

Armél NGUIMBI

CRAAL/LARED, École normale supérieure- Libreville

Élaboration des épreuves de français au Gabon : enjeux et défis didactiques

Article reçu le 11.03.2021 / Modifié le 23.07.2021 / Accepté le 30.07.2021

Résumé

Cet article soulève la problématique de la pertinence des consignes des épreuves de français au secondaire supérieur en contexte scolaire gabonais. La forme des consignes et leur contenu invariables ont conduit à les questionner pour décrypter le substrat idéologique, le modèle de cognition et les théories éducatives, dans le but d'en dégager la portée didactique. Une approche interprétative de contenus des consignes, combinées à d'autres outils de recherche d'appoint (courts entretiens semi-directifs et analyse des documents écrits) ont constitué le cheminement méthodologique. Les résultats montrent une réification des apprentissages. Les consignes apparaissent moins comme des outils de réflexion, mais plutôt comme un dispositif de contrôle de connaissances qui empêche le déploiement d'une pensée subjective, base du développement cognitif de l'élève.

Mots clés : évaluation, consignes, épreuves de français, didactique, Gabon.**Development of French tests in Gabon: didactic issues and challenges****Abstract**

This article raises the problem of the relevance of the instructions of the French exams at the upper secondary level in the Gabonese school context. The form of the instructions and their invariable content led to questioning them in order to decipher the ideological substratum, the model of cognition and the educational theories, with the aim of drawing out their didactic significance. An interpretative approach of the content of the instructions, combined with other supporting research tools (short semi-directive interviews and analysis of written documents) constituted the methodological path. The results show a reification of learning. The instructions appear less as tools for reflection, but rather as a device for checking knowledge that prevents the deployment of subjective thinking, the basis of the student's cognitive development.

Key words: evaluation, instructions, French tests, didactics, Gabon.**Pour citer cet article :**

NGUIMBI Armél (2021). Élaboration des épreuves de français au Gabon: enjeux et défis didactiques. *Action Didactique*, [En ligne], 8, 146-163. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8/Nguimbi.pdf>

Pour citer le numéro :

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (dirs), (2021). Apprentissages linguistiques, plurilinguisme et autres problématiques [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 8, décembre 2021. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8>

Introduction

*À toi Yoan Armel, mon fils,
Tu vivras à jamais dans mon cœur,
Repos éternel.*

La présente contribution jette un regard réflexif sur le rapport mot/consigne dans les épreuves de français au secondaire supérieur au Gabon¹. C'est l'usage récurrent et indistinct de certains termes repérés dans les consignes, leur forme et leur contenu qui interpellent. Questionner l'évaluation scolaire n'est pas nouveau, plusieurs auteurs l'ont déjà abordée (Bouche, 2010; Gérard, 2009 ; Laurier, Toussaint, Morissette, 2005 ; Roegiers, 2004, 2007, 2010 ; Schlund, 2010 ; Zakhartchouk, 1996, 2006, 2010). Ces chercheurs s'inscrivent dans le sillage de De Landsheere (1980) qui avait déjà déploré l'inconsistance des examens scolaires « réduits souvent à un contrôle de rétention de connaissances laissant inexplorés, non seulement les aspects les plus importants de l'intelligence, mais aussi à peu près tous les traits de la personnalité qu'une éducation bien comprise doit cultiver » (p. 21). En contexte scolaire gabonais, le même constat tend à renforcer le caractère douteux des examens, posant de facto la problématique de l'efficacité de son système d'évaluation scolaire.

Dans les consignes, tout comme dans certains discours, il est des concepts, des mots, des tournures qu'on utilise, dont le sens peut échapper au contrôle. Les acteurs de l'école au Gabon, voire la société entière, ont tendance à considérer les épreuves une fois publiées, comme des produits finis et irréprochables. Pourtant les consignes que les enseignants élaborent dans le cadre de leurs activités peuvent être sujettes à débat. Leur formulation, les mots utilisés, la syntaxe et l'orientation de la tâche, conduisent à questionner le bien-fondé de ces consignes. Examiner les ressources discursives que l'on privilégie et leur ancrage sémantique, décrypter le sens, la portée didactique, voire éthique, tel est l'objet de la présente réflexion, qui se structure en six grandes sections. Partant des constats desquels naît le problème qui nous interpelle, nous exposons les assises théoriques qui orientent le propos. L'usage parfois inadéquat des mots dans les consignes dénature le rapport fécond qui doit exister entre eux dans le cadre des évaluations scolaires ; d'où l'utilité de clarifier la double signification des mots avant de prendre position sur leur usage dans le contexte de l'élaboration des consignes scolaires. La méthodologie est ensuite précisée. Elle est constituée d'une variété d'outils de production des

¹ Le niveau secondaire supérieur correspond aux classes de lycée (Seconde, Première et Terminale)

données : collecte des épreuves de français, entretiens et documents d'appoint. Enfin l'analyse qualitative des données est abordée, avant d'exposer les résultats et les réflexions qui en découlent. L'ensemble de cette démarche est guidé par la question spécifique suivante : quelle est la portée didactique des consignes des épreuves de français en contexte scolaire gabonais?

1. Nouvelle vision et enjeux de l'évaluation scolaire

L'évaluation scolaire représente une des nombreuses questions vives soulevées en éducation, au regard des évolutions qui s'y font jour. Le passage à des programmes axés sur le développement des compétences a des impacts majeurs sur l'évaluation des apprentissages. L'enseignement par les compétences a inévitablement induit un changement de paradigme dans le dispositif de l'évaluation (De Vecchi, 2000 ; Meirieu, 1993 ; Zackhartchouk, 2010). Celle-ci n'est plus « uniquement un dispositif de contrôle de connaissances, mais bien d'abord un moyen d'apprendre » (Zackhartchouk, 2010, p. 10). Cette nouvelle vision exige de l'élève qu'il développe et maîtrise des savoirs et des habiletés complexes qu'il doit réinvestir dans la vraie vie. Il ne s'agit plus de réduire les élèves au simple rôle de restituer la masse d'informations reçues en classe, mais de les engager à réfléchir sur les tâches. C'est pourquoi la rédaction des consignes doit davantage porter sur le but ; le plus important n'est plus la réussite de la tâche, mais ce que celle-ci permet d'apprendre (De Vecchi, 2000 ; Zakhartchouk, 2006).

1.1. Rapport mot/consigne

Parler de l'évaluation scolaire, c'est aborder inévitablement la question du rapport mot/consigne. Celui-ci met en jeu un processus de compréhension qui permet à l'enseignant et à l'apprenant de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, l'exécution de la tâche devient problématique. Ainsi, savoir rédiger les consignes devient-il un enjeu professionnel car, de la qualité de la consigne, dépendent la qualité du travail à effectuer et les bons résultats (Giasson, 2003).

Tenant compte de cette complexité, certains auteurs ont élaboré des typologies pour mieux encadrer la rédaction des consignes en fonction des compétences à installer chez les apprenants et du type de tâche à exécuter².

²On parle de consignes ouvertes et de celles dites fermées. Les premières permettent à l'élève de produire des réponses construites, les secondes n'offrent à l'élève aucune perspective de raisonnement, par le choix très limité de possibilités de réponse. Une autre classification distingue les consignes simples des consignes complexes. Leur différence intervient au niveau des exigences. Meirieu (1993) a proposé un classement selon leurs fonctions : les consignes-buts, les consignes de guidage, les consignes-critères et les consignes-procédures.

Cette catégorisation appelle un usage adéquat des mots, car le langage est au cœur de la compréhension des consignes (De Vecchi, 2000 ; Schlund, 2010). Le rapport mot/consigne renvoie à une appréhension du langage qui dévoile la manière dont un discours détermine l'interprétation que l'on peut avoir des réalités sociales (Karsenti et Savoie Zajc, 2004). Le langage permet d'apprécier la validité de la consigne en dépassant le simple constat que suggère souvent le contenu des consignes (Mettoudi et Yaiche, 1996) ; d'où l'intérêt d'un emploi adéquat des mots. Mais parler d'usage des mots, n'est-ce pas avant tout examiner dans quelle perspective on doit les employer ?

1.2. La double perspective du sens des mots

Le mot n'est pas une réalité désincarnée, sa saisie peut prêter à équivoque si l'on n'y prend garde. Deux perspectives s'offrent aux locuteurs pour déterminer le sens ou la signification des mots. D'inspiration réaliste, la première perspective considère que le langage décrit les situations de communication et leurs conditions de réussite. L'usage des mots intégrerait dans le code linguistique les aspects liés à l'énoncé. Le sens de l'énoncé résulterait de la description du réel. Vu ainsi, le langage « ramène la signification du message au seul plan digital, "objectivement" observable et mesurable et qui, du coup, ignore de nombreux contextes d'où ce contenu émane... » (Larochelle, 2005, p. 6). Les mots seraient donc porteurs d'un sens en soi et la production de ce sens résulterait d'un usage lexical purifié de toute contamination idéologique, ce qui ramène l'emploi du lexique dans son usage réel.

Une seconde perspective, d'inspiration socio pragmatique, considère les modalités contextuelles, expérientielles, donc culturelles, qui entourent la production des énoncés comme jouant un rôle important dans la signification des mots. Le sens d'un lexique est le résultat des interprétations des acteurs humains qui les construisent en fonction de leur propre vision du monde (Grillo, 1997 ; Potter et Wetherell, 1992 ; Winkin, 1981).

Prenant en compte cette double perspective, l'école enseigne que dans certaines conditions de communication, les mots et les énoncés ont un sens préétabli ou monosémique ; d'autres sont frappés d'une pluralité de sens et sont dits polysémiques. On peut donc parler d'un pouvoir des mots, puisque de leur usage surgit la question du sens, voire du piège du sens. On peut, en effet, être piégé par les mots en raison de la confusion de leur emploi. L'utilisation des mots comporte donc des risques, d'où l'intérêt de préciser si ceux qui font l'objet de la présente réflexion doivent être appréhendés dans leur acception dénotée ou connotée et faire un choix éclairé entre ces deux perspectives théoriques pour mieux expliciter l'analyse des consignes.

1.3. Le sens des mots dans le contexte des évaluations scolaires

Selon Proulx (1994), une consigne mérite d'en être une, si elle est à la fois « claire, précise, limitée, stimulante, ouverte et constructive » (p. 240). En dehors de ces critères, il ajoute qu'une consigne a besoin d'être adaptée aux objectifs visés et aux récepteurs auxquels elle s'adresse, pertinente au regard des contenus d'apprentissage. Ainsi pour être compréhensible, le choix des termes appropriés doit être de rigueur « en utilisant une syntaxe et un style d'écriture qui rendent accessible le message » (Proulx, 1994, p. 240)³.

Dès lors, l'implicite, le tacite qui, souvent, se cache dans les messages n'a plus droit de cité, car comme l'indiquent les Instructions Officielles, « les questions posées doivent être simples, claires, précises, intelligentes et progressives » (Programme de l'enseignement du français, 1997, p. 16). Simplicité, clarté, précision et progression voudraient dire que le lexique utilisé ne devrait souffrir d'aucune ambiguïté quant au choix des termes, aux tournures syntaxiques, de sorte que dans le discours des consignes, le contenu ne procède pas de plusieurs niveaux de lecture ou d'interprétation, mais de l'univocité sémantique des mots, afin que la compréhension soit la même pour tous.

2. Considérations méthodologiques

La recherche a été conduite à partir des épreuves de français proposées aux élèves des lycées de Libreville et de certaines provinces en évaluations en classe, à l'examen du baccalauréat et au concours d'entrée à l'École normale supérieure du Gabon.

2.1. Le corpus

Nous avons recensé cent cinquante épreuves de l'étude d'un texte argumentatif et du travail d'écriture (sujet 1), du commentaire composé (sujet 2) et des contrôles de la lecture des œuvres intégrales, desquelles quatre cent soixante consignes ont été tirées.

Pour constituer notre corpus, des critères énoncés par Bardin (2001) ont été pris en compte, soit les critères d'exhaustivité, de représentativité, d'homogénéité et de pertinence⁴. En variant les outils, nous avons croisé les

³Mais selon Zakhartchouk (1996), la consigne idéale n'existerait pas. La simplification d'une consigne peut enlever tout le sens à la réussite d'une tâche scolaire. C'est ce que l'on appelle « l'effet Topaze » (à vouloir trop simplifier une consigne, la tâche perd de son sens). Certaines simplifications empêchent la mobilisation intellectuelle de l'élève.

⁴Ce corpus peut prétendre à l'exhaustivité à partir du moment où il intègre, d'une part, un nombre conséquent d'épreuves et une variété de consignes. Ces données ont été renforcées par des courts entretiens semi-directifs effectués auprès d'une dizaine d'enseignants. À ces

données pour donner, non seulement de la validité, mais aussi de la rigueur, de l'ampleur et de la profondeur à la recherche, afin de permettre une compréhension riche du phénomène analysé (Abric, 2003; Apostolidis, 2003; Savoie-Zajc, 2004).

Étant donné que la présente étude repose principalement sur le décryptage du sens des mots, l'analyse du contenu du discours a paru opportune et opérante ; les consignes étant considérées ici comme des textes en miniature qui déterminent la tâche, étant entendu que les erreurs de formulation dans les consignes ont, entre autres, pour origine l'inattention portée sur la valeur des mots. Au terme de ces activités de collecte des données, a suivi un travail d'organisation.

2.2. Organisation du travail

Une première étape a consisté à organiser le travail en procédant à une lecture intégrale et répétitive des consignes (Bardin, 2001 ; Écuyer, 1990;), pour mieux saisir leur contenu. Ces préliminaires ont permis d'esquisser des embryons d'approches globalisantes (Potter et Wetherell, 1992). Ainsi, il a été possible de dégager une idée d'ensemble des unités signifiantes et d'esquisser des interprétations. Des thématiques ont été établies grâce à une analyse "verticale" des contenus des consignes (Ghiglione et Matalon, cités par Blanchet et Gotman, 2001). Ce sont ces interprétations préliminaires qui ont permis de codifier et de catégoriser les énoncés. Cette approche a révélé différentes formes sous lesquelles le même thème est apparu d'une épreuve à l'autre. C'est ainsi que les consignes ont été regroupées suivant les thématiques suivantes : les consignes équivoques, triviales, les consignes embarrassantes, illimitées, déplacées, les consignes partielles, et les consignes à saveur idéologique. Toutes les consignes regroupées sous chacune de ces bannières ont été analysées exhaustivement en prenant soin de questionner tout mot, toute phrase, portion de phrase, toute déclaration, tout en se référant aux textes qui ont inspiré leur rédaction, ainsi que le relève en substance De Vecchi (2000), pour qui la compréhension d'une consigne dépend en grande partie des mots et de la syntaxe employés.

entretiens ont été ajoutés des documents administratifs (notes circulaires, programme, etc.), conformément à l'affirmation de Macé (1988) selon laquelle le chercheur peut recourir à « des documents desquels il extrait une information factuelle (statistiques ou faits bruts de comportement verbal, telle une déclaration ministérielle, ou non verbal [...] ou des opinions ou conclusions scientifiques qui lui serviront à appuyer son argumentation » (p. 80).

La représentativité des consignes a été également prise en compte dès lors qu'ayant circonscrit les types d'épreuves, un nombre représentatif des consignes de chacune d'elles a été analysé. L'homogénéité a consisté à ne traiter que la forme et le contenu en fusionnant toutes les consignes en un corpus unique. Enfin, notre corpus trouve sa pertinence dans le fait que le questionnement des consignes est une activité de recherche pouvant révéler les non-dits d'un système scolaire.

3. L'analyse des données

Au regard de nombreuses consignes collectées (plus de quatre cent cinquante), quelques-unes seulement seront analysées ici, en raison des contraintes éditoriales de la revue.

3.1. Les consignes triviales et équivoques

Les consignes identifiées sous ces bannières se distinguent par leur caractère tautologique en raison de leur forme identique et récurrente. Leur présence dans une épreuve de niveau baccalauréat étonne et interpelle. *Quel est le type de ce texte? Quel est le sujet de ce texte? Quel est le thème développé dans ce texte? Identifiez la thèse défendue par l'auteur; Quelle est l'idée générale de ce texte?*

On voudrait que l'élève identifie le *type*, le *thème*, le *sujet*, la *thèse*, voire l'*idée générale* du texte. Peut-on se contenter d'inviter les élèves à identifier le thème ou la thèse sans que celui-ci soit obligé de décliner ce que cette consigne lui apprend? En plus, est-il pertinent de demander aux élèves de fin de cycle secondaire le *type* de texte quand on sait que le sujet 1 repose sur l'étude d'un texte de *type* argumentatif? On sait que tout texte argumentatif adopte une stratégie de démonstration. Est-ce bien l'objectif recherché? Si tel est le cas, comment l'élève peut-il s'y prendre pour atteindre cet objectif, sans qu'aucune question relais ne lui demande d'approfondir sa réflexion?

Les consignes invitant les élèves à relever et à classer les indices textuels font partie de celles que l'on range sous le label "consigne de repérage", correspondant, sur l'échelle de classification de Bloom et Krathwohl (1956), au niveau basique de l'apprentissage ou aux connaissances déclaratives suivant la taxonomie de Tardif (1992). Ces consignes apparaissent dans des formulations appelant les élèves à indiquer le nom du personnage auteur des propos extraits de l'œuvre étudiée : *Et qui donne sa fille à un homme qu'il hait est responsable au ciel des péchés qu'il fait. **Qui parle?*** (le gras est de nous)

Et encore :

*Ni mon frère, votre chef, ni le maître des diallobés n'ont encore pris parti. Ils cherchent la vérité. Ils ont raison. **Qui parle et à quelle occasion?*** (le gras est encore de nous)

On exige la même précision dans les questions appelant à « cocher la bonne réponse » : *Lucienne est la fille de l'un des personnages suivant : a) Pierre Louis; b) Hubert; c) Martial. **Cochez la bonne réponse*** ». L'élève peut aussi

être appelé à répondre par *vrai* ou *faux*, *oui* ou *non*. Certaines formulations se présentent en une suite de propositions de réponses dressant une carte d'opinions, un catalogue d'attitudes qui appellent l'élève à n'opérer qu'un seul choix parmi plusieurs :

Lorsqu'Orgon est menacé d'emprisonnement, un personnage lui fait une proposition : a) qui est ce personnage? b) Que propose ce personnage à Orgon? (1) Fuir, (2) Dire la vérité, (3) Mentir, (4) Aucune proposition n'est bonne. Cochez la bonne réponse.

Les QCM évaluent les connaissances d'un élève d'une manière dite objective en isolant un critère de connaissance pour évaluer une large variété de compétences, détecter les difficultés et servir de base de travail à l'enseignant qui pourra les corriger grâce aux statistiques des résultats (Durand et Chouinard, 2012). Avec ce mode d'évaluation le candidat peut, certes, trouver des bonnes réponses, mais il est souvent difficile de savoir précisément le processus cognitif par lequel il y parvient, d'où la question de la pertinence didactique de ce mode d'évaluation.

Une dernière série classée sous la bannière *triviale* concerne les consignes contenant la réponse. Parmi tant d'autres, nous avons relevé celles-ci :

*Quel est le sort **tragique** et **dramatique** de Samba Diallo à l'issue de son aventure ambiguë? ;*

*Il faut apprendre chez eux l'art de vaincre sans avoir raison ». Ces mots sont d'Hubert Louis, Vrai ou Faux? Si votre réponse est « **Faux** », de qui sont ces propos? »*

Ceux qui ont lu *L'aventure ambiguë* du sénégalais Amidou Kane savent que Samba Diallo est un héros tragique, voire dramatique, qui vit une scission intérieure à l'issue de sa rencontre avec la culture occidentale. Cet écartèlement l'amène à faire une déclaration où le tragique et le pathétique rendent sa situation dramatique :

Ici et maintenant le monde est silencieux et je ne raisonne plus. Je suis comme un balafon crevé, comme un instrument de musique mort. [...] J'ai l'impression que plus rien ne me touche. Je ne suis pas un pays diallobé distinct, face à un Occident distinct et appréciant d'une tête froide ce que je puis lui prendre et ce qu'il faut que je lui laisse en contrepartie. Je suis devenu les deux. (p.163-164)

Demander aux élèves d'identifier le sort *tragique* et *dramatique* de Samba Diallo, n'est-ce pas livrer la réponse dans la consigne ? Il en va de même pour l'autre consigne. À la lire, elle oriente et indique la réponse. Les propos

rapportés ne sont pas du personnage indiqué. Ils sont de la Grande Royale, personnage charismatique du même roman, exigeant à sa communauté d'envoyer les enfants musulmans à l'école occidentale. Ainsi rédigées, ces consignes apparaissent sans véritable enjeu didactique. Comme le relève Carrier-Belleuse (2010), « Une question logiquement acceptable ne doit en dire ni trop, ni trop peu. Trop, elle contient la réponse ; trop peu, elle n'indique pas ce qu'on demande » (p. 10).

3.2. Les consignes embarrassantes

Elles concernent celles qui peuvent poser des difficultés à exécuter la tâche, comme cette consigne qui appelle à déterminer *la sémantique des phrases interrogatives* contenues dans un extrait de texte. Cette consigne embarrasse par l'usage du terme *sémantique*⁵, sans épithète ni complément du nom. La sémantique est une branche de la linguistique qui s'occupe du sens et de la syntaxe des mots que les linguistes décomposent en deux axes: l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatique. Le premier permet d'analyser l'enchaînement des termes (axe horizontal) ; le second s'intéresse au choix des termes et définit le sens des mots (axe vertical). Ce qui nous intéresse, c'est l'axe paradigmatique à cause des incidences possibles que le choix de ce terme peut occasionner, notamment celles relatives à la clarté et à l'adaptation au public visé. Suivant Proulx (1994), « la clarté d'une consigne tient au degré de correspondance entre son énoncé et la réponse attendue » (p. 240). Concernant l'adaptation au public visé, le même auteur conseille aux rédacteurs des consignes d'éviter des sujets infaisables, portant des difficultés, des pièges pour les élèves. À la lecture de cette consigne, ne se pose-t-il pas, un problème de clarté ? Celui-ci peut être imputable à l'inattention portée sur le sens du mot *sémantique*. Son rédacteur semble vouloir demander à ses élèves de déterminer l'effet produit par les phrases interrogatives dans l'extrait proposé. Ce sont des interrogations stylistiques, expression passionnelle de l'auteure qui livre son exaspération face à une injustice faite aux femmes, précisément en politique. L'intention du rédacteur est, à première vue, louable. Mais, est-ce bien le terme approprié ? Lorsqu'on demande aux élèves de préciser *la sémantique* des phrases interrogatives dans un extrait de texte, s'agit-il de définir la sémantique, comme branche de la linguistique, à partir de ces phrases interrogatives ? Voudrait-on demander la *portée* sémantique ou la *sémantique* des phrases interrogatives ?

⁵Cette consigne analysée ici, n'est qu'un exemple parmi tant d'autres. D'autres consignes de cette nature sont exposées et commentées dans notre ouvrage cité référencé ci-dessus, à l'exemple de la consigne suivante : « Que révèle le lexique utilisé dans le premier paragraphe sur la proposition du locuteur au sujet du problème traité? »

3.3 Consignes déplacées

Une consigne proposée au baccalauréat 2014 fournit un exemple, parmi tant d'autres, apparaissant déplacé par rapport au texte et au contexte. Il s'agit d'un travail d'écriture formulé sur la base d'un discours prononcé par Nelson Mandela lors de son investiture comme Président Sud-Africain : « *Avec plusieurs autres personnalités du monde, vous avez participé à la cérémonie organisée pour le décès de Nelson Mandela. **Rédigez votre oraison.*** » (Le gras est de nous).

Rédiger une oraison funèbre est une activité d'écriture qui permet au candidat de mobiliser ses ressources, de se mettre dans une posture de producteur des connaissances. Mais une réflexion approfondie peut déboucher sur des questions.

La première est le décalage entre le texte support et la consigne. On a imaginé les candidats parmi les invités à la cérémonie des obsèques, alors que dans le texte, il est question d'une cérémonie de réjouissance. Cette remarque nous semble pertinente en ce que les Instructions officielles sont claires :

la deuxième partie consacrée au travail d'écriture est constituée d'une question visant à juger l'aptitude du candidat à entrer (par écrit) dans un débat fixé par le texte fourni. Le sujet doit donc être le prolongement, sous la forme d'un point de vue personnel de l'élève, de la question déjà abordée dans le texte support (Note circulaire n° 000026/MEN/DGEP/DIPN/SRAES/DF du 22 décembre 2000).

Entre un discours politique programmatique comme celui prononcé par Mandela à cette occasion et une oraison funèbre, le lien reste à établir.

Le deuxième point est la commande faite aux candidats. Quelle oraison le candidat est-il appelé à rédiger? À qui renvoie le possessif **votre**? Au candidat lui-même ou à Mandela? Une première lecture pourrait amener à croire que l'oraison porterait sur le candidat lui-même sous forme d'une autocélébration. Est-ce le cas?

Rédiger une oraison funèbre n'est pas chose aisée, surtout pour les élèves de niveau moyen. Cet exercice requiert une habileté de la part du rédacteur, car le texte doit obéir à une démarche précise en plusieurs étapes. D'abord, définir une orientation au texte à rédiger. La tonalité sera-t-elle amusante, émouvante, triste, sérieuse ou pathétique? Doit-on magnifier ou nuancer l'œuvre du défunt? Il faut bien que l'élève décide vite en ayant à l'esprit ce qui est le plus adapté à l'évènement. Ensuite, l'élève doit trouver de l'inspiration en rappelant les vieux souvenirs ou les sentiments liés à la

personne disparue. Dans le cas de Mandela, l'élève doit maîtriser la vie de cet homme, sa force de caractère, sa vision politique et quelques aspects de sa vie privée pouvant émouvoir le public. Enfin, il lui faut trouver les mots, les procédés stylistiques les plus adéquats pour captiver l'attention de l'auditoire. C'est donc un exercice de haute volée rhétorique, dont la maîtrise relève de la compétence des spécialistes. Est-ce faisable?

3.4. Consignes à saveur idéologique

Deux consignes servent d'illustrations à cette catégorie. Il s'agit des travaux d'écriture proposés au baccalauréat 2016 et au concours d'entrée à l'Ecole normale en 2017. Pour des raisons d'espace, nous ne traiterons que de la consigne suivante :

Martin L. KING déclare : « La vie du Noir est encore terriblement handicapée par les menottes de la ségrégation et les chaînes de la discrimination ». Réfutez ce propos.

Le discours de Martin Luther King date de 1963. Les États-Unis d'Amérique des années 1960 pratiquent la ségrégation raciale. Des leaders vont mener des luttes acharnées pour sortir les Noirs de la marginalisation dont ils sont victimes. Contrairement à Malcolm X qui prône une riposte graduée et violente, Martin Luther King optera pour la non-violence comme démarche libératrice. Parmi ses nombreux sermons et discours, celui du 28 août 1963, dont il est question ici, s'inscrit dans cette logique et dans ce contexte. La production attendue des candidats est qu'ils soient capables de dérouler un argumentaire basé sur la réfutation. Le travail de réfutation repose sur un processus d'invalidation de la thèse débattue en apportant des arguments contraires ; au terme de ce processus, le candidat propose une thèse nouvelle qui formule son propre point de vue sur la question. Le point de friction dans cette consigne concerne le lien entre le contexte historique que nous venons d'exposer, la consigne qui appelle à la réfutation, l'Amérique actuelle et les candidats gabonais au baccalauréat. Demander aux jeunes élèves gabonais en 2016 de réfuter le propos du leader noir commande qu'on réfléchisse d'abord sur la période à prendre en compte. Doit-on réfuter ce propos en prenant en compte le contexte où celui-ci a été prononcé ou le réfuter à partir de la période actuelle ?

Dans la première hypothèse, il semble mal aisé de demander aux élèves de réfuter une affirmation qui dénonce une des abominations que les Noirs ont subie ; sauf à penser à un déni de l'histoire douloureuse des Noirs, ce qui est peu probable.

La deuxième hypothèse relève de la même démarche réflexive. Peut-on réfuter une telle affirmation dans le contexte actuel? Si réfuter c'est prendre le contrepied de cette affirmation, quel argument plausible peut-on opposer à la situation dramatique que combat le leader noir, que ce soit pendant les années soixante ou la période actuelle? Demander de réfuter l'affirmation de Luther King, n'est-ce pas faire croire insidieusement aux candidats et à la face du monde que son combat était démagogique et injuste? La démarche opérante n'aurait-elle pas consisté à trouver une transition clairement déterminée dans la consigne pour construire un pont entre l'Amérique des années 1960 et l'Amérique actuelle? En toute logique, n'aurait-il pas été plus pertinent de discuter le propos, de proposer aux candidats une adhésion ou une concession en prenant soin de relier la consigne à l'époque actuelle?

4. Résultats des recherches micro sociales

Comme signalé dans la section méthodologique, nous avons mené un échange avec une dizaine d'enseignants de français rencontrés dans le cadre d'une activité de formation continue sur l'étude d'un texte argumentatif. De même, nous avons recueilli les réactions des étudiants lors d'un travail dirigé sur l'élaboration des consignes, au cours duquel il leur avait été demandé de justifier la pertinence des consignes élaborées par eux-mêmes.

4. 1. Points de vue des enseignants et étudiants interrogés

Les enseignants interrogés ont de prime abord marqué leur étonnement quant à la pertinence de notre préoccupation. Pour ces enseignants, la question d'une éventuelle confusion des mots dans les consignes ne se pose pas dans la mesure où (1) la facture de ces consignes obéit à une forme canonique édictée par les instances ministérielles; (2) certains termes récurrents dans les consignes ne peuvent prêter à confusion dès lors que *« depuis la classe de seconde les élèves ont été enseignés sur le sens des mots. On leur explique que certains mots récurrents dans les consignes veulent dire ; cela a été toujours ainsi et qu'aucune méprise n'a jamais été signalée »*.

Répartis en quatre équipes de travail, les étudiants ont élaboré les consignes suivantes :

Quel est le sujet de ce texte ? (consigne élaborée dans les quatre groupes)

Quelle est la thèse défendue par l'auteur ? (consigne élaborée dans les quatre groupes)

Quel est le thème de ce texte ? (consigne revenue dans trois des quatre

groupes)

Relevez le circuit ou schéma argumentatif de ce texte (consigne revenue dans trois des quatre groupes)

Relevez les marques de l'énonciation (consigne présente dans trois des quatre groupes).

Concernant les réponses à la deuxième question relative au processus cognitif qui les a conduits à l'élaboration de ces consignes, les résultats peuvent être répartis en deux tendances. La première, portée par une seule équipe, a déclaré avoir élaboré ses consignes en étant guidée par le thème traité dans le texte. Les trois autres équipes justifient le bien-fondé de leur production en ces termes : « *c'est ainsi que sont élaborées les consignes à l'examen* ».

4.2. La micro recherche documentaire

À la lecture des recommandations officielles contenues dans les documents, on peut admettre que l'élaboration des consignes obéit à un canevas prédéfini par les directives officielles. Dans la note circulaire n° 000026/MEN/DGEP/DIPN/SRAES/DF du 22 décembre 2000, encore en vigueur, il est recommandé, à propos de l'étude d'un texte argumentatif, de poser des questions visant, entre autres, « l'identification du type de texte et sa fonction, la problématique (sujet) du texte, les buts et modalités de l'argumentation, l'analyse des caractéristiques formelles et logiques du texte (circuit argumentatif ou stratégie argumentative)... ». Les concepteurs des sujets d'examen s'y conforment donc et ceci peut expliquer la forte présence de consignes de repérage relevées dans les épreuves.

5. Interprétations

Dans certaines consignes, notamment celles dites *triviales*, la figure de l'auteur ou du locuteur apparaît sous différentes formes. On est tenté de déduire que l'élaboration des consignes est fondée sur une approche littérale des textes. Une telle conception de l'enseignement est à rapprocher de l'une des plus anciennes théories d'approche des textes qui postule que pour accéder au sens, il est nécessaire de déterminer le message que l'auteur a voulu apporter au monde⁶. Ces consignes qui passent, à cause de leur usage répétitif permanent, pour des modèles à imiter, ont tendance à devenir des lieux communs qui réifient et effleurent l'étude des textes.

⁶Mais Barthes et toute la critique structuraliste, évacuent l'auteur comme base de l'interprétation des textes, défendant ainsi l'autonomie des textes littéraires par rapport à leurs auteurs.

L'élaboration des consignes ne manque pas de soulever des questions éthiques. Il est vrai qu'aucun acte d'évaluation n'est idéologiquement neutre (Jeffrey, 2013), certaines consignes peuvent amener à s'interroger sur les intentions réelles de leurs auteurs. Si le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève à sortir de l'ignorance, il doit être attentif, entre autres, aux outils d'évaluation et aux valeurs qu'il entend promouvoir auprès des élèves: valeurs de liberté et d'autonomie intellectuelle, expression du jugement. L'analyse des consignes a donné l'occasion de relever des façons particulières d'utiliser les mots : des consignes orientées vers une conception du monde et du citoyen discutable, toutes choses qui laissent perplexes sur la pertinence de certains sujets proposés, sur les résultats escomptés et sur le modèle d'éducation promu.

La fidélité des enseignants à une pratique professionnelle invariable, par la reproduction des mêmes façons d'évaluer, ne produit-elle pas une forme de pensée automatique chez ceux qui s'y conforment? C'est là l'effet, il est vrai, des contraintes institutionnelles qui se sont installées dans les pratiques et qui conduisent les enseignants à reproduire sans y penser les directives officielles considérées ici comme allant de soi. En effet, suivant les instructions contenues dans la note circulaire n°000026/MEN/DGEP/DIPN/SRAES/DF du 22 décembre 2000, l'étude d'un texte argumentatif se fait en élaborant dans sa partie *compréhension* et *analyse* de texte, « trois ou quatre questions simples, claires, précises, intelligentes et progressives dont la formulation doit correspondre au texte argumentatif » (p. 5).

Cependant que veulent dire les notions de *simplicité*, de *clarté* et de *précision*? Si ces notions peuvent être comprises comme une invite à la formulation des consignes dépouillée de toute ambiguïté, il est tout aussi possible que ces notions aient été saisies dans leur sens littéral, au regard de la facture des consignes analysées car, est "simple", tout ce qui est élémentaire, modeste et facile. Recommande-t-on dans ce cas aux enseignants d'inscrire l'élaboration des consignes dans l'élémentaire et la facilité? Si non, sur quoi porte la simplicité des questions à poser et l'identification du type de texte, des thèmes et des thèses des auteurs? Sur les mots ou sur les tâches? Comment conçoit-on l'évaluation dans cette simplicité? Un simple contrôle des connaissances ou un examen approfondi des acquis scolaires? Quel sens attribue-t-on aux notions de *compréhension* et *d'analyse* d'un texte? Au regard du contenu des consignes, les rédacteurs n'ont-ils pas vu dans les directives officielles une simple formalité de cueillette et de repérage d'indices textuels et non un appel à une lecture distanciée des textes? Si *comprendre* et *analyser* un énoncé, c'est aller au-delà de l'identification des éléments, les relations et les principes

d'organisation d'une situation dans un texte, pour produire une œuvre personnelle cohérente, est-ce là un projet simple au sens où semblent l'entendre les acteurs concernés par la rédaction des consignes?

6. Régime pédagogique et modèle de citoyen

Étant entré au cœur des consignes, il est possible de déterminer le régime pédagogique en action et d'éclairer le modèle de citoyen qu'elles tendent à promouvoir. Tout comme les programmes et les manuels scolaires, les consignes véhiculent une représentation de la nature du savoir, une conception de l'enseignement et du sujet apprenant. La représentation qu'un enseignant entretient à l'égard du savoir n'est pas étrangère à sa façon de concevoir et d'élaborer les consignes.

Les enseignants rencontrés admettent que la problématique du sens des mots soulevée ici ne se pose pas en contexte scolaire gabonais, dès lors qu'ils s'évertuent à expliquer ce que les mots et les tournures employés dans les consignes veulent dire. Comment comprendre cette position et quel est alors le statut sociocognitif de l'élève ?

Certes, les enseignants, ont créé un code discursif qu'ils ont réussi à rendre commun. Cependant, dans ce langage forgé, sous la forte influence des directives officielles, n'y a-t-il pas une standardisation des épreuves de français tendant à enfermer les élèves dans des modèles de consignes peu émancipateurs ?

Si, pour le programme de l'enseignement du français au secondaire (1997), l'élève acquiert l'autonomie par le « maniement méthodique des idées » qui lui permet de prendre du recul par rapport à ses convictions; si le même programme appelle expressément à adopter des postures plus réflexives, pourquoi les consignes expriment-elles moins ces orientations, surtout que le même programme préconise « qu'une signification du texte n'est pas donnée ni à donner d'avance, qu'une interprétation se cherche et se construit dans le contact permanent avec les textes » ? (p. 25). Peut-on prétendre former un élève autonome à partir des consignes qui les engagent peu dans la production des avis solidement argumentés? Que signifie alors *apprendre* dans cette perspective pédagogique? *Apprendre* serait-il considéré ici comme une captation sensorielle, une simple redite des notions apprises en classe ou au contraire un déploiement de la pensée subjective de l'élève lui permettant de produire, et non de reproduire, les connaissances ? Quel est, en définitive, le statut sociocognitif de l'élève à la lumière de cette posture pédagogique ?

Conclusion

La préoccupation centrale de cette réflexion visait à problématiser la pratique de l'évaluation en classe de français et au baccalauréat, pour en dégager le substrat idéologique et sa pertinence didactique. Nous nous sommes livré à une exégèse à saveur épistémologique en questionnant la forme et le contenu de cet outil servant à l'évaluation des élèves en vue de leur promotion dans leur carrière scolaire. Cette préoccupation a nécessité la convocation d'outils théoriques et méthodologiques variés qui ont éclairé la problématique des consignes en contexte scolaire gabonais. Les résultats des analyses laissent dubitatifs quant à capacité de ces outils à rehausser le niveau de la formation des élèves. Les consignes étudiées les engagent moins dans l'approfondissement de leurs points de vue, et les limitent au simple relevé d'indices d'identification ou de repérage des phénomènes langagiers et littéraires des textes. Une occasion manquée pour développer des habiletés propres à favoriser la créativité des élèves. À une période où le monde de l'éducation bruit de changements de paradigmes en enseignement-apprentissage, il est à considérer que le modèle d'évaluation en vigueur est une entreprise de vulgarisation destinée à renseigner et non à enseigner, à informer au lieu de former, à reproduire et non à susciter la réflexion des apprenants. Le système scolaire gabonais doit s'adapter aux nouveaux standards de l'évaluation scolaire pour être au diapason des évolutions en éducation.

Références bibliographiques

- ABRIC, J.-C. (2003). « Recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales », dans J. C. Abric (dir.). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Eres (p. 59-80).
- AMIDOU KANE, C. (1961). *L'aventure ambiguë (Récit)*. Paris : Les Éditions 10/18.
- APOSTOLIDIS, T. (2003). « Les représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques », dans J.C. Abric (dir.). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Eres (p. 13-35).
- BARDIN, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Coll. «Le psychologue». Paris : Presse Universitaire de France.
- BLOOM, B.-S.; KRATHWOHL, D.-R. (1956). *The classification of educational goals by a committee of college and university examiners*. New York: Longmans.
- BLANCHET, A.; GOTMAN, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, université. 1^{ère} édition, 1992.

- BOUCHE, G. « Apprendre à élaborer les consignes » (2010), dans J. M. Zarkhartchouk, *Cahiers pédagogiques*, n°483 septembre-octobre, p. 12-13.
- ÉCUYER (L'), R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Les Presses de l'université du Québec.
- DE LANDSHEERE, G. (1980). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles : Edition Labor.
- DE VECCHI, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Éducation.
- DURAND, M.-J; CHOUINARD, R. (dir.) [2012]. *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Les Éditions Marcel Didier.
- GERARD, F.-M. (2009). *Évaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- GIASSON, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaétan et Morin.
- GRILLO, E. (1997). *La philosophie du langage*. Paris : Memo Seuil.
- HENNEQUEAU-MARY, C.; THOUIN, D. (2010). « On croit bien faire, mais... », dans *Cahiers pédagogiques*, n°483 septembre-octobre, 12-13.
- JEFFREY, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- KARSENTI, T. ; SAVOIE-ZAJC, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- LAROCHELLE, M. (2005). "Recueil de textes. Epistémologie et éducation" (document non publié). Québec : Université Laval.
- MACÉ, G. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Sainte-Foy : Les presses de l'université Laval.
- MEIRIEU, Ph. (1993). *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF éditeur.
- METTOUDI, C. ; YAICHE, A. (1996). *Travailler avec méthode : l'aide méthodologique*. Paris : Hachette.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000). Note circulaire n°0000026/MEN/DGEP/DIPN/SRAES/DF du 22 décembre 2000.
- PROULX, J. (1994). *Enseigner mieux. Stratégies d'enseignement*. Trois Rivières : Cegep de Trois Rivières.
- POTTER, W. J.; WETHERELL, M. (1992). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Angleterre: Sage Publications.
- ROEGIERS, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck (2^{ème} Edition).
- ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.

- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation, dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dirs.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Édition du CRP, Faculté d'éducation.
- SCHLUND, F. (2010). Echapper à la consigne uniforme, dans *Cahiers Pédagogiques*, 483, 24-25.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- WINKIN, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.
- ZAKARTCHOUK, J.-M. (2010). Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre, dans *Cahiers pédagogique* n°483, septembre-octobre, p. 11.
- ZAKARTCHOUK, J.-M. (1996). « Consignes. Aider les élèves à décoder », dans *Pratiques*, 90. 11-1.
- ZAKARTCHOUK, J.-M. (2006). *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : Éditions Retz.
- ZAKARTCHOUK, J.-M. (2006). *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : Éditions Retz.
- ZAKARTCHOUK, J.-M. (2010). « Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre », dans *Cahiers pédagogique* n°483, septembre-octobre, p. 11.

AUTEUR

Armél NGUIMBI, Ph. D en didactique du français, est enseignant-chercheur permanent et chef au département « Études françaises » de l'École Normale Supérieure de Libreville. Maître-Assistant du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) en didactique du français. Chercheur régulier au Centre de Recherche Appliquée aux Arts et aux Langues (CRAAL) et au Laboratoire de Recherche en Éducation (LARED). Il est membre de l'Association International de Recherche en didactique du Français (AIRDF), section Québec et de l'Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG). Ses intérêts de recherche concernent les pratiques en enseignement-apprentissage et l'Ingénierie de la formation des enseignants.