'il fait, évaluer la qualité de son travail. En effet, le concept de « compétence » n'est pas nouveau. Ce qu'il est, c'est la place centrale qu'il occupe dans les discours et les pratiques, notamment celles qui sont liées à l'école.

Dans les documents du Ministère de l'Education nationale, la compétence se définit par un savoir-agir à développer au cours d'un long processus. Cette définition s'apparente de celle que l'on rencontre dans la littérature pédagogique, notamment, la compétence est savoir-agir complexe qui, pour se manifester, s'appuie sur l'utilisation efficace et simultanée de plusieurs ressources que sont les habiletés et les capacités installées à partir des objectifs pédagogiques appelés savoir, savoir-faire et savoir-être.

Pour notre part, la compétence, est ce qu'un individu sait faire, est capable de faire (une tâche) et non seulement ce qu'il sait. L'accent est mis ici, sur le savoir-faire plutôt que sur le savoir, sur la réalisation d'une tâche, plutôt que sur les connaissances qu'il faut posséder pour la réaliser.

l'apprenant au terme d'un processus de formation. En tant que tel, il a ses vertus mais également ses faiblesses.

En Côte d'Ivoire, la question des examens, est devenu le plus névralgique de toute la vie scolaire en raison du drame des insuccès de nombreux apprenants mais également et surtout du pouvoir d'utilisation des résultats de ces examens et de la responsabilité que ceux-ci engagent pour tous les partenaires du système éducatif⁴⁷.

A ne regarder que ce qu'ils manifestent, ces taux d'échecs importants donnent à l'école ivoirienne, pour l'opinion peu avertie, l'image de lieux d'un vide pédagogique et qui fonctionnent par une logique qui ne serait pas celle de la réussite.

Pour nous enseignant, il nous semble fondamental de situer le problème autrement. Sans sous-estimer le dysfonctionnement de l'institution scolaire sur lesquels nous n'avons pas toujours prise, n'y a-t-il pas lieu de s'interroger sur les difficultés rencontrées par les apprenants dans la compréhension des consignes ?

En effet, les rapports d'inspection et des visites de classes montrent que les sujets d'évaluation formative sont souvent mal formulés et ne sont pas des outils toujours propices à une meilleure formation des apprenants du fait des lacunes, des insuffisances dans la formulation des items. Au double de l'évaluation et de linguistique, il se pose un problème de formulation et d'interprétation.

Différentes catégories de personnes en parlent. Si l'on en parle tant, c'est parce qu'il y a problème. Si la consigne constitue un problème, cela signifie qu'une solution s'impose pour y remédier partiellement ou totalement ; et pour y parvenir, il convient d'interroger des indicateurs, entre

⁴⁷ Quelques statistiques du taux d'admission au baccalauréat au cours de ces trois dernières années : 2005 : 31,77%, 2006 : 40,39%, 2007 : 25,50%, voir Fraternité matin n° 12833 du 21 août 2007, p. 8. Pour le BEPC : 2006 : 35,49%, 2007 : 44,38%, voir Fraternité matin n° 12841 du 30 août 2007, p. 6.

autres, les réponses des apprenants. Les réponses sont parfois sommaires, approximatives ou complètement hors sujet.

Sur le plan pédagogique, s'il suffit pour maîtriser le vocabulaire historique, d'en connaître la signification et d'en mémoriser les termes (Antiquité, Moyen Age), il n'en va pas de même en ce qui concerne les consignes. Celles-ci ne constituent pas en effet, comme nous l'avons souligné, une donnée immédiate de la conscience.

Elles doivent être construites par l'individu grâce à une activité mentale. Car pour nous, le bon apprenant, ce n'est pas celui qui imite ou utilise la mémoire pour enregistrer des phénomènes, mais celui qui construit.

Comment agir pour que l'apprenant adhère à cela qu'il mette de l'intérêt et de l'énergie pour acquérir cette compétence ?

C'est pourquoi, face à l'insuffisance de l'interprétation des textes, à la perplexité des directives données par les conseillers pédagogiques et les inspecteurs qui varient d'un individu à un autre, changeant d'une année à une autre, nous pensons qu'il est important aujourd'hui, de définir des compétences précises. Mais également, trouver des situations d'apprentissage riches par le biais des consignes qui permettent de donner un sens à l'acquisition de méthodes ou de techniques qui puissent aider l'apprenant à construire ses propres savoirs.

De ce problème de recherche, découlent des questions de recherche qui sous-tendent ce travail.

3. Questions de recherche

-a.) L'étude nous amène d'abord à nous interroger sur les consignes. Quelle est l'importance des consignes dans les apprentissages ? Leur mauvaise compréhension n'est-elle pas à l'origine des difficultés des apprenants ? La consigne

contient-elle tous les renseignements que l'apprenant doit posséder pour construire son savoir ?

-b.) Ensuite, la formulation des consignes est-elle accessible pour l'apprenant ? N'y a-t-il pas de double sens ou d'ambiguïté possible ?

-c.) Enfin, comment favoriser la compréhension des consignes pour remédier aux difficultés qu'elles génèrent pour les apprenants ?

Outre les questions de recherche, il importe de dégager les objectifs assignés à cette recherche.

4. Objectifs de la recherche

A travers cette étude, deux types d'objectifs sont visés : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

a. Objectif général

-analyser l'enjeu des consignes dans la construction des savoirs historiques.

b. Objectifs spécifiques

1) Expliquer l'importance de la consigne dans la mise en œuvre du contrat didactique;

2) identifier les difficultés que constituent les consignes pour les apprenants. Effectivement, lorsque les consignes sont mal assimilées par les apprenants, il y a un décalage entre les attentes et les réalisations finales de la classe. Il s'agira donc de travailler à une meilleure formulation des consignes qui soient compréhensibles par tous ;

3) distinguer les polysémies, entre autres, les différences de sens d'une discipline à l'autre et

éventuellement, au sein d'une même équipe. Car, il est difficile de comprendre comment et pour quelles raisons, une consigne apparemment simple pose des problèmes de compréhension ;

4) développer des initiatives interdisciplinaires d'équipe visant à améliorer la compréhension des apprenants. Une telle démarche permet de faire modifier les pratiques professionnelles des enseignants.

Outre les questions de recherche, il convient d'énoncer nos hypothèses de recherche.

5. Hypothèses de la recherche

Suivant nos questions de recherche et en rapport avec les objectifs de notre étude, nous pouvons dégager deux hypothèses et les énoncer de la manière suivante.

Premièrement : Les difficultés rencontrées par les apprenants, ont comme origine, une incompréhension des consignes.

En effet, la consigne est là pour aider l'élève à progresser, à progresser dans les savoirs et savoir-faire. Mais lorsque certains termes de la consigne ne sont pas compris, les apprenants font des confusions entre information et injonction, laissant de côté les informations nécessaires contenues dans l'énoncé.

Les consignes présentent des degrés différents de difficultés qui sont révélées par les réponses des apprenants. Autrement dit, en fonction de l'accessibilité de la consigne, les résultats aux contrôles seront plus ou moins satisfaisants.

Lorsque les consignes sont faciles à comprendre, les résultats sont généralement bons et inversement, lorsqu'elles sont difficiles, les résultats sont mauvais. La facilitation ou la difficulté, influencera positivement ou négativement la

compréhension de la consigne et par conséquent la résolution des épreuves.

Nous aurons alors comme variable⁴⁸ indépendante la difficulté ou la facilité. Cette difficulté sera mesurée par les résultats en fonction des réponses données par les apprenants.

Deuxièmement : la mauvaise formulation des consignes entraîne une rupture du contrat didactique. En général, les consignes sont plus claires pour l'enseignant qui les formule, car les réponses sont connues de lui. Mais les apprenants qui les lisent se demandent souvent ce qu'il faut répondre.

En attendant de vérifier nos hypothèses, il convient de mettre en lumière les documents qui nous ont aidé à conduire cette étude afin de relever leurs forces et leurs faiblesses.

6. Revue de la littérature

La recension des documents, dans le cadre de cette étude s'est articulée autour des programmes d'histoire, des textes d'instructions officielles sur l'enseignement de l'histoire, des ouvrages généraux, des ouvrages de référence et des articles.

⁴⁸ La variable est la caractéristique que l'on veut étudier et pour laquelle on cherche des données. (Le caractère est la caractéristique particulière retenue par le chercheur, commune à tous les individus de la population, pour mener son étude ; par exemple dans une population donnée, on peut étudier les caractères suivants : le genre, l'âge, le lieu de résidence, l'état matrimonial, la catégorie socio-professionnelle, etc.). Les variables ne sont pas toutes de même nature, celle-ci dépend du mode d'investigation du chercheur. Un autre critère de différenciation des variables est la dimension indépendante, dépendante. La variable indépendante est la caractéristique de l'environnement, de l'individu ou de la situation que l'expérimentateur choisit pour étudier les effets. C'est la variable qu'il manipule, qu'il contrôle. C'est la variable sur laquelle l'expérimentateur peut agir en fixant les différentes modalités pour en étudier les divers effets. La variable dépendante est le comportement produit comme réponse à la présence de variable indépendante, c'est la variable mesurée par le chercheur ; elle permet d'évaluer si oui ou non la variable indépendante a un effet. La variable dépendante est celle qui est étudiée, c'est celle qui est à expliquer. En général, la variable indépendante est souvent assimilée à la cause et la variable dépendante à l'effet.

Au niveau des programmes, les dossiers d'archives nationales trouvés sur place et mis à notre disposition concernent d'abord les programmes de 1914 remaniés en 1924.

Ces programmes de l'époque coloniale ont été utilisés jusqu'au lendemain de l'indépendance c'est-à-dire entre 1960-1963. Il s'agit d'un programme thématique, qui suggère en tout trente quatre (34) thèmes dont la plupart transformée en leçons, démontre un caractère sombre et négatif de l'homme Noir. Ce programme est constitué d'un certain nombre de leçons n'ayant pas de rapport direct avec l'histoire. Nous trouvons des thèmes relevant du droit de la famille, de la justice, des lois sociales.

Les programmes de construction nationale (1960-1964), de rénovation (1975-1995) et de souveraineté, fondés sur la pédagogie par objectifs, présentent l'agencement des leçons et leurs horaires. Malheureusement, les concepteurs des programmes semblent ignorer l'utilité des consignes dans les apprentissages.

Les instructions officielles n'évoquent guère la place qu'elles doivent occuper dans les compétences en fin de cycle, ni la façon dont elles doivent aider l'enseignant à plus de clarté cognitive du début à la fin des activités, l'apprenant à disposer des informations nécessaires pour agir à bon escient en distinguant les savoirs ou processus à mobiliser, le moyen à utiliser pour rendre la réponse lisible.

Les programmes utilisent de nombreux verbes d'action en termes de capacité, mais l'invisibilité du savoir derrière la tâche visible masque la différence entre ce qui est attendu et ce qui semble évident à une majorité d'apprenants. De ce point de vue, les programmes tels que conçus, comportent des limites qui méritent d'être corrigés.

Notre recherche a un intérêt psychologique, nous l'avons mentionné. A travers les consignes, l'enseignant vise à faire des apprenants des êtres de raisons, rationnels, capables de jugements logiques.

Pour y parvenir, il met en place des dispositifs qui anticipent, préviennent au maximum leurs réponses, leurs modes de pensée, leur logique.

A ce titre, nous avons consulté les œuvres de psychologues pour mieux appréhender la consigne dans le développement mental de l'enfant, car comme le souligne Henri Moniot (1993), c'est l'étude du développement cognitif qui appréhende la genèse, la construction, l'extension, le cours progressif et la capacité de connaître⁴⁹.

Nous nous sommes d'abord intéressé à Jean Piaget (1969), surtout, pour sa théorie relative aux différents stades de développements intellectuels de l'enfant. Le point central de l'œuvre, c'est la construction de la connaissance par le sujet, dans ses produits et dans ses moyens.

Cette activité commande l'acquisition des capacités et des savoirs. En didactique, tout ce qui concerne la construction, le savoir, intéresse le didacticien.

A ce titre, nous avons exploité dans l'œuvre de Jean Piaget (1983), les étapes relatives au processus d'apprentissage chez l'enfant. Il en distingue quatre :

-l'intelligence sensori-motrice (de la naissance à deux ans). Cette étape est caractérisée par la découverte de l'espace, des objets et des êtres à travers la perception et le mouvement ;

-l'intelligence prélogique ou symbolique (deux à sept/huit ans). A cette étape l'enfant commence à élaborer les représentations mentales. Il peut jouer à des jeux de fiction (une assiette avec les herbes comme aliment) ;

⁴⁹ Moniot H. (1993), Didactique de l'Histoire, Nathan pédagogie, Paris, p. 79.

-l'intelligence opératoire concrète (sept/huit ans à onze/douze ans). Au cours de cette étape, l'enfant acquiert les notions fondamentales de conservation (de poids, de volume). Il peut comprendre que le liquide garde la même quantité si on transvase d'un récipient plus large à un autre plus étroit ;

-l'intelligence opérationnelle ou formelle (à partir de douze ans). Ce stade est caractérisé par l'abstraction. L'enfant est capable de raisonner sur un problème en posant des hypothèses a priori.

L'intérêt de cette théorie de Jean Piaget (1969) pour notre recherche, c'est l'importance qu'occupe la formulation des consignes dans les apprentissages.

Du fait que les opérations intellectuelles sollicitées lors d'un travail demandé à un apprenant vont des opérations intellectuelles simples aux opérations intellectuelles complexes, l'élaboration de la consigne se fera en tenant compte de l'âge mental des enfants⁵⁰.

La consigne doit être alors soigneusement préparée pour ne pas faire obstacle. Mais est-ce à dire qu'il ne faille pas proposer des consignes complexes ou ne comportant aucune difficulté ?

C'est dans ce cadre que nous situons aussi les travaux de Jérôme Bruner (1983) dans la manière de comprendre de l'apprenant. En effet, dans ses travaux sur l'acquisition du langage, Jérôme Bruner (1983) a montré comment l'interaction de la mère avec son bébé et leur attention conjointe créent la première trame pendant laquelle s'établit la compréhension du monde du jeune enfant.

Ce dernier n'apprend donc pas seul, l'action en elle-même n'est pas suffisante, c'est l'interaction avec autrui

⁵⁰ En dépassant ces modèles d'apprentissage, Jérôme Bruner, dans le courant de la pensée culturelle que L. S. Vygotski nous a légué, a été un des premiers à nous faire prendre conscience de l'importance des processus cognitifs de l'individu qui apprend et du contexte culturel qui les détermine.

qui lui permet d'acquérir les outils intellectuels d'une culture et de comprendre, à savoir de parvenir à une signification commune⁵¹.

La différence la plus fondamentale entre Jérôme Bruner (1983) et Jean Piaget (1969) se trouve certainement à ce niveau. Si leurs théories respectives s'accordent sur la nature constructive de l'apprentissage, il ne s'agit pas du même type de construction : l'enfant, selon Jean Piaget (1969) apprend par l'action ; c'est par l'expérience avec l'objet qu'il construit son savoir, par contre l'enfant chez Jérôme Bruner (1983), construit son savoir par l'interaction sociale.

Jérôme Bruner (1983) perçoit l'apprentissage comme une transaction, un échange entre l'apprenant et un membre de sa culture plus expérimenté que lui. Pour comprendre, il faut négocier le sens. C'est donc le langage, le dialogue, qui devient l'outil le plus important pour y arriver.

Pour Jean Piaget (1946), « *Comprendre le temps, c'est s'affranchir du présent* »⁵², ce qui nous amène à penser que le va-et-vient présent/passé, dont parle Jean Le Goff (1948)⁵³, doit être perçu comme un processus répété pour que l'enfant maîtrise le temps, les temporalités multiples propres aux différentes sciences. Pourtant, nous pouvons pendant cette période y mettre les bases pour la construction du temps historique par l'appropriation de ses deux paramètres : le temps et l'espace (approche didactique de l'histoire).

L'intérêt des enfants pour le passé peut être lié à l'intérêt pour leur propre histoire. En fait, l'envie d'apprendre son propre passé commence vers l'âge de quatre ans et à partir de cette période, la découverte de

⁵¹ Bruner J. (1983), *Le développement de l'enfant, savoir faire-savoir dire*, PUF, Paris, pp. 12-18.

⁵² Piaget J. (1946), *La construction de la notion de temps chez l'enfant*, PUF, Paris, pp. 9-11.

⁵³ Le Goff J. (1948), *Histoire et mémoire*, collection « Folio Histoire », Gallimard, Paris, pp. 25-27.

l'évolution historique de chaque enfant peut devenir l'axe principal d'une série d'activités.

Pourtant l'appropriation de la notion du temps historique et la prise de conscience de ses différentes dimensions (longue durée, temps court) présupposent pour l'acquisition de la succession des événements et l'interdépendance logique et causale des situations ne peuvent pas être effectuées pendant la pré-adolescence.

Il s'agit bien là d'un exemple typique des problèmes que peut engendrer une consigne trop floue ou trop abstraite.

En classe de Sixième, les consignes qui font appel à l'abstraction sont parfois mal perçues, et ce pour les raisons mentionnées précédemment (celles concernant le stade de développement psychologique des pré-adolescents).

Il importe donc d'avoir recours au seuil proximal de développement des apprenants pour élaborer une consigne, c'est-à-dire de prendre en compte la capacité de chacun à assimiler de nouvelles connaissances et de nouvelles méthodes de travail.

La Sixième est assez intéressante à ce sujet, puisque c'est vers douze (12) ans que selon Jean Piaget (1969), l'enfant passe de l'intelligence opératoire concrète à l'intelligence opératoire formelle qui lui permet l'accès à l'abstraction. Ce point est loin d'être inintéressant pour la formulation de la consigne.

Effectivement chaque enfant au même âge n'est pas forcément au même stade de développement. Il ne faut donc pas risquer le découragement de certains en élaborant des consignes trop complexes. C'est pourquoi il est important de soigner particulièrement ses énoncés.

Néanmoins, nous avons constaté que les enfants de l'âge préscolaire (4-7 ans) ne peuvent pas saisir la notion du temps historique, même pas dans sa dimension la plus simple,

étant donné qu'ils considèrent leur existence toujours ayant comme axe le présent et que leur mémoire a un horizon limité.

C'est à partir et à l'appui de cette problématique qu'on est arrivé à nier le rôle et l'importance de l'enseignement de l'histoire à cet âge, une position d'ailleurs extrême, qui peut se justifier de la manière suivante: l'histoire en tant que succession d'événements et de dates, de la chronologie impose l'apprentissage par cœur, ce sont donc seulement les enfants qui savent déjà lire qui peuvent y avoir accès.

La théorie et la pratique didactique évitent les constatations simplistes de ce genre; en plus, tout dépend de la définition qu'on attribue à l'histoire en tant que savoir à enseigner et de la transposition didactique du savoir savant adaptée aux besoins, aux demandes et aux représentations des enfants de cet âge.

En somme, l'apport des psychologues est digne d'intérêt, mais étant donné la dimension historique de notre recherche, nous avons cherché à comprendre l'état de la question dans cette discipline.

Henri Moniot (1993) et Alain Dalongeville (1995), abordent la consigne en rapport avec la de construction du temps historique et l'utilisation du document.

Le temps historique selon Henri Moniot (1993) est très différent du temps de la psychologie du développement et du temps vécu des apprenants. Il utilise les temps institués, le langage de l'expérience temporelle, mais il les contraint à sa façon⁵⁴.

Une des limites de l'œuvre d'Henri Moniot (1993) est que l'auteur semble ignorer les difficultés liées à l'appréhension du temps, qui n'est pas une chose aisée chez les élèves. C'est d'ailleurs une des difficultés que l'enseignement de l'histoire pose aux apprenants.

⁵⁴ Moniot H. (1993), op.cit., p. 162.

Pour Alain Dalongeville (1995), moins que la formulation de la consigne qui retient parfois l'attention des enseignants, formulation trop imprécise, trop complexe, c'est surtout l'adéquation entre le document, les processus de la recherche que l'on veut favoriser chez les apprenants et les objets conceptuels de recherche qui va déterminer ce qu'il appelle *mission* afin d'éviter toute ambiguïté⁵⁵. Autrement dit, la consigne est perçue comme outil, aidant à construire des situations d'évaluation.

Pour Bernard Bordet (1987), il existe des consignes spécifiques à l'histoire : dater, périodiser, fouiller, qui constituent des compétences propres à la discipline⁵⁶. Cela est vrai, mais l'archéologie, considérée comme une science auxiliaire de l'histoire fait aussi usage de ces consignes.

Mais comment celles-ci se manifestent-elles en termes de construction du savoir historique ? C'est à ce niveau que l'oeuvre de Christian Laville (1997), nous intéresse pour notre recherche.

L'auteur démontre comment la consigne aide l'apprenant à s'appropriier les concepts, les faits bruts, les faits construits. Pour ce dernier, la consigne doit s'inscrire dans une démarche qui aide l'élève à mieux apprendre⁵⁷. Mais qu'est-ce qu'aider les élèves à apprendre ?

Cette interrogation trouve son intérêt dans l'évaluation. C'est à ce titre que nous avons aussi consulté les œuvres de Marc-André Nadeau (1988), Viviane de Landsheere (1992), Michel Minder (1996), Charles Hadji (1995), Alain Maingain et al. (2002), pour les éclairages que ces travaux nous apportent sur la taxonomie, l'évaluation, la typologie des questions et les types de connaissance (déclarative, procédurale et conditionnelle).

⁵⁵ Dalongeville A. (1995), Enseigner l'histoire à l'école cycle 3, Hachette Education, Paris, p. 77.

⁵⁶ Bordet B. (1983), Quelle compétence garantir en Histoire-Géo ?, CEPEC, Lyon, pp. 53-56.

⁵⁷ Laville C. (1997), La construction des savoirs, Chenelière/MC Graw-Hill, Montréal/Québec, pp. 14-18.

L'ouvrage de Marc-André Nadeau (1988) fournit à travers la taxonomie de Benjamin Bloom, un cadre de référence permettant de classer les verbes en domaines⁵⁸. La taxonomie du domaine cognitif de Bloom recouvre tout ce qui fait essentiellement appel à la connaissance, aux activités intellectuelles, aux démarches de pensée. Elle comporte six niveaux : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

La connaissance décrit les activités qui concernent la mémoire simple ou le rappel. Elle implique aussi le rappel des faits particuliers ou généraux. Il s'agit d'inviter les apprenants à restituer les des informations déclaratives, des données factuelles (des faits), des définitions, des principes, des règles, des procédures, des objets d'apprentissage contenus dans des manuels scolaires ou que l'enseignant lui a transmis.

La compréhension correspond au niveau le plus élémentaire de l'entendement. Cette consigne permet de jauger la capacité de l'apprenant à lire un ou plusieurs documents et en dégager les centres d'intérêt ou les idées principales.

Il s'agit pour l'apprenant de montrer par sa réponse qu'il sait accomplir une tâche pour laquelle toutes les données nécessaires figurent dans l'énoncé du problème. Elle sert aussi à vérifier si l'apprenant a compris ce qu'il a appris.

⁵⁸ En 1948, un groupe de chercheurs et de praticiens a élaboré un système permettant de classer tous les objectifs susceptibles de se retrouver dans les programmes. Leur but essentiel était de faciliter la communication en repérant et en définissant les objectifs rencontrés en milieu scolaire. Ainsi, ils pensaient diminuer la pléthore d'interprétation et d'opinions auxquelles elles donnaient lieu les objectifs contenus dans les programmes. Ils ont tout d'abord reconnu trois domaines différents : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. Cette taxonomie des objectifs pédagogiques sur le plan cognitif est connue sous le nom de taxonomie de Bloom (Benjamin Bloom, est un célèbre docimologue américain, il est le père de la première classification hiérarchisée ou taxonomie des objectifs pédagogiques en 1956). Une taxonomie est un outil de traitement d'un cours dans une perspective d'évaluation. En pédagogie, on parle de taxonomie d'objectifs pédagogiques pour classer les niveaux de définition de ces objectifs. Elle présente : un principe de classement d'objectifs, une classification hiérarchisée qui met en œuvre ce principe en produisant des catégories, des exemples illustrant ces catégories. Elle permet, quand on veut organiser un cours de façon à pouvoir évaluer la progression chez les apprenants, de : construire une table de spécification qui permet, en appliquant sa classification à un contenu, de déduire des objectifs comportementaux évaluables, d'analyser des objectifs déjà existants, d'hiérarchiser ces objectifs et donc graduer la progression du cours.

L'application propose aux apprenants des situations ou des problèmes simples leur demandant d'y trouver des solutions en utilisant des connaissances récemment acquises. Ces consignes invitent l'apprenant à traduire ses connaissances en actions.

Par ce type de consigne, l'enseignant souhaite vérifier si ces apprenants sont capables d'utiliser les connaissances déclaratives ou procédurales, les règles, les théories qu'ils ont apprises pour résoudre un problème pratique nouveau (fictif ou réel).

Les trois niveaux : connaissance, compréhension et application sont les plus fréquemment utilisés en éducation de base. Ils correspondent aux apprentissages de base, aux acquis cognitifs minimum que l'éducation de base doit dispenser et qui forment la fondation de toute la pyramide scolaire.

L'analyse est l'aptitude de l'apprenant à découvrir les composantes d'un document, à montrer les liens qui existent entre elles pour répondre au problème posé. Elle consiste à analyser les données, les informations proposées pour identifier des motifs, des relations de cause à effet, des évidences, pour trouver des illustrations susceptibles d'appuyer une opinion ou une idée quelconque.

Il s'agit de questions du genre : « pourquoi » et de toutes les consignes qui invitent l'apprenant à analyser, à décomposer une entité.

La synthèse sollicite la créativité et l'imagination des apprenants. Les consignes les amènent à produire, à concevoir quelque chose de relativement original. Elles sollicitent un effort de réflexion, de créativité et d'organisation.

Par ce type de connaissance, l'enseignant peut vérifier si ses apprenants sont capables de rassembler des éléments de connaissance assimilés au préalable afin d'en faire un tout cohérent.

Par exemple, sont-ils capables de faire un résumé ?
Peuvent-ils produire, créer quelque chose d'original sur la base de ce qu'ils savent déjà ou à partir de leur imagination ? Sont-ils capables de prédire, de faire des synthèses à partir de ce qu'ils savent ?

L'évaluation permet de porter un jugement sur la valeur en fonction de critères précis. Ces critères peuvent être, soit proposés à l'apprenant, soit établis par lui. Il s'agit en fait pour lui d'exercer son esprit critique en portant, par exemple, un jugement, sur l'idée exprimée par l'auteur.

Ces trois derniers niveaux de (analyse, synthèse et évaluation) constituent ce que nous appelons les domaines de haut niveau cognitif. Ils demandent à l'apprenant des opérations de traitement de l'information complexes telles que : analyser, synthétiser, résumer, créer, prédire, évaluer, produire, etc.

Au total, cette taxonomie nous a permis de connaître le modèle cognitivisme inspiré de la psychologie cognitive et des théories sur le traitement de l'information.

Le cognitivisme s'intéresse aux stratégies mentales, au fonctionnement de l'intelligence, au mode de raisonnement et de résolution des problèmes déployés par l'apprenant lors de son apprentissage. Il distingue trois types de connaissance : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

Les connaissances déclaratives concernent des faits et des concepts à des degrés divers et variables de généralités ou de particularités et pouvant être structurantes ou plutôt structurées. C'est « *savoir que* ». On parle aussi de savoir. Il s'agit de représentations mentales disponibles dans la mémoire à long terme et convoquées pour la réalisation d'une tâche⁵⁹.

⁵⁹ Maingain A. et al. (2002), op.cit., p. 46.

La mobilisation des connaissances déclaratives dans un contexte exceptionnel suppose la connaissance de procédures et de conditions opérationnelles.

Les connaissances procédurales sont de l'ordre du « savoir comment faire » pour la réalisation d'une tâche. Elles se présentent sous forme de séquences d'actions. Elles s'acquièrent et se développent dans et par action.

Nous parlons à leur propos de savoir-faire. Ici, l'apprenant mobilise ses connaissances déclaratives pour exécuter des opérations.

Dans les connaissances procédurales, on utilise généralement les consignes telles que : traduire, transformer, dire avec ses mots, illustrer, préparer, lire, représenter, changer, réorganiser, différencier, distinguer, faire, établir, expliquer, démontrer, estimer, inférer, conclure, prédire, différencier.

L'application des connaissances procédurales dans les situations nouvelles suppose la prise en compte de certaines conditions. Les connaissances conditionnelles permettent d'identifier à quelles conditions et dans quels contextes il importe de mobiliser telle démarche ou stratégie. Par rapport à la réalisation d'une tâche, elles concernent le « quand ? » et le « pourquoi ? »⁶⁰.

Elles utilisent les consignes telles que : généraliser, relier, choisir, développer, organiser, utiliser, employer, transférer, restructurer, classer. Il en existe d'autres tels que : dénombrer, manipuler, modifier, agir, prédire, préparer, présenter, montrer, résoudre, etc.

L'œuvre de Viviane de Landsheere (1992)⁶¹ et celle de Michel Minder (1996)⁶², abondent en informations sur la

⁶⁰ Maingain A. et al. (2002), op.cit., p. 47.

⁶¹ Landsheere V. de (1992), L'éducation et la formation, PUF, Paris, pp. 452-481.

⁶² Minder M. (1996), Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation, 7^e édition, De Boeck Université, Paris, pp. 63-64.

typologie des questions : la question ouverte et la question fermée.

La première fournit une multitude de réponses. La seconde ou question fermée (réponses oui/non ou à choix multiples) se prête à la notation objective, cependant, elle ne permet pas à l'apprenant de s'exprimer pleinement.

Par conséquent, lorsque l'enseignant élabore une trame interrogative, c'est la construction de la réponse par l'apprenant qui devient fondamentale, c'est-à-dire prioritaire et pas simplement la lecture du document que permettent parfaitement les consignes fermées.

Il s'agit donc de trouver le juste équilibre entre une consigne trop guidée qui produit une réponse juste mais ne témoigne en rien la compréhension de l'élève, et une consigne trop ouverte dont l'élève est incapable de s'emparer.

L'ouvrage de Charles Hadji (1995) traite abondamment de l'évaluation qui constitue selon l'auteur, un guide pour l'action pédagogique. L'œuvre consacre également d'abondantes informations sur les objectifs, les types et les fonctions de l'évaluation. Pour ce dernier point, l'auteur distingue trois fonctions majeures qui correspondent à trois grands objectifs d'ordre pédagogique : inventaire, diagnostique et pronostique.

Pour Charles Hadji (1995), pour désigner les pratiques qui s'organisent autour de ces trois grandes fonctions, on parlera aujourd'hui *d'évaluation diagnostique ou pronostique, d'évaluation formative et d'évaluation sommative*⁶³.

A la différence des autres auteurs cités, l'intérêt de l'œuvre d'Alain Mingain et al. (2002), est l'enjeu de la transdisciplinarité.

Comme Charles Hadji (1995), pour Alain Maingain et al. (2002), l'évaluation formative est incontournable lorsqu'il s'agit de la mise en place de compétences. Elle peut prendre

⁶³ Hadji C. (1995), *L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils*, ESF éditeur, Paris, pp. 56-74.

des formes diverses parmi lesquelles nous distinguons : l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, la rétroaction de l'enseignant sous forme de consignes écrites ou d'un dialogue pédagogique⁶⁴.

S'agissant de la construction des situations d'évaluation, l'œuvre mentionne aussi que l'élaboration de situations complexes d'apprentissage et d'évaluation relève de l'imagination, de l'ingéniosité professionnelle, de la négociation entre enseignants, de la prise en compte des finalités⁶⁵.

Ces travaux que nous venons de signaler sont riches en enseignements, mais ces publications n'appréhendent pas à fond la question des consignes, notamment leur enjeu dans la situation didactique. C'est fort de ces limites que nous avons eu recours à d'autres auteurs qui abordent la consigne dans sa dimension didactique.

Parmi ces publications, nous avons l'œuvre de Jean-Michel Zakhartchouk (1999). Ce dernier est indubitablement celui qui étudia avec le plus de détails les consignes. Grâce à cet ouvrage, nous avons des informations sur les fonctions des consignes, l'importance de la formulation, de la lecture des énoncés, les types d'exercice et de situations-problèmes, autrement dit, les activités d'entraînement à la compréhension des consignes⁶⁶.

Dans son ouvrage intitulé : Lecture d'énoncés et de consignes, il donne un éclairage théorique sur la lecture des consignes, des propositions de démarche pédagogique, pour résoudre l'épineux problème de la compréhension des consignes⁶⁷.

⁶⁴ Maingain A. (2002), op.cit., p. 241.

⁶⁵ Ibidem, p. 242.

⁶⁶ Zakhartchouk J.-M. (1999), Comprendre les énoncés et les consignes, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Amiens, pp. 11-17.

⁶⁷ Zakhartchouk J.-M. (1990), Lecture d'énoncés et de consignes, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Picardie, pp. 37-42.

En dépit de la richesse de ces œuvres, l'auteur, ne résout pas totalement les problèmes spécifiques à l'histoire, entre autres, la grille pour un travail à partir de documents, la construction d'une frise chronologique.

Guy Brousseau (1986), Yves Chevallard (1986), Jean Portugais (1986), Nicolas Balacheff (1988), Francia Leutenegger et Mari Luisa Schubauer-Leonie (2002), mettent l'accent sur le contrat didactique qui nous intéresse dans le cadre de l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant lorsqu'une consigne est donnée par le professeur et que ce dernier attend la réaction de l'apprenant.

Quant à l'étude de Francia Leutenegger et Mari Luisa Schubauer-Leoni (2002), celle-ci prend en compte trois genèses indissociables : la topogénèse, la chronogénèse et la mésogénèse. Ces trois catégories trouvent leur origine dans la théorie de la transposition didactique de Yves Chevalard (1985/1991).

La topogénèse définit à l'intérieur du contrat didactique, ce qui a trait implicitement à l'évolution des systèmes de places (les topos relatifs) de l'enseignant et des enseignés au sujet des objets de savoir.

La chronogénèse renvoie à ce qui relève de la production des savoirs au fil de la temporalité didactique. Elle situe les savoirs enseignés/appris dans leur succession. Dans un contrat didactique classique, c'est l'enseignant qui a le contrôle de la gestion du temps didactique et qui fait avancer l'enseignement.

La mésogénèse définit l'évolution du système connexe d'objets (matériels, symboliques, langagiers) co-construits par l'enseignant et les enseignés (au fil de leur interaction). En somme, ces chercheurs approfondissent le

concept du contrat didactique grâce aux travaux de Guy Brousseau (1986, 1988)⁶⁸.

Leurs analyses complètent la notion de contrat de formation formulée par Jean Portugais (1995). Ce contrat met en relation : le formé, le formateur et le savoir didactique⁶⁹. Par ailleurs, Nicolas Balacheff (1988), prenant le contre-pied des pionniers du contrat didactique, ne trouve pas judicieux le terme de contrat, mais parle plus volontiers de coutume, c'est-à-dire, un ensemble de pratiques établies par l'usage.

Outre ces publications que nous venons de mentionner, il importe de citer une contribution de Patricia Nebout-Arkhurst (2002) sur les consignes⁷⁰.

Cette étude met en évidence l'importance des consignes dans le préscolaire en classe de maternelle petite section (cette classe constitue la base du système éducatif ivoirien).

L'étude montre qu'enseigner la consigne comme objet de formation permet de prévenir un usage hasardeux durant les enseignements. L'auteur explique également que la consigne s'inscrit dans la dynamique du système.

L'étude montre que toute consigne obéit à une typologie, ce sont :

- la consigne fermée : précisant à l'apprenant une directive dans l'exécution de sa tâche ;
- la consigne semi-ouverte : proposant une indication à l'élève dans l'exécution de sa tâche ;

⁶⁸ Introduite dès 1979 par Guy Brousseau, la notion de contrat didactique s'est raffinée ensuite avec Yves Chevallard (1983) et surtout Guy Brousseau (1986, 1988), et Schubauer-Leoni (1986). Nous donnons plus la caractérisation de Guy Brousseau à travers l'enjeu des verbes de consigne dans l'évaluation. Les travaux de Schubauer-Leoni ont permis, entre autre, de préciser les rapports entre contrat didactique et contrat expérimental et d'interpréter le contrat didactique en fonction d'un autre cadre théorique, celui de la psychologie sociale.

⁶⁹ Portugais J. (1995), *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*, Editions scientifiques européennes, Paris, pp. 40-43.

⁷⁰ Nebout-Arkhurst P. (2007), *op.cit.*, pp. 96-110.

-la consigne ouverte : permettant à l'apprenant d'avoir une possibilité élargie de réponses.

Au total, son approche du concept de consigne nous a d'abord, permis de mieux comprendre la place que joue la consigne au préscolaire.

En attendant d'aborder les autres aspects théoriques de cette recherche, il importe de définir notre cadre de référence théorique.

7 Cadre de référence théorique

La consigne est présente partout en de nombreux moments de la vie de chacun de nous. Chaque jour nous l'entendons, nous la lisons dans les documents, elle est en usage dans tous les domaines et dans toutes les disciplines. Nous notons différentes façons de l'aborder qui correspondent à autant de transpositions différentes où le sens pris par chaque domaine est lui-même différent.

Elle englobe un champ d'action très vaste et très complexe, par conséquent, très difficile à cerner. Chaque spécialiste l'aborde selon la spécificité de sa problématique. Le pédagogue se focalisera sur les actions à mener pour mettre en œuvre les apprentissages visés.

Le psychologue de l'éducation examinera tout ce qui influencera la psychologie de l'apprenant notamment les niveaux de formulation des consignes.

En histoire, le professeur mettra l'accent sur la recherche des supports didactiques pour analyser les faits, les événements, le didacticien quant à lui s'intéressera au savoir construit, fixera son attention sur le contenu, pour apprécier les étapes de l'appropriation du savoir, lieu de rapport entre le professeur et l'apprenant dans le système didactique.

Mais de quel cadre théorique disposons-nous pour comprendre ce qui se passe dans le système didactique ?

Dans le cadre de notre recherche, il est possible de considérer la consigne en nous appuyant sur les modèles d'analyse reposant sur les situations didactiques (Guy Brousseau), la transposition didactique (Yves Chevallard), et la théorie des champs conceptuels (Gérard Vergnaud).

La théorie des situations didactiques permet d'analyser les interventions de l'apprenant et de l'enseignant. A ce titre, il y a situation didactique toutefois que nous pouvons caractériser l'intention d'enseignement d'un savoir par un enseignant et un apprenant. Autrement dit, une des premières caractéristiques d'une situation didactique est une situation d'enseignement/apprentissage.

De ce qui précède, la didactique opère à cet effet, une rupture avec la pédagogie qui étudie le rapport méthodique élève/enseignant.

Mais qu'est ce qu'alors la didactique ? Qu'est ce qui distingue cette notion de la pédagogie ? Etymologiquement, le terme didactique découle du grec *didaskein* qui veut dire enseigner, instruire, faire apprendre, faire représenter une pièce de théâtre. Nous notons également *didaskis* et *didaskalia* qui désignent : enseignement, leçon, instruction et *didaskalos*, qui veut dire maître, celui qui enseigne, l'instituteur.

Très souvent, le concept de didactique renvoie aux "supports didactiques".

On lie la didactique au matériel utilisé pour l'enseignement tels que les moyens audiovisuels et autres procédés didactiques. Sous cet angle, la didactique d'une discipline serait réduite aux supports matériels, aux

techniques ou aux moyens utilisés pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage.

Les concepts de méthode et de didactique sont définis de façon peu distincte.

Camille Maudet (1987), définit la didactique comme étant un projet de « faire approprier à un sujet un savoir ». Pour ce dernier, « la didactique étudie l'évolution des interactions entre un savoir en voie de construction, un système éducatif et des élèves ; cette étude a pour but d'optimiser les modes d'appropriation par le sujet de ce savoir »⁷¹.

Pour Gérard Vergnaud (1978), « la didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir...De l'épistémologie des disciplines aux avancées de la psychologie cognitive, c'est l'ensemble du processus construisant le rapport au savoir qui est analysé »⁷².

Gérard Vergnaud et Eric Plaisance (2001) conçoivent la didactique comme étant « l'étude des processus d'apprentissages et d'enseignements relatifs à un domaine de connaissance particulier : d'une discipline ou d'un métier par exemple »⁷³.

Pour Marsais (1729), cité par Jean Houssaye (1993), « Le grand point de la didactique, c'est-à-dire de la science d'enseigner, c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre, et la manière dont on doit graver dans l'esprit les unes et les autres »⁷⁴.

Quant à Philippe Meirieu (2006), « La didactique est constituée par l'ensemble des procédés, méthodes et

⁷¹ Maudet C. (1987), Approche didactique des apprentissages, Edition Robert, Lyon, p. 55.

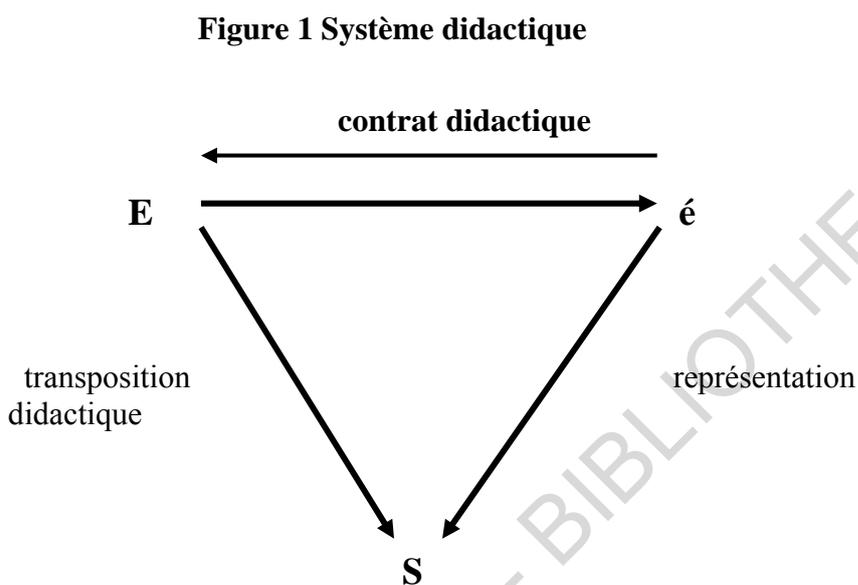
⁷² Vergnaud G. (1978), « Avant propos à la didactique des sciences et psychologie », in Revue Française de Pédagogie n° 45, pp. 15-16

⁷³ Vergnaud G. et Plaisance E. (2001), Les sciences de l'éducation, PUF, Paris, p. 55.

⁷⁴ Marsais (1789), cité par Houssaye J. (1993), in Ballarini-Santonocito I. (2007), « Les savoirs scolaires en information documentation : des outils didactiques pour la mise en œuvre des apprentissages », in FADBEN, p. 2.

techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées »⁷⁵.

La didactique s'intéresse à la situation d'enseignement appelée situation didactique. Celle-ci met en interaction trois éléments formant le triangle didactique pour caractériser la didactique (figure 1) : enseignant (E), élève (é), savoir (S).



Source : document conçu à partir de Develay M. (1996), *Peut-on former les enseignants ?*, ESF éditeur, Paris, p. 125.

La didactique se définit par ce qui fait son objet d'étude : le système didactique (impliquant l'enseignant, l'apprenant, le savoir et la relation didactique qui les lie).

Elle se définit aussi comme étant la science de l'enseignement et, en tant que telle, elle se situe à la charnière des Sciences de l'Education en général et des différentes sciences qui ont donné naissance aux disciplines scolaires.

En tant que science autonome elle a produit des concepts qui lui sont spécifiques. Ces concepts, fondés sur des

⁷⁵ Meirieu P. (2006), in Ballarini-Santonocito I. (2007), op.cit., p. 2.

fondements épistémologiques, en ont eux-mêmes produits d'autres, tels que ceux de concept intégrateur, niveau de formulation, réseau ou trame conceptuelle.

La didactique se situe du point de vue privilégié des contenus ou des savoirs à acquérir par l'apprenant. De ce fait, les questions sont de trois ordres :

-quels savoirs enseigner ? Quelles relations ces savoirs entretiennent entre eux et sous quelle forme les transmettre ? (Axe épistémologique) ;

-quels sont les mécanismes d'appropriation de ces savoirs à prendre en compte ? (Axe psychologique) ;

-comment les faire acquérir, selon quelles interactions entre le l'enseignant et l'apprenant ? (Axe pédagogique).

Ce troisième axe montre à quel point la pédagogie est proche de la didactique. La pédagogie, s'intéresse plus à l'action menée par l'enseignant pour développer ces savoirs et mettre en œuvre les apprentissages visés.

Mais si la pédagogie se place du point de vue privilégié des actions à mener pour permettre aux apprentissages de se faire, elle suppose pour cela maîtrise des contenus didactiques visés par ces apprentissages. Autrement dit, toute séquence d'apprentissage va donc faire appel aussi bien à la didactique qu'à la pédagogie, en les mettant en constante relation.

La dimension didactique renvoie aux contenus d'apprentissage visés. Les connaissances à acquérir :

-leur choix (quels concepts développer ?) ;

-leur mise en relation (réseau conceptuel) ;

-leur niveau de complexité visé (niveau de formulation souhaité) ;

-les conditions de leur appropriation par les appropriations par les apprenants (quelles représentations s'en font-ils ? Quels sont les pré-réquis ?)

Tout en étant relié à la dimension pédagogique qui, elle renvoie plus à la mise en œuvre des apprentissages sous forme de scénario pédagogique prévoyant :

- une tâche à accomplir ;
- des consignes et des matériaux pour réaliser la tâche ;
- des modalités d'interaction avec les apprenants ;
- des modalités et des outils d'évaluation.

La tâche à accomplir, pour Philippe Meirieu (2006), n'est qu' « un moyen (concret, visible) d'acquérir une connaissance (mentale et invisible directement »⁷⁶.

Ces connaissances à acquérir qui renvoient donc aux contenus didactisés, vont ainsi s'inscrire dans les objectifs de la séquence.

Somme toute, la théorie des situations didactiques implique la part du chemin qui sera joué par l'apprenant dans les interactions didactiques, il s'agit de l'apprentissage. Elle implique aussi celle du chemin qui sera fait par l'enseignant, c'est l'enseignement. Mais que recouvre le terme enseignement ?

Étymologiquement, enseignement découle du verbe *enseigner* qui vient du latin populaire « *insignare* », c'est-à-dire imposer sa marque, renforcement du latin « *signare* » qui signifie signaler. Historiquement, ce verbe fit son apparition au Moyen Âge, au XI^e siècle alors que le terme enseignant devint usuel à l'époque moderne, au XVIII^e siècle.

Pour Le Petit Larousse illustré (1990), enseigner c'est : « *faire la connaissance ou la pratique de ... enseigner c'est apprendre à inculquer, montrer* »⁷⁷.

Enseigner, c'est aussi proposer et expliquer un savoir à l'enseigné en agissant sur l'ensemble de sa personnalité

⁷⁶ Meirieu P. (2006), in Ballarini-Santonocito I. (2007), op.cit., p. 4.

⁷⁷ Le Petit Larousse illustré (1990), Editions Larousse, Paris, p. 374.

entre autre sur son affectivité, son intelligence, son caractère, sa mémoire.

Autrement dit, enseigner l'histoire, c'est démontrer, éclairer, former, faire connaître, expliquer une science, un art de manière à les faire apprendre. Dans notre étude, ce verbe à la connotation d'instruire, de transmettre à autrui un savoir, c'est enfin émettre des informations pour les faire saisir par les apprenants et former leur savoir par des activités d'apprentissage composées de matériaux appropriés.

Enseigner l'histoire exige trois compétences de la part de l'enseignant : savoir ce qu'est l'histoire, savoir pourquoi il l'a fait, savoir comment s'y prendre pour la faire connaître aux apprenants.

L'enseignement, c'est également le contenu du cours dispensé. C'est un processus de transfert de connaissances, un processus de négociation entre l'enseigné et l'enseignant, un processus d'initiation, en somme, donner aux apprenants le moyen de devenir progressivement autonome en apprenant l'histoire.

Mais qu'est-ce qu'alors l'histoire ? Une définition a priori ne dirait rien de précis sur le « quid sit » de l'histoire ; car une autre interrogation se pose qui conditionne la réponse à la première, notamment de quelle histoire parle t-on ? Celle qui se fait au fil du temps ? Celle que l'on écrit, ou encore cette dimension métaphysique de sa condition par quoi l'homme déploie dans le temps sens et liberté ?⁷⁸

L'histoire empirique comme l'a appelée Kant, entendons l'histoire qui s'élabore et s'écrit, se prétend « *a-philosophique* ». Elle se veut connaissance et science. Connaissance parce qu'elle est le résultat atteint par la recherche, et s'oppose à ce qui est représentation fausse ou

⁷⁸ Burguière A. (1971), « Histoire et Structure », in *Annale (éco.soc.civil)*, numéro spécial, mai-août, 3-4, I-VIII.

irréelle ou imaginaire du passé ou du roman historique, aux mythes, aux légendes.

Elle est science, parce qu'elle s'appuie sur la méthode scientifique avec cinq moments classiques :

- observation ou prise de conscience de fait, de problème ;
- formulation d'une question ;
- formulation d'une hypothèse visant à expliquer les faits ;
- vérification de l'hypothèse à partir des faits ;
- formulation d'une conclusion venant infirmer ou confirmer ou nuancer l'hypothèse d'explication des faits.

Pour Henri-Irenée Marrou (1954), l'histoire est une *« connaissance scientifiquement élaborée du passé puisqu'elle devient la relation établie entre le passé vécu par les Hommes d'autrefois, le présent où se développe l'effort de récupération de ce passé au profit de l'Homme et des Hommes d'après »*⁷⁹.

Dans ces conditions, la distinction réalité historique apparaît réellement vaine car la réalité de l'histoire n'est connue qu'à travers l'effort de penser de l'historien. Par ailleurs, il importe de reconnaître avec Raymond Aron (1938) *« qu'il n'existe pas une réalité historique toute faite avant la science qu'il conviendrait simplement de reproduire avec fidélité »*⁸⁰.

Henri-Irenée Marrou (1954) peut renchérir : *« La seule réalité qu'ait jamais désignée le langage, c'est la prise de conscience du passé humain, obtenue dans la pensée par l'effort de l'historien »*⁸¹.

Retenons que l'histoire est une science qui étudie le passé de l'homme. Cette conception de l'histoire assigne à la didactique de l'histoire de porter son attention sur trois

⁷⁹ Marrou H.-I. (1954), *De la connaissance historique*, Editions du Seuil, Paris, p. 33.

⁸⁰ Aron R. (1938), *Introduction à la philosophie de l'histoire*, Gallimard, Paris, pp. 7-10

⁸¹ Marrou H.-I. (1954), *op.cit.*, p. 40.

centres d'intérêt : les savoirs, la mise en scène de l'enseignement, les pratiques professionnelles.

Quant à la didactique de l'histoire, celle-ci s'attache aux opérations qui se passent et aux problèmes qui se posent quand on apprend l'histoire, quand on enseigne l'histoire : observer, préparer, conduire ou favoriser ces opérations, formuler et affronter ces problèmes en raisonnant au plus près leurs données mentales et pratiques.

Les savoirs historiques que l'enseignant doit enseigner sont constitués des faits, des concepts et des théories. Un fait en histoire *« est tout ce qu'on prend l'initiative d'extraire de la réalité connaissable, en lui donnant une connaissance et un contour qui le rendent concevable, et qui désignent comme notable, quels que soient sa taille, sa nature, son caractère unique ou répétitif, institué ou spontané, menu ou massif »*⁸².

Les faits constituent l'essentiel de la connaissance historique. Ils peuvent être bruts ou construits. A l'état le plus brut, est l'événement.

L'événement désigne le plus souvent ce qui advient, ce qui arrive, donc un changement perçu comme affectant des acteurs ou des situations, et notable à ce titre que la perception vienne de ceux qui ont vécu l'événement, de l'historien ou de quelque intermédiaire.

Les faits seront bruts en distinction des interprétations qu'on pourrait faire ensuite avec eux. Mais la distinction est éminemment relative : les faits sont bruts ou élaborés en fonction de la reconnaissance et de l'usage qu'on en fait, de notre point de vue.

A l'état le plus construit est la conclusion de l'historien. Sans doute trouve-t-on dans les sources des

⁸² Moniot H. (1993), op.cit., p. 63.

faits déjà tout construits, et qu'on est alors porté à réputer bruts, de notre point de vue.

La description lue dans les archives, de tel armement négrier nantais en telle année du XVIII^e siècle est un fait brut, rapportée à la notion de « traite négrière », en plus élaborée.

Un concept selon Henri Moniot (1993) : « est un groupe de connaissances, générales ou spécifiques, abstraites ou concrètes, relatives à un objet, un événement, une personne, une action, une qualité, appartenant à l'univers physique, biologique ou social, réel ou imaginaire, d'un individu »⁸³.

Un concept, n'est pas directement issu de la perception et de l'observation. Il n'est pas « donné » mais, comme son nom l'indique, « conçu » par l'esprit, à partir des données de la perception et de l'observation.

Le concept est donc une représentation mentale, de portée générale, élaborée à partir des éléments communs à plusieurs objets concrets.

La construction des concepts se fait spontanément chez l'apprenant. Il vit des situations ponctuelles, il amasse un tas de connaissances factuelles. De là, il éprouve le besoin de les organiser, et il le fait à sa manière.

C'est une des stratégies qu'il utilise pour connaître le monde qui l'entoure. Culturellement, les concepts existent déjà, ils ont déjà été définis par d'autres.

L'apprenant doit connaître ces concepts qui sont des références : ils lui permettent de communiquer avec son environnement.

Ainsi, les concepts de société et de révolution ont été forgés à partir des caractéristiques propres aux diverses sociétés et révolutions qu'a connues l'histoire.

⁸³ Moniot H. (1993), op.cit., pp. 86-87.

Il s'agit donc des connaissances groupées et affectées, au fruit d'un pouvoir de sélection et de lien. L'historien entretient une relation double avec les concepts. S'il n'en forge que peu, il en use, inévitablement.

La mise en récit des informations extraites des traces du passé l'amène en effet à recourir à différents concepts.

Les uns sont empruntés aux disciplines sœurs, les sciences humaines de manière générale. Leur importation au sein du récit historique va de pair avec un souci constant d'en adapter la signification à telle ou telle situation du passé. D'autres sont tirés ou inspirés directement des traces du passé elles-mêmes, tout le travail de l'historien consistant alors à retrouver le sens que le terme devait avoir pour les hommes du passé.

Qu'il s'agisse de concepts en provenance d'autres disciplines ou empruntés aux traces du passé, l'attitude de l'historien manifeste donc un souci constant de rendre à chaque situation du passé sa singularité.

Le projet d'amener l'apprenant à la maîtrise d'un certain nombre de concepts renvoie d'abord au souhait de l'outiller en vue de le rendre capable de comprendre le monde contemporain.

Le concept compte parmi les connaissances-outils. Il constitue une clé de lecture qui doit permettre au jeune de faire face à des situations nouvelles.

La maîtrise à laquelle il importe d'amener l'apprenant dépasse donc, de loin, la simple capacité de définir les concepts.

L'énoncé des compétences suppose que l'apprenant soit capable de mobiliser ces concepts dans une situation nouvelle. Le projet d'amener l'apprenant à la maîtrise de compétences rejoint donc celui de lui assurer un minimum de bagage conceptuel.

Pour la formation historique, il y a surtout des concepts. Ces concepts sont de divers ordres. Il y a les concepts analytiques. La plupart des concepts analytiques employés par l'histoire ne lui appartiennent pas en propre.

Il existe des concepts proprement historiques qui sont également d'importantes connaissances à acquérir.

Il s'agit des concepts relatifs au temps, qui sont les concepts les plus spécifiques de la discipline : durée, changement, évolution, période, chronologie. Il y a aussi les concepts méthodologiques (événements historiques).

Ils rappellent les principales étapes de la pensée qui s'exerce à constituer des connaissances à la validité bien fondée. Ce sont : la critique de témoignage, le point de vue, la contradiction, la rupture et la continuité, la causalité.

Il existe également des concepts politiques (Nations, Etat, République, démocratie, empire, aristocratie, absolutisme, monarchie, fascisme).

Nous notons aussi des concepts économiques (le capitalisme, le mercantilisme), de civilisation (culture, mentalités, idéologie, société ; par exemple : le rôle des sciences, des religions).

L'histoire enseigne ces concepts. Leur construction s'amorce dans ce travail. Elle ne peut pas se faire à vide. Il faut qu'elle le soit en situation, c'est-à-dire en situation didactique.

Et nous insistons : l'objectif de l'enseignement de l'histoire n'est pas le passé mais, comme dans toute matière, un certain nombre de concepts qui structurent toute la pensée humaine. L'enseignant d'histoire doit apprécier absolument le rôle important qu'il peut jouer dans la construction de ces concepts.

Il existe en histoire des théories classiques : les théories libérales (ou fédérales), les théories marxistes et les théories réalistes. Les théories libérales visent davantage à systématiser un volontarisme international qu'à expliquer l'état des relations internationales. On a parlé à leur égard de théories de la paix.

A la fois idéalistes (elles considèrent que l'homme doit jouer un rôle central) et pragmatiques, elles forgent une sorte de programme politique international basé sur le développement du droit, de la démocratie et des rapports pacifiques entre Etats.

Les auteurs à l'origine de ce courant de pensées sont Erasme, Kant, Adam Smith et Jeremy Bentham pour les principaux d'entre eux. Bien que leurs thèmes de réflexion n'aient pas toujours été les mêmes, on trouve chez eux, sur la question des relations internationales, des traits explicatifs qui leur sont communs.

Au début du XX^e siècle, le courant libéral a connu aux Etats-Unis une promotion considérable sous la présidence de Woodrow Wilson. Plus récemment, Keohane a repris la théorie libérale classique.

Les théories libérales proposent une lecture évolutionniste de l'histoire axée sur le postulat que la démocratie et le développement économique ont vocation à devenir universels.

Les explications marxistes de la société internationale découlent directement de la théorie marxiste du pouvoir (thème de l'inégalité). De la même façon que l'histoire interne des pays est celle de l'exploitation des masses par les possédants, celle des relations internationales est celle de l'exploitation des pays soumis par les pays forts.

L'économie aux deux niveaux d'analyse dirige le politique et le système est toujours le reflet des intérêts des dominants. Le constat suggère ainsi aux marxistes la solution de la révolution prolétarienne.

L'essentiel des théories marxistes résulte bien entendu des apports de Marx lui-même. De nombreux prolongements ont toutefois été effectués après sa mort par des auteurs dont on considère qu'ils forgent aujourd'hui un « bloc » de pensée marxiste. Cardoso, Rosa Luxembourg ou encore Immanuel Wallerstein sont les principaux penseurs.

Les théories marxistes des relations internationales considèrent que la césure entre possédants et exploités se retrouve au niveau international entre les économies occidentales riches (avidées de marchés nouveaux et de main-d'œuvre bon marché) et des pays périphériques soumis au diktat des premiers (donc en situation de dépendance).

Pour les auteurs réalistes, les relations internationales sont exclusivement des relations entre Etats. Chaque Etat se positionne sur la scène internationale en fonction de ses propres intérêts dans l'objectif de se sécuriser par rapport aux autres.

On en déduit souvent que les théories réalistes sont des théories pessimistes qui admettent le procédé de la guerre. Elles révèlent pour le moins une tentative d'explication du monde tel qu'il est, non tel qu'il devait être.

L'ordre international résulte, dans ce courant de pensée, des alliances que les Etats sont obligés de passer pour se protéger, ce qui crée une sorte d'équilibre permanent dû à la peur réciproque qui caractérise les adversaires potentiels (c'est le jeu des alliances qui régule l'ordre international).

La doctrine réaliste trouve son origine chez Machiavel, Hobbes ou Spinoza. Plus près de nous, les auteurs qui ont systématisé ce courant de pensée sont Henry Kissinger, Hans Morganthau, Raymond Aron ou Kenneth Waltz.

Les théories réalistes considèrent que la caractéristique première de la société internationale est le risque permanent de conflit. De la même façon qu'ils estiment que « 'homme est un loup pour l'homme [Hobbes], ils pensent que l'Etat est un loup pour l'Etat ».

L'histoire partage avec d'autres disciplines la responsabilité de contribuer au développement de certains savoir-faire tels que : lire, écrire, écouter.

Ces savoir-faire ne sont pas exclusifs, ni même privilégiés dans l'enseignement de l'histoire, ils comptent parfois en plus pour d'autres disciplines, mais l'histoire a souvent pour eux des exigences particulières.

En outre, dans une discipline comme l'histoire qui utilise largement les documents iconographiques et, pour son enseignement, l'audiovisuel, il faut enseigner à voir de façon méthodique, puis à « lire » ces documents.

L'écriture permet de présenter par écrit un ensemble d'idées logiques et de les organiser éventuellement en démonstration, mais il faut aussi penser à constituer des graphiques, des tableaux, à préparer une ligne du temps.

Ecouter en histoire est de l'ordre de la collecte des informations. C'est ce qui conduit généralement à noter sous une forme ordonnée une sélection réfléchie parmi les informations mises à disposition.

Parler et discuter sont de divers ordres, mais notamment de celui de l'apprentissage des rapports sociaux. Somme toute, la classe d'histoire offre de nombreuses occasions de développer ces compétences.

La consigne développe différents types de discours, représentant différentes actions à induire chez les apprenants. Comprendre une consigne, est donc une véritable traduction, au sens du changement de langue pour apprendre ce que l'on doit faire, une pragmatique⁸⁴.

Ce changement se manifeste dans le cadre de la transposition didactique. C'est au sein de la didactique des mathématiques que fut systématisé pour la première fois la transposition didactique par Yves Chevallard (1991).

Défini par Michel Verret (1975), ce concept fut développé puis mis en œuvre et repensé par d'autres didacticiens tels que : Jean-Louis Martinand (1983), Michel Develay (1992)⁸⁵, Patricia Nebout-Arkhurst (1995)⁸⁶.

Pour Yves Chevallard (1991), tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner.

Ainsi, un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement.

Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique⁸⁷.

Mais qu'est-ce qu'un « objet de savoir » ? Pour le professeur d'histoire, il faut ranger dans cette catégorie absolument les notions historiques : entre autres :

⁸⁴ Morandi F. (2002), op.cit., p. 100.

⁸⁵ Develay M. (1996), Peut-on former les enseignants ? EST, Paris, pp. 98-99.

⁸⁶ Nebout-Arkhurst P. (1995), La signification contextuelle dans les processus de transposition didactique. L'exemple de l'enseignement de la géométrie au niveau du collège en Côte d'Ivoire, thèse de doctorat unique, Université René Descartes, Paris V, pp. 25-31.

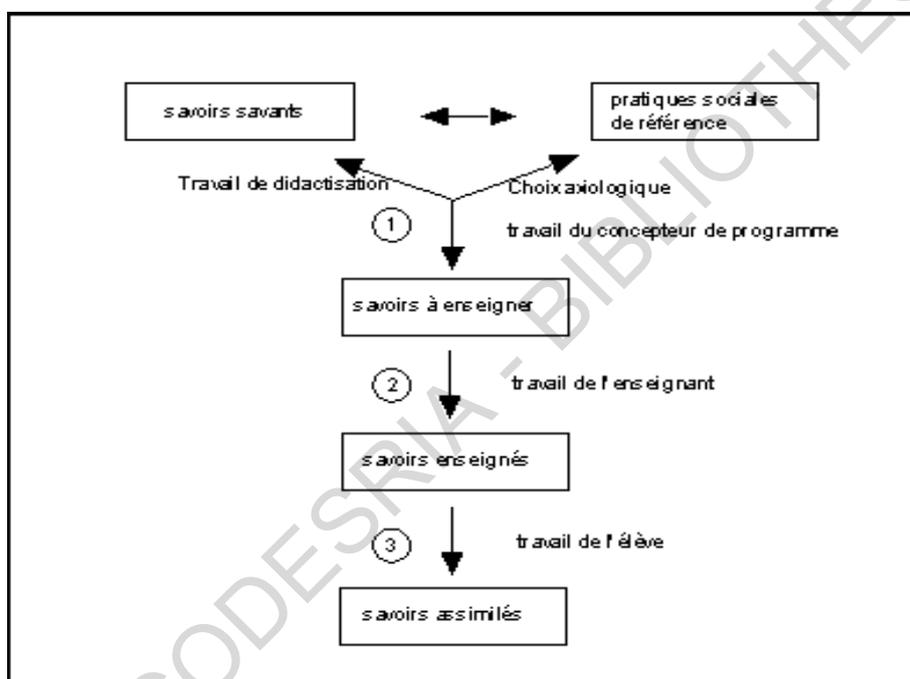
⁸⁷ Chevallard Y. et Johsua M.-A. (1991), La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné. Un exemple d'analyse de la transposition didactique, La Pensée Sauvage éditions, Grenoble, p. 39.

civilisation, royaume, chronologie, empire, Antiquité, Moyen-âge, Paléolithique, Mésolithique, Néolithique, etc.

Les notions historiques sont des objets d'étude (car on étudie la notion de civilisation, culture, peuple, etc.), et des outils d'étude.

Au sens restreint, nous disons que la transposition didactique désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné (figure 2).

Figure 2 Processus de didactisation des savoirs⁸⁸.



Document conçu à partir de Chevallard Y. et Johsua M.-A. (1991), La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné. Un exemple de la transposition didactique, La Pensée Sauvage éditions, Paris, pp. 39-40.

⁸⁸ Les flèches entre savoir à enseigner, savoir savant et pratiques sociales de référence existent dans les deux sens. Selon l'auteur, il est arrivé que le savoir à enseigner soit à l'origine du savoir savant. Exemple : l'enseignement du commentaire de textes a d'abord constitué un savoir à enseigner dans le but de permettre une amélioration de la méthodologie en histoire. C'est ensuite seulement que le commentaire de textes est devenu un savoir savant qui fera exister ultérieurement une agrégation de commentaire. Les savoirs savants et pratiques sociales de référence sont à l'origine des savoirs scolaires. Parfois les pratiques sociales de référence seules déterminent les savoirs à enseigner.

Elle retrace les différentes mutations apportées au savoir lors de la situation didactique. Elle répond aux questions :

- pourquoi et comment est choisi ce qui doit être enseigné ? C'est le travail des concepteurs du programme ;
- comment est apprêté le savoir à enseigner ? Cela revient à l'enseignant ;
- comment est reçu et assimilé le savoir enseigné ? C'est la phase de construction du savoir par l'élève.

L'intérêt de la transposition didactique est de deux ordres :

- d'abord, replacer les savoirs dans leur contexte social d'émergence, ce qui conduit à une double vigilance : vigilance épistémologique en ce qui concerne la distance entre les savoirs enseignés et leur origine du côté des savoirs savants, vigilance sociologique pour ce qui est de la distance entre les savoirs enseignés et leur origine du côté des pratiques sociales de référence ou des conditions historiques de constitution des savoirs savants ;
- ensuite, proposer une grille interprétative des contenus d'enseignement que le professeur aura à faire s'approprier aux apprenants⁸⁹.

Au total, pour être enseigné, une discipline doit être rendue enseignable, accessible à des apprenants. En d'autres termes, il faut passer du savoir savant au savoir enseigné. Il s'agit d'un processus formalisé, tant pour la conception des programmes que pour la pratique de classe par le concept de transposition didactique. C'est la légitimation des savoirs scolaires.

L'enseignement est donc le résultat d'un traitement didactique qui obéit à des contraintes précises.

⁸⁹ Develay M. (1994), op.cit., pp. 98-99.

Nous distinguons entre le savoir savant (élaboré par la communauté des chercheurs) et le savoir enseigné (celui que l'observateur rencontre dans la pratique de la classe).

En même temps qu'elle est un atout essentiel pour spécifier les différences entre savoirs savants, savoirs à enseigner, savoirs enseignés, savoirs assimilés, la consigne est aussi sans doute un des facteurs qui permet de comprendre l'évaluation dans le processus de transposition didactique.

Mais l'évaluation sera mieux perçue si nous passons d'abord en revue la notion d'éducation.

Eduquer vient du latin *educere* qui, étymologiquement, signifie "conduire vers". En effet, le verbe conduire a une connotation positive. Ainsi, lorsque vous conduisez un enfant malade chez le médecin, cela signifie que vous lui voulez du bien.

Il en est de même lorsqu'on dit qu'un tel ou qu'une telle a été conduit à sa dernière demeure. Cela revient à dire qu'on lui rend hommage.

A l'origine, l'éducation était faite pour que tout le monde réussisse. Mais de nos jours, les difficultés sont telles que l'on se complait dans une pédagogie de l'échec. Et les premiers responsables de cet échec sont les apprenants qui ne valent rien entend-on dire parfois.

Mais jamais les enseignants n'ont été tenus responsables de ces mauvais résultats scolaires. Un des éléments qui participent de ces mauvais résultats est sans nul doute l'évaluation.

Le concept d'évaluation mérite d'être appréhendé par rapport au contrôle qu'on oppose volontiers aujourd'hui à l'évaluation.

Le substantif d'évaluation est dérivé du verbe « *valere* » du latin populaire, qui signifie valoir. C'est un

concept qui est avant tout en usage dans le domaine de l'éducation.

Pour Le Petit Robert (2002), l'évaluation c'est : « *porter un jugement sur la valeur, le prix* »⁹⁰. Cette évaluation est généralement intuitive et informelle et elle peut porter sur des activités non pédagogiques, donc ne relève pas du domaine de l'éducation. Ce n'est pas une évaluation cognitive, affective, psychomotrice.

Le dictionnaire fait état d'une évaluation journalière, informelle basée sur des impressions vagues et diffuses et sur des normes intuitives. Elles sont de qualités variables, parfois pénétrantes, superficielles et déformées.

Pour notre part, l'éducation est un domaine où l'on ne peut se contenter d'évaluation informelle, c'est pourquoi cette définition du dictionnaire mérite d'être approfondie.

Selon Viviane de Landsheere (1992), il y a trois groupes de définition de l'évaluation : « *les définitions fondées sur l'objectif c'est-à-dire celles qui déterminent dans quelle mesure les objectifs d'un programme ou d'un traitement sont atteints, les définitions descriptives : il s'agit de collecter des informations aidant à la prise de décisions, les définitions judiciaires c'est-à-dire un jugement est porté en termes de validité de mérite ou de valeur* »⁹¹.

Pour l'auteur, « *l'évaluation est un terme générique désignant la supputation de la valeur ou de l'état, le plus souvent par référence à un idéal ou à une norme, en s'appuyant soit sur des appréciations subjectives, soit sur des mesures. Plus techniquement, l'évaluation se définit comme la note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit* »⁹².

⁹⁰ Le Petit Robert (2002), Editions Larousse, Paris, p. 977.

⁹¹ Landsheere V. de (1992), op.cit., p. 450.

⁹² Ibidem, p. 450.

En éducation, selon Marc-André Nadeau (1988), « l'évaluation systématique consiste à la détermination de la valeur d'un phénomène éducatif de façon formelle »⁹³. Cette définition insiste sur le fait que l'évaluation ne peut être informelle.

En effet, l'éducation est un domaine où l'on ne peut tolérer, ni se contenter d'une évaluation informelle à cause des conséquences.

Considéré comme le « père » de l'évaluation, Tyler (1950), définit ce concept comme un processus qui consiste essentiellement à déterminer jusqu'à quel point un programme et un enseignement donné permettent l'atteinte des objectifs pédagogiques⁹⁴.

Pour Jean-Pierre Astolfi (1997), « le mot évaluation paraît synonyme de notation ou le bilan d'un apprentissage »⁹⁵. Nous pensons que les deux termes n'indiquent pas la même chose. La notation c'est aussi la manière de représenter par des signes conventionnels⁹⁶.

Pour Charles Hadji (1995), il existe une diversité de verbes désignant l'évaluation : vérifier, juger, estimer, situer, représenter, déterminer, donner un avis. Vérifier ce qui a été appris, compris, retenu. Vérifier les acquis dans le cadre d'une progression. Juger un travail en fonction des consignes données ; juger du niveau d'un élève par rapport au reste de la classe ; juger selon des normes préétablies.

⁹³ Nadeau M.-A. (1988), op.cit., pp. 35-36.

⁹⁴ Tyler (1950), in Nadeau M.-A (1988), op.cit., p.78.

⁹⁵ Astolfi J.-P. (1997), op.cit., p. 92.

⁹⁶ Selon les objets, nous avons une diversité de notations : la notation musicale, chimique, algébrique. La notation indique aussi l'action de donner une note, une appréciation. En ce qui concerne la question des notes, il convient de rappeler que de nombreuses recherches effectuées dans le domaine des Sciences de l'Éducation, relayées par des recherches spécifiques en didactique de l'histoire ont mis en évidence que, au moins dans le cadre de la classe, la note attribuée à une production n'a pas les caractéristiques d'une mesure, qu'elle est plutôt un message, et qu'elle intervient à la fois comme instrument de communication de l'enseignant vers l'élève et vers d'autres acteurs, et comme un moyen pour l'enseignant de négocier des objectifs, des attentes.

Estimer le niveau de compétence d'un élève. Situer l'élève par rapport à ses possibilités, ou par rapport aux autres ; situer la production de l'élève par rapport au niveau général.

Représenter par un nombre le degré de réussite d'une production scolaire en fonction de critères variant selon les exercices et le niveau de la classe. Déterminer le niveau de production. Donner un avis sur les savoirs ou savoir-faire maîtrisés par un individu ; donner un avis qui concerne la valeur d'un travail⁹⁷.

La recherche de ce qu'il y a de fondamental dans l'acte d'évaluer nous a fait voir en celui-ci un jugement par lequel on se prononce sur une réalité donnée en articulant une certaine idée ou représentation de ce qui devrait être, et un ensemble de données factuelles concernant cette réalité.

L'évaluation répond à la question « Qu'est-ce que ça vaut ? Que vaut (et non pas : "Combien vaut" ce qu'il y a ? »⁹⁸.

Selon Jacques Ardoino et Guy Berger (1976), l'évaluation et le contrôle appartiennent à deux ordres différents et renvoient à deux épistémologies distinctes⁹⁹.

Le contrôle a pour objet de vérifier le degré de conformité entre des phénomènes occurrents, que l'on rencontre dans une situation donnée et un modèle de référence préexistant.

Les analyses théoriques ne peuvent sortir de la confusion qu'à la condition de comprendre et d'admettre que ces deux concepts renvoient à deux univers et à deux épistémologies. C'est pourquoi les typologies classiques, y compris lorsqu'elles reposent sur la détermination de fonctions, sont insuffisantes.

⁹⁷ Hadji C. (1995), op.cit., pp. 21-22.

⁹⁸ Ibidem, p. 178.

⁹⁹ Ardoino J., Berger G. (1976), « L'évaluation, comme interprétation », in POUR 107, pp. 120-123.

Ainsi, le contrôle se doit d'être objectif, les contrôleurs étant interchangeables, tandis que l'évaluation ne peut être que subjective, l'évaluateur étant irremplaçable.

Le contrôle a une visée totalitaire et ne satisfait que dans l'achèvement de son action, l'évaluation est un processus partiel et nécessairement inachevé.

Cette analyse présente le double intérêt de nous faire mieux saisir ce qui constitue l'essence même de l'activité générale d'évaluation d'une part, tout en affirmant d'autre part, qu'il y a plusieurs façons d'assurer cette fonction.

Dans le cadre de notre recherche, l'évaluation n'est plus un mécanisme de contrôle terminal de la réussite ou de l'échec de chacun. C'est un processus interprétatif portant sur la réalité.

C'est un processus continu d'observation des apprenants (par l'enseignant par eux-mêmes), intégrant la conception et l'analyse du but poursuivi, la démarche adoptée, les obstacles rencontrés, le degré de réussite atteint, les savoirs intégrés et le chemin restant à parcourir pour dépasser les échecs ou les manques observés. Contrairement au jugement de valeur, elle ne pose pas le sens, elle permet de dégager des lignes de force.

Pour articuler des éléments aussi importants que ceux que nous rencontrons dans les travaux sur l'évaluation, il nous faut considérer un point d'entrée parmi de nombreux points d'entrée possible, tout aussi pertinents que celui que nous aurons choisi.

Il s'agit de tenter de dégager les paradigmes qui ont guidé une palette assez large d'auteurs.

Un paradigme est un cadre implicite qui définit des problèmes, des méthodes et des solutions légitimes pour une communauté scientifique.

En essayant de dégager les paradigmes des travaux sur l'évaluation, nous avons aussi conscience comme le dit Jean-Marie de Ketele (1993), que nous allons opérer « des réductionnistes »¹⁰⁰ ; malgré que certains auteurs ont utilisé des paradigmes différents en fonction des objets qu'ils avaient à évaluer ou selon les contraintes du contexte évaluatif.

Examinons quelques paradigmes de l'évaluation.

*Les paradigmes de l'institution pragmatique.

Ce paradigme est à la base de la plupart des pratiques de l'évaluation. L'acte évaluatif, selon l'approche de Jean-Marie de Ketele (1993), est un acte intuitif à bien des égards. Pas besoin de définir avec précision, ni ses objectifs, ni l'univers de référence des situations possibles de l'évaluation, ni les critères à prendre en considération, ni la manière de synthétiser les informations disponibles, ni la façon de les interpréter, ni la façon d'utiliser les résultats¹⁰¹.

L'évaluation est un acte syncrétique étroitement lié à la personne de l'évaluateur et admis comme tel, dans la mesure où l'évaluateur est celui qui a mené l'apprentissage, revendique être la personne la mieux placée pour bien connaître les performances de ses apprenants, prend ses responsabilités avec conscience professionnelle.

*Le paradigme de l'évaluation centrée sur les objectifs.

Tyler (1950) a d'abord développé une approche de l'évaluation essentiellement fondée sur les objectifs. L'évaluation consiste uniquement dans la confrontation entre une performance et des objectifs fixés. Dans cette approche,

¹⁰⁰ Ketele J.-M. de (1993), « L'évaluation conjugulée en paradigmes », in Revue Française de Pédagogie, n° 103, avril-mai-juin, p. 59.

¹⁰¹ Ibidem, p. 60.

les objectifs sont déterminés au préalable par les responsables des programmes. L'évaluation a lieu au terme du processus de formation pour mettre en évidence quels apprenants maîtrisent quels objectifs.

L'information résultante relative aux apprenants permet la certification, tandis que celle relative aux objectifs permet aux formateurs de réguler le processus de formation ou, de manière plus globale, aux responsables de réajuster les objectifs et les modalités de mise en œuvre du programme.

L'application du modèle tylérien (appelé souvent pédagogie par objectifs ou PPO, ou encore technique des objectifs pédagogique ou TOC), suppose huit étapes :

- la détermination des objectifs ;
- le classement des objectifs dans un système de catégorisation (taxonomie) ;
- la définition des objectifs en termes comportementaux ;
- l'établissement des situations et des conditions dans lesquelles la maîtrise des objectifs peut être démontrée ;
- l'explication des buts et des fondements de la stratégie au personnel impliqué dans les situations choisies ;
- le choix et le développement des techniques de mesure appropriées ;
- la collecte des données de performances ;
- la comparaison de celles-ci aux objectifs comportementaux.

Dans l'approche tylérienne, on recourra donc selon les objectifs, à des épreuves de tests d'une part, à des observations critériées en situation provoquée d'autre part.

Benjamin Bloom (1971) a ensuite développé une pédagogie de la maîtrise, qui n'est pas un simple prolongement de la conception de Tyler (1950). Il s'agit d'un modèle bien plus

riche qui doit beaucoup aux travaux de J B Carolle (1963). Ce dernier a développé une stratégie d'apprentissage dont le postulat de base disait que l'apprenant réussirait un apprentissage déterminé dans la mesure où il consacrerait le temps qui lui était nécessaire pour apprendre la tâche.

Il s'en suit que le niveau d'apprentissage d'un apprenant est fonction du rapport suivant : le « réel » consacré à la tâche par rapport au temps qui lui est nécessaire pour apprendre.

Le temps nécessaire dépend lui-même de plusieurs facteurs : l'aptitude spécifique à une tâche donnée ; la capacité de comprendre l'enseignement et la qualité de l'enseignement. S'agissant du temps réel consacré à la tâche, il dépend essentiellement du temps mis à la disposition de l'apprenant et de son degré de persévérance, à savoir du temps qu'il est prêt à consacrer pour réussir la tâche.

Ces apports à en croire Jean-Marie de Ketele (1993), vont amener Benjamin Bloom (1971) à développer l'idée de pédagogie de maîtrise dont les grandes lignes peuvent se résumer comme suit : préciser distinctement les résultats attendus à la fin d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage ; préparer les apprenants pour qu'ils puissent entrer avec fruit dans la séquence d'apprentissage ; enrichir l'apprentissage de rétroactions fréquentes et de démarches correctives, ne pas passer à l'apprentissage ultérieur si l'apprentissage actuel n'est pas assez maîtrisé.

Les fondements de la pédagogie de la maîtrise vont évidemment conduire Benjamin Bloom (1971) à distinguer trois types d'évaluation selon les moments et les fonctions de l'évaluation :

-pour bien préparer l'apprenant à entrer dans un apprentissage, on recourra à l'évaluation diagnostique ;

-pour l'aider en cours d'apprentissage, on recourra à l'évaluation formative ;

-au terme de l'apprentissage, on trôlera la maîtrise des objectifs fixés par l'évaluation certificative.

*Le paradigme de l'évaluation formative

Nous devons le terme « d'évaluation formative » à Scriven (1967) qui a voulu insister sur le fait que les « erreurs » commises pendant le processus n'étaient ni répréhensibles ni des manifestations pathologiques, mais faisaient partie d'un processus normal d'apprentissage.

Ainsi naissent la distinction et l'opposition entre évaluation sommative (bilan des performances acquises au terme d'un apprentissage) et évaluation formative (évaluation menée pendant un processus d'apprentissage inachevée pour l'améliorer).

Trois étapes indispensables caractérisent donc l'évaluation formative :

-le recueil d'informations concernant les progrès et les difficultés d'apprentissage rencontrées par l'apprenant ;

-l'interprétation de ces informations dans une perspective à référence critérielle et, dans la mesure du possible, diagnostic des facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage observées chez l'apprenant ;

-l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction de l'interprétation des informations recueillies.

Dans la relation didactique, l'erreur est un aspect fondamental de la consigne. Le Dictionnaire universel (1995) conçoit l'erreur comme une : « *action de se tromper ; faute, méprise, état de celui qui se trompe, ce qui est inexact (par*

rapport au réel ou à une norme définie), action inconsidérée, regrettable, maladroite »¹⁰².

Cette définition ne cadre pas avec la réalité didactique parce qu'il ne vise pas le domaine de l'apprentissage, de l'éducation. Dans la relation didactique, l'erreur est considérée comme ce qu'il faut corriger ou essayer d'en éradiquer par des pratiques de remédiation.

L'erreur désignée, relevée, renvoie aussitôt à un système de références : celui du savoir enseigné.

La didactique l'inscrit dans une approche pédagogique dominée par les théories éducatives notamment le constructivisme.

L'approche constructiviste de l'erreur s'appuie sur l'étude de Gaston Bachelard (1938) pour qui, l'erreur est à l'origine de la pensée scientifique : *« Cette perspective d'erreurs rectifiées caractérise à notre avis la pensée scientifique. (...) En revenant sur un passé d'erreurs, on trouve la vérité en un véritable repentir intellectuel. En fait on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle à la spiritualisation. (...) Psychologiquement pas de vérité sans erreur rectifiée. Une psychologie de l'attitude objective est une histoire de nos erreurs personnelles »¹⁰³.*

Dans la culture didactique, l'erreur est considérée comme ce qu'il faut corriger ou tenter d'éradiquer par des pratiques de type « remédiation ».

C'est un témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage. On perçoit souvent l'erreur comme un accident, un manque, une ignorance,

¹⁰² Dictionnaire universel (1995), Hachette Edicéf, Paris, p. 430.

¹⁰³ Bachelard G. (1938), in Astolfi J.-P. (1987), op.cit., p. 88.

un défaut. Elle est tenue pour une faute et donnant lieu à une sanction.

Pour Guy Brousseau (1994), l'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard, mais l'effet d'une connaissance intérieur qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, se révèle fausse ou simplement inadapté.

La classification par type de repérage de l'erreur revient à d'abord à repérer le lieu de l'erreur, ensuite reconnaître la cause, et enfin, identifier une ou des configurations d'erreur.

Repérer le lieu de l'erreur consiste à identifier dans le déroulement de la procédure ou dans le résultat, ce qui apparaît comme erroné. La reconnaissance de la cause de l'erreur consiste à identifier une conséquence pour s'assurer que l'erreur a été effectivement produite.

La conséquence doit avoir un lien avec la cause. S'agissant de la configuration d'erreur, d'identifier une des configurations d'erreur consiste à prendre en compte le fonctionnement, en d'autres termes, le comportement utilisé par l'apprenant.

Le comportement peut selon la situation avoir une signification différente : l'erreur peut devenir persistante, occasionnelle.

Au total, le traitement didactique de l'erreur s'inscrit dans la préoccupation du didacticien, ce, parce qu'il concerne d'abord l'enseignant à travers ses pratiques d'enseignement, ensuite l'enseigné à travers ses activités d'apprentissage, enfin le savoir à travers le contenu d'enseignement dispensé.

La consigne se trouve au cœur de la relation qui unit l'enseignant et l'enseigné. Cette relation est en effet fondée implicitement sur un contrat didactique qui les engage l'un vis-à-vis de l'autre : l'enseignant tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres.

Ce contrat fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant¹⁰⁴ et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre.

Cet engagement réciproque, s'il n'est jamais explicité en tant que tel, structure néanmoins l'ensemble des relations entre l'enseignant et l'apprenant parce qu'il garantit seul l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Quand les actions de l'enseignant et de l'apprenant échouent, lorsque l'apprentissage ne se produit pas de manière satisfaisante, chacun se comporte comme si un contrat avait été passé et rompu. Les deux acteurs se retournent l'un vers l'autre avec des accusations et des récriminations.

Le contrat didactique est une manière d'interpréter la situation didactique par divers acteurs. Ce contrat permet de comprendre encore en quoi la classe constitue une société coutumière.

La coutume, c'est ce qu'on croit qui se reproduit d'une leçon à une autre. Il s'agit d'une partie essentielle du contrat didactique, celle qui traite de ce qui ne change pas. Pour saisir la fonction du contrat didactique, il faut aussi l'associer à un autre concept : la dévolution, également développée par Guy Brousseau (1988).

¹⁰⁴ L'enseignant est le praticien de l'enseignement, il met en place des procédures pour faire apprendre un contenu disciplinaire. Il agit sur des dispositifs qui présente le savoir-contenu et agit également sur les savoirs de médiation.

Avant de comprendre le concept de compétence, il importe de connaître ce que recouvrent les notions d'exercice et de problème, indissociables de la consigne.

Nous estimons comme Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi (2002), qu'une activité qui ne consiste qu'en l'application d'un modèle de résolution (opération, théorème, règle), à savoir d'une procédure toute faite, ne constitue pas un véritable problème mais un simple exercice¹⁰⁵. L'exercice sert à exercer.

Par contre, résoudre un problème, ce n'est donc pas appliquer, mais entrer dans une dynamique de recherche ; c'est inventer une stratégie. Le problème se définit moins par la tâche à effectuer que par la situation dans laquelle l'apprenant est placé.

On différencie mal également question et problème. Nous dirons que nous sommes en présence d'un problème scientifique lorsque, pour répondre à une question, on se heurte à un obstacle qui implique une recherche et que celle-ci débouche sur la construction d'une idée générale (notion, concept, règle).

Pour qu'une question (ou une série de questions) devienne un problème scientifique, il est nécessaire que la réponse soit différée, qu'elle implique une démarche de recherche et débouche sur la construction d'un savoir plus général¹⁰⁶.

Quant au concept de compétence, il varie selon les disciplines et les usages qui en sont faits dans divers domaines : professionnels ou scolaire. Ce qui caractérise en premier lieu ce concept, c'est qu'il mobilise différentes capacités et différents contenus.

¹⁰⁵ Vecchi G. de, Carmona-Magnaldi N. (2002), op.cit., p. 22.

¹⁰⁶ Ibidem, p. 26.

Pour un enseignant, être compétent pour donner un cours implique, outre les différents savoirs, de mobiliser un grand nombre de capacités : analyser (une situation), anticiper (des réactions), s'exprimer clairement, approfondir, si nécessaire, certains contenus, communiquer avec des collègues sur ce qu'il fait ; se poser des questions sur ce qu'il fait, évaluer la qualité de son travail¹⁰⁷.

Un enseignant peut avoir appris toutes ces choses théoriquement, mais être incapable de les appliquer quand il est en situation. Autrement dit, un bon enseignant n'est pas celui qui peut dire comment il faut organiser une classe, mais celui qui peut organiser une classe concrètement.

Par ailleurs, si la compétence implique de mobiliser des capacités et des contenus, cette mobilisation ne suffit pas, elle ne se fait pas non plus gratuitement. Elle doit se faire en situation.

Pour Jean-Marie de Ketele (1996), « *la compétence est un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci* »¹⁰⁸.

Cette définition explicite davantage les trois composantes de la compétence : contenu, capacité et situation. Quant à Viviane de Landsheere (1988), « *le terme de compétence désigne la capacité d'accomplir une tâche donnée de façon satisfaisante* »¹⁰⁹. Cependant, il y a une nuance entre la capacité et la compétence.

La capacité définie comme « l'aptitude à faire quelque chose », a un caractère plus abstrait, plus insaisissable et moins enseignable que la compétence. La capacité apparaît

¹⁰⁷ Roegiers X. (2003), Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, 2^e édition, De Boeck, Paris, p. 63.

¹⁰⁸ Ketele J.-M. de (1996), in Roegiers X.(2003), op.cit., p. 65.

¹⁰⁹ Landsheere V. de (1988), Faire réussir, faire échouer, la compétence minimale et son évaluation, PUF, Paris, p. 2

plutôt comme une opération mentale d'un haut degré de généralité, et considérée comme difficilement évaluable¹¹⁰.

La notion de compétence est issue de la grammaire générative de Noam Chomsky (1969), a inspiré de nombreux travaux relatifs à la maîtrise de la langue. Ainsi, la compétence désigne le système de règles intériorisé qui permet de comprendre et de produire un nombre infini de phrases inédites.

Cette compétence grammaticale, à la fois innée et implicite, est partagée par tous les locuteurs appartenant à une même communauté linguistique et confère une dimension créatrice à la langue.

Dans les documents du ministère de l'Education nationale, « *la compétence est un savoir-agir à développer au cours d'un long processus* »¹¹¹. Cette définition conçue sans doute dans le champ scolaire est décrite en termes de comportements observables.

Cependant, la définition de Xavier Roegiers (2003), combine les avantages des définitions présentées ci-dessus: « *La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* »¹¹².

La compétence est aussi ce qu'un individu sait faire, est capable de faire (une tâche) et non seulement ce qu'il sait. C'est ce qui permet à chacun de réaliser correctement une tâche complexe. L'accent doit être mis ici sur le savoir-faire plutôt que sur le savoir, sur la réalisation d'une tâche, plutôt que sur les connaissances qu'il faut posséder pour la réaliser.

¹¹⁰ Maingain A. et al.(2002), op.cit., p. 185.

¹¹¹ DPFC (2002)., Documents de références complémentaires, Sous-composante Amélioration des programmes d'enseignement, MEN, Abidjan, p. 2.

¹¹² Roegiers X. (2003), op.cit., p. 66.

Mais, il ne faut pas confondre compétence avec performance ou compétition. Etre performant, c'est être le meilleur, entre en compétition avec les autres, quitte à écraser les concurrents. Etre compétent ne constitue pas une menace pour les autres. Au contraire, les compétences de tous créent la force d'un groupe.

Nous dirons par exemple qu'un apprenant peut être compétent en histoire lorsque par exemple :

- il a des savoirs : dans un récit historique, il est capable d'identifier les faits bruts des faits construits ;
- il a des savoir-faire : il sait reconnaître un problème, il formule une question, il énonce des hypothèses, il les vérifie, il tire une conclusion ;
- mais surtout, il a été confronté à diverses situations, et sait comment réagir, comment les intégrer¹¹³. Il a déjà mobilisé tous ses savoirs pour résoudre par exemple une situation-problème. Cette intégration est différente de la révision¹¹⁴.

L'enseignement de l'histoire en Côte d'Ivoire est régi par un programme national qui permet de porter un regard critique sur l'inadéquation entre certaines consignes et les objectifs assignés aux leçons.

¹¹³ Intégrer des savoirs et des savoir-faire, c'est les utiliser de façon concrète dans des situations de la vie courante. L'élève passe de la phase théorique à la pratique. Pour apprendre aux élèves à intégrer leurs connaissances, on leur présente des situations complexes appelées « situation d'intégration », et on les invite à essayer de les résoudre. Quant à la situation complexe, c'est ce qui permet de mettre en pratique des apprentissages, de vérifier que l'élève a acquis les nouveaux savoirs et qu'il sait les réutiliser dans diverses situations.

¹¹⁴ Une révision, c'est la reprise des apprentissages normalement acquis antérieurement. Lors d'une révision, c'est l'enseignant qui redonne et explique à nouveau les leçons.

L'intégration, c'est faire résoudre des situations-problèmes nouvelles par chacun des élèves. Ce sont eux qui travaillent. Certains apprenants savent leurs leçons mais ne parviennent pas à utiliser leurs connaissances pour résoudre une situation-problème. C'est pour cette raison que le professeur doit leur apprendre à « intégrer » leur savoir, savoir-faire et savoir-être.

La révision permet de rafraîchir les connaissances des élèves tandis que l'intégration leur permet d'utiliser et de mettre en pratique leurs connaissances. Si l'élève n'apprend pas à intégrer, il ne pourra pas relier ses différents savoirs entre eux. Il ne pourra pas aller plus loin que restituer des connaissances, ou résoudre des exercices scolaires. Il ne sera pas capable d'affronter des situations nouvelles, dans la vie ou dans la suite de sa scolarité.

Le concept de programme peut varier fortement selon les individus et l'usage que l'on en fait. Pour des fins administratives, un programme peut être considéré comme un agencement d'objectifs qu'un élève doit atteindre pour obtenir une certification.

Cette approche peut être suffisante pour des fins de gestion mais elle ne semble pas assez explicite pour servir de base au développement d'un programme, quant à leur agencement et quant à aux étapes à suivre pour le développer.

Nous pouvons toutefois définir un programme en nous reportant à son aspect structural ; un programme est à ce titre perçu comme un ensemble d'instruments et de moyens mis en œuvre pour atteindre un ensemble d'objectifs.

Selon Saylor et Alexander (1954), cités par Marc-André Nadeau (1988), « un programme peut être considéré comme l'ensemble des efforts que l'école consacre à l'atteinte de résultats désirés à l'égard de situations prenant place tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école »¹¹⁵.

Marc-André Nadeau (1988), révèle que des auteurs comme Smith, Stanley et Shores (1975), considèrent un programme comme une séquence d'expériences potentielles mises en place en milieu scolaire dans le but d'amener les enfants et les jeunes à adopter des façons d'agir et de penser conformes à celles d'un groupe donné.

Ces définitions expriment l'intégration d'un ensemble d'éléments orientés vers l'atteinte d'objectifs, cependant, elles ne sont pas très explicites sur le plan organisationnel. En somme, elles ne sont pas très fonctionnelles. Il est important de signaler que toute définition qui se limiterait aux seules notions d'objectifs et de contenu ne serait pas davantage adéquate.

Nous pouvons aussi définir un programme de façon opérationnelle en disant qu' « il consiste en un ensemble

¹¹⁵ Nadeau M.-A. (1988), op.cit., p. 210.

organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenu présenté de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs »¹¹⁶.

Cette définition nous semble la plus appropriée car elle détermine, d'une certaine façon, les étapes à suivre lors du développement d'un programme de même qu'elle souligne les éléments à considérer dans l'évaluation qui en est faite.

C'est l'aspect le plus immédiatement tangible de son institution. Par cette inscription dans les textes officiels, il participe de la définition et de la régulation de l'ensemble de l'institution scolaire : horaires, matières, cursus, principes, examens¹¹⁷.

C'est par cette restriction très sérieuse de ces textes, mais révélatrice de la pente générale des esprits, qu'on invoque le plus souvent les seuls programmes, au sens de contenus (périodes et sujets d'étude) à enseigner et faire apprendre et dont l'énoncé fait de tête de chapitre est assez bref.

Mais s'y ajoutent des instructions qui donnent des orientations, des objectifs, des indications pédagogiques. Dans les faits, c'est bien au programme et à ses contenus qu'on continue le plus communément de s'intéresser et de se référer quand on parle de l'enseignement de l'histoire, c'est autour d'eux que se font les débats, ce sont eux qui sont jugés significatifs et signalétiques.

La langue, le langage et la parole, expriment non seulement, les mécanismes de l'intelligence de l'enfant, mais ils sont considérés comme une des difficultés liées à l'histoire. Les dictionnaires de langue ne sont guère explicites quant à ce que l'on y entend par « une langue »,

¹¹⁶ Nadeau M.-A. (1988), op.cit., p. 210.

¹¹⁷ Cette série de textes destinés aux acteurs du système scolaire est publiée au BOMEN.

ou quant à ce qui permet de distinguer « les langues » entre elles.

Les dictionnaires de français définissent-ils, plus ou moins circulairement, « une langue » par « la communauté linguistique » qui la parle et « une communauté linguistique » par « la langue » qu'elle parle.

Les dictionnaires de linguistique, quand ils abordent cette question, ne vont guère au-delà de ce par quoi Ferdinand de Saussure (1916) avait commencé.

Ce dernier définit la langue comme « un tout en soi », une convention antérieure aux individus, qui « n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre eux »¹¹⁸.

C'est pour ce dernier, le seul objet qui puisse être donné à la linguistique, si nous voulons éviter de tomber dans un « amas confus de choses sans lien entre elles ».

Il défend l'idée qu' « il n'y a de science que du général »¹¹⁹. Celle de la langue n'est possible que si d'autres éléments n'y sont pas mêlés, par exemple les manifestations particulières de la parole, dont l'individu demeure le seul maître. Cette langue est opposée à la parole « acte individuel de volonté et d'intelligence » théoriquement moins important que la langue.

En affirmant cette hiérarchie théorique, Saussure propose toutefois d'instaurer une linguistique de la parole aux côtés de la linguistique de la langue.

Entre les deux, s'établiraient des relations d'interdépendance ; historiquement et ontogénétiquement, la parole précéderait toujours la langue et celle-ci ne serait en réalité que le résultat de l'évolution de la parole.

En réalité, les termes les plus généraux de la linguistique saussurienne sont organisés en une trichotomie : langage, langue et parole.

¹¹⁸ Saussure F. de (1916), in Astolfi J.-P. (2003), Education et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers, ESF éditeur, Paris, p. 100.

¹¹⁹ Ibidem, p. 100

Emile Benveniste (1966) va à l'inverse, promouvoir la dimension subjective du langage. Il définit le discours comme « *la langue assumée par l'homme qui parle* », et c'est « *dans la condition d'intersubjectivité* » que doivent être étudiées les manifestations langagières¹²⁰.

En tant que système, la langue est pour lui un instrument à agencer le monde et la société. Parce que le langage s'actualise dans la parole qui assure la communication entre les individus.

Une langue peut être définie comme un ensemble de variétés langagières à même de permettre, chez ceux qui en ont l'usage, une intercompréhension plus ou moins immédiate.

D'après ce premier critère, une langue se distingue d'une autre langue par le fait, constaté d'une manière tout aussi empirique, que les variétés constitutives de la seconde ne sont pas immédiatement compréhensibles ou intelligibles à ceux qui maîtrisent au moins une variété de la première, ce qui les contraint à avoir recours, pour comprendre et être compris de ceux qui parlent cette autre langue, à un interprète ou à une traduction¹²¹.

Quant au langage, ce terme est en usage dans la plupart des sciences sociales ; notamment en psychologie, en ethnologie, en sociologie, en communication et en linguistique.

Dans toutes les communautés humaines, les individus parlent, écoutent, échangent leurs idées ou sentiments au moyen de séquences sonores produites par l'appareil bucco-phonatoire ; tout homme est locuteur, un récepteur, mais il est également capable de retenir des messages sonores, de les reproduire de le traduire. Cet ensemble d'activités est appelé conduites langagières.

¹²⁰ Benveniste E. (1966), in Astolfi J.-P. (2003), op.cit., p. 100.

¹²¹ Martinez P. (2002), Français langue seconde, apprentissage et curriculum, Maisonneuve et Larose, Paris, pp. 21-21.

Les conduites langagières sont considérées comme l'expression, la réalisation d'une faculté inhérente et spécifique à l'espèce humaine, notamment le langage.

Selon Jean Paul Bronckart (1977), la notion de langage est purement théorique ; c'est l'« instance », ou « faculté », qui est invoquée pour expliquer que tous les hommes se parlent¹²².

Le langage se définit comme une fonction d'expression verbale de la pensée, soit intérieure, soit extérieure, mise en œuvre par les organes de l'appareil phonatoire ou notée par des signes matériels.

Par extension, le langage signifie tout système de signes permettant de servir à la communication entre les individus membres d'une communauté ou tout système capable de permettre de rendre intelligible un ensemble complexe.

C'est aussi une manière de parler propre à un individu ou à une communauté. Il signifie aussi un discours, un idiome. C'est également une faculté de communiquer au moyen de signes vocaux éventuellement susceptible d'être transcrits graphiquement. Il est également identifié à tout système de signes socialement codifié qui ne fait pas appel à la parole : c'est le langage non verbal par exemple le geste.

Pour nous résumer, nous dirons que le langage est la faculté de l'espèce humaine, que la langue est la forme particulière que prend le langage dans une communauté sociale donnée, et que la parole est le comportement de l'individu qui met en œuvre sa langue.

D'une manière, nous pouvons concevoir que le langage est une construction théorique à laquelle correspondent deux réalisations, l'une de nature sociale qui est la langue, l'autre individuelle, la parole.

¹²² Bronckart J. P. (1977), *Théories du langage, une introduction critique*, Mardaga, Paris, p. 7.

De ces trois concepts, le premier (le langage) échappe en réalité au domaine de la linguistique, il est de nature philosophique ou psychologique.

La parole, est quant à elle considérée comme secondaire et doit constituer l'objet d'une discipline particulière, la phonétique. Il faut remarquer que la notion saussurienne de parole comme plus tard le concept de performance chez Chomsky renvoie à deux réalités qu'il nous paraît utile de distinguer¹²³.

Avec quel moyen et comment ? Ce sont là deux questions essentielles d'ordre méthodologique auxquelles l'on est amené à répondre lorsqu'on entreprend une recherche. C'est à cette démonstration que s'attelle ce travail. Il faut entendre par méthodologie, la démarche qui s'approprie, c'est-à-dire les modes d'analyse et d'interprétation des faits.

8 Méthodologie de la recherche

Nous avons utilisé la méthode qualitative et quantitative dans le cadre de cette recherche. La première consiste pour le chercheur à consigner des informations de qualité pour la résolution de son problème. Il peut utiliser les instruments comme l'observation, l'entretien directif ou semi-directif, le groupe de réflexions dirigé et la technique documentaire. La seconde vise à quantifier les données. Elle permet de mesurer les phénomènes. Les instruments utilisés sont l'observation, le questionnaire, les épreuves standardisées, la saisie statistique, en vue de dégager des fréquences d'apparition d'une thématique donnée. En utilisant cette méthode dans cette recherche, nous avons voulu quantifier, mesurer le poids de nos variables identifiés.

¹²³ Il peut en effet être envisagé sous l'angle du résultat, du produit de l'acte de phonation, et à ce niveau, il désigne les séquences sonores réellement produites par les individus, avec leurs caractéristiques de ton, d'accent, de rythme, etc.

8.1 Approche qualitative

Elle a d'abord reposé sur trois types d'opérations : la technique documentaire, le traitement des données et le terrain de la recherche.

a. Technique documentaire

Nous avons procédé à une classification des documents par rubrique selon la typologie en vigueur en histoire.

Pour mieux cerner l'intérêt didactique de notre sujet, nous avons fait une exploitation des divers documents recueillis, notamment : les archives publiques, les ouvrages de référence, les publications et les ouvrages généraux disponibles.

Nous avons également consulté la documentation constituée par l'administration scolaire locale : les rapports de fin de trimestre et de fin d'année, les actes de séminaires, les articles de journaux, les tableaux des rythmes des évaluations des par matière et par niveau des classes du premier et second cycles.

A cela, s'ajoutent aussi d'autres documents pédagogiques et administratifs constitués des cahiers de textes et des cahiers de notes de Troisième et de Terminales (A1, A2, C et D)¹²⁴ puis les bulletins trimestriels d'une centaine d'élèves.

Notre instrumentation est également constituée des programmes d'enseignement d'histoire des cycles d'observation (6^e -5^e), ceux des cycles d'orientation (4^e-3^e), et de détermination (2nd, 1^{ère}, Terminale¹²⁵).

Nous avons aussi consulté les productions des élèves : devoirs surveillés, épreuves du BEPC (1999), du baccalauréat

¹²⁴ Annexe 4.

¹²⁵ Annexe 5.

des sessions normales et de remplacement de 1999-2003, susceptibles de nous apporter des informations sur les consignes. Il s'agit de mille trois cent (1300) copies du BEPC et du baccalauréat sur une période de cinq ans.

b. Traitement des données

Au cours de cette étape, nous avons d'abord cherché à comparer l'explication des professeurs qui sont des significations et qui donnent aux consignes une valeur contextuelle aux sens des verbes dans la réalité didactique, c'est-à-dire leur valeur de spécialité.

Ensuite, cette approche nous a permis d'évaluer à partir de ces résultats, les difficultés que nous avons relevées dans le travail des élèves, à savoir :

- la responsabilité des élèves dans la mauvaise saisie du sens ;
- la responsabilité des enseignants dans la mauvaise formulation des consignes.

Concernant les sujets d'examen, étant donné que c'est une commission nationale qui les a élaborés, nous avons eu un préjugé favorable en ce qui concerne la formulation des consignes et avons attribué les difficultés des élèves à leur insuffisance en vocabulaire.

Cette démarche nous a permis de recenser une multitude de verbes de consigne (244 verbes) contenus dans les épreuves sélectionnées et des différents programmes d'enseignement consultés (tableau 1).

Tableau 1 Liste des verbes de consigne

Liste des verbes de consigne utilisés	Physique	AP	ECM	EPS	Français	Histoire	Maths	Philo	Nombre de disciplines ayant cité les verbes
Analyser	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Annoncer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Appliquer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Anticiper	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Choisir	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Citer	x	x	x		x	x	x	x	8
Clore	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Cocher	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Classer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Commencer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Commenter	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Comparer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Comprendre	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Constater	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Construire	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Conclure	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Connaître	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Découvrir	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Décrire	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Définir	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Déterminer	x		x	x	x	x	x	x	8
Distinguer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Déduire	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Effectuer	x	x	x	x		x	x	x	8
Étudier	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Évaluer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Exécuter	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Exiger	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Expliquer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Identifier	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Indiquer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Initier	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Interpréter	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Justifier	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Maîtriser	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Montrer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Mentionner	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Lire	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Confondre	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Observer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Organiser	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Penser	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Réaliser	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Pratiquer	x	x	x	x	x	x	x	x	8

Tableau 1 Liste des verbes de consigne

Liste des verbes de consigne utilisés	Physique	AP	ECM	EPS	Français.	Histoire	Maths	Philo	Nombre de disciplines ayant cité les verbes
Préciser	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Prendre	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Proposer	x	x		x	x	x	x	x	8
Rechercher	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Rédiger	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Reconstituer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Regarder	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Repérer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Proposer	x	x		x	x	x	x	x	8
Savoir	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Situer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Tester	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Trouver	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Vérifier	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Démontrer	x	x	x	x	x	x	x	x	8
Compléter	x	x	x		x	x	x	x	7
Déduire	x	x	x		x	x	x	x	7
Dégager	x		x	x	x		x	x	7
Développer	x		x	x	x	x	x	x	7
Discuter	x	x	x		x	x	x	x	7
Donner	x		x	x	x	x	x	x	7
Écrire	x	x	x		x	x	x	x	7
Énumérer	x	x	x		x	x	x	x	7
Exprimer	x	x	x		x	x	x	x	7
Nommer	x	x	x		x	x	x	x	7
Noter	x	x	x		x	x	x	x	7
Récapituler	x	x		x	x	x	x	x	7
Reconnaître	x	x	x		x	x	x	x	7
Relever	x	x	x		x	x	x	x	7
Répondre	x	x	x		x	x	x	x	7
Produire	x	x	x	x	x	x	x		7
Se documenter	x	x	x		x	x	x	x	7
Valider	x	x	x		x	x	x	x	7
Apprécier		x	x	x	x	x		x	6
Associer	x	x	x		x		x	x	6
Caractériser		x	x	x	x	x		x	6
Concevoir	x	x	x		x		x	x	6
Différencier	x		x		x	x	x	x	6
Formuler	x	x	x		x		x	x	6
Interpréter	x	x			x	x	x	x	6
Mesurer	x	x		x	x	x	x		6
Reformuler	x		x		x	x	x	x	6

Tableau 1 Liste des verbes de consigne

Liste des verbes de consigne utilisés	Physique	AP	ECM	EPS	Français.	Histoire	Maths	Philo	Nombre de disciplines ayant cité les verbes
Remettre dans l'ordre	x	x	x	x	x		x		6
Représenter	x	x			x	x	x	x	6
Résoudre	x		x		x	x	x	x	6
Schématiser	x	x	x		x	x	x		6
Séparer	x	x		x	x	x	x		6
Traiter	x	x	x		x		x	x	6
Argumenter		x		x	x	x		x	5
Cadrer		x		x	x	x	x		5
Critiquer		x	x		x	x		x	5
Dresser	x		x		x	x	x		5
Exploiter		x	x		x	x		x	5
Rappeler	x		x		x		x	x	5
Retrouver	x		x	x	x		x		5
Calculer	x				x		x		4
Considérer			x		x		x	x	4
Contrôler		x	x	x	x				4
Dessiner	x	x				x	x		4
Dire			x		x	x		x	4
Énoncer	x				x		x	x	4
Juger			x		x	x		x	4
Entourer	x				x	x	x		4
Expliciter			x		x	x		x	4
Modifier	x	x			x		x		4
Prédire			x		x	x		x	4
Raconter			x		x	x		x	4
Respecter			x		x	x		x	4
Résumer			x		x	x		x	4
Souligner	x				x	x	x		4
Utiliser		x	x	x	x				4
Corriger	x			x			x		3
Écouter			x	x	x				3
Élaborer		x			x			x	3
Estimer					x		x	x	3
Établir		x			x			x	3
Examiner					x	x		x	3
Inscrire		x			x	x			3
Lire			x		x	x			3
Laver		x	x		x				3
Nettoyer		x	x	x					3
Présenter					x	x		x	3
Relier	x				x		x		3
Répéter		x		x	x				3
Rincer		x	x	x					3

Tableau 1 Liste des verbes de consigne

Liste des verbes de consigne utilisés	Physique	AP	ECM	EPS	Français.	Histoire	Maths	Philo	Nombre de disciplines ayant cité les verbes
S'informer			x		x	x			3
S'orienter		x		x		x			3
Tracer	x			x			x		3
Transformer		x				x	x		3
Transmettre				x	x			x	3
Matérialiser		x		x					2
Accélérer		x		x					2
Attaquer		x		x					2
Cogiter					x			x	2
Composer		x			x				2
Comptabiliser	x						x		2
Convaincre					x			x	2
Cuire		x	x						2
Démonter		x		x					2
Essuyer			x	x					2
Étendre				x	x				2
Être curieux			x		x				2
Éviter			x	x					2
Expérimenter		x					x		2
Extrapoler					x			x	2
Imaginer		x	x						2
Peindre		x		x					2
Piquer		x		x					2
Pivoter		x		x					2
Plancher		x		x					2
Pointer		x		x					2
S'exprimer			x		x				2
Simplifier		x					x		2
Traduire					x			x	2
Transférer		x			x				2
Adapter		x							1
Assurer					x				1
Bloquer				x					1
Boire			x						1
Cerner					x				1
Cibler				x					1
Classifier					x				1
Conjuguer					x				1
Consoler					x				1
Consulter					x				1
Corrompre			x						1
Couler		x							1
Courir				x					1

Tableau 1 Liste des verbes de consigne

Liste des verbes de consigne utilisés	Physique	AP	ECM	EPS	Français.	Histoire	Maths	Philo	Nombre de disciplines ayant cité les verbes
Créer		x							1
Crépir		x							1
Décider					x				1
Déclencher					x				1
Défendre				x					1
Dégauchir				x					1
Dénoter					x				1
Détailler					x				1
Diagnostiquer					x				1
Dissuader				x					1
Échafauder					x				1
Échauffer					x				1
Enduire					x				1
Enlever					x				1
Enregistrer					x				1
Envisager					x				1
Envoyer					x				1
Équilibrer		x							1
Extraire							x		1
Fabriquer		x							1
Faucher				x					1
Fléchir				x					1
Frapper				x					1
Gâcher						x			1
Généraliser					x				1
Glacer						x			1
Illustrer					x				1
Imputer					x				1
Intégrer					x				1
Intercepter				x					1
Inventer		x							1
Inventorier					x				1
Lancer				x					1
Légender					x				1
Lister		x							1
Métrier				x					1
Mettre à jour			x						1
Mettre en œuvre		x							1
Niveler		x							1
Planifier					x				1
Préparer									1
Raboter		x							1

Tableau 1 Liste des verbes de consigne

Liste des verbes de consigne utilisés	Physique	AP	ECM	EPS	Français.	Histoire	Maths	Philo	Nombre de disciplines ayant cité les verbes
Ragrafer		x							1
Ralentir				x					1
Rapporter					x				1
Rattacher		x							1
Recopier					x				1
Réécrire					x				1
Réfléchir								x	1
Régler					x				1
Réinvestir		x							1
Relire					x				1
Remonter				x					1
Remplir				x					1
Rendre compte					x				1
Réunir		x							1
Rouler				x					1
S'approprier					x				1
Saupoudrer					x				1
S'autoévaluer					x				1
Se déplacer				x					1
Sélectionner		x							1
Serrer		x							1
Signaler					x				1
Stopper				x					1
Styliser		x							1
Substituer					x				1
Tailler		x							1
Talocher		x							1
Tendre				x					1
Tirer				x					1
Utiliser des outils		x							1
Vibrer					x				1
Visualiser		x							1

Source : document conçu à partir des programmes d'enseignement et des manuels des disciplines citées

Nous avons sélectionné sur la base des faits historiques et des savoir-faire exigés en histoire, vingt (20) épreuves dont dix (10) en Troisième et dix (10) autres en Terminale¹²⁶.

Nous avons ensuite constitué un échantillonnage de copies de Troisième et de Terminale¹²⁷.

Pour une meilleure analyse des copies d'examen, nous avons mis en place des groupes de travail par série pour le baccalauréat (trois groupes) et confié les copies du BEPC à une seule équipe.

Nous relevons trois aspects dans cette étape. Le premier concernant les groupes de travail du baccalauréat consistait à faire la distribution des copies par séries : A, C, D.

Le second aspect porte sur l'examen des notes obtenues par les candidats sur les différentes épreuves du baccalauréat comme au BEPC.

Le troisième et dernier aspect devait permettre à chaque professeur ou examinateur de corriger une dizaine de copies par série, pour vérifier :

- la compréhension et la maîtrise de la consigne ;
- la structure et le contenu des copies ;
- l'esprit de synthèse ou de critique des élèves ;
- le style et le niveau de langue des apprenants.

Enfin, pour terminer, nous avons essayé d'établir un lien entre le corrigé et la copie des élèves pour mieux connaître les préoccupations des correcteurs.

Nous avons recensé puis dressé une liste de verbes de consigne en les classant par type de savoir : connaissance

¹²⁶ Annexe 6.

¹²⁷ Annexe 7.

déclarative, connaissance procédurale et connaissance conditionnelle.

Cette liste n'est pas exhaustive. Elle permet de réaliser une première approche et de cibler plus particulièrement les consignes utilisées dans plusieurs disciplines.

Elle paraît fournir un support à l'élaboration de projets interdisciplinaires en ce qui concerne la lecture et la compréhension de consignes énoncées avec les apprenants.

c. Terrain de la recherche

Nous avons mené notre recherche à San Pedro¹²⁸ dans le sud-ouest de la Côte d'Ivoire¹²⁹, notamment dans les établissements scolaires de l'enseignement général. Nous avons opté pour quatre établissements dont un établissement public mixte à deux cycles (Lycée moderne Inagohi) et trois établissements privés mixtes à deux cycles (Collège Gbao, Collège la Ruche, Collège les Lutins).

Le Lycée moderne Inagohi, est un établissement d'une taille importante (son effectif s'élevait à quatre mille soixante sept (4067) élèves de la Sixième à la Terminale pendant la rentrée scolaire 2000-2001), ce qui nécessite une équipe pédagogique de grande taille. Jusqu'en 1999, le corps enseignant était composé de nationaux et d'expatriés (essentiellement des français).

Au début de sa création (en 1975), le lycée était un établissement d'excellence, mais depuis les années 2000-2001,

¹²⁸ Historique de San Pedro, annexe 8.

¹²⁹ En Côte d'Ivoire, les établissements se distinguent par la qualité de leur travail, par la constance de leur résultat, par la performance. Parmi ces établissements, certains sont désignés sous le terme d'établissement d'excellence. Etymologiquement, le concept d'excellence désigne le degré de perfection. Il a été utilisé pour la première fois en 1995 (par monsieur Pierre Kipré, alors Ministre de l'Education Nationale). En effet, aucun document officiel concernant les établissements d'excellence n'a été enregistré dans les structures du M.E.N. Cependant, la direction de la pédagogie dispose d'un document précisant les critères des établissements d'excellence (organisation de l'emploi du temps, effectif par classe, encadrement pédagogique, statut des élèves, conditions de passage, environnement éducatif).

le niveau des élèves a baissé, les indicateurs situent la moyenne d'admission aux examens autour de 25%.

Au niveau de la documentation, le lycée dispose d'un Centre de Documentation et d'Information. On y organise de temps en temps, quelques examens blancs.

Dans le cadre de l'encadrement et de la formation pédagogiques des professeurs stagiaires de l'ENS, nous avons aussi suivi depuis 2002 au Lycée moderne de Bouaflé, Daloa (Lycée 1, 2 et 3), Issia, Gagnoa, Tiassalé et de Sikensi, les stagiaires en année pratique du CAPES, du CAP/CPL et du CAP/CM.

Au Lycée moderne Inagohi, nous avons eu cinq séances de travail, au cours desquelles la consultation analytique des documents de base, les échanges et débats menés durant cette séance ont permis de recueillir des informations complémentaires, pour la collecte et l'élaboration d'un tableau synoptique de l'information relative à l'interprétation des consignes.

Des visites et des séances de travail ont été organisées avec le personnel des centres de documentation, le conseiller pédagogique. Ces séances ont permis de procéder à une comparaison analytique entre les consignes utilisées dans les programmes, les manuels d'Histoire, les sujets d'examen, les devoirs surveillés.

A partir de ces séances de travail, les documents disponibles sur place ont été complétés par ceux qui sont consultés par le biais du réseau « internet », permettant ainsi d'étoffer notre documentation.

Cette séquence nous a permis également de prendre connaissance des livrets et bulletins scolaires, les cahiers de textes, les cahiers de notes, les copies des examens constitués par l'administration scolaire, notamment les éducateurs et les censeurs.

Notre recherche couvre la période 1999-2003. Le choix de cette chronologie relève de trois raisons fondamentales.

Premièrement, sur le plan personnel, notre statut de novice et de débutant nous a donné une passion pour les consignes. En effet, nous venons de commencer nos premiers pas dans l'enseignement en tant que professeur stagiaire.

En tant que débutant, nous enseignions sous la direction d'un professeur conseiller (au Lycée moderne de Ferkessédougou)¹³⁰ choisi pour ses compétences, sa disponibilité, son expérience dans l'encadrement des stagiaires, sa gestion des hommes. Toutefois, notre stage se déroulait sous la supervision d'un enseignant de l'ENS appelé professeur encadreur.

En 1999, nous avons été initié pour la première fois à l'enseignement de la didactique, et c'est en ce moment que nous avons réellement compris sa nécessité.

Deuxièmement, au plan institutionnel, nous assistons depuis 1990 à une crise récurrente qui a affecté l'institution scolaire.

L'école fut prise en otage par les revendications salariales des enseignants raccrochés (nous avons fait partie de cette catégorie d'enseignant), qui voulaient profiter de cette situation pour régler définitivement la question de l'injustice salariale qui avait frappé une partie d'entre eux, notamment ceux recrutés à partir de 1991.

Les actions des formateurs étaient contre l'éthique de la déontologie, nous avons assisté à la rétention des notes des élèves, aux sauts de leçons, aux grèves intempestives (dont celles des élèves), aux corrections de copies mal

¹³⁰ Il s'agissait d'un stage en responsabilité. Mais le travail était d'abord évalué sur le terrain par notre professeur conseiller qui nous suivait trois fois dans la semaine. A la fin du cours, nous échangeons sur les pratiques pédagogiques, il critique nos supports didactiques, et s'intéresse particulièrement à la formulation de nos consignes, celles qui font progresser le cours et celles qui ne le sont pas. Pour nous aider à nous améliorer, il nous donne des conseils en nous demandant de reprendre la même leçon dans une autre classe, mais en prenant en compte, les remarques qui ont été faites précédemment sur la formulation de nos consignes.

faites, aux évaluations peu rigoureuses. Les résultats des examens scolaires en ont ressenti les contrecoups.

A partir de 2000, ce fut le coup d'arrêt aux malversations, à la tricherie à l'école. Les élèves peu enclins au travail rigoureux se retrouvent pris de cours.

Dans le cadre du processus enseignement/apprentissage, l'évaluation en Troisième a connu de profonds bouleversements.

L'histoire n'est plus une matière obligatoire au BEPC. Elle est désormais tirée au sort, ce qui ne manque pas de créer un désintérêt au près des élèves et des enseignants. En Terminale, de trois sujets proposés aux élèves (deux épreuves de dissertation : *une question de cours et un sujet de synthèse*, la troisième épreuve est un commentaire de document), la commission des examens a retenu désormais deux épreuves : une dissertation (il n'y a plus de formulation : questions de cours et sujets de synthèse) et un commentaire de document.

Troisièmement, au plan des pratiques enseignantes.

L'évaluation occupe désormais une place fondamentale dans le processus enseignement/apprentissage¹³¹. L'épreuve est accompagnée de critères : les critères minimaux et les critères de perfectionnement.

La seconde partie de l'approche qualitative a permis la mise en œuvre d'un certain nombre d'instruments de mesure¹³² : un questionnaire écrit administré aux enseignants et aux élèves¹³³.

¹³¹ Annexe 9.

¹³² Singly F. de (2005), *Le questionnaire*, 2^e édition, Armand Colin, Paris, pp. 24-37.

¹³³ Annexe 10.

L'observation participative s'est faite à partir d'une grille d'observation. Cette grille nous a permis de suivre un certain nombre de professeurs et d'apprécier les différentes consignes.

Cette observation s'est déroulée sur trois trimestres d'octobre à mi-mai (car c'est la période idéale pour achever les programmes d'enseignement, surtout pour les classes d'examen), beaucoup à cette période deviennent subitement conscients, sont plus attentifs aux apprentissages, car il leur faut de bonnes notes pour le passage en classe supérieure.

L'entretien semi-directif s'est effectué à partir d'un guide d'entretien auprès de conseillers pédagogiques, des animateurs pédagogiques retenus qui ont l'expérience de la pratique pédagogique dans l'enseignement secondaire général, et de certains enseignants.

d. Choix du questionnaire

Le questionnaire demeure un instrument de mesure standardisé. Il place tous les sujets dans la même situation pour permettre des comparaisons entre les différents groupes de répondants.

Nous ne devons pas en cours de passation modifier les questions ou ajouter des explications. Le questionnaire devra répondre à l'utilité de l'enquête, dès lors, chaque item étant là parce qu'il y a une importance, une utilité fondamentale.

e. Choix de l'entretien

Il s'agit d'un instrument de mesure qui a pour objectif de recueillir des réponses que se pose le chercheur et qu'il ne peut obtenir par d'autres moyens. Comme nous l'avions

évoqué plus haut, l'ensemble des entretiens que nous avons conduits avec les enseignants sont semi-directifs.

Nous avons suivi les références méthodologiques données par Alain Blanchet et Anne Gotman (2006), pour les construire¹³⁴.

Nous avons décidé de suivre trois règles pour le contrôle de ces entretiens :

-des questions ouvertes pour les demandes de justification de manière à orienter les questions destinées aux apprenants ;

-avec les professeurs, nous avons orienté les questions de manière à contraindre les élèves à réfléchir sur le sens des principaux verbes de consigne utilisés dans les items lors des évaluations. Cette situation les a conduit à prendre conscience du vocabulaire employé, les syntaxes et articulations cohérentes, voire logiques.

-nous avons élaboré des questions qui respectent trois typologies :

a) les questions de contrôle qui permettent de vérifier la compréhension du concept de consigne ;

b) les questions d'application qui cherchent à faire mettre en jeu leur représentation d'une bonne formulation par opposition à une mauvaise formulation ;

c) les questions de réflexion permettant d'examiner la logique interne d'un raisonnement ou la validité du concept de consigne employé à partir d'énoncés.

L'objectif de ces entretiens vise à :

-demander des précisions sur la perception des verbes de consigne ;

-obtenir des renseignements sur les différentes interventions qui se présentent comme des difficultés ;

-amener à être plus précis au niveau des problèmes rencontrés.

¹³⁴ Blanchet A., Gotman A. (2006), L'enquête et ses méthodes, l'entretien, Armand Colin, Paris, pp. 76-82.

De l'entretien devait émerger les difficultés rencontrées par les différents acteurs (élèves, professeurs), sur les différences de sens des consignes d'une discipline à une autre.

Ces entretiens nous ont permis d'expliquer l'élaboration du questionnaire, à expliciter les choix opérés, à indiquer les prévisions quant au déroulement et aux résultats. Ils nous permettent de développer notre propre analyse.

Pour notre recherche, les réponses des professeurs devraient nous situer sur les réactions des apprenants.

8.2 Approche quantitative

a. Population-élève

Dans l'optique de faire une interprétation qualitative, une enquête au moyen d'un questionnaire fut d'abord conduite auprès d'un échantillon¹³⁵ d'élèves (n = 190) des deux sexes, de 15 à 20 ans poursuivant leurs études en Troisième (3^{ème}) et Terminale (Tle) A, C et D choisis au sein des DREN du Bas-Sassandra.

Une des particularités de l'enseignement de l'histoire dans notre pays est de l'être dans des classes à effectifs élevés. Nous avons par exemple rencontré des classes de Troisième de plus de soixante-dix (70) élèves.

Cette situation est une source incontestable de fragilité pour un enseignement qui dans un modèle de base a été conçu pour des effectifs singulièrement plus limités.

Ainsi, pour un meilleur contrôle de nos variables, nous avons choisi cent (100) élèves des classes de Troisième (nous avons en moyenne quinze garçons et dix filles par établissement).

¹³⁵ Un échantillon est un lot d'individus extrait de la population mère sur lequel portera l'étude du chercheur pour procéder à des généralisations sur celle-ci.

Nous avons choisi quatre-vingt-dix (90) élèves de Terminale A, C et D du Lycée moderne Inagoi, Collège La Ruche, Collège Les Lutins, et le Collège Gbao¹³⁶.

Nous avons retenu en moyenne cinq (5) élèves par séries. Cependant, il importe de souligner que c'est seulement au Lycée moderne Inagoi que nous avons retenu la série C, en raison des meilleurs résultats par rapport à ceux des autres établissements (généralement, les séries C ont un effectif réduit et les résultats d'admission au baccalauréat oscillaient entre 75 et 85%).

Les effectifs dans l'enseignement général (1^{er} et 2^{ème} cycles) ont connu une croissance forte. En effet, de 1990 à 2001, le nombre d'élèves est passé de 333.709 à 639.460, soit un taux de croissance moyenne de 6,09% par an. Par rapport au sexe, la proportion des filles scolarisées est passée de 31,2% à 35,1% pour cette même période.

Au niveau régional, les seules données fiables que nous disposons sont celles du Lycée moderne Inagoi (étant un établissement secondaire public, les mouvements de personnel et d'élèves sont peu fréquents).

Il y a une relative stabilité des enseignants et des élèves, du fait de son statut d'établissement public (contrairement au privé où la mobilité est constante en raison des problèmes financiers).

En moyenne, les disparités entre les sexes sont favorables aux garçons. Cette inégalité découle des disparités de participation des genres au sein du système éducatif en général. En effet, les garçons ont accès à l'éducation que les filles.

¹³⁶ Annexe 11.

b. Population-enseignant

La seconde partie de l'approche quantitative a consisté d'abord en une enquête auprès de vingt (20) enseignants d'Histoire-Géographie¹³⁷ et trente (30) professeurs stagiaires que nous avons régulièrement suivis en situation de classe dans la DREN du Haut-Sassandra (soit cinquante enseignants).

Nous avons sollicité dix-huit (18) autres professeurs (en raison de deux enseignants par discipline) en Mathématiques, Sciences physiques et chimie, SVT, Français, EPS, ECM, Philosophie, Musique et Arts plastiques en tenant compte de leur disponibilité¹³⁸.

En histoire, notre échantillon est composé de deux catégories d'enseignants : ceux déjà titularisés et les stagiaires¹³⁹. La première comprend :

- six (6) enseignants CAP/CM ;
- trois (3) professeurs certifiés
- onze (11) professeurs licenciés (ces derniers n'ont pas fait leur formation pédagogique à l'ENS).

La seconde comprend :

- vingt (20) professeurs CAP/CM ;
- dix (10) professeurs certifiés.

Pour les autres disciplines nous avons choisi dix-huit (18) professeurs titularisés et répartis de la manière suivante :

¹³⁷ Il s'agit de professeurs conseillers qui ont l'expérience de l'encadrement pédagogique des professeurs stagiaires.

¹³⁸ L'allemand et l'espagnol ne sont pas représentés dans notre échantillon. Pour l'ECM, il n'y a pas d'encore d'enseignants spécialisés dans cette discipline (en général, cette matière est confiée aux professeurs des disciplines littéraires).

¹³⁹ En raison du grade et du corps, les professeurs peuvent enseigner soit au premier cycle (de la Sixième à la Troisième) ou dans les deux cycles (de la Sixième à la Terminale). Dans le premier cas, nous avons les professeurs titulaires d'un CAP/CM et dans le second, les professeurs certifiés titulaires d'un CAPES et les professeurs licenciés titulaires d'une Licence d'enseignement ou d'un CAP/CPL.

-neuf (9) professeurs CAP/CM (en raison d'un professeur par matière) ;

-neuf (9) professeurs certifiés (en raison également d'un professeur par discipline).

Cet échantillon nous a permis de participer à 1360 heures de cours à raison de 20 heures pour chacun des 68 enseignants.

Cette variété de niveau chez les enseignants s'explique par l'ampleur et l'importance de la question. Aussi, le choix des consignes varie selon les disciplines, les niveaux.

Au total, nous avons choisi soixante-huit (68) enseignants. Il faut souligner que si tous les niveaux d'enseignement sont représentés dans notre échantillon, par contre, toutes les disciplines ne le sont pas.

c. Critère de niveau

Notre choix s'est porté sur les élèves des classes d'examen (Troisième et Terminale) pour deux raisons fondamentales.

1.) Sur le plan des savoirs en jeu, ces élèves sont en fin du cycle collège et lycée. Ils ne sont plus confrontés à un problème d'adaptation. Ils ont au moins subi des contrôles continus depuis les cycles d'observation, d'orientation et de détermination.

Ils sont chaque jour confrontés aux deux types d'activités en classe : les activités d'apprentissage et les activités de contrôle (cette dernière beaucoup moins nombreuse est généralement notée et dans laquelle les élèves savent qu'il faut se tromper le moins possible puisqu'elles déterminent leurs notes).

Etant soumis à la pression des examens (BEPC et le baccalauréat), ils sont donc sensés connaître un certain

nombre de verbes de consigne régulièrement utilisés dans les évaluations en histoire, ainsi que ceux employés dans les autres disciplines.

2.) Au plan psycho-affectif, ils sont issus de milieux hétérogènes. En dépit de cette diversité, les données psychologiques et l'expérience des praticiens de l'enseignement fournissent suffisamment d'information pour aider à déterminer les besoins que l'enseignement de l'histoire générale peut combler. Il est admis que les élèves de Troisième et de Terminale aient acquis des aptitudes et un certain nombre de savoirs en relation avec les verbes de consigne.

En Troisième, il y a d'abord la localisation dans le temps. En effet, il est nécessaire que les élèves possèdent des repères chronologiques réels et précis, puis la notion des rythmes temporels. A ce titre, ils doivent donc pouvoir placer :

- dans les millénaires qui conviennent : les grandes civilisations anciennes ;
- dans les siècles qui conviennent : la naissance du christianisme, l'islam, la féodalité en Europe occidentale, les grands Etats médiévaux soudanais (Ghana, Mali, Songhay), les grandes découvertes, la Traite négrière, le siècle des lumières, la révolution industrielle, la colonisation et la décolonisation. Ils doivent ensuite acquérir des notions relatives à l'organisation des Etats.

Dans le domaine économique, par l'acquisition du vocabulaire correspondant, les apprenants seront préparés à l'exercice réfléchi des responsabilités qu'ils auront à assurer en tant que consommateurs, producteur.

Ils devront aussi disposer de quelques notions élémentaires telles que les principaux instruments de

régulation de l'activité économique (monnaie, crédit, budget et grands moyens d'intervention de l'Etat et les principaux problèmes de déséquilibre de l'économie (crise, inflation, détérioration des termes de l'échange) et les moyens de les réduire (par exemple : les grands sujets du dialogue Nord-Sud, sans entrer dans les détails). Et ils pourront définir les grands principes des régimes économiques notamment le capitalisme, le socialisme. Dans le domaine économique, les apprenants auront une bonne connaissance :

-de leur milieu villageois, de leur région du point de vue historique ;

-sur la constitution ivoirienne et les grands traits de la vie politique et administrative (gouvernement, Assemblée Nationale, etc.).

Dans le domaine social, les apprenants sauront analyser les effets sociaux de la Révolution industrielle, les modifications des structures sociales, les problèmes du prolétariat.

Ils connaîtront dans les grandes lignes, les problèmes du monde des temps modernes à l'époque contemporaine, le rôle du mouvement syndical et de la sécurité sociale.

En Terminale, l'apprenant sera bien informé sur la condition humaine : la diversité et la complexité des motivations humaines, les permanences et les mutations de sa condition, le rôle et les fonction de la société et les interactions entre l'individu et la société.

Bien formé, l'élève à l'issue de sa Terminale pourra développer les capacités qui suivent : l'esprit d'initiative, par exemple : trouver des sources d'information, organiser le travail en groupe ; le sens de l'observation. Par exemple : pour tirer des sources d'information tout ce qu'elles peuvent nous transmettre ; le sens critique.

Il y a pour confronter dans la mesure du possible les différentes sources d'information dont on dispose, la faculté d'interprétation, la capacité d'analyse, de synthèse, de classement; le goût du travail bien fait, non bâclé, de la rédaction soignée.

En somme, la combinaison des deux approches (qualitative et quantitative) a eu pour avantage de cerner en profondeur les éléments liés aux réalités du terrain : la préparation des élèves et les difficultés de mise en œuvre des consignes, et aussi de mieux maîtriser nos variables¹⁴⁰.

Nous ne pouvons pas terminer cette partie théorique de notre recherche sans évoquer les difficultés rencontrées lors de ce travail. Elles sont de trois ordres.

Premièrement : sur le plan de la documentation, nous avons rencontré une insuffisance d'ouvrages dans les bibliothèques de la place que nous avons visitées.

Les documents de référence et autres ouvrages spécialisés sont rares, certains ont vu leurs pages arrachées par des lecteurs. Outre les programmes d'enseignement et quelques documents administratifs recueillis dans les établissements, et d'autres ouvrages obtenus grâce à de bonnes volontés, nous avons commandé une grande partie de nos œuvres.

Deuxièmement : sur le terrain de la recherche, les enquêtes n'ont pas été faciles en raison de l'attitude de certains enseignants qui ont vu à travers nos questionnaires souvent trop fermés, une manière voilée de dénoncer leur

¹⁴⁰ Une variable est dite quantitative si ses diverses modalités sont mesurables, c'est-à-dire si à chacune de ses modalités est attaché un nombre qui en assure la valeur. Ce sont des grandeurs dénombrables, quantifiables. Les données qui correspondent à ce type de variable sont le résultat d'un décompte ou d'une mesure numérique faisant appel aux propriétés arithmétiques des données. Ce type de variable est utilisé dans l'approche quantitative d'investigation. Celle-ci aboutit à des données numériques permettant de faire des analyses descriptives des tableaux, la recherche des liens entre les variables, des analyses de corrélation.

manière d'enseigner l'histoire et leur pratique de l'évaluation.

Certaines questions ne trouvaient pas de réponses cohérentes, ainsi nous avons été amené à passer de longs moments à saisir des réponses plus satisfaisantes qui correspondent approximativement aux questions posées. Mais cela loin d'être un handicap majeur, nous permet de relever une situation paradoxale.

Nous nous demandons, comment des enseignants qui affirment qu'ils enseignent l'histoire méconnaissent les principaux savoirs qui guident leur discipline et les principes qui guident le choix des objectifs du programme¹⁴¹ ?

Nous nous sommes rendu compte que 99% des professeurs interrogés ne savaient absolument rien de la taxonomie de Bloom.

Une autre difficulté est apparue au cours du dépouillement des résultats de l'enquête. Le faible taux de réponses aux questionnaires concernant les verbes de consigne les plus souvent utilisés, ne permet pas toujours de connaître les attentes et les exigences des enseignants.

A ce titre, les résultats obtenus correspondent à une tendance, et non pas à un inventaire exhaustif, des pratiques dans le domaine de l'utilisation des verbes de consigne par les enseignants.

¹⁴¹ Les principes suivants ont guidé le choix des objectifs du programme d'histoire :

- le programme est centré sur des sociétés du passé dont l'étude est susceptible d'éclairer le présent ;
- le programme présente les sociétés choisies dans la perspective d'une histoire globale en tenant compte des aptitudes de l'élève ;
- le programme découpe le passé en larges tranches synchroniques agencées selon un ordre chronologique ;
- le programme permet l'étude de thèmes diachroniques ;
- le programme permet de faire appel aux ressources de l'histoire locale ;
- le programme favorise l'apprentissage de concepts et d'habiletés dans le cadre de la démarche historique.

Troisièmement : au plan de la gestion du chronogramme de travail, nous avons eu des problèmes dans l'organisation de notre travail à cause des grèves intempestives d'enseignants et d'élèves.

Pour la seule période de 2000, nous avons assisté à six grèves déclenchées par le syndicat des enseignants et quatre par celui des élèves. Ces grèves ont eu pour conséquences des arrêts de cours de plus d'un mois et qui n'ont jamais été rattrapés. Sur le plan des apprentissages, les élèves en ont ressenti un coup, car ils reviennent démotivés et pressés pour que l'année s'achève.

Cependant au-delà de ces difficultés, il importe de publier les résultats de notre recherche. Notre travail s'organise en trois parties, composées chacune de différents chapitres.

La première d'entre elles s'attache à faire un éclairage théorique sur le rôle fondamental de la consigne, comme un outil au cœur des apprentissages.

Cela constitue une manière d'identifier l'importance de la consigne dans la construction du savoir, de sérier, voire d'inventorier les principaux enjeux qui lui est assignée.

De cette manière, le premier chapitre montre comment la consigne est une aide à l'apprentissage. Le second envisage d'évoquer son rôle de communication dans les échanges dans la classe et ses différentes fonctions en milieu scolaire, en termes d'organisation des tâches.

La deuxième partie tente d'examiner les diagnostics des difficultés. Le premier chapitre de cette partie s'attache particulièrement à analyser les difficultés de compréhension.

Il s'agit d'analyser précisément ces erreurs, car il est essentiel de préciser la nature de ces erreurs et les consignes auxquelles elles tentent de répondre. L'élaboration d'une typologie sommaire nous semble la forme la plus adaptée

pour mettre en perspective l'éventail des erreurs possibles de lecture d'énoncés et de consignes.

Le second chapitre de cette partie cherchera à mettre en évidence les difficultés liées au décodage, en raison des sources historiques trop souvent hermétiques, aux terminologies quelquefois polysémiques.

Enfin, la troisième et dernière partie, est consacrée aux propositions de remédiation qui s'inscrivent dans l'ensemble des démarches visant à venir en aide aux élèves.

Pour cela, nous avons dans un premier chapitre mis l'accent sur le respect des procédures d'évaluation et le travail d'équipe, puis dans un second, nous nous attarderons sur les critères d'une bonne formulation de consigne et les activités d'entraînement que nous avons expérimentées.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

PARTIE I

CONSIGNE, UN OUTIL AU COEUR DES APPRENTISSAGES

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE I Une aide à l'apprentissage

I Dans la situation et la relation didactique

1 Dans la situation didactique

La situation est une organisation didactique qui implique non seulement des activités qui consistent à poser des problèmes (de là vient l'idée que c'est en effectuant un travail de résolution de problèmes que se construisent chez l'apprenant, les connaissances et leur sens), toutefois, cette organisation comporte également des questions, des méthodes, des heuristiques (études des procédures de découverte du savoir).

Comme le professeur a l'intention d'enseigner, il va alors choisir selon le moment et parmi ces divers éléments ce qu'il jugera pertinent de cacher ou de dévoiler.

Dans ce qui vient d'être dit, il y a quatre phases ou situations qui permettent de comprendre comment la consigne sert à construire une situation didactique. Ce sont : les situations d'action, les situations de formulation, les situations de validation et enfin les situations d'institutionnalisation. Voyant maintenant comment elles fonctionnent.

Les situations d'action exigent de l'apprenant des actions devant apparaître comme la meilleure possibilité de solution au problème posé. Elle doit permettre à l'élève de juger le résultat de son action, d'ajuster cette dernière, sans l'intervention de l'enseignant.

Elle correspond en Histoire à l'application. Nous formulons alors des consignes qui nécessitent un travail de recherche sur l'analyse de documents (textes, tableaux statistiques, documents iconographiques, cartes) pour savoir si l'apprenant a bien compris la consigne.

Les situations de formulation sont celles dans lesquelles l'apprenant est contraint à faire fonctionner sa connaissance pour produire des formulations. C'est le milieu

a-didactique qui est organisé en général pour cette formulation.

A partir d'un tableau statistique relatifs à la production aurifère dans la boucle du Niger, on pourra demander par exemple à l'élève d'expliquer l'évolution de la production d'or au cours des siècles ou lui demander de présenter le document (nous y reviendrons).

Les situations de validation sont celles qui sont organisées de telle sorte que les relations entre l'apprenant et le milieu a-didactique donnent lieu à une production d'assertion (proposition que l'on avance comme vraie), de théorèmes, des démonstrations émises et reçues comme telles. C'est le cas par exemple lorsque nous demandons aux apprenants d'expliquer ou de commenter une assertion dans un passage du texte.

Quant à la situation d'institutionnalisation, c'est le processus par lequel nous redonnons aux connaissances un statut de savoir. Ces connaissances sont contenues dans la formulation des consignes et les réponses souhaitées des apprenants. Dans ce processus, nous gérons les relations entre les réponses personnelles de l'apprenant et le savoir attendu. Nous dirons que nous institutionnalisons le savoir.

Au regard de ce qui précède, nous voyons comment la consigne participe à la construction du savoir. C'est pourquoi, il importe de s'interroger sur son rôle.

En effet, donner des consignes, rédiger un énoncé, ce sont des activités scolaires que nous réalisons quotidiennement dans la classe. Mais sommes-nous constamment alerte aux points essentiels à l'exercice de cette compétence ?

Le rôle spécifique d'une consigne ou d'un énoncé, c'est de fournir des informations suffisantes et indispensables aux apprenants pour la réalisation d'une tâche, d'une performance.

Cette compétence repose dans de nombreux cas sur d'autres compétences, notamment l'attention (indispensable au décodage de la consigne), mais également la mémorisation (se souvenir de toutes les données qui interviennent pendant la réalisation de la tâche).

La consigne représente une forme particulière des discours prescriptifs, à savoir des discours qui prescrivent des actions :

« Pourquoi viens-tu d'éteindre ton réverbère ?

-C'est la consigne, répondit l'allumeur.

-Qu'est-ce que la consigne ?

-C'est d'éteindre mon réverbère.

Et il le ralluma.

-Mais pourquoi viens-tu de le rallumer ?

-C'est la consigne, répondit l'allumeur.

-Je ne comprends pas, dit le petit prince.

-Il n'y a rien à comprendre, dit l'allumeur.

-La consigne c'est la consigne. »¹⁴².

La consigne condense dans un énoncé plusieurs types d'instructions ; l'énoncé du problème à résoudre ou de la tâche à réaliser (aspect cognitif), la manière dont il convient de répondre (des éléments moteurs et spatio-temporels : écrire, souligner, nommer, analyser, dégager, etc.).

L'énoncé est plus singulièrement attribué à la formulation de ce qui est à résoudre. Il est formulé autour d'une tâche centrale, et relié par un verbe d'action.

¹⁴² Extrait de *Le Petit Prince* de Antoine de Saint-Exupéry, in Zakhartchouk J.-M. (1999), op.cit., p. 7.

Voici quelques exemples :

Exemple 1 :

Depuis le 19 septembre 2002, notre pays la Côte d'Ivoire connaît des difficultés liées à la rébellion armée. Dans ta classe, deux élèves discutent chaudement de cet événement. L'un et l'autre ne sont d'accord, ni sur les origines de la rébellion, ni sur les raisons qui ont amené les rebelles à prendre les armes.

Consignes :

- 1) Identifie les acteurs de cette rébellion.
- 2) Explique les causes de la rébellion développées par chacun de tes camarades.
- 3) Donne ton opinion.

Exemple 2 : Soit la carte de la Palestine montrant les lignes de démarcation de cet Etat en 1949.

La crise israélo-arabe est le nom communément attribué au conflit larvé qui oppose l'Etat d'Israël et les pays arabes de la région (l'autorité palestinienne aujourd'hui) depuis la création de l'Etat hébreu le 14 mai 1948.

Ce conflit revêt une dimension internationale en ce sens qu'il oppose une entité étatique (Israël) et une autorité autonome (palestinienne) revendiquant la qualité d'Etat. Aussi, depuis des années à devenir « une vitrine » de l'opposition entre le monde arabo-musulman et l'Occident (le régime israélien étant soutenu par les Etats-Unis d'Amérique et l'autorité palestinienne ne parvenant pas à endiguer l'ascension des activistes de « l'internationale fondamentaliste »).

Consigne

Situez le document dans son contexte historique.

Le verbe « **situer** », a comme sujet implicite l'apprenant. Logiquement, la consigne sera exécutée lorsque l'enseignant aura amené les apprenants à situer le document dans son contexte historique, et ces derniers l'auraient réussi effectivement à le faire ou non. Autrement dit, le verbe dépeint le résultat à atteindre par conséquent, les activités à réaliser.

Autre exemple : En vous appuyant sur vos connaissances, **citez** les pays membres du Conseil de sécurité de l'ONU.

Le verbe « **citer** » exprime un résultat à atteindre par les apprenants. Alors que dans la consigne suivante : « **Mémorisez** les pays membres du Conseil de sécurité de l'ONU », le verbe « *mémoriser* » traduit ce que l'élève doit faire pour atteindre l'objectif visé (*citer*).

La consigne décrit aussi un comportement univoque à l'aide d'un verbe précis.

Exemple : **Définissez** les termes et expressions suivantes : *mercenariat, charte des droits de l'homme*¹⁴³.

Le verbe « **définir** » n'a ici qu'un seul sens, une seule interprétation possible : *préciser en quoi consiste un concept*. Il s'agit d'un verbe univoque. De façon précise, cela signifie que la consigne doit être énoncée de telle sorte qu'une personne que son auteur la lirait, elle comprendrait substantiellement la même chose, en laissant le moins de place possible à l'interprétation.

Au total, les consignes peuvent être des affirmations à justifier, à analyser, à discuter ou à infirmer. Elles peuvent être aussi des interrogations auxquelles l'élève doit répondre.

¹⁴³ Epreuve 8, classe de Troisième.

Parmi les composantes essentielles dans une consigne, il y a les données, le contenu, le contexte et le critère de réalisation. Une consigne se distingue d'un simple ordre parce qu'elle est composée d'abord des données.

Les données sont quelquefois indiquées avant l'action à opérer.

Exemple : Soit les causes de la première guerre mondiale (1914-1918) et celles de la deuxième guerre mondiale (1939-1945) ; comparez les causes de ces deux guerres.

Mais les données peuvent être placées après cette action. Elles sont alors introduites par les expressions comportant les termes : **suivant** ou **ci-après**.

Exemple : *Repérez dans le texte suivant, les causes de la première guerre mondiale.*

Une liste non exhaustive des différents traits formels des textes prescriptifs, et plus singulièrement de ceux dits « de consigne », permet de mettre en évidence la variété des formes grammaticales qu'ils peuvent revêtir. Ainsi, la consigne peut :

-apparaître sous la forme d'une phrase déclarative :
« *Tu donnes un titre au texte, après avoir dégagé l'idée générale* » ;

-être simple, constituée d'une seule proposition :
« *cite les deux grandes périodes de la Préhistoire* » ;

-être complexe, c'est-à-dire constituée de deux ou plusieurs propositions elles-mêmes coordonnées de manière plus ou moins complexes : « *réécris le récit de la bataille de Tondibi en changeant d'héros* ».

Les didacticiens des mathématiques ont tendance à définir les situations complexes ainsi : « *Un problème complexe est un problème dont l'énoncé peut comporter*

plusieurs informations placées dans différents endroits, ces informations peuvent être données dans le texte, dans un graphique, dans un schéma »¹⁴⁴.

Nous compléterons qu'une situation complexe peut viser plusieurs objectifs à la fois.

-comporter des verbes conjugués à l'impératif : (« Relevez dans le texte les éléments qui sont à l'origine de la création de l'Etat d'Israël »), au présent de l'indicatif (« Israël répond aux agressions des pays arabes »), au futur (« Le plan Marshall s'appliquera à l'Afrique ») ou tout simplement à l'infinitif (« Présenter quelques tentatives de solutions au conflit israélo-arabe »).

-se présenter sous la forme d'une structure impersonnelle (« Il faut énumérer les grands Etats soudanais médiévaux »).

La diversité des formes grammaticales qu'une consigne peut prendre ne signifie pas sa reconnaissance, notamment au regard des autres textes prescriptifs. Ainsi, pour compléter les renseignements et recentrer davantage le concept de consigne dans le cadre de cette recherche, il nous apparaît adéquat de distinguer les différentes de consignes possibles dans le lieu qu'est la classe.

D'un point de vue didactique, Patricia Nebout-Arkhurst (2007) et Jean-Michel Zakhartchouk (1999), mettent en évidence des paires de consignes antinomiques.

Ce dernier oppose les consignes orales et écrites, les consignes ouvertes et fermées et les consignes simples et complexes.

La consigne écrite (non oralisée), de par sa nature, permet à l'apprenant d'y revenir à chaque instant durant la

¹⁴⁴ Vecchi G. de, Carmona-Magnaldi N. (2002), op.cit., p. 103.

réalisation, de même qu'au terme de la tâche pour entériner son travail. Cependant, cette dernière à en croire Céline Micheau (2005), peut entraîner des problèmes de lecture¹⁴⁵.

La consigne orale est plus difficile. Elle est passagère, demande un travail de mémorisation. En plus, la part de l'implicite en rapport à l'information non verbale (élément paralinguistique, intonation, kinésiques, regard) rend son appropriation plus délicat par l'apprenant.

Il doit décoder ce « dire » implicite et ces interprétations, liées à l'histoire personnelle et interactionnelle, peuvent être source de malentendus, de ratés, de rupture de communication.

La consigne ouverte est une consigne à guidage faible, pour reprendre les termes de Jean-Michel Zakhartchouk (1999), par opposition à la consigne fermée qui implique un fort guidage¹⁴⁶.

La consigne ouverte comporte une part d'implicite et est dépourvue de toute indication qui pourrait aider l'apprenant dans la réalisation de sa tâche.

Exemple : Définissez les concepts de base en matière de démocratie.

Le contenu est ouvert, multiple. Il aborde une série de concepts qui seront étudiés. Ce sont : *la démocratie populaire, la démocratie libérale, la démocratie chrétienne, etc.*

Le contenu est essentiel dans la détermination des types de connaissance : déclarative, procédurale et conditionnelle. Ce type de consigne encourage l'autonomie de l'apprenant, il apprend par essais et erreurs, donc dans une démarche

¹⁴⁵ Micheau C. (2005), op.cit., p. 5.

¹⁴⁶ Zakhartchouk J.-M. (1999), op.cit., pp. 32-33.

d'apprentissage propre à la pédagogie dite « constructive », contrairement à la consigne fermée, marquée par la présence d'explications et de conseils, est très précise et s'avère rassurante, sécurisante, pour les apprenants, particulièrement, ceux en difficulté.

Exemple : Dresse dans l'ordre la liste des empereurs manding, depuis la bataille de Kirina jusqu'à l'avènement de Mari Djata II.

La consigne simple est une consigne unique, cependant, elle n'implique pas pour autant la réalisation d'une tâche simple. Effectivement, le texte injonctif peut faire référence à une seule demande ou tâche qui peut être délicate à réaliser. A contrario, une consigne complexe invite à réaliser plusieurs actions, pas nécessairement complexes, mais elle peut être source d'oublis ou de confusion.

2 Dans la relation didactique

Dans la relation didactique qui unit enseignant, enseigné et savoir, la plupart des tâches scolaires proposées par le professeur sont introduites par des consignes plus ou moins longues et complexes. Il y a dans cette procédure, un contrat didactique.

Il aide l'élève à apprendre, en ce sens qu'il trouve de nombreux avantages. L'enseigné accède à la connaissance de faits historiques, que seul la consigne l'a aidé à se les approprier. Cela lui permet d'en parler et de poser des questions à ce sujet.

Le plus souvent, les événements sont enseignés sans que les élèves participent à la construction de ce savoir, le contrat permet de montrer l'aide que la consigne procure aux apprenants.

Tout autant qu'il aide à apprendre, mais cela non plus ne va pas sans problèmes. Car si les apprenants peuvent contrôler par avance le sens historique de ce que l'enseignant leur demande, ils ne peuvent savoir les attentes du professeur. C'est ce qui permet de comprendre la rupture du contrat didactique, lorsque la formulation est complexe, nous y reviendrons.

Comprendre une consigne, ce n'est pas uniquement comprendre un court discours dans ses aspects syntaxiques et lexicaux. C'est aussi comprendre la fonction de cette phase de l'activité scolaire, notamment, savoir que c'est sur la base de ce court discours que l'on va réaliser quelque chose, que c'est le langage qui commande l'action.

La compréhension des consignes ne suffit donc pas à elle-même ; elle n'a de sens que par rapport à un contenu, le niveau de complexité et donc de maîtrise de ce contenu peut largement déterminer la qualité des réponses des apprenants.

Or, si la consigne point de départ de toute activité scolaire est incomprise, alors elle sera un obstacle à la réussite de la tâche. Effectivement, comme l'ont démontré les travaux de Patricia Nebout-Arkhurst (2007), la lecture des consignes et le comportement de l'apprenant face à aux consignes sont sources de nombreuses erreurs et de difficultés. La consigne est parfois même source d'échec.

La compréhension des consignes se révèle donc être primordiale pour l'accomplissement et la réussite d'une tâche.

L'erreur consisterait à considérer une notion non acquise, alors que c'est l'incompréhension de la consigne qui a parasité la réussite de l'apprenant.

Comprendre une consigne n'est pas une fin en soi. Cette compétence constitue une des conditions de la réussite des apprenants dans de nombreuses activités scolaires et, en tant que telle, elle doit faire partie intégrante des apprentissages. Or, trop souvent, la consigne est perçue comme une amorce ou un élément extérieur à l'activité, alors qu'elle en est un élément constitutif.

Elle doit déclencher l'activité intellectuelle de l'apprenant. Tout en offrant un minimum de résistance et en invitant à l'effort, elle doit contribuer à donner du sens à l'activité. C'est ainsi que pour Jean-Michel Zakhartchouk (1995) « *dans toute aide méthodologique, la lecture de consignes et d'énoncés est un des éléments majeurs* »¹⁴⁷.

De ce fait, l'exécution des consignes impose que l'apprenant fasse preuve de compétences comportementales qui requièrent un entraînement ou un enseignement spécifique. Il est donc certainement indispensable de mener des activités sur les consignes au quotidien.

Il ne suffit pas de donner aux apprenants de bonnes formules ou de bons procédés, puisque finalement, c'est le sens des activités qui est en jeu. En effet, la consigne n'est pas une simple demande d'exécution, mais elle est aussi et surtout un moyen d'apprendre.

Dans le fonctionnement du système didactique, elle met en jeu deux acteurs : l'apprenant et l'enseignant. Trop souvent, les professeurs négligent cet aspect dans la préparation de la classe.

Conséquence immédiate : lorsque ce même professeur annonce aux apprenants ce qu'ils doivent faire, c'est dans un langage approximatif, sans une réflexion au préalable sur la formulation et la présentation des consignes.

¹⁴⁷ Zakhartchouk J.-M. (1995), « Lecture de consignes : où en est-on ? », in Cahier pédagogique n°336, CRAP, pp. 39-42.

Cette négligence de la part des professeurs ne reste pas sans effets : beaucoup d'apprenants n'exécutent pas la tâche attendue.

Au total, le comportement du professeur vis-à-vis de la consigne influe sur celui de l'apprenant : la rigueur qui préside à son choix et à sa formulation, l'importance conférée à sa lecture et à sa compréhension, la vigilance témoignée à l'égard de son application, tout contribue à montrer à l'apprenant combien ce temps de réflexion consacré à la consigne, en amont des apprentissages liés aux contenus, détermine la réussite de la tâche.

Le rôle de la consigne dans la réussite des tâches ayant été souligné, il importe dès lors de déterminer comment elle est perçue et comment elle permet de communiquer.

II Moyen de communication pour organiser les tâches

1 Mode privilégié de communication

Enseigner, c'est communiquer¹⁴⁸, a-t-on coutume de le dire. Ainsi, quelque soit la méthode utilisée, l'enseignant communique avec les apprenants par le biais des consignes. C'est ce qui fait dire à Philippe Meirieu qu' « *A bien des égards, les consignes constituent la pierre de touche de tout*

¹⁴⁸ Selon les relations qui s'établissent entre les individus, on peut distinguer plusieurs catégories de communication dont la communication verbale. La communication verbale est une communication au cours de laquelle l'émetteur (la personne qui envoie le message, la personne qui parle) utilise la parole, les mots pour transmettre son message. Par contre la communication non verbale est celle qui s'effectue par d'autres canaux que la parole, notamment par les mouvements du corps (le langage du corps), l'intensité de notre voix, le silence, le contact visuel, les expressions faciales, etc.

Dans toute communication, qu'elle soit pédagogique ou autre, les éléments non verbaux sont tout autant porteurs de sens que les éléments verbaux, le silence peut avoir autant plus de signification que la parole. On peut ainsi dire que, pour une communication pédagogique efficace, le langage non verbal est un accompagnateur utile, et même indispensable, du langage verbal. Un enseignant qui parle à ses élèves sur le même ton, qui ne fait aucun geste, aucun mouvement du corps, ne se déplace pas dans sa classe, donne l'impression d'être figé, n'exprime rien d'autre que le simple contenu de son discours et risque finalement de faire naître l'ennui chez ses élèves, de les démobiliser. Par contre l'utilisation à bon escient de gestes, de déplacements dans la classe, de mimiques, de silences est tout à fait recommandée.

Un silence, une pause avant de dire quelque chose de particulièrement important attire l'attention des élèves, les remobilise. De même, les gestes viennent renforcer, préciser ou illustrer les messages verbaux. Au total, dans une communication pédagogique efficace, la parole et le corps (le langage verbal et le langage non verbal) doivent être en parfaite concordance, c'est-à-dire transmettre le même message.

enseignement : elle en sont le mode privilégié de communication. Que fait un enseignant sinon donner des consignes ? »¹⁴⁹.

Force est de constater, comme l'indique Philippe Meirieu (1999), que la base de la relation communicationnelle entre les apprenants et l'enseignant est la consigne. A ce titre, la plupart des tâches que propose le professeur sont introduites par les consignes.

Elément fondamental de la préparation de la classe, la consigne constitue un moment décisif de la séance. Il faut réussir à capter l'attention du groupe, faire comprendre à chacun ce qui est attendu.

Ce premier moment de la passation des consignes pendant nos cours commence avec la motivation qui doit permettre de situer l'enjeu de l'apprentissage.

Par exemple au cours de la leçon suivante (classe de Terminale) portant sur : *De la bipolarisation du monde à un monde unipolaire*, les consignes qui vont être formulées consistent à appréhender ce que l'apprenant sait de la mauvaise gestion du problème allemand au lendemain de la deuxième guerre.

Cette mésentente entre les alliés d'hier, a entraîné la bipolarisation du monde en deux blocs antagonistes : Est/Ouest.

Exemples de consigne :

- nommez les quatre principaux vainqueurs de la Seconde guerre mondiale ;
- citez les deux super-puissances qui profitent de leur statut pour influencer les autres nations d'Europe et du monde ;

¹⁴⁹ Meirieu P. (1999), in Zakhartchouk J. M. (1999), op.cit., p. 18.

-énumérez deux conséquences de cette désharmonie entre Américains et Soviétiques au lendemain de la seconde guerre mondiale.

La consigne commandant l'action, permet au professeur d'établir une communication avec les apprenants. Le résultat de cette action est ici l'information.

Seule la sanction qui suit la mauvaise réponse indique à l'apprenant ce qu'il doit appliquer et respecter. Dès lors, ce n'est que par cette transgression involontaire de la coutume qu'il peut apprendre " son métier d'élève ".

C'est pourquoi en didactique, face à toute situation scolaire singulière, l'apprenant mobilise les règles coutumières qu'il applique d'ordinaire afin de réaffirmer son identité d'élève face au professeur.

Il n'en demeure pas moins que l'apprenant consacre un temps à décrypter les attentes du professeur afin de pouvoir les satisfaire, et ce, parce qu'elles constituent pour lui une véritable énigme à résoudre.

S'il veut remplir son rôle, l'apprenant se trouve mis en demeure de développer de nombreuses stratégies de réussite face aux consignes. La tâche principale du professeur est donc de faire comprendre clairement aux apprenants ce qu'il attend d'eux et dans quel but, sans pour autant se substituer à leur réflexion. L'enseignant est celui qui doit trouver le juste équilibre entre dirigisme et mise en autonomie.

Les consignes constituent aussi un guide pour les apprenants. Nous nous souvenons que nous avons eu des difficultés dans une de nos classes de Troisième pour conduire la leçon sur : *Le capitalisme et ses conséquences*, parce que nous l'avons abordé sans aucune expérience, ni avec

une grille taxonomique. Nous étions loin d'imaginer que ce cours allait être une véritable énigme pour nous.

Nous avons rencontré des difficultés pour une raison essentielle. Nous avons voulu aborder cette leçon comme un cours magistral, or nous avons à faire à des apprenants qui étaient peu familiers au vocabulaire économique (nous avons écarté l'hypothèse qu'ils n'avaient pas les moyens intellectuels pour réagir face à une leçon d'histoire économique).

En effet, la majorité n'avait aucune notion sur le concept de capitalisme. Par conséquent, nous étions donc confronté à des problèmes pour formuler des consignes pour les amener à comprendre que le *capitalisme est d'abord un système économique et social et qu'il est aussi mercantile et industriel*. Mais à côté, il y avait le vocabulaire de base qu'ils devraient mobiliser pour les réinvestir plus tard.

Ce sont : le *capital*, le *travail*, la *plus-value*, une *action*, une *société par action*, un *actionnaire*, un *conseil d'administration*, une *assemblée générale*, une *obligation*, un *obligataire*, une *banque d'affaire*, une *bourse de valeur*, une *monnaie fiduciaire*, une *monnaie scripturale*, etc.

Cette leçon ne dure seulement qu'une heure, et les objectifs à atteindre nous semblent importants. Or nous voulons que cette étude sur le capitalisme soit un enjeu pour les élèves et permette une vision dynamique de deux classes qui vont s'affronter tout au long de l'histoire : les *bourgeois* et les *prolétaires*. Comment donc faire un tel cours avec autant d'incertitudes ?

Ayant constaté la réaction passive des apprenants à définir des concepts fondamentaux de cette leçon (par exemple : le *capital*, le *profit*) et leurs difficultés à

établir un lien entre un capital et une entreprise, nous avons usé d'astuce pour mettre fin au cours.

Fort de la séance précédente, nous avons changé de démarche, en mettant les apprenants en situation de recherche (démarche inductive). Cette méthode nous a permis d'explorer ici le socio-constructivisme ignoré jusque-là dans notre façon d'amener nos élèves à construire leur propre savoir. Pour cela, nous avons organisé notre classe en groupe de dix (et nous avons obtenu cinq groupes de dix).

Dans cette nouvelle approche, notre rôle n'est totalement effacé : il nous faut gérer, organiser, donner des consignes, trouver des documents qui vont permettre aux apprenants de s'investir dans le cours.

Dans cette activité, l'apprenant est devenu celui qui a la réponse et veut la faire trouver par les autres, il s'en trouvait valorisé.

Ce type d'approche, en les rendant acteurs les uns vis-à-vis des autres, stimule leur réactivité.

Ces séances nous ont semblé, chacune selon leurs objectifs respectifs, très stimulantes, tant pour les apprenants que pour nous.

De notre côté, nous avons pu éprouver le bénéfice de ces activités en amont, en préparant les leçons et en aval, lors des séances.

La préparation de cette leçon et celle qui ont suivi nous ont en premier lieu, incité à porter un autre regard sur l'élaboration de nos consignes.

Il nous fallait, à chaque étape, clarifier les compétences que nous voulons construire, la formation de l'esprit que nous voulons développer et guider l'élève sur cette voie sans pour autant nous substituer à sa réflexion.

Le bénéfice d'un tel fonctionnement ne pouvait que nous inciter à donner plus de place à l'apprenant tout à la fois dans la préparation de nos cours et lors des séances.

Dans cette leçon que nous venons d'évoquer, nous avons eu l'occasion de mesurer l'importance de la qualité des consignes pour qu'elles puissent remplir efficacement leur rôle de guide. De même, les élèves se sont rapidement aperçus que l'intérêt et la précision des consignes étaient indispensables pour leur permettre de les exécuter.

A partir du travail mené précédemment, nous les avons alors amenés à mettre au jour leurs représentations d'une bonne consigne (nous y reviendrons également).

En somme, toute élaboration d'une consigne doit donc être précédée d'une réflexion sur ce que l'on veut faire comprendre aux élèves et les moyens choisis pour y parvenir.

2 Dans l'organisation des tâches

La consigne sert à organiser le travail des apprenants. Elle peut prendre différentes orientations dans le milieu scolaire. Selon leur visée, nous distinguons une typologie de consignes proposée par la recherche didactique. Nous avons :

- les consignes-buts qui fixent l'horizon d'un travail (écrire un récit, commenter une expérience et tirer des conclusions, établir les causes de la Révolution française ou dégager les caractéristiques des personnages d'une légende, sans oublier la réalisation d'un projet technologique ou la capacité à construire un dialogue en langue vivante) ;
- les consignes-procédures qui indiquent les cheminements obligatoires ou possibles pour parvenir au résultat ; celles-ci peuvent être multiples et plus ou moins rigides, ou par contre limitées, l'enseignant voulant donner plus de responsabilité ou d'autonomie à l'apprenant ;

-les consignes de guidage : elles sont des auxiliaires, qui attirent l'attention sur un point précis, mettent en garde contre des erreurs possibles, balisent une tâche. L'apprenant n'a pas d'ailleurs, bien souvent à effectuer une tâche matérielle ; on lui demande d'« observer », de « regarder » attentivement », de « veiller à ne pas confondre », etc. ;

-les consignes-critères : il s'agit ici des critères d'évaluation, des critères de réussite d'un travail qui se présentent parfois sous une forme injonctive, mais qui, en fait, sont la décomposition du but à atteindre sous la forme de description du produit fini¹⁵⁰.

Philippe Meirieu (1990), parle quant à lui de « *donner des critères de réussite* »¹⁵¹. Jean-Michel Zakhartchouk (1999), évoque notamment les consignes-critères, les consignes-structures, les consignes-procédures, mais en essayant d'établir quelques nuances.

Tout d'abord, voyons ce qu'il entend par consigne-critère. Elle doit servir à orienter les élèves et doit faire en sorte que celui-ci s'approprie les critères d'évaluation. Par exemple, si nous demandons aux apprenants de bien observer les plans d'un paysage ou de bien lire le texte, c'est une consigne critère.

La compréhension d'un texte ou la capacité à décrire un paysage est en effet des critères d'évaluation. Et si nous posons ces consignes, c'est pour les guider dans leur réflexion, pour leur éviter quelques embûches.

De ce fait, l'apprenant ne met pas forcément consciemment en place la démarche intellectuelle à suivre. Philippe Meirieu (1990) l'explique d'ailleurs très bien : « *Dans la mesure où il se situe au niveau de la tâche et donc*

¹⁵⁰ Zakhartchouk J.-M. (1999), op.cit., pp. 32-33.

¹⁵¹ Meirieu P. (1993), op.cit., p. 53.

de l'objet concret [...] Il risque de contribuer à ce que l'on oublie l'objectif visé à travers l'élaboration de la tâche, objectif que l'on ne peut pas précisément se représenter avant de l'avoir atteint »¹⁵².

Cela nous renvoie directement à la psychologie du développement de l'adolescent : la Sixième (l'âge moyen étant de 11-12 ans) est la période où les apprenants passent du concret à l'abstrait.

Le deuxième type de consigne développé par Philippe Meirieu (1990) est la consigne-structure. Celle-ci sert à proposer « des matériaux et une démarche ». Elle guide les apprenants dans la construction de leur réponse en leur fournissant des clés pour y parvenir.

Ces clés sont aussi bien des éléments concrets de réponse que des savoir-faire méthodologiques. Elle est souvent associée à la troisième catégorie de consignes, les consignes-procédures.

La consigne-structure indique la démarche intellectuelle à suivre tandis que la consigne-procédure propose différentes stratégies pour réaliser un même objectif. Il ne faut pas penser que les élèves ne perçoivent jamais l'utilité des consignes.

Les consignes ne se présentent pas uniquement sous différentes formes, mais elles assument aussi différentes fonctions. Effectivement, elles peuvent introduire la tâche ou réguler sa réalisation ou encore la valider.

Ainsi, ces différentes fonctions correspondent à trois moments importants du déroulement de l'activité en classe : l'avant, le pendant et l'après, et sont, par définition, en interrelation dans la réussite de la tâche¹⁵³.

La consigne transmet aussi des intentions éducatives. Elle exprime soit le changement attendu de l'élève, soit les

¹⁵² Meirieu P. (1993), op.cit., p. 53.

¹⁵³ Micheau C. (2005), op.cit., p. 7.

comportements précis à exécuter, soit aussi les tâches d'ensemble, les actes complexes que l'élève devra réaliser pour exprimer des compétences acquises, ce que Nicolas Balacheff (1988) nomme la coutume didactique¹⁵⁴.

Cette fonction permet encore de comprendre en quoi la classe constitue une « société coutumière¹⁵⁵ », c'est-à-dire une société régie non par le droit mais par un ensemble de coutumes établies par l'usage, une société disposant de ses propres règles, sans que celles-ci soient édictées, encore moins formalisée.

Somme toute, la consigne n'est une notion complexe à définir dans le cadre scolaire, mais elle est aussi difficile à reconnaître, car elle présente également diverses variables, tant en termes morphologiques que fonctionnel.

Face à cette complexité inhérente qui ne facilite ni sa formulation pour le professeur, ni sa compréhension du côté de l'apprenant, pourquoi est-il alors fondamental d'y accorder une importance particulière dans les apprentissages ?

¹⁵⁴ Balacheff N. (1988), in Astolfi J.-P. (2004), op.cit., p. 65.

¹⁵⁵ Ibidem, p. 65

CHAPITRE II OUTIL POUR CONSTRUIRE LES SAVOIRS

I Au cours des leçons et devoirs

1 Au niveau des leçons

Le titre de la leçon n'a parfois que peu de rapport avec les contenus essentiels que l'enseignant veut enseigner. Les libellés sont souvent énigmatiques. Le premier travail du professeur est de dégager les contenus de savoir qu'il veut ou souhaite que les apprenants se construisent durablement.

Il doit savoir énoncer en vue de rendre le savoir accessible. Pour y parvenir, il formule des consignes. C'est au prix de cet effort que les apprenants peuvent cerner les connaissances historiques.

Ces concepts, libérés de l'événement, voire du champ disciplinaire donnent sens à l'histoire. C'est ce qui fait dire à H. Bassis (1978) « *que l'école ancienne n'a dispensé que des connaissances verbales, des mots derrière lesquels la réalisation est absente, des règles, des formules, en un mot des pseudo-connaissances sans contenu comme des outres vides. [...] l'école ancienne n'a pas formé chez les élèves une pensée conceptuelle se formant à partir de la réalité et établissant des relations entre les phénomènes ou les éléments de cette réalité* »¹⁵⁶.

Si nous prenons en Sixième, une leçon comme « *L'histoire et son objet* », nous sommes bien en peine de dégager, à la simple lecture du titre, les contenus essentiels, notamment, les faits, les événements.

Or, il faut faire construire du sens à ces connaissances historiques. Grâce aux consignes, nous avons un moyen de contrôler les connaissances : déclarative, procédurale et

¹⁵⁶ Bassis H. (1978), in Dalongeville A. (1995), Enseigner l'histoire à l'école, cycle 3, Hachette Education, Paris, p. 32.

conditionnelle, chez les apprenants durant cette leçon. C'est à ce prix que l'apprenant peut réinvestir l'Histoire, qu'il peut faire du sens sur les contenus abordés.

Pour cette leçon, voici une liste possible de consignes qui doivent être au centre des apprentissages :

- définissez l'histoire ;
- identifiez les principales sources de l'histoire ;
- montrez l'utilité de l'histoire ;
- analyser les principaux types de documents.

Cette manière de donner du sens aux consignes, permet de se faire une idée de la fréquence des verbes d'action utilisés au cours des leçons du programme.

Dans ce qui suit, le tableau ci-dessus présente de façon comparative les nombres moyens de verbes utilisés dans la formulation des consignes.

Chaque moyenne a été obtenue en effectuant le rapport entre le nombre total de verbes utilisés dans la classe et le nombre de fois où le verbe a été cité dans les consignes.

Au premier cycle de l'enseignement secondaire, notamment au cycle d'observation (6^e, 5^e) et au cycle d'orientation (4^e, 3^e), les fréquences et les pourcentages varient d'une classe à une autre (tableau 2).

En Sixième, nous avons sur huit (8) leçons, recensé vingt-neuf verbes utilisés de manière récurrente¹⁵⁷.

La fréquence et leur emploi varient selon l'importance de la tâche et du niveau mental des apprenants.

Les définitions occupent une grande place dans la passation des consignes. En effet, l'objectif central de l'enseignement de l'histoire n'est pas seulement le passé,

¹⁵⁷ Annexe 12.

mais comme dans toute discipline, un certain nombre de concepts qui structurent toute la pensée humaine.

Nous constatons sur ce document (tableau 2), une fréquence plus importante des verbes tels que : définir, localiser.

Tableau 2 Fréquence et pourcentage des verbes cités au 1^{er} cycle

6 ^e			5 ^e			4 ^e			3 ^e		
Verbes	fi	%									
Comprendre	1	3	Caractériser	2	9	Caractériser	3	7	Analyser	2	4
Décrire	2	7	Décrire	3	10	Décrire	2	5	Apprécier	4	7
Définir	7	25	Définir	1	4	Définir	2	5	Caractériser	3	5
Dégager	4	14	Dégager	1	4	Dégager	1	3	Décrire	5	9
Distinguer	1	3	Enumérer	1	4	Expliquer	8	21	Définir	6	11
Expliquer	1	3	Expliquer	4	17	Identifier	12	31	Dégager	4	7
Identifier	3	11	Identifier	4	17	Localiser	3	7	Distinguer	1	1
Localiser	6	21	Localiser	1	4	Montrer	4	10	Expliquer	2	4
Matérialiser	1	3	Montrer	3	10	Présenter	2	5	Identifier	13	24
Montrer	2	7	Présenter	1	4	Réaliser	1	3	Localiser	2	4
Situer	1	3	Situer	4	17	Situer	1	3	Montrer	9	16
									Présenter	2	4
									Situer	2	4
Total	29	100		25	100		38	100		55	100

Source : document conçu à partir de Programmes histoire-géographie premier cycle (1995), IGEN., Abidjan, pp. 2-23.

La définition des concepts vise à connaître le sens des mots, les apprenants doivent donc restituer un contenu qu'ils ont enregistrés, mémorisés lors d'un apprentissage. Ce sont des consignes qui invitent les apprenants à restituer des informations déclaratives, des données factuelles, des définitions.

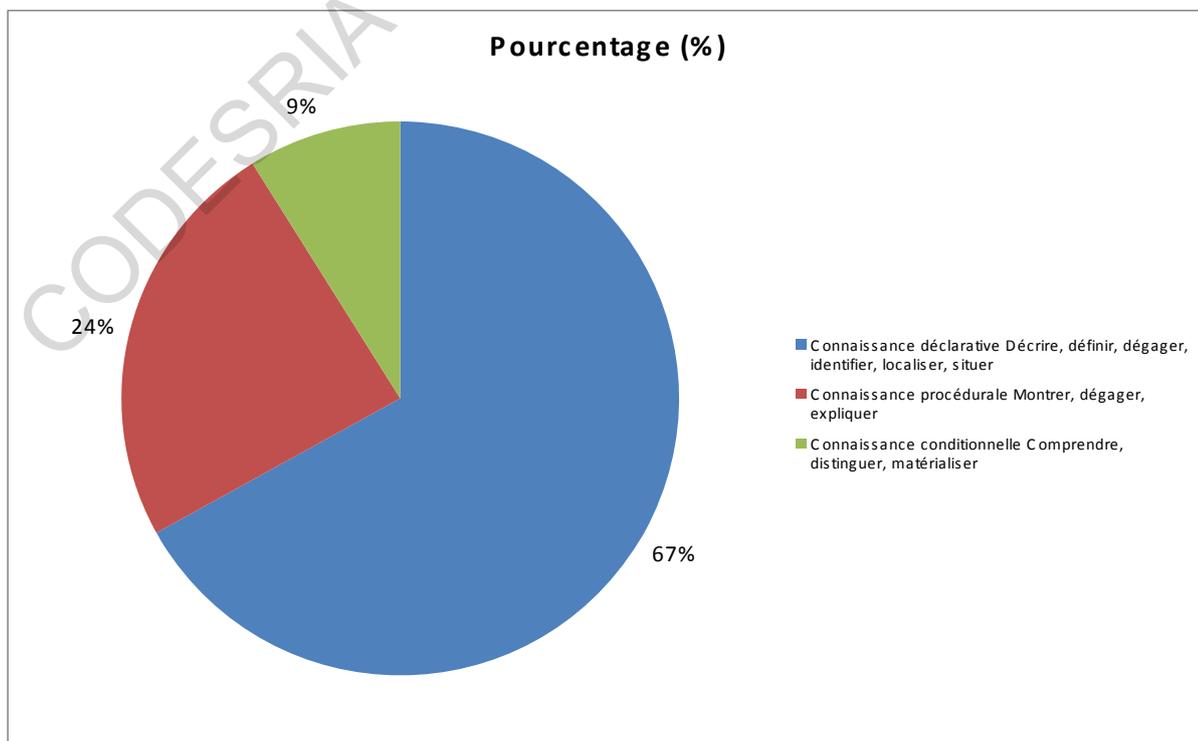
Les énoncés de ce niveau (connaissance déclarative) contiennent alors des informations permettant de répondre à des questions de type : « qui ? », « quoi ? », « quand ? », « où ? », « quel ? ». Il s'agit de tâches débutant par : décrire, définir, dégager, identifier, localiser, situer. Par exemple :

- citez les grandes périodes de l'histoire ;
- définissez le Paléolithique.

Ces consignes permettent de mesurer des processus mentaux tels que la connaissance, la compréhension et l'application. La mise en œuvre des autres types de connaissances procédurale et déclarative, font appel aux tâches commençant par : montrer, expliquer, distinguer, matérialiser.

Nous nous apercevons ainsi, qu'en Sixième, les connaissances déclaratives (67%), sont plus dominantes dans les activités d'apprentissage (figure 3).

Figure 3 Pourcentage des consignes par type de connaissance en 6^e



Mais, il importe de faire remarquer que durant une leçon, les mêmes verbes et les mêmes mots interrogatifs peuvent être utilisés à des niveaux taxonomiques différents, selon que le contenu auquel s'applique le savoir est nouveau ou non pour l'apprenant.

En Cinquième, l'enseignement de l'histoire permet aux apprenants de passer de l'observation d'un monde relativement restreint à l'appréhension d'un monde plus étendu aux relations plus fréquentes et plus régulières. Il s'agit d'arriver à l'étude de l'extension des aires et civilisations à la notion de progrès de l'Humanité.

Somme toute, c'est une analyse horizontale et verticale de la notion dynamique de civilisation¹⁵⁸.

Sur huit (8) leçons, nous avons recensé vingt-cinq (25) verbes fréquemment employés pour amener les apprenants à construire leur savoir¹⁵⁹.

Nous dénombrons une série de trois verbes : *expliquer*, *identifier* et *situer* ; représentant 17% des activités d'apprentissage. Il s'agit de mettre davantage les apprenants en situation de recherche.

Par ailleurs, la diversité recensée dans le vocabulaire des consignes, met en évidence les nombreuses difficultés langagières auxquelles peuvent être confrontés les apprenants (nous y reviendrons).

Tout en acquérant des connaissances historiques et théoriques, les apprenants auront à les mettre en pratique dans leurs propres énoncés.

Il est donc essentiel, de distinguer ce que l'apprenant peut reconnaître et comprendre (connaissance passive) et ce qu'il maîtrise, c'est-à-dire ce qu'il a assimilé et est capable de produire (compétence active).

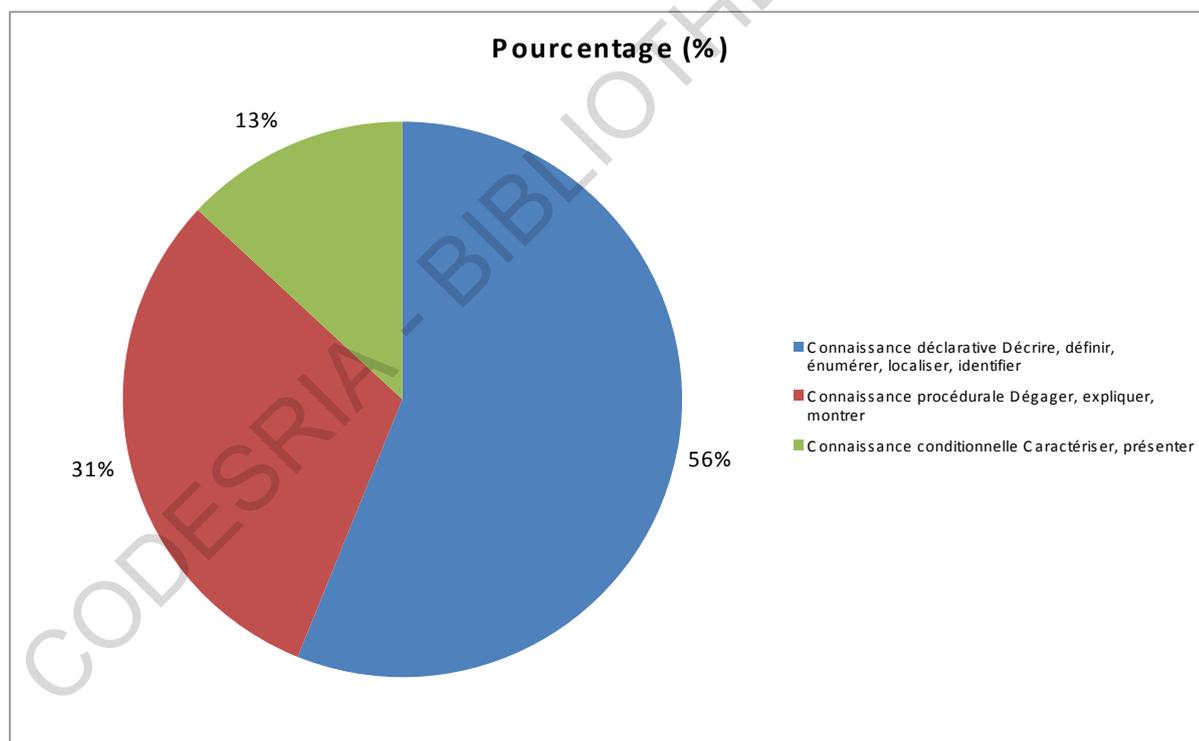
¹⁵⁸ Guide pour l'enseignement de l'Histoire, de la Géographie et de l'Instruction Civique dans le secondaire en Côte d'Ivoire (1979), MEN, Abidjan, p.14.

¹⁵⁹ Annexe 13.

Comme en Sixième, l'analyse de la figure (4) montre que les connaissances déclaratives sont les plus dominantes (56%), cependant, nous insistons de plus en plus sur les connaissances procédurales (31%), et conditionnelles (13%).

En Cinquième, il suffit que l'apprenant sache identifier et comprendre globalement la périodisation ; en revanche, il doit non seulement identifier et comprendre, mais maîtriser, à l'écrit et à l'oral, les mécanismes essentiels de la chronologie. Il s'agit d'un modèle d'apprentissage connu en psychologie que l'on nomme l'apprentissage déclaratif.

Figure 4 Pourcentage des consignes par type de connaissance en 5^e



Nous énonçons une règle et proposons ensuite à nos apprenants des situations-problèmes qui vont entraîner et même concrétiser les situations d'emploi des ères. Il s'agira pour les apprenants d'appliquer la règle mais aussi de mémoriser inconsciemment les situations d'emploi de ces périodes. Nous visons ainsi à ce que la mise en œuvre des règles soit automatisée au fur et à mesure que le niveau de

culture s'élève. Or, les théories d'apprentissage en didactique précisent que l'évolution ne se fait pas comme cela. Il faudrait mettre au point des activités qui sollicitent la mise en œuvre de sorte que l'attention requise pour celle-ci soit de moins en moins lourde¹⁶⁰.

Nous testons la connaissance à l'aide d'épreuves de compréhension. Les épreuves de compréhension sont mieux réussies que les épreuves de production. Les meilleurs résultats en compréhension comme en production ne sont pas obtenus pour les situations-problèmes mais pour les exercices.

Les raisons de l'écart de réussite entre les exercices et les situations-problèmes sont diverses et peuvent s'expliquer : les deux activités n'ont pas les mêmes fonctions.

L'analyse des tâches soulève essentiellement deux grandes préoccupations : le contenu, la gestion de la classe.

En recoupant le contenu de chacune des tâches, nous obtenons :

- les activités d'information sur le contenu : elles sont les plus abondantes au début du cours : elles sont reliées aux connaissances déclaratives : les faits, les notions, les concepts, le vocabulaire ;
- les activités de compréhension : elles sont effectuées pour établir de nouveaux liens, pour faire évoluer les conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage : ce sont des savoir-faire qu'il faut appliquer (aspect procédural), régulant parfois une démarche (aspect conditionnel).

Au cycle d'orientation, en Quatrième, le programme vise d'abord l'étude de l'amplification des relations entre les continents et les antagonismes qui en résultent, ensuite l'étude des mutations nées ou provoquées à la suite de ces

¹⁶⁰ Vecchi G. de, Carmona-Magnaldi N. (2002), op.cit., p. 23.

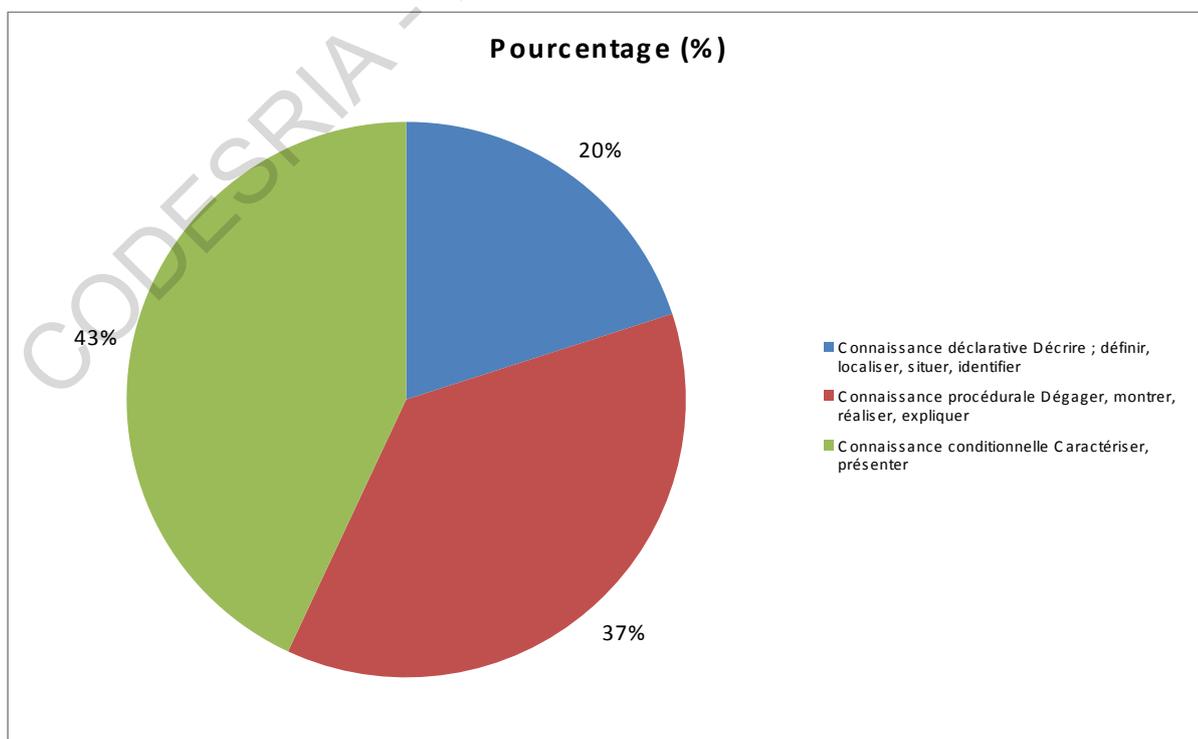
nouveaux liens entre les continents. Il aborde les continents, leurs foyers d'activités et les relations internationales.

L'enseignant devra alors s'efforcer de faire découvrir aux apprenants les procédés permettant de comprendre les faits essentiels. Il s'agit par exemple d'amener les apprenants à découvrir les causes lointaines et profondes d'un fait.

Sur douze (12) leçons, nous avons dénombré trente-huit (38) verbes. Les plus cités sont : caractériser, décrire, définir, dégager, expliquer, identifier, localiser, montrer, présenter, réaliser, situer¹⁶¹.

Nous avons presque les mêmes verbes, mais à la différence des cycles précédents, les fréquences varient selon les activités d'apprentissage. Pour cette classe, les connaissances conditionnelles sont les plus importantes (43%) (figure 5).

Figure 5 Pourcentage des consignes par type de connaissance en 4^e



¹⁶¹ Annexe 14.

Les verbes : *caractériser* et *montrer*, sont régulièrement utilisés dans les items des commentaires de document, mais paradoxalement, ils ne figurent pas dans la liste des verbes de fournie par la taxonomie de Bloom.

En Troisième, le programme vise à donner aux élèves, une vue d'ensemble de l'évolution du monde, du XIX^e siècle à nos jours. Les apprenants assisteront à la naissance d'une civilisation nouvelle, la civilisation industrielle qui se prolonge jusqu'à nos jours, a entraîné dès sa naissance, des conséquences sociales, politiques et économiques.

Les apprenants devront parvenir à appréhender tous les facteurs et conséquences de cette civilisation industrielle qui là où elle s'est propagée, soumet la société et la tradition à de sérieuses mutations, et a ainsi la nécessité de trouver un équilibre entre la société d'hier et celle d'aujourd'hui¹⁶².

Pour le guide de l'enseignement de cette discipline, l'esprit du BEPC, fondé sur l'étude et le commentaire d'un document, commande l'adoption d'une attitude critique historique dont les grandes lignes seront définies en Seconde et en Première.

Cet travail d'analyse consiste en une interrogation portant sur l'auteur du document, son époque, les événements qu'il rapporte. Les relations avec l'actualité seront aussi évoquées, non dans le sens d'une histoire « récurrente », dans le but de montrer aux élèves comment le passé récent peut éclairer le présent¹⁶³.

¹⁶² Guide pour l'enseignement de l'Histoire, de la Géographie et de l'Instruction Civique dans le secondaire en Côte d'Ivoire (1979), IGEN, Abidjan, p.16.

¹⁶³ Ibidem, p. 16.

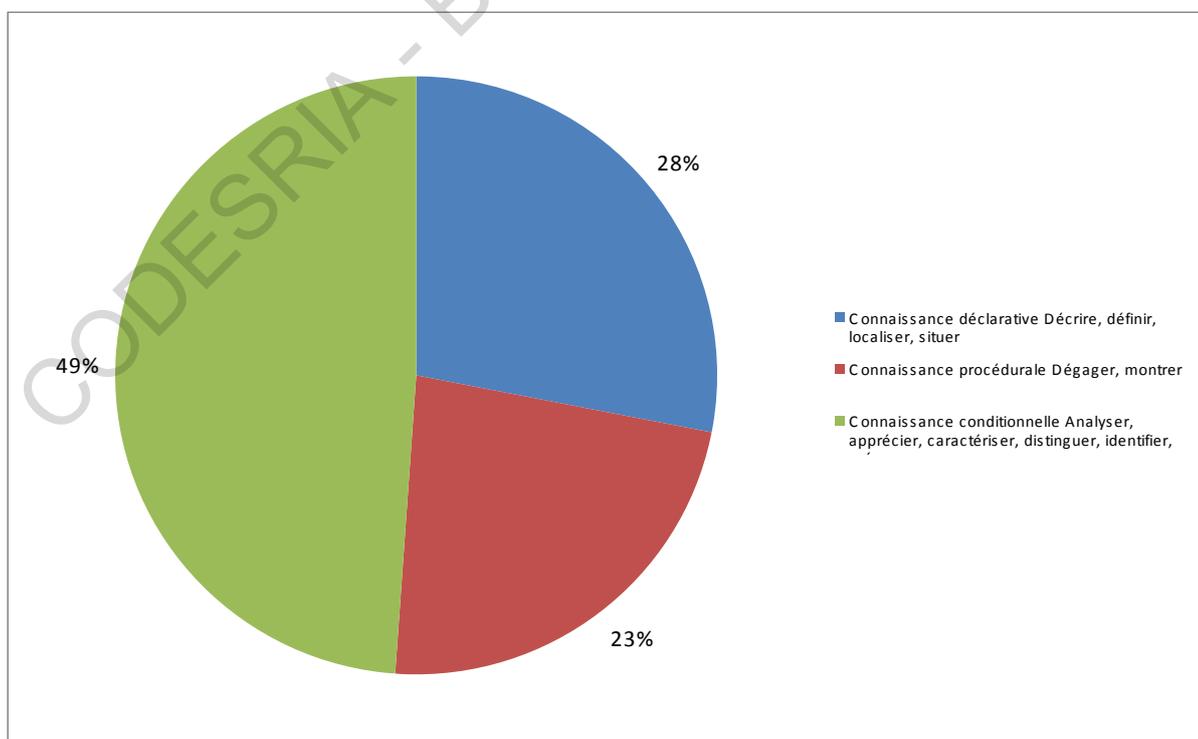
Sur quatorze (14) leçons, nous avons dénombré cinquante-cinq (55) verbes, soit un peu plus qu'en Quatrième (38). Le tableau comporte aussi de nouveaux verbes tels que : **analyser** (4%), **apprécier** (7%) et **caractériser** (5%), qui n'ont pas été jusque-là cités¹⁶⁴.

Dans l'ensemble, les verbes d'un niveau complexe occupent une place de plus en plus importante dans les activités d'apprentissage.

Malgré tout, les connaissances procédurales (23%) et conditionnelles (49%) occupent de plus en plus les activités d'apprentissage (figure 6).

Nous constatons quelquefois l'interférence qui apparaît entre les consignes relevant purement du domaine cognitif et ceux qui envisagent l'aspect affectif, c'est le cas de **apprécier** (7%).

Figure 6 Pourcentage des consignes par type de connaissance en 3^e



¹⁶⁴ Annexe 15.

L'école et en particulier l'enseignement de l'histoire, envisage sérieusement l'aspect essentiel du domaine affectif, mais nos différents programmes comme nous l'avions dit, poursuivent les principaux objectifs pédagogiques de la taxonomie de Bloom.

Ces objectifs sont particulièrement axés sur les aptitudes intellectuelles des apprenants. Il est donc difficile de constater que l'on fasse ces confusions dans le choix des verbes pour conduire les apprentissages.

Il s'agit d'amener progressivement les apprenants vers des tâches complexes. Cependant, l'examen du tableau montre que les autres types de savoir, notamment les connaissances déclaratives (28%) ne sont pas négligées.

Le cycle de détermination est composé de trois (3) niveaux : Seconde, Première et Terminale utilisant les verbes de consigne à des niveaux variés (tableau 6). En Seconde, sur dix (10) leçons, nous avons recensé trente-huit (38) verbes, démontrant une importance des activités d'apprentissage visant le développement des capacités d'analyse (13%).

Pour cette classe, les savoir-faire consistent à :

- faire acquérir les techniques d'analyse d'un document historique, le contenu cognitif n'est pas exhaustif ;
- faire apprendre les méthodes d'enquête et d'interview ;
- faire comprendre et appliquer le vocabulaire spécifique courant, correspondant au niveau de langage ;
- faire tirer le plus grand profit par les apprenants, des multiples sources d'information dont ils peuvent disposer : apprendre à consulter un catalogue ou un dictionnaire, à utiliser les fichiers d'une bibliothèque ; lire une carte (découvrir la nécessité d'une légende) ; interpréter une diapositive, un film, un document illustré.

Les verbes d'action les plus cités sont : *analyser, apprécier, décrire, déduire, définir, dégager, identifier, localiser, maîtriser, montrer, présenter, situer* (tableau 3). Les activités invitent l'apprenant à déceler des relations entre des événements, à aller au-delà de ce qui est dit, écrit, de ce qui est observable, à décomposer une entité pour montrer comment elle fonctionne, comment ses parties se tiennent ensemble, à identifier les causes ou les conséquences d'une action.

Tableau 3 Fréquence et pourcentage des verbes cités au second cycle en 2nd, 1^{ère}, Tle

Seconde (2 nd)			Première (1 ^{ère})			Terminale (Tle)		
Verbes	fi	%	1 ^{ère}	fi	%	Tle	fi	%
Analyser	5	13	Analyser	7	18	Analyser	15	23
Apprécier	2	5	Apprécier	2	5	Apprécier	1	1
Décrire	1	3	Caractériser	1	3	Construire	1	1
Déduire	1	3	Citer	1	3	Déduire	4	6
Définir	2	5	Décrire	1	3	Définir	1	1
Dégager	3	8	Déduire	2	5	Dégager	2	3
Identifier	3	8	Définir	1	3	Déterminer	4	6
Localiser	2	5	Dégager	2	5	Evoquer	1	1
Maîtriser	2	5	Distinguer	4	11	Expliquer	3	5
Montrer	12	32	Expliquer	1	3	Identifier	7	11

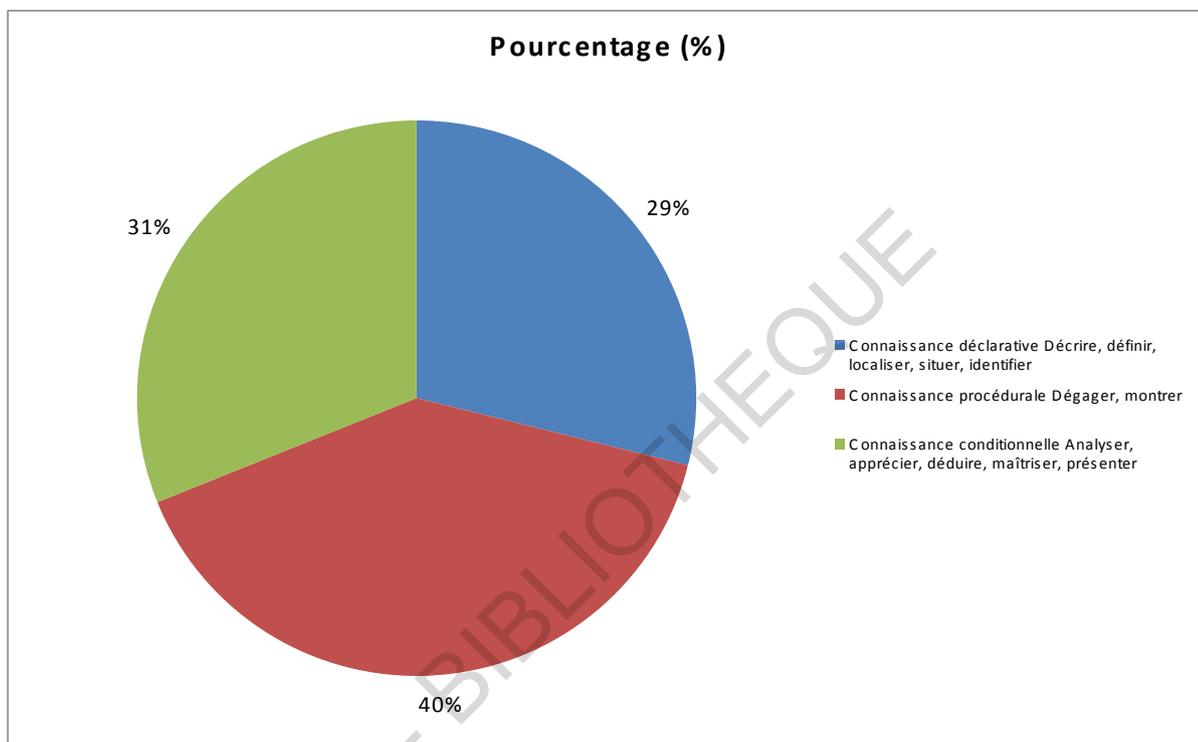
Source : document conçu à partir de IGEN (1995), Programmes histoire-géographie second cycle, A-B-C-D, MEN, Abidjan, pp. 4-23.

Le programme utilise d'autres verbes tels que : maîtriser (5%), présenter (5%), pour requérir de l'apprenant des comportements axés sur l'utilisation concrète des acquis de l'apprentissage, des comportements de résolution de problèmes nouveaux pour eux¹⁶⁵. Nous avons l'essentiel des apprentissages cognitifs de base avec les verbes tels que : décrire (3%), dégager (8%), identifier (5%).

¹⁶⁵ Annexe 16.

Nous remarquons que les savoirs dominants portent sur les connaissances procédurales (40%), et conditionnelles (31%) (figure 7).

Figure 7 Pourcentage des consignes par type de connaissance en Seconde



En Première, les savoir-faire acquis en Seconde seront confortés. A ce titre, dans la perspective d'une préparation de Terminale, le traitement des données statistiques, économiques sera privilégié. Le vocabulaire de base sera enseigné en convergence avec la mathématique. L'utilisation des mass média aidera à aiguïser, plus encore qu'en Seconde, le sens critique des apprenants.

La Première concernant les savoirs à faire acquérir, va établir les bases de la Terminale. L'étude des documents historiques se fera dans la perspective de la rédaction d'une dissertation de synthèse, laquelle amènera les apprenants à

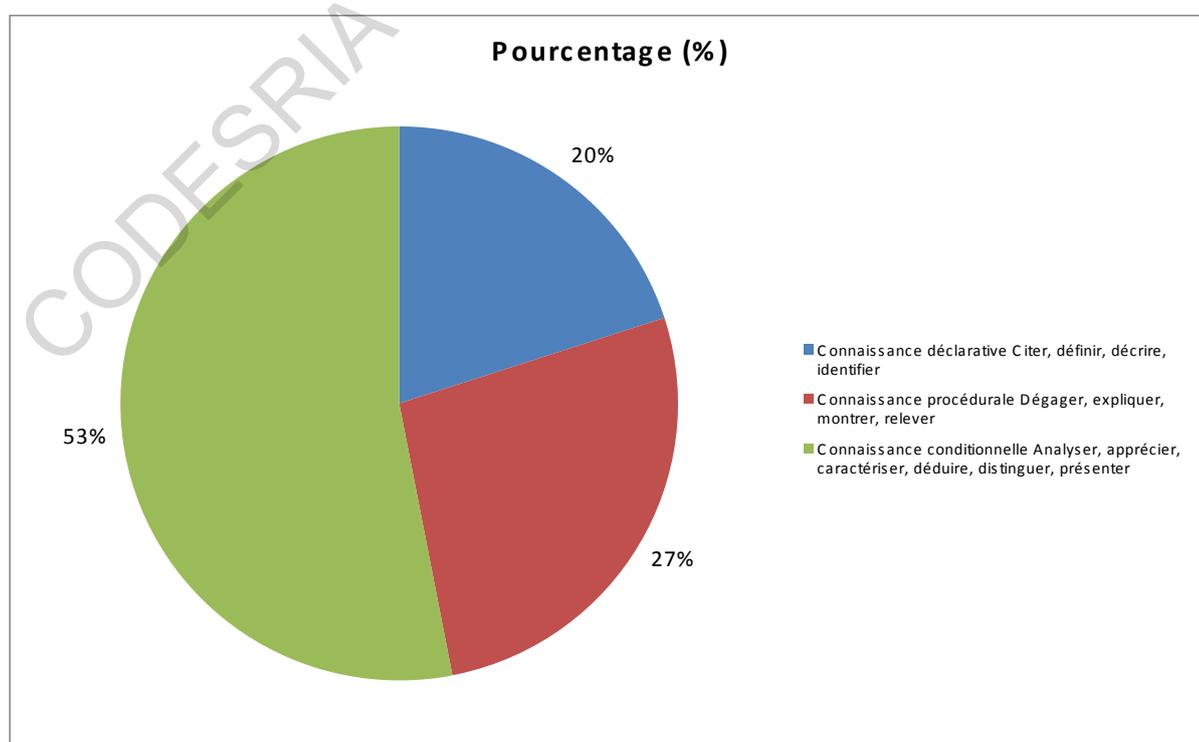
la technique du commentaire de documents. Nous avons dénombré trente-sept (37) verbes sur neuf (9) leçons¹⁶⁶.

L'importance de la capacité d'analyse se confirme avec les verbes comme : analyser (18%), montrer (11%), soit au total, 39% des activités d'apprentissage. C'est une des fréquences les plus importantes.

Outre l'analyse, les apprentissages cognitifs de base, constituent également une des composantes de cette classe. Les activités d'apprentissage de ce niveau utilisent d'autres groupes de verbes tels que : dégager (5%) et présenter (11%), soit 15%.

Cette fréquence est moins importante que la précédente, du simple fait qu'à ce niveau des apprentissages, on développe plus les habiletés intellectuelles complexes. Cela se traduit d'ailleurs par la part très importante des connaissances procédurales (27%) et conditionnelles (53%) au détriment des connaissances déclaratives (20%) (figure 8).

Figure 8 Pourcentage des consignes par type de connaissance en 1^{ère}

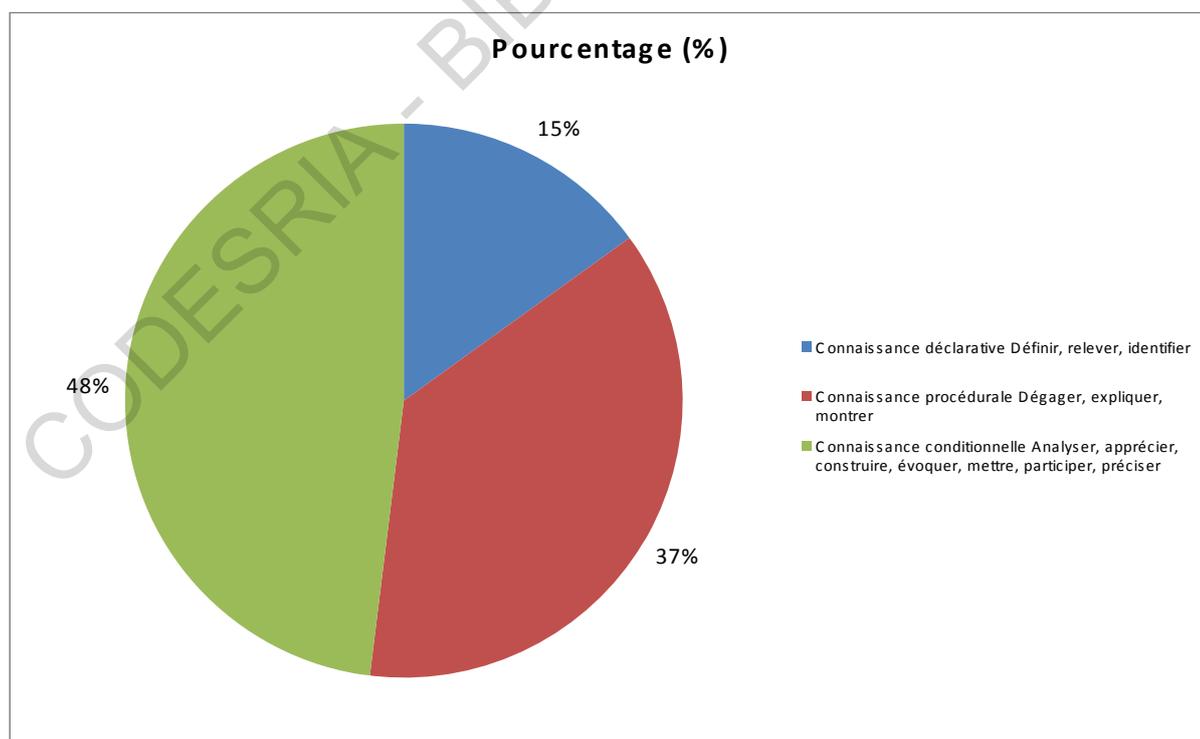


¹⁶⁶ Annexe 17

En Terminale, Nous avons recensé cinquante-cinq (55) verbes sur douze (12) leçons¹⁶⁷. Les activités d'apprentissage s'appuient davantage sur des tâches complexes, nous avons à titre d'illustration les verbes tels que : analyser (23%), montrer (29%) (occupent eux seuls près de 52% des intentions éducatives).

Ces chiffres confirment le niveau des apprentissages très important à partir de cette classe qui est la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Cette situation est confirmée par la place qu'occupent les connaissances procédurales (37%) et conditionnelles (48%) au détriment des connaissances déclaratives (15%) (figure 9).

Figure 9 : Pourcentage des consignes par type de connaissance en Tle



¹⁶⁷ Annexe 18.

Le programme approfondira la notion de civilisation (déjà abordée en Seconde) ; en cernant, entre autres, les concepts de tradition, valeurs et hiérarchie des valeurs, acculturation, démocratie, société.

A tous points de vue, cette classe exploitera les bases jetées en Seconde et en Première : la combinaison du programme d'histoire avec celui de géographie permettra aux apprenants de se situer parfaitement dans le cadre de leur civilisation en mutation et d'une économie en développement, c'est-à-dire : d'essayer de définir leur place dans la société, tout en leur offrant la possibilité de discerner l'originalité des autres grandes civilisations contemporaines¹⁶⁸.

Pour nous résumer, nous avons remarqué que toutes les classes ont en commun quatre verbes: *définir*, *dégager*, *identifier* et *montrer*. Ces verbes sont constamment cités aussi bien dans les apprentissages qu'au cours des évaluations.

Au niveau des orientations du programme, six (6) classes sur sept (7) que comptent les trois cycles, ont en commun le verbe expliquer.

Six autres classes également sauf la Terminale utilisent sans cesse le verbe décrire. Nous constatons également que toutes les classes du premier cycle ont en commun le verbe *situer*.

A partir de la Troisième, le verbe analyser fait de plus en plus son apparition dans les orientations du programme. Il est constamment employé en Seconde, Première et Terminale. Il apparaît aussi à travers la mise en œuvre des différents savoirs que les consignes cadrent aussi avec l'exploitation des documents. Mais qu'en est-il au niveau des évaluations ?

¹⁶⁸ Guide pour l'enseignement de l'Histoire, de la Géographie et de l'Instruction Civique dans le secondaire en Côte d'Ivoire (1979), IGEN, Abidjan

2 Dans les devoirs

Un des résultats les plus perceptibles de la recherche dans le domaine de l'évaluation des apprenants, des formés ou d'une manière générale, est la distinction entre plusieurs fonctions.

Nous entendons par fonction, le rôle caractéristique d'un élément ou d'un objet dans l'ensemble où il est intégré.

Pour Jean Piaget (1974), « Une fonction est définissable par le rôle que joue la sous-structure par rapport à la structure totale »¹⁶⁹.

La fonction de l'évaluation des élèves sera à n'en point douter le rôle exercé par cette activité dans l'ensemble des activités dites d'enseignement.

Pour Gilbert de Landsheere (1976), ces fonctions constituent les objets possibles de l'évaluation scolaire.

Le premier "objet" est de faire un *inventaire* des connaissances et des acquisitions, de "mesurer les apprentissages". Le deuxième est *diagnostique*.

L'évaluation sert dans ce cas à situer l'apprenant dans son processus d'apprentissage et à diagnostiquer ses insuffisances (lacunes) et ses difficultés par rapport aux savoirs et savoir-faire qui devraient être acquis. Il s'agit de "découvrir et d'expliquer les faiblesses et les habitudes défectueuses".

L'évaluation de l'apprenant peut avoir, enfin une fonction *pronostique*, si elle permet de guider et de l'orienter dans ses choix scolaires et professionnels par une prédiction de ses futures performances¹⁷⁰.

Dans le premier cas, la fonction est de situer l'apprenant à l'occasion d'un bilan, dans le second cas de comprendre sa situation, et dans le troisième de l'orienter.

¹⁶⁹ Piaget J. (1974), *Le structuralisme*, PUF, Paris, p. 42.

¹⁷⁰ Landsheere G de (1976), *Evaluation continue et examens, précis de docimologie*, Nathan, Paris, pp. 60-63.

Nous considérons parfois qu'il y a là, effectivement trois fonctions majeures qui correspondent à trois grands objectifs d'ordre pédagogique.

Quant à l'*inventaire*, il permet de vérifier si l'apprenant maîtrise bien les compétences et capacités qui étaient l'objet de l'enseignement. On lui a donné l'occasion de faire ses preuves.

Pour lui, l'évaluation devient probation laquelle débouchant sur une certification.

Le *diagnostic* permet de situer, d'une part, le niveau actuel des aptitudes, des besoins ou des intérêts d'un individu, de vérifier la présence de pré-réquis ; mais également, et particulièrement, d'autre part, de situer et de comprendre les obstacles éprouvés par l'apprenant, en vue d'imaginer des solutions ou remédiations possibles.

Enfin, le *pronostic* porte sur les chances de réussite ultérieure en fonction de ce qui apparaît actuellement maîtrisé. On attribue une valeur prédictive aux informations fournies par l'évaluation, qui a pour objet de guider et d'orienter.

Ainsi, se distinguent trois objectifs qui entraîneront chacun la mise en œuvre d'une stratégie particulière.

Si l'objectif dominant est de *certifier* (faire le point sur les acquis, et octroyer éventuellement un diplôme), l'observation portera sur les comportements globaux, socialement significatifs.

Si l'objectif est de *réguler* (guider constamment le processus d'apprentissage), l'évaluateur s'efforcera d'obtenir des informations portant sur les stratégies d'approche des problèmes et sur les difficultés rencontrées.

Si l'objectif est d'*orienter* (choisir les voies et modalités d'étude les plus appropriées), l'évaluation portera principalement sur les aptitudes, les intérêts et les

capacités et compétences considérées comme des pré-requis pour de futures acquisitions.

Pour organiser les pratiques qui s'organisent autour de ces trois grandes fonctions (orienter, réguler, certifier), on parle aujourd'hui d'évaluation diagnostique ou pronostique, ou prédictive ; d'évaluation formative et d'évaluation sommative.

Cette terminologie nous invite à considérer la façon dont s'insère l'acte d'évaluation dans l'activité globale de l'enseignant. Car le sens de cet acte dépend pour une bonne part de sa place par rapport à l'action de formation ou d'enseignement proprement dite.

Nous parlerons d'évaluation *diagnostique* lorsqu'il s'agit d'explorer ou d'identifier certaines caractéristiques d'un élève (par exemple, des représentations ou des acquis) en vue de choisir la séquence de formation la mieux adaptée à ces caractéristiques.

L'évaluation *formative* est avant tout, à visée pédagogique, ce qui la distingue de l'évaluation administrative, à visée probatoire et certificative. Elle a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant l'enseignant sur les conditions dans lesquelles il se déroule, et l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés.

Dans ce cas, les erreurs sont considérées comme des moments dans la résolution d'un problème et plus généralement comme des moments d'apprentissage. Cette forme d'évaluation accompagne l'apprentissage tout au long de son déroulement ; d'où l'expression "évaluation continue"

Enfin l'évaluation est dite *sommative* lorsqu'elle se propose de faire un bilan (une somme), après une ou plusieurs séquences ou, d'une façon plus générale, après un cycle de

formation. C'est pourquoi elle est le plus souvent ponctuelle, effectuée à un moment déterminé.

Les élèves sont parfois classés les uns par rapport aux autres (évaluation normative) et les résultats sont communiqués à l'administration et aux parents. Dans notre système éducatif, ces deux derniers types d'évaluation sont les plus utilisés. Par ailleurs, quelles sont les différentes formes de l'évaluation.

Dans l'enseignement secondaire, des circulaires précisent les objectifs et les contenus des formes d'évaluation :

*« Vous voudriez bien vous référer aux tableaux ci-joint pour l'évaluation continue des apprentissages par matière et par niveau au cours de l'année 2002-2003. Toutes les mesures nécessaires devront être prises afin que les rythmes des évaluations indiquées soient effectivement appliqués aussi bien dans les classes intermédiaires que dans les classes d'examen »*¹⁷¹.

Dans l'enseignement-apprentissage, les outils d'évaluation sont composés de diverses formes¹⁷² : les interrogations (écrites ou orales) et les devoirs (surveillés ou libres).

Quelle que se soit la discipline, l'évaluation est une des tâches essentielles de l'enseignant. Car, un travail à part sur les consignes est inutile ; il faut que cela se fasse chaque jour, dans le cours, c'est d'ailleurs ce qui est fait en permanence par l'enseignant.

Les interrogations écrites permettent un contrôle rapide des acquisitions et encouragent l'élève à revoir

¹⁷¹ Circulaire numéro 1612/MEN/DPFC du 22 août 2002 portant sur le rythme des évaluations des apprentissages pour l'année scolaire 2002-2003.

¹⁷² L'évaluation en formation par compétence (FPC) comprend trois types d'épreuve : l'activité d'application, l'activité d'intégration et la situation-problème. L'activité d'application intervient pendant le déroulement du cours. Par exemple, après une séquence, l'enseignant fait un exercice d'application qui peut durer cinq (5) à dix (10) minutes. L'activité d'intégration intervient à la fin de chaque leçon et prend en compte l'ensemble des ressources mobilisées pendant le cours. La situation-problème est réalisée à la fin d'une compétence de base. Pour la construire, l'enseignant peut se référer à toutes les leçons de la compétence de base, aux habilités des leçons issues de la compétence de base. L'épreuve doit être accompagnée de critère pour permettre une correction plus objective.

périodiquement les définitions et les concepts les plus utilisés.

Les textes de l'interrogation écrite devront être conçus de telle sorte que l'apprenant qui apprend régulièrement ses leçons, qui fait à la maison les exercices qu'il n'a pas su traiter en classe, puisse obtenir une note au moins égale à 10/20.

Ils seront courts (par conséquent comporteront des consignes courtes et indépendantes), en aucun cas, elles ne pourront excéder quinze (15) minutes.

En principe, il s'agit d'interrogations surprises et portent sur soit les savoirs et savoir-faire de la dernière leçon ou des deux dernières leçons, soit sur des pré-acquis de la leçon du jour.

Les normes minimales du contrôle continu prévoient, suivant la classe, de deux à trois interrogations écrites par trimestre, mais rien n'interdit d'en faire plus, c'est même pratique et plus efficace.

En début de leçon, l'interrogation orale permet de contrôler les pré-requis de la leçon du jour. Elle peut être accompagnée d'une note, s'il ne s'agit pas d'évaluer les acquis des classes précédentes.

En cours de leçon, l'interrogation orale est un stimulus destiné à accroître la participation de l'apprenant. C'est pourquoi la note attribuée à ce dernier doit être une note de motivation et d'encouragement à l'effort de recherche et d'expression orale.

Aujourd'hui, compte tenu des effectifs pléthoriques de nos classes, l'interrogation orale semble de plus en plus être abandonnée.

Le devoir surveillé permet de connaître au terme d'une période relativement courte (trois semaines à un mois), les notions maîtrisées par les apprenants. Il évalue l'élève,

mais il doit être aussi l'ultime recours pour intervenir ou non sur les difficultés qu'il révèle.

Les consignes portent sur les savoirs et savoir-faire correspondant aux notions vues en classe.

Les normes officielles du contrôle continu imposent de faire, par trimestre, de deux à trois devoirs surveillés dont un au moins est un devoir commun au niveau de l'Unité pédagogique (UP).

Le devoir commun permet de situer l'apprenant et sa classe dans une population plus grande. Il permet également de faire le bilan des acquisitions des élèves sur une période relativement longue.

Or, que révèle la pratique quotidienne de la classe ? Nous relevons une complaisance des notes et des moyennes trimestrielles, la moyenne est égale à une note. Il apparaît donc que les enseignants préparent très peu les élèves aux réalités de l'évaluation formative sur le terrain.

La note est l'appréciation synthétique traduisant l'évaluation d'une performance dans le domaine de l'éducation. Elle est chiffrée en général par un nombre attribué aux réponses des items.

La note scolaire sert à renseigner l'élève, l'enseignant, le parent d'élève et l'administration scolaire au sujet du rendement scolaire de l'élève.

A la suite d'une correction, la note est attribuée pour indiquer de quelle manière l'élève s'est acquitté de la tâche, a réussi son exercice et du même coup, comment il a atteint un certain nombre d'objectifs poursuivis.

Ce symbole numérique, en dépit de ses imperfections, permet d'exprimer de façon plus ou moins objective, l'apprentissage de l'apprenant et de comparer les

performances des apprenants entre eux. Pour remplir ces fonctions, l'attribution des notes devrait s'effectuer avec la plus grande rigueur.

Trop souvent, l'évaluation se réduit à un contrôle de rétention de connaissance, laissant inexplorés les savoir-faire. La technique de correction n'est pas toujours orientée pour en déduire des actions didactiques et pédagogiques appropriées.

Elle consiste malheureusement trop souvent en une appréciation affective à base d'encouragement du genre "tu peux mieux faire", certes nécessaire mais peu opérationnelle. Parfois, nous attribuons une "note fantaisiste" qui ne répond à aucune objectivité. Nous avons constaté que des réponses justes sont mal notées parce que l'apprenant n'a pas utilisé exactement les mêmes termes que ceux du barème¹⁷³.

Pour Michel Minder (1996), la notation est une science difficile et qui doit s'apprendre¹⁷⁴. Nul enseignant ne peut prétendre résoudre ce problème par la voie du bon sens ou de l'intuition.

La présente recherche permet de montrer, combien ces prétentions sont illusoire et à quel point il était aisé de mettre plusieurs correcteurs (voire un même correcteur) en contradiction grave et flagrante. Il se pose un problème de lisibilité et d'intelligibilité.

Du point de vue du texte, nous prenons en compte les idées exprimées, à savoir le fond et la manière de les

¹⁷³ Exemple : *En nous appuyant sur le texte, montrez l'importance des dates suivantes dans l'histoire de l'OUA : 1976, 1977, 1981* ». Pour l'année 1976, le barème indique : l'OUA adopte une charte culturelle (0,5 points). Le second volet de la consigne porte sur l'année 1977. Le barème formule la réponse suivante : l'OUA signe une convention contre le mercenariat (1 point). Certains candidats ont donné la réponse qui suit : 1977, traité contre le mercenariat (0,5 point). Pour l'année 1981, le barème mentionne : l'OUA approuve la charte des droits de l'homme (1 point). On a relevé dans plusieurs copies la réponse suivante : charte des droits de l'homme (0,5 points). Selon le point de vue des auteurs de la pensée constructiviste que nous partageons, l'élève n'apprend pas seul, l'action en elle-même n'est pas suffisante, c'est l'interaction avec les autres, c'est-à-dire, avec autrui, qui lui permet d'acquérir les outils intellectuels d'une culture et de comprendre, c'est-à-dire, de parvenir à une signification commune.

¹⁷⁴ Minder M.(1996), op.cit., p. 264.

exprimer, c'est-à-dire : la forme, en particulier, le vocabulaire et la syntaxe.

Du point de vue du lecteur, il faut considérer son intelligence et son niveau de développement, ses connaissances, son habileté en lecture, sa personnalité, entre autre la motivation, les intérêts. Malheureusement, les apprenants ne lisent pas assez et cette absence de lecture ne les prédispose pas à une bonne compréhension des épreuves (nous y reviendrons).

Après avoir décrit nos procédures d'évaluation, voyons maintenant quelques consignes formulées au cours des évaluations.

En Troisième¹⁷⁵, sur dix (10) épreuves, nous avons dénombré trente-deux (32) verbes de consigne cités dans les devoirs.

Nous remarquons l'apparition de certains verbes qui n'ont fait jusque-là l'objet d'aucun apprentissage (tableau 4) : *citer* (7%), *donner*, (3%), *dresser* (3%), *justifier* (9%), *parler* (3%), *préciser* (3%), *relever* (16%)

Il y en a également qui sont censés être connus mais qui ne sont pas pris en compte dans les évaluations : *analyser*, *apprécier*, *distinguer*, *localiser*, *situer*, *décrire*, *dégager*, *définir*, *expliquer*, *identifier*, *montrer*, *présenter*.

Il y a une inadéquation entre les apprentissages et les évaluations. Du point de vue pédagogique, l'enseignant n'évalue ce qu'il a enseigné.

¹⁷⁵ En classe de Troisième, au cours des trois trimestres, les élèves ont deux types de contrôle : les devoirs surveillés et les interrogations écrites. Ces contrôles comportent douze compositions dans l'année (l'année était subdivisée en trois trimestres), répartis de la manière suivante : 4 compositions (dont deux devoirs surveillés et 2 interrogations écrites dans le trimestre). Dans les classes de Terminale (A1, A2, C, D), il y a aussi dans l'année douze compositions pour chacune des séries (l'année étant également subdivisée en trois trimestres, il y a dans un trimestre, deux devoirs surveillés et deux interrogations écrites). Les documents administratifs (cahiers de textes et cahiers de notes) consultés au cours des différentes visites de classe, révèlent le non respect du rythme des évaluations.

Sans la définition de ces éléments de base que sont les objectifs, le professeur ne dispose pas de critères explicites pour une bonne évaluation.

Tableau 4 Fréquence et pourcentage des consignes dans les devoirs en 3^e

Verbes	Fréquence (fi)	Pourcentage (%)
Caractériser	1	3
Citer	2	7
Décrire	2	7
Définir	3	9
Dégager	5	16
Donner	1	3
Dresser	1	3
Expliquer	1	3
Identifier	1	3
Justifier	3	9
Montrer	3	9
Parler	1	3
Préciser	1	3
Présenter	1	3
Relever	5	16
Trouver	1	3
TOTAL	32	100

Source : document conçu à partir des épreuves recueillies au cours des devoirs surveillés

En Terminale, nous avons recueilli trente-quatre (34) verbes d'action cités au cours des épreuves du baccalauréat des sessions normales et de remplacement de 1999 à 2003.

Nous avons d'autres verbes qui apparaissent pour la première fois dans les évaluations, et qui n'ont l'objet d'aucun apprentissage : commenter (20%), comparer (3%), justifier (15%), partager (3%), penser (3%), situer (6%), définir (1%), analyser (23%), apprécier (1%), construire (1%), déduire (6%), déterminer (6%), évoquer (1%), mettre (1%), préciser (3%) (tableau 5).

Tableau 5 Fréquence des consignes dans les évaluations au baccalauréat lors des sessions normales et de remplacement de 1999-2003

Verbes de consigne	Fréquence (fi)	Pourcentage (%)
Commenter	7	20
Comparer	1	3
Dégager	7	20
Expliquer	1	3
Identifier	1	3
Montrer	1	3
Partager	1	3
Justifier	5	15
Penser	1	3
Présenter	4	12
Relever	3	9
Situer	2	6
TOTAL	34	100

Source : document conçu à partir des épreuves recueillies au cours des sessions normales et de remplacement du baccalauréat 1999-2003.

L'on oublie que tout sujet d'évaluation doit renvoyer à au moins une notion du programme que chaque élève est supposé avoir rencontré quel que soit le parcours choisi par l'enseignant.

Au total, la typologie ainsi esquissée fait apparaître de multiples causes d'erreurs de lecture de consigne. Toutes ont ceci en commun qu'elles placent l'élève dans une situation d'échec, partiel ou total, ponctuel ou systématique.

Or la compréhension des consignes, au fil des réflexions pédagogiques et didactiques menées au cours des dernières années, est apparue comme une des clés de la réussite scolaire, et à plus long terme de la formation d'un individu critique capable non seulement d'anticiper sur ce que l'on attend de lui et d'élaborer la meilleure stratégie pour y répondre, mais également de juger de l'intérêt de ce qu'on lui demande de faire, ou encore de se fixer ses propres exigences.

Plus immédiatement, notre expérience dans l'enseignement secondaire nous a donné l'occasion de mesurer l'importance des consignes dans la pratique quotidienne de la classe. Toutefois, s'il y a un domaine où les consignes sont aussi constamment utilisées, c'est avec l'exploitation des documents.

II Support pour connaître les sources

1 Pour l'appréhension des faits

Faire *construire* l'histoire par les apprenants revient à les confronter aux documents. C'est pourquoi, pour Lucien Febvre (1963), « *L'histoire se fait avec des documents écrits, sans doute. Quand il y en a. Mais elle peut se faire, elle doit se faire avec tout ce que l'ingéniosité de l'historien peut lui permettre d'utiliser... Donc avec des*

mots. Des signes. Des paysages et des tuiles. Des formes de champ et de mauvaises herbes. Des éclipses de lune et des colliers d'attelage. Des expertises de pierre par des géologues et des analyses d'épées en métal par des chimistes »¹⁷⁶.

Ce qui revient à dire que tout ce qui dans le milieu, témoigne de l'existence du passé est document. C'est en 1890 que l'emploi du terme document apparaît en histoire, précisément en France. Souvent utilisé entre les deux guerres, il se généralise après la seconde guerre mondiale.

L'appellation document (*documentum*) : « ce qui sert à instruire », le verbe *docere* ayant donné « docteur », en vient à désigner tout écrit qui sert de preuve ou de renseignement¹⁷⁷.

En effet, l'enseignement de l'histoire accorde une large place à l'étude des documents écrits. Ceux-ci ont une diversité de fonctions, jamais anodines. Le professeur les utilise pour faciliter la mise en activité des apprenants.

Dans le cadre de la démarche constructiviste de l'enseignement, la consigne est un élément indispensable et primordial qui vise à prélever des informations sur les documents.

Le professeur organise l'apprentissage, indique la méthode à suivre, facilite l'accès aux documents bruts, en somme, communique des informations organisées, permet à l'apprenant de construire son savoir. Cela nécessite qu'il soit placé dans une situation qui provoque chez lui un besoin d'information, d'explicitation, de communication.

Pour le manuel, la parole de l'enseignant, qu'elle intervienne avant ou après la lecture du manuel par

¹⁷⁶ Febvre L. (1953), in Cadiou F. et al. (2005), Comment se fait l'histoire, pratiques et enjeux, La Découverte, Paris, p. 187.

¹⁷⁷ Cadiou F. (2005), op.cit., p. 188.

l'apprenant, est indispensable pour animer, étoffer, colorer le récit des événements ou la description des mœurs.

Ainsi, l'enseignant d'Histoire ne peut pas rester indifférent aux réflexions afférentes à la lecture. A savoir des consignes qui incitent à lire, qui invitent à une lecture-recherche. Il est évident qu'il ne peut s'agir d'une consigne pour contrôler ou valider la lecture de l'apprenant, mais d'une consigne pour faire quelque chose qui rende nécessaire l'utilisation du manuel.

Lire d'une manière générale, c'est interpréter, inventer, donner sens ou plutôt des sens. C'est dire que les pratiques exposées ci-dessous essaient de permettre aux apprenants de faire du sens sur ces textes de telle sorte qu'ils osent leurs hypothèses de lecture, donc leurs hypothèses historiques.

Dans le manuel, le texte est à la fois médiateur de l'émergence d'éclairages de l'histoire personnelle de l'apprenant et élément objectif de travail et de connaissance. Ce qui se joue dans l'acte de connaissance de l'apprenant, c'est son rapport au concept abordé, sa théorie du monde, son rapport aux autres et à lui-même. Cette triade décloisonne les visions parcellaires de l'entreprise cognitive et didactique¹⁷⁸.

En tant qu'outil pour l'enseignement de l'Histoire, le manuel est organisé en trois secteurs complémentaires :

-un texte magistral, destiné à rappeler et à prolonger, de manière vivante et attrayante, la parole de l'enseignant. Récit continu qui n'a pas à être utilisé en classe mais destiné à être lu par les apprenants à la maison ;

¹⁷⁸ Morin E. (1986), in Dalongeville A. (2005), op.cit., p. 74.

-un recueil de documents, iconographiques et textuels, avec tableaux chronologiques, cartes, graphiques, destinés à illustrer la parole du professeur ;

-un appareil pédagogique comprenant un lexique, des questions et exercices, quelques repères chronologiques, de même que des suggestions de sujet d'étude.

Dans le manuel, le texte est quelque soit sa forme, le point d'appui de toutes les consignes. Il est le matériau concret qui va aider l'apprenant à reconstituer le passé, à pousser plus loin sa réflexion.

Voici par exemple le texte d'Es-Sa'di, (chroniqueur soudanais du XVII^e siècle), tiré du manuel d'Histoire Sixième.

Nous savons que nos ancêtres, lorsqu'ils se réunissent, s'entretenaient le plus souvent de l'histoire des chefs et des princes de leur pays, racontant la conduite de ces personnages, leurs aventures, leurs exploits, leurs expéditions et la façon dont ils avaient péri.

Rien pour eux n'était plus doux que ces récits, et ces causeries passionnaient leurs esprits. Ainsi firent-ils jusqu'au jour où la mort vint les prendre.

L'Histoire est une science riche en bijoux et fertile en enseignement, puisqu'elle fait connaître à l'Homme sa patrie, ses ancêtres, les événements, les noms des héros et le récit de leur vie.

L'intérêt de ce texte est de faire comprendre :

-ce qu'est l'Histoire : récit et reconstitution du passé des hommes ;

-comment on la connaît : à partir de document, que l'on parvient à dater ;

-pourquoi l'Histoire est importante et intéressante : elle établit entre les vivants et leurs devanciers des liens de reconnaissance et de solidarité. Ce sont là des notions difficiles et abstraites : il faut essayer de les concrétiser. Voici quelques suggestions.

***La notion de génération**

En demandant à la classe s'il y a un apprenant qui a connu son arrière-grand-père (ou mieux : dont l'arrière-grand-père est encore vivant). La différence d'âge entre lui et l'arrière-petit-fils (en classe) est voisine d'un siècle.

***La notion de document**

Un journal illustré, un peu ancien est excellent document. Ce qu'il raconte appartient au passé : ses photos montrent les changements opérés dans la mode, les techniques, etc.

Les documents muets peuvent être demandés aux apprenants : outils préhistoriques, si on trouve dans la région, masques, bijoux, armes anciennes, etc. Les traditions orales peuvent être particulièrement riches : en utilisant les récits folklorique locaux.

***La notion de solidarité**

Nous allons partir des ressources locales : si une route, un chemin de fer, une adduction d'eau, un dispensaire, une école, ou tout autre travail d'utilité publique a été fait dans un passé que l'on peut, autant que possible, dater, montrer que les jeunes d'aujourd'hui tirent ainsi profit du travail accompli par leurs parents ou grands-parents. De même, les enfants des jeunes actuels tireront parti de ce que ces jeunes auront laissé.

Pour les apports des différents peuples à l'ensemble de la civilisation mondiale, on pourra signaler quelques-unes des gloires de l'Afrique :

- l'architecture en pierre (Egypte) ;
- la métallurgie du fer (Méroé) ;
- une forme très originale de musique et de danse (Afrique Noire).

Le document qui introduit une séquence doit être observé de près, l'objectif étant d'en extraire un certain nombre d'idées forces qui seront développées et précisées par le professeur.

De l'étude attentive de la bande dessinée sur les exigences coloniales dans le manuel d'Histoire de la Troisième¹⁷⁹, on peut extraire les principales pistes de réflexion autour desquelles s'organise l'impôt de capitation, le travail forcé, l'exploitation des colonies.

Le document qui motive est un document choc, qui atteint la sensibilité des apprenants et met en branle leur imagination. C'est généralement un document iconographique. Ainsi, le saisissant tableau sur la traite négrière, dans le manuel d'histoire de la classe de Quatrième, peut sensibiliser les apprenants sur la préservation des droits humains¹⁸⁰.

2 Moyen d'accès à la pensée historique

Longtemps, le récit de l'enseignant a représenté la seule forme de l'enseignement historique. La conception de l'Histoire ayant évolué, on s'est soucié d'adapter sa didactique à cette évolution, en faisant que les apprenants

¹⁷⁹ Le Callennec S. (1995), [sous la coordination], Histoire 3^e, seconde moitié du XIX^e-XX^e siècle, Hatier/CEDA, p. 103.

¹⁸⁰ Ibidem, p. 33.

accèdent, à l'instar des historiens, au savoir historique en recherchant, analysant et critiquant les documents.

Une telle démarche par le biais des consignes sur les documents, incite avant tout, les apprenants à dépasser les interprétations du passé, en leur montrant que si l'histoire s'enseigne, elle n'en pas pour autant révélée.

Qu'elle n'existe pas en soi, de toute éternité. Qu'elle est construction humaine. Avec tous les aléas que cela représente.

Cette démarche correspond ensuite à la façon dont l'apprenant, selon les psychologues, acquiert la connaissance. A savoir, non pas tant par l'énonciation du professeur, que par la mise en œuvre d'une activité personnelle.

Placer l'apprenant face aux consignes, qui font naître en lui le désir de connaître et de comprendre, peut effectivement l'inciter à entreprendre toute une série d'activités, allant de la formulation d'hypothèses à une synthèse des résultats acquis, en passant par une confrontation de ses préoccupations avec les données du réel et de la consigne.

Les connaissances ainsi découvertes se révèlent mieux assimilées, constamment mobilisables, donc plus opératoires que celles passivement acquises en écoutant le professeur.

Autre avantage de cette démarche, celle de faciliter l'accession des apprenants à l'autonomie et de développer leurs capacités réflexives et leur esprit critique, en les incitant à ne pas se contenter d'enregistrer passivement un discours historique construit par d'autres à leur intention, mais en les amenant à produire leur propre discours historique.

Ce qui notons-le, représente le meilleur moyen de former de futurs citoyens libres et responsables et de redonner aux

apprenants le goût du passé. La démarche d'éveil y trouve également son plein sens.

Si le professeur joue un rôle essentiel dans le cadre de la relation pédagogique lorsqu'il transmet les consignes, son implication dans la phase didactique précédente, à savoir la phase de préparation durant laquelle il réfléchit sur les consignes, est déterminante.

Effectivement, l'importance de la consigne en tant que telle, notamment sa compréhension et son appropriation par les apprenants, dépend d'une réflexion sur celles-ci auparavant. Or, cette réflexion n'est possible qu'à partir d'un repérage des difficultés de chacun, puisque les consignes doivent être adaptées à la fois au groupe et à chacun des apprenants.

Une des tâches à laquelle va s'atteler cette recherche, c'est d'affiner le diagnostic pour pouvoir proposer aux apprenants des activités qui correspondent à leurs difficultés.

PARTIE II
DIAGNOSTICS DES DIFFICULTES

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE I DIFFICULTES DE COMPREHENSION

I Dans la représentation de la tâche

1 Sous-représentation de la tâche

Nous avons constaté que beaucoup de nos élèves ne se représentent pas ce que nous attendons d'eux. Ils ont des difficultés liées à l'appréhension du temps et de l'espace.

Les consignes portant sur l'appréhension du temps ne sont pas une chose aisée en histoire. Surtout, quand il s'agit de prendre en compte des périodes très éloignées en considérant des unités de temps que le vécu quotidien ne donne pas l'occasion de cerner plus aisément.

En plus les curricula du secondaire ne facilitent pas la tâche des apprenants, car en Sixième, l'on débute par ce qui est très loin de nous : Antiquité. Plus complexe encore, pour dater les civilisations et les faits rencontrés durant ce premier niveau du cycle d'observation, l'apprenant doit être en mesure d'avoir une maîtrise de la numérotation avant Jésus-Christ, ce qui constitue d'ailleurs des difficultés.

En effet, le temps historique pose des écueils d'échelle incommensurable. En classe de Terminale, 85% des élèves se représentent difficilement le contexte historique.

Pour illustrer ce qui vient d'être dit, examinons cet exemple. Nous proposons d'abord le texte, ensuite les consignes, et enfin, la réponse d'un élève lors de ladite épreuve.

La conférence de Bandoung se situe au printemps 1955, à l'heure où Alfred Sauvy et Georges Balandier inventèrent la formule de « tiers monde », dans un contexte mondial dominé par trois données essentielles.

La première est la lutte d'émancipation coloniale, qui bat alors son plein. En Asie, presque entièrement émancipée,

la guerre d'Indochine a pris fin neuf mois plus tôt, mais la tension reste vive entre les deux « zones » vietnamiennes...

En Afrique, seul un pays au sud du Sahara, la Gold Coast (futur Ghana), est clairement doté de l'autodétermination... et la « rébellion algérienne » est entrain de se muer en guerre. Si bien que, dans ce concile anticolonialiste, la France fera figure d'accusé principal.

Seconde donnée de la situation à l'heure de Bandoung ; la détente compétitive. Pour les observateurs internationaux qui avaient vécu de près les périlleuses années 1947-1954 jusqu'à la mort de Staline, l'armistice coréen et la trêve indochinoise, ce printemps 1955 faisait figure d'être de paix...l'unité du camp socialiste était le troisième élément fondamental de la partie qui se jouait alors.

La conférence de Bandoung ne fut peut-être pas « l'événement le plus important depuis la Renaissance » qu'y a vu Léopold Senghor. Dans les décennies précédentes eu lieu la révolution russe, chinoise, l'explosion de la première bombe atomique...

Mais cette première rencontre des représentants des nations prolétaires signifiait au monde des nantis et des puissants que l'ère du monopole de l'initiative historique s'achevait, que l'univers entier entendait désormais avoir voix au chapitre.

Jean Lacouture, in Le Monde/Dossiers et Documents, p. 8.

Consignes :

- 1) Placez le texte dans son contexte historique.
- 2) Commentez la phrase suivante : « Si bien que la France fera figure d'accusé principal ».
- 3) Dégagez l'impact de la conférence de Bandoung dans le processus de décolonisation.

Réponse de l'élève à la première consigne :

« Ce texte dans son contexte historique se place dans la détente contrariée sino-vietnamienne qui fut une guerre éclatée entre la Chine et le Vietnam. Cette guerre a connu d'importantes pertes en vie humaine.

Ce texte dans son contexte historique se place aussi vers les périodes de décolonisation en Afrique, qui furent très chaudes et alarmantes à cause de la révolte des africains pour accéder à leurs indépendances.

C'est d'ailleurs l'une des causes premières de la conférence de bandoung qui s'est tenue en 1955 pour résoudre les différents problèmes des pays du tiers-monde et surtout des pays africains afin de les encourager à accéder à l'indépendance ».

Comme cet élève, nous rencontrons beaucoup d'incorrections et de contresens dans les copies.

Les élèves éprouvent de nombreuses difficultés au niveau du contexte historique : *Ce texte dans son contexte historique se place dans la détente de la contrariée, au lieu de : ce texte se place dans la période de la guerre froide maquée par l'anticolonialisme des peuples colonisés, la guerre de Corée, la défaite française d'Indochine et l'insurrection en Algérie ; le conflit qui existe entre la France et l'Algérie depuis des millénaires est la cause « de la rébellion algérienne » est entrain, au lieu de : le conflit qui existe entre la France et l'Algérie depuis la colonisation, cause de la rébellion algérienne, est entrain ; Parce que depuis longtemps la France et l'Algérie étaient en guerre, jusqu'à nos jours cette guerre continue, au lieu de : l'insurrection de Novembre 1954 marque le début de la guerre d'Algérie.*

D'autres problèmes apparaissent lorsqu'il s'agit de passer du calendrier hégirien au calendrier grégorien.

En effet, le calendrier lunaire islamique appelé *hiijri* ou hégirien, en *tachelhyt* : *ayyur n ignwan* « mois des cieux » débute à l'aide de l'émigration : « *hijr* », du prophète Muhammad, de La Mekke à Médine. Il est basé sur une année lunaire de 354 jours.

Les douze mois de ce calendrier varient de 29 à 30 jours, selon l'apparition vespérale du premier croissant lunaire, et se déplacent par bond de onze jours par rapport au calendrier solaire, de sorte que nous les retrouvons à la même date tous les trente-trois ans¹⁸¹.

Ce qui est en jeu, ce n'est pas tant la capacité de dater que l'appréhension même, par l'apprenant, de l'épaisseur du temps. Rien dans sa vie courante ne l'amène à appréhender de telles durées.

L'appréhension du temps est une compétence essentielle à la pratique de l'histoire. Elle peut se formuler à différents degrés :

- se représenter le temps ;
- se repérer dans le temps ;
- utiliser les représentations du temps ;
- représenter le temps.

Cette compétence se décompose en un certain nombre de composantes :

- utiliser des unités de temps, courantes (mois, années, siècles, millénaires) ;
- ranger par ordre chronologique (après Jésus-Christ, avant Jésus-Christ) ;

¹⁸¹ Trente-trois années lunaires de 354 jours équivalent à 32 années solaires. Pour trouver la concordance de l'année hégirienne (A.H.), avec l'année grégorienne (A.G.), on retranche 1/33 du chiffre de l'année hégirienne et on ajoute 622 au reste. Exemple : 1414 (A.H.) - (1414 : 33) + 622 = 1993 (A.G.). Pour trouver l'A.H., on retranche de l'A.G., le nombre 622 et on ajoute au résultat 1/32 de sa quotité ; car 32 années solaires équivalent à 33 années lunaires ; exemple : 1993 (A.G.) - 622 + (1993 - 622 : 32) = 1414 (A.H.).

- dire à quel siècle appartient une date ;
- placer des dates sur une frise chronologique ;
- replacer une date dans une des grandes périodes de l'histoire : Antiquité, Moyen-âge, Temps modernes, Epoque contemporaine.

Concernant l'espace, l'apprenant doit l'appréhender souvent à des échelles très différentes de celles qu'il pratique dans son expérience quotidienne. Un apprenant à beau savoir que la terre est ronde, c'est tout de même un peu difficile à réaliser quand on regarde autour de soi, à moins d'être attentif à certains détails.

Il doit être capable, également de passer de sa représentation personnelle de l'espace à une représentation cartographiée codifiée.

A ce niveau aussi, les curricula du secondaire ne l'aident pas puisque le début du programme de Sixième se concentre sur quelques planisphères, dont la compréhension suppose non seulement d'être capable de penser l'espace à très grande échelle mais également de faire le lien entre une terre ronde et des représentations planes.

La cartographie recèle à cet effet de nombreuses difficultés pour l'apprenant, non seulement parce qu'elle est une construction abstraite, mais aussi parce qu'elle met en œuvre un certain nombre de conventions qui peuvent induire des représentations erronées.

Le fait par exemple que les cartes géographiques soient presque toujours accrochées à la verticale est pour beaucoup dans la confusion que font les apprenants entre le haut et le nord. Beaucoup étaient stupéfaits de constater que face à une carte de l'Egypte ancienne, la Haute-Egypte est le sud, et la Basse-Egypte représente le nord.

Cette compétence liée à l'appréhension de l'espace se formule à différents degrés :

- se représenter l'espace ;
- se repérer dans l'espace ;
- utiliser des représentations de l'espace ;
- représenter l'espace.

Cette compétence se compose en un certain nombre de composantes :

- maîtriser les notions importantes du relief (continent, océan, etc.) ;
- connaître les grands repères géographiques : situations des lignes imaginaires ;
- lire une légende.

2. Sur-représentation de la tâche

Les élèves ont souvent des idées préconçues de ce que nous leur demandons. Ils appliquent des « recettes » expérimentées en cours mais sans prendre le recul nécessaire pour adapter celle-ci à un contexte particulièrement différent.

La sur-représentation de la tâche est très courante dans nos classes. Par exemple, la consigne « présentez le document », fait parfois obstacle. Il s'agit d'une consigne très simple dans sa formulation mais complexe dans sa mise en œuvre.

Nous construisons souvent des protocoles avec les apprenants dans le genre : NADI pour présenter un texte historique (Nature, Auteur, Date, Idée).

Ce protocole est utile, mais nous avons constaté que le risque fut que beaucoup d'apprenants l'appliquaient sans

penser à leur utilité¹⁸². Car savoir présenter exactement un document, c'est en fait la première étape d'une démarche d'historien, celle de la critique qui met à l'épreuve les sources à partir desquelles nous construisons l'histoire.

Ces protocoles sont donc essentiels, mais leur automatisation a constitué un danger permanent. Dès lors, il y avait lieu de mettre en cause les représentations liées à cet outil pour construire une démarche d'historien, et donc encourager l'esprit critique.

L'automatisation était parfois poussée à l'extrême : en regardant le document, l'apprenant croît reconnaître une tâche (qu'il a souvent pratiquée) et se précipite dans l'activité sans lire avec précision la consigne.

Nous nous rappelons aussi qu'un jour en Terminale, lors d'une situation-problème sur "*Les relations internationales de 1945 à nos jours*", nous avons précisé aux apprenants que la relation des faits ou le récit qu'ils devaient écrire portait sur la crise de Berlin pendant la guerre froide.

Il s'agissait d'expliquer : Pourquoi la ville de Berlin, capitale de l'Allemagne située dans la partie Est du pays, est-elle devenue un point sensible dans les relations Est-Ouest pendant la guerre froide.

Toute la classe a situé le récit dans un autre cadre et a ignoré le contexte historique, à savoir qu'au lendemain de la deuxième guerre mondiale, les Etats-Unis et l'URSS s'affrontent, par pays interposés pendant la période 1947-1962, généralement connue sous la formule de « guerre froide ».

Lorsque nous avons ramassé les copies, nous étions stupéfait de constater que les apprenants ne faisaient

¹⁸² En tant que professeur d'Histoire-Géographie, mon protocole utilisé en Géographie est TOLE : Titre, Orientation, Légende, Echelle.

mention que de la deuxième crise de Berlin (en 1961) et laissant de côté la première crise de Berlin (en 1948).

Nous venons de réaliser que ces derniers ont pensé que les deux crises étaient similaires. Il ne fait aucun doute qu'ils ont survolé la lecture du sujet et ont laissé de côté les informations contenues dans l'énoncé. C'est ce que Britt-Mari Barth (2002) appelle les fausses compréhensions¹⁸³.

Cette automatiserisation prive, en outre l'apprenant d'un regard naïf sur le document. Effectivement, il a alors tendance à lire le document avec le projet de répondre à un questionnaire, ce qui induit une lecture très fragmentaire du document.

Nous pensons qu'il faut mettre en cause chez les apprenants, la représentation approximative qu'à l'école, on répond à des questions. A l'école, on apprend des savoirs et, parfois, pour atteindre ces savoirs, il faut répondre à des questions, mais cela n'est qu'un moyen.

II Dans le mode de raisonnement

1 Confusions entre énoncés et injonctions

Nos exemples tirés des devoirs ont montré que les élèves ne saisissent pas la relation entre les différentes expressions d'un même savoir.

Leur compréhension se limitent à la mémorisation d'exemples isolés ou d'explications, très souvent incomplètes, qu'ils ne peuvent relier aux situations qui les concernent. Ils donnent l'impression d'avoir compris sauf de quoi il s'agit.

Dans une de nos classes de Troisième, au cours d'un devoir, nous avons formulé la consigne suivante : "A partir

¹⁸³ Barth B.-M. (2002), op.cit., p. 26.

de vos connaissances sur la révolution industrielle¹⁸⁴ au XIX^e siècle, dressez un tableau distinguant les progrès scientifiques et les progrès techniques".

Nous avons relevé beaucoup de manque de clarté dans les réponses. Dans leurs réponses, les apprenants ont tous modifié l'ordre des domaines (scientifique et technique), séparant dès lors au texte (leurs réponses) toute cohérence.

Nous pensons que l'énoncé était certainement pour ces derniers, une source de difficulté. Fort de cette expérience, nous avons pris soin dans les devoirs suivants d'être le plus clair, simple et explicite possible dans la formulation de l'énoncé et de la consigne.

Nous avons alors reformulé la consigne : "A partir de la leçon sur la révolution industrielle au XIX^e siècle, citez les progrès scientifiques et les progrès techniques sans modifier l'ordre des domaines".

Nous avons donc pris l'habitude d'intégrer dans nos consignes, un tableau énumérant les critères sur lesquels les apprenants étaient notés afin de récapituler tout ce qu'ils avaient à prendre en compte et effectuer.

Malgré toutes ces précautions, nous avons constaté, en lisant des copies, une tendance identique. Nous avons conclu que notre formulation n'était peut-être pas seule à l'origine de ces erreurs : la lecture que les apprenants faisaient de l'énoncé et de la consigne était également en cause.

Certainement qu'ils ne semblaient pas suffisamment outillés pour percevoir les comportements cognitifs attendus d'eux. Il existe une autre difficulté qui tient à la

¹⁸⁴ La révolution industrielle a commencé en Angleterre au cours de la seconde moitié du XVIII^e siècle. Elle se caractérise par l'utilisation de la vapeur comme source d'énergie, à partir de la houille.

confusion que les apprenants font entre information et injonction.

Dans la leçon sur "*L'essor de la révolution industrielle*", évoquée précédemment nous avons pris soin de préciser que la science et la technique sont deux domaines différents.

Nous avons expliqué que dans le domaine scientifique, les progrès furent réalisés en chimie, en physique ; les savants s'intéressaient beaucoup à la biologie, la médecine ; cette dernière réalisa d'énormes progrès, et la mise au point des vaccins, de l'antisepsie et de l'anesthésie firent progresser la lutte contre les épidémies et la chirurgie.

Dans le domaine technique, nous avons précisé que les chercheurs trouvèrent des applications pratiques aux découvertes scientifiques. Ainsi, au XIX^e siècle, de nouvelles sources d'énergie furent utilisées : le pétrole (pour l'essence), le gaz et surtout l'électricité.

Nous avons ajouté que dans ce domaine, on a pu parler d'une révolution des transports, car on remplaçait les chevaux par le train, les voitures, on a réussi à voler en 1890 avec le premier avion¹⁸⁵.

Ceci montre qu'il est parfois difficile de distinguer information et injonction car certains éléments de la consigne peuvent se trouver au sein même de l'énoncé. Nous nous demandons pourquoi il est si important de différencier ces deux éléments constitutifs d'un libellé.

Au cours d'une autre séance, nous avons donné aux élèves le libellé et avons essayé ensemble de comprendre la différence entre énoncé et consigne et de les distinguer dans le libellé.

¹⁸⁵ On peut ajouter aussi, que d'autres découvertes bouleversèrent la vie quotidienne : l'ampoule électrique de Thomas Edison, qui remplaça les bougies ; le télégraphe puis le téléphone, qui permirent de communiquer à distance.

Lors de la mise en page de l'exercice, nous leur avons demandé, avant de rédiger, de souligner de deux couleurs différentes les différentes parties de l'épreuve.

A la lecture des réponses, il est apparu que ceux qui étaient parvenus à les différencier étaient le plus souvent les meilleurs lecteurs des consignes. Ils satisfaisaient, dans leur rédaction, au plus grand nombre de critères.

Ce premier travail de tri permet de délimiter ce que l'apprenant doit faire et comment il doit le faire. D'où l'importance pour l'enseignant de clarifier cette distinction dans l'esprit de ses apprenants s'il veut leur donner les plus grandes chances de réussite (nous y reviendrons).

Comme nous pouvons le constater, la confusion entre énoncé et consigne a ainsi un lien étroit avec la compréhension d'un libellé et la justesse de la réponse apportée.

A travers ces différentes tâches proposées, l'analyse des réponses a montré trois types de confusion, que Britt-Mari Barth (2002) appelle les « *fausses compréhensions des élèves* »¹⁸⁶.

Il y a d'abord une confusion entre le mot et le sens. Effectivement, lorsque le mot n'est pas compris, la confusion est totale.

Nous avons ensuite une confusion entre les éléments pertinents et non pertinents par rapport à un problème posé. Ici, les apprenants estiment à tort qu'un élément non pertinent a une importance. Ils interprètent l'exemple à partir de leurs propres cadres de référence et parviennent à une signification que celle prévue par le professeur.

Enfin, nous relevons une confusion dans le mode de raisonnement. A ce niveau, les apprenants procèdent par

¹⁸⁶ Barth B.-M. (2002), *Le savoir en construction*, Retz/VUEF, Paris, p. 26.

association verbale, en associant un mot à quelques exemples, mais sans avoir saisi la nature des liens entre le mot et les exemples. Ils font ce qu'ils peuvent pour répondre à cette attente.

La question que nous nous posons est de savoir si ces fausses compréhensions sont en relation avec l'enseignement donné ou ces confusions proviennent-elles des apprenants ou des enseignants ?

Trois hypothèses permettent d'y réfléchir.

La première concerne les manières d'émettre le message-savoir. Pour Britt-Mari Barth (2002), il y en a quatre :

-l'explication d'une notion est donnée en utilisant des catégories plus générales, à savoir, à un niveau supérieur d'abstraction ;

-l'explication se donne à un niveau d'abstraction inférieur, mais sans explication des liens qui lient ces éléments entre eux ;

-le professeur présente un ou, rarement deux exemples, mais sans que les apprenants comprennent de quoi l'exemple est un exemple. Quelquefois l'exemple n'explique que partiellement ce qu'ils sont censés illustrer, le reste étant implicite.

Plus paradoxale encore, l'exemple n'est pas un exemple, mais un autre symbole abstrait, vide de sens pour celui qui ne sait pas. La variété des exemples permet de proposer plusieurs contextes.

Au fur et à mesure que l'étude des exemples avance, elle permet de centrer l'attention commune sur les éléments qui reviennent constamment et à écarter les facteurs non pertinents.

Les exemples doivent être assez variés pour inciter les apprenants à faire des mises en relation multiples et les engager dans une véritable recherche commune.

La variété plutôt que la répétition est un facteur essentiel pour permettre à l'élève de prendre conscience des contextes différents de l'objet du savoir. Il parachève, l'intérêt et la motivation de la discipline :

-une explication sous forme d'analogie est utilisée, mais sans compréhension de la part des apprenants de ce qu'il faut rapprocher¹⁸⁷.

La deuxième porte sur l'attitude des apprenants face au savoir. Pendant la situation d'apprentissage, ils n'ont pas parfois l'opportunité de vérifier leur compréhension du message émis. Ils écoutent, prennent des notes.

Les périodes de discussion, de travail en groupe ou d'exercice qui suivent ne permettent pas généralement d'établir des rapports avec les explications qui ont précédé.

A la question de savoir « Avez-vous compris ? », les apprenants répondent très souvent « oui ». Le manque total de question de leur part traduit en fait d'un manque de compréhension.

La troisième concerne le rapport entre le savoir et la manière dont il est compris. Le problème est que les apprenants n'ont pas souvent l'occasion de chercher et d'échanger, ils se conforment à une idée reçue de réception passive du savoir enseigné.

Aux moments rares où ces échanges actifs se produisent, il est étonnant de constater à quel point ils se débrouillent, autrement avec le savoir en question : ils savent s'en servir pour discuter, pour poser des questions, pour convaincre, pour rejeter.

Une autre difficulté repérée est la complexité de la formulation.

¹⁸⁷ Barth B.-M. (2002), op.cit., p. 27.

2 Difficultés de formulation

Pour mieux repérer les divers types de difficultés rencontrées dans les formulations, il nous paraît essentiel d'analyser les résultats des apprenants dans des situations de compréhension de consignes écrites, notamment sous forme de devoirs.

Dans cette optique, nous avons choisi quelques situations-problèmes pour nous permettre de mieux comprendre l'enjeu de la formulation dans la construction du savoir.

Nous avons choisi en Terminale une situation-problème portant sur *la consolidation de l'unité nationale*. L'intérêt est de :

- définir le concept de l'unité nationale ;
- analyser les fondements de l'unité nationale ;
- dégager les manifestations de l'unité nationale ;
- déduire que la consolidation de l'unité nationale est une œuvre permanente ;
- participer à la consolidation de l'unité nationale.

Voici l'extrait à partir duquel les consignes ont été formulées :

« L'unité nationale ne se résume pas au sentiment trop souvent limité et passif d'Etat ou de vouloir appartenir à une même communauté, elle est surtout une volonté commune, une volonté unanime de sentir, d'entreprendre et de construire ensemble, une volonté unanime de marcher et de monter ensemble vers un même but et de partager fraternellement les mêmes idéaux solidaires et les mêmes espérances »¹⁸⁸.

¹⁸⁸ Extrait du discours prononcé le 19-12-1973 à l'Université de Dakar par Félix Houphouët-Boigny, in Djé Bi Djé C., Thiriou A. (1980), Introduction à l'étude des institutions politiques ivoiriennes, Faculté de Droit, Abidjan, p. 12.

Consignes

1) Définissez et dites ce que vous pensez de l'unité nationale.

2) Donnez votre appréciation de l'unité nationale après avoir montré son importance.

3) Citez les moyens pour parvenir à la consolidation de l'unité nationale.

4) Que feriez-vous pour que la Côte d'Ivoire soit une nation, une et indivisible.

5) Comparez l'unité nationale au nationalisme.

Nous avons recueilli une diversité de réponses dont voici quelques unes.

Réponses consigne 1

1) Je pense que l'unité nationale est une bonne chose, car elle permet de vivre ensemble.

2) Pour moi, l'unité nationale permet d'affirmer notre identité, de montrer aux autres que nous sommes des ivoiriens.

Réponses consigne 2

1) J'estime que l'unité nationale est le fondement de notre nation.

2) Je veux dire que l'unité nationale peut aider chaque ivoirien à connaître d'où il vient.

Réponses consigne 3

1) Pour moi, les moyens qu'il faut pour consolider l'unité nationale sont :

-il faut choisir les personnes en fonction de leur compétence ;

-il faut éviter de dire tel est mon frère et l'autre ne l'est pas.

2) Pour ma part, je pense qu'on peut utiliser les parentés à plaisanterie pour nous entraider et régler pacifiquement nos conflits.

Réponses consigne 4

1) Pour que la Côte d'Ivoire soit une nation, une et indivisible, je lutterai contre l'injustice, puis je vais aimer tout le monde.

2) Si je veux que la Côte d'Ivoire soit une nation, une et indivisible, je vais sécuriser les frontières, je vais demander à tous les ivoiriens d'avoir leur carte nationale d'identité.

Réponses consigne 5

1) L'unité nationale va entraîner le développement tandis que le sentiment national va diviser le pays.

2) L'unité nationale permet de respecter nos institutions alors que le sentiment national n'est pas une bonne chose pour le pays.

Il n'y apparemment aucune difficulté de vocabulaire dans les énoncés. Mais les réponses montrent que les apprenants n'ont rien compris des consignes, certainement que les formulations ne leur étaient pas accessibles.

Les consignes ne précisent pas les exigences de la rédaction des réponses. Pourtant, il faut bien comprendre les verbes : penser, donner, citer, faire, comparer, or ils sont imprécis.

Nous relevons dans ces formulations :

-plusieurs actions par consigne : définissez et dites ;

-l'ordre des actions ne correspond pas à l'ordre de la formulation : donnez son appréciation avoir dit son importance ;

-une structure de phrase parfois complexe : comparez l'unité nationale au nationalisme.

Par ailleurs, une plus grande quantité de consignes de la part de l'enseignant conduit semble-t-il, à une plus grande implication des apprenants et une amélioration de leurs performances.

Il y aurait donc une corrélation positive entre la quantité de consignes posées par un professeur et l'atteinte des objectifs de la leçon par les apprenants.

Mais il ne suffit pas de formuler des consignes et d'obtenir des réponses. Il faut aussi pouvoir exploiter les réponses incomplètes ou insuffisantes, les mauvaises réponses et l'absence de réponses.

Voici une leçon intitulée « J'étudie les traits de civilisation des peuples de ma région pour préserver mon patrimoine culturel » que nous avons suivie au cours d'une classe ouverte.

L'intérêt du cours est d'amener l'apprenant à résoudre une situation-problème liée à l'évolution de la société de la région dans laquelle il vit en utilisant des informations relatives aux peuples de la région et à leurs traits de civilisation.

Le texte proposé à cette occasion est :

« L'unité sociale fondamentale Bété est le patrilignage. Le lignage ou Kossou se subdivise en cellules minimales ou groupes domestiques appelés Zwa, Souo ou Soué. Au-dessus du Kossou se situe la communauté villageoise. Au sommet de la

pyramide sociale, la tribu regroupement de plusieurs villages (...) La société Bété est solidaire et non égalitaire.

Tous les individus ne jouissent pas du même statut (...) Il y a des divergences de vocabulaire d'un parler Bété à l'autre. (...) Les Bété croient en un seul dieu appelé « Lago Tapè (...) ».

La société Bété est une société guerrière (...) la production artistique très diversifiée est dominée par la danse et la chanson

Le culte du Bagnon, institution relative à la beauté est commune à tous les Bété. Chaque village a son Bagnon choisi en fonction des critères physiques et moraux. Le pouvoir exécutif est dévolu au conseil du gouvernement du village, présidé par le golo-lowili ou chef de village (...) Le chef est désigné par la communauté qui fonde son choix sur des valeurs précises ».

Suivons la démarche adoptée par le professeur.

-Première étape : la distribution du texte. Après avoir distribué le document aux élèves il formule la consigne suivante : « Donnez la nature du document ? ».

Il n'y a aucune réaction. Le mot "nature" fut difficile pour les élèves. Ils n'avaient jamais été confrontés à ce type de notion et de formulation.

Le professeur répondit en disant : « *c'est un texte* ». Mais, c'est aussi une erreur¹⁸⁹.

-Deuxième étape : la lecture du support. Le professeur choisit la lecture analytique au détriment de la lecture cursive.

La première a l'avantage de parcourir tout le document et d'en expliquer les mots difficiles à partir des consignes,

¹⁸⁹ Si le document devrait être un texte, il fallait dire : « un extrait de texte ». Mais dire que le document est un texte, ce n'est pas une nature. Le professeur devrait définir clairement le type de texte : un récit, un extrait de voyage, une légende, un mémoire, une dépêche, un discours, un compte-rendu de voyage, etc. Or là, nous avons l'impression qu'il ne sait pas.

par exemple : « relevez les mots difficiles du texte ». La seconde sélectionne des passages, ne parcourt pas le texte en entier. Notre enseignement conseille la lecture analytique.

-Troisième étape : la présentation de l'œuvre. Le professeur dit que le « Mémorial est un gros livre dans lequel est écrite l'histoire de la région », c'est aussi une erreur, le professeur ne maîtrise pas le contenu des documents de base utilisés pour la leçon.

-Quatrième étape : l'explication de quelques mots difficiles demandés par les élèves tels que : "pyramide sociale".

Le professeur définit l'expression en ces termes : « La pyramide est un monument à la face triangulaire », c'est encore une erreur de trop.

En dépit des incorrections sur la présentation de l'œuvre et aussi la définition du mot "pyramide", qui est en réalité la tombe des pharaons de l'Égypte antique (opposée quelquefois au mastaba et à l'hypogée), la consigne qui suit est inutile, confuse et contestable. Voici la formulation du professeur : « expliquez la différence entre dieu ("d" minuscule et Dieu "d" majuscule) ».

Au fait que veut vérifier le professeur : la connaissance, la compréhension, les méthodes d'analyse, le vocabulaire, la différence des concepts, la comparaison, une opinion, un avis, un sentiment religieux ?

Nous avons ici une consigne sans intérêt, nous le verrons plus loin. Mais en attendant, suivant la réponse d'un apprenant :

-« dieu avec petit "d" est un petit dieu des Bété et Dieu avec grand "D" est le grand Dieu des Bété ».

Quant au professeur, voici sa réponse : « dieu en minuscule n'est pas le Dieu de la religion révélée, en effet, la population Bété est animiste ».

Revenons aux deux formes d'écriture de Dieu/dieu. Divers documents proposent des définitions controversées qu'on doit prendre la peine de nuancer.

Pour Colignon Jean-Pierre (2004) : « dieu nom masculin, majuscule, initiale quand il s'agit du Dieu unique propre à certaines religions monothéiste : implorer Dieu ; à la grâce de Dieu ! Petit d quand il est question des diverses divinités des religions polythéistes : nous allons prier les dieux... ; le dieu des Moissons, le dieu du Commerce, le dieu de l'Olympe, les demi-dieux, une nourriture des dieux, les dieux tutélaires.

Dans les interjections et jurons, c'est la notion du dieu unique (d'où la majuscule) qui l'emporte : bon Dieu ! juste Dieu !, grand Dieu¹⁹⁰ !, etc. ».

Ce point montre bien comment l'enseignant est confronté à de multiples problèmes pour formuler des consignes avec des mots qui soient accessibles aux apprenants. C'est bien là des obstacles.

En règle générale, la majuscule se met à la première lettre du premier mot d'une phrase après un point, un point d'exclamation ou un point d'interrogation.

Elle se met à la première lettre des noms propres, aux initiales des sigles. Pour les sigles, on tend de nos jours à les écrire d'un seul tenant, sans espace entre les lettres et sans les points (exemple : ONU).

Une majuscule également pour la désignation des citoyens des divers pays (exemple : un Ivoirien, un Nigérien, un Ghanéen). Par contre, les adjectifs précisant la nationalité d'une personne ou d'un peuple prennent une minuscule¹⁹¹.

¹⁹⁰ Colignon J.-P. (2004), Les difficultés du français, Librio Inédit, Paris, p. 40.

¹⁹¹ C'est le cas de : un citoyen ivoirien.

De même la langue d'un pays ou d'un peuple ne prend pas de majuscule, ce qui n'est pas le cas en anglais¹⁹². On ne met pas de majuscule à la première lettre du nom d'une fonction : « le ministre de l'Education nationale », « le pape Jean-Paul II », « le président de la République », etc.

La majuscule est d'abord réservée aux noms propres. Même l'adjectif épithète d'un nom propre n'a pas à prendre de majuscule : « le Sénat américain ». Islam (avec majuscule) est la communauté islamique ; islam (en minuscule) est la religion du prophète Mahomet transmise par le Coran.

L'Eglise (en majuscule) est la communauté de tous les chrétiens, que ce soit au niveau mondial, au niveau d'un pays ou d'un diocèse ; l'église (en minuscule) est un bâtiment religieux qui porte le nom de l'assemblée des chrétiens qu'elle abrite. Etat (en majuscule) est l'autorité d'un pays, détentrice du pouvoir ; tandis que "état de santé", "état des lieux", ne prennent pas de majuscule.

Les difficultés à formuler des consignes pertinentes sont courantes dans la pratique quotidienne de la classe.

Mais d'où viennent ces maladresses ? Ces erreurs selon Jean-Pierre Astolfi (2004) peuvent « masquer des progrès intellectuels en cours »¹⁹³. C'est pourquoi nous sommes d'accord avec lui lorsqu'il révèle que le questionnement est un aspect très important¹⁹⁴.

L'habileté de l'enseignant à formuler des consignes est si fondamentale pour impliquer les apprenants dans les activités de la leçon qu'elle se confond souvent avec l'habileté à enseigner. On dit souvent que savoir enseigner, c'est savoir formuler des consignes.

¹⁹² "Il parle le français". "He speaks French".

¹⁹³ Astolfi J.-P. (2004), op.cit., p. 66.

¹⁹⁴ Ibidem, p. 60.

La maïeutique ou méthode socratique était une approche didactique axée sur l'habileté du maître à faire accoucher les esprits des apprenants, à formuler des consignes pertinentes, inductrices de l'apprentissage.

Lorsque nous formulons des consignes pour les apprenants, nous voulons poursuivre l'un ou l'autre ou plusieurs des objectifs suivants. Nous cherchons d'abord à diagnostiquer les acquis des apprenants.

Les consignes peuvent être utilisées, surtout au début de la leçon, comme un outil de vérification des acquis antérieurs des apprenants et pour explorer leurs intérêts, leurs attentes, leurs représentations, ce qu'ils pensent pour un sujet donné. Ceci nous permet d'ajuster le contenu de la leçon.

Nous cherchons aussi à aider les élèves à apprendre à travers la consigne, et cela de plusieurs manières. Nous formulons dans ce cas des consignes en début de leçon pour réunir les informations, les matériaux qui seront traités pour apprendre.

Une consigne est une sorte de défi lancé aux apprenants, un problème qui leur est soumis auquel ils doivent s'efforcer de trouver une solution. L'effort pour comprendre le sens de la consigne puis pour rechercher la réponse mobilise les apprenants, et est donc un moyen de les impliquer dans la leçon, c'est pourquoi elles sont des stimulants de la réflexion.

A n'importe quel moment de la leçon, formuler des consignes conduit les apprenants à la réflexion, à la créativité. Comme nous l'avons dit, l'objectif d'un enseignant est de faire de ses apprenants, de bons lecteurs de documents, c'est-à-dire qui savent lire les consignes.

Il est donc important de ne pas amener ces derniers à tirer des conclusions trop hâtives lorsqu'ils sont en face d'un problème à résoudre.

C'est ce qui fait dire à Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi (1996) que : « *Dans la vie quotidienne, un obstacle on le contourne ; en classe, il va falloir le renverser, le franchir, le dépasser* »¹⁹⁵.

Jean Pierre Astolfi (2004), estime qu' « *Outre cette insolite direction du questionnement, le suivi des consignes de travail passe (...) plus précisément, par la forme des énoncés d'exercices ou de problèmes* »¹⁹⁶.

C'est pourquoi un spécialiste du langage disait : « *Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement. Et les mots pour le dire arrivent aisément* »¹⁹⁷.

Or que constatons-nous ? Il existe aussi des termes, des signes et des symboles d'apparence anodine, qui interfèrent constamment avec la compréhension des énoncés.

Voici un exemple recueilli lors d'une épreuve du baccalauréat.

« *En célébrant, le 28 mai dernier à La Haye, le 50^e anniversaire du plan, le président William Clinton n'a pas manqué de replacer l'aide Marshall au crieur des débats actuels sur le rôle de l'Etat dans l'économie...*

Comment ne pas être frappé par l'actualité de cette problématique et par l'aveuglement des responsables politiques jurant seulement par les forces du marché et oubliant que les pays d'Asie du sud-est dont ils vantent la réussite-Corée du Sud et Taiwan, par exemple -ont reçu

¹⁹⁵ Vecchi G de, Carmona-Magnaldi N. (1996), op.cit., p. 54.

¹⁹⁶ Astolfi J.-P. (2004), op.cit., p. 60.

¹⁹⁷ Boileau, in Morel Y. (2005), Maîtriser la langue française. Petit guide à l'usage des étudiants et des écrivains en herbe, les Editions du CERAP, Abidjan, p. 73.

pendant des années des aides massives équivalant à un véritable plan Marshall et ayant permis leur décollage.

La détresse de beaucoup de régions du monde redonne une modernité à la planification économique et rappelle la nécessité de stratégies de développement conduites par l'Etat.

Il faudrait lancer des dizaines de plans Marshall. Dans un monde gagné par l'égoïsme, retrouver l'esprit du plan Marshall n'est-ce pas, pour l'Etat, se souvenir que la démocratie ne pousse pas dans un désert de pauvreté ? »

Consignes

1. De quel plan s'agit-il dans le texte ? Présentez les circonstances de sa mise en place.
2. Partagez-vous l'interrogation exprimée par l'auteur dans la dernière phrase du texte ? Justifiez votre réponse.
3. L'esprit du plan Marshall est-il applicable à l'Afrique ?

Il existe dans ces formulations, une variété de consignes aux formes diverses :

- la première phrase est interrogative, et on enchaîne avec une consigne ;
- la ligne suivante, après la consigne, on revient à une formulation assez complexe : « Partagez-vous l'interrogation exprimée par l'auteur dans la dernière phrase du texte ? Justifiez votre réponse ».

S'agit-il d'une consigne ou d'une question ? Comment l'apprenant doit-il répondre ?

Doit-il consacrer un développement à chaque volet de la formulation ?

Et on termine par une autre interrogation. En quelques lignes, nous avons des formulations assez variées et complexes les unes des autres. Nous nous demandons s'il s'agit de réfléchir sur les consignes ou d'effectuer les tâches.

En attendant, quelles sont les difficultés liées au décodage ?

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE II PROBLEMES DE DECODAGE

I Exemples des documents et des verbes

1 Documents trop souvent abstraits

L'enseignement de l'histoire s'appuie presque exclusivement sur des documents. Placé en présence d'un document à commenter, l'apprenant se doit de l'expliquer, l'interpréter, l'apprécier, c'est-à-dire, l'éclaircir, le rendre intelligible en le nourrissant de connaissances historiques.

Les documents historiques, selon les périodes, recèlent des difficultés particulières, qui sont des obstacles difficilement surmontables. Ce statut de document ne va pas de soi pour l'apprenant qui a souvent du mal à saisir certaines caractéristiques.

Une étude historique du texte doit d'abord s'atteler à sa présentation, à s'attacher impérativement à connaître sa nature, c'est-à-dire, à repérer ses traits distinctifs. Celle-ci est nécessaire à préciser, car il existe une diversité entre :

-un texte juridique (texte de loi) dans lequel chaque terme ou expression a été soigneusement pesé pour ne prêter à aucune équivoque. Un tel acte codifie une situation de fait, sanctionnant ainsi une évolution déjà accomplie, on veut modifier, au moins théoriquement, une situation existante¹⁹⁸ ;

-un récit de voyage (pèlerinage, mission, voyage diplomatique) ;

-une lettre personnelle (lettre pontificale, mandements royaux et princiers, rapport) ;

¹⁹⁸ Loucou J.-N. (2006) [sous la direction], Le commentaire de documents d'histoire, Les Editions du CERAP, Abidjan, p. 9.

-une directive ministérielle qui essaie d'orienter une politique en fonction des intérêts de l'Etat ou d'influences partisanses ;

-un éditorial de presse écrit "à chaud" sans avoir le temps de prendre du recul par rapport à l'événement, mais plus révélateur de l'émotion suscitée par ce dernier qu'une étude plus approfondie, mais plus tardive ;

-des statistiques qui offrent à l'état brut un certain nombre de données chiffrées, suggestives lorsqu'on les met en relation les unes avec les autres ou quand on les transcrit en courbes plus frappantes à l'œil ;

-une icône est certes, une source comme une autre et suppose une solide étude du contexte ; mais elle est également un objet multiple, au langage complexe, aux particularités variables selon les périodes. Son mode d'emploi dépend de sa nature. Il peut s'agir d'un dessin, une peinture, une enluminure, une gravure, une photographie, une affiche, une mosaïque, un vitrail, une tapisserie, une broderie, etc.

Comprendre le statut du document implique que l'apprenant soit aussi capable de repérer l'auteur pour mieux le distinguer de l'œuvre. S'agissant de l'auteur, tous les documents ne sont pas signés. On ne peut pas trop vite conclure que la question de l'auteur ne pose.

Un texte de loi est anonyme ou bien, s'il porte une signature, c'est celle du chef d'Etat qui le promulgue, mais pas nécessairement à l'origine.

Concernant le document iconographique, pendant la période moderne, une nouvelle technique, celle de l'estampe¹⁹⁹, introduit un changement fondamental : l'image, imprimée devient reproductible.

¹⁹⁹ Estampe : image obtenue par tirage à partir d'un support gravé ou dessiné.

Associant parfois textes et images, l'estampe propage dans le public des messages politiques ou religieux, souvent sous la forme de caricatures (par exemple, les Mazarinades).

Au niveau du commentaire, ce document présente quelques problèmes spécifiques, en particulier d'identification.

Pendant l'époque moderne, les termes d'estampe et de gravure recouvrent la même réalité, et désignent toute image imprimée après avoir été gravée sur bois ou sur métal.

Les estampes sur feuilles sont souvent anonymes, et approximativement datées. Les indications données dans le document lui-même, lorsqu'elles existent permettent alors d'identifier et de distinguer l'auteur, le graveur et l'éditeur.

Quant à l'œuvre, lorsque par exemple, le document est extrait d'un texte plus vaste, il est utile de recourir à celui-ci pour le relier à l'ensemble afin de permettre une meilleure compréhension.

Par exemple, le célèbre discours de Jules Ferry sur les raisons de la politique coloniale, tel qu'il est repris dans les ouvrages scolaires, donne l'impression d'un discours académique.

Mais replacé entièrement dans le compte-rendu des débats à la Chambre des députés, nous le trouvons saccadé de nombreuses coupures et objet de violentes attaques.

Les phrases du discours prennent alors une tout autre résonance²⁰⁰.

Le contexte d'un document se situe quant à lui dans une situation donnée qu'il faut restituer pour le comprendre. Une situation donnée est la résultante d'une évolution, et cette dernière mérite d'être retracée. A la suite de quels événements en est-on arrivé là ?

²⁰⁰ Loucou J.-N. (2006), op.cit., pp. 10-11.

L'histoire se situe aussi bien dans le temps que dans l'espace, à ce titre, le contexte historique inclut aussi des considérations géographiques.

Le document historique comporte de multiples allusions qui ne sont pas évidentes pour l'élève, or celles-ci doivent être comprises pour être explicitées.

L'image peinte médiévale par exemple offre plusieurs visages : celui de la peinture sur les murs des églises et des châteaux.

A la différence de l'Antiquité, la représentation des mouvements et des attitudes des personnages n'est pas liée à une recherche du réalisme mais à une volonté d'exprimer des sentiments et des pensées.

La taille des personnages n'est le plus souvent qu'un moyen pour les situer sur une échelle dans la hiérarchie sociale. La paume de la main ouverte signifie par exemple l'acceptation.

Toutefois, le même geste peut avoir des significations différentes selon le contexte. Les couleurs viennent souvent apporter des sens complémentaires. Elles développent un code de valeurs que l'héraldique, la science des armoiries, a porté au plus haut degré.

Tout un message codé est mis en œuvre et doit être décrypté par l'apprenant, qui n'étant pas initié au langage iconique bute alors sur un obstacle.

Le document comporte aussi des sous-entendus. Ce sont des formules, en apparence anodine et lourdes de sens. Il s'agit des cas en particulier dans les textes diplomatiques diplomatique où on utilisera facilement un langage voilé qui suggérera des prises de positions que l'on ne voudra affirmer trop crûment.

En 1853, le ministre des Affaires étrangères de Russie, faisant état auprès des autres gouvernements européens en difficultés survenues avec l'empire ottoman fait valoir que

son pays se trouve contraint "d'en confier le remède aux chances aveugles du hasard".

Cette expression, vague à souhait, revêt en réalité un sens très précis : c'est une menace de guerre. Le commentaire doit le spécifier très clairement sous peine de manquer une orientation fondamentale du document.

Au total, nombreux sont les textes qui ont de nombreuses inférences externes, des sous-entendus (qui demandent, pour être saisis, que l'apprenant soit capable de connaître le contexte), un lexique spécifique, une langue « datée », une forme parfois très rigide, lorsque nous avons à affaire à des types de texte très codifiés.

La facilité avec laquelle un document est compris dépend à n'en point douter de son écriture. En effet, le document historique quelque soit son caractère hermétique, peut devenir un bon compagnon pour l'apprenant, si l'on tient compte de certains facteurs matériels comme les caractères d'imprimerie, la longueur des lignes, mais également des idées exprimées, notamment, le fond et la manière de l'exprimer, à savoir, la forme, particulièrement, le vocabulaire et la syntaxe.

Malheureusement, les apprenants ne lisent pas et ce manque de lecture ne les prédispose pas à une bonne compréhension des documents et des consignes.

2 Verbes parfois difficiles à décrypter

L'exploitation du document historique fait appel à de nombreuses consignes telles que :

- "commentez le passage suivant" ;
- "dégagez l'idée principale du texte" ;
- "situez le document dans son contexte historique", etc.

Voici un exemple conçu à partir de cette épreuve d'une session du baccalauréat.

La journée des Nations Unies, que nous célébrons aujourd'hui, est d'abord une invitation, pour tous, les hommes et les femmes de bonne volonté, à prendre conscience, une fois de plus, que nous sommes une seule et même communauté humaine.

Cette unicité de notre destin a été perçue, dès l'origine, par les pères fondateurs de la charte, lorsqu'ils ont voulu faire de l'ONU « un centre où s'harmonisent les efforts des nations vers des fins communes ».

Nous le savons. Nous entrons désormais dans l'ère de la mondialisation et de la globalisation.

Et pourtant, les Etats cherchent encore le rôle exact qui doit être attribué à l'organisation mondiale, dans l'avenir.

C'est notre obligation à tous de contribuer à cette réflexion fondamentale. Une chose est sûre : l'Organisation des Nations Unies est un outil indispensable pour gérer et maîtriser le devenir de la planète.

La plupart des problèmes que nous aurons demain à résoudre ne peuvent être appréhendés qu'à l'échelle universelle. Il est donc, plus que jamais, indispensable que nous nous mobilisions ensemble au service de l'Organisation mondiale.

Certes, l'ONU doit être réformée. Cette réforme est d'ailleurs une constante de l'Organisation depuis l'origine, et je veux moi-même y concourir fortement.

Mais, dans le même temps, l'ONU doit recevoir le soutien résolu de tous les Etats membres et singulièrement des plus puissants. Car seule, seule la volonté politique des Etats permet à l'ONU de remplir les tâches qui lui sont assignées.

Je voudrais ajouter aussi que l'Organisation des Nations Unies a besoin de l'appui de l'opinion publique

internationale. Car la démocratisation des relations internationales que j'appelle de mes vœux implique que nous tenions compte, non seulement des Etats, mais aussi des aspirations des agents économiques, culturels et sociaux.

C'est dire combien cette journée doit être, pour nous une incitation à agir de concert au service de la paix, au service du développement, au service des droits de l'homme, afin que l'ONU demeure l'institution où s'exprime, au plus haut niveau, l'idée que nous nous faisons de la solidarité humaine.

Vive l'Organisation des Nations Unies !

Message du secrétaire Général Boutros Boutros Ghali, lors de la Journée des Nations Unies, in *Fraternité* du 24 octobre 1996, p. 26.

Consignes

1-Dégagez l'idée générale du texte.

2-Commentez le passage suivant : « l'Organisation des Nations Unies est un outil indispensable pour gérer et maîtriser le devenir de la planète ».

3-Pourquoi l'auteur affirme-t-il que « l'ONU doit être réformée » ?

Examinons la copie d'un candidat (avec les erreurs de langue et d'orthographe) rapportée par F. G. Adjoby (2000)

1-Ce texte a pour idée générale les faiblesses de l'ONU.

2-La vocation première de l'ONU est de promouvoir l'union, la solidarité entre les différents états et surtout elle a charge la sauvegarde de la paix dans le monde.

C'est en cela que l'auteur parle d'outil primordial pour la gérance et la maîtrise de devenir de la planète.

Car l'histoire nous a enseigné que quand il n'y a pas une organisation mondiale assez forte pour tempérer les ardeurs des uns et des autres on assistait à de nombreuses crises à travers le monde.

Ainsi c'est pour prévenir, voir même éviter ce genre de situation que l'ONU a été mise sur pied pour régler de manière pacifique ou de manière forte les divergences qui peuvent régner entre les états et par la même dissuader les éventuels HITLER d'où son utilité.

3-L'auteur affirme que l'ONU doit être réformée à cause des lourdeurs administratives et du manque criarde de solidarité. Cela a été constaté lors de conflit rwandais.

L'ONU n'a pas osé lever le moindre petit doigt alors qu'elle savait qu'il avait un génocide qui se préparait alors qu'elle a été prompt à intervenir au Kowet sous la coupelle des Etats-Unis.

Celui-ci dispose à l'instar de la Russie, de la Chine, de la France et du Japon du droit de veto qui nuit considérablement à l'image de cette institution qui prône la démocratie dans les différents états surtout en Afrique mais qui en son sein la refoule aux calandres grecs. Elle doit aussi être réformée parce que nous entrons dans l'ère de la mondialisation et de la globalisation. De nouvelles donnees auxquelles l'ONU doit s'accommoder.

L'analyse des réponses de nombreuses copies montre très clairement que les élèves sont peu armés quant à leur compréhension et leur mise en pratique. S'agissant des expressions ci-dessus énumérées, ils manquent de connaissance et surtout de savoir-faire pour traiter les items s'y rapportant.

Ainsi, lorsqu'il leur est demandé de :

- "dégager les idées principales", ils relèvent des phrases entières des textes contenant, évidemment, les idées, mais démontrent leur incompréhension de la consigne. Leur travail semble laisser le choix à l'enseignant qui doit plutôt deviner ce que l'apprenant veut dire ;

- "commenter le passage suivant...", apparaît comme une simple paraphrase du document ;

- "partagez-vous l'opinion de l'auteur" et "justifiez votre réponse", révèlent une incohérence de l'argumentation, une mauvaise expression des apprenants, de nombreuses erreurs de langue et d'orthographe, enlevant aux réponses, tout leur intérêt ;

- "analyser...", semble être un exercice singulièrement difficile au point qu'il n'est pas souvent traité ;

- s'agissant des consignes qui appellent des connaissances précises, notamment la "recherche dans le document et l'explication d'un passage du texte", soit, elles sont tout simplement laissées sans réponses, soit elles font apparaître des connaissances lacunaires, superficielles, un vocabulaire parfois imprécis ;

- pour le "contexte historique", ils ne savent pas mettre en évidence les références du texte pour faire des rapprochements avec son esprit et dégager les circonstances de son écriture.

Au total, l'analyse des copies a permis de recenser les erreurs suivantes :

- au niveau de la compréhension, les réponses révèlent :

* une mauvaise formulation de l'idée générale : **20%** des réponses sont généralement des paraphrases (le texte est purement recopié) ;

* une présentation superficielle du document : **35%** des réponses présentent de l'anachronisme ;

-l'analyse et de l'application : **25%** des réponses présentent des connaissances insuffisantes ;

-la justification et l'explication : **15%** des réponses sont confuses ;

-l'organisation des réponses et les questions d'ordre méthodologique : **5%** des copies dénotent la non-observation des règles de rédaction des consignes, celles ne respectant pas l'ordre dans lequel les consignes sont formulées, alors que l'ordre dans lequel elles sont posées devrait leur imposer l'ordre de réponse.

Cette copie par exemple révèle :

-de nombreuses erreurs d'orthographe : les divergeances, au lieu de : **les divergences** ; du manque criarde, au lieu de : **du manque criard**, gérence, au lieu de : **gérance**, Kowet, au lieu de : **Koweït**, alors qu'elle a été prompt, au lieu de : alors qu'elle été prompte ; états, au lieu de **Etats** ; véto, au lieu de : **veto** ; aux calandres grecs, au lieu de : **aux calendes grecques**, celui-ci dispose, au lieu de : **ceux-ci disposent**, de nouvelles donnes auxquelles, au lieu de : **de nouvelles donnes auxquelles**, etc.

-les incorrections : la vocation de l'ONU est de promouvoir l'union, la solidarité entre les états et surtout a à charge la sauvegarde de la paix dans le monde, au lieu de : **la vocation première de l'ONU est de promouvoir l'union, la solidarité entre les différents Etats et surtout la sauvegarde de la paix dans le monde** ; l'auteur parle d'outil primordial pour la gérence et la maîtrise de devenir de la planète, au lieu de : **l'auteur parle d'outil primordial pour la gestion et la maîtrise du devenir de la planète**, etc.

De ce qui précède, il apparaît très nettement que les notions telles que : dégager, analyser, situer, commenter, justifier, etc., sont incomprises par les apprenants.

Il se pose bien souvent un problème de terminologie et de compréhension de ces notions qu'il convient d'élucider. Mais en attendant, quelles sont les difficultés liées à la polysémie et au lexique spécialisé.

II De la polysémie au lexique spécialisé

1 Les polysémies

Pour Gérard de Vecchi (2000) beaucoup de verbes employés dans les énoncés constituent une source de confusion ou d'incompréhension²⁰¹. Certains plurivoques, ambigus.

Ainsi, Jean-Pierre Astolfi (2004) se demande : « *Que signifie : analyser, indiquer, expliquer, interpréter, conclure... ?* »²⁰².

Par ailleurs, comment les apprenants perçoivent ces verbes lors des devoirs ou des leçons ? Leurs réponses reflètent-elles les réponses attendues par le professeur ?

L'analyse des copies nous a permis de relever trois difficultés majeures dans les apprentissages :

-premièrement : 20% des conceptions sont erronées. Il s'agit de la confusion dans le mode de raisonnement (déjà soulignée) entraînant de fausses conceptions. Nous dénombrons des catégorisations de réponses du sens courant qui sont différentes du sens historique.

Effectivement, le verbe n'est pas utilisé dans son sens réel, il sert tout simplement d'instrument à l'apprenant pour exécuter une tâche, qui est loin de satisfaire la réponse attendue ; ce sont des erreurs redondantes ;

-deuxièmement : 30% des réponses dénotent une incohérence de l'argumentation, ce sont de connaissances lacunaires ;

-troisièmement : 50% des réponses sont des récitations de cours appris par cœur et qui sont complètement hors sujet.

²⁰¹ Vecchi G. de (2000), p. 80.

²⁰² Astolfi J.-P. (2004), *L'erreur, un outil pour enseigner ?* ESF, 6^e édition, Paris, p. 60.

L'absence de raisonnement limite la portée du travail des apprenants.

En effet, le sens des consignes varie selon les apprenants et les enseignants. De telles différences transparaissent dans les disciplines et le sens pris d'une matière à une autre n'est pas le même. Les représentations que les élèves ont des consignes montrent que tous ne perçoivent pas les termes de la même manière (tableau 6).

Tableau 6 Perception et pourcentage des verbes donnés par les apprenants

N°	Verbes	Sens	Pourcentage
1	Analyser	Donner les caractéristiques	25%
		Interpréter puis conclure	37%
		Dire comment un phénomène s'est produit	38%
2	Déterminer	Démontrer puis faire l'application numérique	26%
		Trouver par le calcul	28%
		Donner la valeur	46%
3	Déduire	Trouver un résultat à partir d'un autre	29%
		Conclure suite à un raisonnement	32%
		Donner la conséquence	39%
4	Montrer	Prouver	31%
		Expliquer	35%
		Justifier	34%
5	Observer	Regarder avec attention	37%
		Dire ce que l'on voit	40%
		Faire des remarques	23%
6	Calculer	Calculer à partir de formule	26%
		Donner l'application numérique	33%
		Effectuer des opérations mathématiques	41%

Tableau 6 Perception et pourcentage des verbes donnés par les apprenants (suite et fin)

N°	Verbes	Sens	Pourcentage
7	Conclure	Donner son avis	36%
		Ce que l'on peut retenir	28%
		Faire le bilan	36%
8	Décrire	Donner les caractéristiques	29%
		Observer et dire ce que l'on voit	39%
		Expliquer le fonctionnement	32%
9	Justifier	Prouver	40%
		Donner des arguments	36%
		Soutenir le résultat	24%
10	Exprimer	Ecrire en fonction de	44%
		Donner une expression en fonction d'autres	38%
		Etablir des relations	18%
11	Définir	Dire ce que l'on sait	39%
		Donner le sens	42%
		Expliquer	19%
12	Vérifier	Déduire	40%
		S'assurer que quelque chose est exacte	30%
		Montrer si c'est vrai ou faux	30%
13	Interpréter	Donner un résultat	47%
		Expliquer	35%
		Dire le pourquoi	18%
14	Donner	Ecrire	32%
		Dire simplement	49%
		Reproduire	19%
15	Expliquer	Faire comprendre	42%
		Dire pourquoi	34%
		Donner la raison	24%

Comme chez les apprenants, les enseignants ont aussi des perceptions différentes des consignes (tableau 7)

Les différences de sens de part et d'autres chez ceux qui sont censés les utiliser en vu de favoriser un meilleur apprentissage montrent qu'il y a problème.

Tableau 7: Perception et pourcentage des verbes donnés par les enseignants

N°	Verbes	Sens	Pourcentage
1	Analyser	Critiquer une situation	32%
		Observer les différents aspects pour expliquer	49%
		Confronter l'observation à nos connaissances personnelles	19%
2	Déterminer	Préciser	15%
		Donner la valeur de	30%
		Donner l'expression littérale	55%
3	Déduire	Faire un calcul ou donner une expression littérale	30%
		Conclure suite à un raisonnement	49%
		Donner une réponse à partir des éléments du texte	21%
4	Montrer	Faire ressortir	42%
		Expliquer un résultat à partir d'une loi, d'un théorème	25%
		Prouver	43%
5	Observer	Regarder avec un esprit critique	30%
		Décrire	35%
		Relever les caractéristiques	35%
6	Calculer	Donner l'expression littérale puis faire l'application numérique	48%
		Chiffrer	27%
		Trouver un résultat numérique	15%
7	Conclure	Déduire une démonstration	39%
		Donner son avis sur le résultat obtenu	40%
		L'essentiel tiré d'un raisonnement	21%
8	Décrire	Présenter quelque chose telle qu'elle se présente	33%
		Dire ce que l'on voit après une observation	40%
		Donner les aspects caractéristiques	27%
9	Justifier	Donner les raisons	42%
		Eclairer sa réponse par une argumentation	39%
		Prouver un résultat	19%
10	Exprimer	Donner une expression littérale	34%
		Prouver	25%
		Déterminer un résultat à partir des données du problème	41%
11	Définir	Enoncer	56%
		Donner une signification	24%
		Expliquer	20%

Tableau 7: Perception et pourcentage des verbes donnés par les enseignants

N°	Verbes	Sens	Pourcentage
12	Vérifier	Comparer	37%
		Confirmer un résultat	40%
		Démontrer	23%
13	Interpréter	Commenter	39%
		Donner une explication	25%
		Expliquer un résultat	36%
14	Donner	Reproduire une formule, une définition	19%
		Rendre sans démonstration une formule, une définition	34%
		Ecrire sans démontrer	47%
15	Expliquer	Dire le déroulement d'un phénomène	29%
		Donner son point de vue	41%
		Faire comprendre	30%

A l'intérieur d'une même discipline, il y a aussi des différences de sens. C'est ce qui fait dire à Jean-Michel Zakhartchouk (1999) que « *Les verbes de consigne (...) sont souvent polysémiques*²⁰³ *selon les disciplines* »²⁰⁴.

Intéressons-nous à quelques consignes pour mieux mesurer les différences de sens et leurs impacts sur les apprentissages.

Expliquer

Les différents sens rencontrés en français et leurs synonymes sont :

1-**communiquer**, décrire, dire, exposer, exprimer, manifester, montrer, raconter ;

2-**préciser**, développer, expliciter ;

3-**interpréter**, commenter, traduire ;

4-**enseigner**, apprendre, montrer ;

5-**justifier**, excuser, légitimer, motiver, rendre compte ;

²⁰³ On appelle polysémie, la propriété pour un mot de comporter plusieurs sens possibles.

²⁰⁴ Zakhartchouk J.-M. (1999), op.cit., p. 41.

6-**élucider**, débrouiller, démêler, démystifier, éclaircir, faire la lumière sur, tirer au clair²⁰⁵.

Ces significations rencontrées conduisent très souvent à différentes opérations qui ne sont pas forcément la réponse attendue dans une formulation.

Quant il est demandé aux apprenants : « *Expliquez le dernier passage du texte* », les trois quarts des réponses donnent une définition mot à mot de la phrase.

Or dans un commentaire de texte historique, "expliquer" peut vouloir dire : éclaircir ou éclairer une allusion, un passage du texte c'est-à-dire la ou le faire comprendre en détails, par un développement.

Autrement dit, l'explication est le fait d'apporter des éclaircissements pour faciliter la compréhension d'un fait ou d'un texte.

Dans un autre sens, "expliquer" peut signifier faire connaître la raison de..., la cause de...Exemple : « Expliquez les raisons de l'échec des troupes de Samory Touré ».

Concernant toujours ce deuxième sens, on peut associer à "expliquer" l'adverbe comment, de manière interrogative.

Exemple : Comment s'expliquent les difficultés économiques de l'OUA ?

Il est à remarquer que dans ce cas, "expliquer" est toujours pronominal et comment se place avant. Il y a aussi des verbes qui ne sont pas assez précis et, dont leurs sens varient d'une discipline à une autre.

Dans le sens courant, "expliquer", c'est rendre clair au lecteur qui ne l'est pas d'emblée. Expliquer un mot, c'est donner son sens dans un certain contexte, par exemple en

²⁰⁵ Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires (2005), Le Robert, Paris, p. 456.

trouvant un synonyme ou en développant une périphrase²⁰⁶, en indiquant si le mot est employé au sens propre ou figuré, en le décomposant pour en dégager la signification.

Expliquer une idée, c'est développer une idée pour aider le lecteur à la comprendre, justifier un argument, donner les éléments nécessaires pour saisir l'enchaînement des événements dans un récit, éclaircir une allusion.

Par exemple, pour rendre plus compréhensible le déroulement d'événements, on les situera dans le temps en indiquant :

- leur date (moment où ils arrivent) ou leur durée ;
- dans quel ordre ils se situent les uns par rapport aux autres (adverbes « d'abord », « ensuite », « enfin »...).

On peut expliquer le sens d'un mot dont on suppose le sens inconnu du lecteur :

- par l'emploi de synonymes (éventuellement entre parenthèses), présentés sous la forme d'une apposition²⁰⁷ au mot à expliquer, ou reliés à lui par une conjonction²⁰⁸ ;
- par l'emploi d'une périphrase²⁰⁹.

Analyser

Les définitions rencontrées en français sont :

1-**étudier**, approfondir, examiner, rendre compte de, décortiquer, éplucher ;

2-**psychanalyser**, coucher sur le divan²¹⁰.

²⁰⁶ Quand un mot, par exemple un nom propre ne comporte pas de synonyme, on peut employer à sa place une périphrase, c'est-à-dire une expression qui le qualifie, ou en donne une définition :

La Terre : la planète bleue, notre planète ;

Molière : l'auteur du Misanthrope ;

Rome : la capitale de l'Italie, la ville éternelle.

²⁰⁷ On dit qu'un groupe nominal, une suite de noms, un pronom, un adjectif qualificatif, un verbe au participe, une proposition relative, sont en fonction d'apposition quand placés à côté d'un nom (ou d'un pronom), ils en précisent l'identité, la qualité, le métier, etc. L'apposition peut être séparée du terme auquel elle est apposée par une virgule, deux points ou des tirets : le cadî de Tombouctou prononça une sentence contre les coupeurs de route, les infidèles, les voleurs, les trafiquants.

²⁰⁸ Le Bilād al-Sudān, plus connu sous le nom de Soudan est une région africaine située au sud du désert saharien.

²⁰⁹ La périphrase est un groupe de mots qui remplace un nom propre ou un nom commun. Exemple : Gao, capitale de l'empire Songhaï est située sur le fleuve Niger.

"**Analyser**" en histoire, consiste à l'examen des faits, ce qui exige explication et commentaire. Cela suppose la capacité de séparer en ses parties composantes une communication dans le but de rendre ses relations entre les idées et (ou) le lien hiérarchique entre ces idées en plus claires.

Il intervient pour la recherche des éléments, c'est-à-dire : les hypothèses, conclusions, postulats, énoncés (de faits), énoncés (d'intentions).

La recherche des relations s'occupe des interrelations, pertinences, évidences, erreurs. La recherche des principes d'organisation étudie les formes, modèles, buts, points de vue.

Analyser, c'est aussi : distinguer, détecter, identifier, classer, discriminer, reconnaître, catégoriser, déduire, opposer, comparer²¹¹. Pour Gronlund (1970), analyser consiste à : faire un diagramme, différencier, illustrer, impliquer, séparer, subdiviser²¹².

95% des élèves ne répondent pas correctement à la consigne donnée. De nombreux élèves se contentent de relever des phrases, d'autres s'attardent sur des explications qui s'éloignent du contenu. Une troisième catégorie préfère dissenter sur la consigne.

En français, lorsque *analyser* désigne : examiner disséquer, il s'agit alors de repérer dans le texte des outils pour expliciter, donner du sens à un énoncé. Lorsque cette consigne désigne examiner + exploiter (tirer parti de), il s'agit d'approfondir, réfléchir de façon dialectique, prouver avec des exemples, argumenter.

Quand ce verbe indique examiner + traiter, exploiter + organiser, il s'agit d'avoir une réflexion pertinente,

²¹⁰ Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires (2005), op.cit., p. 53.

²¹¹ Nadeau M.-A. (1988), op.cit., p.276.

²¹² Gronlund (1970), in Nadeau M.-A (1988), op.cit., p.276.

préciser, dire le pourquoi, s'appuyer sur le texte, construire.

En mathématiques, lorsque analyser désigne examiner + exploiter, il s'agit d'étudier en distinguant les différentes parties d'un ensemble pour définir leur relation.

Dans certaines recherches en didactique, analyser, c'est « *Décomposer un ensemble constitutif en ses éléments essentiels afin d'en saisir les rapports* ».

Pour Gérard de Vecchi (2000), il s'agit de partir du complexe pour aller au simple, en distinguant tous les éléments qui le composent. C'est une opération mentale bien connue. Elle s'apparente à la déduction²¹³.

Or dans la pratique de la classe, la déduction se manifeste lorsqu'on s'appuie sur une règle, un théorème, une idée générale, et qu'on l'utilise dans des situations ponctuelles.

L'exemple le plus typique est la réalisation d'exercices d'application relatifs à une règle de grammaire, un problème de mathématiques ou de physique demandant de savoir mettre en œuvre une formule, un algorithme.

Les réponses de l'exercice de l'application sont déduites de la règle. Mais attention, pour l'apprenant, il ne suffit pas d'appliquer mécaniquement, il faut également reconnaître une situation dans laquelle le principe considéré peut s'appliquer et, face à une activité donnée, savoir à quelle règle il faudra se référer.

Outre l'analyse, dans certains cas également, les apprenants confondent l'explication et la justification.

²¹³ Vecchi G. de (2000), op.cit., p. 58.

Justifier

Les définitions rencontrées sont :

1-**défendre**, blanchir, couvrir, décharger, disculper, excuser, innocenter, laver, mettre or de cause ;

2-**autoriser**, légitimer, permettre ;

3-**expliquer**, fonder, légitimer, motiver ;

4-**démontrer**, prouver, témoigner de,

5-**confirmer**, vérifier.

D'après le commentaire du dictionnaire des synonymes, on justifie une personne ou son comportement lorsqu'on fournit des arguments en sa faveur, que l'on avance des raisons plausibles à son action.

Défendre quelqu'un implique qu'il a été mis en cause ou peut l'être, en le défendant, on le soutient contre les accusations²¹⁴.

"Justifiez une réponse" en histoire, c'est donner tous les éléments dont on a connaissance et qui ont permis de l'élaborer. Mais en grammaire, justifier dans une phrase l'emploi d'un temps verbal ou d'un mode, c'est expliquer pourquoi on l'utilise.

Par exemple le subjonctif dans une proposition subordonnée peut servir à exprimer un sentiment : « je suis heureux que tu aies réussi ».

Justifiez l'orthographe d'un mot, c'est indiquer quelle règle s'applique (par exemple : règle d'accord d'un participe passé).

En didactique, si l'explication est la réponse à la question « pourquoi » et renvoie à la causalité, la justification permet d'expliciter le choix, de donner les raisons.

²¹⁴ Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires (2005), op.cit., p. 670.

Pour Jean-Michel Zakhartchouk (1999), la justification pourrait être réservée à cette démarche qui consiste, une fois énoncée une solution à reprendre pas à pas la démarche suivie²¹⁵.

Outre la confusion qui subsiste entre l'explication et la justification (cette dernière substituée aussi parfois par prouver), les apprenants éprouvent d'autres difficultés liées au verbe commenter.

Commenter

Revenons à la deuxième consigne du devoir (exemple) portant sur la conférence de Bandoung : « *Commenter la phrase suivante : « Si bien que...la France fera figure d'accusé principal ».*

Voici la réponse d'un élève

Commentaire de la phrase suivante : « Si bien que...la France fera figure d'accusé principal ».

Dans cette phrase nous pouvons dire que le conflit qui existe entre la France et l'Algérie depuis des millénaires est la cause « de la rébellion algérienne » est entrain de se muer en guerre. Parce que depuis longtemps, la France et l'Algérie étaient en guerre, jusqu'à nos jours cette guerre continue.

L'Algérie d'alors colonisée par la France et ayant obtenu son indépendance peu après en voudrait toujours à la France. Parce que à cause de celle-ci il y a beaucoup de morts ; beaucoup de victimes qui n'oublieront pas de si tôt cette farouche colonisation qu'elle a connu de la part de la France. Ce qui explique pourquoi la France est traitée

²¹⁵ Zakhartchouk J.-M. (1999), op.cit., p. 170.

d'accusée principale de cette guerre de la rébellion algérienne ».

En traitant cette consigne de la sorte, cet élève a-t-il compris la consigne ?

Essayons d'abord de recenser les définitions rencontrées concernant cette consigne. Nous avons :

1-**expliquer**, gloser ;

2-**épiloguer sur**, gloser²¹⁶.

Commenter, est un verbe sinon du moins très voisin d'« expliquer ». D'après Le Petit Robert (2002), "commenter", c'est expliquer un texte par un commentaire et le commentaire est l'ensemble des explications, des remarques que l'on fait à propos d'un texte²¹⁷.

Pour le Larousse, commenter un texte, un événement, c'est l'accompagner de remarques qui l'expliquent, l'interprètent ou le jugent.

Dès lors, l'explication intervient toujours dans le commentaire, celui-ci dépassant néanmoins celle là du fait de l'intervention du jugement personnel.

Somme toute, commenter consiste à faire des remarques, des exposés qui expliquent, interprètent, apprécient un document.

Dans la réponse évoquée précédemment, l'élève n'explique, ni n'illustre la phrase d'exemples précis. Il aura fallu faire ressortir les promesses des pays colonisateurs aux peuples colonisés pour les amener à participer à l'effort de guerre, montrer que la Grande Bretagne accorde l'autonomie à ses colonies alors que la France s'y oppose.

²¹⁶ Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires (2005), op.cit., p. 210.

²¹⁷ Le Petit Robert (2002), Larousse, Paris, p. 480.

Ici également, plus de 80% des élèves ne réussissent pas cette consigne.

Avant d'examiner les autres consignes, il importe de connaître ce que les trois consignes : expliquer, interpréter et commenter ont de commun.

Ces trois consignes ont pour point commun l'action d'éclaircir ce qui présente des difficultés de compréhension.

Expliquer, à la valeur la plus neutre concernant tout ce qui peut paraître obscur, ambigu ou dense (expliquer un jugement, un théorème, une parabole, un tableau, une allusion).

Avec interpréter, on propose un sens parmi d'autres possibles et l'explication peut être tendancieuse (interpréter de manière avantageuse les réponses d'un sondage ; interpréter faussement les paroles de quelqu'un).

Commenter implique que l'on ajoute aux explications des remarques, des observations (commenter un texte).

Au total, explication, interprétation, commentaire, sont dans une relation analogue à celle des verbes correspondants. Outre ces consignes, qu'en est-il de dégager ?

Dégager

Repérons les sens que recouvre le verbe **dégager** :

1-**débloquer**, désobstruer, déblayer, désencombrer, libérer ;

2-**délivrer**, sortir ;

3-**extraire**, enlever, ôter, retirer, tirer ;

4-**découvrir**, dénuder, dépouiller ;

5-**distnguer**, isoler, séparer ;

6-**émettre**, exhaler, produire, répandre ;

7-**dispenser**, affranchir, décharger, exonérer, libérer, soustraire à...²¹⁸.

²¹⁸ Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires (2005), op.cit., p. 290.

« **Dégagez l'idée générale du texte** » en histoire, vise d'abord à des repères ponctuels : ce sont les concepts clés d'un texte à travers les lignes, notamment savoir lire entre les lignes et au-delà des lignes.

Il s'agit de savoir s'approprier un document historique, en cernant l'idée directrice (ou les idées forces) qui soutend (ou sous-tendent) l'ensemble du document.

Ensuite, cette consigne nécessite une lecture approfondie et attentive du document pour en maîtriser :

- le contexte historique ;
- les caractéristiques du document : le type de document, sa nature, l'origine du document, la date du document et des événements, l'auteur, le destinataire ;
- les concepts fondamentaux.

La maîtrise de cette consigne est fondamentale car elle est importante, voire déterminante dans la suite du document à exploiter. Malheureusement, nous constatons la paraphrase, or la tâche attendue de l'apprenant est qu'ici, il doit éviter le résumé ligne par ligne, phrase par phrase ou paragraphe par paragraphe en vue de faire ressortir l'idée maîtresse du document²¹⁹.

En français "dégager", c'est faire clairement apparaître quelque chose. Nous proposons cet exemple pour mieux éclairer ce qui vient d'être dit.

Texte

Comme, une liasse de papiers dans les mains, il rejoignait son bureau personnel, Rivière ressentit cette vive

²¹⁹ L'idée maîtresse ou générale ou principale est l'axe central, c'est-à-dire, une idée qui sert de fil conducteur à l'ensemble du document.

douleur au côté droit qui, depuis quelques semaines, le tourmentait.

« Ça ne va pas... »

Il s'appuya une seconde contre le mur ;

« C'est ridicule. »

Puis il atteignit son fauteuil,

Il se sentait, une fois de plus ligoté comme un vieux lion, et une grande tristesse l'envahit.

« Tant de travail pour aboutir à ça ! J'ai cinquante ans j'ai rempli ma vie, je me suis formé, j'ai lutté, j'ai changé le cours des événements et voilà maintenant ce qui m'occupe et me remplit, et passe le monde en importance...C'est ridicule. »

Il attendit, essuya un peu de sueur, et, quand il fut délivré, travailla²²⁰.

Consigne

Dégagez les traits qui composent le portrait de Rivière dans ce passage.

Réponse possible :

Rivière est un homme malade. Cette maladie, il en souffre depuis peu (quelques semaines) mais elle est nettement déclarée et localisée (une vive douleur au côté droit), même si Rivière ne l'a pas identifiée (il n'en connaît que les symptômes).

Son mal, qui lui est devenu familier (cette vive douleur), le préoccupe constamment (ce qui m'occupe et me remplit totalement), bien plus qu'il ne le voudrait (« c'est ridicule », répète-t-il). Il tente donc par ce travail de nier sa maladie (« une liasse de papiers dans les mains », « son bureau », « il travailla »), mais elle se rappelle

²²⁰ Antoine de Saint-Exupéry (1931), in *Savoir rédiger* (2001), Larousse, Paris, p. 131.

régulièrement à lui (une fois de plus), lui laissant de moins en moins de répit, et l'affaiblit, comme le suggèrent l'emploi du verbe « atteindre » (son fauteuil) où le découpage des mouvements de Rivière en courts paragraphes comme autant d'étapes pénibles.

Ce combat déjà perdu éveille d'abord en lui le sentiment d'être prisonnier de son mal, comme l'indique les verbes « ligoter » ou « délivrer » appartenant au même champ lexical des liens ; ensuite, un sentiment de découragement (une grande tristesse l'envahit) auquel se mêlent la frustration (et voilà maintenant ce qui m'occupe) et l'impatience de l'homme d'action, comme l'indique l'accumulation j'ai rempli, je me suis formé, j'ai lutté, j'ai changé.

Ce n'est pas ainsi que Rivière envisageait de s'accomplir (Tant de travail pour aboutir à ça !) ; mais la maladie lui a fait prendre brutalement conscience de son âge (vieux lion, cinquante ans), que sa force et ses succès d'autodidacte [homme qui s'est formé seul] lui avaient fait oublier : rien jusque-là n'avait résisté à Rivière (j'ai changé le cours des événements).

Outre la consigne "dégager", il y a aussi la polysémie interdisciplinaire du verbe "décrire".

Décrire

Les définitions identifiées sont :

1-**raconter**, dépendre, expliquer, exposer, peindre, représenter, retracer, faire le tableau de ;

2-**tracer**, dessiner, esquisser²²¹.

En histoire, décrire un personnage (par exemple : Soundjata Kéita, Mansa Kanko Moussa, Askia Mohammed, etc.), c'est définir :

²²¹ Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires (2005), op.cit., p. 283.

-l'aspect physique : âge, allure générale (silhouette), forme du visage, cheveux, front, nez, regard (franc, fuyant, etc.), voix, gestes, démarche, tics... ;

-la personnalité morale, le caractère, les qualités ou les défauts (égoïsme, générosité, ruse, timidité, indépendance d'esprit, impatience, etc.).

En géographie, dans la description d'un paysage agricole vu d'avion, l'enseignant insistera sur la taille et la couleur des champs s'il veut mettre en lumière le type d'agriculture pratiqué : de grands lopins de terre, un paysage très ouvert signaleront une agriculture mécanisée, à grande échelle ; des couleurs différentes indiqueront une polyculture (présence de cultures variées) ; la présence de nombreux bois entourant des prés de taille réduite signifiera sans doute un paysage montagneux où peu de terrains plats sont disponibles. Dans le plan, on évitera de séparer la description de leur interprétation (commentaire).

En français, la description d'êtres animés, humains ou animaux s'apparente d'un portrait. Celui-ci doit respecter certains principes :

-il est écrit en fonction d'un point de vue et d'une intention (veut-on rendre le personnage sympathique ? insister sur sa bizarrerie ? mettre en valeur un trait de son caractère ?) ;

-il doit être ordonné selon un plan défini à l'avance (par exemple : trait physiques du visage, puis allure générale et habits, ou personnage vu de loin dont on découvre certains détails quand il se rapproche) ;

-il doit tâcher de montrer le personnage non seulement statiquement (sans qu'il agisse ni se déplace) mais aussi en action: pour évoquer la voix d'un personnage, on doit le

faire parler ; d'autre part les habits, les gestes, la voix, le langage et même les rides, révèlent une personnalité ;
-il doit s'intégrer dans le récit, par exemple à la faveur du déplacement d'un personnage ;
-pour enrichir le portrait, on s'aidera des procédés de la caractérisation des images, des champs lexicaux.

En français, il s'agit toujours de traduire une réalité à un moment donné, en une sorte d'image fixe, avec des intentions particulières, pour exprimer une vision particulière de cette réalité, pour informer le lecteur à un moment donné du récit, ou pour "ralentir l'action" et créer un effet de suspense, pour mettre en relation objet décrit et sujet décrivant²²².

Dans une évaluation, il s'agit d'abord de rechercher les idées. La recherche des idées consiste à :
-faire appel aux cinq sens en privilégiant selon les cas les uns ou les autres. Ainsi la description d'un paysage fera appel à la vue, éventuellement à l'odorat (la senteur de la mer, de la garrigue), à l'ouïe (le personnage perçoit le chant des oiseaux, ou un silence inquiétant) et, pourquoi pas, au toucher (le tronc rugueux des arbres de la forêt, les ronces hérissées et infranchissables) ;
-sélectionner les éléments de la description suivant l'impression générale et les sentiments à faire partager au lecteur. Par exemple, pour décrire une vieille voiture qui marche mal, propriété (et reflet) d'un personnage distrait, désinvolte ou peu argenté, on évoquera pas le charme démodé de ses lignes mais on choisira quelques détails dévalorisants : pare-chocs cabossés, caisse rouillée, peinture écaillée, pneus dégonflés, fumée nauséabonde, grincements inquiétants, etc. ;

²²² Zakhartchouk J.-M. (1999), op.cit., p. 41.

-ordonner les éléments descriptifs suivant un agencement prévu à l'avance : on pourra par exemple : décrire une maison suivant un trajet extérieur/intérieur, décrire un paysage par « plans » successifs (du plus rapproché au plus lointain, ou vice-versa) selon un point de repère (ce que l'on voit successivement en suivant des yeux une route), ou encore par thème (les éléments humains du paysage : bâtiments, voies de communication, cultures ; ceux que l'homme a laissé à la nature : rivières, falaises, collines, boisées, etc.), décrire un quartier d'une ville (exemple : Awdaghost au temps de l'empire soninké, Tombouctou, Djenné ou Gao au temps de l'empire du Mali) en commençant par des généralités (disposition des rues, caractéristiques de l'architecture, moderne ou ancienne, couleurs dominantes) puis en s'arrêtant à des détails révélateurs d'une « ambiance » ;

-choisir le « ton » de la description selon ses intentions : la description peut se voir objective, éviter en apparence de prendre parti, se contentant d'informer le lecteur ; elle peut être humoristique ou ironique, contenir une moquerie indulgente ou féroce, elle peut aussi se vouloir poétique, lyrique et laisser transparaître l'émotion (admiration, tristesse) d'un personnage dont on rapporte le point de vue.

Ensuite, la description se situe dans l'espace à l'aide de compléments de lieu, de verbes de position (par exemple : l'horloge trône sur la cheminée, le rocher s'avance dans la mer).

Elle caractérise aussi à l'aide d'images, ou de noms et d'adjectifs qualificatifs décrivant par exemple la lumière (reflet tremblant, lumière aveuglante, doux scintillement des étoiles...), les couleurs, les formes et les volumes (bâtiments symétriques, allée tortueuse, pente raide, pic aigu etc.).

Enfin, il faut insérer la description dans le récit. Cela consiste à distinguer :

-le temps de la description : dans un récit au présent, la description s'écrit à l'indicatif du présent, dans un récit au passé, l'indicatif imparfait signale un passage descriptif. Néanmoins, on peut parfois écrire la description au présent « permanent » qui donne une apparence plus objective, en particulier quand le récit se situe dans un lieu bien connu ;

-on crée une transition entre le récit et la description : en profitant de l'arrivée d'un personnage dans un lieu nouveau, lors d'un changement dans l'action du récit, en ménageant une pause par une formule appropriée, en l'insérant dans un dialogue.

Par contre dans la description d'un tableau en arts plastiques, le sujet passe au second plan, par rapport au jeu des couleurs, des formes, des lignes géométriques.

En sciences, il faut éliminer toute subjectivité, orienter sa description en fonction de critères, sélectionner ce qui est pertinent. En mathématiques, décrire une courbe consiste à dire si elle est croissante ou décroissante.

En technologie, la description est mise en relation avec l'usage qui en est fait. Exemple en mathématiques :

- "déterminer" équivaut à : relever ;

- "montrer" est synonyme de démontrer ;

- "calculer" veut dire donner le résultat en posant les opérations alors que "mesurer", c'est donner uniquement le résultat.

Aussi, un élève à qui l'on demande de "nommer", n'aura pas la même tâche à réaliser en sciences de la vie et de la terre où il devra citer, en mathématiques où il devra identifier.

S'il lui est demandé de "traduire", en anglais cela signifiera exprimer dans une autre langue, en français "éclaircir", en mathématiques "transposer".

De même, le professeur en histoire dira "dessiner" la carte de l'administration coloniale de la Côte d'Ivoire, alors que le professeur de mathématiques demandera de construire un carré.

En histoire, "émettre" une hypothèse correspond à une supposition qu'il s'agit de vérifier, tandis qu'en mathématiques, elle devient une affirmation que l'on pose comme postulat et que l'on va tenter de formuler autrement.

Au-delà de ces exemples, montrer pose aussi des problèmes.

Montrer

Les différents sens relevés sont :

1-**désigner**, indiquer, pointer, signaler ;

2-**exposer**, brandir, débiller, déployer, étaler, exhiber, présenter,

3-**découvrir**, dégager, dénuder, dessiner, dévoiler, laisser deviner, mettre en évidence, accuser ;

4-**attester**, annoncer, déceler, dénoter, dénoncer, déployer, développer, dire, exprimer, extérioriser, faire preuve de, manifester, marquer, présenter, révéler, témoigner de ;

5-**arborer**, afficher, affirmer, déclarer, étaler, extérioriser, faire briller, faire montre de, faire voir ;

6-**dépeindre**, caractériser, décrire, évoquer, peindre, raconter, rendre compte de, représenter, reproduire, retracer ;

7-**démontrer**, confirmer, dégager, démasquer, dévoiler, établir, illustrer, prouver, souligner, vérifier ;

8-**enseigner**, apprendre, expliquer, faire entendre, instruire de...²²³.

Montrer ne fait pas partie de la taxonomie cognitive de Bloom. Il est employé dans la taxonomie affective élaborée par Krathwohl. C'est une consigne pour laquelle les apprenants disposent déjà mentalement de certaines représentations : faire voir, indiquer, par un geste ou un signe, apprendre, enseigner. Or, ce n'est pas de cela qu'il s'agit en histoire.

En histoire, **montrer**, c'est prouver qu'une affirmation est vraie. Par exemple : en citant à l'appui de la démonstration des éléments tirés du texte ou du document de référence. En mathématiques, il désigne : **justifier**, **démontrer**. Leur usage en histoire ne peut pas être indépendant de leur sens courant.

Les consignes telles que : "**dresser**", "**comparer**" ont tous également d'autres sens dans le langage ordinaire. Lors d'une épreuve, il a été demandé aux apprenants la consigne suivante :

« *En vous appuyant sur ce document (texte de Roosevelt), dressez un tableau de la situation économique et sociale...* ».

Les trois quarts auraient réalisé un tableau avec des colonnes. En mathématiques : comparez deux nombres, consiste à dire celui est le plus grand et le plus petit.

En histoire, selon certains énoncés, il s'agira de prendre en compte des facteurs : physique, moral, âge, la taille.

Mais qu'en est-il de définir ? Les définitions recensées sont :

1-**déterminer le sens de**, expliquer ;

²²³ Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires (2005), op.cit., p. 754.

2-**fixer**, décider, indiquer, préciser, spécifier,
3-**délimiter**, cerner, circonscrire²²⁴.

En ce qui concerne cette consigne, on peut constater une réussite relative dans les définitions, quoique les réponses ne sont pas totalement satisfaisantes.

Définir, c'est aussi donner la signification, le sens précis d'une notion ou d'un mot et, parfois, ajouter un exemple.

En histoire, si nous demandons : « *définissez le système politique auquel il est fait allusion dans le discours* », il s'agit de le nommer, de donner des explications complémentaires pour justifier la réponse.

La définition doit apparaître en tant que tel et ne pas confondre avec la mesure du phénomène correspondant à la notion.

En mathématique, définir le domaine de définition ne conduira pas au même résultat qu'en français ou même en histoire. Selon le contenu et la discipline le sens peut varier.

En mathématiques, et dans les autres disciplines scientifiques, définir consiste à : analyser, à synthétiser, à utiliser les réponses précédentes.

Outre les définitions, les élèves réussissent aussi assez bien dans les constructions graphiques, bien que l'emploi de l'échelle et de la légende ne soient pas toujours bien maîtrisés.

Au total, à l'analyse des réponses des élèves, il apparaît un constat essentiel : les verbes dits mentalistes : commenter, analyser, expliquer, justifier, faire, dire,

²²⁴ Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires (2005), op.cit., p.289.

comprendre, interpréter, calculer, caractériser, apprendre, trouver, résoudre, imaginer, comparer, compléter, inventer, savoir, décrire, déterminer, sont les plus difficiles pour les élèves.

Pour Gérard de Vecchi (2000), ils exigent des tâches complexes, difficilement maniables²²⁵. Ces verbes ne sont pas assez précis. Ils sont porteurs de plusieurs sens selon les disciplines.

Cependant, qu'en est-il du vocabulaire spécialisé ?

2 Lexique spécialisé

Pour Gérard de Vecchi, « *On s'est aperçu que beaucoup de termes habituellement utilisés dans les consignes données aux élèves, représentaient parfois une source de confusion ou d'incompréhension* »²²⁶.

Les activités scolaires sont parfois introduites par des consignes faisant appel à un lexique spécifique. Certains mots sont également porteurs de plusieurs sens.

D'une discipline à une autre, ils ont des significations totalement différentes. Faute de lexique mental, l'apprenant ne comprend pas le vocabulaire utilisé dans la consigne. Quelquefois, il comprend le vocabulaire, mais ne sait pas quelle procédure employée pour accomplir la tâche qu'on lui demande.

Comme nous l'avons constaté, le milieu linguistique de l'apprenant ivoirien est totalement différent de celui dans lequel évolue le jeune français. Bien souvent en entrant au cycle primaire, l'enfant ivoirien (surtout de milieu rural) ne possède aucun mot français.

Cette carence le suit souvent tout au long de sa scolarité. Dans le premier cycle, nous sommes frappés par

²²⁵ Vecchi G. de (2000), op.cit., p. 80.

²²⁶ Ibidem , p. 80.

deux faits, en apparence contradictoire : nous découvrons des lacunes importantes dans les mots essentiels et des connaissances surprenantes de mots rares (nous le démontrerons plus loin).

Dans ces conditions, nous nous sommes aperçu que le lexique pose certains problèmes pour les apprenants.

Les difficultés relèvent du fait que les apprenants sont confrontés à un problème de lecture des consignes. Mais à quel stade de lecture sont-ils ?

Nos recherches nous ont permis de repérer cinq difficultés liées au lexique :

-le décodage : 35% des élèves ne parviennent pas à décrypter le terme, à saisir son sens, à le déchiffrer, à le saisir, pour l'interpréter ;

-sous-représentation de la tâche : 15% décodent mais ne se représentent pas la tâche ;

-25% se représentent mal ;

-méconnaissance du sens du mot ; 20% se représentent bien mais ne connaissent pas précisément le mot ;

-connaissance du mot : 5% connaissent le mot.

En effet, comme l'a si bien remarqué Barth Britt-Mari (2002), « *Quoi qu'il s'agisse d'analyser une notion en histoire ou un savoir-faire dans un sport collectif, il est toujours important de voir la relation entre ce qu'on observe et les mots qu'on utilise pour le dire* »²²⁷. C'est ce qui fait dire à Jean-Michel Zakhartchouk (1999) que « *sous les mots se cachent des "taches" et des opérations mentales* »²²⁸.

En réalité, la compréhension du lexique est importante dans la réalisation de la tâche, or les mots sont parfois polysémiques.

²²⁷ Britt-Mari B. (2002), op.cit., p. 114.

²²⁸ Zakhartchouk J.-M. (1999), op.cit., p. 41.

On peut s'en rendre compte à travers ce premier cas lors d'une évaluation en Terminale, en relation avec la leçon portant sur : *De la bipolarisation du monde à un monde unipolaire.*

En effet, la seconde guerre mondiale fut un conflit d'une ampleur inégalée. Elle apparaît comme une guerre totale avec des pertes humaines inégalées, des destructions nombreuses, et aussi une déstabilisation politique en Europe et en Asie.

La fin des opérations militaires en 1945 est apparue comme la naissance d'un nouveau monde. Nous avons formulé la consigne suivante pour mieux appréhender à quel niveau se trouvent les difficultés des apprenants : appréciez le **bilan** de la seconde guerre mondiale.

Voici cinq (5) réponses recueillies :

1)-À travers la seconde guerre mondiale, les Etats-Unis et l'URSS ont pris une avance économique et militaire sur les nations du monde.

2)-La seconde guerre mondiale a affaibli l'Allemagne.

3)-La seconde guerre mondiale a consacré deux idéologies : capitalisme et communisme.

4)-La seconde guerre mondiale n'a pas été bénéfique pour l'Afrique, car au lendemain de cette guerre, les puissances européennes n'ont pas accédé à l'accession à l'indépendance des colonies africaines.

5)-La seconde guerre mondiale fut celle au cours de laquelle la bombe atomique a été utilisée pour la première fois.

A l'analyse des différentes réponses, nous avons constaté que le mot bilan n'a pas été bien perçu par les apprenants. Mais qu'est-ce qu'un bilan quand il s'agit d'une

guerre ? Quels critères utiliser pour expliquer le bilan d'une guerre ?

Nous utilisons le "*bilan*", comme une notion de base et examinons les divers critères que nous faisons entrer dans le bilan d'une guerre en général.

A l'évidence il y en a six grands groupes :

-les critères économiques : une guerre stimule certaines branches de l'économie, ce qu'on appelle l'économie de guerre, met en sommeil d'autres branches de l'économie liées à la consommation courante, peut amener la destruction de l'économie par gaspillage, par bombardements... ;

-les critères financiers : une guerre coûte cher, il faut acheter les armes, les équipements, les renouveler, il faudra ensuite reconstruire les régions détruites ;

-les critères scientifiques et technologiques : une guerre provoque souvent une accélération du développement scientifique, pour le meilleur (la pénicilline) et pour le pire (la bombe A) ;

-les critères politiques et géopolitiques :

* par le terme politique, nous définirons surtout les éléments de la politique intérieure d'un pays ; une guerre peut conforter un régime politique ou le déstabiliser ;

* par le terme géopolitique, nous définirons les éléments qui forment les rapports d'un pays ou d'une région avec le reste du monde ;

-les critères humains que nous allons différencier en deux ensembles sont au total les plus pesants :

* population : les critères chiffrés : perte d'habitants, les soldats les premiers, mais aussi dans cette guerre totale, les civils, souvent des hommes adultes ;

*démographie : de la même manière une guerre engendre un déficit de naissance, perceptible sur une pyramide des âges ;

-les critères sociologiques : actions sur les mentalités, défoulement, libération des instincts dont nous voyons en Europe dans l'immédiat après guerre.

En géographie, la confusion est souvent faite entre le nord et le sud géographiques et le Nord et le Sud socio-économique et géopolitiques.

Beaucoup d'élèves considèrent que le Nord et le Sud socio-économique sont séparés par l'équateur géographique.

Or l'examen des cartes montre abondamment que la ligne de séparation entre le Nord et le Sud socio-économique est situé bien plus au nord, qu'elle dépasse le plus souvent le tropique nord.

Autre argument : l'Australie et la Nouvelle-Zélande font incontestablement partie du Nord socio-économique et pourtant appartiennent à l'hémisphère sud. Rappelez-vous également que lorsqu'on évoque cette division d'ordre socio-économique et géopolitique on emploie une majuscule pour commencer les mots de Nord et Sud.

Toujours en géographie, on utilisera les notions de « est » et « ouest » pour désigner des points cardinaux, tandis qu'en histoire on désigne sous cette appellation (Est/Ouest), un ordre international bipolaire marqué par deux idéologies : le communisme (avec à sa tête l'URSS) et le capitalisme (conduit par les Etats-Unis d'Amérique).

Il en est de même de « puissance » en physique et en histoire. Le professeur de physique emploiera cette notion pour désigner le travail fourni par unité de temps et exprimé en watts, tandis que le professeur d'histoire va l'employer dans un autre contexte pour désigner les nations économiquement fortes ou les ensembles qui dominent le monde, notamment la triade : Amérique du Nord, le Japon et l'Union Européenne.

Ces écarts dans les usages disciplinaires des mots sont normaux et mêmes légitimes cependant, surtout lorsqu'il s'agit de notions d'apparence anodine, cela interfère continuellement avec la compréhension des énoncés.

Lorsque le professeur de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) demande un compte rendu d'expérience, cela n'a pas grand chose à voir avec le compte rendu de visite que réclame le professeur d'Histoire-Géographie ou encore le compte rendu de lecture attendu par le professeur de français.

De même, alors que dans l'ensemble des disciplines, nous parlons d'hypothèse pour exprimer une éventualité, une conjecture, une supposition, en mathématiques elle est synonyme de certitude, de données, autrement dit, elle devient une affirmation que l'on pose comme postulat et que l'on va tenter de formuler autrement²²⁹.

Nous citons aussi de nombreux autres termes que sont : plan, direction, couple, paire, force. Il existe encore d'autres mots à l'évidence polysémiques comme « milieu » en Mathématiques et en Géographie.

La remarque vaut pour "poids / masse": en Sciences-physiques à la question : "Quel est ton poids sur terre ?", nous répondons "600 newtons". Et, pour "Quelle est ta masse ?", nous dirons "60 kilogrammes".

Il est pourtant une langue à laquelle le français contemporain emprunte beaucoup : c'est l'anglais²³⁰.

En anglais, la syllabe se définit par rapport à ce qui est prononcé ("différent" comporte deux syllabes); en

²²⁹ Vecchi G. de (2000), op.cit., p. 80.

²³⁰ On appelle emprunt, le fait pour une langue, d'intégrer dans son lexique un mot d'une autre langue. Par extension, on donne aussi le nom d'emprunt au mot aussi adopté. En règle générale, les emprunts subissent assez peu de modification d'aspect par rapport au mot d'origine : « spaghetti » a même gardé la forme du pluriel en *-i*, caractéristique en italien des mots masculins pluriels (leur prononciation reprend parfois assez approximativement celle de l'original). Cependant, les emprunts n'en conservent pas toujours exactement la ou les significations : le verbe « trinquer » (choquer son verre contre celui de quelqu'un d'autre) est un emprunt à l'allemand « trinken » dont le sens de « boire » est moins spécialisé.

français, elle se définit par rapport à ce qui est écrit ("médecin" comporte trois syllabes).

En mathématiques, le chiffre est un caractère d'imprimerie qui sert à écrire un nombre. En économie, on utilise le mot chiffre à la place du mot nombre (pouvant être constitué chacun de plusieurs chiffres en mathématiques)²³¹. En histoire, nous parlons du chiffre d'affaires d'une entreprise pour parler du total des ventes.

Concernant la symbolisation, le problème se pose aussi pour les crochets, les parenthèses, les accents circonflexe et aigu, les mots soulignés. Les crochets : ceux-ci n'ont pas le même sens en langue (transcription d'un son) qu'en Mathématiques (indication d'un segment).

Les parenthèses : celles-ci ont des rôles parfois antinomiques d'une discipline à l'autre : en français (information complémentaire), en mathématiques (information essentielle pour caractériser une droite).

Bref, le plus dur n'est pas d'entraîner l'élève à reconnaître les deux parties d'un exercice. Certes, les consignes présentées sous forme de questions sont parfois difficiles parce qu'il faut dégager soi-même la tâche à réaliser. Mais que ce soit dans les données ou dans la tâche à réaliser, c'est le code usuel qui fait obstacle.

Même s'il n'est pas le seul facteur d'incompréhension du vocabulaire, il convient de s'en préoccuper en mettant les disciplines en relation (activités décroisées) et en accordant une attention particulière au langage des mathématiques.

L'accent circonflexe et aigu : en Français, dans VÎT, l'accent circonflexe sera la marque du subjonctif imparfait et en mathématiques, il désignera un angle. De même, en français, l'accent aigu de C' se lira C "apostrophe" et en

²³¹ Vecchi G. de (2000), op.cit., p. 81.

mathématiques C "prime". La phrase "C'est l'image de C" n'aura pas la même signification d'une discipline à l'autre.

Les mots soulignés: en cours de français, souligner un ou plusieurs mots, sans changer de couleur, c'est donner le titre d'un ouvrage, souligner un ou plusieurs mots en utilisant la couleur, c'est mettre en évidence l'élément souligné.

Cette symbolisation n'existe pas dans les autres disciplines (en mathématiques, par exemple, le professeur demande simplement que soient soulignées les réponses et les conclusions, alors qu'en histoire, ce sera le titre de l'œuvre ou de la revue).

Dans certaines disciplines (Français, Langues, Mathématiques, Sciences expérimentales), nous avons à faire à des règles, des lois, des algorithmes, des théorèmes, voire des théories. Il ne s'agit pas des concepts, mais ils ne construisent pas de la même façon.

Nous pouvons également considérer que beaucoup de mots sont en quelque sorte des concepts et que leur définition s'élabore de la même manière.

En effet, ce qui est fondamental, c'est d'avoir en conscience que nous utilisons une somme de notions qui n'ont pas été construites d'une façon cohérente, et donc qui constituent autant de difficultés de compréhension pour les apprenants.

Ces mots, sont entrés dans le dictionnaire (et donc dans l'usage) depuis moins d'un siècle pour la plupart, et quelques années pour certains. Cependant, le français ne peut pas parfois traduire toutes les nuances, c'est pourquoi Jean-Pierre Astolfi (2004) note que « *le vocabulaire employé par chaque discipline est également source de problèmes pour les élèves* »²³²

²³² Astolfi J.-P. (2004), op.cit., p. 61.

Au niveau des homophones les difficultés surgissent lorsque les énoncés comportent des homonymes ou des paronymes²³³. La distinction n'est pas toujours faite entre "différent/différend", entre "relie" (impératif de relier) et "relis" (impératif de relire) ou encore entre "croûs/crois", "raisonne/résonne", "teinte/tinte...".

Mêmes confusions pour les substantifs "parti/partie", "session/cession", "tribu/tribut...".

D'autres erreurs sont régulièrement commises sur :

- ère (époque), hère (pauvre), aire (surface), air (fluide gazeux), erre (se promener) ;
- tache (d'encre), tâche (travail) ;
- bailler (littéraire : donner), bâiller (de sommeil) ;
- chasse (action de chasser), châsse (reliquaire) ;
- haler (tirer, remorquer), hâler (brunir la peau) ;
- roder (commencer d'user : roder une soupape, un moteur), rôder (errer avec de mauvaises intentions : le renard rôde) ;
- acception (sens d'un mot), acceptation (accord) ;
- dessin (action de dessiner), dessein (intention) ;
- amende (sanction), amande (fruit de l'amandier) ;
- avoir à faire (être occupé), avoir affaire à (être en rapport avec) ;
- cœur (qui bat), chœur (ensemble de chanteurs) ;
- encre (stylo), l'ancre (d'un bateau) ;
- repère (marque pour retrouver), repaire (lieu de refuge d'une bête sauvage, d'un voleur) ;
- sensé (qui a du sens : c'est un conseil sensé), censé (dont on suppose quelque chose) ;
- seau (récipient), sceau (cachet), sot (stupide) ;
- voir (verbe à l'infinitif), voire (adverbe, au sens de « et même » : c'est une faute, voire un crime).

²³³ Les paronymes sont des mots dont l'orthographe ou la prononciation sont presque identiques. On distingue des paronymes à **radical commun** : *compréhensible/compréhensif*, et des paronymes à **radical différent** : *percepteur/précepteur*.

A cela s'ajoutent les homophones :

- les homophones grammaticaux (a et à, on et ont, c'est et s'est) ;
- les homophones lexiques (nous venons de le démontrez plus loin) ;
- les homophones dus à une segmentation différente (père sévère et persévère, être empêché et être en pêché).

Ces illustrations montrent les nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants quand ils passent surtout d'un cours à l'autre. Comme nous l'avions déjà évoqué, il ne s'agit pas pour les enseignants d'adopter un langage commun.

Ce serait nier leur discipline et gommer ce qui constitue la richesse de la formation. Au contraire, il faut conduire les élèves à s'approprier les codes propres à chaque discipline, c'est-à-dire à maîtriser la langue²³⁴ (nous y reviendrons).

L'utilisation des termes spécialisés n'est toujours pas un avantage ; ils peuvent même desservir l'expression dans des circonstances où il faut d'abord informer, et non rédiger une description littéraire, par exemple dans un rapport dont le ton se doit d'être impersonnel : il n'est pas nécessaire, pour informer son assureur d'un accident de voiture, d'employer les termes « coupé » ou « limousine » quand le mot « véhicule » suffit amplement.

En d'autres termes, on doit s'assurer que le destinataire connaît les mots spécialisés. On évitera alors la polysémie en utilisant des périphrases plutôt que des mots obscurs, en évitant les termes spécialisés pour lesquels existe un synonyme compréhensible en langue courant.

²³⁴ Maîtriser la langue, c'est faire un bon usage des outils de la langue, c'est-à-dire de toute la partie organisée en système, selon un répertoire de marques précisément identifiées, ce qui couvre aussi bien la grammaire avec les domaines de la syntaxe et de la morphologie, que l'orthographe et le lexique, dans certains de ses aspects.

PARTIE III
PROPOSITIONS DE REMEDIATION

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CHAPITRE I Du respect des procédures de l'évaluation au travail d'équipe

I Respect des procédures d'évaluation

1 Maîtrise des objectifs pédagogiques

« On peut dire qu'il y a apprentissage chaque fois que par suite d'une activité, d'un entraînement particulier ou d'une observation, le comportement subit des modifications ou un accroissement de caractère plus ou moins pertinents »²³⁵.

Cette définition combine l'apprentissage comme à la fois un processus d'acquisition des connaissances, d'habiletés et d'attitudes et comme l'acquisition de comportements souhaités et souhaitables.

Malheureusement nous oublions très souvent que tout sujet d'évaluation doit renvoyer explicitement à au moins, une notion du programme que chaque apprenant est supposé avoir rencontré quel que soit le parcours choisi par l'enseignant.

L'observation des réponses a montré des déphasages entre le résultat et les objectifs attendus. Eux égard aux différents problèmes évoqués, nous estimons que pour une meilleure maîtrise des consignes, des actions soient menées en faveur de l'évaluation. Sans prétendre embrasser toute la question, nous estimons pouvoir indiquer ce premier niveau concernant une bonne maîtrise de la définition des objectifs pédagogiques.

En effet, une bonne définition des objectifs pédagogiques suppose la pratique d'une pédagogie de maîtrise. Les objectifs pédagogiques sont à la base de tout enseignement et de tous les apprentissages scolaires.

En effet, les consignes parfois longues, polysémiques, sans rapport avec un objet de savoir supposé enseigné,

²³⁵ Le processus d'évaluation en milieu scolaire, Inspection générale/Section Histoire-Géographie (1995), Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue/Sous-section Histoire-Géographie, p. 4.

montrent que le professeur ne maîtrise pas l'évaluation. Les apprenants sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé si l'enseignement est adéquat et s'ils sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés.

Cela exige la mise au point de procédures de feedback et de remédiation aux différentes étapes de l'apprentissage. Ils sont également indispensables à la mesure et à l'évaluation.

Les objectifs de l'enseignement de l'histoire sont énoncés dans leurs grandes lignes dans les programmes. Il appartient à chaque enseignant de s'approprier ces objectifs et de les transformer en activités d'apprentissage.

A cet effet, il importe que pour chaque leçon, l'enseignant possède son tableau de spécification où se retrouvent les objectifs d'apprentissage qu'il tentera d'atteindre en s'appuyant sur les instructions pédagogiques qui sont mises à sa disposition.

On évalue ce que l'on enseigne. Sans la définition de ces éléments de base que sont les objectifs, l'enseignant ne dispose pas de critères explicites pour une bonne évaluation.

S'agissant du respect des procédures de l'évaluation, il importe que l'on se conforme strictement au respect du rythme des évaluations et de la nature des devoirs, officiellement prescrits.

Mais à quoi servirait ce strict respect des prescriptions officielles si les contenus des évaluations ne sont pas de qualité, à savoir, s'ils ne visent pas à asseoir des apprentissages cognitifs, affectifs et psychomoteurs ?

Or très souvent, nous formulons des consignes qui n'ont aucun intérêt didactique. Il importe également que dans ce processus d'évaluation et de définition de concepts, de prendre en compte la taxonomie de Bloom qui recommande une

hiérarchisation des objectifs. Cette classification est une invite à une meilleure exploitation des consignes.

2 Respect du rythme et de la nature des évaluations.

A l'analyse des difficultés rencontrées par les apprenants au niveau des consignes, il s'avère aussi que très peu d'enseignants se conforment strictement au respect du rythme et de la nature des évaluations officiellement prescrits.

En effet, la préparation des apprenants ne respecte pas les conditions normales d'évaluation. Les visites de classes, les inspections nous ont permis de révéler la complaisance des notes et moyennes, une note est souvent égale à la moyenne du trimestre.

Notre double discipline histoire et géographie, pratiquée par le même professeur peut être aussi un handicap. D'abord, les savoirs historiques sont différents des savoirs géographiques.

En histoire, si on parle de contexte historique, en géographie, ce n'est pas le cas. Périodiser, dater, convertir les ères en histoire, nécessitent des opérations intellectuelles spécifiques à la discipline.

En somme, le langage historique est différent de celui de la géographie. Or très souvent, certains professeurs se contentent des seules notes de géographie pour en faire la moyenne du trimestre.

Dès lors, les apprenants ne font aucune évaluation en histoire. Ils passent en classe supérieure sans être sérieusement évalués, sans disposer de vocabulaire historique de base, ni se familiariser avec les consignes spécifiques à la discipline. Car, comment expliquer le fait que très

souvent, des apprenants ne puissent pas maîtriser certaines consignes apparemment simples ?

Les évaluations n'étant pas faites normalement, ils en ressentent les coups. Et cela, nous avons pu le constater à travers les réponses parfois erronées.

Certains essaient de se conformer au rythme des évaluations, malheureusement, les devoirs ne comportent aucun corrigé, les tentatives de correction qui sont faites, ne prennent pas en compte les difficultés spécifiques des apprenants sur les erreurs liées aux consignes, entre autres, le lexique.

Or, c'est à partir des erreurs des apprenants que l'enseignant peut effectuer des diagnostics et piloter les activités d'apprentissage dans des parcours différenciés.

Mais à quoi servirait ce strict respect des prescriptions si les contenus de l'évaluation, voire des consignes, ne sont pas de qualité, c'est-à-dire, s'ils ne visent pas à asseoir des apprentissages cognitifs, affectifs et psychomoteurs ? Ou s'ils ne visent pas à évaluer ce que l'on a enseigné ?

Les normes officielles du contrôle continu imposent de faire, par trimestre, de deux à trois devoirs surveillés dont l'un au moins est un devoir commun au niveau de l'unité pédagogique²³⁶. Un certain nombre de circulaires organisent et précisent le nombre des formes d'évaluation ci-dessus évoquées. Malheureusement, l'on note une insuffisance de ce type de l'évaluation. Nous rencontrons sur le terrain une préparation approximative des élèves.

Nous pensons qu'il faille donc accorder une attention particulière à ces évaluations de ce type, lesquelles vont permettre d'analyser la progression des apprenants.

²³⁶ Annexe 19.

Ce qui revient à dire que chaque élève soit partie prenante dans l'acte d'apprendre, et il est donc indispensable qu'il comprenne les raisons pour lesquelles il fait un travail. Car au fait, c'est lui qui apprend, l'enseignant ne peut que créer une situation d'apprentissage dans laquelle l'apprenant a la possibilité de s'approprier un savoir. Pour cela, il doit maîtriser la démarche d'apprentissage qu'il vit²³⁷.

II De l'interdisciplinarité au travail d'équipe

1 Travail de coopération entre les disciplines

Il importe d'abord de faire prendre conscience à nos apprenants que la compréhension des consignes est fondamentale et qu'on peut ne pas réussir une tâche que l'on sait faire parce qu'on a répondu avec exactitude à ce qu'on a demandé.

A ce titre, il est donc essentiel de prendre conscience que la réalité n'est donc jamais disciplinaire, et qu'au-delà de l'enseignement, nous nous servons plutôt des disciplines pour apprendre la réalité, autrement dit, les disciplines nous aident à mieux percevoir le sens des consignes dans la construction du savoir.

Nous avons relevé que l'on confond différents verbes et différents termes qui n'ont pas les mêmes sens et principalement les mêmes importances. Alors, puisqu'ils se ressemblent, nous avons tendance à les confondre, et très régulièrement, nous les utilisons comme synonymes. Ils recouvrent pourtant des réalités très différentes.

Dans de nombreux domaines, par exemple scientifique, technique, scolaire, on emploie les mots dans un sens particulier, différent du sens courant, familier.

²³⁷ Vecchi G. de (2000), op.cit., p. 93.

Par exemple : « *apprendre une leçon en histoire* », ce n'est pas la mémoriser, comme certains penseraient. En didactique, c'est une autre réalité.

Il s'agit d'apprendre à éprouver le besoin d'une datation, pour en faire quelque chose au cours d'une réflexion, notamment, avoir des raisons, explicitées et spécifiées, de chercher à savoir si telle chose est antérieure, postérieure ou concomitante à telle autre, de combien de temps elles sont séparées, avoir de telles curiosités là où les manuels ne les ont pas, mettre en doute de trop grandes évidences tirées de simples datations, adapter l'intérêt porté à la précision d'une datation à l'enjeu réel de cette précision.

C'est pourquoi, nous estimons que les enseignants d'une même classe peuvent traiter les consignes d'une manière très morcelée, dégager une problématique générale et placer les apprenants dans des activités de résolution de situation-problèmes qui les amènent à avoir besoin d'outils disciplinaires.

En effet, l'interdisciplinarité rapproche les termes, autrement dit les langages employés dans les diverses disciplines. Effectivement comme nous l'avons démontré plus loin, de nombreux termes sont identiques d'une discipline à l'autre, en ayant pourtant une signification différente, et inversement, les disciplines utilisent souvent un langage ou un verbe diversifié pour nommer les mêmes éléments.

Ainsi, au-delà de l'obstacle de s'y retrouver, il vient difficilement aux apprenants de réinvestir dans une discipline ce qu'ils ont construit dans une autre.

Nous avons déjà précisé que ce n'est pas parce que des termes ont des significations différentes d'une discipline à

une qu'il faut uniformiser le langage, en d'autres termes, l'objectif commun à l'ensemble des disciplines est loin d'être une évidence pour tous les enseignants.

En effet, interdisciplinarité ne signifie pas uniformité. Si, dans une approche interdisciplinaire, les objectifs généraux sont communs à tous les enseignants, cela ne veut pas dire que l'enseignant des activités d'un sujet interdisciplinaire doit nécessairement être traité en employant la même méthode.

Nous estimons qu'il est nécessaire ici de développer une compétence transversale, où la discipline apporte une somme d'outils au moment où l'on a besoin d'elle.

Cela ne signifie pas qu'il faille négliger les savoirs des différents domaines ; ils correspondent à un ensemble de moyens spécifiques importants, c'est-à-dire indispensables.

En somme, il est fondamental de construire un langage pédagogique commun et de définir un ensemble de connaissances interdisciplinaires qui seront traitées dans les différentes matières, en utilisant les outils et les techniques propres à chacune.

Cela veut dire que les enseignants ne sont pas obligés de s'aligner, ils peuvent largement s'appuyer sur ce qui les caractérise et fait souvent leur spécificité et leur richesse.

Effectivement, nous avons souligné qu'un concept ne se construit pas en une seule fois, mais à travers des situations multiples et diverses. Par exemple, nous pouvons choisir l'approche interdisciplinaire du concept d'équilibre et l'angle sous lequel il peut être abordé dans les différentes disciplines (tableau 8).

Tableau 8 Exemple d'une approche interdisciplinaire du concept d'équilibre

Disciplines	Angle sous lequel le concept peut être abordé
Arts plastiques	composition
Biologie	écosystème, unité de l'organisme
Chimie	réaction chimique
Géographie	démographie, bilan économique
Géologie	tectonique
Histoire	pouvoir, démocratie
Français	phrase, structure de textes
Mathématiques	égalité, équivalence
Musique	harmonie

Source : document conçu à partir des informations tirées de nos lectures

Les difficultés rencontrées en histoire, dans la compréhension des consignes, se retrouvent dans les différentes disciplines, singulièrement en français, mathématiques, géographie, sciences de la vie et de la terre.

En collaboration avec les professeurs de ces disciplines, nous avons donc entrepris un travail commun sur le lexique.

Tous les mots d'un niveau de formulation sont fortement porteurs de sens. En effet, lorsque nous lisons une définition sans avoir participé à son élaboration, elle nous semble constamment difficile à comprendre ou pauvre en signification, puisque la plus grande partie de ce qui est sous-jacent à chaque notion nous échappe.

Par exemple, les notions utilisées pour construire une phrase sont connues de tous. Par contre, leur utilisation dans ce contexte, la quantité d'informations qu'elles transportent et les relations qui existent entre elles sont extrêmement complexes.

Il s'agit en réalité d'un niveau de construction de concept relativement élevé, et cela pourrait correspondre à la conclusion de tout un livre qui serait donné comme objectifs de faire assimiler aux lecteurs la définition du tyran ! Et si l'on décidait d'apprendre par cœur cette définition, ce ne serait pas en la restituant que cela deviendrait plus éclairant.

Il nous semble donc fondamental de faire un choix dans le vocabulaire à utiliser, car soulignons-le encore, un mot dont on a donné la définition et que l'on a même expliqué n'est pas intégré pour autant par les élèves.

Puisque étymologie signifie en grec vrai et que l'étymologie d'un mot est la recherche de sa vérité, sans pour autant se pencher longuement sur les langues anciennes, l'origine et l'histoire d'un mot peuvent considérablement aider les élèves à se l'approprier.

D'autres repères sont également importants : il s'agit des conceptions que les apprenants ont de certains mots ; celles-ci constituent parfois des obstacles à dépasser. Effectivement, beaucoup d'apprenants fonctionnent par analogie.

Ce qui précède montre qu'il est important dans une consigne, d'entreprendre un travail plus ciblé en décortiquant la signification précise du verbe, élément central de la consigne et aussi, de certains termes qui empêchent la compréhension.

Il y a autant de définitions rencontrées d'une discipline à une autre. L'exemple peut donc donner du sens à la définition. Car certains apprenants ont besoin de s'appuyer sur la pratique, un exemple peut leur permettre de les éclairer.

L'exemple cité plus haut est apparemment très simple pour l'enseignant. Mais le vocabulaire employé comporte beaucoup de termes nouveaux sur lesquels de nombreux apprenants ont des difficultés de compréhension.

Nous avons déjà expliqué qu'il existait une différence considérable entre le fait de mémoriser une somme de détails et le fait d'intégrer les idées générales construites par l'apprenant lui-même.

En effet, la définition d'un mot ne s'apprend pas en consultant un dictionnaire. Il ne s'agit pas uniquement de savoir ce que cela veut dire, mais surtout également d'être capable de l'utiliser naturellement.

Pour obtenir les résultats escomptés, il faut effectivement travailler sur le vocabulaire et la syntaxe qui permettent un traitement métalinguistique d'un document étudié.

A propos du lexique, il faut remarquer que les activités scolaires plus formelles comme le graphisme, les mathématiques, par exemple, sont souvent introduites par des consignes faisant appel à un lexique spécifique.

Certains termes sont compris très tôt, comme en mathématiques : faire une croix, découper, colorier, dessiner, bien que ces deux derniers verbes soient parfois confondus), d'autres posent davantage des difficultés (souligner, barrer, entourer, relier, encadrer).

Il est donc nécessaire, chaque fois que ces verbes sont utilisés (tableau 9), de bien en élucider le sens à l'aide d'exemples.

En histoire, nous relevons chaque verbe rencontré dans une consigne, puis essayons de déterminer avec précision le sens de ce verbe. Un travail similaire est réalisé en

Français et aussi par les enseignants des disciplines scientifiques.

Tableau 9 Liste de verbes de consigne communs²³⁸

Toutes les disciplines	Au moins 4 disciplines			
Analyser	Analyser	Créer	En	Noter
Argumenter	Appliquer	Critiquer	déduire	Planifier
Choisir	Argumenter	Découvrir	Énumérer	Reconnaître
Classer	Associer	Décrire	Évaluer	Recopier
Commenter	Calculer	Déduire	Examiner	Rédiger
Comparer	Caractériser	Définir	Expliquer	Reformuler
Conclure	Citer	Démontrer	Exprimer	
Construire	Choisir	Déterminer	Formuler	
Décrire	Classer	Développer	Identifier	Relever
Définir	Commenter		Imaginer	Repérer
Dégager	Comparer	Différencier	Interpréter	Résoudre
Distinguer	Compléter	Dire	Justifier	Résumer
En déduire	Concevoir	Distinguer	Mesurer	Retrouver
Évaluer	Conclure	Donner	Modifier	Schématiser
Expliquer	Construire	Écrire	Montrer	Sélectionner
Identifier		Élaborer	Nommer	Valider
Indiquer				Vérifier
Initier				
Justifier				
Montrer				
Observer				
Penser				
Regarder				
Repérer				
Sélectionner				
Vérifier				

Source : document conçu à partir des informations tirées des programmes d'enseignement et des épreuves d'évaluation en Histoire, SVT, Mathématiques, Français.

2 Travail d'équipe

Notre expérience nous a montré que la manière de maîtriser les consignes découle aussi du travail en équipe.

Lorsque nous avons identifié les obstacles des apprenants, nous avons d'abord échangé avec les autres

²³⁸ Chaque verbe de consigne de cette liste a été cité au moins une fois par au moins un enseignant comme étant utilisé dans sa discipline.

collègues de la même discipline dans le cadre de notre conseil d'enseignement, qui disent aussi rencontré des problèmes avec leurs apprenants dans la compréhension des consignes²³⁹.

Nous avons alors construit une séquence de travail autour de la méthodologie du commentaire de documents (le cas du texte) pour essayer avant tout, d'harmoniser nos différentes manières de formuler les consignes.

Cette séance fut bénéfique car elle nous a permis d'une part de concevoir un texte assorti de consignes qui poursuit les principaux objectifs de la taxonomie de Bloom, d'autre part, nous avons mis au point notre représentation de la formulation de la bonne consigne d'une mauvaise consigne.

Enfin, elle nous a permis de comprendre que formuler des consignes efficaces, exige une connaissance des différentes classifications utilisables et de leurs usages respectifs (la classification tirée de la taxonomie de Bloom, la classification en fonction de la liberté de réponse dont jouit l'élève, la classification en fonction du caractère explicite ou implicite de la réponse, les cercles de questionnement de Christenbury et de Kelly)²⁴⁰.

²³⁹ Annexe 20.

²⁴⁰ Ils proposent une autre classification qui nous paraît intéressante et facile à utiliser. Pour toute matière à enseigner, et plus particulièrement pour l'enseignement de langues, ils faut une classification fondée sur trois pôles de questionnement : le pôle « sujet » ou « matière », le pôle « réalités de l'apprenant » et le pôle « réalités du monde extérieur ».

Les questions centrées sur le pôle « sujet » sont des questions qui explorent le contenu d'un sujet, c'est-à-dire tout ce qu'on peut savoir sur celui-ci : ses différents aspects et éléments spécifiques, les concepts et la terminologie utilisés pour en parler, son utilité, ses applications concrètes, ses causes, ses conséquences, son évolution, en somme, tous les faits, toutes les connaissances, toutes les habiletés ou savoir-faire le concernant et constituant l'ensemble du connaissable s'y rapportant.

Les questions du pôle « réalités de l'apprenant » demandent à l'apprenant de se situer par rapport au sujet. Elles explorent son expérience et ses réactions à ce propos. Ce sont des questions qui confrontent l'expérience personnelle de l'élève, ses valeurs, ses idées, ses opinions personnelles, ses pratiques sociales, ses connaissances, ses convictions, son imagination au contenu de la leçon concernée, au sujet de l'étude. Elles sont axées sur le point de vue de l'apprenant par rapport au sujet traité.

Les questions du pôle « réalités du monde extérieur » examinent les rapports entre le sujet traité et les réalités du monde extérieur à l'apprenant. Elles situent le sujet dans un contexte plus large, qui peut être familial, local, provincial, régional, national, ou même mondial. Elles explorent l'expérience et les pratiques d'autres personnes par rapport au sujet. Elles peuvent être convergentes ou divergentes.

Il nous fallait donc comprendre cette classification qui était importante à nos yeux.

Au cours de ce travail d'équipe, nous nous sommes aperçus que certaines de nos propres formulations n'ont trouvé aucune réponse à cause de leur complexité. Cela nous a conduit à être plus précis nos formulations, en simplifiant le vocabulaire, la syntaxe, donnant des précisions sur ce qui doit être effectivement réalisé.

Pour une meilleure mise en activité des apprenants, il nous fallait nous-même faire la distinction entre l'énoncé et la consigne, c'est-à-dire, distinguer ce qui relève de l'information de ce qui relève de la tâche à réaliser.

Car un des facteurs responsables de lacunes dans la maîtrise de cette compétence réside dans le fait que bien souvent, les apprenants ne lisent pas bien la consigne ou l'énoncé. Que ce soit un problème d'attention ou de compréhension, il se précipite souvent dans la résolution sans savoir ou exactement ce qu'on lui demande.

La distinction entre ces deux éléments (consigne et énoncé) n'est possible qu'à travers leur rapprochement. Nous avons essayé ce travail portant sur : *Les mutations contemporaines de la civilisation négro-africaine*.

La première démarche visait en l'analyse des informations contenues dans l'énoncé. Une fois l'énoncé lu, nous avons demandé aux apprenants d'imaginer les consignes qui pouvaient leur être données à partir de celui-ci.

Ensuite nous leur avons demandé de souligner dans l'énoncé les informations qu'ils jugeaient nécessaires pour la construction de leur travail. Un tel travail, en incitant les apprenants à une lecture active du sujet, leur permettait de jouer non seulement sur la distinction entre énoncé et consigne, mais encore sur leur articulation.

Ainsi, ils comprenaient l'importance de lire attentivement et rigoureusement l'énoncé pour répondre à une consigne.

En d'autres termes, c'est parce que nous avons demandé aux apprenants d'envisager une consigne à partir de l'énoncé, que nous avons mis en situation de lire celui-ci attentivement.

Une fois les énoncés et les consignes clairement distingués, encore faut-il que ces derniers parviennent à saisir leur articulation, pour éviter de les considérer comme indépendants l'un de l'autre et d'oublier tout ou partie de l'énoncé en chemin.

La seconde étape suggérée du travail précédemment décrit, permettait de mettre en valeur les liens entre les différents éléments de l'énoncé. Nous nous sommes basé pour cela sur une carte que les apprenants devaient compléter à l'aide des informations sélectionnées dans l'énoncé et reformulées en un ou deux mots.

La carte permettait non seulement d'articuler les données du sujet, mais encore de préciser l'ordre dans lequel elles devaient se succéder dans le travail.

Il permettait enfin de mettre au jour les notions de : azimut, plan, latitude, longitude, carte administrative, notions certes complexes mais rendues ici plus accessibles par l'utilisation d'une carte simple.

Tout ce travail sur l'énoncé avait pour but de préparer la lecture des consignes en invitant les apprenants à anticiper sur ce qui leur serait demandé et en leur proposant des outils pour bien lire le sujet et y répondre de la façon la plus adaptée.

Ainsi, en méditant aux activités que nous pouvions mettre en place lors de notre progression séquentielle, il

nous est apparu indispensable de demander à certains de formuler des consignes.

La difficulté de cet exercice tient dans la similitude formelle que peuvent revêtir les verbes dans ces deux parties : dans les deux cas, les verbes peuvent être à l'infinitif ou à l'impératif.

L'apprenant ne peut pas s'appuyer sur un seul élément formel de distinction pour mener cette tâche à bien. Il doit donc se fonder sur d'autres critères distinctifs pour séparer l'énoncé de la consigne.

Leur fonction respective au sein d'un sujet constitue sans aucun doute le critère le plus efficace. Pour parvenir à les déterminer, nous avons proposé un exercice qui nous paraît assez sensé : nous donnons que l'énoncé et les élèves doivent deviner la ou les consigne(s), et réciproquement.

Avant d'analyser cette activité, il nous paraît essentiel d'expliquer qu'ils ont manifesté dès le début de la séance leur incompréhension face à ce que nous attendions d'eux.

Ils étaient vraisemblablement déroutés par la forme et la nature même du travail demandé : les énoncés et les consignes constitutifs du sujet de commentaire étaient présentés comme un texte support sur lequel nous leur demandions de réfléchir à l'aide d'autres énoncés et consignes. Autrement dit, un nouveau sujet se superposait à l'épreuve de commentaire.

Un tel dispositif, par son caractère réflexif, avait en effet de quoi les gêner dans leurs manières de travailler et leurs représentations des consignes.

Afin d'assouplir leurs craintes et de les convaincre de l'importance d'une telle étude, nous leur avons expliqué

plusieurs fois durant la séance quelles étaient nos attentes et rappelé l'objectif qu'elles servaient.

Dans le souci de distinguer les différentes étapes de lecture d'un sujet, nous avons clairement séparé l'énoncé et les consignes, là où ils se trouvaient parfois mêlés dans le sujet final.

Au total, ce travail d'équipe nous a permis de comprendre que la consigne doit être formulée dans un vocabulaire simple et précis et en évitant des tournures tortueuses et des termes ou expressions vagues. Elles doivent être souples pour être reformulées en cas d'échec de la communication.

Nous avons davantage compris que nous avons à faire à des apprenants qui n'ont à leur disposition qu'un nombre très restreint de mots et surtout qu'il est inutile d'utiliser des termes qu'ils ne connaîtront absolument pas.

Mais comme nous l'avions signalé, les apprenants n'éprouvent pas tous les mêmes difficultés face aux consignes. Ce travail d'équipe nous permet de produire des modèles explicatifs.

En didactique, le mot modèle est porteur de différentes significations. C'est un concept en construction. En ce qui nous concerne, l'utilisation de ce terme n'implique pas un modèle à imiter.

En somme, l'intérêt d'un modèle ne mesure pas dans sa vérité mais dans son utilité. Il est très important de faire élaborer des modèles car, à la suite d'activités qui ont remis en cause les conceptions des élèves, si on ne fait pas reconstruire une formulation ou un modèle explicatif en accord avec les apports nouvellement découverts et analysés, on s'aperçoit que les conceptions initiales ont très vite tendance à revenir.

CHAPITRE II DE LA BONNE FORMULATION AUX ACTIVITES
D'ENTRAINEMENT

I Travail de formulation et de reformulation

1 Formulation de bonnes consignes

Lorsque nous travaillons à améliorer la lisibilité des consignes, autrement dit, leur faisabilité, il importe aussi d'envisager quelques propositions. En effet, un travail de la part du professeur sur la formulation des consignes est nécessaire pour que leur compréhension ne soit pas un obstacle pour l'apprenant.

Une bonne consigne correctement formulée conditionne la réussite de l'apprenant. Or, certaines consignes sont si complexes que leur seule compréhension accapare l'apprenant.

Ainsi, une consigne qui peut sembler très claire des points de vue lexical et syntaxique, aboutit parfois à des réalisations variables selon les apprenants : soit les verbes sont polysémiques, soit l'absence d'informations suffisantes.

Alors que la formulation d'une bonne consigne est déterminante pour le bon déroulement de la tâche. C'est pourquoi, avec notre expérience dans l'enseignement secondaire nous sommes dit qu'aujourd'hui, si nous devons nous fixer un objectif à atteindre pour améliorer les apprentissages de nos apprenants, ce serait d'abord celui de la clarté et de la compréhension des consignes. Nous nous disons qu'il faille formuler de bonnes consignes pour aider ces derniers à mieux apprendre.

Mais qu'est-ce qu'une bonne consigne ? Est-ce celle qui est précise, explicite, facilite la tâche à entreprendre ? Ou celle qui focalise l'attention de l'apprenant sur ce qui est important en fonction de l'objectif poursuivi ?

Une bonne consigne est-elle celle qui ne contient pas de mots difficiles ? Ou encore, s'agit-il d'une consigne brève ?

Pour répondre à ces différentes interrogations, il nous fallait d'abord porter un regard critique sur nos propres consignes et sujets afin de déterminer les critères définitoires d'une bonne consigne. Il fallait que nous parvenions à faire émerger ceux de nos apprenants.

Pour eux, elle devait être intéressante, lisible, claire, précise et faisable. Nous disposons alors assez de critères pour leur proposer une nouvelle activité.

Mais une bonne consigne est-elle simplement une consigne applicable et appliquée ? La réponse est non, car elle n'agit pas de manière isolée mais dans un processus cognitif.

Elle est là pour aider l'apprenant à progresser, ce qui veut dire qu'en réalité, bien qu'il y a de mauvaises consignes²⁴¹, il est difficile de définir une bonne consigne sans qu'on ne se soit pas interrogé sur les objectifs visés par la consigne.

La bonne consigne dépend des objectifs poursuivis. C'est pourquoi nous disons aussi qu'une bonne consigne a en effet pour objectif prioritaire d'être comprise par le plus grand nombre. Mais pour autant, doit-elle être simple ?

En réalité, elle doit surtout s'adapter à son public, se moduler en fonction de celui-ci. Elle a pour fonction d'être un objet sur lequel l'apprenant va s'appuyer pour progresser. Une consigne ne doit donc pas seulement être applicable et appliquée pour être une bonne consigne.

Une bonne consigne est précise, explicite et facilite la tâche à entreprendre. Elle peut être courte ou longue mais

²⁴¹ Une mauvaise consigne est *soit trop vague* et l'apprenant ne sait que faire, par exemple : « expliquez les relations internationales », *soit trop bavarde* et ce dernier n'a plus rien à faire, exemple : « citez les deux puissances Est/Ouest en Amérique et en Europe qui s'affrontent par pays interposés au lendemain de la seconde guerre mondiale pendant la période de la guerre froide ».

doit surtout focaliser l'attention de l'apprenant sur ce qui est important en fonction de l'objectif poursuivi. A ce titre, des indicateurs peuvent nous aider à élaborer des consignes avec plus de précision :

- pourquoi ce travail ? (quel intérêt pour l'apprenant) ;
- quoi faire ? (ce que l'apprenant doit être capable de réaliser) ;

- comment faire, avec quoi ? (dans quelles conditions matérielles, de temps...) ;

- jusqu'où, quel degré d'achèvement ou de réussite ? (ce qu'il faut faire pour que le travail soit considéré comme terminé et conforme au but recherché).

Mais qu'est ce qui justifie ce choix d'indicateurs ? Très souvent, nous nous limitons à informer l'apprenant de ce qu'il doit réaliser (second indicateur). Les conditions dans lesquelles la tâche doit être menée sont parfois de l'ordre de l'implicite, et certains apprenants échouent puisqu'ils n'ont pas intégré effectivement les règles de fonctionnement imposées par le professeur. De plus, le fait de préciser l'intérêt de la tâche permet à l'apprenant de la situer dans un projet.

Une bonne consigne doit être donc bien comprise. Mais que veut dire « bien comprendre une consigne ». Ce n'est que lorsque l'apprenant saisit l'intérêt général de l'exercice qu'on peut considérer que celle-ci est bien assimilée, notamment en répondant correctement à la tâche sollicitée, en respectant les critères énumérés dans l'énoncé de la consigne, en évitant les incorrections et les contresens, en bannissant les maladresses de forme et de fond, en mettant l'accent sur des connaissances précises, c'est-à-dire en s'appuyant sur des exemples pour étayer ses réponses, etc.

Autrement dit, pour analyser la pertinence la pertinence de nos consignes, deux aspects sont à prendre en compte.

La consigne, l'énoncé, contiennent-ils tous les renseignements que l'apprenant doit posséder ?

Lorsqu'on les lit, ne peut-on pas comprendre autre chose que ce qu'on voulu dire ?

Il faut donc penser :

-aux informations d'ordre pratique ;

-aux obstacles d'incompréhension de vocabulaire, de syntaxe ;

-à la méconnaissance d'un savoir dont a besoin et qui n'est pas forcément en rapport direct avec l'objectif visé.

Somme toute, une bonne consigne doit comporter les qualités suivantes :

-être correctement exprimée, c'est-à-dire qu'une attention doit être apportée au respect des formes grammaticales et syntaxiques ;

-l'énoncé doit exprimer clairement ce que l'on attend de l'apprenant, c'est-à-dire qu'elle doit être soigneusement préparée pour ne pas faire obstacle ;

-être adaptée au niveau de l'apprenant ; cela ne veut pas dire qu'il faille proposer des complexes ou ne comportant aucune difficulté, il faut les adapter au niveau de maîtrise dont fait preuve l'apprenant, progressivement, il sera confronté à des consignes plus complexes et variées ;

-exprimer une idée à la fois, c'est-à-dire que la consigne doit être formulée autour d'une seule idée, en d'autres termes, elle doit être comprise facilement d'une manière univoque par l'ensemble des apprenants pour ne pas les disperser.

En effet, aucun terme de la consigne ne doit permettre des suppositions quant au sens, car des consignes imprécises,

trop complexes, ou mal formulées dans un langage mal adapté au niveau du vocabulaire des apprenants suscitent des malentendus, provoquent des frustrations et font perdre le temps parce que les apprenants consacrent trop d'efforts à comprendre la consigne avant même de chercher la réponse.

Le choix du verbe est déterminant. En d'autres termes, il s'agit d'utiliser des verbes précis correspondant bien aux tâches à effectuer.

Il faut donc éviter les verbes à contenu vague ou exprimant un doute, par exemple : apprécier, tenter, essayer, imaginer, etc.

2 Travail de reformulation

La compréhension des consignes ne concerne pas uniquement l'écrit. De nombreuses consignes sont données à l'oral et celles-ci ne sont pas obligatoirement mieux comprises par l'apprenant. Il convient également à ce niveau de conduire des actions.

D'abord, au niveau de l'enseignant, il faut choisir le bon niveau de langue, la bonne période pour donner les consignes, le meilleur rythme, repérer le juste milieu entre « trop dire » et « ne pas assez dire », prendre en compte les divers profils des apprenants.

Du côté de l'apprenant, le professeur doit l'aider à être plus attentif, plus concentré, mais également expliciter avec lui les règles du jeu là également, surtout dans l'articulation oral/écrit²⁴².

Lorsque l'élève est occupé à une tâche, lui donner une consigne est bien inutile et pourtant, nous donnons des précisions, des informations pendant qu'un document circule dans la classe ou que les apprenants sont concentrés sur le document.

²⁴² Zakhartchouk J.-M. (1999), op.cit., p. 43.

Sur le premier point, il convient d'user de reformulation, en utilisant à la fois un mode d'expression soutenu. Dans l'analyse des fonctions du langage, celle-ci a une fonction cognitive pour les consignes et les conseils pédagogiques.

Par exemple, au niveau de la 6^e, les problèmes sont nombreux, car il faut apprendre à l'élève comment il doit se comporter pour devenir un élève. Il faut aussi lui apprendre à respecter les autres, les enseignants, les adultes, mais aussi les autres élèves.

A cet âge, il est généralement tourné vers lui-même, c'est pour cela qu'il n'est pas toujours facile de faire respecter la parole d'autrui, l'enseignant va pourtant lui demander de se taire pour écouter les consignes données, puis d'écouter les autres élèves pour qu'il puisse parler et être écouté à son tour.

Il faut reconnaître que ces difficultés rencontrées occasionnent des réactions différentes suivant les individus et suivant les moments où cela arrive. Les effets sont naturellement d'ordre divers : l'élève est agité ou s'agite de plus en plus, il n'écoute pas ou n'écoute plus, pose des questions mais pas forcément de suite, discute, fait du bruit, bouge, fait quelque chose parce qu'il sait qu'il faut faire quelque chose mais sans savoir quoi et donc fait n'importe quoi.

Dans nos classes, certains élèves qui ne comprennent pas les consignes, gribouillent leur feuille en sachant pertinemment que ce n'était pas ce qu'il fallait faire.

Lors de la passation des consignes, il arrive parfois que l'élève ne comprenne pas le ou les mots employés (nous y reviendrons), c'est aussi une difficulté liée à la communication.

Il y en a d'autres : ils ne comprennent pas la tournure de la phrase, n'entendent pas (pour des raisons physiologiques ou parce qu'ils n'écoutent pas).

C'est au collège et au lycée que l'on dépiste parfois des troubles de l'audition ou de la vision le plus souvent (l'enseignant a le devoir de signaler des comportements qui pourraient faire penser à des troubles de cet ordre qui doivent ensuite être vérifiés par des spécialistes).

Il y a aussi le fait que l'élève n'est pas attentif au moment où l'enseignant donne la consigne et ne perçoit pas la totalité du message

En somme, certains élèves perçoivent assez facilement la consigne orale et l'enregistrent instantanément, d'autres ont besoin de reformulation interne plus lente, voire d'une écriture de la consigne, c'est à ce niveau que la voix joue un rôle fondamental.

En effet, le débit de l'enseignant, le timbre de sa voix, la bonne articulation de son message sont également des conditions à la bonne compréhension des consignes. Tout cela se travaille et on peut qu'encourager les professeurs à suivre des formations dans les domaines de l'expression, de la voix.

L'intonation de la voix peut capter l'attention des apprenants ou pour leur signifier que nous ne sommes pas content sur tel ou tel point de la consigne.

Variation le ton de la voix a quelquefois un impact apaisant un auditoire, ce qui ne signifie pas que l'on doit rester à un niveau sonore trop faible ou insuffisant la majeure partie de la journée.

En effet, c'est par la voix principalement que passent les émotions et l'état mental de celui qui parle, d'où l'intérêt et l'importance d'y prêter attention face à de jeunes apprenants qui, instinctivement, percevront si nous sommes serein ou pas.

La voix a son importance²⁴³. Nous devons nous abstenir à ne pas trop parler. Notre parole y gagne en valeur et surtout permet aux apprenants de se concentrer sur le travail qu'ils ont à faire une fois qu'ils ont compris la consigne.

Il arrive également qu'il écoute attentivement mais a besoin d'autres supports que la voix pour comprendre ce qu'on lui explique. Souvent, il a besoin de voir ce qu'il aura à faire.

Il a quelquefois besoin d'aide pour mieux comprendre la consigne, il peut aussi ne pas la comprendre ou encore, il a besoin de faire ou faire venir l'exercice avant de pouvoir le faire tout seul.

Les difficultés de cet ordre apparaissent à tous les niveaux de l'enseignement. Le moment de la consigne doit revêtir un temps d'attention tout particulier si on veut pouvoir continuer la séance en toute sérénité.

Si ce temps n'est pas calme et ne capte pas l'attention de tous les apprenants, le reste de la séance risque fort d'être perturbé et la consigne a peu de chance de passer comme il faut pour que les élèves tirent le meilleur parti de ce qu'ils ont pu comprendre de la tâche à effectuer.

L'attention est essentielle. Elle comporte également plusieurs facettes. D'une part, c'est à l'enseignant de créer une ambiance propice aux apprentissages en favorisant au mieux cette attention des apprenants, mais elle est pour certains élèves très délicats à obtenir ou à soutenir (en fonction de l'âge également), soit pour des raisons extérieures à l'école, soit par manque de motivation, soit encore pour des raisons physiologiques (apprenants hyperactifs qui ont des difficultés à se concentrer longtemps).

²⁴³ Noguera S. (2006), La consigne scolaire : l'entendre, la comprendre, y répondre, IUFM de l'académie de Aix-Marseille, p. 22.

L'apprenant ne sait pas toujours s'il aura droit à des reformulations, il importe de l'aider à travers d'autres activités d'entraînement.

II Activités d'entraînement

1 Réalisation d'exposés

Le rôle du professeur dans l'aide à la compréhension des consignes est multiple. Nous avons initié des activités variées. Toutefois, une autre expérimentation que nous avons mise en place dans notre pratique, s'est aussi faite au travers de la réalisation d'exposés par les élèves d'une de nos classes de Troisième.

Ces exposés traitent de l'ONU. Nous avons voulu avec le concours du responsable du Centre de documentation et informations, les amener à une nouvelle méthode de travail, notamment l'exposé.

La plupart d'entre eux n'avaient jamais été confrontée à ce type d'activités, mais nous avons choisi d'être plus précis dans nos consignes. Nous leur avons demandé de se répartir en cinq groupes de dix. Nous leur avons donné trois jours pour constituer leur groupe de travail.

La semaine qui a suivi la constitution des groupes, nous avons amené notre classe au Centre de document et inforamtions, au cours d'une de leur heure de cours (bien entendu avec l'autorisation de l'administration du lycée), et la première des choses fut de répartir les sujets entre les groupes.

Effectivement, il y a eu des mécontents, car deux groupes souhaitant travailler sur *«Les secrétaires généraux de l'ONU : leur nationalité et la durée de leur mandat»*.

D'autres sujets par contre, n'eurent qu'un succès très limité, notamment : *« Les actions de l'ONU dans la guerre du*

Golfe » ou encore « *Le rôle du droit de veto dans la résolution des crises internationales*²⁴⁴ ».

Dès que cette première étape fut achevée, il nous restait d'explicitier nos attentes. Pour cela, nous avons choisi de leur demander avant toute autre chose, de mentionner sur une feuille les termes ou les noms qui leur venait en tête concernant leur sujet d'étude (cette liste ne devant pas excéder cinq noms).

A partir de là, le responsable du centre de documentation et nous-même avons annoncé notre première attente : les mots ou noms qui venaient d'être trouvés vont servir de base de recherche dans la documentation existante sur le sujet.

Chaque groupe a ainsi noté ces mots comme étant des mots-clés et ils savent qu'ils doivent sans cesse s'y référer. Une autre de nos consignes, et ce n'est pas le moindre, a été de demander à ce que l'élaboration des exposés ne se fasse qu'au centre de documentation et uniquement qu'au CDI.

Les consignes étant donc suffisamment bien formulées et précises, les apprenants sentent ce que nous attendions d'eux. Il s'agit bien ici d'un exemple où les consignes sont clairement placées dans un objectif d'apprentissage (le savoir-faire étant celui qui consiste à travailler en groupe et faire une recherche documentaire).

Ces mises au point faites, nous avons pu constater que la progression de notre classe était réelle, notamment au cours de la séance consacrée en classe, au recadrage des exposés. Certains élèves avaient été surpris de notre réaction et de notre nouvelle approche à travers les exposés

²⁴⁴ Outre les trois sujets déjà cités, les deux autres étaient :
Les institutions spécialisées de l'ONU en commentant leurs rôles et leurs actions.
Le bilan de l'ONU depuis sa création jusqu'à nos jours.

en groupe, car pour eux, le travail individuel est signe d'un plus grand sérieux.

Nous avons demandé aux élèves qui ont travaillé en groupe d'en expliquer les avantages qu'ils ont en tirés.

Les termes « échange », « communiquer », « s'aider », « discussion », « intéressant » ont été les plus fréquemment cités.

En effet, nos consignes clairement énoncées et replacées dans leurs objectifs finaux, ont permis à notre classe de commencer à acquérir un nouveau savoir-faire qui leur sera utile tout au long de leur scolarité.

Il paraît donc ici clairement à quel point un travail en amont sur les consignes permet une meilleure mise en activité des élèves (plus constructive et moins abstraite pour eux).

2 Travail sur document et la prise de notes

Nous apprenons rarement les apprenants à analyser les consignes qui leurs sont données. Pourtant, nous avons signalé que leur incompréhension était un facteur important d'échec. Nous étions surpris de constater qu'au début de notre carrière que les élèves ne savaient pas prendre de notes de façon efficace.

Leurs leçons étaient truffées d'erreurs et des phrases pour lesquelles il nous était difficilement d'en être l'auteur, tellement les contresens étaient intolérables.

Nous avons accusé certains de nos collègues de ne les avoir pas préparé sérieusement. En réfléchissant aux activités que nous pouvions mettre en place pour aider aussi les apprenants à comprendre les consignes afin d'acquérir des compétences, nous avons initié la technique de la prise de notes.

Mais à ce propos, n'est-il pas nécessaire avant de continuer, de préciser ce que l'on entend par prise de notes ?

Est-ce prendre des notes dans une documentation sur un sujet donné, en vue d'un exposé, d'un travail écrit ? Ou est-ce prendre des notes pendant une leçon d'un professeur ?

Nous pensons que dans les deux cas, les élèves auront besoin de maîtriser des objectifs similaires qui mettent en jeu des capacités telles que : analyser, résumer, organiser. Mais d'autres seront propres à chaque compétence.

Cependant quels moyens et exercices allons-nous utiliser pour amener peu à peu nos élèves vers une prise de notes efficaces ?

Il nous fallait d'abord travailler l'écoute durant le premier trimestre de l'année. L'objectif est que les apprenants pratiquent une forme d'écoute particulière, précise : écouter pour faire ensuite ce qui a été demandé, tout et uniquement ce qui a été demandé, comme c'était demandé.

Nous devons donc conduire les apprenants à adopter à adopter des attitudes propices à l'écoute :

- en instaurant des moments de silence ;
- en incitant les apprenants à diriger leur regard vers l'enseignant ;
- en mobilisant l'attention sur la parole, sur le message verbal.

Les résultats furent satisfaisants dans l'ensemble. Pour juger de la faisabilité de nos consignes, nous avons aussitôt entamé dès le premier trimestre, avec l'étude des documents.

Nous avons choisi de débiter ce travail dès le premier trimestre, parce que la compréhension des consignes était un souci permanent pour nous. Nous estimons qu'elle peut être

circonscrite comme objectif d'un trimestre (une heure par semaine est un minimum) comme sensibilisation, prise de conscience du problème et premières réponses aux difficultés.

Nous devons proposer aux apprenants des situations et exercices. C'est pourquoi il nous fallait au préalable leur faire prendre conscience que la compréhension de la consigne est déterminante et qu'ils ne peuvent réussir un travail qu'ils savent faire parce qu'ils n'ont pas réussi avec précision à ce qu'on leur demandait.

Le travail a d'abord commencé dès la simple distribution du texte : nous les avons laissé découvrir le document, réagir, dire ce que c'est, d'où il vient et ce que l'on va en faire.

Nous avons choisi un extrait du discours de Jules Ferry à la chambre des députés. Dans la progression de la leçon (Les causes de l'impérialisme et le congrès de Berlin), le support devrait leur permettre de comprendre l'impérialisme en vue d'identifier les principales causes de cette doctrine.

Après avoir procédé à la distribution des textes, nous avons cherché à organiser l'apprentissage, c'est-à-dire : indiquer les méthodes de travail à travers les consignes que nous allons donner et qui doivent permettre aux apprenants d'avoir accès aux documents bruts.

Ce travail d'organisation de notre part qui entre en ligne de compte dans le contrat didactique doit permettre aux apprenants de construire leur savoir, parce que le texte en question place l'élève dans une situation qui provoque chez lui un besoin d'information, d'explicitation, de communication, d'analyse, de recherche.

Les élèves devraient d'abord numéroter les lignes du texte avec des chiffres continus (en se servant surtout que de chiffres arabes). En circulant dans les rangées, nous nous

sommes aperçu que tous les élèves ont numéroté le texte, mais de différentes manières :

-90% ont fait une numérotation continue ;

-10% ont opté pour une numérotation discontinue (par ligne de 5).

Les élèves ont donc satisfait à moitié à notre exigence. Mais les réponses erronées sont peu fréquentes. La majorité des erreurs correspondent à des réussites partielles témoignant du fait que les apprenants ont globalement compris la consigne mais ne l'ont pas appliqué de façon systématique.

Une autre fois, lorsque nous avons demandé de numéroter le texte, les élèves ont dans leur ensemble répondu à cette exigence.

Une autre étape du travail sur le document consista au relevé des mots difficiles du texte qui empêchent la compréhension du document par les apprenants.

Le succès fut moins important. Dans le document, certains disent ne pas comprendre des groupes de mots ou des expressions tels que : races supérieures et races inférieures, puis centre de ravitaillement, alors qu'il s'agissait de repérer des mots difficiles et non des groupes de mot ou expressions.

Pourtant en préparant cette activité, nous nous sommes fait la réflexion suivante : « les élèves n'ont qu'à bien écouter les consignes ». Mais nous ne tenons pas compte de leur difficulté à faire la différence entre un mot et un groupe de mot ou une expression.

Cependant, dans l'ensemble, une bonne majorité semble avoir perçu ce que voulait désigner : numéroter un texte, lire un document avec la source. Mais nous ne pouvons pas rester indifférent le fait que certains n'aient pu repérer

les mots difficiles au détriment des groupes de mot ou expressions.

En effet, le langage du texte s'apprend, mais nous n'avons pas compris cela au début lorsque nous les utilisons en classe avec les élèves.

Au cours d'une autre séance, nous avons choisi de travailler sur le texte de Karl Max et Friedrich Engels portant sur la lutte des classes entre bourgeois et prolétaires²⁴⁵.

Comme lors de la séance précédente, nous avons donné les mêmes consignes mais cette fois-ci en essayant de modifier celle relative à l'identification des mots difficiles.

Nous avons cherché à être plus précis en demandant aux élèves de repérer les mots, les groupes de mot ou les expressions qui empêchent leur compréhension du document. Dans leurs réactions, ils ont répertoriés six mots difficiles : "praticien", "plébéien", "seigneur", "serf", "bourgeois et prolétariat", et une expression : "Ces ouvriers contraints de se vendre par morceaux".

Lors d'un autre exercice, (relatif à une leçon en Troisième sur : Les résistances à la conquête coloniale en Afrique occidentale), nous avons sélectionné une série de documents : textes, graphiques, cartes, photos (celles de Samory Touré et de Béhanzin).

Nous leur avons demandé d'identifier les documents en les classant par catégorie. Ils étaient visiblement déstabilisés par la forme de la consigne.

Afin d'atténuer leur appréhension, nous avons essayé de transposer la consigne en leur indiquant cette fois-ci de trier les documents pour les regrouper par type.

²⁴⁵ Extrait tiré de Karl Marx, Friedrich Engels (1993), Manifeste du parti communiste, collection le Livre de poche, Brodard et Taupin, Paris, p. 5-6.

L'intérêt de ces activités était également de connaître le rôle central de l'élève dans l'élaboration d'une bonne consigne. Les apprenants devraient pouvoir également distinguer les consignes proprement dites et les conseils techniques, les micro-consignes²⁴⁶ concernant les procédures à mettre en œuvre.

Nous avons choisi pour cela, un extrait du discours de Félix Houphouët-Boigny en 1951 au stade Géo André²⁴⁷.

Les apprenants devaient retrouver les consignes et les formuler par écrit. Ce travail les contraignait à être concentrés aux termes identiques entre les notions qui constituaient les réponses pour faire des hypothèses.

Certains ont très justement proposé comme consigne : « Dégagez l'idée générale du texte ». Nous avons noté encore que ce genre d'exercices, en les rendant acteurs les uns vis-à-vis des autres, encourage leur réactivité.

Nous nous sommes rendu compte que beaucoup d'entre eux avaient eu le réflexe de se recourir aux types d'items que nous formulons fréquemment.

Cet état de fait traduit comment l'apprenant, devant une consigne particulière de même que l'étaient celles-ci, met en œuvre des stratégies de réussite et mobilise pour ce faire ce que nomme Nicolas Balacheff (1988) « la coutume didactique »²⁴⁸.

La classe fonctionne en effet comme une société coutumière, c'est-à-dire une société disposant de ces propres règles. Délibérément, nous ne leur avons pas donné plus d'explications afin de ne pas nous substituer à leur effort intellectuel et de les contraindre ainsi à prendre la place du créateur de consignes.

²⁴⁶ Zakhartchouk J.-M. (1999), op.cit. p. 44.

²⁴⁷ Annexe 21.

²⁴⁸ Balacheff N. (1988), in Astolfi J.-P. (2002), op.cit. p. 65.

Forts des séances précédentes, ils n'ont pas été déroutés par un autre exercice, et se sont prêtés à l'activité avec le même dynamisme. Ils ont fait de nombreuses propositions et, orientés par nos items, ont assez rapidement trouvé les bonnes consignes, prenant même le soin de corriger leur formulation. Ces séances nous ont paru, chacune selon leurs différents buts, très stimulants, tant pour les élèves que pour nous.

De notre côté, nous avons éprouvé le bénéfice de ces activités en amont, en préparant nos cours, et en aval, lors des séances. La préparation de ces cours nous a d'abord, motivé à porter un autre regard sur la confection de nos consignes.

Il nous fallait, à chaque rubrique, expliquer les compétences que nous voulons construire, la formation de l'esprit que nous voulons développer et orienter l'apprenant sur ce chemin qui mène à l'apprentissage sans pour tant nous substituer à sa pensée.

Notre rôle pendant des séances n'était plus seulement de formuler des consignes aux élèves dans l'espoir qu'ils trouvent la bonne réponse pour progresser dans la leçon, mais de réagir devant les consignes qu'ils présentaient en pensant à leur précision et à leur intérêt ou leur pertinence, et cela dans le but de les amener à obtenir en clarté dans leur formulation, par le biais de la classe.

L'avantage d'un tel fonctionnement ne pouvait que nous conduire à accorder plus de place à l'apprenant tout à la fois dans la préparation de nos cours et lors des séances.

En mettant les élèves dans la situation de l'enseignant énonçant des consignes, il est possible d'améliorer leur compréhension des consignes. A ce niveau aussi, pour mettre les élèves en confiance face à une situation inédite d'apprentissage, nous avons choisi d'éclairer leur réflexion

et leur faire percevoir l'importance d'une telle démarche car ce qui caractérise l'élève, c'est qu'il « raisonne sous influence » par le jeu du contrat didactique²⁴⁹.

Les activités que nous avons mises en place auprès de nos classes avaient ainsi pour but de les amener à une lecture plus active du document afin d'en comprendre l'intérêt et le sens. Au regard de l'importance et de la qualité de la multitude des items qu'ils nous ont présentés, nous avons remarqué leur inspiration dans l'accomplissement de cette activité.

Certains élèves, souvent très réservés ou en désintéressement avec la leçon, se sont montrés particulièrement très attentionnés et actifs.

Il nous semble que cet enthousiasme découlait de la spécificité inhabituelle de l'activité : l'élève se substituait à l'enseignant ; ce que Jean-Pierre Astolfi (2002) note : « On peut inverser les habitudes scolaires et proposer une réponse en demandant de retrouver quelle pouvait être la question »²⁵⁰.

En effet, l'auteur explique que l'école est le seul lieu didactique où celui qui sait quelque chose questionne celui qui, en principe, en sait moins que lui.

Dans cette activité, l'élève est devenu celui qui a la réponse et veut la faire trouver par les autres, il s'en trouvait valorisé.

Ces divers comportements attendus devaient permettre aux élèves de rentrer dans les apprentissages et surtout de pouvoir écouter ce que nous attendions d'eux, à savoir pouvoir entendre, comprendre et répondre aux différentes consignes que nous allons leur donner.

²⁴⁹ Chevallard Y. (1988), in Astolfi J.-P. (2002), op.cit., p. 65.

²⁵⁰ Astolfi J.-P. (2002), op.cit., p. 64.

Au retour des congés de Noël, lorsque nous avons commencé les cours pour le second trimestre (janvier, février, mars), les élèves avaient aussitôt le réflexe des trois mois précédents sans que nous leur indiquions ce qu'il y avait à faire quand nous abordons un texte ou une leçon.

Nous avons constaté que les documents que nous donnons habituaient les élèves à l'analyse, à distinguer ce qui est important de ce qui l'est moins, à organiser une synthèse, grâce certainement aux éléments retenus et les codes de la prise de notes.

Au cours de ce trimestre, nous avons intégré les documents aux différentes étapes de la progression des exposés de leçon. Ainsi, lorsque nous renforçons une réponse par : « Très bien, excellent, c'est juste, etc. », les élèves savent alors qu'il s'agit d'une bonne réponse qu'ils peuvent l'écrire dans leur cahier²⁵¹.

A part quelques élèves qui ne respectaient pas nos consignes et qui ne faisaient pas comme les autres, la grande majorité des apprenants comprenaient ce que nous leur demandons de faire.

A la fin de l'année, nous avons remarqué que la prise de notes n'était pas pour eux un support de la mémoire. Celle-ci a permis de développer des capacités d'analyse, de choix et d'organisation des informations.

Les élèves ont ainsi participé à la construction du savoir en maîtrisant davantage l'outil « prise de notes ».

²⁵¹ Le renforcement est toute démarche visant à encourager un comportement dont on souhaite la continuation et le développement chez l'apprenant, ou visant au contraire, à décourager chez lui un comportement non souhaitable. Selon qu'il vise à encourager ou à décourager un comportement, le renforcement est dit positif ou négatif. Le renforcement positif est aussi appelé valorisation. Il existe des techniques de renforcement autour de quatre catégories principales : le renforcement verbal, le renforcement non verbal, l'utilisation des idées des apprenants, les récompenses, matérielles ou autres. Le renforcement verbal est la technique la plus fréquemment utilisée pour impliquer les élèves dans les activités de la leçon. Elle consiste à faire suivre immédiatement l'action ou le comportement adéquat de l'apprenant d'un commentaire verbal positif, parfois élogieux. C'est en fait une gratification d'ordre psychologique qui a pour but de rendre l'élève fier de son comportement, et donc enclin à en reproduire de semblables.

En précisant donc avec eux les consignes, ils ont su où ils vont ; ils ont appris sans nul doute certains domaines de l'apprentissage, notamment savoir organiser les notes prises en classe lors d'une leçon ou de l'étude d'un texte, la capacité à tirer des informations d'un document, à rendre compte, à comparer. Mais toutes ces activités étaient soutenues par la motivation.

Comment motiver nos élèves pour mieux construire leur savoir à l'aide des consignes ? Il existe une motivation d'origine externe (exemple, par les notes) et une motivation d'origine interne (l'envie de connaître, de faire).

Pour ceux qui adhéraient à l'approche behavioriste²⁵², la réponse résidait dans les renforcements externes : la motivation extrinsèque, c'est-à-dire, la manière dont les enseignants récompensent et punissent les apprenants²⁵³.

Un apprenant est démotivé par suite d'un manque d'encouragements par l'enseignant ou par des punitions corporelles ou psychologiques²⁵⁴

Les chercheurs d'approche humanistes estiment, pensent, par contre, que la réponse à cette question ne réside pas dans des phénomènes extérieurs aux élèves, mais dans leur besoin intrinsèque d'apprendre et de s'épanouir en tant qu'être humain : la motivation intrinsèque.

Aujourd'hui, sous l'influence de l'approche cognitiviste²⁵⁵, les chercheurs ont mis un terme au débat en

²⁵² Le behaviorisme (ou comportementalisme en français) considère l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier. Les mécanismes d'acquisition se fondent sur les théories du conditionnement selon lesquelles l'apprentissage consiste à établir une relation stable entre la réponse que l'on souhaite obtenir et les stimulations de l'environnement, à l'aide de renforcements (positifs ou négatifs). Le behaviorisme a particulièrement insisté sur le délai entre la réponse fournie par l'apprenant et le renforcement en retour délivré par l'enseignant. De nombreuses études expérimentales ont pu montrer que plus ce délai était bref, meilleure était la performance finale. Par exemple, un délai de trois semaines pour rendre des copies ne constitue pas de bonnes conditions pour que l'apprenant réorganise son action.

²⁵³ Viau R. (1994), « La motivation condition essentielle de réussite », in Sciences humaines hors série, n°12, p. 44.

²⁵⁴ Ibidem, p. 44.

situant la motivation dans la relation entre la personne et son environnement.

La motivation prend son origine dans les perceptions et les attentes d'une personne à l'égard des événements qui lui arrivent²⁵⁶. La motivation de l'apprenant prend son origine dans la relation entre ses perceptions et le contexte de formation.

L'apprenant motivé choisi de s'engager et de persévérer. A l'opposé, un apprenant démotivé recourt à des stratégies d'évitement ; autrement dit, il "fait tout pour ne rien faire". La persévérance est une conséquence importante de la motivation.

Cependant, il ne suffit pas de passer des heures à travailler pour s'assurer de la qualité d'un apprentissage. Si un apprenant est distrait lorsqu'il travaille sur un projet, les heures qu'il consacrera seront inutiles. La persévérance doit donc être accompagnée d'un engagement cognitif.

L'engagement cognitif consiste en l'utilisation par l'apprenant de stratégies d'apprentissage au cours de l'accomplissement d'une activité²⁵⁷. Pour Britt Mari-Barth (2002), l'élève devient alors petit à petit un assisté, il n'exprime pas ses propres opinions, et ne fait confiance qu'au savoir des autres questions²⁵⁸.

La dynamique de tout apprentissage procède des motivations. La motivation est donc ce que nous désignons en général sous le terme d'intérêt.

²⁵⁵ Le cognitivisme est un courant théorique qui n'étudie pas l'apprentissage stricto sensu ou la construction de connaissances. Il tente de rendre compte de la mobilisation de connaissances acquises dans la résolution de problèmes. Les notions centrales de représentation de connaissances et de stratégies de traitement de l'information sont souvent évoquées pour rendre compte des difficultés des élèves dans la lecture d'énoncés. La compréhension de consignes, le traitement de l'information, etc., ces difficultés, considérées comme préalables à l'apprentissage sont alors imputées à l'apprenant, elles sont à l'origine d'erreurs ou d'obstacles à l'apprentissage, mais ne sont pas considérées comme des éléments constitutifs de processus d'enseignement ou d'apprentissage. D'inspiration mentaliste, cette perspective renforce les conceptions du constructivisme vulgarisé qui privilégie les thèses internalistes du fonctionnement cognitif et individualistes de la formation.

²⁵⁶ Viau R. (1994), op.cit., p. 44.

²⁵⁷ Ibidem, p. 45.

²⁵⁸ Barth B.-M. (2002), op.cit., p. 68.

L'apprentissage devient dans ce cas plus efficace que lorsque l'apprenant est plus motivé. Il retient plus longtemps lorsque le professeur lui fait alors découvrir par lui-même les prolongements de l'apprentissage à l'aide de consignes.

L'élève sera motivé si, en outre :

- il fait quelque chose d'utile qui a du sens pour lui : l'apprenant doit expliquer par exemple un concept dont il ressent le besoin ;
- il a un projet : il doit véritablement être partie prenante ;
- il est en terrain connu : l'apprenant doit savoir ce qu'il faut faire, pourquoi et comment le faire (connaissance des objectifs et des moyens mis à sa disposition) et jusqu'où aller (critère d'achèvement) ;
- il cherche et se bat : mis en situation de résolution de problèmes, on doit lui proposer de relever un défi ; si les obstacles ne sont pas eux-mêmes des moyens d'apprendre, leur rencontre peut stimuler en créant des besoins nouveaux de connaissances ;
- il a le droit de se tromper : celui qui apprend doit pouvoir tâtonner, suivre sa propre démarche, appliquer ses propres stratégies, faire des erreurs et recommencer ;
- il est responsable : l'apprenant doit être acteur de la construction de ses propres savoirs, et son travail doit s'inscrire dans un projet personnel ;
- il devient conscient de posséder un savoir opératoire : il doit prendre conscience des moyens intellectuels qu'il met en œuvre ;
- il est placé dans un environnement favorable : le professeur doit être perçu par l'apprenant comme étant là pour l'aider à avancer, et non pour relever ses erreurs et le noter. La relation entre eux doit être emphatique ;

-il prend conscience de ses réussites : on doit aider l'élève à réussir ce qu'il entreprend : ne pas l'abandonner devant l'obstacle non franchi, mais lui permettre de cerner la difficulté sur laquelle il bute, afin de mieux l'appréhender ; analyser avec lui le dépassement des obstacles. Chacun doit pouvoir juger lui-même de ce qu'il a fait.

Pour nous résumer, motiver l'apprenant implique la mise en place d'une démarche globale. Aborder un seul des points énumérés peut être très efficace, même s'il faut bien commencer par se lancer sur une piste spécifique. Celui qui apprend doit être considéré comme une personne à part entière, impliquée dans un processus qui est le sien. Le cognitif et l'affectif étant en interaction, chacun nourrira l'autre.

Par ailleurs, que retenir au terme de cette recherche ?

CONCLUSION

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Par cette recherche, nous avons essayé de porter un regard didactique sur les consignes, en rendant visible les difficultés qu'elles posent à travers la diversité, l'utilisation, le choix et la complexité des consignes dans les évaluations.

Nous qui avons fait l'expérience de l'échec dans la vie à cause des consignes, nous estimons que ce travail est loin d'être épuisé.

En effet, si nous avons tenu à porter notre réflexion sur ce sujet, c'est parce qu'il nous semble englober à lui seul, une partie très fondamentale de notre métier (si n'est pas la plus essentielle) : la prise en compte de l'élève en tant qu'individu/apprenant, ces réactions face à la façon de construire une leçon, un savoir, un savoir-faire.

C'est pourquoi les consignes sont incontournables. Elles tiennent toute leur place dans l'enseignement et concourent à la construction du savoir de chaque apprenant.

Elles doivent inciter l'activité intellectuelle de l'apprenant. L'enseignant doit placer leur formulation au cœur de ses préoccupations car elles sont au centre des apprentissages et des interactions enseignant/élèves.

Elles correspondent à des attentes précises du professeur envers ces élèves, attente qui sous-tend une participation active des apprenants.

C'est pourquoi, le professeur se doit d'élaborer des consignes qui soient en adéquation avec ses objectifs. Dans le cas contraire, les consignes, au lieu d'aider les élèves, sont source d'incompréhension et génèrent des obstacles pour ces derniers.

Souvent, la consigne est donnée, explicitée, reformulée par l'enseignant qui facilite la compréhension. Ce travail doit progressivement être assuré par les élèves eux-mêmes qui

en intérioriseront le principe. Il se fera de manière collective pendant un certain temps.

On apprendra aux élèves à s'en passer, mais l'enseignant restera attentif aux cas particuliers des élèves qui en auront encore besoin, et interviendra auprès d'eux pour un échange de cette nature.

La reformulation par l'élève constitue pour l'enseignant un bon indicateur de compréhension et de mémorisation de la consigne.

Le résultat obtenu est que les élèves adaptent progressivement leur comportement pour parvenir à une écoute « réflexe » et durable des consignes jusqu'à ce qu'il ne soit plus nécessaire de les répéter en cours de réalisation.

Une consigne assimilée reste un passage obligé pour parvenir à une plus grande autonomie des apprenants. Cette autonomie qui reste encadrer par l'adulte (l'enseignant), se réalise peu à peu au cours de la scolarité de chaque apprenant.

C'est pourquoi pour mieux aider les élèves à percevoir l'intérêt didactique des consignes, il importe de se mettre en situation de prendre conscience des consignes et de les analyser avec eux, car c'est en les plaçant devant les problèmes à résoudre qu'ils s'approprient les savoirs.

L'objet de la consigne n'est pas uniquement ou de façon prioritaire les réponses attendues. La consigne doit être reconnue comme savoir organisé par des concepts spécifiques qui permettent aux élèves de construire des savoirs. Car ce sont les concepts qui permettent aux élèves de s'approprier des connaissances durables.

Notre recherche tout en se focalisant sur l'histoire fait ressortir le caractère transversal des consignes et pose surtout un problème fondamental de langue.

Au niveau de l'interdisciplinarité, ce travail met en exergue la maîtrise de la langue qui est l'affaire de toutes les disciplines.

Nous avons repéré les spécificités de l'utilisation de la langue dans chaque discipline au travers des consignes, cela grâce aux pratiques différentes, vocabulaires particuliers, tournures de phrases inhabituelles, différences de sens, contradictions, qui représentent pour les élèves des obstacles particuliers dont nous n'avons plus toujours conscience. Lorsque les matières sont proches, la nécessité de clarifier les consignes s'impose²⁵⁹.

Comptable des apprentissages langagiers au même titre que nos collègues des autres disciplines, nous avons pour mission d'ouvrir la classe aux valeurs de la littérature d'une part, d'autre part d'amener chacun à un enrichissement, une structuration, une prise de conscience des faits de langue tant à l'écrit qu'à l'oral.

Il nous revient aussi de développer chez les élèves des attitudes qui modifient leur rapport au langage et de les aider à se repérer dans la variété de ses usages.

L'élève qui comprend alors les consignes peut nettement distinguer l'énoncé d'une consigne.

Cette compétence permet de rendre le savoir accessible, de l'exprimer dans une forme concrète, d'engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens, de guider le processus de construction de sens et de préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction.

²⁵⁹ Annexe 22.

C'est pourquoi nous pensons que les chercheurs, enseignants, chaque catégorie d'acteurs ont un rôle clé à jouer pour la place accordée aux consignes dans la construction du savoir des apprenants.

Il faut outiller les enseignants par des documents qui proposent des situations complexes à titre d'exemples de ce qui est attendu des élèves à chaque niveau, dans les manuels scolaires ou dans des banques de situations. Il faut les aider à construire des situations d'évaluation, à corriger des copies d'élèves de manière critériée, et à exploiter les résultats des élèves à des fins formatives.

L'analyse didactique nous a également permis d'ancrer un peu plus l'idée qu'enseigner est un métier exigeant, qui nécessite un investissement et une vigilance de chaque instant afin de ne pas perdre de vue que l'élément essentiel de notre métier et vocation est avant tout humain : l'élève.

Pour nous, enseigner c'est tenter de permettre à chacun d'apprendre, de réussir, de se construire, sans pour autant négliger la notion de plaisir qui reste fondamental pour celui qui reçoit l'enseignement comme pour celui qui la dispense.

Le fait d'avoir réussi à améliorer les activités en classe de nos élèves nous a également fait réfléchir sur l'importance que nous devons accorder à la parole de ceux-ci.

Il s'est avéré que les élèves qui suivent plusieurs disciplines en même temps, ont une perception différente du langage des verbes de consigne, cela est une réalité, et nous avons pu le constater durant les expériences que nous avons partagées avec les enseignants des autres disciplines.

Il sera utopique comme nous l'avons déjà dit dans ce cas, de chercher à uniformiser le langage des verbes de

consigne, car nous pensons qu'il ne faut pas empêcher celui qui apprend de s'adapter à des situations variées²⁶⁰.

Il est peut être important de continuer à travailler en équipe, avec les enseignants qui partagent les mêmes élèves, en mettant l'accent sur la formation méthodologique.

Les résultats quantitatifs valident le modèle d'apprentissage mentionné plus haut, à savoir que la consigne est avant tout un moyen d'apprendre. Nous avons pu aussi le vérifier à travers la multitude d'activités que nous avons proposées à nos élèves.

Il s'agissait pour eux d'acquérir des compétences, de mobiliser des connaissances, d'avoir des réflexes, des automatismes, de construire leur propre savoir lorsqu'une consigne explicite on ne peut plus clairement la tâche.

Nous avons constaté également que leur réaction traduisait leur intérêt face aux différentes consignes qui leur étaient soumises.

Nous laisserons le mot de la fin à Marie-Joseph Chalvin (1885), qui résume à la fois la nécessité de prendre en compte la parole des apprenants, sans toutefois négliger le contenu pédagogique. Il y a en effet interaction entre le fait d'enseigner et le fait de communiquer : « *Il n'y a pas d'enseignement sans communication, mais il n'y a pas non plus de communication pédagogique sans contenu enseignant* »²⁶¹.

²⁶⁰ Annexe 23.

²⁶¹ Chalvin M.-J. (1885), « La pédagogie différenciée II. De la théorie à la pratique », in Revue « Les amis de Sèvres », n°2, juin, p. 38.

CODESRIA BIBLIOTHEQUE

BIBLIOGRAPHIE

1 Instruments de travail

- Astolfi J.-P. et al. (1996), Mots-clefs de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies, De Boeck Université, Paris/Bruxelles.
- Balandier G. (1968), Dictionnaire des civilisations africaines, Fernand Hazan, Paris.
- Burguière A. (1986), Dictionnaire des sciences historiques, PUF, Paris.
- Chevalier et al. (1969), Dictionnaire des symboles, mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres, Robert Laffont/Jupiter, Paris.
- Dauzat A. (1938), Dictionnaire étymologique de la langue française, Librairie Larousse, Paris.
- Demmard D., Fourment D. (1991), Dictionnaire d'histoire de l'enseignement, Delarge, Paris.
- Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (1976), tome 6, SNL, Paris.
- Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires (2005) [sous la direction de Dominique Le Fur], Le Robert, Paris.
- Dictionnaire universel (1995), Hachette, Paris.
- Dubois J. et al. (2001), Dictionnaire étymologique, Larousse, Paris.
- Genouvrier E. et al (2004), Dictionnaire des synonymes, Larousse, Paris.

- Grevisse M. (1991), Le bon usage, Duculot, Paris.
- Landsheere G. de (1979), Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, Paris.
- Le Nouveau Bescherelle (1966), L'art de conjuguer, dictionnaire des 8000 verbes, CEDA, Abidjan
- Le Petit Robert (2002), VUEF, Paris.
- Raynal F. et al. (1997), Pédagogie, dictionnaire des concepts clefs, ESF, Paris.
- Rey A. et al. (2003), Dictionnaire des expressions et locutions, Le Robert, Paris.

2 Ouvrages généraux

- Akoto Y. P. et al (1987), Chroniques ivoiriennes, cent ans d'enseignement en Côte-d'Ivoire, tome 1 : 1882-1935, NEI/Nathan, Abidjan/Paris.
- Altet M. (1998), Les pédagogies de l'apprentissage, PUF Paris.
- Ariès P. (1954), Le temps de l'histoire, Le Rocher, Monaco.
- Astolfi J.-P. (2003), Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers, ESF, Paris.
- Ballion R. (1991), La bonne école, évaluation et choix du collège et du lycée, Hatier, Paris.
- Barth B.-M. (2002), Le savoir en construction, Retz/VUEF, Paris.

- Bassis H. (1985), Je cherche, donc j'apprends, Messidor, Paris.
- Blanchet A. et al. (2006), L'entretien, Armand Colin, Paris.
- Bloch M. (1949), Apologie pour l'histoire ou métier d'historien, Armand Colin, Paris.
- Borreani J. et al. (2000) Pratiques d'enseignement des mathématiques observées en classe de sixième, CNRDP, Haute Normandie.
- Bouhon M. et al. (2002), Evaluer des compétences en classes d'histoire, collection Apprendre l'histoire ? n°4, Unité de didactique, Louvain-la-Neuve.
- Braudel F. (1969), Ecrits sur l'histoire, Flammarion, Paris.
- Bronckart J. P. (1977), Théories du langage, une introduction critique, Mardaga, Paris
- Bruner J.-S. (1981), Comment les enfants apprennent à parler, Payot, Paris.
- Calvet L.-J. (1996), Les politiques linguistiques, P.U.F., Paris.
- Certau M. de (1975), L'écriture de l'histoire, Gallimard, Paris.
- Chaudenson R. (2000), Grille d'analyse des situations linguistiques, Institut de la francophonie et Didier Erudition, Paris.
- Chevallard Y. et Johsua M.-A. (1991), La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné. Un exemple d'analyse de la transposition didactique, La Pensée Sauvage

- édition, Paris.
- Chomsky N. (1977), Réflexions sur le langage, Maspero, Paris.
- Comenius J.A (1992), La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous, Editions Klincksieck, Paris.
- Cousin O. (1998), L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement, PUF, Paris.
- Cross F. et al. (1991), Le projet établissement, Hachette Education, Paris.
- Dalongeville A. (2002), Situations-problèmes pour enseigner la géographie au cycle 3, Hachette Education, Paris.
- Dalongeville A. (2000), (Se) former par les situations-problèmes, Chronique sociale, Paris.
- Dalongeville A. (2000), Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3, Hachette Education, Paris.
- Delannoy C. (1997), La motivation, Hachette CNDP, Paris.
- Delorme C. (1992), L'évaluation en questions, ESF éditeur, Paris.
- Demol J.-N. (2003), Didactique et transdisciplinarité, alternance III, L'Harmattan, Paris.
- Desv C. (1993), [sous la direction], Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les enseignants et les formateurs, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris.
- Develay M. (1996), Peut-on former les enseignants ? ESF éditeur, Paris.

- Develay M. (1992), De l'apprentissage à l'enseignement, ESF, Paris.
- Dhoquois G. (1992), Histoire de la pensée historique, Armand Colin, Paris.
- Dossé F. (2000), L'histoire, Armand Colin, Paris.
- Dubois C.-G. (1977), La conception de l'histoire au XVI^e siècle, Nizet, Saint-Genouph.
- Fabre M. (1999), Situations-problèmes et savoir scolaire, PUF, Paris.
- Febvre L. (1995), Combats pour l'histoire, Armand Colin, Paris.
- Furet F. (1982), L'atelier de l'histoire, Flammarion, Paris.
- Gouzien J.-L. (1991), La variété des façons d'apprendre, UNMFEREO, Paris.
- Hadji C. (1995), Règles du jeu. Des intentions aux outils, ESF éditeur, Paris.
- Jorro A. (2000), L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question, De Boeck et Larcier, Bruxelles.
- Lautier N. (1997), A la rencontre de l'histoire, PUS, Villeneuve.
- Landsheere V. de (1992), L'éducation et la formation, PUF, Paris.
- Landsheere V. de (1988), Faire réussir, faire échouer, la compétence minimale et son évaluation, PUF, Paris.
- Laville C. (1997), La construction des savoirs, Chenelière/MC Graw-Hill,

- Montréal/Québec.
- Léger A. (2002), L'effet établissement, PUF, Paris.
- Le Goff J. (1948), Histoire et mémoire, collection Folio, Histoire Gallimard, Paris.
- Lieury A. (1996), Méthodes pour la mémoire. Historique et évaluation, Editions Dunod, Paris.
- Maingain A. et al. (2002), Approches didactiques de l'interdisciplinarité [sous la direction de Fourez Gérard], De Boeck Université, Paris.
- Marrou H.I (1954), De la connaissance historique, Seuil, Paris.
- Martinez P. (2002), Français langue seconde, apprentissage et curriculum, Maisonneuve et Larose, Paris.
- Massino P.-P. (1979), Théorie du langage, théories de l'apprentissage, le débat entre J. Piaget et N. Chomsky, Le Seuil, Paris.
- Maudet C. (1987), Approche didactique des apprentissages, Editions Robert, Lyon.
- Meirieu P. (1987), Devoirs à la maison, Syros, Paris.
- Meirieu P. (1990), Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, Paris.
- Merle P. (1996), L'évaluation des élèves, enquêtes sur le jugement professoral, PUF, Paris.
- Minet F. (1994), La compétence : mythe, construction ou réalité, L'Harmattan, Paris.
- Minder M. (1996), Didactique fonctionnelle : objectifs,

- stratégies, évaluation, De Boeck et Larcier S.A, Bruxelles.
- Momigliano A. (1983), Problèmes d'historiographie ancienne et moderne, Gallimard, Paris.
- Momigliano A. (1992), Les fondations du savoir historique, Les Belles Lettres, Paris.
- Nadeau M.-A. (1988), L'évaluation de programme, théorie et pratique, Les Presses de l'Université Laval, Québec.
- Perrenoud C. (1998), L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques, Editions De Boeck Université, Paris/Bruxelles.
- Perrenoud P. (1998), Construire des compétences dès l'école, ESF, 2^e édition, Paris.
- Perrenoud P. (1999), Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF, Paris.
- Perrenoud P. (1997), Développer des compétences dès l'école, ESF éditeur, Paris.
- Perrenoud P. (1996), Métier d'élève et sens du travail scolaire, ESF, 3^e édition, Paris.
- Perrenoud P. (1994), La formation des enseignants entre théorie et pratique, L'Harmattan, Paris.
- Piaget J. (1974), Le structuralisme, PUF, Paris.
- Piaget J. (1946), La construction de la notion de temps chez l'enfant, PUF, Paris.
- Piaget J. (1970), L'épistémologie génétique, PUF, Paris.

- Piaget J. (1969), Psychologie et pédagogie, Denoël-Gonthier, Paris.
- Pichoche J. (1993), Didactique du vocabulaire français, Nathan, Paris.
- Portugais J. (1995), Didactique des mathématiques et formation des enseignements, Editions scientifiques, Paris.
- Prost A. (1996), Douze leçons sur l'histoire, Points-Seuil, Paris.
- Puren C. (1988), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan-Clé, Paris.
- Rancière J. (2004), Le maître ignorant, Larose, Paris.
- Rancière J. (1992), Les mots de l'histoire, essai poétique du savoir, Seuil, Paris.
- Ricoeur P. (1985), Temps et récits 3, le temps raconté, Les Editions Du Seuil, Paris.
- Roegiers X. (2001), Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, 2^e édition, De Boeck et Larcier, Bruxelles.
- Ros Dupont M. et al. (2001), La lecture à haute voix, Bordas, Paris.
- Sarremejane P. (2001), Histoire des didactiques disciplinaires 1960-1995, L'Harmattan, Paris.
- Singly F.de (2005), Le questionnaire, 2^e édition, Armand Colin, Paris.
- Sosoo L. (1981), L'enseignement en Côte-d'Ivoire

- depuis les origines jusqu'en 1954, Imprimerie nationale, Abidjan.
- Stake R.E. (1976), L'évaluation des programmes, OCDE, Paris.
- Tanguy L. et al. (1994), Savoirs et compétences, L'Harmattan, Paris.
- Tardif J. (1992), Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Editions Logiques, Montréal.
- Vecchi G. de (2000), Aider les élèves à apprendre, Hachette Livre, Paris.
- Vecchi G. de et al. (1996), Faire construire des savoirs, Hachette Livre, Paris.
- Vergnaud G. (1998), Les conditions de mise en œuvre de la démarche compétences, tome 3, CNRS, Paris.
- Veyne P. (1978), Comment on écrit l'histoire, Seuil, Paris.
- Vignier G. (2001), Enseigner le français comme langue seconde, Clé International, Paris.
- Vignier G. (1984), L'exercice dans la classe de français, Hachette, Paris.
- Vygotski L. (1997), Pensée et langage, traduction de Françoise Sève suivi de commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean Piaget, La Dispute, Paris.

3 Ouvrages de référence

- Adjoby .F. (2000), Antiflash Terminales Histoire-Géographie, NEI, Abidjan.
- Allal L. et al. (1991), L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Editions scientifiques cunyiennes, 6^e édition, Paris.
- Astolfi J.-P. (2004), L'erreur, un outil pour enseigner, ESF, éditeur, 6^e édition, Paris.
- Barbier J. M. (1985), L'évaluation en formation, PUF, Paris.
- Berlioz J. (1996), Le commentaire de documents en histoire médiévale, Editions du Seuil, Paris.
- Bloom B. (1975), Taxonomie des objectifs pédagogiques, Presses de l'Université Laval, Québec.
- Bordet B. et al. (1984), Quelles compétences garantir en Histoire-Géo ?, CEPEC, Paris.
- Cadiou F. et al. (2005), Comment se fait l'histoire, pratiques et enjeux, La découverte, Paris.
- Cassagnes S. et al (1996), Le commentaire de document iconographique en histoire, Ellipses, Paris.
- Citron S. (1984), Enseigner l'histoire aujourd'hui, la mémoire perdue et retrouvée, Editions Ouvrières, Paris.
- Dalongeville A. (1995), Enseigner l'histoire à l'école, cycle 3, Hachette Education, Paris.
- Delorme C. (1987), L'évaluation en questions, ESF, Paris.

- DGPES (1979), Guide pour l'enseignement de l'Histoire, de la Géographie et de l'Instruction Civique dans le secondaire en Côte d'Ivoire, M.E.N., Abidjan.
- Jadoulle J.-L. et al. (2001), Développer des compétences en classe d'histoire, collection Apprendre l'histoire ? n°3, Unité de didactique, Louvain-la-Neuve.
- Leduc J. (1998), Construire l'histoire, Bertrand Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées éditions, Paris.
- Ketele J.-M. de (1986), L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? De Boeck, Paris.
- Leduc J. (1999), Les historiens et le temps, Points-Seuils, Paris.
- Loucou J.-N. (2006), Le commentaire de documents d'histoire, Les Editions du CERAP, Abidjan.
- Maréchal J. (1995), La leçon d'histoire-géographie, CRPD, Dijon.
- Meirieu P. (1985), Apprendre, oui, mais comment ?, ESF éditeur, Paris.
- Moniot H. (1993), La didactique de l'histoire, Nathan, Paris.
- Ollivier B. (1992), Communiquer pour enseigner, Hachette Education, Paris.
- Vecchi G. de (2000), Aider les élèves à apprendre, Hachette Education, Paris.
- Vecchi G. de, Carmona-Magnaldi C. (2002), Faire vivre de véritables situations-problèmes, Hachette Education, Paris.
- Zakhartchouk J.-M. (1987), Lecture d'énoncés et de consignes, CRPD, Amiens.
- Zakhartchouk J.-M. (), Comprendre énoncés et consignes, CRDP,

(1999), Amiens.

4 Articles

Abernot Y.et al. « Pratique de l'évaluation », in Revue (1997), Education, n° 12, Septembre-Octobre, Centre National du Livre, Paris, pp. 30-64.

Adam J.-M. (2001), « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». Les textes de consignes, in Revue PRATIQUES n° 111-112, CRESEF, pp. 7-38.

Altet M. (2002), « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », in Revue française de pédagogie, n° 138, janvier-février-mars, pp. 85-93.

Artigue M. (2002), « Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? », in Les dossiers des Sciences de l'Education, Presses Universitaires du Mirail, Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse, pp. 59-71.

Aubé M. (1998), « Le paradigme de l'intelligence collective ou la nécessité de communiquer pour apprendre », in Vie Pédagogie, n° 108, septembre-octobre, pp. 45-49.

Audigier F. (1994), « L'enseignement de l'histoire, du projet républicain à la trousse à outils », in Histoire et Politique,

- mélanges offerts au doyen Monange, Brest, pp. 13-24.
- Audigier F. (1988), « Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales », in Revue française de pédagogie, octobre-novembre-décembre, n° 85, pp. 21-27.
- Balacheff N. (1988), « Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques », in Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique, Grenoble, La Pensée sauvage, pp. 3-36.
- Barret-Kriegel B. (1990), « Brèves réflexions sur quelques règles de l'histoire », in Grell C. et Dufays J.-M, pp. 14-32.
- Basuyu C., Guyon S. (1994), « Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés », in Revue Française de Pédagogie, n°106.
- Berstein S. (1996), « A quoi sert un programme d'histoire-géographie », in Audigier F., Concepts, modèles raisonnement, Institut Nationale de Recherches Pédagogiques, Actes du 8^e colloque, 27-28-29 mars.
- Borne D. (2000), « Où est l'enseignement de l'histoire ? », in Le Débat, n°110, mai-août, pp. 21-39.
- Borne D. (1997), « Une discipline d'enseignement », in Sciences humaines, n°18, pp. 7-26.
- Bressoux P. (2001), « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes »,

- in Les Dossiers des Sciences de l'Education, Presses universitaires du Mirail, Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse, pp. 35-50.
- Brousseau G. (1980), « Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire », in Revue de Laryngologie otologie rhinologie, 101, 3-4, pp. 107-131.
- Brousseau G. (1980), « Le contrat didactique et le concept de milieu : dévolution », in Revue '' Recherche en didactique des mathématiques'', volume 9.3, (Actes de la Vème Ecole d'été de Didactique des mathématiques, Plestin les grèves), La pensée sauvage, Grenoble, pp. 309-336.
- Brousseau G. (1980) « L'échec et le contrat », in Recherches, 41, pp. 177-182.
- Brousseau G (1988), « Les différents rôles du maître », in Bulletin de l'A.M.Q., n° 23, Montréal, pp. 14-24.
- Brousseau G et al. (1991), « Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant », in Revue '' Recherches en didactique des mathématiques, volume 11/2.3, La pensée sauvage, Grenoble, pp. 167-210.
- Chalvin J.-M. (1885), « Pédagogie différenciée II, de la théorie à la pratique », in Revue « Les amis de Sèvres », n°2, pp. 21-42.
- Chevallard Y. (1986), « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation », in De Ketele J.-M. (1986), L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive, De Boeck,

- Paris, pp. 31-59.
- Bru M. et al. (2001), « Les pratiques enseignantes : une visée, des regards », in Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, Presses Universitaires du Mirail, Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse, pp. 9-30.
- DDPFC (1994), « La maîtrise des techniques de devoirs dans les classes d'examen », in FENEPLACI, direction de la pédagogie, Histoire-Géographie, pp. 1-18.
- Develay M et al. (1996), « Savoirs et compétences. Didactique et pédagogie. Les usages sociaux de la notion de compétence. L'évaluation des apprentissages, trente ans de recherches », in Revue sciences humaines, n° 12 de février, mars, pp. 55-74.
- Favre M. (1995), « Conception de l'erreur et rupture épistémologique », in Revue Française de Pédagogie, n°111, pp. 12-35.
- Goigoux R. (2002), « Analyser l'activité de la lecture : une monographie » ; in Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars, pp. 125-134.
- Legendre M-F. (1994), « Une conception dynamique de l'intelligence », in Vie Pédagogique, n°9 mai-juin, pp. 16-18.
- Legendre M.-F. (1998), « Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves », in Vie Pédagogique, n° 108, septembre-octobre, pp. 35-38.

- Leutenegger F. (2002), « Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée », in Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, Presses Universitaires du Mirail, Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse, pp.73-85.
- Marcel J.-F. (2002), « Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes », in Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars, pp. 103-113.
- Marsolais A. (1999), « Compétence, compétences : à bas l'incompétence », in Vie Pédagogique, n° 112, septembre-octobre, pp. 12-15.
- Martinand J.-L. (2002), « Trois questions à la recherche en didactique des sciences et des technologies », in Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, Presses Universitaires du Mirail, Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse, pp. 123-133.
- Maurice J.-J. (2002), « Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher », in Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars, pp. 115-124.
- Meirieu P. (1989), « L'évaluation externe ou évaluation interne : un faux problème », in Bulletin de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation, n° 41, janvier, pp. 23-28.
- Moniot H. (1985), « Sur la didactique de l'histoire », in

Historiens-géographes, juillet-août,
n°305, pp. 1167-1178.

- Nebout-Arkhurst P. (2007), « Consignes et contrat didactique : pour quelles stratégies didactiques en situation d'enseignement/apprentissage », in Kasa bya Kasa, Revue ivoirienne d'anthropologie et de sociologie, n° 12, Editions Universitaires de Côte d'Ivoire, Abidjan, pp. 96-112.
- Noizet G. (1983), « Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire ? », in Revue Française de Pédagogie, n°62, janvier-mars, pp. 7-14.
- Orly P. (2002), « Tempo de l'activité et apprentissage opportunité au travail », in R.F.P., n° 38, janvier-février-mars, pp.19-28.
- Pastré P. (2002), « L'analyse du travail en didactique professionnelle » in Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars, pp. 9-17.
- Raisky C. (1999), « Complexité et didactique », in Revue d'Etudes Pédagogiques, n° 139/199-2, Cely-en-Bière, Paris, pp. 37-64.
- Renchlin M. (1974), « Problème d'évaluation », in Traité des Sciences Pédagogiques, tome IV, PUF, Paris, pp. 213-214.
- Sallaberry J.C. (2003), « Représentations sociales et formations. Représentations à bords flous, représentations rationnelles, concepts. Quelques représentations de

- l'évaluation des enseignants », in Revue d'Etudes Pédagogiques, n° 155/2003-2, pp. 7-54.
- Sarrazy B. (1995), « Le contrat didactique. Note de synthèses », in Revue Française de Pédagogie, n° 112, pp. 85-118.
- Vergnaud G. (1999), « A quoi sert la didactique ? », in Sciences Humaines, mars, pp. 48-49.
- Vergnaud G. (1978), « Avant propos à didactique des sciences et psychologie », in Revue Française Pédagogique, n° 45, pp. 15-16.
- Weiss J. (2000), « Portfolio, instrument de légitimation de formation, le dossier d'évaluation en milieu scolaire », in Revue Française Pédagogique, n° 132, juillet-août-septembre, pp. 11-12.
- Zerbato-Poudou M.-T (2001), « Evolution des conceptions institutionnelles du rapport au savoir en maternelle », in Les Dossiers des Sciences de l'Education, Presses Universitaires du Mirail, Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse, pp. 125-134.
- Zakhartchouk J.-M. (2000), « Les consignes au cœur de la classe », in Repères, revue de l'Institut National de Recherches Pédagogiques, Paris, pp. 18-36.
- Zakhartchouk J.-M. (1996), « Consignes : aider les élèves à décoder », in Pratiques, n°90, juin, pp. 9-25

Zakhartchouk J.-M. « Lecture de consignes, où est-on ? », (1995), Aider à travailler, aider à apprendre, in Cahiers pédagogiques n°336, Centre de Recherche d'Actions Pédagogiques, pp. 39-42.

5 Thèses et mémoires

Beugré O. P. (2005), Didactique et pratique de l'enseignement de l'histoire en Côte d'Ivoire, à la recherche des modèles disciplinaires pour les établissements d'enseignement secondaire depuis l'indépendance : 1960-1996, thèse d'Etat, Université de Cocody, Abidjan.

Chevallier J.-P. (1992), Les cartes et l'enseignement de la géographie aux élèves de 5 à 11 ans depuis 1969, thèse de doctorat, Université Paris I-Panthéon-Sorbonne, Paris.

Duval L. (2005), Améliorer les consignes pour une meilleure mise en activité des élèves, mémoire de fin de cycle, IUFM de Bourgogne.

Fadiga K. (1975), Le problème de la langue et de la culture dans l'enseignement ivoirien, thèse de doctorat 3^e cycle, Université Paris-V.

Micheau C. (2006), Comment favoriser la compréhension des consignes en cycle 2 ?, mémoire de fin de cycle, IUFM Académie de Montpellier

Monney L. (2004), L'analyse curriculaire du nouveau programme du préscolaire : cas de la

discipline du français, ENS, Abidjan.

- Nebout-Arkhurst P. La signification contextuelle dans les processus de transposition didactique. L'exemple de l'enseignement de la géométrie au niveau du collège en Côte d'Ivoire, thèse de doctorat unique, Université René Descartes, Paris V.
- (1995),
- Rivière V. (2006), Langage et langues : description, théorisation, transmission, Université Paris 3.
- Sadoun-Lautier N. (1992), Histoire apprise, histoire appropriée : éléments pour une didactique de l'histoire, Thèse de doctorat, 2 volumes, EHESS, Paris.
- Siaud M. (2006), Emission et réception des consignes : un contrat interactif entre élèves et professeur, mémoire professionnel, IUFM Académie de Montpellier.

6. Circulaires

Arrêté n°0009/MENFB/DEC du 1^{er} décembre 1999 modifiant la décision n°0073/ MENFB/DEC du 6 avril 1999 portant dispositions transitoires de l'organisation de l'examen du BEPC.

Circulaire n°229/MENRS/DPED du 4 octobre 1984 portant sur le nombre de niveaux de classes tenues par les professeurs.

Circulaire n°85-9006-DESGT du 11 janvier 1985 portant sur le rythme des évaluations de la Sixième à la Terminale.

Circulaire n°1836/MEN/DECOB. du 22 décembre 2000 portant sur les évaluations régionales au BEPC, session 2001.

Circulaire n°1612/MEN/DPFC. du 22 août 2002 portant sur le rythme des évaluations des apprentissages pour l'année scolaire 2002-2003.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

DOCUMENTS ANNEXES

Annexe 1 Programmes d'enseignement colonial

Programme à caractère colonial (1893-1960)

I Cours préparatoire

(Pas d'histoire)

II Cours élémentaire (moins de 13 ans)

Programme d'histoire

- Causeries familières sur l'histoire locale
- Ce qu'étaient autrefois les Noirs
- Ce qu'ils sont aujourd'hui
- Ce qu'ils doivent aux Français
- Donner des notions générales très simples et justes sur la France et les Français.

III Cours moyen (moins de 15 ans)

Programme d'histoire

- L'Afrique occidentale autrefois
- Les royaumes et les empires noirs
- Légendes et histoires locales
- Causeries très simples et sur les invasions des pays noirs par les peuples de race blanche : peulhs, berbères, arabes, marocains, européens, français
- Génie colonisateur et civilisateur des français : les grandes époques de leur histoire
- Leurs inventions
- Leur civilisation
- Fondation de leur empire colonial
- Les sociétés commerciales
- Contact des Français avec les Noirs africains jusqu'à la fin du XIX^e siècle

IV Cours supérieur (moins de 17 ans)

Programme d'histoire

- La colonisation française en Afrique occidentale

-Rapport entre les Français et Noirs à partir du XVII^e siècle -Formation des colonies africaines et notamment de celle qu'habite l'élève

-Création du gouvernement général

-Notion très simples de civilisations

-L'homme des cavernes et des cités lacustres, chasseur et pêcheur

-L'homme cultivateur, éleveur, artisan, commerçant

-Comment l'homme s'abrite, s'habille, se chauffe

-Comment l'homme lutte contre les maladies par l'hygiène et la médecine

-Comment les hommes se groupent et se donnent des institutions, des lois, un gouvernement

-Les inventions modernes : la boussole, la navigation, les découvertes astronomiques et géographiques

-L'imprimerie et les progrès intellectuels

-La vapeur et les transformations de l'industrie

-La navigation à vapeur et les chemins de fer

-Les voyages et les transactions commerciales

-L'électricité, le télégraphe et le téléphone

-L'automobilisme, l'aéronautique et l'aviation

-Les progrès moraux

-L'esclave

-La famille

-La justice

-Les lois sociales et d'assistance, les lois scolaires

-La France contemporaine : son influence dans le monde

-Participation de ses colonies à la guerre.

Annexe 2 Formation des cadres

La formation en Afrique visait à inculquer la culture du colonisateur aux Africains afin que ceux-ci se présentent comme les meilleurs collaborateurs et/ou consommateurs. Le rôle attribué à l'école se trouve explicité dans ce texte : « Les indigènes de nos colonies étant tout naturellement les clients de notre commerce métropolitain, notre premier intérêt se trouve d'accord avec les devoirs que l'humanité nous impose à leur égard. Améliorer les conditions d'existence de nos populations sujettes, veiller à la protection de l'enfance, c'est faire à la fois œuvre d'humanitaire et de commerçant avisé..

Il faut aussi, toujours au double point de vue humanitaire et économique, élever leur niveau moral et social et augmenter leurs facultés consommatrices. L'école est incontestablement pour cela un moyen efficace »²⁶².

Cette école investie d'une mission civilisatrice tout au long de l'histoire africaine récente posera la question de l'adaptation du système éducatif qui ne peut être résolue sans la prise en compte du milieu africain.

Mais comment la revendication de cette africanité pourrait-elle être prise en compte dans le domaine de l'éducation ? Notons que les problèmes éducatifs ne sont pas nouveaux, en ce sens que la mise en place d'un système d'enseignement en Afrique va très tôt susciter des problèmes fort délicats.

Seulement, chaque époque avait ses autorités qui déterminaient la politique éducationnelle. Le caractère le plus frappant de la formation en Afrique est qu'elle se fera sous le signe de l'ambiguïté ; l'école avait pour mission essentielle d'imprégner de la culture européenne, mais ceux-ci devaient rester africains.

²⁶² Minute du Rapport d'ensemble, 1912-1913, série 2 G, Archives de l'ex-A.O.F., (Dakar).

Il y avait une tentative d'ouverture sur les cultures africaines, mais cette ouverture restait superficielle, car fixée sur les aspects folkloriques de ces cultures. La politique éducative de l'époque coloniale ne pouvait encourager un enseignement trop académique. La formation devait être plutôt morale qu'intellectuelle.

Reconnaissons cependant que des écoles telle que William-Ponty fourniront un nombre appréciable de cadres africains. Déjà dans les années trente, on s'inquiétait de ce qu'allaient devenir les scolarisés qui n'allaient s'intégrer ni dans leur milieu d'origine ni dans les nouvelles structures.

Donc, très tôt, l'école a commencé à poser des problèmes à l'administration coloniale. Ce qu'il importe de remarquer, c'est qu'avec l'apparition de l'école européenne dans les différentes régions africaines commencèrent tous les problèmes éducatifs encore d'actualité aujourd'hui.

L'école devant occuper l'enfant de son milieu pour répondre aux objectifs du colonisateur. Il va s'en dire que tout ce qui concerne le passé et la culture africaine sera banni de l'enseignement.

Doumbia D. (1986), « Le R.D.A. et la formation des cadres », in Actes du colloque international sur l'histoire du R.D.A, Yamoussoukro 18-25 octobre 1986, tome I : Communications.

Annexe 3 Programmes d'enseignement des écoles de la Côte-d'Ivoire

1. Le service de l'instruction publique est placé sous l'autorité du secrétariat général.
2. Les écoles primaires de la Côte-d'Ivoire sont ouvertes aux enfants de 6 ans révolus à 15 ans révolus (par mesure transitoire, pendant trois ans : 16 ans).
3. L'enseignement est partagé en trois cours : élémentaire, moyen et supérieur ; obligatoires dans toutes les écoles où se trouve un instituteur européen.
4. Les matières enseignées : enseignement moral et civique-lecture et écriture, langue française-calcul et système métrique-histoire et géographie spécialement de la France et de l'Afrique-leçons de choses et premières notions scientifiques-agricultures-dessins et travaux manuels-musique vocale et exercices gymniques.
5. Les emplois du temps, approuvés par le secrétariat général du gouvernement, devront être affichés.

6. Organisation pédagogique :

- a) chaque séance est partagée en plusieurs exercices, avec un quart d'heure de récréation matin et soir ;
- b) les exercices demandant un plus grand effort seront placés le matin ;
- c) toute leçon, lecture ou devoir sera accompagné d'explication orale ;
- d) la correction des devoirs et la récitation des leçons se feront pendant les heures réservées à ces cours ;
- e) trente heures de classe par semaine ainsi réparties :
 - chaque jour, entretien moral et civique ;
 - enseignement du français : deux heures par jour ;

- enseignement scientifique : une heure ou une heure et demie par jour ;
- histoire et géographie : une heure par jour ;
- écriture : une heure par jour ;
- dessin : deux ou trois fois par semaine ;
- chant : une heure et demie par semaine ;-gymnastique : deux séances par semaine ;-travaux manuels : une heure par jour.

7. Organisation administrative

- a) registres obligatoires : matricule, appel, inventaire ;
- b) dans les postes dépourvus d'instituteurs, un cours de français sera assumé par un agent du service local (article 8)
- c) les instituteurs sont placés sous l'autorité de l'administrateur commandant du cercle qui correspond avec le secrétariat général pour toutes les questions concernant l'enseignement ;
- d) les instituteurs devront fournir un rapport mensuel à l'administration ;
- e) l'inspection des établissements d'instruction primaire est exercée par le secrétaire général ou par un fonctionnaire désigné par le gouverneur, au point de vue médical par le chef du service de santé ou son délégué.

Grand-Bassam, le 3 décembre 1897,

Pour le gouverneur : Le gouverneur : L. MOUTTET
Le secrétaire général : A. BONHOURE

Akoto Y. et al (1987), Chronique ivoiriennes, cent ans d'enseignement en Côte-d'Ivoire, tome 1 :1882-1935, NEI/Nathan, Abidjan/Paris, pp. 26-27.

Annexe 4 Documents pédagogiques

Documents pédagogiques 3^e en 1999-2003

Années	Documents	
	Cahiers de textes	Cahiers de notes
1999	4	Néant
2000	4	Néant
2001	4	3
2002	4	1
2003	4	2
Total	20	6

Document conçu à partir des cahiers de textes et des cahiers de notes consultés au cours des visites de classes.

Documents pédagogiques Terminales (A-C-D) en 1999-2003

Années	Documents	
	Cahiers de textes	Cahiers de notes
1999	3	2
2000	3	2
2001	3	3
2002	3	2
2003	3	Néant
Total	15	9

Document conçu à partir des cahiers de textes et cahiers de notes consultés au cours des visites de classes .

Annexe 5 Programme d'histoire du premier et second cycles
Programme d'Histoire 6^e

Chapitre I L'HOMME ET SON PASSE

N° d'ordre	Titre	Durée (heure)
Leçon 1	L'histoire et son objet	2H
	Après la leçon l'élève doit être capable de :	
	-définir l'histoire ;	
	-définir la notion de civilisation ;	
	-identifier les principales sources de l'histoire ;	
	-montrer l'utilité de l'histoire.	
Leçon 2	Les grandes divisions de l'histoire	2H
	Après la leçon l'élève doit être capable de :	
	-comprendre les notions de durée et de chronologie ;	
	-matérialiser les grandes périodes de l'histoire ;	
	-identifier les caractères de ses grandes périodes.	
Leçon 3	L'Afrique et le berceau de l'humanité	2H
	Après la leçon l'élève doit être capable de :	
	-localiser les sites préhistoriques ;	
	-situer dans le temps, l'apparition de l'homme ;	
	-montrer l'antériorité de l'existence de l'homme en Afrique.	

Chapitre II : LA COTE D'IVOIRE PREHISTORIQUE

Leçon 1 Le Paléolithique en Côte d'Ivoire

Après la leçon l'élève doit être capable de :

3H

- définir la Préhistoire ;
- définir le Paléolithique ;
- localiser les sites paléolithiques ;
- dégager les principaux caractères du Paléolithique.

Leçon 2 Le Néolithique en Côte d'Ivoire

2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- définir le Néolithique ;
- localiser les sites Néolithiques ;
- dégager les principaux caractères du Néolithique.

Leçon 3 La métallurgie du fer

3H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- définir la métallurgie du fer ;
- localiser les principaux sites métallurgiques ;
- expliquer les procédés de fabrication du fer ;
- dégager les conséquences socio-économiques des produits tirés du fer.

Chapitre III : LES CIVILISATIONS ANTIQUES

Leçon 1 L'Egypte ancienne

2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- localiser l'Egypte ancienne ;

- décrire le cadre géographique ;
- distinguer les grandes étapes de l'histoire de l'Égypte ;
- dégager les principaux traits de civilisation.

Leçon 2 Les cités grecques 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- localiser la Grèce antique ;
- décrire le cadre géographique ;
- définir la cité grecque ;
- identifier les formes de gouvernement à Athènes et à Sparte.

Programme d'Histoire 5^e

Chapitre I LES RELIGIONS REVELEES

Leçon 1 Le christianisme 1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- situer la naissance du christianisme dans le temps et dans l'espace ;
- caractériser le christianisme.

Leçon 2 L'Islam 1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- situer la naissance de l'Islam dans le temps et dans l'espace ;
- caractériser l'Islam.

Chapitre II : LA COTE D'IVOIRE DES ORIGINES AU XVII^e SIECLE

Leçon 1 Les premiers occupants de la Côte d'Ivoire 3H

Après la leçon l'élève doit être capable

de :

- identifier les 1^{ers} occupants de la Côte d'Ivoire ;
- localiser leurs foyers d'installation ;
- dégager les traits caractéristiques des structures politiques, économiques et sociales des premiers occupants.

Leçon 2 Les premières grandes migrations en Côte d'Ivoire 3H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- identifier les peuples migrants ;
- décrire les mouvements internes et externes ;
- expliquer les mouvements internes et externes.

Chapitre III : LES ROYAUMES ET EMPIRES AFRICAINS

Leçon 1 L'empire du Mali 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- situer le Mali dans le temps et dans l'espace ;
- décrire l'organisation politique et sociale du Mali ;
- montrer l'influence de l'Islam dans l'empire du Mali ;
- présenter le rayonnement économique du Mali.

Leçon 2 Les royaumes Mossi 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- situer les royaumes mossi dans le temps et dans l'espace ;
- montrer l'organisation politique et militaire des royaumes mossi ;
- expliquer la résistance des royaumes mossi aux influences extérieures.

Chapitre IV : L'EUROPE DU VII^e AU XVI^e SIECLE

Leçon 1 Le système féodal 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- définir la féodalité ;
- expliquer les origines de la féodalité ;
- décrire le système féodal ;
- expliquer son fonctionnement.

Leçon 2 Les grandes découvertes et leurs conséquences 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- identifier les causes des découvertes ;
- identifier les conditions des découvertes ;
- énumérer les grandes découvertes ;
- montrer les conséquences des découvertes en Europe et dans le reste du monde.

Programme d'Histoire 4^e

Chapitre I : LES RELATIONS EUROPE-AFRIQUE DU XVII^e AU XVIII^e SIECLE

Leçon 1 Le commerce et les premiers comptoirs 1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- définir le comptoir ;
- localiser les premiers comptoirs ;
- identifier les principaux acteurs de ce commerce ;
- décrire les transactions commerciales.

Leçon 2 Les premiers contacts de l'Europe avec la Côte d'Ivoire 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- situer les premiers contacts dans le temps et dans l'espace ;
- expliquer les raisons des contacts entre l'Europe et la Côte d'Ivoire ;
- identifier les nations européennes impliquées ;
- montrer l'impact des contacts sur la Côte d'Ivoire.

Leçon 3 La traite négrière et ses conséquences 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- définir la traite négrière ;
- identifier la traite atlantique ;
- expliquer la traite atlantique ;
- dégager les conséquences de la traite négrière pour l'Europe, pour l'Afrique et l'Amérique.

Chapitre II : LES ROYAUMES AFRICAINS DES XVII^e ET XVIII^e SIECLES

Leçon 1 Les royaumes soudanais 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- présenter le Soudan Occidental ;

- montrer l'émiettement politique du Soudan occidental ;
- expliquer les causes de l'émiettement de cet espace ;
- caractériser les fondements de ces nouveaux Etats.

Leçon 2 Les royaumes Guinéens : Exemple : le Royaume Ashanti 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- présenter la zone guinéenne ;
- identifier les royaumes guinéens ;
- montrer l'évolution des royaumes guinéens à travers l'exemple du Royaume Ashanti.

Chapitre III : LA COTE D'IVOIRE DU XVII^e AU XVIII^e SIECLE

Leçon 1 La mise en place des peuples de Côte d'Ivoire du XVII^e au XVIII^e siècle 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- identifier les peuples de Côte d'Ivoire ;
- localiser les peuples de Côte d'Ivoire ;
- décrire le film de leur installation ;
- expliquer les courants migratoires.

Leçon 3 Les systèmes politiques et l'organisation sociale chez les Krou et les Sénoufo 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- identifier les systèmes politiques des peuples Krou et Sénoufo ;
- identifier les fondements des pouvoirs chez les Krou et les Sénoufo ;
- expliquer le fonctionnement du pouvoir dans chacun des systèmes ;
- identifier les différentes organisations

sociales des Krou et Sénoufo ;
-caractériser chacune des organisations sociales ;
-expliquer le fondement des structures sociales.

Leçon 4 Les systèmes politiques et l'organisation sociale chez les Mandé et les Akan 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

-identifier les systèmes politiques des peuples Mandé et Akan ;
-identifier les fondements des pouvoirs chez les Mandé et les Akan ;
-expliquer le fonctionnement du pouvoir dans chacun des systèmes ;
-identifier les différentes organisations sociales des Mandé et des Akan ;
-caractériser chacune des organisations sociales ;
-expliquer le fondement des structures sociales.

Leçon 5 Les royaumes de Côte d'Ivoire : Sanwi, Kong, Bouna 3H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

-identifier les royaumes de Côte d'Ivoire ;
-localiser les royaumes du Sanwi, de Kong et de Bouna ;
-montrer l'organisation politique, économique et sociale de chaque royaume ;
-réaliser un tableau synoptique des trois royaumes.

Chapitre IV : LES TRANSFORMATIONS DE L'EUROPE AU XVIII^e SIECLE

Leçon 1 La révolution industrielle en Angleterre au XVIII^e siècle 1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- définir la révolution industrielle ;
- dégager les facteurs favorables à la réalisation de la révolution industrielle ;
- identifier les innovations techniques réalisées ;
- citer les conséquences de la révolution industrielle ;
- montrer le rôle pionnier de l'Angleterre.

Leçon 2 Le mouvement des idées et la philosophie des lumières 1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- définir la philosophie des lumières ;
- présenter brièvement l'Ancien Régime ;
- présenter les idées des philosophes ;
- montrer l'impact de l'œuvre des philosophes.

Leçon 3 La révolution française de 1789 1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- définir la notion de Révolution ;
- identifier les origines de la Révolutions Française ;
- montrer les conséquences de la Révolution Française.

Chapitre I : L'ESSOR DE LA CIVILISATION INDUSTRIELLE

Leçon 1 La révolution industrielle au XIX^e siècle 1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- définir la révolution industrielle ;
- dégager les conditions favorables à la réalisation de la révolution industrielle ;
- identifier les progrès scientifiques et techniques ;
- dégager les conséquences économiques et sociales de la révolution industrielle.

Leçon 2 Le capitalisme et ses conséquences 1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- définir la notion de capitalisme ;
- expliquer l'évolution du capitalisme ;
- analyser les conséquences politiques économiques et sociales du capitalisme.

Chapitre II : LES MOUVEMENTS IMPERIALISTES EN AFRIQUE

Leçon 1 Les causes de l'impérialisme et le congrès de Berlin 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- définir l'impérialisme ;
- caractériser l'impérialisme colonial ;
- identifier les causes de l'impérialisme colonial ;
- situer dans le temps le congrès de Berlin ;
- analyser les résolutions issues du congrès de Berlin.

Leçon 2 Les résistances à la conquête coloniale en Afrique occidentale 1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- localiser les zones de résistance ;
- montrer les causes des résistances ;
- caractériser les résistances africaines à la conquête coloniale.

Leçon 3 Des premiers comptoirs à la colonie de Côte d'Ivoire 1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- localiser les premiers comptoirs ;
- définir un comptoir ;
- situer dans le temps la pénétration Européenne en Côte d'Ivoire ;
- montrer les points de pénétration ;
- identifier les zones d'occupation en 1893 ;
- montrer l'extension de l'occupation jusqu'en 1916.

Leçon 4 L'administration de la colonie de Côte d'Ivoire 1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- montrer la mise en place de l'administration coloniale française ;
- expliquer le fonctionnement du système d'Administration ;
- montrer les rapports administration-administrés.

Leçon 5 L'exploitation de la colonie de Côte d'Ivoire 2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- identifier les domaines d'exploitation ;
- identifier les agents d'exploitation ;
- identifier les moyens d'exploitation ;
- montrer les réactions des populations à l'exploitation coloniale.

Chapitre III : LES DEUX GRANDES GUERRES MONDIALES

Leçon 1 La Première Guerre Mondiale 1914-1918

1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- identifier les causes de la première guerre mondiale ;
- identifier les caractères du conflit ;
- dégager les conséquences de la première guerre mondiale ;
- apprécier les conséquences de la première guerre mondiale.

Leçon 2 La Deuxième Guerre Mondiale 1939-1945

2H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- identifier les causes de la deuxième guerre mondiale ;
- identifier les caractères du conflit ;
- dégager les conséquences de la deuxième guerre mondiale ;
- apprécier les conséquences de la deuxième guerre mondiale.

Chapitre IV : LA COTE D'IVOIRE DE 1945 A NOS JOURS

Leçon 1 L'accession de la Côte d'Ivoire à l'indépendance

3H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- identifier les facteurs favorables à la marche vers l'indépendance ;
- caractériser les étapes de cette marche vers l'indépendance ;
- montrer l'action des syndicats et des partis politiques.

Leçon 2 L'administration territoriale de la Côte d'Ivoire depuis 1960 1H

Après la leçon l'élève doit être capable :

- décrire l'organisation administrative de la Côte d'Ivoire ;
- distinguer l'administration générale des collectivités locales ;
- montrer le rôle des structures administratives.

Leçon 3 Les institutions politiques de la Côte d'Ivoire 1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- identifier les principales institutions politiques de la Côte d'Ivoire ;
- montrer le fonctionnement des institutions politiques de la Côte d'Ivoire.

Chapitre V : LES ORGANISATIONS INTERNATIONALES

Leçon 1 L'ONU. 1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- définir l'ONU ;
- identifier les origines de l'ONU ;
- présenter les objectifs et les principes de l'ONU ;

- décrire le fonctionnement des principaux organes de l'ONU ;
- apprécier les actions de l'ONU.

Leçon 2 L'O.U.A

1H

Après la leçon l'élève doit être capable de :

- définir l'O.U.A. ;
- décrire les circonstances de la création de l'O.U.A ;
- présenter les objectifs et les principes de l'O.U.A ;
- décrire les principaux organes de l'O.U.A ;
- décrire le fonctionnement de l'O.U.A ;
- apprécier les actions de l'O.U.A.

Programme d'Histoire 2nd (A-C)

Chapitre I : L'OBJET DE L'HISTOIRE ET LA DEMARCHE HISTORIQUE

Leçon 1 L'histoire et la formation du citoyen

2H

- Définir l'histoire ;
- définir son objet ;
- identifier les fonctions de l'étude de l'histoire ;
- montrer l'intérêt de l'étude de l'histoire dans la formation du citoyen.

Leçon 2 Les méthodes d'étude de l'histoire

2H

- Analyser les méthodes d'étude de l'histoire ;
- dégager les spécificités de la démarche historique ;
- identifier les sources de l'étude de l'histoire.

Leçon 3 Les techniques de devoirs : acquisition de la méthodologie

2H

- Maîtriser la technique de la dissertation ;
- maîtriser la technique du commentaire de document.

**Chapitre II : LA CIVILISATION DES PEUPLES DE COTE D'IVOIRE
DES ORIGINES AU XVIIIe SIECLE**

Leçon 1 La révolution du Néolithique en Côte d'Ivoire 2H

- Situer le Néolithique dans la Préhistoire en Côte d'Ivoire ;
- identifier les vestiges du Néolithique en Côte d'Ivoire ;
- localiser les sites néolithiques ;
- montrer l'importance du Néolithique dans la naissance des premières communautés humaines.

Leçon 2 Les peuples de Côte d'Ivoire : diversité et unicité 6H

- Montrer la diversité des origines des peuples de Côte d'Ivoire ;
- montrer l'unicité à l'intérieur des aires culturelles Akan, Krou, Mandé, Sénoufo ;
- montrer la pluralité des ethnies ;
- apprécier la nécessité de vivre ensemble.

**Chapitre III : LA CIVILISATION EN AFRIQUE ET DANS LE MONDE
DE LA PREHISTOIRE AU MOYEN-AGE**

Leçon 1 La Préhistoire en Afrique et dans le reste du monde 2H

- Présenter les grandes phases de la Préhistoire ;
- analyser l'évolution de l'espèce humaine ;
- déduire que l'Afrique est le berceau de l'humanité.

Leçon 2 La civilisation égyptienne 2H

- Situer l'Égypte ancienne dans le temps et dans l'espace ;
- dégager les grands traits de la civilisation égyptienne ;
- montrer l'apport de la démocratie athénienne au reste du monde.

Leçon 3 La démocratie athénienne 2H

- Situer Athènes dans l'espace et dans le temps ;
- dégager les grands traits de la démocratie athénienne ;
- décrire le fonctionnement de la démocratie athénienne ;
- montrer l'apport de la démocratie athénienne au reste du monde.

Leçon 4 Islamisation et civilisation du Soudan occidental au Moyen-Age 2H

- Localiser le Soudan occidental ;
- présenter les grands traits de civilisation des peuples du Soudan occidental avant l'islamisation ;
- analyser les formes de pénétration de l'islam ;
- montrer l'influence de l'islam sur les civilisations du Soudan occidental ;
- montrer les limites de l'islamisation.

Chapitre IV : LES ECHANGES ENTRE L'AFRIQUE ET LE MONDE (XVI^e-XIX^e SIECLE)

Leçon La traite atlantique 3H

- Montrer la place de l'Afrique dans la traite

- atlantique ;
- montrer le rôle de l'Europe dans la traite atlantique ;
- analyser l'impact de la traite atlantique dans l'enrichissement de l'Europe ;
- apprécier l'ampleur des dommages causés à l'Afrique par la traite atlantique ;
- analyser le processus de l'abolition de la traite atlantique ;
- montrer l'impact de la traite atlantique sur l'Amérique.

Programme d'Histoire 1^{ère} (A-C-D)

Chapitre I : L'INDUSTRIALISATION DE L'EUROPE ET LE DEVELOPPEMENT DU CAPITALISME DU XVIII^e AU XIX^e SIECLE

Leçon 1 Les révolutions industrielles 2H

- Identifier les différentes révolutions industrielles ;
- caractériser la 2^e révolution industrielle ;
- analyser les nouveaux modes de production ;
- dégager les conséquences de la croissance de la production.

Leçon 2 L'essor du capitalisme et ses conséquences 3H

- Identifier les fondements du capitalisme ;
- expliquer le fonctionnement du système capitalisme ;
- dégager les conséquences du capitalisme ;

-montrer le développement du système capitalisme.

Chapitre II : L'IMPERIALISME EN AFRIQUE DU XIX^e A LA PREMIERE MOITIE DU XX^e SIECLE

Leçon 1 Le mouvement impérialiste et le congrès de Berlin 2H

- Définir l'impérialisme colonial ;
- analyser les causes de l'impérialisme colonial ;
- citer les grandes résolutions du Congrès de Berlin ;
- déduire l'importance du Congrès de Berlin pour l'avenir de l'Afrique.

Leçon 2 Les conquêtes coloniales et les résistances en Afrique occidentale : l'exemple de la Côte d'Ivoire 3H

- Distinguer les formes de conquêtes coloniales en Afrique Occidentale ;
- identifier les causes des résistances à la conquête coloniale en Côte d'Ivoire ;
- analyser l'échec des résistances à la conquête coloniale en Côte d'Ivoire ;
- distinguer les formes de résistance à la conquête coloniale en Côte d'Ivoire.

Leçon 3 La colonisation et les résistances en Afrique Occidentale : l'exemple de la Côte d'Ivoire 4H

- Distinguer les formes de colonisation en Afrique Occidentale ;
- identifier les causes des résistances à la colonisation en Côte d'Ivoire ;
- distinguer les formes de résistance à la colonisation en Côte d'Ivoire ;

-décrire les étapes de la conquête coloniale en Côte d'Ivoire.

Leçon 4 L'impact de la colonisation en Afrique 2H

-Relever les aspects positifs de la colonisation au plan politique, économique, social et culturel ;
-relever les aspects négatifs de la colonisation au plan politique, économique, social et culturel ;
-apprécier l'impact de la colonisation en Afrique.

Chapitre III : LE MONDE DE LA 1^{ère} GUERRE A LA 2^{ème} GUERRE MONDIALE

Leçon 1 La première guerre mondiale : causes et conséquences 3H

-Présenter les rivalités politiques ;
-présenter les enjeux économiques ;
-montrer la montée des périls ;
-présenter l'attentat de Sarajevo ;
-analyser les conséquences politiques, économiques, sociales, morales et humaines de la 1^{ère} guerre mondiale.

Leçon 2 La montée des tensions entre les deux guerres mondiales 4H

-Relever les imperfections du traité de Versailles ;
-analyser les conséquences de la crise de 1929 ;
-analyser l'idéologie et les méthodes d'action des régimes totalitaires ;
-déduire l'aggravation des tensions internationales.

Leçon 3 La 2^{ème} guerre mondiale : causes et conséquences

3H

- Montrer l'impact de l'échec de la conférence du désarmement (1933) dans la montée des périls ;
- présenter les coups de force des Etats totalitaires ;
- montrer la réaction des démocraties libérales ;
- analyser les conséquences politiques, économiques, sociales, morales et humaines de la 2^{ème} guerre mondiale ;
- apprécier les conséquences de la 2^{ème} guerre mondiale.

Programme d'Histoire Terminale (A-C-D)

Chapitre I LES RELATIONS INTERNATIONALES DE 1945 À NOS JOURS

Leçon 1 L'O.N.U.

2H

- Préciser les circonstances de la naissance de l'ONU ;
- déterminer les principaux objectifs ;
- expliquer le fonctionnement des principaux organes ;
- analyser les actions posées ;
- montrer les limites.

Leçon 2 De la bipolarisation du monde à un monde unipolaire

7H

- Identifier les deux blocs antagonistes ;
- analyser la structuration de chacun des blocs, à l'aide des exemples suivants :

- OTAN/PACTE DE VARSOVIE ; OCDE/COMECOM ;
- déduire le rôle leader des USA et de l'URSS ;
 - construire un axe chronologique des relations internationales de 1947 à 1991 ;
 - analyser les crises de Berlin (1948) et de Cuba (1962) ;
 - déduire le degré de tension entre les deux blocs ;
 - montrer que la question du désarmement est l'une des manifestations de la coexistence pacifique ;
 - montrer que la conférence d'Helsinki (1975) est une des manifestations de la détente ;
 - montrer que la 2^e guerre du Vietnam est un des exemples de la détente contrariée ;
 - montrer que la désagrégation de l'URSS (1991) consacre la naissance d'un monde unipolaire.

Leçon 3 La persistance des conflits dans le monde :

2H

le conflit Israélo-arabe

- Analyser les circonstances de la création de l'Etat d'Israël ;
- analyser les rapports conflictuels de l'Etat d'Israël avec ses voisins arabes ;
- mettre en relief le problème palestinien ;
- présenter la complexité de la question de Jérusalem ;
- identifier les tentatives de solutions

du conflit Israélo-arabe ;
-déduire que la tension persiste.

Chapitre II : LA COTE D'IVOIRE DE LA COLONIE A LA NATION

Leçon 1 L'accession à l'indépendance de la Côte d'Ivoire 2H

-Evoquer les promesses de réformes de la conférence de Brazzaville de 1944 et leurs conséquences ;
-montrer les limites des réformes de la lutte politique de 1945 à 1956 ;
-analyser les principales étapes de la lutte politique (1946-1956-1958) ;
-montrer que l'accession à l'indépendance de la Côte d'Ivoire est le résultat de réformes progressives ;
-montrer l'action de l'élite politique nationale.

Leçon 2 Les mutations des institutions politiques et administratives en Côte d'Ivoire 2H

-Identifier les différentes institutions politiques ;
-identifier les différentes institutions administratives ;
-expliquer le fonctionnement des différentes institutions ;
-analyser les rapports entre les différentes institutions administratives ;
-analyser les rapports entre les institutions politiques ;
-apprécier l'évolution de chacune des institutions ;
-analyser les rapports entre les

différentes institutions.

Leçon 3 La consolidation de l'unité nationale 2H

- Définir le concept de l'unité nationale ;
- analyser les fondements de l'unité nationale ;
- dégager les manifestations de l'unité nationale ;
- déduire que la consolidation de l'unité nationale est une œuvre permanente ;
- participer à la consolidation de l'unité nationale.

Chapitre III : LA DECOLONISATION

Leçon 1 La montée des nationalismes 2H

- Identifier les facteurs de la montée des nationalismes en Afrique ;
- présenter les caractères des mouvements nationalistes en Afrique ;
- dégager le rôle des mouvements nationalistes dans le processus de l'Afrique.

Leçon 2 Les formes d'accession à l'indépendance en Afrique 3H

- Analyser les grandes étapes de la marche vers l'indépendance du Ghana et de l'Algérie ;
- montrer que le Ghana, à l'instar de la Côte d'Ivoire a accédé à l'indépendance par réformes successives ;
- montrer que l'Algérie a accédé à l'indépendance à la suite de luttes

armées.

Leçon 3 L'O.U.A.

2H

- Préciser les circonstances de la naissance de l'O.U.A. ;
- déterminer les principes et les objectifs de l'O.U.A. ;
- expliquer le fonctionnement des principaux organes ;
- analyser les actions posées ;
- montrer les limites de l'O.U.A ;
- montrer les efforts d'adaptation pour répondre aux défis nouveaux de l'Afrique.

Chapitre IV : CROYANCES ET VALEURS DANS LE MONDE AUJOURD'HUI

Leçon 1 La croissance économique du lendemain de la guerre mondiale à nos jours

2H

- Identifier les grandes étapes de l'évolution de l'économie mondiale ;
- analyser les crises majeures ;
- montrer les mutations actuelles de l'économie mondiale.

Leçon 2 Croyances et valeurs dominantes dans le monde

2H

- Déterminer l'espace géographique du monde occidental ;
- identifier les croyances et valeurs dominantes du monde occidental ;
- analyser les grands traits de la démocratie libérale ;
- déterminer les caractères du libéralisme économique ;
- montrer la place de l'individu dans la société ;
- relever la place du christianisme dans

la vie quotidienne ;

-montrer le rôle des médias dans la diffusion des valeurs culturelles et artistiques du monde occidental.

Leçon 3 Les mutations contemporaines de la 2H civilisation négro-africaine

-Relever les grands traits de la civilisation négro-africaine ;

-présenter les causes des mutations ;

-analyser les conséquences (économiques, politiques, sociales, religieuses).

Annexe 6 Epreuves classes de Troisième

Epreuve 1 : La vie ouvrière en Angleterre vers 1840

Le salaire d'un ouvrier mâle et adulte oscille autour de 3 shillings (environ 650 F CFA actuels) par jour et celui des femmes et des enfants sont fort inférieurs. La durée habituelle du travail quotidien est de 15 ou 16 heures, parfois davantage avec une seule interruption d'une demi-heure vers midi. Point d'autres jours de congé que les dimanches et le 25 décembre. Aucune allocation en cas de maladie, de grossesse ou de chômage.

Dans l'industrie textile, on n'emploie pas en principe d'enfants de moins de neuf ans et, jusqu'à treize ans, la durée quotidienne de leur travail est limitée à treize heures. Mais ailleurs on trouve des gamins et des gaminés de sept ans besognant de 6 heures du matin à 8 heures et demi du soir, voire, dans les semaines de pointe, de 4 heures du matin à 10 heures du soir.

Situation particulièrement affreuse dans les mines. Au fond des galeries les femmes sont employées de préférence aux chevaux car elles coûtent moins cher et elles sont attelées, traitées comme des animaux de trait, aux wagonnets

d'évacuation. Rares ne sont les puits où les enfants de six ans manoeuvrant les vannes d'aération pendant douze ou treize heures consécutives, cela dans la complète obscurité, les pieds dans l'eau et pour 3 shillings par semaine.

Jacques Chassent, La vie quotidienne en Angleterre au but du règne de victoire 1837-1851

Consignes

1. Dégager l'idée générale du texte.
2. À travers le texte, présentez les classes sociales les plus défavorisées de la société occidentale au 19^e siècle
3. Relevez les moyens par lesquels les ouvriers ont amélioré leurs conditions de vie.

Epreuve 2 : Au nom de Dieu Tout-puissant

S.M. l'Empereur d'Allemagne, Roi de Prusse ; S.M. l'Empereur d'Autriche, Roi de Bohême, etc... et Roi apostolique de Hongrie. S.M. le Roi des Belges ; S.M. le Roi de Danemark ; S.M. le Roi d'Espagne ; le Président des Etats-Unis d'Amérique ; le Président de la République Française ; S.M. la reine du Royaume-Uni de la Grande-Bretagne et d'Irlande, Impératrice des Indes ; S.M. le Roi d'Italie ; S.M. le Roi des Pays-Bas, Grand-duc de Luxembourg, etc.

S.M. le Roi de Portugal et des Algarve ; etc.
S.M. l'Empereur de toutes les Russies ; S.M. le Roi de Suède et de Norvège, etc.

S.M. l'Empereur des Ottomans voulant régler, dans un esprit de bonne entente mutuelle, les conditions les plus favorables au développement du commerce et de la civilisation dans certaines régions de l'Afrique, et assurer à tous les peuples les avantages de la libre navigation sur les deux principaux fleuves africains qui se déversent dans l'océan Atlantique ; soulever à l'avenir les prises de possessions

nouvelles sur les côtes d'Afrique, et préoccupés en même temps des moyens par l'invitation qui leur a été adressée par le Gouvernement impérial d'Allemagne, d'accorder avec le Gouvernement de la République Française, de réunir à cette fin une conférence à Berlin, et ont nommé leurs plénipotentiaires.

Lesquels munis de pleins pouvoirs... ont successivement discuté et adopté :

- 1° une déclaration relative à la liberté du commerce dans le bassin du Congo ;
- 2° une déclaration concernant la traite des esclaves ;
- 3° une déclaration relative à la neutralité des territoires compris dans le bassin conventionnel du Congo ;
- 4° un acte de navigation du Congo ;
- 5° un acte de navigation du Niger ;
- 6° une déclaration introduisant dans les rapports internationaux des règles uniformes relatives aux occupations qui pourront avoir lieu à l'avenir sur les côtes du continent africain.

Henri Brunschvicg, Le partage de l'Afrique Noire, Paris, Flammarion, 1972, pp.112-114.

Consignes

- 1 Dégagez l'idée générale du texte.
- 2 Montrez d'après le texte, les raisons qui ont amené les représentants de ces différents pays à se réunir.
- 3 Citez les conséquences des décisions prises.

Epreuve 3

« Née dans le fracas de la guerre qui ne s'acheva que plusieurs semaines après la signature de la charte de San Francisco le 20 juin 1945, l'Organisation des Nations Unies prend alors le relais d'une Société des Nations défailante.

Cinquante ans plus tard, qu'il ait les crises et les conflits qui, plus d'une fois déchirèrent le monde, elle est toujours au cœur des relations internationales, ultime rempart de la paix et du droit.

L'égalité des Etats est pleinement assurée au sein de l'Assemblée générale et c'est le fondement de l'Organisation. Les responsabilités spéciales dans le maintien de la paix expliquent la composition du Conseil de sécurité dont on peut attendre aujourd'hui qu'il privilégie le consensus et la coopération avec l'Assemblée Générale, l'abus du droit de veto unanimement reprobé ».

Extrait du discours de Essy Amara²⁶³, in Fraternité Matin du 2 juillet 1995, p.23.

Consignes

- 1 A travers le texte, dressez un tableau des actions de l'ONU.
- 2 Décrivez le rôle de l'Assemblée Générale de L'ONU.
- 3 Définissez les termes suivants : charte, droit de veto

Epreuve 4

L'un des objets de la colonisation agricole doit être de fournir à la France les matières dont son industrie a besoin...Mais on peut se demander si ces matières ne pourraient pas être utilement manufacturées sur place, avec les avantages que comporte une main-d'œuvre parfois habile et toujours à bon marché.

C'est la question de la colonisation industrielle qui se pose de la sorte. Elle est grave et très controversée.

Si le profit de la colonie à l'établissement d'industries sur son sol n'est pas douteux, les producteurs métropolitains demandent qu'on ne leur crée pas des concurrences

²⁶³ Ministre des Affaires étrangères de Côte-d'Ivoire à l'Assemblée générale des Nations unies.

insoutenables et désastreuses. Aussi si l'installation d'industries doit y être encouragée, c'est dans la limite où elles ne peuvent nuire aux industries métropolitaines.

L'industrie coloniale est à créer pour faire ce que l'industrie française ne peut pas faire, pour envoyer ses produits là où les produits métropolitains ne peuvent pas aller.

Paul Doumer

Consignes

- 1 Dégagez, le problème que pose ce texte.
- 2 Quelle est l'attitude de la métropole ? Justifiez votre réponse.
- 3 Les colons ont-ils raison d'exploiter les richesses africaines ? Justifiez votre réponse.

Epreuve 5

Il est juste de dire que l'ONU a formellement autorisé l'approche américaine... Mais, demeure les questions fondamentales concernant la fidélité de l'organisation à sa propre charte et aux fins de justice et de paix pour lesquelles elle a été créée.

Et comment se défaire de cette troublante impression que les Nations Unies ont été transformées en quasi-outil de la politique étrangère américaine, compromettant de la sorte leur crédibilité ? La vie diplomatique a pratiquement été monopolisée par les relations entre Washington et Bagdad... L'ONU a pratiquement disparu en tant qu'acteur.

Le Monde diplomatique (février 1991), p. 12.

Consignes

- 1 De quelle organisation parle le texte ? Précisez l'année de sa création.
- 2 A travers ce texte, identifiez la puissance qui influence les actions de l'ONU.
- 3 En vous appuyant sur vos connaissances, citez les pays membres du conseil de sécurité de l'ONU

Epreuve 6

Les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. Je dis qu'il n'y a pour elles un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. De nos jours, je soutiens que les nations européennes s'acquittent avec largeur, grandeur et honnêteté de ce devoir supérieur...

Une marine comme la nôtre ne peut pas se passer, sur la surface des mers, d'abris solides, de défenses, de centres de ravitaillement... Les colons sont pour les pays riches un placement de capitaux des plus avantageux. Un temps où nous sommes dans la crise que traversent toutes les industries, la fondation d'une colonie c'est la création d'un débouché...

Extrait du discours de Jules Ferry à la chambre des députés, in Journal officiel (1885), .p. 1667.

Consignes

1. Donnez un titre au document, après avoir dégagé l'idée générale du texte.
2. Relevez les arguments avancés par l'auteur pour justifier sa position face au devoir de civilisation des races supérieures.
3. Comment les nations européennes bénéficient-elles des capitaux investis dans les colonies ? Justifier votre réponse.

Epreuve 7

L'histoire de toute société jusqu'à nos jours est l'histoire de la lutte des classes. Homme libre et esclave, praticien et plébéien, seigneur et serf, maître et compagnons, bref, oppresseurs et opprimés ont été en constante opposition. La société tout entière se divise de plus en plus en deux grands camps ennemis, en deux grandes classes qui s'affrontent directement : la bourgeoisie et le prolétariat.

Au développement de la bourgeoisie c'est-à-dire du capital, répond dans une proportion égale le développement du prolétariat, de la classe des ouvriers modernes qui ne vivent que tant qu'ils ne trouvent du travail, et qui ne trouvent du travail que tant que le travail augmente le capital. Ces ouvriers contraints de se vendre par morceaux sont une marchandise. Comme tout autre article du commerce et sont donc exposés... à toutes les fluctuations du marché.

Karl Marx et Friedrich Engels (1973),
Manifeste du Parti Communiste, Librairie Générale
Française, Paris, pp. 5-14.

Consignes

1. Expliquer la première phrase du texte : « L'histoire de toute société jusqu'à nos jours est l'histoire de la lutte des classes ».
2. Décrivez les conditions de vie des ouvriers dans cette société.
3. A partir de vos connaissances, parlez du rôle joué par les syndicats dans l'amélioration des conditions de vie des prolétaires.

Epreuve 8

L'O.U.A a pris quelques initiatives heureuses en se dotant d'une charte culturelle en 1976, d'une convention contre le mercenariat en 1977, et surtout d'une charte des droits de l'homme en 1981. Mais tous ces textes n'ont reçu aucune explication du fait qu'un bon nombre d'entre eux n'ont pas été ratifiés par la majorité des Etats membres.

Les Etats africains ne paient même pas, bien souvent leur cotisation pour la bonne marche de l'organisation. Et là, la dégradation est étonnante, le déficit accumulé à la veille de l'ouverture du X^e sommet était de 43 millions de dollars... Malgré tout un certain espoir est né à la cession de novembre.

Extrait de Jeune Afrique (1984), Edition J. A., n°1248 du 5 décembre, Paris

Consignes

1. Relevez les principales causes de la non-application des différentes résolutions de l'OUA par les Etats membres.
2. En vous appuyant sur le texte, montrez l'importance des années : 1976, 1977, 1981.
3. Définissez les termes et expressions suivantes : "mercenariat, charte des droits de l'homme".

Epreuve 9

Le 29 septembre 1988, le bivouac est levé au petit jour par un heureux hasard, Mossi Amara avait été appelé la veille au camp de Samory, et les quelques Sofa qu'il a laissé en position, surpris par l'arrivée inopinée des tirailleurs, ne songent pas à fuir.

[...] Au bout de quelques minutes, le caporal auxiliaire de la troisième compagnie, Fadouda Tounkara aperçoit le premier, l'Almamy, reconnaissable à sa haute taille et à sa chéchia rouge serrée d'un turban blanc, qui fuit à toutes jambes, courant comme un jeune homme à la recherche d'un cheval.

[...] celui-ci arrive le premier sur l'Almamy qui lui échappe par un brusque crochet, ... voyant un blanc, l'Almamy à bout de force s'arrête et le sergent le saisit : Samory s'assied par terre et dit aux tirailleurs de le tuer.

Bulletin du comité de l'Afrique Française (1899), pp.135-136.

Consignes

- 1 Dégagez l'idée générale du texte
- 2 Définissez les termes suivants : Sofa ; tirailleur, Almamy
- 3 A partir de vos connaissances, vous montrerez que l'échec des troupes de Samory est lié à la faiblesse de ses tactiques de guerre.

Epreuve 10

La Côte d'Ivoire ne possède parmi les natifs, sauf dans quelques cercles du nord, aucun sujet susceptible de remplir, même approximativement, le rôle de fonctionnaire indigène, détenteur de la moindre parcelle de l'autorité publique.

Il faudra de longues années avant que nous trouvions des individus à la fois pourvus d'une instruction relative, énergiques, actifs, honnêtes, dévoués prêts à affronter les dangers qu'offre pour l'indigène l'exercice du pouvoir dans son propre pays, suffisamment désintéressés aussi pour nous servir d'auxiliaires administratifs, fut-ce au pris d'un contrôle étroit et permanent.

Nous devons donc nous borner à pratiquer l'administration directe, la plus morale du reste en pays noir parce qu'elle prête infiniment moins aux excès qui découlent, sans contexte de toute participation de l'indigène aux affaires publiques.

Angoulvant A. (1916), La participation de la Côte-d'Ivoire, 1908-1915, méthodes et résultats, Larose, Paris, pp.65-66.

Consignes

- 1 En vous appuyant sur le texte, trouvez les causes de l'application de l'administration directe dans la colonie de Côte d'Ivoire.
- 2 Relevez dans ce texte les mots ou expressions qui traduisent le mépris de l'auteur vis à vis des indigènes.
- 3 A partir de vos connaissances, caractérisez les moyens de répression d'Angoulvant.
- 4

Epreuves Terminale (épreuves du Baccalauréat 1999-2003)

Commentaire de document (session 1999)

L'AIDE DES ETATS-UNIS A L'ETRANGER DE 1945 A 1962

	Aide en millions de dollars	
	Economique	Militaire
1 EUROPE. (et contribution à l'OTAN) - 17 pays dont :	2 8872,7	15 939,8
France	5 175,6	4 262,4
Royaume Uni	7668,2	1 045
Italie	3 463,3	2 292,5
Allemagne de l'ouest	3 463,3	951,9

Pays-Bas	4 047,5	1 252,8
Yugoslavie	1 228,6	693,9
	1 703	
2 EXTREME ORIENT (et contribution à l'OTASE) -13 pays dont :		
Corée	13 742,2	8 417,3
Japon	3 431,4	2002,2
Chine nationaliste	2 660,7	1033,1
Viêt-Nam ...	2 051,6	2, 376,7
	1 699,3	742,4
3. MOYEN ORIENT ET ASIE MERIDIONALE - 18 pays dont :		
Inde...	12 577,7	5266,2
Turquie....	3 052	
Grèce ...	1 581,3	2289
	1784,8	1602,8
4 AMERIQUE LATINE - 25 pays	6 195, 5	616,1
5 AFRIQUE - 33 pays ...	1 664,7	112
6 Aide aux organismes internationaux (O.N.U ; O.I.T)	3 561,4	708
Total	66 615,2	31 059,5
	97 674,7 millions	de dollars

Extrait de textes historiques, Collection M. Chaulanges 1945-1973, Delagraves, 1977, p. 13

Questions

1 Situez le document dans son contexte historique

- 2 Comparez et justifiez l'aide accordée à l'Allemagne de l'Ouest, la Corée et l'Afrique
- 3 Cette aide américaine a-t-elle atteint ses objectifs ? Justifiez votre réponse.

Commentaire de document (session de remplacement 1999)

Campagne pour le référendum -1958

Houphouët-Boigny, 29 août 1950 : « je crois à cette collaboration fraternelle. On a fait trop largement état de la volonté de ceux qui veulent se libérer de la métropole par la sécession et pas assez de la volonté de l'immense majorité des Africains qui veulent venir à la Communauté pour que les liens se resserrent entre leur pays et la France. »

Sékou Touré, 14 septembre 1958 : « Nous voterons Non à une Communauté qui n'est que la vieille marchandise dont on a changé l'étiquette. Nous voterons Non à l'irresponsabilité ; à partir du 29 septembre, nous serons un peuple libre! »

Senghor, septembre 1958 : « Notre Oui n'est pas un Oui au régime colonial. C'est exactement le contraire. C'est d'abord un Oui à l'unité africaine qu'il s'agira de reconstruire en deux Etats fédéraux d'AOF et d'AEF.

C'est aussi un Oui à l'indépendance africaine dans l'unité retrouvée.

La Communauté n'est pour nous qu'un passage et un moyen, notamment celui de nous préparer à l'indépendance à la manière des territoires sous dépendance britannique. »

In Catherine Coquery Vidrovitch, L'Afrique occidentale au temps des Français, 1860-1960, Edition La Découverte, Paris 1992, p. 100.

Questions

- 1 Situez le document dans son contexte historique.

- 2 Présentez, en vous appuyant sur vos connaissances, les points de convergence et de divergence qui se dégagent d'un document.
- 3 Présentez les grands traits de l'évolution de la communauté franco-Africaine.

Commentaire de document (session 2000)

L'Organisation de l'Unité Africaine a fêté dans la discrétion et l'indifférence générale son 30^e anniversaire le 25 mai 1993. Le profil bas qui a caractérisé cet anniversaire peut s'expliquer par le bilan plutôt maigre de l'organisation panafricaine.

Aujourd'hui plus qu'hier, certains se demandent si elle ne mérite pas d'être comparée à un « club de chefs d'Etat » ? Cette image peut paraître excessive mais on ne doit pas oublier que face au nouvel ordre international et à la nouvelle donne politique africaine, l'OUA n'a montré aucun empressement à revenir sur les principes et comportements qui ont nui à son efficacité...

En effet, pendant longtemps, l'OUA a subi les contrecoups de la compétition idéologique qui divisait le monde en deux blocs distincts.

La rivalité de ces « deux Afriques » avait été telle qu'elle a retardé la naissance de l'organisation panafricaine...

Dans le même ordre d'idées, une des faiblesses de l'organisation est venue de la valeur de ses « décisions ». Elles n'ont aucune force obligatoire au regard des principes de l'OUA qui sont fondés sur la souveraineté et la coopération qu'elle se doit de défendre...A côté des problèmes politiques, on peut évoquer celui de la santé financière de l'organisation...Quant au domaine économique, il a été un des domaines sur lesquels l'OUA n'a pu agir efficacement en dépit de sa bonne volonté.

Kouassi Yao, In Fraternité Matin n° 8603 du mardi 15 juin 1993, p. 13.

Questions

- 1 Dégagez l'idée générale du texte.
- 2 Relevez dans le texte les difficultés auxquelles l'OUA est confrontée.
- 3 Commentez le passage suivant du texte : « La rivalité de ces deux Afriques...l'organisation panafricaine ».

Commentaire de document (session de remplacement 2000)

Avec la guerre de 1939-1945, c'est l'ordre international fondé sur la suprématie de l'Europe qui s'écroulait...Les Européens en sortaient quasiment anéantis, non seulement au point de vue économique et militaire, mais aussi au point de vue moral. Le combat des démocraties contre le fascisme et le nazisme s'était effectué au nom de la liberté et contre le racisme. Dès lors, les peuples colonisés, eux-mêmes physiquement engagés dans les combats contre les puissances de l'Axe, ne pouvaient que demander aux Européens d'être cohérents envers leurs principes.

Les Etats-Unis envisagèrent à cette occasion de tirer profit de leur image d'anciens colonisés, pendant l'administration Roosevelt, mais ils infléchirent cette tendance au lendemain du second conflit mondial.

En effet, dès 1945, les USA s'ouvraient largement sur l'extérieur et se voyaient dotés de responsabilités à l'échelon planétaire dans un monde en complète mutation. L'issue de la guerre signifia presque aussitôt l'émergence de deux blocs antagonistes, l'un constitué par l'Amérique et ses alliés européens au sein de l'OTAN, l'autre par l'URSS et ses partenaires du pacte de Varsovie.

L'expansionnisme soviétique se manifestait en Europe orientale et l'idéologie communiste commençait à fasciner une partie du monde colonisé.

Marc Aicardi de saint-Paul, « La politique Africaine des Etats-Unis » Nouveaux Horizons, 3eme édition.

Questions

- 1 Dégagez l'idée principale du texte.
- 2 Relevez les faits historiques majeurs évoqués dans le texte.
- 3 Commentez la phrase suivante du texte : « Dès lors... envers leurs principes ».

Commentaire de document (session 2001)

Monsieur le Directeur,

«Votre numéro du 3 mars rendant compte des élections du bureau du Conseil Général de la Côte d'Ivoire contient des appréciations absolument tendancieuses portant atteinte à l'indépendance de notre mouvement.

« En conséquence, nous vous prions, conformément à la loi, de publier la rectification suivante :

« 1. Le RDA n'est pas un parti politique, mais un mouvement africain et en tant que tel n'adhère à aucune organisation politique métropolitaine ou internationale.

«2. Ses élus sur le plan local constituent au sein de chaque assemblée un groupe autonome qui n'est apparenté à aucune formation politique métropolitaine.

« 3 .Seuls ses élus aux assemblées métropolitaines ont reçu le mandat de pouvoir s'apparenter aux groupes communistes de ces différentes"assemblées...Cet apparentement ne constitue pas l'adhésion à l'idéologie communiste, mais matérialise l'alliance fondamentale des républicains, des démocrates et de la classe ouvrière française et des peuples

coloniaux qui ont un ennemi commun, à double visage, capitalisme et colonialisme...

« Le RDA...veut que cessent les abus de toutes sortes qui pèsent sur les Africains...défendre les forêts, les terres, les produits, les denrées des producteurs et des contribuables africains, assurer l'éducation de leurs enfants, la protection de la santé publique, la réalisation des revendications des travailleurs, des anciens combattants, etc. »

Lettre d'Auguste Denise, secrétaire général du PDCI-RDA sur les objectifs du RDA adressée au Commandant Ply, Directeur du journal La Côte d'Ivoire.

Questions

- 1 Dégagez l'idée générale du texte.
- 2 Commentez le passage suivant: « Le RDA n'est pas un parti politique mais un mouvement africain ».
- 3 Le RDA a t-il atteint ses objectifs ? Justifiez votre réponse.

Commentaire de document (session de remplacement 2001)

S'il est vrai qu'une page du conflit israélo-palestinien est tournée définitivement, les acquis de ces dernières années ne sont pas pour autant perdus. Le postulat de l'échange des territoires contre une paix définitive, établi à la conférence de Madrid en octobre 1991, est toujours admis par les deux parties) même s'il revient au gouvernement de Jérusalem d'abandonner l'interprétation restrictive de ce principe, pourtant conforme à la résolution 242 du Conseil de Sécurité

Autre acquis irréversible: grâce au premier accord d'Oslo, conclu en septembre 1993, Israéliens et Palestiniens

ont pris la décision historique d'une reconnaissance réciproque de leurs droits nationaux, en particulier celui de vivre dans leur Etat souverain respectif, en paix et dans la sécurité.

Il avait fallu des décennies pour qu'Israël lève son double veto, contre toute négociation avec l'Organisation de Libération de la Palestine (OLP) et contre l'établissement d'un Etat palestinien, quel qu'il soit.

Son revirement a été imposé par divers facteurs convergents: la résistance obstinée des Palestiniens, dont la première Intifada (soulèvement) en 1987-1993 avait marqué l'apogée ; la conviction qu'une pleine normalisation avec le monde arabe passait nécessairement par la solution du problème palestinien.

Enfin, et surtout la métamorphose de l'OLP, qui avait reconnu unilatéralement le droit d'Israël d'exister dans les frontières de 1967, faisait de la centrale palestinienne un partenaire incontrôlable. Mieux, Israéliens et Palestiniens, dans leur grande majorité, sont persuadés qu'ils sont condamnés à coexister dans deux Etats.

ERIC ROULEAU, Le Monde Diplomatique, novembre 2000, n° 560 (47^e année).

Questions

- 1 Dégagez l'idée générale du texte.
- 2 Identifiez les efforts réalisés dans les deux camps et commentez « les acquis » dont parle l'auteur.
- 3 Pensez-vous que la paix est possible entre Israéliens et Palestiniens.

Justifiez votre réponse.

En célébrant, le 28 mai dernier à La Haye, le 50^e anniversaire du plan, le président William Clinton n'a pas manqué de replacer l'aide Marshall au crieur des débats actuels sur le rôle de l'Etat dans l'économie..

Comment ne pas être frappé par l'actualité de cette problématique et par l'aveuglement des responsables politiques jurant seulement par les forces du marché et oubliant que les pays d'Asie du sud-est dont ils vantent la réussite-Corée du Sud et Taiwan, par exemple-ont reçu pendant des années des aides massives équivalant à un véritable plan Marshall et ayant permis leur décollage ?

La détresse de beaucoup de régions du monde redonne une modernité à la planification économique et rappelle la nécessité de stratégies de développement conduites par l'Etat. Il faudrait lancer des dizaines de plans Marshall. Dans un monde gagné par l'égoïsme, retrouver l'esprit du plan Marshall n'est-ce pas, pour l'Etat, se souvenir que la démocratie ne pousse pas dans un désert de pauvreté ?

Ignacio Ramonet, Le Monde Diplomatique n° 519, juin 1997, p.

Questions

- 1 De quel plan s'agit-il dans le texte ? Présentez les circonstances de sa mise en place.
- 2 Partagez-vous l'interrogation exprimée par l'auteur dans la dernière phrase du texte ? Justifiez votre réponse.
- 3 L'esprit du plan Marshall est-il applicable à l'Afrique ?

L'âge de la raison est aussi celui du doute. Cinquante ans après l'indépendance, la société israélienne commence à subir les premiers grands chocs de la normalisation...

Israël est né de la détresse des juifs. Parce qu'il a été, durant les années 30 et 40, leur seul refuge possible ceux d'Allemagne, puis les rescapés du génocide -, le sionisme a obtenu un appui politique et une légitimité morale sans lesquels la communauté juive de Palestine n'eût sans doute pas pu se constituer en Etat avec; l'appui des deux tiers des membres de l'ONU...

Forgé en Europe au tournant du siècle, le sionisme est parti à la conquête de la Palestine avant la première guerre mondiale, à. une époque où, pour échapper aux pogroms, aux humiliations et à l'ostracisme économique, il existait une solution mieux adaptée aux besoins des victimes que l'appropriation d'une terre lointaine où fonder un Etat.

Le noyau dur des fondateurs est composé de quelques milliers de garçons et filles qui s'accrochent: c'est à eux que l'on doit l'organisation politique, économique et culturelle qui a permis au projet sioniste de réussir...

Il importe de garder ces faits présents à l'esprit si l'on veut comprendre aussi bien l'Israël d'aujourd'hui que ses perspectives. L'événement majeur qui domine notre histoire, c'est la guerre de 1967, à laquelle les Arabes répondent par la guerre de 1973.

Zeev Sternhell, Le Monde Diplomatique n° 530, mai 1998. p. 4.

Questions

1.a. Qu'est-ce que le sionisme ?

b. Relevez dans le texte les éléments qui sont à l'origine de la création de l'Etat d'Israël.

2. b Commentez la dernière phrase du texte.

3. Présentez quelques tentatives de solutions au conflit israélo-arabe ?

Commentaire de document (session 2003)

...En créant le Parti de la Convention du Peuple, qui faisait entrer dans le pays le régime des partis politiques, la première pierre de la démocratie parlementaire était posée. Une campagne intense fut menée d'un bout à l'autre du pays et, bientôt l'enthousiasme inlassable de la jeunesse et la coopération librement consentie des masses aidant, les couleurs du parti, rouge, blanc et vert, flottèrent à la vue de tous sur de rudes poteaux en bois dans les villages les plus reculés...

Le Parti de la Convention du Peuple est redevable d'une grande partie de son succès aux efforts de ses adhérentes. Dès le début les femmes ont été les principales organisatrices des rassemblements publics. Elles ont voyagé dans de nombreuses villes et de nombreux villages en qualité de secrétaires de propagande, et ont été responsables, pour la plupart, de la solidarité et de la cohésion que le parti a acquis.

...Nous arrivâmes bientôt à rassembler quelques camionnettes auxquelles nous attachâmes des microphones. Ces camionnettes, avec l'Accra Evening News, le Morning Telegraph de Sekondi, précieux pour la propagande du parti, et pour le maintien de l'esprit nationaliste.

...Nous avons réussi à force d'avoir parlé au peuple dont nous connaissions les sentiments et les griefs.

Nous n'avons exclu personne car si un mouvement national doit réussir, il importe que chaque homme et chaque femme de bonne volonté ait l'occasion de jouer son rôle.

Autobiographie de Kwamé Nkrumah, Ghana -Paris, Présence Africaine, 1960, p.117-118 Collection U, sous la direction de Marcel MERLE, pp. 172-173.

Questions

- 1 Dégagez l'idée générale du texte.
- 2 Commentez la dernière phrase du texte « Nous n'avons exclu personne...jouer son rôle ».
- 3 À partir de la création du Parti de la Convention du Peuple, montrez les principales étapes de la marche vers l'indépendance de la Gold Coast.

Commentaire de document (Deuxième session 2003)

Que faut-il retenir des économies africaines anciennes ? La politique économique est essentiellement orientée vers la préservation et la conservation de la société. Elle exclut toute notion de compétition et de concurrence. Mais un tel appareil de production traditionnel n'implique pas de grandes innovations technologiques, en raison de l'importance de l'autosubsistance et de la faiblesse des échanges avec l'extérieur.

Il est d'abord évident que ces systèmes, africains traditionnels sont tout à fait inadaptés au contexte économique actuel de l'Afrique Noire, entrée depuis longtemps dans l'économie du marché mondial. Au surplus, le faible niveau des forces productives que supposait de tels systèmes ne saurait constituer aujourd'hui un quelconque avantage dans un monde où la puissance des nations se mesure à la quantité et à la qualité de leurs productions.

Mais ces systèmes reposaient sur certains principes et certaines valeurs dont la réhabilitation dans le contexte

actuel pourrait modifier radicalement, et à l'avantage de nos pays, les économies de l'Afrique Noire d'aujourd'hui. La production n'était pas une fin en soi mais un moyen au service des hommes, c'est-à-dire de la collectivité.

Wondji Christophe in GODO-GODO, 1981 p. 7.

Questions

- 1 Dégagez l'idée générale du texte.
- 2 Commentez le passage suivant du texte: « La politique économique concurrence ». 3. Pourquoi l'auteur affirme-t-il que cette politique économique ne peut plus s'adapter au contexte économique actuel de l 'Afrique Noire ?

Commentaire de document (4^{ème} session 2003)

De nombreux indices, depuis le début des années 90, indiquaient que les Etats-Unis ne souhaitent plus voir l'ONU jouer son rôle: non renouvellement du mandat de M. Boutros Boutros-Ghali, remplacé par le nouveau secrétaire général, M. Kofi Annan, supposé être plus docile à l'égard des thèses de Washington ; signature des accords de Dayton sur la Bosnie, sous égide américaine et non sous celle des Nations Unies ; idem pour les accords israélo-palestiniens de Wye River ; etc.

En fait, tout indique que les Etats-Unis ne s'accommodent plus de l'ONU, et que, dans leur situation d'hégémonie actuelle, ils n'acceptent plus d'être bridés par les procédures légalistes des Nations Unies. On s'aperçoit ainsi que l'existence de celles-ci, tout au long de ce siècle (sous la forme d'abord de la Société des nations), n'était pas due à une (avancée civilisationnelle, comme on le croyait, mais simplement à l'existence simultanée de

puissances d'envergure comparable dont aucune ne pouvait, militairement au moins, l'emporter sur les autres.

Un tel équilibre a été rompu avec la disparition de l'Union soviétique et, pour la première fois depuis deux siècles, un pays - une « hyper-puissance », comme la qualifie le ministre français des affaires extérieures, M. Hubert Védrine-domine le monde de manière écrasante dans les cinq domaines essentiels- de la puissance: politique, économique, militaire, technologique et culturel.

Ce pays -les Etats-Unis - ne voit pas pourquoi il partagerait ou limiterait son hégémonie alors qu'il peut l'exercer pleinement sans que nul (pas même les Nations unies) ne la lui puisse contester.

Ramonet Ignacio, Manière de voir n° 49, Le Monde Diplomatique, janvier-février 2000, p.10.

Questions

- 1 Dégagez l'idée générale du texte.
- 2 Expliquez le passage suivant du texte : « En fait tout indique que les Etats-Unis...les procédures legalistes des Nations Unies. »
- 3 Qu 'est-ce qui explique, selon vous, la rupture de l'équilibre du monde dont parle le texte ?

Annexe 7 Echantillonnage des copies en Troisième et Terminale

Echantillon des copies en Troisième

Années	Etablissements	Nombre de copies
1999	Lycée. M. Inagohi	25
	Collège La Ruche	25
	Collège Gbao	25
	Collège Les Lutins	25

2000	Lycée. M. Inagohi	25
	Collège La Ruche	25
	Collège Gbao	25
	Collège Les Lutins	25
2001	Lycée. M. Inagohi	25
	Collège La Ruche	25
	Collège Gbao	25
	Collège les Lutins	25
2003	Lycée. M. Inagohi	25
	Collège La Ruche	25
	Collège Gbao	25
	Collège Les Lutins	25
Total		400

Document conçu à partir des copies recueillies lors des évaluations en 3è

Echantillonnage des copies en Terminales

Années	Etablissements	Séries	Nombre de copies
1999	Lycée moderne Inagohi	A	20
		C	20
		D	20
		A	20
	Collège La Ruche	D	20
		A	20
		D	20
		D	20

	Collège Gbao	A	20
		D	20
	Collège Les Lutins		
2000	Lycée moderne Inagoi	A	20
		C	20
		D	20
	Collège La Ruche	A	20
		D	20
		A	20
		D	20
	Collège Gbao	A	20
		D	20
	Collège Les Lutins		

Echantillonnage des copies en Terminales

Années	Etablissements	Séries	Nombre de copies
2001	Lycée moderne Inagoi	A	20
		C	20
		D	20
	Collège La Ruche	A	20
		D	20
		A	20
		D	20
	Collège Gbao	A	20
		D	20

	Collège. Les Lutins		
2002	L. M. Inagoi	A	20
		C	20
		D	20
	C. La Ruche	A	20
		D	20
		A	20
	C. Gbao	D	20
		A	20
C. Les Lutins	D	20	

Echantillonnage des copies en Terminales

Années	Etablissements	Séries	Nombre de copies
2003	L. M. Inagoi	A	20
		C	20
		D	20
	C. La Ruche	A	20
		D	20
		A	20
	C. Gbao	D	20
		A	20
C. Les Lutins	D	20	
			900

Document conçu à partir des copies recueillies lors des évaluations en classe de Terminale

Annexe 8 Historique de San Pedro

Sur le plan historique, la création et l'attribution du "domaine de San Pedro" se situent au début du XX^e siècle. Ce domaine rectangulaire de 90 kilomètres de long sur 30 kilomètres de large, fut accordé le 7 Août 1900 à la Compagnie française de Kong pour la France, pour récompenser son fondateur, Verdier, des frais et efforts qu'ils avaient faits quelques années auparavant pour maintenir la présence de la France sur le territoire actuel de la Côte d'Ivoire, s'opposant notamment aux tentatives d'empiètement des Anglais installés en Gold Coast (actuel Ghana).

Cet octroi venait en outre mettre fin à un litige qui s'était élevé entre M. Verdier et l'Etat français ait donné au propriétaire de San Pedro des droits exceptionnels comportant notamment la pleine propriété immédiate du sol et du sous-sol, sans cahier des charges, ni obligation de mise en valeur.

En août 1910, la Compagnie Française de Kong vendait le domaine de San Pedro à Ivory Coast Corporation Limited pour la somme de 80.000 livres sterling. Mise en liquidation février 1918, la société « The Ivory Coast Corporation Limited » se reconstituait sous le nom de « The New Ivory Coast Company Limited » qui prenait la possession du "domaine de San-Pédro" moyennant la somme de 17.588 livres.

La compagnie des Scieries Africaines et la Banque de Paris et des Pays-Bas, se rendaient acquéreurs du domaine en novembre 1920 pour la somme de 2.000.000 de francs.

Puis en Avril 1921, moyennant 10.000 actions, la Compagnie des Scieries Africaines restait seule propriétaire. Enfin, en décembre 1959, la compagnie des Scieries Africaines cédait le "domaine de San Pedro" à la république de Côte d'Ivoire pour la somme de 160.000.000 de francs CFA.

Si dans le premier quart de ce siècle, San Pedro avait servi pour l'évacuation des bois, l'abandon de cette exploitation au bout de quelques années devait pour longtemps mettre toute activité en sommeil.

Cependant de nombreuses études permettaient d'évaluer le potentiel de la région du Sud-Ouest. Ses richesses naturelles forestières lui assuraient un développement économique immédiat.

Ses conditions climatologiques et pédologiques favorables à la culture du palmier à huile, de l'hévéa, du cocotier, de l'ananas et du cacao ainsi que l'existence de minerai de fer non loin de Man, pouvaient garantir la poursuite de ce développement dans le sens d'une diversification des activités économiques.

En 1955, un groupe d'experts entreprenait une reconnaissance de la Côte Sud-Ouest. Quelques années plus tard, le Gouvernement prenait la décision ferme de mettre en valeur cette région. L'objectif immédiat devenait alors la recherche d'un site répondant aux conditions suivantes :

- permettre d'ouvrir un Port de dimensions d'abord modestes et au moindre coût, pour un trafic composé principalement de bois dans un premier temps ;

- permettre d'aménager un port en eau profonde en gagnant sur les terres. Ces conditions seront toutes réunies grâce à : l'éperon rocheux « Quiquerez » de 400 m de long environ qui constituait une jetée naturelle de protection ;

- la présence d'îlots rocheux à l'Ouest qui permettaient de construire des épis de protection contre l'ensablement.

- l'absence de rochers à l'Est de « Quiquerez » permettait un accès maritime libre de récifs. A tous ses avantages va s'ajouter aux objectifs fixés. De 1965 à 1967 les avant-projets s'établissaient pendant que les négociations financières se concrétisaient.

Sur la base d'un projet préparé par le B.C.E.O.M et Rhein Rhur Ingénieur, prévoyant une première tranche de travaux : Chenal d'accès (12 mètres), digues de protection, bassin d'évolution (11mètres), une consultation était lancée à plusieurs groupements internationaux d'entreprises.

Elle comportait également les aménagements urbains ainsi que les axes routiers assurant la liaison du Port avec son arrière-pays. L'appel d'offres lancé le 16 octobre 1967 entre sept consortiums présélectionnés devaient aboutir à l'adjudication au consortium franco italo-allemand présentant les conditions les plus intéressantes à un coût inférieur de 5 à 6% aux autres offres.

Il s'agissait du groupe formé par cinq entreprises françaises, deux allemandes et italiennes : Société des Grands Travaux de l'Est, Société Dumez, Entreprise Nantaise de travaux Publics, Société Hersen, entreprise Philipp Holsmann, Entreprise Berger, Vianini.

Le rôle d'Ingénieur Conseil, Maître d'œuvre était dévolu à un groupement de deux bureaux d'études : le Bureau Central d'Etudes pour les équipements d'Outre-Mer (B.C.E.O.M.) et le Rhein Rhur Ingénieur.

L'ordre de commencer les travaux était donné le 31 janvier 1968 par le Ministre Délégué aux Affaires Economiques et Financières de la Côte d'Ivoire. Le principe général du projet consistait à utiliser l'aval du fleuve San Pedro dont le débouché en mer était naturellement protégé par un rideau rocheux dit "Pointe Quiquerez" ou rocher "Mohikrako".

La majeure partie du Port fut creusée en site terrestre. Quelques emplacements, notamment les terre-pleins des quais furent construits sur des remblais exécutés au moyen des produits de dragage. Le cours de la rivière Sane Pedro fut

dévié par un barrage vers un exutoire naturel par un des anciens lits.

San Pedro est un port de développement avec quatre lignes : construction d'un port en eau profonde, création d'une ville nouvelle, mise en place d'un réseau routier entre San Pedro et l'hinterland, aménagement de l'arrière pays.

Telles sont les quatre lignes fortes de "l'opération San Pedro" qui ouvre à la vie un vaste territoire de 27.000 km². La frontière ouest est celle du Libéria tandis que sa façade sud, sur l'Atlantique, s'étend sur 250km environ.

Peuplé seulement de 165.000 habitants, le Sud-Ouest avec ses riches potentialités va servir de terre d'accueil aux populations déplacées en raison de la construction du Barrage de Kossou au centre du pays.

Mais San Pedro, c'est aussi un départ pour le développement de tout le Sud-Ouest dans la politique gouvernementale de réduction des disparités régionales.

Mais enfin et surtout comme le disait le Président Félix H. Boigny : *San Pedro, c'est pour nous l'espoir, en donnant vie à une région, de fournir des emplois nouveaux, en nombre considérable et aussi des terres à tous ceux auront le souci de les mettre en valeur, de créer, en définitive, un rôle de développement qui contribuera à l'équilibre de notre économie. C'est aussi un pari raisonnable, celui de l'enthousiasme, de la foi en l'avenir, de notre volonté de doter notre pays d'une infrastructure à la mesure de nos besoins.*

Document d'information du Port autonome de San Pedro

Annexe 9 Les évaluations régionales

Ministère de l'Education Nationale
CABINET

Le Ministre de l'Education Nationale
Messieurs les Directeurs Régionaux et
Départementaux

A

Mesdames et Messieurs les Chefs
d'Etablissements (pour exécution)

Mesdames et Messieurs les Inspecteurs
de l'Enseignement Primaire (pour
exécution)

OBJET : Evaluations Régionales au
BEPC et au CEPE/6^{ème}, session 2001

« Dans le cadre de la réforme des examens du BEPC et du
CEPE de la session 2001 les enseignants du Primaire et du
secondaire, sont informé qu'en raison de leur sollicitation
pour la gestion des Evaluations Régionales, au cours de la
présente année scolaire 2000-2001 ; les nombres respectifs de
devoirs surveillés en classe de troisième et de compositions
mensuelles au C.M.2, seront réduits d'une unité ; ainsi :

-Le nombre de devoirs surveillés de la classe de
troisième pour le troisième trimestre est de trois,
l'Evaluation Régionale comprise. Cette Evaluation Régionale
aura lieu les 04 et 05 Avril 2001.

-L'Evaluation Régionale des élèves du CM2 tiendra lieu
de composition mensuelle du mois de Mai 2001. Cette
Evaluation Régionale aura lieu le 03 Mai 2001.

Je rappelle que ces activités d'évaluation font partie
intégrante de leurs charges habituelles d'encadrement
pédagogique et ne feront pas l'objet d'un intéressement
financier spécifique. J'attache du prix à l'exécution
effective de ces mesures et vous demande de me tenir informé
des difficultés éventuelles que vous pourriez rencontrer.

Le Ministre de l'Education Nationale
Michel AMANI N'GUESSAN

Annexe 10 Questionnaire

Questionnaire 1 (pour les enseignants) Cochez dans la liste ci-dessus, les verbes de consigne régulièrement utilisés dans les évaluations.

Appliquer	<input type="checkbox"/>	Déterminer	<input type="checkbox"/>	Discerner	<input type="checkbox"/>
Apprécier	<input type="checkbox"/>	Développer	<input type="checkbox"/>	Fouiller	<input type="checkbox"/>
Argumenter	<input type="checkbox"/>	Différencier	<input type="checkbox"/>	Estimer	<input type="checkbox"/>
Associer	<input type="checkbox"/>	Dire	<input type="checkbox"/>	Classifier	<input type="checkbox"/>
Calculer	<input type="checkbox"/>	Déterminer	<input type="checkbox"/>	Dresser	<input type="checkbox"/>
Caractériser	<input type="checkbox"/>	Expliquer	<input type="checkbox"/>	Composer	<input type="checkbox"/>
Cerner	<input type="checkbox"/>	Dater	<input type="checkbox"/>	Enumérer	<input type="checkbox"/>
Choisir	<input type="checkbox"/>	Relever	<input type="checkbox"/>	Répondre	<input type="checkbox"/>
Citer	<input type="checkbox"/>	Interpréter	<input type="checkbox"/>	Reformuler	<input type="checkbox"/>
Classifier	<input type="checkbox"/>	Justifier	<input type="checkbox"/>	Faire	<input type="checkbox"/>
Classifier	<input type="checkbox"/>	Observer	<input type="checkbox"/>	Détailler	<input type="checkbox"/>
Commencer	<input type="checkbox"/>	Vérifier	<input type="checkbox"/>	Exposer	<input type="checkbox"/>
Compléter	<input type="checkbox"/>	Montrer	<input type="checkbox"/>	Ecrire	<input type="checkbox"/>
Concevoir	<input type="checkbox"/>	Analyser	<input type="checkbox"/>	Rappeler	<input type="checkbox"/>
Conclure	<input type="checkbox"/>	Discuter	<input type="checkbox"/>	Formuler	<input type="checkbox"/>
Considérer	<input type="checkbox"/>	Identifier	<input type="checkbox"/>	Exploiter	<input type="checkbox"/>
Construire	<input type="checkbox"/>	Situer	<input type="checkbox"/>	Résumer	<input type="checkbox"/>
Convaincre	<input type="checkbox"/>	Donner	<input type="checkbox"/>	Repérer	<input type="checkbox"/>
Créer	<input type="checkbox"/>	Caractériser	<input type="checkbox"/>	Décomposer	<input type="checkbox"/>
Critiquer	<input type="checkbox"/>	Conclure	<input type="checkbox"/>	Localiser	<input type="checkbox"/>
Décider	<input type="checkbox"/>	Exprimer	<input type="checkbox"/>	Dessiner	<input type="checkbox"/>
Découvrir	<input type="checkbox"/>	Comparer	<input type="checkbox"/>	Lire	<input type="checkbox"/>
Décrire	<input type="checkbox"/>	Imaginer	<input type="checkbox"/>	Souligner	<input type="checkbox"/>
Déduire	<input type="checkbox"/>	Raconter	<input type="checkbox"/>	Encadrer	<input type="checkbox"/>
Définir	<input type="checkbox"/>	Relater	<input type="checkbox"/>	Regarder	<input type="checkbox"/>
Dégager	<input type="checkbox"/>	Présenter	<input type="checkbox"/>	Chercher	<input type="checkbox"/>
Démontrer	<input type="checkbox"/>	Evaluer	<input type="checkbox"/>	Compléter	<input type="checkbox"/>

Question 2 : définition du lexique

Quels sens donnez-vous aux verbes de consigne suivants :

analyser, caractériser définir, dégager, dresser, expliquer, identifier, commenter, justifier, décrire, relever, citer, juger.

Questions 3 : suggestions et attentes

Quelles sont vos suggestions et vos attentes pour l'emploi des verbes de consigne dans l'enseignement de votre discipline ?

***Pour les élèves**

Question 1 : définition de la consigne, sa représentation

La consigne de quoi s'agit-il ? Pouvez-vous proposer une définition personnelle de la consigne telle qu'elle vous vient à l'esprit ?

Question 2 : repérages des éléments trouvés difficiles dans une consigne

Selon-vous qu'est ce que vous trouvez difficile dans la consigne :

- la formulation
- le vocabulaire
- les articulations des idées
- les énoncés
- la forme grammaticale de la consigne.

Questions 3 : repérage des verbes couramment cités

Quels sont parmi les verbes de consigne qui suivent, ceux qui sont fréquemment utilisés dans les devoirs par vos professeurs : analyser, appliquer, caractériser, définir, dégager, expliquer, observer, planifier, réaliser, relever, situer, dire, raconter, énumérer, commenter, juger, montrer, décrire, discuter, élaborer, identifier, énumérer, comparer.

Annexe 11 Echantillon test en Troisième et Terminale

Echantillon test en Troisième

Etablissements	Effectif des garçons	Effectif des filles	Sous/total
L. M. Inagoi	15	10	25
C. La Ruche	15	10	25
C. Les Lutins	15	10	25
C. Gbao	15	10	25
Total	60	40	100

Document conçu sur la base des listes de classe et des résultats scolaires des élèves

Echantillon test en Terminale

Etablissements	Séries	Effectif des garçons	Effectifs des filles	Sous/Total
L. M. Inagoi	A	5	5	10
	C	5	5	10
	D	5	5	10
C. La Ruche	A	5	5	10
	D	5	5	10
C. Les Lutins	A	5	5	10
	D	5	5	10
C. Gbao	A	5	5	10
	D	5	5	10
Total		45	45	90

Document conçu à partir des listes de classes des établissements de l'échantillon

Annexe 12 Consigne par type de connaissance en 6^e

Tableau 10 Pourcentage des consignes par type de connaissance en 6^e

Type de connaissance	Verbes de consigne	Pourcentage (%)
Connaissance déclarative	Décrire, définir, dégager, identifier, localiser, situer	67
Connaissance procédurale	Montrer, dégager, expliquer	24
Connaissance conditionnelle	Comprendre, distinguer, matérialiser	9
Total		100

Source : document conçu à partir de Programmes histoire-géographie premier cycle (1995), M.E.N., Abidjan, pp. 2-4.

Annexe 13 Consigne par type de connaissance en 5^e

Tableau 11 Pourcentage des consignes par type de connaissance en 5^e

Type de connaissance	Verbes de consigne	Pourcentage (%)
Connaissance déclarative	Décrire, définir, énumérer, localiser, identifier	56
Connaissance procédurale	Dégager, expliquer, montrer	31
Connaissance conditionnelle	Caractériser, présenter	13

Source : document conçu à partir de Programmes histoire-géographie premier cycle (1995), M.E.N., Abidjan, pp. 2-4.

Annexe 14 Consigne par type de connaissance en 4^e

Tableau 12 Pourcentage des consignes par type de connaissance en 4^e

Type de connaissance	Verbes de consigne	(%)
Connaissance déclarative	Décrire ; définir, localiser, situer, identifier	20

Annexe 14 (suite)

Tableau 12 Pourcentage des consignes par type de connaissance en 4^e (suite)

Type de connaissance	Verbes de consigne	(%)
Connaissance procédurale	Dégager, montrer, réaliser, expliquer	37
Connaissance conditionnelle	Caractériser, présenter	43
Total		100

Source Source : document conçu à partir de Programmes histoire-géographie premier cycle (1995), M.E.N., Abidjan, pp. 12-14.

Annexe 15 Consigne par type de connaissance en 3^e

Tableau 13 Pourcentage des consignes par type de connaissance en 3^e

Type de connaissance	Verbes de consigne	(%)
Connaissance déclarative	Décrire, définir, localiser, situer	28
Connaissance procédurale	Dégager, montrer	23
Connaissance conditionnelle	Analyser, apprécier, caractériser, distinguer, identifier, présenter	49
Total		100

Source : document conçu à partir de Programmes histoire-géographie premier cycle (1995), M.E.N., Abidjan, pp. 20-23.

Annexe 16 Consigne par type de connaissance en 2nd

Tableau 14 Pourcentage des consignes par type de connaissance en 2nd

Type de connaissance	Verbes de consigne	Pourcentage (%)
Connaissance déclarative	Décrire, définir, localiser, situer, identifier	29

Tableau 14 Pourcentage des consignes par type de connaissance 2nd (suite)

Type de connaissance	Verbes de consigne	Pourcentage (%)
Connaissance procédurale	Dégager, montrer	40
Connaissance conditionnelle	Analyser, apprécier, déduire, maîtriser, présenter	31
Total		100

Source : document conçu à partir de IGEN (1995), op.cit., pp. 4-5.

Annexe 17 Consigne par type de connaissance en 1^e**Tableau 11** Pourcentage des consignes par type de connaissance en 1^{ère}

Types de connaissance	Verbes de consigne	Pourcentage (%)
Connaissance déclarative	Citer, définir, décrire, identifier	20
Connaissance procédurale	Dégager, expliquer, montrer, relever	27
Connaissance conditionnelle	Analyser, apprécier, caractériser, déduire, distinguer, présenter	53
Total		100

Document conçu à partir de Programmes histoire-géographie (1995), op.cit., pp. 10-11.

Annexe 18 Consigne par type de connaissance en Terminale

Tableau 15 Pourcentage des consignes par type de connaissance en Terminale

Types de connaissance	Verbes de consigne	(%)
Connaissance déclarative	Définir, relever, identifier	15
Connaissance procédurale	Dégager, expliquer, montrer	37
Connaissance conditionnelle	Analyser, apprécier, construire, évoquer, mettre, participer, préciser	48
Total		100

Document conçu à partir de Programme histoire-géographie (1995), op.cit., pp.20-23.

RYTHME DES ÉVALUATIONS PAR MATIÈRE ET PAR NIVEAU : 1^{ER} CYCLE

Niveaux Disciplines	6 ^{ème}			5 ^{ème}			4 ^{ème}			3 ^{ème}						
	DS/T	IE/T	IO/T	DS/T	IE/T	IO/T	DS/T	IE/T	IO/T	DS/T	IE/T	IO/T				
Anglais	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				
Arts Plastiques	2	1		2	1		2	1		2	1					
E.C.M.	2	1		2	1		2	1		2	1					
Educ. Mus.	1	2		1	2		1	2		1	2					
Français	CF 2	DQ 2	2	1	CF 2	DQ 2	2	1	CF 2	DQ 2	2	1	CF 3	DQ 3	2	1
Histoire-Géo	2	3		2	3		2*	3		2	2					
L.V.2	1	2	2				Esp=2 All=2	Esp=3 All=3	Esp=2 All=2	Esp=2 All=2	Esp=3 All=3	Esp=2 All=2				
Maths	3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1				
S.V.T.	2	3		2	3		2	3		2	3					
Sc. Physiques		3	1		3	1	2	2	1	3	2	1				

DS/T = Devoirs Surveillés par Trimestre; IE/T = Interrogations Ecrites par Trimestre; IO/T = Interrogations Orales par Trimestre

* : 1 devoir ou 1 évaluation doit être de niveau et par Trimestre DQ = dictée-questions C.F = Composition Française

E.P.S.	6 ^{ème}		5 ^{ème}		4 ^{ème}		3 ^{ème}	
	DT/T	PP/T	DT/T	PP/T	DT/T	PP/T	DT/T	PP/T
	3*	3	3*	3	3*	3	3*	3

DT/T : Démonstration Technique par Trimestre

PP/T : Prise de Performance par Trimestre

COEFFICIENT DU 1^{ER} ET DU 2ND CYCLES

Niveaux / Disciplines	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	2 ^o A	2 ^o C	1 ^{ère} A	1 ^{ère} C	1 ^{ère} D	TA	TC	TD
Anglais	1	1	1	1	3	3	4	2	2	4	1	1
Dessin/Mus.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E.C.M.	1	1	1	1								
E.P.S.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Français	1	1	1	1	4	3	4	3	3	4	3	3
Hist-Géo	1	1	1	1	3	2	3	2	2	3	2	2
L.V.2	bonus		1	1	3	1	3	1 fac	1 fac	3	1 fac	1 fac
Maths	1	1	1	1	3	5	A1=3 A2=2	5	4	A1=4 A2=2	5	4
Philosophie					3	2	3	2	2	5	2	2
Sc. Physiques	1	1	1	1	2	4	1	5	4		5	4
S.V.T	1	1	1	1	2	2	1	2	4	2	2	4
Total :	9	9	10	10	25	24	A1=24 A2=23	24	24	A1=27 A2=25	23	23

Bonus= pour les élèves ayant une moyenne supérieure à 10 on ajoutera les points au delà de 10 au total des points pour calculer la MGA

Fac = facultative

HORAIRES DU 1^{ER} ET DU 2ND CYCLES

Niveaux / Disciplines	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	2 ^o A	2 ^o C	1 ^{ère} A	1 ^{ère} C	1 ^{ère} D	TA	TC	TD
Anglais	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Dessin/Musique	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E.C.M.	1	1	1	1								
E.P.S.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Français	5	5	6	6	4	4	4	3	3	4	3	3
Hist-Géo	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
L.V.2	2		3	3	3	3	3	2 fac	2 fac	3	2 fac	2 fac
Maths	4	4	4	4	3	5	A1=4 A2=3	6	5	A1=5 A2=4	8	6
Philosophie					3	2	3	2	2	8	3	3
Sc. Physiques	0+ (1h30)	0+ (1h30)	0+ (1h30)	0+ (2h)	2+ (1h30)	1+2+ (2h)	1+ (1h30) QZ	1+2h30 +(2h)	1+2+ (1h30)		2+2 +(2h)	1+2 +(2h)
S.V.T	0+ (1h30)	0+ (1h30)	0+ (1h30)	0+ (2h)	0+ (1h30)	0+ (2h)	1+ (1h30) QZ	0+ (2h)	1+ (2h)	2h	0+ 2h	1+1+ (3h)
Total :	23	21	26	28	28	31	A1=27h 30 A2=26h 30	30h30	29h30	A1=32 A2=31	33	33

Fac = facultative

QZ = quinzaine

Annexe 20 Acte d'interaction élève-enseignant

Difficultés pour l'élève	Ce que peut faire l'enseignant	Sur quoi doit travailler l'élève
<p>L'élève n'a pas compris le vocabulaire ou n'a pas saisi sa spécificité.</p> <p>Il n'a pas compris la structure syntaxique.</p> <p>Il a été gêné par la présentation.</p>	<p>Il doit améliorer sa formulation si elle est vraiment compliquée.</p>	<p>Repérer où portent ses difficultés (savoir négliger ce qui n'est pas essentiel à l'exécution de la consigne) ; travailler les reformulations personnelles.</p> <p>Acquérir des habitudes (maîtrise des verbes de consigne par exemple).</p>
<p>Il ne perçoit pas bien certains mots essentiels (déterminants, mots interrogatifs).</p>	<p>Il attire l'attention des élèves sur ces « petits mots ».</p>	<p>L'élève doit davantage « décortiquer » les consignes, pratiquer une lecture minutieuse, se redire la consigne de manière précise.</p>

Annexe 20 Acte d'interaction entre l'élève et l'enseignant (suite)

Difficultés pour l'élève	Ce que peut faire l'enseignant	Sur quoi doit travailler l'élève
Il a du mal à relier consignes et leçons qui précèdent.	Le professeur articule bien leçons et exercices (par exemple, en donnant les exercices avant la leçon) élèves).	Travail sur ce lien leçon-devoirs, notamment avec des activités appropriées, et en utilisant davantage cahier de textes, cahier, manuel.
Il utilise mal les données d'un exercice.	Il aide, par des activités spécifiques, à séparer et à relier données et consignes	Travailler sur ce point (inventer des données à partir de consignes, ou vice versa, relever des données manquantes ou superflues, etc.).
Il a du mal à se représenter ce qu'il doit obtenir	Il organise des activités d'anticipation, de « gestion du futur », fait réfléchir sur les critères d'évaluation, qu'il peut intégrer à la consigne.	Activité d'anticipation, exercices comme celui de retrouver la consigne manquante, d'imaginer un résultat possible, de mettre en relation consignes et résultats.
Il gère mal le temps, a commencé ou fini avant tout le monde ou après tout le monde.	Il instaure en classe des règles précises de gestion du temps, aide les élèves à s'organiser, à planifier leur travail.	Travail sur la planification du travail, organisation plus efficace du travail à effectuer.

Zakharthouk J.-M. (1999), *op.cit.*, p. 69.

Annexe 21 Elèves en grande difficulté

Les élèves en grande difficulté ne sont pas tous les mêmes. Certains sont plutôt lents, ils attendent beaucoup de l'enseignant et il faut prendre garde à ne pas les maintenir dans un certain assistanat ; d'autres n'attendent pas grand-chose du professeur, et sont plutôt en refus.

Concernant les consignes, il existe plusieurs tentations auxquelles il faut résister :

-face à des élèves « pressés d'en finir », qui considèrent comme déjà un exploit d'avoir passé du temps devant un travail, peu importe ce qu'ils ont réellement accompli, on risque de multiplier les exercices (notés), avec des consignes mécaniques, puisqu'ils « ne veulent pas réfléchir » ;

-quand les élèves ont beaucoup de mal à bien lire les consignes écrites, on tend à répéter, à oraliser, à répondre aux demandes d'explication, et même à en rajouter dans ces explications ;

-comme on a constaté la difficulté à faire entrer les élèves dans une démarche de justification de leur façon de faire, comme on s'est heurté à leur refus de « jouer le jeu » (« on perd du temps, monsieur, vous coupez les cheveux en quatre, on n'est pas là pour réfléchir sur les consignes... »), on va peut-être renoncer à tout ce qui peut ressembler à la « métacognition », on va faire et faire faire plutôt qu'aider à apprendre.

Même si ce n'est pas facile, nous pensons qu'il ne faut pas renoncer. Citons ici ce témoignage d'un enseignant ayant travaillé avec des élèves « décrocheurs » de collège, en « refus scolaire » dans un stage de remise à niveau :

« Ils semblent objectivement incapables de gérer la réception d'un discours d'une certaine longueur. Nous avons alors renoncé à dire les consignes pour simplement les écrire au tableau et ne jamais accepter de les commenter, nous autorisant seulement à dire : « Regarde, tout est écrit là ».

Nous avons deux hypothèses pour comprendre leur attitude. D'abord du point de vue linguistique : leur manque d'entraînement à la communication verbale fait qu'ils n'ont

pas l'habitude de traiter des messages d'une certaine longueur.

Et du point de vue socio linguistique : le fait de ne pas retrouver dans le message le type de scénarii qu'ils maîtrisent et auxquels ils essaient toujours de revenir quand ils prennent la parole.

Cependant, une fois qu'ils sont rentrés dans la tâche, ils sont capables de beaucoup de concentration. Une fois le champ de la communication défini, la difficulté sémantique et linguistique s'atténue peut-être et ils semblent pouvoir construire du sens avec le discours entendu, dans la mesure où la communication est brève et concerne directement leur activité ».

Voirpy J. C (1998), in Zakhartchouk J.-M. (1999), op.cit. p. 71

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Annexe 22 Dossier bon à tirer

MINISTERE
DE L'EDUCATION NATIONALE
Travail

REPUBLIQUE DE COTE-D'IVOIRE
Union-Discipline-

DIRECTION
DES EXAMENS, DES CONCOURS
DE L'ORIENTATION DES BOURSES

SERVICE SUJETS

Abidjan, le 11 avril 2003

DOSSIERS BON A TRIER N° :..... (de 1 à 6)

BACCALAUREAT BEPC SESSION 2003
DISCIPLINE COEFF : DUREE
SERIE(S) :
Président de la commission Téléphone :
Membres

DECISIONS FINALE DU DIRECTEUR

*Retenue pour : JUIN AOUT SECOURS

*Le Directeur des Examens, des Concours,
De l'Orientation et des Bourses*

*Entourer le choix qui convient

Annexe 22 (suite et fin)

COMPOSITION DE L'EPREUVE

- Nombre de pages :
- Annexe à rendre :
- Autres :

MATERIEL A FOURNIR AU CANDIDAT :

- Papier millimétré :
- Papier dessin :
- Autres :

MATERIEL PERSONNEL DU CANDIDAT :

- Calculatrice non programmable
- Autres :

OBSERVATION :

Le Président de la commission
(Nom et signature)

Annexe 23 Approche disciplinaire du sens des verbes les plus utilisés

Le verbe "Analyser" au travers des disciplines

Définitions du Petit Robert 2002

Faire l'analyse : **1**- résumer (rendre compte de ce qu'il éprouve)

2- disséquer, examiner (il analyse tout ce qu'il éprouve)

Définitions rencontrées	1 Résumer	2 Examiner, disséquer	2+ Examiner + exploiter (tirer parti de)	2++ Examiner + traiter, exploiter + organiser	Exigences complémentaires
Tertiaire		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bien lire le sujet pour une vue d'ensemble ; bien comprendre la question pour une réponse adéquate et cohérente ➤ Décomposer le texte en parties ➤ Comprendre le texte, répondre précisément 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Structurer la réflexion en vue d'un traitement ➤ Décomposer le sujet, reprendre les données et les traiter (Regroupé avec commenter) ➤ Décomposer, faire l'analyse ; rigueur dans la démonstration 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Décomposer et trier l'information pour la présenter de façon ordonnée et rationnelle. (Le résultat de l'analyse pouvant être ensuite appliqué dans un autre contexte) ➤ Relever des informations, les comparer, les organiser et dégager les résultats implicites 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Éviter d'utiliser la paraphrase ➤ Prendre du recul par rapport aux documents donnés et pouvoir les exploiter (Regroupé avec reformuler)
Lettres/ Histoire		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Repérer les causes et conséquences ➤ Repérer dans le texte des outils 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Approfondir, réfléchir de façon dialectique, 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Avoir une réflexion pertinente ➤ Préciser, dire le 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Appliquer le cours à un document, vérifier si l'élève a compris

		pour expliciter, donner du sens à un énoncé	prouver avec des exemples (argumenter)	pourquoi, s'appuyer sur le texte, construire	
Biotechnologie	➤ Trouver des éléments de réponse sur des documents, et faire une synthèse des documents	➤ Analyser un graphique (son évolution) en lisant le document			
Économie/ Droit		➤ Analyser un graphique (son évolution) en lisant le document	➤ Décomposer le sujet, reprendre les données et les traiter (Regroupé avec commenter)		➤ Éviter d'utiliser la paraphrase : employer un vocabulaire issu du monde économique et juridique

Analyser (suite)

Définitions rencontrées	1 Résumer	2 Examiner, disséquer	2+ Examiner + exploiter (tirer parti de)	2++ Examiner + traiter, exploiter + organiser	Exigences complémentaires
Maths/ Sciences		➤ Lire et comprendre, souligner les informations utiles	➤ Étudier en distinguant les différentes parties d'un ensemble pour définir leurs		

			relations		
Arts Appliqués		<ul style="list-style-type: none"> ➤Prendre en compte les données du problème, justesse de l'observation ➤Être capable d'extraire des informations (Regroupé avec observer) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤Mettre en relation entre la forme et les fonctions d'un produit et d'un service (Regroupé avec formuler, caractériser, classer) ➤Décrire et interpréter des images, des formes, des objets, des graphismes 		
DI		<ul style="list-style-type: none"> ➤Regarder, décrire, réfléchir, comprendre un mécanisme de fonctionnement 			
STI			<ul style="list-style-type: none"> ➤Prendre connaissance puis donner une idée personnelle générale 		

Habillement		➤ Identifier les composants d'un produit et en comprendre l'assemblage de manière générale			
Hôtellerie/ Restauration			➤ Connaître un produit afin de mieux le vendre	➤ Être capable d'énumérer et de distinguer différents produits d'une même famille, différentes méthodes (classer)	➤ Faire une proposition commerciale au travers d'une discussion technique mais conviviale

Le verbe "Justifier" au travers des disciplines

Définitions du Petit Robert 2002

- 1- (rare) Rendre juste, conforme à la justice
couvrir, décharger, disculper, excuser
- 2- Innocenter quelqu'un (syn.
- 3- Rendre quelque chose légitime (autoriser, légitimer)
- 4- Faire admettre ou s'efforcer de faire reconnaître quelque chose comme juste, légitime, fondé (syn. exprimer, motiver)
- 5- Confirmer quelque chose après coup (syn. vérifier)
- 6- Montrer quelque chose comme vrai, juste, réel par des arguments des preuves (démontrer, prouver)
- 7- Imprimerie. Justifier le composteur, justifier une ligne

Définitions rencontrées	4 Autoriser Légitimer Motiver	5 Vérifier	6 Prouver, démontrer	4 et 5	Autres	Exigences complémentaires
Anglais		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expliquer avec le texte en reformulant ➤ Développer et seulement citer le minimum 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Être capable d'argumenter ou de justifier une réponse 			
Maths/ Sciences	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expliquer un raisonnement ➤ Expliquer un choix de réponses 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expliquer le bien-fondé d'une action, apporter des preuves matérielles 			
Lettres/ Histoire		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Savoir lire et comprendre une information, la situer précisément dans un document et la reformuler pour prouver la bonne compréhension (syn. Réexpliquer) ➤ Relever dans les documents les éléments indispensables à l'explication de sa réponse 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apporter des compléments, cerner la complexité des réponses, argumenter 			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Citer des éléments (peu nombreux, courts et bien choisis) d'un texte

Biotechnologie			➤Argumenter une réponse		➤Se situer par rapport à un problème (santé, prévention, ...)	➤Rappeler les notions de cours
----------------	--	--	-------------------------	--	---	--------------------------------

Justifier (suite)

Définitions rencontrées	4 Autoriser Légitimer Motiver	5 Vérifier	6 Prouver, démontrer	4 et 5	Autres	Exigences complémentaires
Arts Appliqués	➤Justifier les choix					
STI	➤Donner une information précise					
Hôtellerie / Restauration			➤Après un choix, faire preuve de conviction, de déduction pour valider ce choix			

Économie/ Droit	➤Rappeler les notions de cours				➤Vérifier des connaissances (Regroupé avec retrouver, citer, rappeler, définir) ➤Répondre uniquement aux questions ; savoir sélectionner la ou les informations utiles dans le cours (Regroupé avec résoudre, appliquer, traiter, énumérer)	➤Employer un vocabulaire issu du monde économique et juridique ➤Rédiger avec méthodologie : organisation des idées en plan, rédaction avec phrases simples et courtes
Tertiaire	➤Apporter une preuve, un élément concret (incontestable) qui soutient le propos précédemment énoncé ➤Expliquer par d'autres exemples ou connaissance	➤Expliquer les réponses proposées et préciser sur quels éléments elles sont basées ; vérification de la compréhension de la question	➤Motiver, argumenter : argumenter sa démonstration ➤Opter et argumenter un choix	➤Justifier un résultat, contrôler sa vraisemblance (Regroupé avec contrôler, conclure)	➤Répondre uniquement aux questions ; savoir sélectionner la ou les informations utiles dans le cours (Regroupé avec appliquer, justifier, traiter, énumérer) ➤Vérifier des	➤Rédiger avec méthodologie : organisation des idées en plan, rédaction avec phrases simples et courtes ➤Être complet, précis, clair ➤Ne pas recopier le texte

	s				connaissances (Regroupé avec retrouver, rappeler, justifier, définir)	
--	---	--	--	--	--	--

Le verbe "Rédiger" au travers des disciplines

Définitions du Petit Robert 2002

Écrire un texte d'une certaine manière, écrire sous la forme définitive, selon la formule prescrite

Aucune définition rencontrée mais des prescriptions	Prescription du point de vue du code de la langue*	Prescription du point de vue de la forme	Prescription mixte : code de la langue + forme/contenu	Prescription sur le contenu	Autre
Anglais			➤Faire des phrases complètes et complexes, en traitant le sujet, en respectant les exigences énumérées dans le sujet	➤Rédiger des énoncés complets	
Tertiaire	➤Écrire sous forme de phrases		➤Écrire un document ; présenter ce document en respectant norme, style, syntaxe	➤Employer un vocabulaire professionnel	
Lettres/ Histoire		➤Être structuré, savoir faire un plan	➤Rédiger un texte cohérent et construit (phrases complètes, correctes et sans		

			abréviations)		
Hôtellerie/ Restauration					➤Savoir résumer (écrire, dire)

* Code de la langue : orthographe, grammaire, syntaxe.

Le verbe "Identifier" au travers des disciplines

Définitions du Petit Robert 2002

1- Considérer comme identique, comme assimilable à autre chose, ou comme ne faisant qu'un avec quelque chose (syn. assimiler, confondre)

2- Reconnaître

3- Reconnaître comme appartenant à une certaine espèce ou classe d'individus (ex. identifier des plantes ...)

Définitions rencontrées	2 Reconnaître	3 Reconnaître une appartenance	Autres définitions ou exigences complémentaires
Anglais	➤Discerner les éléments essentiels		
Arts Appliqués			➤Choisir des informations et les exploiter

Lettres/ Histoire			➤Donner des exemples à partir d'un texte, de ses connaissances
Tertiaire	➤Repérer les parties d'un texte	➤Identifier une personne, une opération (Regroupé avec citer, classer, énumérer, nommer)	➤Analyser des documents en vue du traitement
STI	➤Rechercher les éléments clés		

Le verbe "Compléter" au travers des disciplines

Définitions du Petit Robert 2002

1- Rendre complet :

1a- une quantité, un nombre (arrondir)

1b- une collection, une équipe

1c- ajouter un détail pour compléter l'ensemble (rajouter, rapporter)

1d- son œuvre (parachever, parfaire)

2- Se compléter : se parfaire en s'associant

Définitions rencontrées	1c Rajouter	Objectif	Exigences complémentaires
Tertiaire	➤S'aider d'une liste de mots ou trouver le mot pour compléter	➤Vérifier la compréhension (Regroupé avec classer, différencier)	➤Formuler une réponse concise et claire

Économie/ Droit		➤Vérifier la compréhension (Regroupé avec classer, différencier)	
Maths/ Sciences	➤Comblent les manques ➤Ajouter les informations manquantes ➤Compléter un schéma ou un tableau suite à une recherche personnelle ➤Rajouter un mot ou un groupe de mots		➤Comprendre
Définitions rencontrées	¹ Exprimer, développer	² Commenter, éclairer	³ Justifier, motiver
			Autres exigences

Le verbe "Expliquer" au travers des disciplines

Définitions du Petit Robert 2002

- ¹- ^{1a}- Faire connaître, comprendre nettement en développant (syn. expliciter, exposer)
- ^{1b}- Exprimer
- ^{1c}- Constituer un motif compréhensible de (syn. manifester, montrer, prouver)
- ^{2a}- Rendre clair, faire comprendre (ce qui paraît obscur) (syn. commenter, éclaircir, éclairer)
- ^{2b}- Expliquer un symbole (syn. interpréter) ^{2c}- Expliquer une énigme, une affaire (syn. débrouiller, démêler, élucider)
- ^{2d}- Expliquer le sens d'un mot : définir ^{2e}- Expliquer par des exemples (syn. illustrer)
- ^{2f}- Donner les indications, la recette (pour faire quelque chose) (syn. apprendre, enseigner) ^{2g}- Expliquer à quelqu'un la règle d'un jeu (syn. montrer)

Anglais	➤ Exprimer comment atteindre l'objectif et que faire ?	➤ Être capable de faire comprendre un message écrit ou oral		
Maths/ Sciences	➤ Faire comprendre par la justification appropriée		➤ Donner une justification par une phrase	➤ Analyser + Synthétiser.
Lettres/ Histoire	➤ Prendre le temps d'exprimer clairement et suffisamment une idée ou une situation	➤ Dire ce que veut dire l'auteur	➤ Donner des éléments en exemples qui justifient la thèse	➤ Répondre aux questions (qui, quoi, quand, comment) ➤ Aller au delà du repérage d'information d'un texte
Économie/ Droit				➤ Argumenter de façon détaillée et précise
Tertiaire		➤ Reformuler de façon différente ➤ Expliquer ou reformuler le message contenu dans une lettre, d'un dialogue ou interpréter un résultat chiffré ➤ Commenter un texte, un mot	➤ Donner du sens à la demande ou au résultat	➤ Reprendre les textes dans leur langage (Regroupé avec reformuler)
Hôtellerie Restauration			➤ Décortiquer, justifier un choix	➤ Être capable d'analyser (de conclure)
Biotechnologie		➤ Faire comprendre un message écrit ou oral		

- 3- Faire connaître la raison, la cause de quelque chose (syn. justifier, motiver)
Le verbe "Décrire" au travers des disciplines

Définitions du Petit Robert 2002

- 1- 1a- Représenter dans son ensemble (dépeindre, exposer, raconter, représenter, retracer)
1b- Décrire quelque chose par le menu : détailler
2- Tracer ou suivre (une ligne courbe)

Définitions rencontrées	1a Représenter	1b Détailler	1b+ Détailler + condition de forme	1b++ Détailler + code de la langue + forme	Autres définitions ou Autres exigences
Anglais	➤Être capable de présenter un document iconographique				
Tertiaire					➤Trouver les idées-clés qui qualifient ...
Biotechnologie	➤Présenter un document iconographique				➤S'appuyer sur des connaissances (Regroupé avec citer)
Lettres/ Histoire			➤Décrire de façon ordonnée, complète et objective une iconographie ➤Mettre en scène la description d'un lieu, objet ou portrait	➤Organiser, observer le détail, choisir la syntaxe appropriée	➤Utiliser des notions (champs lexicaux, vocabulaire varié, ...)

	été dit			
Lettres/ Histoire		➤ Garder l'essentiel d'un document et le restituer de manière synthétique	➤ Aller à l'essentiel en respectant, par exemple le schéma narratif	
Tertiaire		➤ Synthétiser des documents ou une situation L'élève indique à l'oral, très brièvement, si possible avec ses mots, ce qu'il vient de lire ou d'écouter. Je m'assure de sa compréhension, de la prise en compte des éléments importants, de son aptitude à reformuler.		➤ Rédiger avec méthode : organisation des idées en plan, rédaction avec phrases simples et courtes
Biotechnologie		➤ Donner les idées principales d'un document		
Espagnol			➤ Suivre de manière chronologique le texte, sans commentaire, ni intervention personnelle	
Économie/ Droit		➤ L'élève indique à l'oral, très brièvement, si possible avec ses mots, ce qu'il vient de lire ou d'écouter. Je m'assure de sa compréhension, de la prise en compte des éléments importants, de son aptitude à reformuler.		➤ Rédiger avec méthode : organisation des idées en plan, rédaction avec phrases simples et courtes

Le verbe "Exprimer" au travers des disciplines

Définitions du Petit Robert 2002

- 1- 1a- Faire connaître par le langage (ex. exprimer sa pensée)
- 1b- Prouver (ex : exprimer sa reconnaissance)
- 1c- Mots, termes, locutions qui expriment une idée (syn. rendre, signifier, traduire une expression)
- 2- Définir, représenter une chose, un événement (syn. énoncer, expliquer)
- 3- Servir à noter une quantité, une relation (ex : le signe égal exprime une égalité)
- 4- Rendre sensible, faire connaître par le moyen de l'art (syn. peindre, représenter)
- 5- Rendre sensible par le comportement (syn. extérioriser, manifester)

Définitions rencontrées	1a Exprimer sa pensée	1c Traduire	3 Noter une quantité, une relation
Maths/ Sciences			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Donner une formule où intervient une inconnue ➤ Écrire une grandeur de façon algébrique (en fonction de)
Tertiaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Donner son avis personnel 		
Lettres/ Histoire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dire clairement des sentiments, son opinion 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formuler la réponse qui s'applique 	

Le verbe "Définir" au travers des disciplines

Définitions du Petit Robert 2002

- 1- Déterminer par une formule précise l'ensemble des caractères qui appartiennent à un concept (ex. définir un ensemble mathématique = donner ses propriétés). Par extension : définir un mot = donner son sens
- 2- Caractériser une chose, une personne (syn. cerner)
- 3- Préciser l'idée de (syn. déterminer, fixer, indiquer)

Définitions rencontrées	1 Déterminer par une formule précise	2 Cerner	Autre	Objectif
Maths/ Sciences			➤Analyser + Synthétiser, utiliser les réponses précédentes	
Lettres/ Histoire		➤Expliquer les termes		
Tertiaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤Donner une réponse précise ➤Donner avec précision le sens du mot ➤Indiquer de manière précise un mot, une situation ➤Trouver une définition 	➤Caractériser, donner une signification ; choisir un vocabulaire adapté		➤Vérifier les connaissances (Regroupé avec retrouver, rappeler, justifier, définir)
Économie/ Droit	➤Définir, formuler avec des mots précis spécifiques à la matière			
Esthétique	➤Restituer la définition à leur façon afin de comprendre le mot ou la notion à définir			
STI	➤Donner une idée précise du sens d'un mot			
Hôtellerie/ Restauration	<ul style="list-style-type: none"> ➤Donner l'explication claire de mots appris (vérification de l'acquisition), savoir le réemployer au bon moment ➤Écrire la définition d'un terme technique 			

Le verbe "Citer" au travers des disciplines

Définitions du Petit Robert 2002

- 1- Sommer quelqu'un à comparaître en justice (syn. assigner, appeler, convoquer, traduire en justice)
- 2- Rapporter un texte à l'appui de ce que l'on avance, rapporter un passage écrit
- 3- Alléguer, mentionner, produire, rappeler, rapporter (citer un exemple, les paroles de quelqu'un)
- 4- Désigner (une personne, une chose digne d'attention) (syn. évoquer, indiquer, nommer, signaler)
- 5- Décerner une citation militaire (à quelqu'un)

Définitions rencontrées	3 Rappeler, rapporter	4 Nommer	3 + Exigences de forme	Autres	Exigences complémentaires
Anglais	➤Citer les mots du texte				
Espagnol	➤Retrouver dans le texte				
Biotechnologie					➤Utiliser des connaissances (utilisation des cours)
Lettres/ Histoire			➤Prendre des éléments du texte et les mettre entre guillemets, entre crochets si modifications du texte (syn. Relever)		➤Utiliser des guillemets et des numéros de lignes

STI		➤Nommer			
Esthétique	➤Citer les mots sans les expliquer				
Hôtellerie/ Restauration	➤Donner des mots clés appris durant le cours ➤Donner des termes précis (noms, historique, familles...)			➤Être capable d'énumérer et de distinguer différents produits d'une même famille, différentes méthodes (classer)	

Le verbe "Choisir" au travers des disciplines

Définitions du Petit Robert 2002

- 1- Prendre de préférence parmi d'autres (syn. désigner, distinguer, nommer)
 - 1a- Choisir une personne (syn. élire)
 - 1b- Choisir quelqu'un pour modèle, comme défenseur (syn. adopter)
 - 1c- Choisir un métier, une carrière (syn. embrasser)
- 2- Être difficile dans le choix, préférer avec discernement (syn. sélectionner, trier)
- 3- Prendre une décision en faveur de (syn. départager, opter, trancher)

Définitions rencontrées	2 Sélectionner, trier	Autre définition
-------------------------	--------------------------	------------------

Maths/Sciences	➤Être capable de choisir une méthode ou une formule pour résoudre un problème	
Lettres/Histoire		➤Laisser le "libre arbitre" aux élèves
Habillement	➤Verbes utilisés en technologie : la sélection doit correspondre au critère de qualité et au cahier des charges	

Le verbe "Calculer" au travers des disciplines

Définitions du Petit Robert 2002

- 1- Chercher, déterminer par le calcul (chiffrer, compter)
- 2- Ne dépenser qu'avec mesure
- 3- Apprécier quelque chose (syn. estimer, évaluer, peser, prévoir, supputer)
- 4- Décider ou faire après avoir prémédité (syn. agencer, arranger, combiner)
- 5- Fam. Regarder, prêter attention à

Définitions rencontrées	1 Chiffrer, compter	3 Estimer, évaluer	4 Arranger, combiner	1 + Exigence de résultat	1+ Exigence de forme	Exigences complémentaires
Économie/ Droit				➤Effectuer une opération avec résultat juste		

Maths/ Sciences	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Donner un résultat numérique ➤ Effectuer des conversions d'unités ➤ Faire l'application numérique 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exprimer la grandeur cherchée en fonction des autres ➤ Vérifier la cohérence du résultat 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Choisir une formule ➤ Développer un calcul pour obtenir un résultat 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Écrire les différentes étapes d'un calcul ➤ Écrire une formule+effectuer un calcul+exprimer le résultat par une phrase 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Écrire l'unité ➤ Lire l'énoncé
Tertiaire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Effectuer des opérations ou des calculs précis ➤ Effectuer des calculs ➤ Trouver le résultat d'une opération, d'un problème 			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Effectuer une opération avec résultat juste 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Être rigoureux et précis (exactitude) ➤ Faire les devoirs (Regroupé avec résoudre)
DI		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utiliser une formule du cours mémorisée, la transformer éventuellement, pour arriver à un résultat 				
Hôtellerie / Restauration	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Donner un résultat (s'il n'est pas exact, qu'il soit 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Donner un résultat (s'il n'est pas exact, qu'il 				

	cohérent)	soit cohérent)				
--	-----------	----------------	--	--	--	--

Le verbe "Classer" au travers des disciplines

Définitions du Petit Robert 2002

- 1- Diviser et répartir en classes, catégories, différencier (syn. distribuer, classifier)
- 2- Placer dans une classe, ranger dans une catégorie (syn. sérier)
- 3- Mettre dans un certain ordre (syn. arranger, ordonner, trier, ranger)
- 4- Mettre à sa place dans un classement (ex. classer un dossier)

Définitions rencontrées	1 Distribuer, classifier, différencier	2 Sérier	3 Ordonner	Autres définitions
Anglais	➤ Être capable de regrouper par catégories des éléments d'un document			➤ Discerner les éléments essentiels c'est-à-dire réaliser une approche simple du support étudié et favoriser l'expression orale
Biotechnologie	➤ Sélectionner et regrouper par catégories des éléments d'un document			
Tertiaire	➤ Utiliser un mode de classement (codification)	➤ Identifier une personne, une opération (Regroupé avec citer, identifier, nommer,	➤ Mettre en ordre des données, des idées	

		énumérer)*		
EPS		➤Savoir classer les élèves d'après certains critères		
STI			➤Mettre dans un ordre défini	
Hôtellerie/ Restauration		➤Être capable d'énumérer et de distinguer différents produits d'une même famille, différentes méthodes (citer)		

* « Identifier » donné comme sens de « classer » peut prêter à controverse.

CODESRIA - BIBLIOTHÈQUE

Annexe 24 Appel à l'Union par F. Houphouët-Boigny

Mesdames,

Messieurs,

Citoyens d'origines africaines,

Citoyens d'origine métropolitaine,

Militants et sympathisants, adversaires politiques,

C'est un appel au calme et à l'union pour l'édification d'une Côte-d'Ivoire riche et prospère au sein de l'Union française, que je vous adresse aujourd'hui.

Nous avons déjà demandé à vous tous, dans la mesure de vos moyens, de nous aider pour que les élections du 17 juin se fissent dans le calme. Cet appel a été entendu par la Côte-d'Ivoire et a été l'un des rares territoires qui n'eût à connaître aucun trouble sérieux durant les dernières élections législatives.

L'entente pour une politique constructive est possible. Il suffit de le vouloir ensemble. Certes, les évènements que nous venons de vivre dans ce territoire ont laissé bien des rancœurs. Les rancœurs, la colère, si légitimes soient-elles, ne sont pas des attitudes politiques.

L'influence incontestable que le RDA exerce sur la majorité de notre population, la confiance particulière que la plupart d'entre vous me témoignent, loin de me griser comme d'aucuns seraient tentés de le croire, entraînent pour moi de très lourdes responsabilités.

Le RDA peut beaucoup dans ce pays : il peut et doit rapprocher les hommes de bonne volonté, quelle que soit leur idéologie politique, pour la réalisation en commun d'un programme de progrès économique et social dans l'intérêt supérieur de la Côte-d'Ivoire, de la France et de l'Union française.

Nous nous sommes rendu compte que notre apparentement au groupe communiste était, dans une certaine mesure, un empêchement à ce rapprochement.

Et à l'heure actuelle, malgré notre désapparentement, bien des personnes restent sceptiques, notamment en Côte-d'Ivoire...

Nous avons quitté l'apparentement d'avec le groupe communiste. Nous avons voté et continuons à voter la confiance aux gouvernements...

Nous n'avons jamais partagé l'idéologie communiste. Pas un de nous n'a prêché en Afrique la lutte des classes, le partage des terres, etc.

L'heure est à l'union, à l'oubli du passé, à la mutuelle compréhension...

Demeurez, si vous voulez, dans vos nouveaux partis. Nous ne refusons certes pas ceux qui voudront nous rejoindre. Mais ce qui compte le plus à nos yeux, c'est l'union de tous les hommes de bonne volonté, par-dessus nos partis politiques et dans l'intérêt supérieur de la Côte-d'Ivoire, de la République et de l'Union française.

L'Union française sera la synthèse harmonieuse de toutes les unions locales, puisant ses forces dans la communauté des intérêts à développer, à défendre, à sauvegarder.

Solennelle déclaration publique au stade Géo André à Abidjan 6 octobre 1951, in Loucou J.-N. (sous la direction de), Mémorial de la Côte d'Ivoire, tome troisième : Du nationalisme à la nation, Abidjan, Editions Ami, 1987, pp. 33-35.

Questions

1. Dégagez l'idée du texte.
2. Commentez le passage suivant : « Nous nous sommes rendu compte...jamais partagé l'idéologie communiste ».

Annexe 25 Transfert des compétences

Un professeur de biologie amené à présenter à ses élèves un document audiovisuel sur la reproduction constate que, dans le commentaire, le discours scientifique se double d'un discours idéologique sur le couple et les relations affectives au sein de celui-ci.

Soucieux de développer chez ses élèves un regard critique par rapport à ces deux « lieux » de discours, il consulte son collègue de français. Ce dernier lui propose une grille de lecture critique inspirée par l'analyse idéologique des textes de presse. La grille n'est pas transposable comme telle sur le document audiovisuel.

Dès lors apparaît la nécessité d'adapter cet outil, par une reformulation commune, pour en faciliter le transfert. Un savoir procédural, ancré au départ dans une discipline spécifique avec une finalité particulière, est ainsi renégocié entre deux (ou plusieurs) spécialistes disciplinaires, en tenant compte de la spécificité des nouvelles situations où il sera mobilisé.

Le professeur de sciences ici concerné peut alors convoquer ce savoir-faire critique dans le cadre de son enseignement, après se l'être approprié, en faisant état devant les élèves de l'emprunt qu'il fait à une autre discipline.

A partir d'une modélisation de la démarche d'analyse critique construite par plusieurs enseignants, on peut aussi imaginer que le professeur de français propose aux élèves une méthode d'analyse critique et de synthèse des informations contenues dans un document audiovisuel.

Ensuite, les professeurs des différentes disciplines associées mobilisent ce savoir-faire en vue du traitement de documents audiovisuels, qu'ils soient de type informatif, didactique, persuasif..., concernant différents domaines

(scientifiques, techniques, historiques, littéraire, artistique...).

A posteriori, on propose aux élèves ou on construit avec eux une fiche transdisciplinaire présentant, de façon standardisée, les différentes consignes procédurales. Au terme de l'apprentissage basé sur la répétition de la compétence dans des situations diversifiées et une série d'évaluations formatives, un test certificatif peut même être conçu et évalué en commun.

Source : Maingain A. et al. (2002), op.cit., p. 215.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

GLOSSAIRE

Apprentissage: démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire.

Appropriation: le terme d'appropriation est employé comme hyperonyme par certains didacticiens qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition/apprentissage. L'appropriation désigne l'ensemble des règles conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition).

Autonomie: le terme autonomie a trois acceptions. Dans la première, autonomie fait référence à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage.

Un tel apprenant est pleinement en mesure de réaliser des apprentissages autodirigés. La capacité d'apprendre est constituée de savoirs et de savoir-faire. Dans une seconde acception, le terme d'autonomie est parfois utilisé en référence à l'apprentissage :

-soit de manière restrictive, un apprentissage indépendant, mené hors de la présence d'un enseignant :

-soit, plus largement un apprentissage pris en charge par l'apprenant.

Dans une troisième acception, le terme autonomie fait référence à la capacité de faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication.

Compréhension:

aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite).

Il faut distinguer l'écoute et la lecture, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement involontaires.

Didactisation:

opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner.

Énoncé:

l'énoncé est comme son nom l'indique, le produit de l'énonciation qu'on nomme aussi acte locutoire. Ce terme neutre présente l'avantage de ne pas anticiper sur la (bonne) forme grammaticale qu'il est censé prendre. Il désigne cependant a priori l'unité de base du discours. En tant que tel il permet de remplacer la notion de phrase, peu adaptée à l'analyse des discours oraux

en particulier.

Exemple : en didactique des langues comme en lexicographie, on appelle exemple une phrase, un fragment d'énoncé ou un texte qui sert à expliquer, illustrer, prouver, préciser, éclaircir, compléter les informations données concernant le sens et l'emploi d'un mot, d'une unité de signification ou d'une règle de grammaire.

Interdisciplinarité : différentes disciplines collaborant à l'approche d'un sujet.

Méthode (démarche) déductive : méthode d'enseignement où l'enseignant chemine de l'abstrait au concret, d'un tout à ses parties, d'une règle à ses applications, d'un concept à ses illustrations. L'enseignant présente lui-même un tout cohérent, l'explique, le démontre, l'illustre par des exemples ou des cas concrets, le décompose. Il part du général pour atteindre le particulier.

Méthode (démarche) inductive : méthode d'enseignement où l'enseignant part d'éléments isolés (exemples, cas concrets), les analyse, les confronte, les compare pour faire émerger, ressortir les points communs : la règle, le principe, le concept qui les unit. Il part du concret pour aller vers l'abstrait.

Pédagogie par objectif: la pédagogie comme démarche éducative de mise en pratique d'un programme

d'enseignement peut mettre l'accent sur l'un ou l'autre de ces deux constantes (contenu et intentions éducatives).

Lorsque la centration (le fait de mettre l'accent sur quelque chose, de lui donner beaucoup de poids, d'insister sur un facteur) est sur le contenu, on parle de pédagogie de contenu.

Lorsque la centration est sur les intentions éducatives, on parle de pédagogie par objectifs. La pédagogie par objectif prône l'importance primordiale de l'apprenant dans le processus éducatif. Plutôt que de mettre l'accent sur les contenus, sur les matières à enseigner et sur la façon de les enseigner, elle insiste sur l'impact de l'enseignement sur l'élève, sur la façon dont il va apprendre, sur ce que l'apprenant fera avec le contenu, ainsi que sur le processus d'apprentissage.

Préréquis:

c'est ce qui est considéré comme nécessaire pour aborder tel apprentissage, ce qu'il faut savoir d'avance, les outils qu'il faut maîtriser d'emblée.

Question:

acte de parole (exprimé de manière orale, écrite, graphique ou gestuelle) par lequel l'enseignant sollicite une réponse verbal d'un apprenant. Elle est à distinguer d'« une demande de faire », c'est-à-dire d'une consigne. On peut l'aborder sous un angle philosophique (la maïeutique), méthodologie (utilisation de la langue maternelle,

construction du savoir) ou technique (rôle dans la structure de l'interaction didactique. En relation avec l'activité d'apprentissage où elles prennent place, les questions de l'enseignant sollicitent des comportements d'apprentissage, ou des évaluations (ou l'autoévaluation) de celle-ci. Les questions fermées appellent une réponse non verbale (vrai/faux, oui/non, case à cocher, classement, appariement, questions à choix multiples) ou un éventail réduit de réponses.

Remédiation:

mot qui a la même racine que remède, et qui dans le domaine des sciences de l'action, est synonyme d'action corrective ou mieux, de régulation. En pédagogie, la remédiation est un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic se fondant sur ses performances -ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation). La remédiation conçue comme un soutien, se fait en fonction de démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et savoir-faire.

Dans la pédagogie de la maîtrise préconisée par Bloom, les remédiations sont des moments importants de la formation, car elles permettent de replacer tous les apprenants au même niveau avant de poursuivre de nouveaux apprentissages.

Renforcement :

démarche visant soit à encourager un comportement dont on souhaite la continuation et l'expansion, soit à décourager un comportement qu'on voudrait voir disparaître chez l'élève.

Selon qu'il vise à encourager ou à décourager un comportement, le renforcement est dit positif ou négatif. Le renforcement positif est aussi connu sous le nom de valorisation.

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

TABLE DES ILLUSTRATIONS

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

1 Tableaux

Tableau 1	Liste des verbes de consigne	106
Tableau 2	Fréquence et pourcentage des verbes au 1 ^{er} cycle	151
Tableau 3	Fréquence et pourcentage des verbes au 2 nd cycle	160
Tableau 4	Fréquence et pourcentage des consignes dans les devoirs en 3 ^e	173
Tableau 5	Fréquence et pourcentage des consignes dans les évaluations au baccalauréat 1999-2003	174
Tableau 6	Perception et pourcentage des verbes donnés par les apprenants	220
Tableau 7	Perception et pourcentage des verbes donnés par les enseignants	222
Tableau 8	Exemple d'une approche interdisciplinaire du concept d'équilibre	260
Tableau 9	Liste des verbes de consigne communs aux disciplines	263

2 Figures

Figure 1	Système didactique	66
Figure 2	Processus de didactisation des savoirs	79
Figure 3	Pourcentage des consignes par type de connaissance en 6 ^e	152
Figure 4	Pourcentage des consignes par type de connaissance en 5 ^e	154
Figure 5	Pourcentage des consignes par type de connaissance en 4 ^e	156
Figure 6	Pourcentage des consignes par type de connaissance en 3 ^e	158
Figure 7	Pourcentage des consignes par type de connaissance en 2 nd	161
Figure 8	Pourcentage des consignes par type de connaissance en 1 ^{er}	162
Figure 9	Pourcentage des consignes par type de connaissance en Tle	163

TABLE DES MATIERES

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE

Dédicace	2
Remerciements	3
Sigles et abréviations	6
Sommaire	9
Introduction	12
1. Justification et intérêts du sujet	23
a. Justification du choix du sujet	23
b. Intérêts du sujet	32
2. Problématique	33
3. Questions de recherche	44
4. Objectifs de la recherche	45
a. Objectif général	45
b. Objectif spécifique	45
5. Hypothèses de la recherche	46
6. Revue de la littérature	47
7. Cadre de référence théorique	63
8. Méthodologie de la recherche	103
8.1 Approche qualitative	103
a. Technique documentaire	103
b. Traitement des données	105
c. Terrain de la recherche	112
d. Choix du questionnaire	117
e. Choix de l'entretien	117
8.2. Approche quantitative	118
a. Population-élève	118
b. Population-enseignant	120
c. Critère de niveau	121
Partie I CONSIGNE, UN OUTIL AU CŒUR DES APPRENTISSAGES	128
Chapitre I Une aide à l'apprentissage	129
I Dans la situation et la relation didactiques	129
1 Dans la situation didactique	129
2 Dans la relation didactique	137
II Moyen de communication pour organiser les tâches	140

1 Mode privilégié de communication	140
2 Organisation des tâches scolaires	145
Chapitre II Outil pour construire les savoirs	149
I Au cours des leçons et des devoirs	149
1 Au niveau des leçons	149
2 Dans les devoirs	165
II Support pour connaître les sources	175
1 Pour l'appréhension des faits	175
2 Moyen d'accès à la pensée historique	180
PARTIE II DIAGNOSTICS DES DIFFICULTES	183
Chapitre I Difficultés de compréhension	184
I Dans la représentation de la tâche	184
1 Sous-représentation de la tâche	184
2 Sur-représentation de la tâche	189
II Dans le mode de raisonnement	191
1 Confusions entre énoncés et injonction	191
2 Problèmes de formulation	197
Chapitre II Problèmes de décodage	209
I Exemples des documents et des verbes	209
1 Documents trop souvent abstraits	209
2 Verbes parfois difficiles à décrypter	213
II De la polysémie au lexique spécialisé	219
1 Les polysémies	219
2 Lexique spécialisé	242
PARTIE III PROPOSITIONS DE REMEDIATION	252
Chapitre I Du respect des procédures de l'évaluation au travail d'équipe	253
I Respect des procédures d'évaluation	253
1 Maîtrise des objectifs pédagogiques	253
2 Respect du rythme et la nature des évaluations	255
II De l'interdisciplinarité au travail d'équipe	257
1 Travail de coopération entre les disciplines	257

2 Travail d'équipe	263
Chapitre II De la bonne formulation aux activités d'entraînement	269
I Travail de formulation et de reformulation	269
1 Formulation de bonnes consignes	269
2 Reformulation de la consigne	273
II Activités d'entraînement	277
1 Réalisation d'exposés	277
2 Travail sur documents et prise de notes	279
Conclusion	292
Bibliographie	298
1. Instruments de travail	299
2. Ouvrages généraux	300
3. Ouvrages de référence	307
4. Articles	309
5. Thèses et mémoires	317
6. Circulaires	318
Documents annexes	320
Annexe 1 Programmes d'enseignement colonial	321
Annexe 2 Formation des cadres	322
Annexe 3 Organisation du programme colonial	324
Annexe 4 Documents pédagogiques et administratifs: 3 ^e -Tle	326
Annexe 5 Programmes d'histoire 3 ^e -Terminales	327
Annexe 6 Epreuves Troisième et Terminale	352
Annexe 7 Echantillonnage de copies en 3 ^e et Terminale	373
Annexe 8 Historique de San Pedro	376
Annexe 9 Evaluation régionale	381
Annexe 10 Questionnaire	382
Annexe 11 Echantillonnage test 3 ^e et Terminales	384
Annexe 12 Consigne par type de connaissance en 6 ^e	385
Annexe 13 Consigne par type de connaissance en 5 ^e	385
Annexe 14 Consigne par type de connaissance en 4 ^e	385

Annexe 15	Consigne par type de connaissance en 3 ^e	386
Annexe 16	Consigne par type de connaissance en 2 nd	386
Annexe 17	Consigne par type de connaissance en 1 ^{er}	387
Annexe 18	Consigne par type de connaissance en Tle	387
Annexe 19	Rythme des évaluations-coefficients, horaires des matières	390
Annexe 20	Acte d'interaction élève-enseignant	393
Annexe 21	Elève en grande difficulté	394
Annexe 22	Dossier bon à tirer	397
Annexe 23	Approche interdisciplinaire des consignes	400
Annexe 24	Appel de Félix Houphouët-Boigny	423
Annexe 25	Transfert des compétences	425
Glossaire		427
Table des illustrations		434
Table des matières		436

CODESRIA - BIBLIOTHEQUE