



HAL
open science

**La consigne dans le processus de transfert
d'apprentissage : une séquence de sciences d'observation
vue sous l'angle de la méthode d'apprentissage de la
langue française à partir des acquis de l'alphabétisation
(méthode ALFAA) au Burkina Faso**

Oumar Lingani

► **To cite this version:**

Oumar Lingani. La consigne dans le processus de transfert d'apprentissage : une séquence de sciences d'observation vue sous l'angle de la méthode d'apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation (méthode ALFAA) au Burkina Faso. CAHIERS DU CERLESHS, 2016. hal-01889776

HAL Id: hal-01889776

<https://hal.science/hal-01889776v1>

Submitted on 8 Oct 2018

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

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

La consigne dans le processus de transfert d'apprentissage : une séquence de sciences d'observation vue sous l'angle de la méthode d'apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation (méthode ALFAA) au Burkina Faso

Oumar LINGANI

Département Linguistique et Langues nationales

Institut des Sciences des Sociétés (INSS)

Centre national de la Recherche scientifique et technologique (CNRST)

Ouagadougou, Burkina Faso

olingani@yahoo.fr

Résumé

Le monde actuel se singularise par sa complexité, la compétition à laquelle on peut associer l'incertitude. D'où la nécessité pour l'individu de toujours faire preuve de créativité, de pensée critique, de collaboration, d'initiative pour résoudre les problèmes qui se présentent à lui. Malheureusement, les systèmes d'enseignement basés sur la mémorisation et le respect des procédures proposés de nos jours n'offrent pas la possibilité à l'enfant de développer ces capacités. A ce constat vient s'ajouter la consigne dont la compréhension est fondamentale dans la réussite de l'enfant. Manifestement, la compréhension de la consigne, malgré l'apport de la L1, se présente comme un obstacle. La résultante de cette situation, c'est que l'enfant est appelé à échouer. Notre analyse, en prenant appui sur une séquence de sciences d'observation filmée et transcrite, à laquelle s'ajoutent des adjuvants théoriques, a formulé des propositions dont la finalité est de permettre à l'enseignant de mieux prendre en compte le facteur consigne dans ses enseignements.

Mots-clés : transfert d'apprentissage, consigne, sciences d'observation, interaction

Abstract

Today's world distinguishes itself by its complexity, and by competition and uncertainty. Whence the necessity for the individual to develop creativity, critical thought, collaboration, initiative to solve the problems he faces. Unfortunately, the current teaching systems based on memorization and respect for the procedures proposed do not offer the possibility to the child to develop these capacities. In this line we will look at understanding learning instructions at school, which is fundamental in the success of the child. Obviously, the understanding of the instructions, in spite of the contribution of L1 in bilingual classrooms, appears as an obstacle. The result of this situation is that the child is called to fail. Our analysis of instructions, based on a filmed and transcribed sequence of science teaching, with theoretical considerations, makes proposals to allow the teacher to better take into account the factor: instructions in his teachings activities.

Keywords : interaction, instructions, observation sciences

Introduction

La décision politique des pays africains de prendre en compte les langues nationales dans leurs systèmes éducatifs vit sa phase de maturité malgré son corollaire de difficultés. Des recherches soutiennent la justesse de cette décision en montrant que la langue maternelle¹ de l'enfant exerce une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif. La langue première pouvant servir à interpréter la seconde (Lüdi et Py, 2003), son utilisation dans l'enseignement primaire favorise les apprentissages fondamentaux, tout en facilitant l'apprentissage de la L2² (Maurer, 2010).

La résultante de cette politique concourant à la massification de l'accès à l'éducation a des répercussions sur la qualité des apprentissages. S'il est vrai que le développement des pays africains repose sur les performances des systèmes éducatifs, le rendement de ces derniers est toujours en deçà des aspirations. Malheureusement, nombre de pays africains s'abritent sous des prétextes de difficultés matérielles pour ne pas affronter la réalité du système. A ce sujet, Noyau (2007d :28) propose de commencer «par mettre en lumière la nature des difficultés que rencontre l'école pour favoriser les processus d'apprentissage chez les élèves. C'est par là qu'on peut identifier des conditions rendant possible d'inverser la tendance, de façon à redonner des chances au système scolaire francophone en Afrique.» Au nombre des difficultés figure la notion de consigne pédagogique, dont la compréhension joue un rôle capital dans les enseignements et le transfert des apprentissages.

La consigne est au centre de toutes les activités de classe. Sa conception relève de la responsabilité de l'enseignant ; d'où la nécessité de lui accorder une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué (Raynal et Rieunier, 1997). La consigne peut se manifester de façons multiformes : énoncés d'exercices, questions, applications, etc. Mais, très souvent, les consignes ne sont pas suivies, ce qui se répercute sur l'issue de la séquence et aussi sur la motivation de l'enfant, voire sur sa réussite scolaire. Notre étude de la notion de consigne a pour cadre une séquence de sciences d'observation dans une classe de troisième année bilingue dioula-français. Les sciences d'observation, appelées aussi exercices d'observation, sont au programme des disciplines des écoles primaires bilingues. Discipline à dominante scientifique, les sciences d'observation doivent conduire l'élève, dans un climat de liberté, aux savoirs, savoir-être, savoir-faire et à la formation de l'esprit (MEBA³, 2007).

Notre étude se donne pour ambition de répondre aux interrogations suivantes :

- quelle importance donne-t-on à la consigne en classe ?
- les consignes données en classe prennent-elles en compte la L1 et/ou la L2?
- les élèves comprennent-ils toujours les attentes de l'enseignant ?
- l'enfant a-t-il l'opportunité de transférer ses acquis par le truchement de la consigne ?

Pour répondre à ces questionnements, nous partons des hypothèses ci-après :

- les consignes sont données selon la méthode ALFAA
- le transfert d'apprentissage n'est pas toujours effectif dans les sciences d'observation
- la formulation des consignes fait obstacle à la compréhension chez les élèves

¹ Langue première ou L1

² Langue seconde qui, dans notre étude, est le français.

³ Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, actuellement Ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation (MENA)

L'un des principaux défis des systèmes scolaires est de résorber la grande quantité d'enfants en situation d'échec scolaire. La présente réflexion a pour objectif général de décrire les pratiques de classe en se focalisant sur les consignes dans une classe bilingue dioula⁴-français. De cet objectif général découlent des objectifs opérationnels :

- expliquer la notion de consigne
- présenter et analyser la séquence selon les angles des consignes données par l'enseignant et de l'attitude des élèves en fonction de celles-ci
- identifier des propositions didactiques de manières de faire à promouvoir ou à éviter lors des processus interactionnels mis en pratique dans une situation d'enseignement.

Pour traiter notre sujet de réflexion, il est proposé le plan ci-après :

- 1-Considérations théoriques
- 2-Délimitation de l'espace d'étude
- 3-La notion de consigne
- 4-Les sciences d'observation à l'école
- 5-Présentation synthétique de la séquence
- 6-Analyse de la séquence et propositions didactiques

La présente réflexion s'inscrit dans la lignée des contributions pour un meilleur rayonnement de l'enseignement bilingue. Les enseignants y trouveront quelques stratégies à même de combler la faiblesse, voire l'insuffisance de la formation à eux octroyée dans les écoles de formation.

1-Considérations théoriques

Tenant compte de leurs démarches et théories, plusieurs disciplines, dont principalement la sociologie, l'anthropologie, la linguistique, s'intéressent aux interactions verbales. La linguistique a enrichi son champ d'intérêt en quittant le mot et la phrase pour s'intéresser aux usages du langage ; autrement, elle s'intéresse au discours et aux interactions. Notre article s'inscrit dans l'analyse interactionnelle, appartenant à la linguistique.

Le terme d'interaction tire sa substance de plusieurs sciences. En effet, quand certaines l'emploient pour désigner l'action d'objets ou de phénomènes l'un sur l'autre, pour d'autres, l'interaction renvoie à toute forme de communication verbale ou non verbale. Pour notre part, nous nous intéressons interactions verbales; précisément à l'interaction didactique car l'interaction, réalité fondamentale de la langue, se veut le tremplin de l'apprentissage. La notion d'interaction didactique préconise de concevoir l'apprentissage comme processus interactionnel, qui s'opère dans « la rencontre et le dialogue avec l'autre comme siège et moteur des opérations d'élaboration du sens et des compétences » (Vasseur, 2005 : 15). Les interactions verbales, en situation de classe, mettent en scène, dans une position asymétrique, un enseignant et des élèves dans un rapport au savoir. L'analyse des interactions pouvant être vue sous plusieurs coutures, nous étudions la manière dont, en classe, les processus interactionnels basés sur la consigne et les réactions des élèves aux consignes favorisent la construction des apprentissages en sciences d'observation.

⁴ Au Burkina Faso, neuf langues nationales sont partenaires du français dans le système éducatif bilingue : bisa, dagara, dioula, fulfulde, gulmancema, kasim, lyele, moore, nuni.

2-Délimitation de l'espace d'étude

La séquence sur laquelle est basée notre étude a été filmée en décembre 2012, dans la classe de 3^e année de l'école primaire publique bilingue de Lafiabougou « B ». A cette date, l'école comptait un effectif de quatre cent soixante-trois élèves, dont quatre-vingt-dix pour la classe de 3^e année. La classe dans laquelle ont été recueillis nos observables est tenue par une enseignante cumulant plus d'une dizaine d'années d'ancienneté dans l'enseignement, dont sept ans dans le système d'enseignement bilingue. La séquence sur laquelle nous nous focalisons est extraite d'un corpus composé de dizaines de séquences de classes filmées lors de nos visites dans l'école de Lafiabougou. Ces séquences sont disponibles sur le site du projet «Transferts d'apprentissage» auquel on accède grâce au lien : <http://modyco.inist.fr/transferts/>.

Nous aurions pu, comme cela se pratique couramment, user d'une simple observation des pratiques des acteurs, mais nous avons préféré recourir à la vidéo. En effet, reconnaissant les avantages du film, Parisse (2015 :15) pense qu'il permet de « tenir compte des hésitations des élèves, de la manière dont ils s'expriment devant le tableau, de la manière dont l'enseignant s'adresse à eux, compter le nombre d'élèves qui essaient de répondre en même temps à une question, apprécier les gestes des enseignants et des élèves, tout ceci ne peut se faire sans un accès à l'image qu'offre le film. De plus, l'usage du film améliore le travail sur le son : on peut être sûr de savoir qui parle, on peut s'aider dans la transcription des gestes coverbaux ou de la forme d'articulation de la bouche. Dans de nombreux contextes, l'image permettra de plus facilement deviner ou contrôler ce qui est parfois difficile à entendre. »

Notre enregistrement audio-visuel, transcrit d'abord CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) puis traité par CLAN (Computerized Language Analysis) est accompagné d'une grille d'observation complétée durant la séquence. A ces instruments, s'ajoute un entretien avec l'enseignant à l'issue de sa prestation.

2-1 Contextes éducatif et sociolinguistique au Burkina Faso

Le système éducatif burkinabè classique est hérité de la colonisation française. Et comme dans nombre de pays africains francophones, l'enseignement classique avec le français comme langue unique de la vie scolaire et véhicule de transmission de l'ensemble des connaissances scolaires s'est illustré par un rendement extrêmement modeste (Noyau, 2007d). Nous faisons l'impasse sur les causes de cette situation car une littérature foisonne sur le sujet. C'est de ce contexte qu'est née l'idée, soutenue par l'UNESCO, d'octroyer une place aux langues nationales, à côté du français, dans les systèmes éducatifs africains. Mais, la plupart des pays tardent à mettre en application les engagements pris. Dans ce sombre tableau, le Burkina Faso, à coups de réformes, est en train de réussir le pari de l'enseignement bilingue dont les performances sont très satisfaisantes.

Le Burkina Faso est constitué d'une mosaïque de langues dont aucune étude scientifique n'a pour l'instant décodé avec exactitude le nombre. Si ce plurilinguisme peut être assimilé à une richesse, il y a que la plupart des langues nationales, n'ayant pas encore fait l'objet d'études linguistiques poussées, ne sont pas prises en compte dans l'enseignement bilingue. Toujours sur le tableau linguistique, les études classent la majorité des langues parlées au Burkina Faso dans trois grandes familles : les langues gur, mandé et ouest-atlantiques. Le dioula, une des langues concernées par notre réflexion, appartient au groupe mandé qui est le deuxième groupe du pays de part l'importance de ses locuteurs. Quant au français, seule langue officielle du Burkina Faso, il est parlé en fonction du milieu ; à tel enseigne que l'on

peut affirmer qu'il existe plusieurs variétés du français désignées sous les terminologies : acrolecte, mésolecte et basilecte (Lingani, 2015).

2-2 Aperçu de la méthode ALFAA

Le Burkina Faso dans son engagement de lutter contre l'analphabétisme est le chantier de plusieurs expérimentations au compte desquelles figure la méthode d'apprentissage de la langue française à partir des acquis en alphabétisation (ALFAA). S'inspirant des travaux de Cummins, l'association Manegdbzanga en collaboration avec l'Œuvre suisse d'Entraide ouvrière (OSEO) expérimenta entre 1992 et 1993 avec succès cette méthode pour l'apprentissage du français pour les adultes précédemment alphabétisés dans leur langue nationale. Adaptée par le MEBA pour l'enseignement bilingue, cette méthode, appelée « formule MEBA-OSEO », est aujourd'hui en vigueur dans l'ensemble des écoles bilingues publiques et confessionnelles du Burkina Faso. Dans les écoles bilingues, les programmes inspirés de la méthode ALFAA font la part belle aux langues nationales dans les deux premières années. A partir de la troisième année, un équilibre s'observe dans les temps accordés aux deux langues. L'enseignement dans les deux dernières années fait du français le médium d'enseignement (Lingani, 2015) tout en gardant une place à la L1.

3-La notion de consigne

Notion complexe, la consigne se rencontre dans beaucoup de domaines. Mais en ce qui nous concerne, Zakhartchouk (1999) pense que la consigne dans le milieu scolaire est « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche ». Donc par cette définition, la consigne est le tremplin par lequel l'enseignant déclenche l'exécution d'une tâche à ses élèves. Néanmoins, certains penseurs jugent cette définition très réductrice car des conditions sont nécessaires, en amont, chez l'enfant appelé à exécuter une consigne.

En effet, il est nécessaire d'abord que l'élève comprenne et perçoive la demande, ensuite qu'il l'accepte et l'exécute, pour enfin être apte à évaluer la consigne. Ceci conduit à une conception plus affinée de la consigne selon laquelle, c'est «pour l'enseignant [de] donner aux élèves les indicateurs qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation, etc. Les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ» (Arénilla et al, 2007). Autrement, la consigne ne doit pas être confondue avec une injonction, encore moins avec une simple information, un conseil ou une question. A côté de cette définition subsistent plusieurs types et variétés de consignes : consigne brute, consigne-critère, consigne écrite, consigne fermée, etc. En fait, chaque type correspond à une attente de l'enseignant. Enfin, outre leur variété , les consignes de classe n'ont pas toutes la même visée ; car quand certaines relèvent de l'organisation de la classe : « *silence ! levez-vous ! asseyez-vous !* », d'autres sont du domaine cognitif :

Exemple n°1	
87	*MTR: [-ju] o ko an ka kumasen ni dafa . •233666_236450•
88	%fra: On dit de compléter la phrase.

3-1 La consigne du point de vue de l'élève

La notion de consigne est perçue différemment par chacun des acteurs (élève, enseignant). Avant d'en venir à l'analyse à proprement parler de la séquence, la tendance qui se dégage est que la consigne la plus récurrente, à l'adresse de l'élève, est la quête de l'attention. Ceci nous

permet d'affirmer que pour l'enseignant, aucun apprentissage ne peut se mener dans l'inattention. La réussite des activités de classe recommande à l'élève des comportements adéquats, tels que l'écoute, la prise de parole, le respect de la consigne, etc. Face à la consigne, l'élève se doit de procéder à un travail de décryptage, tout en élaborant des stratégies de résolution. Cependant, « comprendre la consigne est une chose, donner du sens à la tâche en est une autre » (Zerbato-Poudou, 2001 :1). La classe vit des situations d'apprentissage collectives, même s'il est presque toujours attendu de l'élève une réaction individuelle. Porteuse d'informations permettant à l'élève 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, la consigne est le premier volet destiné à définir la tâche. Mais, comprendre la consigne ce n'est pas pour autant comprendre les finalités de la tâche, selon Zerbato-Poudou (2001).

3-2 La consigne du point de vue de l'enseignant

La place de l'enseignant dans la consigne est cardinale car il est l'expert, celui qui est chargé d'éveiller les sens de l'élève pour l'amener à apprendre. D'ailleurs, son rôle ne se limite pas à placer l'élève dans des situations d'évaluation sommative, mais il est de le placer préalablement dans des situations d'apprentissage (Cauterman et Delcambre, 1997). La définition de Yaïche et Mettoudi (1996) vient à propos en qualifiant la consigne de « courte phrase, synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel, du cahier d'exercices du fichier [...] le concepteur de l'exercice s'adresse directement à l'élève par l'intermédiaire de la consigne: il donne le plus souvent un ordre qui a pour seul but de faire effectuer une tâche précise par l'élève tout en orientant son travail.» La communication des consignes nécessite de la part de l'enseignant le recours à la parole, à l'écrit, ou tout autre moyen de communication. Ces moyens de communication utilisés par l'enseignant ont pour fonctions de montrer à l'élève la procédure à suivre, l'objectif à atteindre ou de le guider.

La consigne occupe une place particulière dans l'enseignement bilingue. En effet, les instructions officielles recommandent à l'enseignant de reformuler, en L1 et L2, la consigne selon son importance. Pour que l'élève s'approprie rapidement l'action à effectuer, l'enseignant se demande perpétuellement sous quelle forme délivrer la consigne, comment la clarifier et la rendre concise ?

4-Les sciences d'observation à l'école primaire

Diversement appelées suivant l'évolution historique – leçon de choses, leçon de sciences, exercice d'observation, sciences d'observation –, les sciences d'observation dispensent des savoirs utiles aux élèves des écoles primaires. Comme l'histoire, la géographie, les sciences d'observation font partie des disciplines d'éveil à dominante scientifique. Les disciplines d'éveil qui tirent leur substance des méthodes actives, notamment de la psychologie des apprentissages, ont pour vocation de susciter la curiosité, l'imagination, l'attention de l'élève pour l'amener à s'interroger sur les objets et phénomènes environnants. L'importance des sciences d'observation, selon MEBA (2007 :52) est qu'elle «permettra à l'enfant de passer de la pensée subjective à la pensée objective, de l'égoïsme à l'attitude scientifique.»

Dans nos écoles primaires, les sciences d'observation sont-elles dispensées conformément aux préceptes des disciplines d'éveil ? Se référant aux examens sanctionnant le passage de l'enseignement primaire au secondaire, Noyau (2007d :28) pense qu'il est « difficile de parler de « disciplines d'éveil », car le style de ces épreuves conforte une conception de

l'apprentissage fondée sur la restitution à l'identique d'un stock de connaissances verbales imposées.»

L'enseignement bilingue, en établissant une passerelle entre L1 et L2, offre l'opportunité, en classe de sciences d'observation, à l'élève d'user de son expérience de vie, de faire le lien entre les connaissances construites dans son milieu social et l'école (Noyau, 2015). Toujours pour Noyau (2015 : 169), le recours à la L1 «permet à l'enfant de formuler des connaissances ancrées dans l'expérience, ayant un contenu concret, dans la L1, puis de les reformuler dans la L2, où elles évolueront vers des représentations plus générales via des raisonnements sur les faits. »

4-1 Programme

Dans la classe que nous avons observée, le programme institutionnel s'exécute suivant le plan suivant :

Mois	Leçons
octobre	-le vent, les nuages -la pluie, le jour et la nuit
novembre	-les animaux domestiques et leurs milieux -quelques animaux sauvages et leurs milieux -la classification des animaux et leurs régimes alimentaires : herbivores, carnivores, omnivores, insectivores, granivores, etc.
décembre	-les méfaits de certains animaux sur l'environnement -l'utilité de certains animaux sur le bien-être de l'homme
janvier	<u>Les soins à un animal donné</u> -les soins nécessaires à un animal donné
février	<u>Les plantes et leurs milieux</u> -les arbres fruitiers et leurs milieux -les plantes médicinales et leurs milieux -les différentes parties d'une plante -l'utilité des plantes et leurs milieux
mars	<u>La pollution</u> -les causes de la pollution de l'environnement -la lutte contre la pollution
avril	-les techniques d'entretien d'une plante -les techniques de plantation des arbres
mai-juin	<u>Les feux de brousse</u> -les causes et les méfaits des feux de brousse -les mesures de prévention contre les feux de brousse

4-2 Buts

L'enseignement/apprentissage poursuit plusieurs buts dont :

- développer la curiosité, l'étonnement des élèves face aux choses, phénomènes et problèmes de l'environnement ;
- faire acquérir aux élèves des connaissances théoriques et pratiques relatives aux éléments étudiés ;
- amener les élèves à maîtriser l'utilisation de certains langages spéciaux ;
- initier les élèves à la démarche scientifique.

4-3 La méthode ALFAA appliquée aux sciences d'observation

La particularité des sciences d'observation est qu'elles sont enseignées, en première année, à travers les programmes de langage en français ; alors qu'en deuxième année, la discipline est dispensée en tant que telle, exclusivement en L1. Le programme de ces deux paliers correspond à celui des classes de CE1 et CE2 du système classique.

Le programme de la deuxième année est repris en français en classe de troisième année, appelée «année du transfert». A la pratique, nous avons remarqué que l'esprit du transfert qui préconise un dosage horaire paritaire des langues L1 et L2 dans la séquence n'est pas respecté. La séquence à laquelle nous avons assisté consacre plus de temps à la L2. La L1 n'est sollicitée qu'en cas de difficulté constatée lors de la conduite de la séquence par l'enseignant ou pour annoncer certaines étapes importantes.

Face au système classique qui s'étale sur six années, le recours à la L1 a permis de réduire la durée de la scolarité au primaire d'une année au niveau de l'enseignement bilingue. Ce système, pour favoriser un meilleur transfert de la part de l'enfant, consacre les deux premières années à un enseignement presque exclusivement en L1. Les mêmes contenus enseignés en L1 sont repris ensuite en L2. Pour le cas des sciences d'observation, les programmes appliqués en quatrième et cinquième années sont inédits pour l'enfant. Le fait pour l'élève de reprendre dans une autre langue un contenu précédemment appris constitue un avantage, mais il lui est possible de mobiliser ses savoirs et savoir-faire en L1 dans le cadre de séquences inédites en L2.

5-Présentation synthétique de la séquence

La séquence de sciences d'observation, objet de notre réflexion – qui devait se dérouler dans un volume horaire institutionnel de trente minutes et a été dispensée en quarante et une minutes – a pour titre : les effets du vent.

Selon la fiche de préparation de l'enseignant, la séquence se fixe pour objectifs opérationnels de :

- citer les effets du vent sur la nature et sur notre corps
- définir l'harmattan
- se protéger contre les effets du vent.

Quant au matériel prévu pour l'exécution de la séquence, il se résume aux images du livre de l'élève. Il est de coutume de limiter la préparation des séquences de classe au contenu du cahier de préparation. Pourtant, cette préparation écrite ne saurait occulter la préparation du matériel indispensable au déroulement de la séquence. L'exploitation du matériel est probablement le moment le plus riche en apprentissages variés car, en plus de promouvoir des moments de travail individuel, de groupe et aussi collectif, elle permet aux élèves de réfléchir, d'imaginer, de créer, d'échanger, etc. Aussi est-il recommandé à l'enseignant d'essayer autant que possible de prévoir du matériel varié lors des séquences de sciences d'observation et d'accorder de l'importance à la manipulation.

Par rapport aux objectifs, nous avons des doutes quant à l'opérationnalisation du dernier : se protéger contre les effets du vent. En effet, il est à se demander comment l'élève peut avoir appris à se protéger du vent à la fin de la séquence. Tout au plus, l'enseignant peut faire citer par ses élèves les différentes manières de se protéger contre le vent.

6- Analyse de la séquence et propositions didactiques

Cette partie est consacrée à l'étude de l'attitude des élèves face aux consignes et aussi du rôle que joue l'enseignant dans la gestion de la classe conformément aux consignes que lui-même édicte. Les consignes auxquelles nous faisons allusions sont orales ou écrites.

La tendance générale est d'attribuer à la consigne le rôle de mettre l'élève au travail. Dans la classe de sciences d'observation, nous avons remarqué qu'une consigne revenait de façon récurrente ; celle qui consiste pour l'enseignant à demander l'attention des élèves (lignes n°79, 351), à lever le doigt avant de parler (lignes n°493, 752), à s'asseoir (lignes n°103,973). L'objectif de ces consignes, en relation avec la discipline, est d'instaurer un climat favorable à l'apprentissage. Pour apprendre, en classe, l'élève doit être dans des dispositions qui puissent lui permettre d'écouter l'enseignant, les autres élèves. L'attention qu'il accorde aux autres peut lui servir à mieux appréhender le discours qui lui est destiné. Néanmoins, il est de la responsabilité de l'enseignant d'instaurer un climat propice aux apprentissages. Malheureusement, ceci n'est pas toujours aisé car l'apport de la L1 rend les élèves plus actifs et plus motivés. Nous ne nous attarderons sur ce type de consigne qualifiée de consigne de guidage et dont l'enjeu n'est pas du domaine de la compréhension.

D'entrée, après avoir procédé à une vérification orale des prérequis, l'enseignant propose un exercice écrit sous la forme d'une consigne pour diagnostiquer. La consigne est dispensée sous une forme verbale (lecture de l'enseignant) et une forme visuelle (consigne écrite au tableau). Les élèves sont invités à compléter ce que l'enseignant appelle une phrase :

Exemple n°2	
75	%fra: oui.
76	*MTR: bon (.) maintenant vous allez prendre vos ardoises on va voir si
77	vous savez ce que c' est qu' un vent fort un vent violent ou un vent
78	faible .
79	*MTR: on va suivre au tableau .
80	*MTR: observation (.) complète la phrase suivante par a@l (.) remue les
81	feuilles des arbres (.) b@l (.) soulève la poussière .
82	*MTR: voici la phrase (.) un vent fort +...
83	*MTR: [-ju] o ko an ka kumasen ni dafa ni a bi yiriflaburu yerɛyɛɛ .
84	%fra: On dit de compléter la phrase si c'est un vent fort.
85	*MTR: [-ju] b@l a bi gwangwan wili .
86	%fra: Il soulève la poussière.
87	*MTR: [-ju] o ko an ka kumasen ni dafa .
88	%fra: On dit de compléter la phrase.
89	*MTR: [-ju] ko fɔɲon nin fanga ka bon (.) a bi (.) a y' a sɛbɛn a m' a dafa
90	.
91	%fra: Le vent est très violent, cela crée, écrivez, mais pas compléter.
92	*MTR: [-ju] a yi kumansen ninnu kelen ta ka a dafa ni a ye .
93	%fra: Complétez avec l'une des phrases.
94	*MTR: ok ?
95	*ELV2: oui .
96	*MTR: donc <on ren> [///] on complète .
97	*MTR: un vent fort ça fait quoi ?
98	*ELV2: 0 [=! les ELV2 traitent l'exercice] .
99	*MTR: (..) donc on enlève a@l pour écrire ou bien on enlève b@l pour écrire

100	ici .
101	*MTR: 0 [=! le MTR corrige la production des ELV2] .
102	*MTR: ok (.) c' est bon .
103	*MTR: à vos places .
104	*MTR: on va corriger .
105	*MTR: allez vous asseoir .
106	*ELV: monsieur [/] monsieur .
107	*MTR: posez les ardoises .

La qualité de la consigne – « *Complète la phrase suivante par a@l (.) remue les feuilles des arbres (.) b@l (.) soulève la poussière* », « *On dit de compléter la phrase si c'est un vent fort* », « *Le vent est très violent, cela crée, écrivez, mais pas compléter* », « *Complétez avec l'une des phrases* » – se répercute sur la compréhension que les élèves peuvent en avoir. S'il est vrai que de prime abord la consigne de l'enseignant qui consiste à demander à ses élèves de compléter «une phrase» semble être à la portée des élèves, il y a que les réponses apportées par ces derniers attestent de leur manque de compréhension de la consigne. Les raisons de cette situation s'expliquent à plusieurs niveaux. D'abord, la consigne de l'enseignant initialement simple (lignes 80, 81) se complexifie à la ligne 89 où il est demandé à l'élève d'écrire, mais pas de compléter. L'élève qui comprend une consigne est celui qui se l'approprie mentalement. L'enseignant n'octroie pas un temps de réflexion nécessaire à la compréhension (lignes n°82, 83, 85, 87). A force de reformuler, de guider, l'enseignant annihile l'apprentissage et limite l'activité cognitive de l'élève: c'est l'effet Topaze.

L'autre difficulté liée à la compréhension se situe au niveau de la syntaxe de la consigne. La figure n°1 (lignes n° 80, 82, 92) relate la formulation de la consigne qui crée la confusion sur la tâche à exécuter. Nous osons croire que c'est la raison pour laquelle, l'enseignant n'a pas fait lire la consigne. Aussi, nous posons-nous la question de savoir « qu'est-ce qu'une phrase pour l'enseignant ? » Destinée à définir la tâche, la consigne véhicule des informations permettant à l'élève 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. Cependant, le passage de l'instruction à la compréhension de la tâche n'est pas simple, d'où la nécessité pour l'enseignant de veiller à bien agencer et clarifier les consignes (Zerbato-Poudou, 2001). Le manque de clarté de la consigne place l'élève dans une situation de blocage et par conséquent de dérouté, surtout que l'orientation de la tâche dépend étroitement de l'énoncé de la consigne. N'est-ce pas la raison pour laquelle De Vecchi (2000) propose à l'enseignant des indicateurs pour élaborer une consigne plus précise :

- pourquoi ce travail? (quel intérêt pour l'élève).
- quoi faire? (ce que l'élève 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).

Du côté de l'élève, plusieurs stratégies sont nécessaires pour répondre à la consigne. Aussi faut-il se demander avec Cauterman et Delcambre (1997 : 120-121) à quoi tient la compréhension ou la non-compréhension des consignes ? « A la compréhension des mots qui la constituent ou à l'identification de la tâche et des procédures qui seront à réaliser et à mettre en œuvre ? » Tout ceci vient interpeller l'enseignant sur l'importance du soin à accorder à la consigne. Il importe aussi de rappeler que l'apprentissage doit faire de l'élève un être capable de réfléchir, de raisonner face à une situation qui pose problème. Dans ce cas, le soutien de

l'enseignant c'est de guider l'élève de sorte à lui permettre d'établir un pont entre la situation problème et les pré-requis nécessaires à la solution. L'attention aux verbes employés dans le cadre de la formulation de la consigne (compléter, expliquer, écrire) doit être aussi enseignée à l'enfant.

A travers la verbalisation, l'élève peut s'expliquer la consigne en utilisant ses propres phrases ; ce qui aura le don de lui permettre de renforcer ses capacités (Zakhartchouk, 2000). Si les attentes de l'enseignant n'ont pas été comblées, c'est qu'il n'a pas décliné la finalité didactique de la consigne. La finalité didactique aurait permis de lever l'équivoque sur la consigne, dont le contenu scientifique est d'ailleurs largement contestable, car un vent fort peut remuer les feuilles des arbres, tout comme il peut aussi soulever la poussière. Les types de savoirs en jeu dans les séquences de sciences d'observation laissent peu ou pas de place à l'expérimentation. En effet, Noyau (2015) observe que les savoirs verbaux générés lors de ces séquences sont axés sur les nomenclatures. La réponse attendue par l'enseignant conforte le point de vue de Noyau (2015 :162-166) quand elle constate que l'enseignement des sciences d'observation est « très détaché du concret et de l'expérience des élèves, (...) ce sont des savoirs parcellaires, éparpillés, mémorisés dans leur formulation littérale phrastique et cristallisés dans de brefs résumés à transcrire, mémoriser et restituer de mémoire, très peu appropriés à conduire vers un *empowerment* permettant aux élèves de devenir de jeunes adultes conscients de leurs actions et capables de raisonner sur elles. » Aussi, pour préparer au mieux sa séquence et offrir de meilleures opportunités d'apprentissage à l'élève, De Vecchi (2000) demande-t-il à l'enseignant de veiller à la pertinence de ses consignes en prenant en compte deux aspects :

- Votre consigne, votre énoncé, contiennent-ils tous les renseignements que l'élève doit posséder?

- Quand on les lit, ne peut-on pas comprendre autre chose que ce que vous avez voulu dire?

Pensez en particulier:

- aux informations d'ordre pratique;

- aux obstacles d'incompréhension de vocabulaire, de syntaxe;

- à la méconnaissance d'un savoir dont on a besoin et qui n'est pas forcément en rapport direct avec l'objectif visé.

Concernant les feedbacks, l'enseignant se contente d'un « *c'est bien* » pour les élèves ayant trouvé la réponse qu'il attendait, comme si le fait d'avoir répondu convenablement constitue une garantie de compréhension de la part de l'élève. L'occasion n'étant pas donnée à l'enfant de justifier sa réponse, cette dernière – la réponse qualifiée de juste par l'enseignant – ne saurait constituer la garantie d'un fonctionnement cognitif adéquat. Par contre, l'enseignant s'attarde sur ceux qui se sont trompés : « *alors les autres n'ont pas trouvé pourquoi ?* », « *ha (.) vous n'avez pas fait attention à la leçon ?* ». A sa tentative d'expliquer pourquoi certains n'ont pas trouvé, il avance lui-même une réponse : le manque d'attention. Notre expérience d'enseignant des écoles primaires, nous permet d'affirmer que l'enseignant doit éviter de confondre la réponse attendue et l'objectif d'apprentissage. En effet, l'élève peut aboutir à la réponse attendue sans pour autant avoir compris ou même avoir procédé à une tâche cognitive ; surtout que pour ce cas précis, il devait choisir entre la réponse a ou b. Après que la réponse a été écrite au tableau, l'enseignant ne se livre à aucune explication. Autrement, l'élève est appelé à prendre acte et à mémoriser, il n'apprend point. La réponse attendue par l'enseignant doit être le gage que l'élève a compris, retenu ou s'être approprié des savoirs car la consigne doit être perçue par ce dernier comme un moyen d'apprendre. A ce sujet, Zerbato-Poudou (2001) conseille à l'enseignant de ne pas se satisfaire uniquement de la bonne réponse, mais de se livrer à une analyse du produit, réussi ou non, en référence aux critères de

réussite et de réalisation pour préciser les enjeux de l'exercice, et d'identifier les procédures de résolution.

Au risque de ne pas atteindre ses objectifs, l'enseignant devrait s'assurer, dès l'entame, que les élèves ont compris les consignes ; d'où la nécessité de reformuler et d'expliquer. Le déroulement de la séquence est marqué de faits de reformulation et d'explication de la consigne par l'enseignant :

Exemple n°3	
204	*MTR: alors maintenant on regarde bien la première image (.) le dessin
205	numéro un ja@s kɔnɔ@s nina@s an@s b' a@s flɛ@s ka@s yɛn@s .

La reformulation et l'explication permettent à l'enseignant d'apporter plus de précisions. Stratégies fortement recommandées dans la méthode ALFAA, elles permettent à l'élève de mieux s'approprier la tâche car face à une situation d'incompréhension, la reformulation et l'explication, qu'elles soient intralingues ou interlingues, peuvent favoriser l'appropriation de la consigne. L'avantage d'une consigne clairement énoncée en L1, c'est qu'elle influence positivement la qualité du travail et « confère un ancrage plus concret et expérientiel au sens construit en L2, ce qui renforce ainsi l'empreinte cognitive des apprentissages de contenus et favorise le transfert des savoirs» (Noyau et Onguéné Essono, 2014). La figure n°1 atteste de l'importance que l'enseignant accorde à la L1 qui sert à décontextualiser et à recontextualiser le savoir, et par conséquent à donner davantage de sens à la consigne.

Les consignes ne tiennent pas toujours compte des finalités et de la compréhension des objectifs didactiques des tâches confiées aux élèves.

Exemple n°4	
154	*MTR: alors aujourd'hui nous allons voir autre aspect du vent sur
155	nous+mêmes et sur la nature .
156	*MTR: alors vous allez ouvrir les livres de [///] d'observation (.) page
157	seize .
158	*ELV2: 0 [=! les ELV2 ouvrent les livres] .
159	*MTR: (..) page seize .
160	*MTR: (..) on garde les ardoises à côté .
161	*MTR: tout le monde ouvre (.) on regarde bien ce qu' il y a là+bas .
162	*MTR: regardez les dessins .
163	*ELV2: 0 [=! les ELV2 regardent les dessins] .
164	*MTR: (..) regardez bien tous les dessins que vous voyez .
165	*MTR ⁵ : celui qui a fini de bien regarder il peut lever le doigt .
166	*ELV2 ⁶ :0 [=! des ELV2 lèvent le doigt] .

Les consignes édictées par l'enseignant (ligne n°154) portent sur les produits de la séquence et non sur ses intentions didactiques. Le fait de voir les aspects du vent sur le corps humain et sur la nature ne sauraient être des indicateurs pour que les élèves appréhendent la finalité de la séquence. Les consignes entrant dans le cadre des interactions enseignant/élèves sont à traitement formel de surface (lignes n° 161, 164, 165), car dispensant les élèves de traitement sémantique profond (réfléchir pour associer des connaissances afin de résoudre un problème) (Noyau, 2015).

⁵ le maître
⁶ des élèves

En effet, la nature des consignes ci-dessus données ne favorise pas le transfert d'apprentissage : le verbe de consigne le plus usité est « *regarder* ». L'enseignant, dans la plupart des cas, se contente de reprendre textuellement les consignes édictées dans son livre. Au lieu de consacrer cet instant à la réflexion, les élèves sont juste invités à observer les figures contenues dans le livre. Au niveau des démarches métacognitives à promouvoir, il peut être demandé à l'élève de dire les attentes de l'enseignant à l'issue de leur observation. A quoi servent les questions après avoir visionné les figures ? La compréhension des consignes doit être une démarche personnelle et active de l'élève, mais bénéficiant de l'aide de l'enseignant. Alors, pourquoi les élèves ne sont pas sollicités pour reformuler la consigne de l'enseignant ? La reformulation est un tremplin pour promouvoir les démarches métacognitives. Pour Doretto (s.d :15), les traitements métacognitifs jouent un rôle important dans cette compréhension car « ils permettent d'amener l'élève à établir un lien entre le contexte dans lequel est donnée la consigne, le but de la consigne et des stratégies à mettre en œuvre. Pour ce faire, il peut être intéressant de renforcer en parallèle les capacités logiques de l'élève qui sont prépondérantes dans les traitements d'informations. » L'une des ambitions du système éducatif bilingue au Burkina Faso est de placer l'école au cœur de la communauté. En se basant sur une langue commune au milieu, les parents peuvent devenir des acteurs car pouvant apporter un soutien dans et en dehors de l'école.

Enfin, s'il faut louer la démarche qui consiste à proposer un travail d'approfondissement à l'élève, on peut se permettre aussi se douter de son efficacité. Les consignes de l'enseignant sont complexes, à savoir qu'il est demandé à l'élève de résoudre plusieurs exercices. En troisième année, l'élève a un certain niveau de compétence en écriture. Donc, pourquoi ne pas écrire les consignes au tableau pour que les élèves les copient ? Que fait l'élève qui bute sur des consignes dont il n'a plus souvenir ? Nous nous posons aussi des interrogations sur la concision des consignes. Nombre d'auteurs d'écrits sont sceptiques quant à l'efficacité des consignes de fin de séquence car l'élève n'est plus dans une disposition d'attention et d'écoute. Et s'il est avéré que chaque élève peut développer des stratégies qui lui sont propres pour s'approprier les consignes, l'idéal est de les écrire, les faire lire et comprendre le sens de la situation.

Exemple n°5	
971	*MTR: sec et froid .
972	*ELV: sec et froid .
973	*MTR: c' est bien .
974	*MTR: debout .
975	*MTR: assis .
976	*MTR: bon (.) quand vous allez arriver à la maison vous allez chercher à
977	voir comment on peut faire pour ne pas avoir des problèmes avec le
978	vent .
979	*MTR: comment on va construire nos maisons (.) comment on va s' habiller
980	pour ne pas avoir +...
981	*MTR: est+ce que pen (.) quand il fait chaud on va chercher blouson pour
982	mettre ?
983	*ELV2: non .
984	*MTR: voilà on va savoir comment il faut faire pour ne pas avoir des
985	effets sur notre corps [//] des effets du vent sur notre corps .
986	
987	*MTR: vous avez entendu ?

988 *ELV2: oui .
 989 *MTR: donc chacun va écrire quelque chose dans son cahier de maison
 990 demain pour venir nous montrer comment il va faire pour ne pas avoir
 991 des problèmes sur les effets du vent sur sa peau .
 992 *MTR: ok ?
 993 *ELV2: oui .
 994 *MTR: 0 .
 995 *MTR: [-ju] a y' a mèn ?
 996 %fra: Vous avez entendu?
 997 *ELV2: [-ju] ahan .
 998 %fra: oui
 999 *MTR: [-ju] masalabolokalan nin o yi nin le ye xx ok@s ?
 1000 %fra: la leçon du jour c'est ça xxx ok?
 1001 *ELV2: oui .
 1002 *MTR: [-ju] a ka jan .
 1003 %fra: C'est long.

Les dernières consignes de la séquence (lignes 976 et 977) demandent aux élèves de réfléchir sur la façon de construire les maisons et de s'habiller pour ne pas avoir des problèmes avec le vent. En nous référant à l'étayage apporté par l'enseignant et à ses attentes, nous avons été tenté d'assimiler ses consignes à des consignes floues qui impliquent « une présence active de l'enseignant, non pas pour rendre la consigne claire ni pour expliquer ce qu'il faut faire, mais pour accompagner l'élève dans son effort pour interpréter, s'approprier les contraintes et le sens de la tâche (Cauterman et Delcambre, 1997 :128). Mais, en récapitulant ses consignes (lignes 986 à 988), on constate que l'enseignant se limite aux effets du vent sur la peau. A ce sujet, Cauterman et Delcambre (1997:117) rappellent qu'une « part importante des erreurs ou des non-réponses chez les élèves viendrait des questions posées. La question (ou la consigne) claire est celle qui est censée amener l'élève à « trouver la réponse » ; il semble plus évident qu'une question vague est plus dangereuse qu'une question imprécise. » Avant de clore la séquence en demandant aux élèves de fermer leurs livres, l'on peut s'interroger sur l'importance que l'enseignant accorde à ce travail de prolongement car à aucun moment il n'a donné un échéancier à ses élèves pour rendre le travail à eux demandé.

Conclusion

La consigne à elle seule peut-être est la cause de l'échec d'un élève. Pour construire un rapport au savoir efficace, il est impératif que l'élève s'approprie la consigne qui l'aide à apprendre à ériger son savoir. Notre étude, en choisissant de se pencher sur le phénomène de la consigne dans des activités de classe de sciences d'observation, a permis de déceler les causes qui se situent au niveau de la formulation par l'enseignant, de la lecture, du comportement de l'élève face à la consigne. Pour que la consigne devienne un outil d'apprentissage, quelques pistes ont été proposées. En effet, il revient à l'enseignant de toujours s'interroger davantage sur la formulation de la consigne car celle-ci influe sur l'atteinte des objectifs. Aussi, traiter de la consigne en classe doit-il faire partie des modules de formation des enseignants.

Références bibliographiques

- ARENILLA Louis, GOSSOT Bernard, ROLLAND Marie-Claire, ROUSSEL Marie-Pierre (2007). *Dictionnaire de Pédagogie et de l'éducation*. Broché. 307 p.
- CAUTERMAN Marie-Michèle et DELCAMBRE Isabelle (1997). Pour des consignes floues. *Recherches* 27, p.115-127.
- DE VECCHI Gérard (2014). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette-Education. 272 p.
- LAFAYE S. (2009). *De l'importance de la compréhension des consignes base de la construction des apprentissages*. 4 p.
- LESTERLIN Béatrice et MOREAU Didier (2011-2012). Les corrections en classe. *Apports pédagogiques-Formation des professeurs stagiaires*. Collection Professeur aujourd'hui. Disponible sur : www.sitecoles.org
- LINGANI Oumar (2015). *Transferts d'apprentissage et domaines de connaissances dans les écoles bilingues dioula/français au Burkina Faso : les mathématiques au primaire*. Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Paris. 403 p.
- LÜDI Georges et PY Bernard (2003). *Être bilingue*. Berne. Peter Lang. 203 p.
- MAURER Bruno (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : enjeux et repères pour l'action*. Rapport général. AUF. France. Editions des archives contemporaines, 103 p.
- MEBA (2007). *Formation des élèves encadreurs pédagogiques de l'Enseignement du premier degré de l'ENS/UK aux modules de l'éducation bilingue*.
- METTOUDI Chantal et YAICHE Alain (1996). *Travailler avec méthode, l'aide méthodologique*. Paris : Hachette-Education. Collection 'l'école au quotidien'. 108 p.
- NIKIEMA Norbert (2015). Capacité de réflexion grammaticale et transfert de connaissances de la L1 à la L2 de scolarisation: expérience, défis et perspectives dans le cadre de la méthode ALFAA au Burkina Faso. *Recherches africaines* 14, 'Transferts d'apprentissage', p.191-203.
- NOYAU Colette (2007d). L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest : les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe. *TREMA*, 28, Montpellier, IUFM, p.49-62.
- NOYAU Colette et ONGUÉNÉ ESSONO Louis Martin (2014). La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français. In ELAN (dir.) : *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Eds des Archives Contemporaines. 7p.
- NOYAU Colette (2015). Construction de connaissances en L1 et en L2 : les transferts de connaissances en sciences d'observation. *Recherches africaines* 14, 'Transferts d'apprentissage', p.161-188.

PARISSE Christophe (2015). Méthodologie de la recherche sur corpus pour l'étude des interactions dans les écoles bilingues. *Recherches africaines* 14, 'Transferts d'apprentissage', p.15-28.

RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. ESF éditeur. 405 p.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (1999). Comprendre les énoncés et les consignes. *Cahiers Pédagogiques* 7, CRDP d'Amiens, 192 p.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères* 22. p.61-81.

ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. *Pratiques* 111-112, p.115-129

Sitographie

DORETTO Stéphane (s.d) <http://cfpmetz.nerim.net/pdf/doretto.pdf> . p.6-38.