



**HAL**  
open science

# L'impact du visuel sous forme de graphie dans la compréhension des consignes

Pauline Puech

► **To cite this version:**

Pauline Puech. L'impact du visuel sous forme de graphie dans la compréhension des consignes. Education. 2018. dumas-02091072

**HAL Id: dumas-02091072**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02091072>**

Submitted on 21 Sep 2020

**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.

## **Année universitaire 2017-2018**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

**Second degré - Parcours Anglais**

# **L'impact du visuel sous forme de graphie dans la compréhension des consignes**

**Présenté par Pauline Puech**

**Mémoire encadré par Alain Girault**

## Sommaire

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>État de l'art</b> .....	<b>2</b>
1. L'évolution de la place de la L1 pour les apprenants.....	<b>2</b>
1.1. Ce qu'en dit la science.....	<b>2</b>
1.1.1. Les fonctions de l'usage de la L1 en classe de langue.....	<b>2</b>
1.1.2. Les avantages de l'utilisation de la L1 pour les apprenants et les enseignants.....	<b>2</b>
1.1.3. Les contraintes et désavantages de l'utilisation de la L1 pour les apprenants et les enseignants.....	<b>3</b>
1.2. Ce qu'en dit l'institution.....	<b>3</b>
1.2.1. Les textes officiels.....	<b>3</b>
1.2.2. Le référentiel de compétences.....	<b>4</b>
2. La consigne : un guidage nécessaire.....	<b>4</b>
2.1. Qu'est-ce qu'une consigne ?.....	<b>4</b>
2.2. Les différents types de consignes.....	<b>4</b>
2.3. La consigne comme guidage permettant aux apprenants de réaliser une tâche.....	<b>5</b>
3. L'impact du visuel : comment rendre la consigne opérationnelle ?.....	<b>5</b>
3.1. Les effets de la gestuelle sur la compréhension des consignes.....	<b>5</b>
3.1.1. La perception de la langue par les gestes.....	<b>5</b>
3.1.2. Qu'est-ce qui rend les gestes utiles à la compréhension des consignes ?.....	<b>6</b>
3.2. La gestuelle : les différents types de communication non-verbale.....	<b>6</b>
3.2.1. Total Physical Response.....	<b>6</b>
3.2.2. Silent Way.....	<b>7</b>
4. L'impact du manque de concentration sur la compréhension des consignes.....	<b>7</b>
4.1. Qu'est-ce que la concentration ?.....	<b>7</b>
4.2. Concentration et attention : quelles différences ?.....	<b>7</b>
4.3. Les troubles de la concentration chez les élèves.....	<b>8</b>
4.4. Comment rendre les élèves attentifs ?.....	<b>8</b>
4.4.1. S'adresser à des élèves concentrés.....	<b>8</b>
4.4.2. Rendre les élèves plus attentifs.....	<b>9</b>
<b>Formulation de la problématique</b> .....	<b>10</b>
<b>Méthode</b> .....	<b>11</b>

1. Participants.....	11
1.1. Établissement.....	11
1.2. Classes et élèves.....	11
2. Matériel et procédure.....	14
2.1. Expérimentations 1 et 2 : les consignes courtes.....	14
2.2. Expérimentations 3 et 4 : les consignes longues.....	15
3. Analyse des résultats.....	16
3.1. Hypothèse 1 : expérimentation 1.....	16
3.2. Hypothèse 1 : expérimentation 2.....	17
3.3. Hypothèse 2 : expérimentation 3.....	18
3.4. Hypothèse 2 : expérimentation 4.....	19
3.5. Questionnaire final.....	20
<b>Discussion</b> .....	<b>21</b>
1. Re-contextualisation.....	21
2. Hypothèses et mise en relation avec les recherches antérieures.....	21
2.1. Hypothèse 1 : les consignes courtes.....	21
2.2. Hypothèse 2 : les consignes longues.....	22
3. Limites et perspectives.....	22
3.1. Un décalage au niveau de la compréhension des consignes.....	22
3.2. La concentration des élèves selon l'heure et le jour.....	23
3.3. Les consignes écrites : un obstacle dans l'apprentissage de la langue ? .....	23
<b>Conclusion</b> .....	<b>25</b>

## Introduction

Dans un rapport sur les *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe* (2012), il est démontré que dans de nombreux pays « les enseignants n'utilisent pas « couramment » la langue cible en classe ». Selon leurs chiffres, en France, en classe de LVE, la langue cible est utilisée seulement de manière habituelle, et non de manière courante, par les enseignants et les élèves.

Il peut paraître étonnant de ne pas toujours utiliser la langue cible en classe de langue puisqu'il s'agit d'une compétence exigée par le nouveau référentiel de compétences des enseignants du second degré : « utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier ». Cette compétence est tout aussi importante que, pour apprendre une langue étrangère, les élèves ont besoin d'être exposés à cette langue.

Il y a différentes raisons pour lesquelles les enseignants ont parfois recours à la langue maternelle lorsqu'elle est commune avec les élèves : gain de temps, facilité de compréhension, clarification d'informations ou de consignes, traduction... Les consignes données en langue cible peuvent parfois être une entrave à la réalisation de tâches données aux élèves et choisissent inévitablement de traduire leurs propos pour gagner du temps. Mais ces raisons ne sont pas nécessairement un bénéfice dans l'apprentissage des élèves.

Dans des classes hétérogènes avec de lourds effectifs, il peut être difficile pour l'enseignant de s'adapter à chacun. Certains élèves comprennent dès l'annonce de la consigne et d'autres ont besoin de plusieurs répétitions avant de finalement comprendre quand d'autres encore attendent la traduction pour être certains d'avoir compris.

Il se pose alors la question suivante : en classe de langue, comment utiliser la langue cible tout en s'adaptant au profil de chacun et en rendant la compréhension des consignes plus efficace sans passer par la traduction ?

Dans cette étude, nous allons chercher à mieux comprendre comment utiliser la langue cible de manière courante en classe en nous intéressant plus spécifiquement aux consignes.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux différentes recherches sur le sujet, puis nous développerons notre problématique et nous proposerons différentes expérimentations afin de répondre à la question posée.

## État de l'art

### 1. L'évolution de la place de la L1 pour les apprenants

#### 1.1. Ce qu'en dit la science

##### 1.1.1. Les fonctions de l'usage de la L1 en classe de langue

Dans la classe de langue, la langue maternelle occupe plusieurs fonctions. Il est parfois plus simple d'utiliser la langue maternelle lorsqu'elle est partagée par l'enseignant et les apprenants pour communiquer, que ce soit pour gagner du temps, pour faciliter la compréhension ou pour ne pas perdre l'attention des élèves.

Lajoie (2007) démontre qu'il y a trois types d'utilisation de la L1 : « la traduction, les usages métalinguistiques et les usages communicatifs ». Néanmoins, elle précise que la L1 est utilisée « principalement pour présenter le contenu et les objectifs de la leçon, pour fournir des explications d'ordre linguistique ou culturel, pour commenter sur certains aspects afin de sauver du temps ainsi que pour faire des réflexions d'ordre métalinguistique ».

Nous pouvons donc remarquer que la plupart du temps, la langue maternelle est utilisée pour l'aspect plus « technique » de la classe de langue, c'est-à-dire tout ce qui ne concerne pas la linguistique et le lexique : les consignes ou les informations administratives.

##### 1.1.2. Les avantages de l'utilisation de la L1 pour les apprenants et pour l'enseignant

L'utilisation de la L1 par les apprenants et l'enseignant en classe de langue a parfois de nombreux avantages, autant pour l'un que pour les autres.

La L1 est souvent considérée comme une aide précieuse apportée aux apprenants pour les aider à mieux appréhender le déroulement de la leçon mais aussi pour « relancer (leur) attention » et « vérifier la compréhension » (Lajoie, 2007). Lajoie (2007) fait la liste des différents avantages qui sont les suivants : « gagner du temps, éviter que les élèves se sentent dérouterés, éviter les malentendus, assurer la compréhension des consignes et souligner les idées importantes » tandis que Meiring et Norman (2002) suggèrent qu'utiliser la L1 permet de rendre les énoncés moins ambigus et de faire prendre conscience aux apprenants de leurs erreurs en mettant en parallèle leur langue maternelle et la langue qu'ils apprennent.

Utiliser la L1 permet à l'enseignant de gagner du temps et d'éviter la répétition d'une consigne ou d'une information, ce qui est très chronophage dans une heure de cours qui passe très vite.

Lorsque l'enseignant a recours à la langue maternelle lors de l'énoncé des consignes elles peuvent être comprises rapidement par les élèves, ainsi les consignes ne sont plus un obstacle à la réalisation des activités.

Hartwell (2007) explique que des étudiants qui se retrouvent face à des sites internet en langue cible lors de recherches en ligne baissent souvent les bras devant des informations qu'ils ne parviennent pas à comprendre. Les « étudiants ne se trouvent pas à égalité face à cette ressource » (Hartwell, 2007) et la plupart des étudiants qui ont fait face à une trop grande difficulté devant ces sites internet en LC « n'ont pas renouvelé l'expérience » (Hartwell, 2007). Ainsi, leur donner un accès à des ressources dans leur langue maternelle faciliterait l'accès aux informations et leur permettrait de ne pas abandonner leurs recherches.

Nous pouvons donc en conclure que la L1 est une « source non-négligeable dans la classe de langue » (Lajoie, 2007).

### **1.1.3. Les contraintes et désavantages de l'utilisation de la L1 pour les apprenants et l'enseignant**

Nous avons constaté que l'utilisation de la L1 dans la classe de langue comporte de nombreux avantages, autant pour les apprenants que pour l'enseignant. Néanmoins, il y a aussi des nombreuses contraintes et certains désavantages.

Lajoie (2007) démontre que l'utilisation de la L1 peut avoir des conséquences importantes sur l'apprentissage d'une langue vivante chez les apprenants. Certains enseignants utilisent la L1 de manière excessive et ne se posent pas la question des limites, qui sont pourtant nécessaires d'après Turnbull (2000) et Atkinson (1987). L'impact d'un usage trop important de la L1 peut être considérable. Les apprenants ne seraient plus suffisamment exposés à la LC et auraient recours de manière automatique à leur langue maternelle afin de communiquer sans fournir d'effort. Ils ne prendraient plus le temps de réfléchir à la LC.

Il y a d'autres raisons de ne pas utiliser la L1 en classe de langue. Une de ces raisons est pratique : quand les apprenants et l'enseignant ne partagent pas la même langue maternelle, il est plus simple de communiquer en langue cible. La LC devient alors un moyen de communication commun qui leur permet de se comprendre dans une seule et même langue, comme l'explique Shaw (2013).

## **1.2. Ce qu'en dit l'institution**

### **1.2.1. Les textes officiels**

Au contraire de la recherche, l'institution ne donne pas beaucoup de directives concernant l'usage de la langue maternelle en classe de langue vivante. Les enseignants n'ont donc pas de

marche précise à suivre. En cherchant dans les textes officiels, nous pouvons remarquer qu'en France, l'éducation nationale recommande d'utiliser le plus possible l'oral en langue cible. Sur le site [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr), concernant les « Langues vivantes étrangères et régionales », il est indiqué que « la pratique de l'oral est prioritaire dans l'apprentissage des langues étrangères en classe. Les élèves doivent être capables de communiquer pour favoriser leur mobilité en Europe et dans le monde ».

Nous pouvons en conclure que les enseignants ont pour devoir d'utiliser la LC de manière courante afin d'habituer les élèves à entendre cette langue et à la comprendre afin de devenir autonomes et d'atteindre le niveau CECRL B1, requis à la fin de la scolarité obligatoire.

### **1.2.2. Le référentiel de compétences**

Aujourd'hui, le référentiel de compétences commun à tous les enseignants du second degré intègre la compétence suivante : « utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier ». Nous remarquons donc que cela confirme les textes officiels et les recherches scientifiques menées sur le sujet. Les enseignants de langue ont pour devoir d'utiliser la langue cible exigée par leur métier.

## **2. La consigne : un guidage nécessaire**

### **2.1. Qu'est-ce qu'une consigne ?**

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés à la définition littérale d'une consigne, donc nous sommes allés chercher dans un dictionnaire. D'après le Larousse, une consigne est une « instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter ».

Dans le cadre de la classe de langue, la consigne n'est pas seulement une instruction formelle donnée par l'enseignant et exécutée par les élèves. Elle a trois rôles, comme le soulignent Veyrac, Cellier et Bertrand (1997), elle a un « rôle de guidage de l'action, de référentiel à la tâche prescrite et un rôle d'aide-mémoire des actions à exécuter ». Autrement dit, la consigne est un guide pour l'élève qui lui rappelle ce qu'il doit faire pour réaliser une tâche. La consigne est là pour aider les élèves à « atteindre un but précis » (Veyrac, Cellier et Bertrand, 1997).

### **2.2. Les différents types de consignes**

Puisqu'il y a plusieurs types de tâches (simples, complexes, guidées, non-guidée...), il y a plusieurs types de consigne. Les consignes peuvent être très variées et avoir des buts différents. Zakartchouk (2000) propose de classer les consignes selon différentes catégories :

- Les « consignes-buts » pour réaliser une tâche ;



- Les « consignes-procédures » pour aider les élèves à réaliser différentes étapes afin de les mener vers la tâche ;
- Les « consignes de guidage » qui permettent d'aider l'apprenant face à ce qui pourrait le freiner dans la réalisation de la tâche ;
- Les « consignes-critères » qui aident l'apprenant à remobiliser les connaissances qu'il a acquises pour réaliser la tâche.

### **2.3. La consigne comme guidage permettant aux apprenants de réaliser une tâche**

Il y a différents types de consignes mais ces consignes ont toutes le même but sur le long terme : aider l'apprenant et le mener vers la réalisation d'une tâche.

Comme l'explique Zakhartchouk (2000), la place de la consigne a beaucoup évolué au fil du temps. C'est seulement à partir des années 1990 que l'on « note une préoccupation grandissante des enseignants concernant les consignes » car c'est à cette période-là que l'on se rend compte qu'il s'agit d'une « compétence-clé » qui va mener à la réussite des apprenants dans le milieu scolaire.

Zakhartchouk poursuit en expliquant que les consignes sont présentes tout au long de la journée des apprenants en classe. Dès le début de la journée, dès le début de l'heure, les enseignants donnent des consignes aux élèves. Que ce soit pour les faire entrer en classe, imposer le silence, demander de sortir leur matériel ou encore réaliser une tâche : les élèves sont sans cesse face à des consignes. S'ils ne comprennent pas ces consignes alors ils sont dans une spirale qui les empêchent de faire les activités.

## **3. L'impact du visuel : comment rendre la consigne opérationnelle ?**

### **3.1. Les effets de la gestuelle sur la compréhension des consignes**

#### **3.1.1. La perception de la langue par les gestes**

Dans l'enseignement comme dans la communication de manière générale, la gestuelle tient une place primordiale. D'après Graham (2017), il semble « impossible d'enseigner sans geste, et même tout simplement parler sans intégrer une gestualité ». Pour communiquer efficacement et se faire comprendre, il faut intégrer des gestes qui reflètent ce que l'on dit.

Comme le soulignent Ehrman et Domyei (1998), la gestuelle a un impact direct sur les apprenants et leur perception de la langue. Les gestes qui sont devenus une habitude dans la classe de langue peuvent servir dans l'organisation et la gestion de la classe. Par exemple, lever la main et secouer la tête de gauche à droite peut permettre de garder le contrôle de la classe

(Sime, 2006). Les consignes que l'on réutilise le plus souvent peuvent parfois être remplacées par des gestes. Zakhartchouk (2000) explique que les supports des consignes (« présentation matérielle ») est très importante. L'enseignant doit s'adapter au public qui se trouve en face de lui, il doit connaître ses élèves et leur fournir une gestuelle et un visuel qui reflètent ce qu'il veut communiquer. L'enseignant doit aussi adapter ses supports (gestuelle, visuels) en fonction des troubles de la concentration, problèmes de lecture ou encore des élèves qui souffrent de dyslexie.

### **3.1.2. Qu'est-ce qui rend les gestes utiles à la compréhension de la consigne ?**

Les gestes sont avant tout un moyen d'accéder au sens, de comprendre le message qui doit être communiqué. L'utilisation de la gestuelle permet une communication non-verbale et ne nécessite pas l'usage de la LC. L'enseignant qui énonce une consigne oralement et utilise la gestuelle pour illustrer ses propos permet aux apprenants, qui n'auraient pas compris le sens du message oral, de ne pas se sentir perdus. Les apprenants sont alors tous égaux face à la gestuelle qui « permet de produire du sens » (Graham, 2017).

## **3.2. La gestuelle : les différents types de communication non-verbale**

Il y a plusieurs méthodes qui utilisent la gestuelle pour enseigner : le « Total Physical Response » et le « Silent Way ». Ce sont deux méthodes non-verbales qui permettent de faire passer un message linguistique et/ou lexical aux apprenants.

### **3.2.1. Total Physical Response**

Le Total Physical Response (Réaction Physique Totale) est une théorie de J. Asher et de B. Price. Il s'agit de mettre en lien une activité physique et une activité en langue afin de s'approprier une langue (et plus précisément du lexique). Grâce à cette méthode, les élèves sont acteurs de leur apprentissage, ils participent physiquement pendant la classe de langue (Graham, 2017). Tout d'abord le professeur indique une action et la reproduit physiquement, comme par exemple « Jump » et il saute, les élèves doivent reproduire l'action. Puis, peu à peu, l'enseignant ne réalise plus l'action et énonce uniquement l'indication pendant que les élèves réalisent l'action. D'après Graham (2017) « l'approche physique de la langue permet de placer l'élève en début d'apprentissage d'une langue dans une situation où la compréhension est facilitée » puisque l'apprenant ne produit pas mais se contente de comprendre l'indication et de la reproduire. C'est la gestuelle qui fait tout. Il s'agit d'une réception et non d'une production. De plus, cela permet de faire travailler la mémoire kinesthésique des élèves. Ils se rappellent du mot puis du geste, cela stimule leur mémoire sans avoir à apprendre consciemment quelque chose.

Cette méthode fonctionne surtout sur des points lexicaux.

### **3.2.2. Silent Way**

La méthode Silent Way a été élaborée par Caleb Gettagno au 20<sup>ème</sup> siècle en utilisant les travaux de Georges Cuisenaire qui « utilisait des réglettes de couleur pour enseigner l’algèbre » (Graham, 2017). Gettagno percevait la langue comme les mathématiques. Les élèves devaient être parfaitement autonomes et l’enseignant ne devait pas parler durant toute la séance. L’enseignant utilise seulement les gestes pour se faire comprendre : il s’agit d’un code gestuel. Par exemple, lors d’une erreur de prononciation ou de grammaire pendant une production orale, l’enseignant fait un geste pour montrer qu’il y a une erreur mais ne corrige pas (Graham, 2017), ce sont les élèves qui s’inter-corrigent ou s’autocorrigent. Les gestes sont donc mis au service de l’apprentissage d’une langue : l’enseignant ne s’exprime que par la vue et la gestuelle, pas par la parole.

## **4. L’impact du manque de concentration sur la compréhension des consignes**

### **4.1. Qu’est-ce que la concentration ?**

D’après Antier (2013), la concentration c’est « être capable de fixer l’activité mentale sur un objet ou une tâche. Il faut pouvoir mobiliser toutes ses ressources intellectuelles vers l’apprentissage du moment ». Autrement dit, se concentrer c’est fixer son attention sur quelque chose de précis pendant quelques instants mais aussi ignorer ce qui peut attirer le regard comme « la fourmi qui court sur la table, la télévision qu’on entend chez le voisin (...) » (Antier, 2013) ou, comme en classe, les bavardages des camarades et ce qu’il se passe dans la cour de récréation. La concentration a un rôle de tri : elle « trie la pensée » (Antier, 2013). Nous avons la capacité de trier les informations pour pouvoir les traiter séparément puisque nous ne pouvons pas les traiter simultanément, mais le but n’étant pas forcément de traiter l’information la plus importante en premier. Antier (2013) explique que c’est en milieu scolaire que l’élève doit apprendre à ignorer certaines informations qui lui paraissent peut-être plus importantes pour pouvoir traiter celles qui lui sont les plus utiles.

### **4.2. Concentration et attention : quelles différences ?**

Alors que nous aurions tendance à comprendre « concentration » et « attention » comme deux synonymes, il y a une certaine différence entre ces deux mots. D’après Antier (2013), l’attention c’est « la capacité (à) se mettre en état d’attendre » donc, être réceptif. Au contraire, la concentration « porte sur l’orientation de l’attention vers les informations sélectionnées », c’est-

à-dire que l'attention permet de recevoir une information qui est triée et traitée par la concentration. Ces deux mots ont tout de même un point commun, puisqu'ils « interviennent (tous) les deux dans les mécanismes de compréhension et de mémorisation, mais à des moments différents » (Antier, 2013). Autrement dit, l'attention ne peut fonctionner sans la concentration et inversement, les deux sont complémentaires.

### **4.3. Les troubles de la concentration chez les élèves**

Aujourd'hui, les élèves font partie d'une génération définie comme une « Génération zapping ». Les élèves ont une capacité de concentration très courte, il faut que les choses aillent vite. Beroard (2012), explique que, d'après deux enquêtes menées par l'Éducation Nationale dans le milieu des années 90, il est difficile de maintenir l'attention des élèves durant une séquence entière. Les troubles de l'attention se développent. La question se pose alors de savoir comment définir des troubles de l'attention.

Antier (2013) explique que l'on peut « parler de difficultés de concentration si (l') enfant :

- A du mal à se fixer sur son travail scolaire (...)
- Est facilement distrait ;
- A souvent l'air de ne pas écouter l'histoire que vous lui racontez ;
- Perd facilement les objets nécessaires à son travail scolaire (...)
- Oublie ce qu'il doit faire ;
- Ne parvient pas à s'organiser ;
- N'arrive souvent pas à finir ce qu'il commence. »

Face à ces élèves qui ont des difficultés à rester concentrés, il s'agit de trouver des solutions pour les rendre plus attentifs.

### **4.4. Comment rendre les élèves attentifs ?**

#### **4.4.1. S'adresser à des élèves concentrés**

Les élèves n'ont pas tous les jours la même capacité de concentration. Cette capacité à être concentré dépend de l'heure et du jour. L'agitation d'une classe ne sera pas la même un lundi matin à 8 heures ou un vendredi après-midi à 16h30.

Antier (2013) explique que « la capacité de concentration est liée à des fluctuations et à des rythmes qu'il faut bien connaître ». Autrement dit, selon l'heure de la journée ou le jour de la semaine, la concentration des élèves peut être maximale ou minimale. C'est à l'enseignant de connaître suffisamment ses élèves pour s'en rendre compte. Cela ne se produit pas seulement en France, d'après Antier (2013), les résultats sont les « mêmes pour des enfants allemands, anglais, espagnols ou français, et quel que soit l'âge ». Dans ses travaux de recherches, Antier

évoque surtout les enfants mais nous pouvons remarquer que cela fonctionne aussi bien chez les adolescents.

La capacité de concentration des élèves aux différents moments de la journée peut avoir un rôle très important dans la compréhension des consignes. Il est difficile d'imaginer qu'un élève qui n'arrive pas à se concentrer puisse comprendre une consigne. C'est ainsi que l'enseignant peut en venir à utiliser la L1 pour gagner du temps dans l'énoncé des consignes, étant conscient que l'élève n'est pas suffisamment concentré pour comprendre la LC.

#### **4.4.2. Rendre les élèves plus attentifs**

Lorsque l'enseignant se retrouve devant des élèves qui n'arrivent pas à se concentrer, la question se pose alors de savoir comment les rendre plus attentifs et les aider à se reconcentrer. Par exemple, un vendredi après-midi, la plupart des élèves d'une classe n'écouteront plus avant la fin de l'énoncé de la consigne. Girouard (2018) a fait l'expérience avec une classe de 4<sup>ème</sup> qu'elle considère comme une classe de « bavards, qui s'engagent très rapidement parfois au détriment de la compréhension des consignes ». Professeure d'Éducation Physique et Sportive, Girouard a souhaité faire une expérience durant une période de pratique du Judo. Le Judo est un sport qui exige une certaine concentration afin de ne pas se blesser et de réaliser les activités demandées correctement, comme Girouard l'explique, il faut « ne pas se disperser, maîtriser ses émotions, se focaliser sur la tâche proposée, ne pas tenir compte des mimiques et rester impassible ». Elle a donc lancé un défi aux élèves en leur demandant d'être capable de se comporter comme des sportifs de haut niveau. Elle a mis en place un rituel de consigne : elle énonce la consigne, un élève la reformule et un autre élève complète ce que son camarade vient de dire ou valide les affirmations. Grâce à ce rituel, les élèves sont nécessairement concentrés pour pouvoir répondre s'ils sont interrogés. Le défi lancé par cette enseignante permet aux élèves de rentrer dans un véritable rôle, celui du sportif de haut niveau. Les élèves sont totalement intégrés aux activités et ils savent qu'ils peuvent être interpellés à tout moment.

Par cette expérience, nous pouvons comprendre que ce qui rend les élèves attentifs c'est le côté routinier des consignes : ils savent quand ils doivent être attentifs et que s'ils ne le sont pas, cela aura des conséquences, mais c'est aussi le rôle qu'ils jouent, ils sortent de leur rôle d'élèves et ont les mêmes responsabilités que le personnage qu'ils jouent.

## Formulation de la problématique

Bien qu'il y ait de nombreux avantages à l'utilisation de la L1 en classe de langue, les enseignants de langue vivante ont avant tout pour but d'utiliser le plus possible la langue cible afin que les élèves soient dans un contexte favorable d'apprentissage et qu'ils puissent atteindre le niveau CECRL requis à la fin de la scolarité obligatoire, soit le niveau B1.

Cependant, il est parfois compliqué de mettre en place et de conserver cet usage fréquent de la langue cible.

Dans ce travail de recherche, nous allons nous intéresser à la question de l'énonciation des consignes en nous posant la question suivante : le visuel a-t-il un impact sur la compréhension des consignes par les élèves ?

En réponse à cette question, nous avons formulé deux hypothèses :

Premièrement, dans un cours de langue vivante, l'intégration de l'écrit dans l'énoncé des consignes les rend opérationnelles et a un impact sur la concentration et la mise en activité dans une consigne courte.

Puis, dans un cours de langue vivante, l'intégration de l'écrit dans l'énoncé des consignes les rend opérationnelles et a un impact sur la concentration et la mise en activité dans une consigne longue.

## Méthode

### 1. Participants

#### 1.1. Établissement

Les expérimentations ont été menées dans un collège de Grenoble. Il s'agit d'un établissement composé de classes avec des profils différents. Il y a huit classes CHAM (classes horaires aménagées musique) et d'autres classes qui n'ont pas de profil particulier.

Sauf CHAM, les élèves sont répartis dans les classes de manière hétérogène. Les CHAM ne se retrouvent jamais avec les autres élèves, sauf cas particulier (en classe de Sciences ou LV2) et ce n'est pas le cas en anglais.

#### 1.2. Classes et élèves

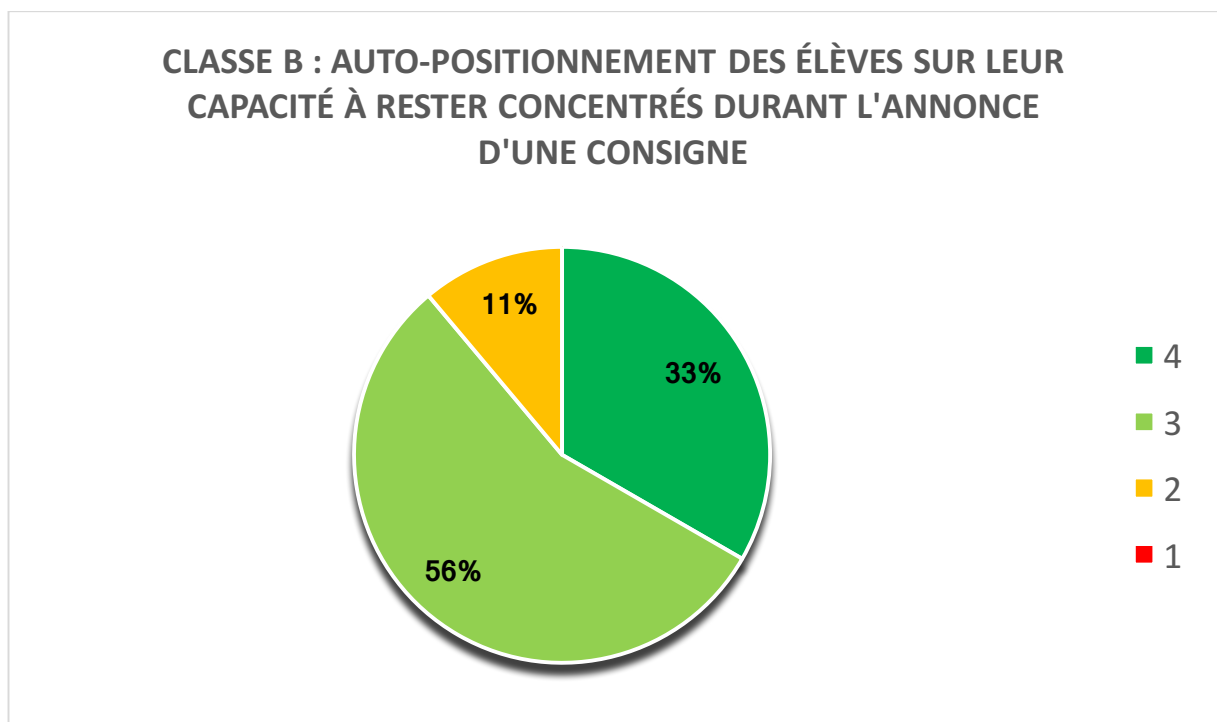
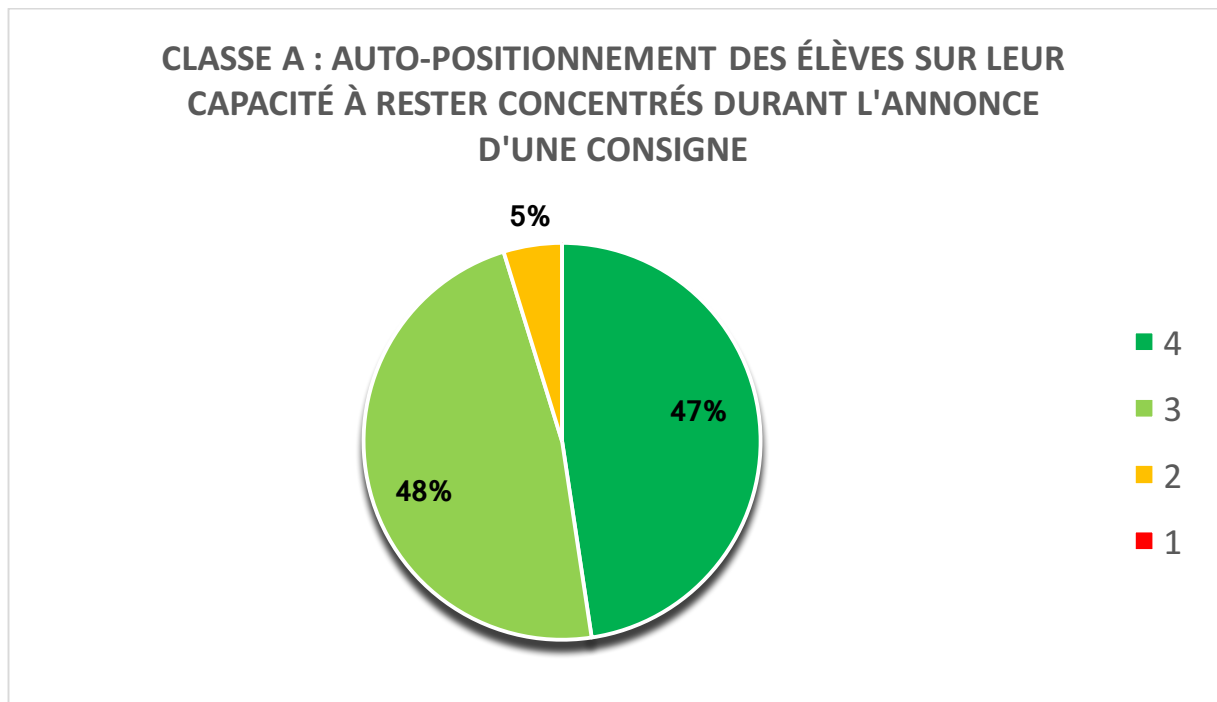
Nous avons mené les expérimentations sur deux classes de 4<sup>ème</sup>, que nous nommerons Classe A et classe B, qui sont des classes très hétérogènes et qui n'ont pas le profil CHAM. Il est important de noter qu'il y a de grandes différences de niveaux entre les deux types de classes : CHAM et non-CHAM.

Depuis le début de l'année scolaire, des difficultés se sont faites ressentir dans la compréhension des consignes et les tâches de productions des élèves non-CHAM. Il est nécessaire de mentionner que dans une classe CHAM, les consignes énoncées à l'oral sont comprises par l'ensemble de la classe rapidement, sans besoin de répéter. Au contraire, dans les classes non-CHAM, les consignes ne sont pas forcément comprises par tous les élèves et c'est pour cela que les expérimentations semblent plus logiques à réaliser sur des classes sans profil particulier. Dans ces deux classes de 4<sup>ème</sup>, il y a des élèves qui atteignent le niveau CECRL B1 dans toutes les activités langagières, mais il y a aussi des élèves qui atteignent difficilement le niveau A2 dans la plupart des activités langagières. La grande majorité de ces élèves de 4<sup>ème</sup> vient de milieux sociaux défavorisés. Dans les deux classes, il y a presque autant de filles que de garçons qui ont entre 13 et 15 ans. La plupart ont suivi un cursus normal mais certains ont redoublé quand d'autres ont sauté des classes.

Dans la classe A, il y a quatre élèves UPE2A, certains d'entre eux parlent couramment l'anglais mais un élève en particulier, qui est arrivé au milieu de l'année scolaire, n'avait jamais fait d'anglais dans son école précédente.

Nous avons classé les élèves de deux manières. Premièrement, les élèves se sont auto-positionnés avec l'aide d'un questionnaire (ANNEXE 1) sur leur capacité à rester concentrés

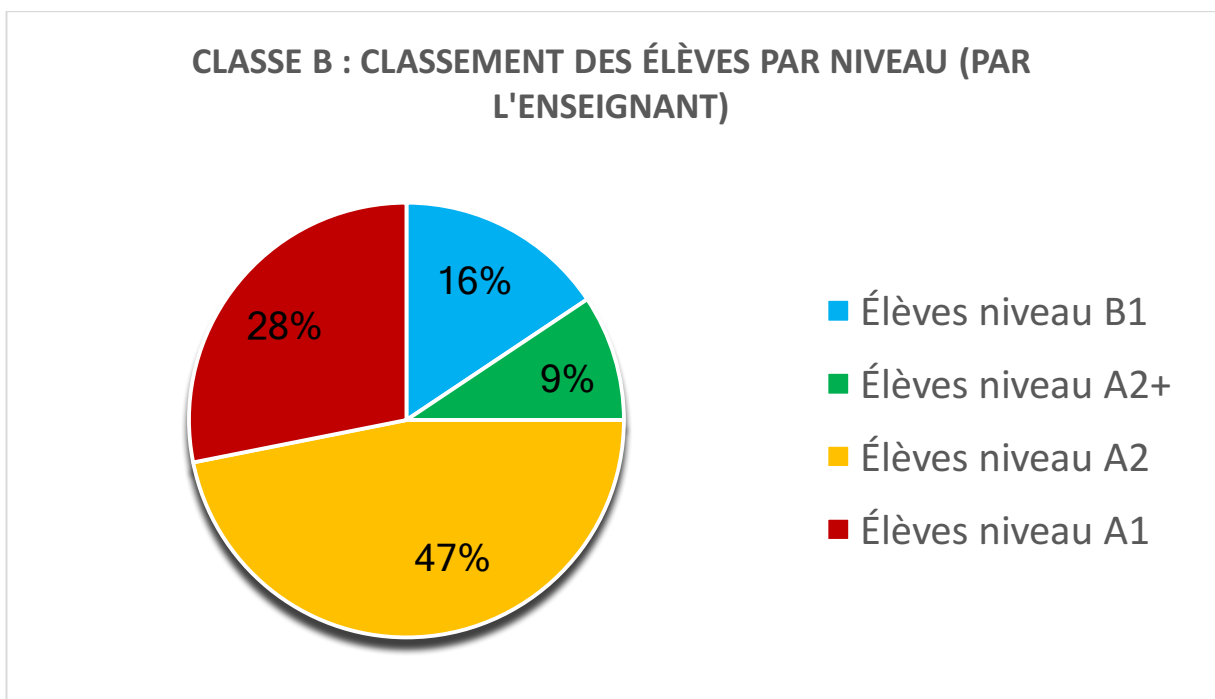
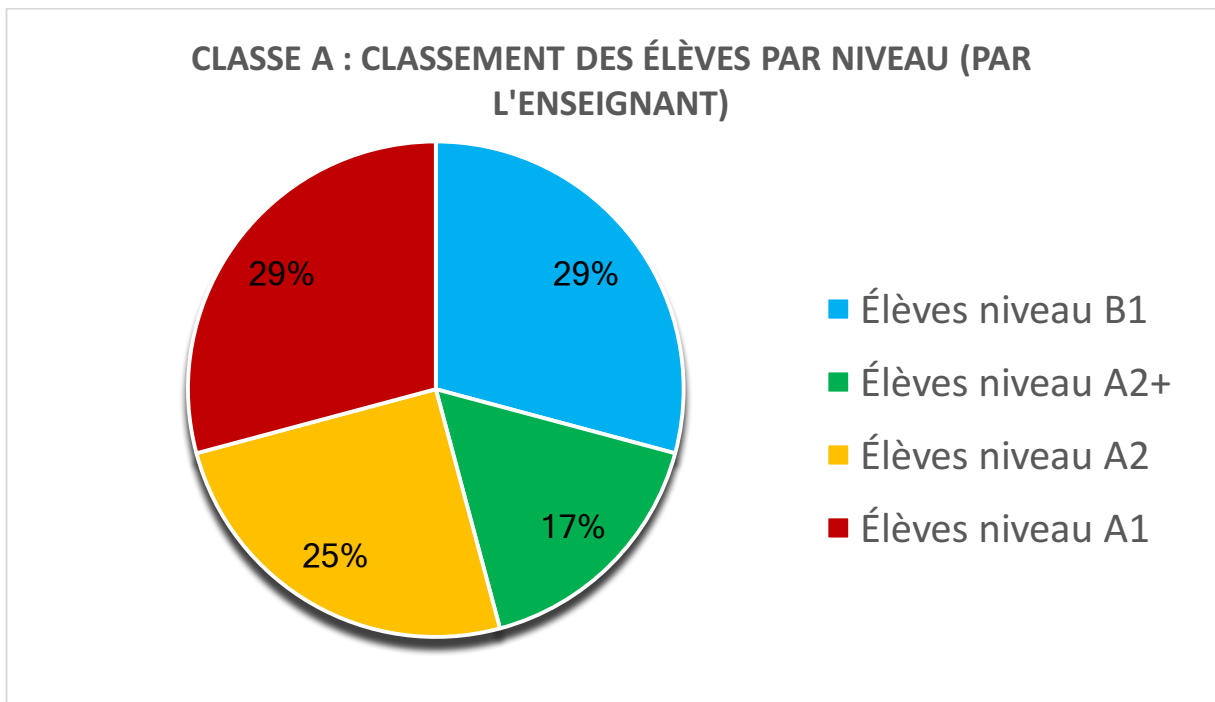
durant l'annonce des consignes (4 étant le maximum de concentration et 1 l'incapacité à se concentrer) :



Nous remarquons que la majorité des élèves (48% et 56%) se sentent capables de rester concentrés pendant presque la totalité du temps d'annonce des consignes.



Ensuite, nous avons classé les élèves par niveau CECRL, selon les tâches de production réalisées en classe tout au long de l'année scolaire :



À travers ces deux graphiques, nous remarquons qu'il s'agit de deux classes hétérogènes.

## 2. Matériel et procédure

Les expérimentations se sont déroulées en quatre parties, soit quatre séances d'une heure chacune : deux séances sur les consignes courtes et deux séances sur les consignes longues.

Une séance d'une heure était consacrée à une compréhension écrite faite en classe entière avec l'énoncé des consignes à l'oral. Il y avait quatre textes différents de longueur égale, un peu moins d'une page, sur des thèmes qui n'avaient jamais été abordés en classe afin de ne pas fausser la compréhension.

Voici un tableau récapitulatif de l'organisation des quatre séances :

Consignes courtes		Consignes longues	
Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Texte 1 Consignes orales	Texte 2 Consignes orales / écrites / illustrées	Texte 3 Consignes orales	Texte 4 Consignes orales / écrites / illustrées

### 2.1. Expérimentations 1 et 2 : les consignes courtes

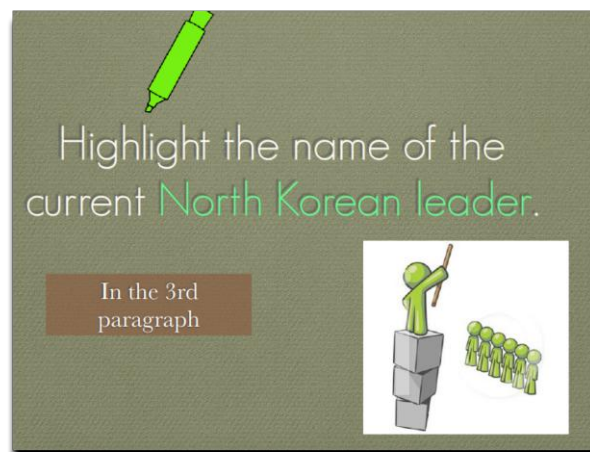
Lors de la première partie des expérimentations, nous nous sommes intéressés aux consignes courtes, c'est-à-dire des consignes qui sont composées d'un seul verbe d'action.

Voici quelques exemples de consignes courtes :

- ***Underline*** names in red.
- ***Circle*** adjectives in green.
- ***Highlight*** places in yellow.

Ces deux expérimentations se sont déroulées en deux séances d'une heure. Lors de la première séance, nous avons fait une compréhension écrite avec des consignes courtes énoncées uniquement à l'oral. Les élèves avaient un temps limité pour effectuer chaque activité : entre trente secondes et une minute.

Puis, lors de la deuxième séance, il s'agissait d'un autre texte avec des consignes courtes mais cette fois-ci elles n'étaient pas seulement énoncées à l'oral : elles étaient écrites et illustrées (voir exemple ci-contre).



## 2.2. Expérimentations 3 et 4 : les consignes

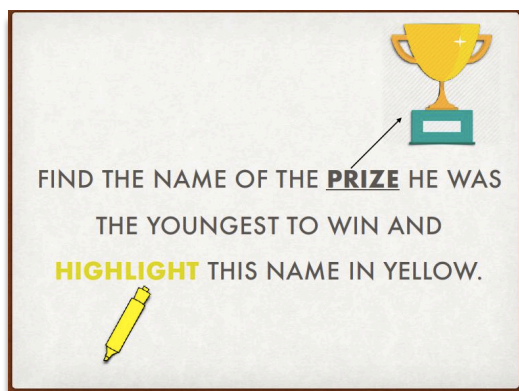
### longues

Lors de la deuxième partie des expérimentations, nous nous sommes intéressés aux consignes longues, c'est-à-dire les consignes qui comportent plusieurs verbes et qui ne donnent pas uniquement l'information nécessaire à la réalisation de la tâche.

Voici quelques exemples de consignes longues :

- *Find information about princesses, take your blue highlighter and then, highlight what you found.*
- *Pick out dates, take your red pen and then circle the dates.*
- *In the last paragraph, pick out one adjective related to children and circle it in green and one adjective related to Elizabeth and circle it in blue.*

Tout comme pour les consignes courtes, ces deux expérimentations se sont déroulées en deux séances d'une heure. Lors de la première séance, les consignes étaient énoncées uniquement à l'oral et les élèves avaient un temps limité pour exécuter les consignes.



Puis, lors de la deuxième séance, les consignes étaient énoncées à l'oral mais aussi écrites et illustrées au tableau (voir exemple ci-contre).

## 2.3. L'avis des élèves

À la fin de chaque séance, après la compréhension écrite, les élèves devaient remplir un petit questionnaire (ANNEXE 2) pour qu'ils puissent définir leur compréhension des consignes :

ont-ils compris toutes les consignes ? ont-ils compris une petite partie des consignes ? ou n'ont-ils rien compris ?

Le but de chacune de ces compréhensions écrites est d'analyser la compréhension des consignes par les élèves, s'ils arrivent mieux à comprendre lorsqu'elles sont énoncées uniquement à l'oral ou lorsqu'elles sont écrites et illustrées.

À la fin de ces quatre compréhensions écrites, les élèves ont eu un dernier questionnaire à remplir (ANNEXE 3) afin qu'ils se positionnent sur leur rapport aux consignes : le but était de savoir quel texte ils ont le mieux compris et avec quel type de consigne ils se sentent le plus à l'aise.

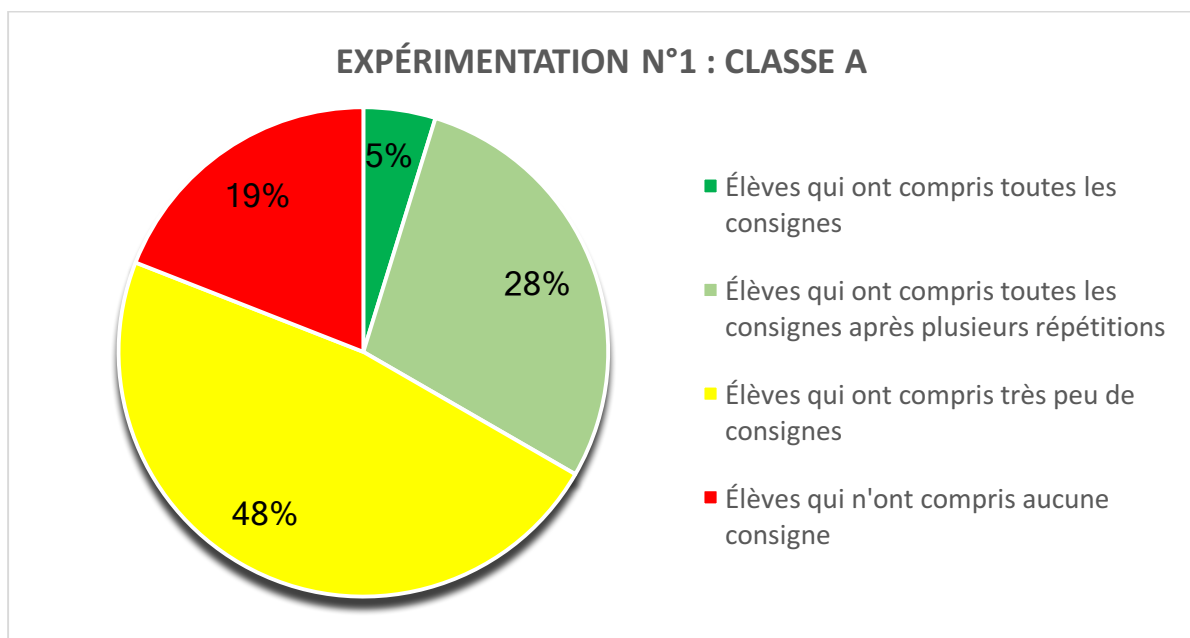
### 3. Analyse des résultats

Les expérimentations se sont déroulées avec deux classes de 4<sup>ème</sup>. Les résultats qui sont ressortis de ces expérimentations sont, pour une grande majorité, les mêmes. Afin de faire une analyse plus approfondie et plus pertinente, nous nous intéresserons, dans cette partie, aux résultats de la Classe A uniquement. Cependant, les diagrammes représentant les résultats de la Classe B se trouvent en annexe (ANNEXE 4).

Pour chacune des quatre expérimentations, nous allons analyser les questionnaires remis par les élèves à chaque fin de séance, l'ambiance de classe pendant les séances ainsi que les textes des élèves qui ont été relevés.

#### 3.1. Hypothèse 1 : expérimentation 1

Tout d'abord, nous allons nous intéresser au questionnaire (ANNEXE 2) qui a été rempli par les élèves à la fin de la séance :

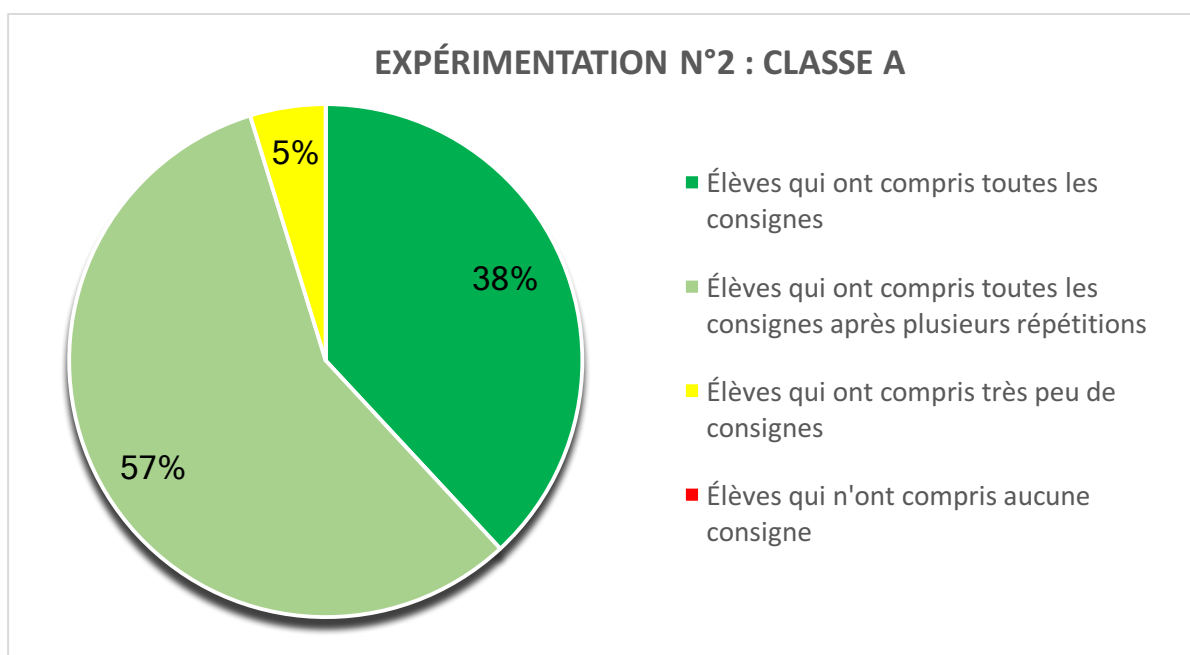


Une grande majorité des élèves (48%) n'a compris que très peu de consignes et beaucoup d'entre eux (19%) n'ont compris aucune consigne durant toute la compréhension écrite. Suite à cette expérimentation, et après avoir relevé les textes de plusieurs élèves de chaque niveau (A1, A2, A2+ et B1) que vous retrouverez en annexe (ANNEXE 5), nous remarquons que les élèves qui n'ont pas de difficultés particulières habituellement parviennent à réaliser toutes les tâches. Néanmoins, la plupart des élèves en difficulté ou qui n'arrivent pas à rester concentrés n'ont pas réussi à comprendre et réaliser toutes les tâches. Par exemple, un élève ayant atteint le niveau B1 en compréhension écrite durant l'année a respecté toutes les consignes énoncées. Au contraire, un élève de niveau A1 a rendu un texte très brouillon qui semble cacher le manque de compréhension des consignes.

En ce qui concerne l'ambiance de la classe durant cette séance, il a été très difficile de maintenir le calme pendant une heure. Les élèves avaient énormément de mal à comprendre les consignes dès leur énoncé et se laissaient facilement déconcentrer. Ils étaient très agacés lorsqu'ils ne comprenaient pas et, une fois qu'ils se sentaient totalement perdus, ils ne cherchaient plus à écouter. Plusieurs fois, il a fallu répéter les consignes et souvent passer par la traduction.

### 3.2. Hypothèse 1 : expérimentation 2

Lors de l'expérimentation n°2, une grande majorité des élèves a compris toutes les consignes après plusieurs répétitions (57%) et beaucoup ont compris les consignes dès leur énoncé (38%). Chaque élève a au moins compris une consigne. Cela diffère fortement de la première expérimentation.



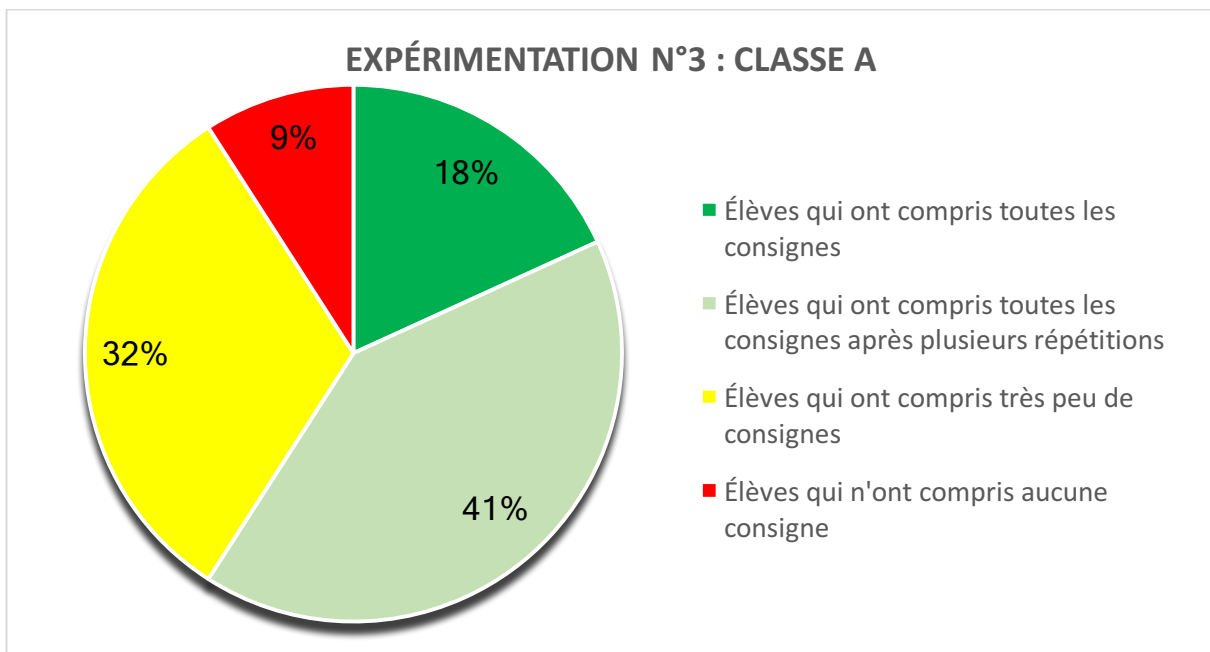
En ce qui concerne l'ambiance générale de la classe durant la séance, elle était beaucoup plus calme que lors de la première séance. Les activités ont été réalisées plus rapidement et dans le calme. La traduction des consignes ou du lexique n'a, à aucun moment, été nécessaire.

Après avoir relevé plusieurs textes d'élèves (ANNEXE 5), nous remarquons que l'élève de niveau B1 et l'élève niveau A1 ont réalisé une grande partie des tâches données. L'élève UPE2A de cette classe, qui est habituellement en très grande difficulté, a compris quelques consignes grâce aux illustrations.

### 3.3. Hypothèse 2 : expérimentation 3

Tout comme pour la première expérimentation, les élèves ont eu beaucoup de mal à comprendre les consignes lors de l'expérimentation n°3.

Dans ce graphique, nous remarquons qu'une grande partie des élèves (41%) a compris toutes les consignes après plusieurs répétitions, néanmoins, 32% des élèves ont compris très peu de consignes et 9% n'ont compris aucune consigne.



Malgré des consignes plus longues, nous remarquons tout de même que les consignes, énoncées uniquement à l'oral, ont été mieux comprises des élèves que lors de la première expérimentation.

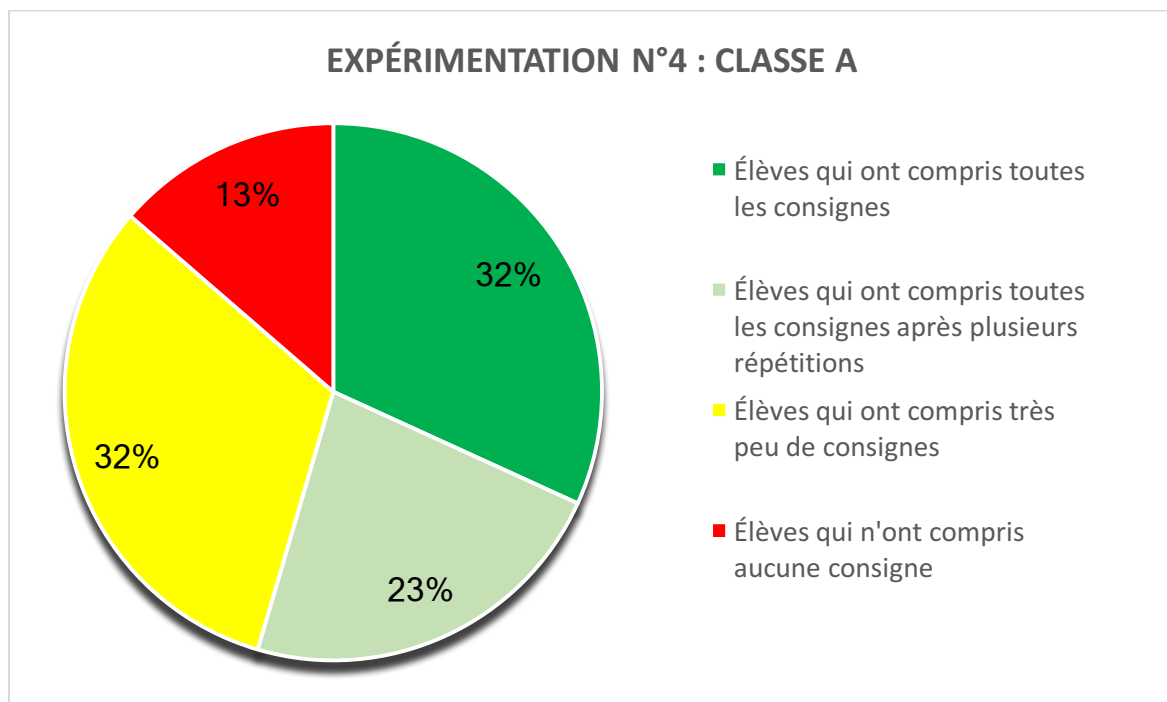
Les élèves de niveau B1 ont été très concentrés durant toute la compréhension écrite et, en relevant plusieurs textes, nous avons pu nous rendre compte que toutes les consignes avaient été respectées. Cependant, pour les élèves de niveau A1 ou A2, les tâches n'ont été réalisées

qu'à moitié. Le manque de concentration et l'agitation durant la séance se fait ressentir dans les textes des élèves. Comme lors de la première expérimentation, ce fût une heure très bruyante avec des élèves qui s'agaçaient lorsqu'ils ne comprenaient pas les consignes. Ils se laissaient très vite décourager. La traduction des consignes a été nécessaire à la poursuite de la compréhension écrite à plusieurs reprises.

### 3.4. Hypothèse 2 : expérimentation 4

Enfin, lors de la quatrième expérimentation, nous avons réalisé une compréhension écrite avec des consignes longues, énoncées à l'oral, écrites et illustrées au tableau.

Nous remarquons que les résultats du questionnaire sont très hétérogènes :

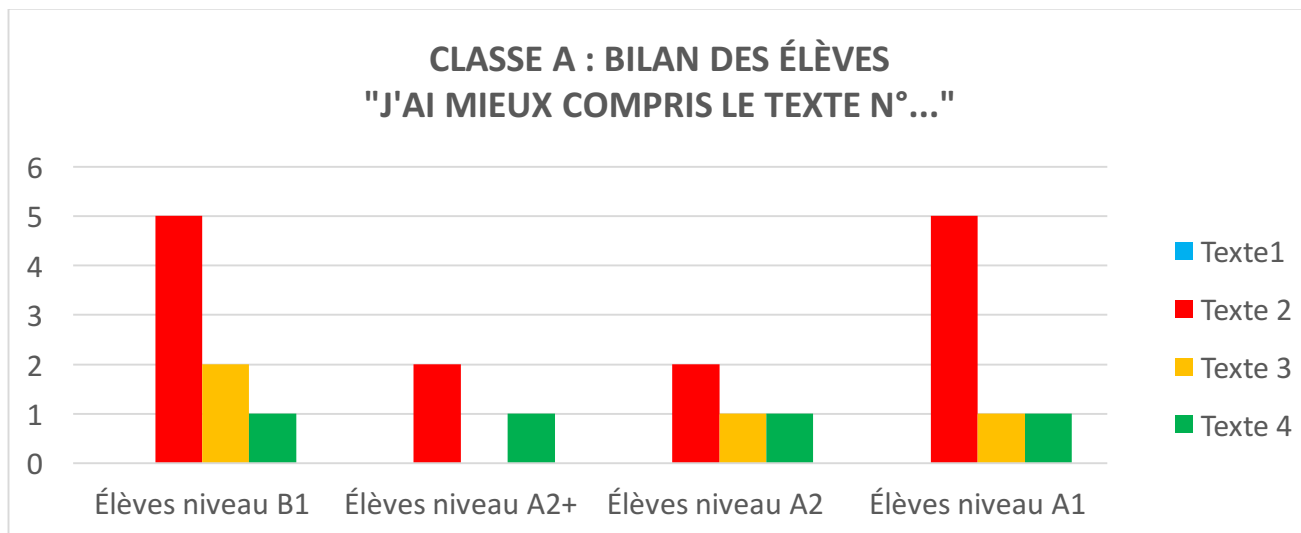


Même si l'affichage des consignes au tableau a permis de canaliser l'attention des élèves et de les garder concentrés durant toute l'heure, il y a eu une nécessité de rappeler à chacun que les consignes devaient être appliquées dans leur totalité. La plupart des élèves se sont contentés de faire la moitié de ce qui était demandé et ne songeaient pas à revenir regarder la consigne pour s'assurer que tout avait été fait.

Nous pouvons remarquer qu'énormément d'élèves n'ont compris que très peu de consignes (32%) et que certains (13%) n'ont compris aucune consigne alors qu'elles étaient écrites et illustrées. Cela montre un important décalage entre les consignes courtes et les consignes longues.

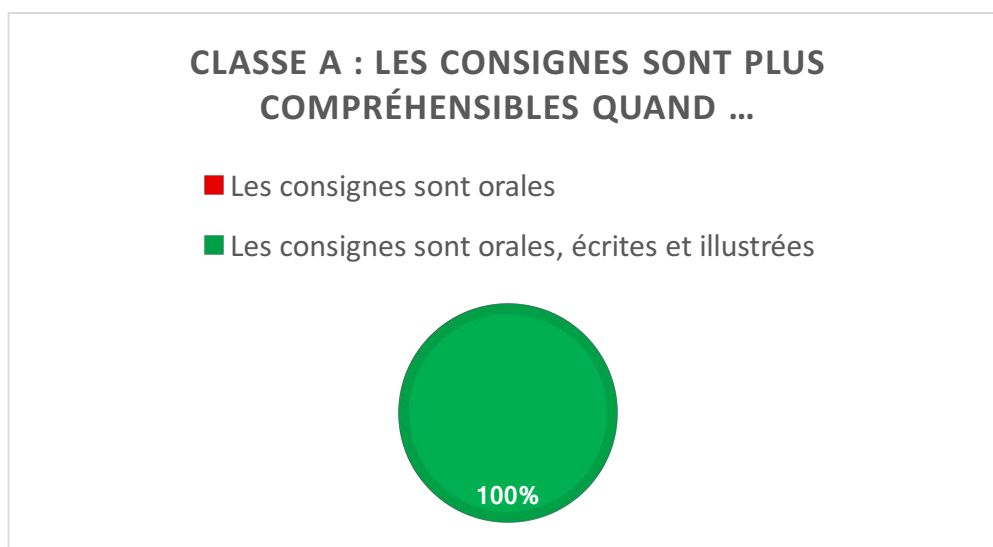
### 3.5. Questionnaire final

À la fin des expérimentations, nous avons proposé un questionnaire récapitulatif (ANNEXE 3) aux élèves afin d'avoir leur point de vue sur leur compréhension des consignes. Premièrement, nous leur avons demandé quel texte ils avaient le mieux compris. Voici les résultats pour la Classe A (vous retrouverez les résultats pour la Classe B en annexe) :



Aucun élève n'a mieux compris le premier texte comme nous avons pu le remarquer lors de la séance et lorsque nous avons relevé les textes des élèves. Le texte le mieux compris par les élèves est le texte n°2 : il s'agit de la compréhension écrite avec les consignes courtes énoncées à l'oral, écrites et illustrées.

Ensuite, nous avons demandé aux élèves quel type de consigne ils avaient le mieux compris :



Comme nous pouvons le constater, les élèves ont tous répondu la même chose : les consignes orales, écrites et illustrées.



## Discussion

### 1. Re-contextualisation

L'objectif de cette étude était de s'intéresser à la question suivante : le visuel a-t-il un impact sur la compréhension des consignes par les élèves ?

Afin de répondre à cette question, nous avons proposé deux hypothèses :

1. Dans un cours de langue vivante, l'intégration de l'écrit dans l'énoncé des consignes les rend opérationnelles et a un impact sur la concentration et la mise en activité dans une consigne courte.
2. Dans un cours de langue vivante, l'intégration de l'écrit dans l'énoncé des consignes les rend opérationnelles et a un impact sur la concentration et la mise en activité dans une consigne longue.

Les expérimentations qui ont permis, ou non, de valider ces hypothèses se sont déroulées dans un collège de Grenoble (38) qui propose des sections CHAM (classes horaires aménagées musique) avec deux classes de 4<sup>ème</sup> au profil non-spécifique, c'est-à-dire qui ne font pas partie de la section CHAM.

Ces expérimentations étaient découpées en quatre séances de quatre compréhensions écrites avec des textes différents à chaque séance. Lors des expérimentations 1 et 3 les consignes étaient courtes (expérimentation 1) ou longues (expérimentation 3) et étaient énoncées uniquement à l'oral. Et lors des expérimentations 2 et 4 les consignes étaient courtes (expérimentation 2) ou longues (expérimentation 4) mais étaient écrites au tableau et illustrées en plus d'être énoncées à l'oral.

### 2. Hypothèses et mise en lien avec les recherches antérieures

#### 2.1. Hypothèse 1 : les consignes courtes

La première hypothèse semble validée : en effet, lors de l'analyse des résultats nous avons pu constater que la plupart des élèves ne comprenaient pas les consignes lorsqu'elles n'étaient pas écrites et illustrées au tableau. Lorsque les consignes ne sont pas visuelles, les élèves ont un besoin d'entendre les consignes plusieurs fois, pour les comprendre ou pour se rassurer. Au contraire, lorsque les consignes sont visuelles, les élèves ont un repère au tableau, ils savent qu'ils peuvent les relire à tout moment, cela les rassure.

Nous l'avons remarqué dans l'état de l'art, le visuel et la gestuelle aident les élèves dans la compréhension des consignes de guidage. Les élèves sont plus concentrés car leur attention est canalisée par le tableau, ils ont quelque chose à regarder.

## **2.2. Hypothèse 2 : les consignes longues**

La deuxième hypothèse ne semble pas entièrement validée, elle soulève une question importante : l'intégration de l'écrit dans l'énoncé des consignes **longues** les rend-elles vraiment opérationnelles ?

Lors de deux dernières expérimentations, la compréhension écrite avec des consignes longues, nous avons constaté, dans l'analyse des résultats, qu'il n'y avait pas de différences flagrantes au niveau de la compréhension des consignes entre l'expérimentation 3 et l'expérimentation 4 alors que cela était le cas pour les expérimentations 1 et 2.

Alors que les consignes courtes sont explicites et ne sont composées que d'un seul verbe d'action, les consignes longues sont composées de plusieurs verbes et donnent plusieurs indications en même temps. Les élèves sont alors concentrés sur la première partie de la consigne et ne reviennent pas sur la deuxième partie.

L'hypothèse n'est donc pas validée puisque, d'après les expérimentations qui ont été menées, le visuel n'apporte rien à la compréhension des consignes longues.

## **3. Limites et perspectives**

### **3.1. Un décalage au niveau de la compréhension des consignes**

Dans cette étude, nous avons pu remarquer que le visuel permet de rassurer les élèves mais permet aussi à l'enseignant de gagner du temps, de ne pas répéter les consignes de manière excessive, de ne pas traduire et surtout de garder le calme : les élèves restent concentrés. Avec des consignes visuelles, la traduction n'est pas un passage nécessaire : si un mot semble compliqué ou inconnu des élèves, alors il s'agit de mettre une image qui l'illustre et donc d'éviter la traduction en langue maternelle.

Cependant, lors des expérimentations, nous avons pu constater qu'il y a des limites à l'utilisation du visuel lors de l'énoncé des consignes.

Tout d'abord, les élèves de niveau B1, et qui n'ont aucune difficulté de compréhension de manière générale, n'ont pas de difficulté lors de la compréhension des consignes qu'elles soient énoncées à l'oral ou écrites et illustrées. Peu importe le format des consignes, ils réalisent les tâches demandées. Ils ont suffisamment confiance en eux et en leur compréhension de la langue, donc ils n'ont pas besoin d'être rassurés par le tableau. Il en est de même pour les consignes longues ou courtes, dans les deux cas, leur compréhension des consignes est la même. Au contraire, les élèves de niveau A1 ou qui ont de grandes difficultés de compréhension ont du mal à rester concentrés et à comprendre les consignes lorsqu'elles sont énoncées uniquement à

l'oral et les consignes écrites et illustrées les rassurent et leur assurent une meilleure compréhension. Ainsi, le décalage entre les élèves de niveau B1 et les élèves de niveau A1 est toujours présent.

Pour remédier à ce décalage, il pourrait être bon de proposer de la différenciation au niveau des consignes. Au lieu d'utiliser le tableau que tout le monde peut voir, l'enseignant pourrait mettre les consignes écrites et illustrées sur des fiches, à disposition des élèves qui le souhaitent. Ainsi, les élèves qui ne ressentent pas le besoin de s'appuyer sur des consignes visuelles n'y seraient pas obligés. Petit à petit, l'enseignant pourrait aussi décider quels élèves auraient besoin des consignes visuelles et quels élèves n'en auraient pas besoin.

### **3.2. La concentration des élèves selon l'heure et le jour**

Lors de ces expérimentations, nous avons aussi pu remarquer que les élèves ont compris plus de consignes lors de la séance 3 (consignes longues uniquement orales) que lors de la séance 1 (consignes courtes uniquement orales) alors que la logique voudrait que les consignes courtes soient mieux comprises des élèves puisque cela a été le cas avec les consignes écrites et illustrées. Il est important de noter que l'expérimentation n°1 a eu lieu un jeudi après-midi à 15h30 et que l'expérimentation n°3 a eu lieu un lundi matin à 9h. Comme nous l'avons découvert à travers l'état de l'art, les élèves ne sont pas concentrés de la même manière un lundi matin qu'un jeudi ou un vendredi après-midi. Nous constatons malheureusement que les résultats obtenus ont pu être faussés par les différents jours et heures de la semaine. Afin de ne pas compromettre les résultats de ces expérimentations, il aurait été préférable de réaliser les compréhensions orales sur une heure précise (le lundi matin à 9h, par exemple) pendant quatre semaines.

Le but de ces expérimentations n'était pas de comparer la concentration des élèves selon les jours de la semaine mais il pourrait être intéressant, dans une prochaine étude, d'en faire l'expérimentation.

### **3.3. Empêcher les élèves de se reposer sur le tableau**

Il existe plusieurs types de mémoire : visuelle, auditive, kinesthésique. L'utilisation de consignes orales et visuelles permet à l'enseignant de s'adapter à tous les élèves et à leurs besoins. Cependant, une question se pose alors : énoncer chaque consigne de manière orale et visuelle pour chaque activité en classe serait-il un désavantage pour les élèves ?

L'enseignant de langue vivante étrangère a pour objectif d'apprendre aux élèves à communiquer en LC de manière autonome, comme cela est attendu en fin de seconde (niveau CECRL B1, palier d'autonomie). Au quotidien, en voyage ou au travail, lorsque les élèves vont

être amenés à communiquer avec des anglophones, ils devront comprendre des informations orales, qui ne seront pas forcément visuelles. Si les élèves sont habitués à lire tout ce qu'ils entendent, cela ne posera-t-il pas problème ?

En effet, les élèves risquent de se reposer plus que nécessaire sur le tableau et ne chercheront plus à comprendre ce qui leur est dit oralement.

Il semble alors nécessaire de varier la manière d'énoncer les consignes : parfois écrites, parfois orales. Nous pourrions proposer d'adapter les consignes selon les jours de la semaine, par exemple, préférer les consignes visuelles, lorsque les élèves n'arrivent pas à se concentrer le vendredi après-midi, et les consignes orales le lundi matin.

## Conclusion

Le but de cette étude était de répondre à la question suivante : le visuel a-t-il un impact sur la compréhension des consignes par les élèves ? Pour répondre à cette question, nous avons proposé deux hypothèses :

1. Dans un cours de langue vivante, l'intégration de l'écrit dans l'énoncé des consignes les rend opérationnelles et a un impact sur la compréhension, la concentration et la mise en activité dans une consigne courte.
2. Dans un cours de langue vivante, l'intégration de l'écrit dans l'énoncé des consignes les rend opérationnelles et a un impact sur la compréhension, la concentration et la mise en activité dans une consigne longue.

La première hypothèse a été validée par les expérimentations : oui, le visuel a un impact sur la compréhension, la concentration et la mise en activité dans une consigne courte. Au contraire, la deuxième hypothèse n'a pas été validée puisque le visuel n'a pas de réel impact.

À travers cette étude, nous avons constaté que le tableau est un outil indispensable qui permet de gagner du temps, d'éviter les répétitions et la traduction. De plus, les élèves sont rassurés et canalisés par le visuel.

Il faut néanmoins faire attention aux limites : le visuel ne doit pas être utilisé de manière trop fréquente car les élèves risquent de s'habituer à ne plus écouter les consignes orales. Il s'agira de trouver le bon équilibre lors de l'annonce des consignes.

## Bibliographie

Antier, E. (2013). *J'aide mon enfant à se concentrer*. Hubert Laffont.

Atkinson, O. 1987. « The Mother Tongue in the Classroom: a Neglected Ressource? » . *ELT Journal*, vol. 41 , no 4 (octobre), p. 241-247.

Baïdak, Borodankova, Kocanova, Motiejunaite (2012) *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Édition 2012. EACEA, 12.

Beroard, S. (2012) *Concentration et méthode éducative 3C*. Mémoire moniteur méthode éducative 3C. Groupe Frangipanier. Martinique.

Boué, M. (2012) *La communication non verbale et la place du corps en classe de langues à l'école primaire*.

Dörnvei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning*, 40 (1), 45-78.

Ehrman, M. and Dörnvei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education*. Sage Publications.

Girouard, S. (2018) Développer la concentration en cours d'EPS. Repéré à <http://sciences-cognitives.fr/developper-concentration-cours-deps/>

Graham, L. (2017). *La gestuelle élément essentiel pour une prise de parole convaincante*. Master 2. Université Grenoble Alpes.

Hartwell, L. (2007). Se documenter sur l'Internet anglophone ? Enquête sur les pratiques. *Recherche et pratiques pédagogiques en langue de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVI N°1, 72-81.

Lajoie, M. (2007). *Utilisation du français (L1) dans la classe d'anglais (LC) au secondaire : étude du discours de quatre enseignantes au premier cycle du secondaire*. Master 2. Université du Québec à Montréal.

Larousse (2018) Dictionnaire en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Meiring, L. et Norman, N. (2002). Back on target: repositioning the status of target language in MFL teaching and learning. *The Language Learning Journal*, 26, 27-35.

Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan.

Turnbull, M. 2000. Analyses of core french teachers' language use : A summary : Actes du colloque *Bilingual child, Global Citizen* (Fredericton, 27 novembre 1999).

Shaw, P. (2013). Adjusting practices to aims in integrated language learning and disciplinary learning. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT* Vol. XXXII N°3, 15-29.

Sime, D. (2006) *What do learners make of teachers' gestures in the language classroom ?* IRAL, N°44, 211-230.

Veyrac, H., Cellier, J.-M., & Bertrand, A. (1997). Modèle de l'opérateur et modèle du prescripteur. Le cas des consignes de résolution de situations incidentelles pour les conducteurs de trains. *Le travail humain*, Vol. 60 N°4, 387-407

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et de geste didactique. *Repères. Recherches en didactique du français en langue maternelle*. 22, p. 61-81.

## SOMMAIRE DES ANNEXES

<b>Annexe 1 : Questionnaire 1.....</b>	<b>1</b>
<b>Annexe 2 : Questionnaire 2.....</b>	<b>1</b>
<b>Annexe 3 : Questionnaire 3.....</b>	<b>2</b>
<b>Annexe 4 : Résultats de la Classe B.....</b>	<b>3</b>
<b>Annexe 5 : Textes des élèves de la Classe A .....</b>	<b>5</b>



## Annexe 1 : Questionnaire 1

→ Sur une échelle de 1 à 4, combien de temps penses-tu être capable de te concentrer pendant une consigne ?

1                      2                      3                      4

1 = ne pas me concentrer du tout

2 = me concentrer un tout petit peu

3 = me concentrer presque tout le long de la consigne

4 = rester concentré tout le long de la consigne

→ Je trouve que la consigne est plus facile à comprendre quand ....

- 1) Le professeur donne la consigne à l'oral
- 2) Le professeur donne la consigne à l'oral et l'écrit au tableau
- 3) Le professeur donne la consigne à l'oral et la laisse au tableau pendant toute l'activité

## Annexe 2 : Questionnaire 2

### Questionnaire n°2

*Pendant cette compréhension écrite ....*

→ J'ai compris TOUTES les consignes.

→ J'ai compris toutes les consignes, mais j'ai eu besoin que l'enseignant me les répète quelques fois.

→ Je n'ai pas compris toutes les consignes, même après que l'enseignant les ai répétées.

→ Je n'ai presque rien compris pendant toute l'activité.

### Annexe 3 : Questionnaire 3

Sur les quatre textes, j'ai mieux compris le texte n°... :

1

2

3

4

**J'ai préféré quand :**

L'enseignant énonce les consignes à l'oral uniquement

L'enseignant énonce les consignes à l'oral et les affiche au tableau

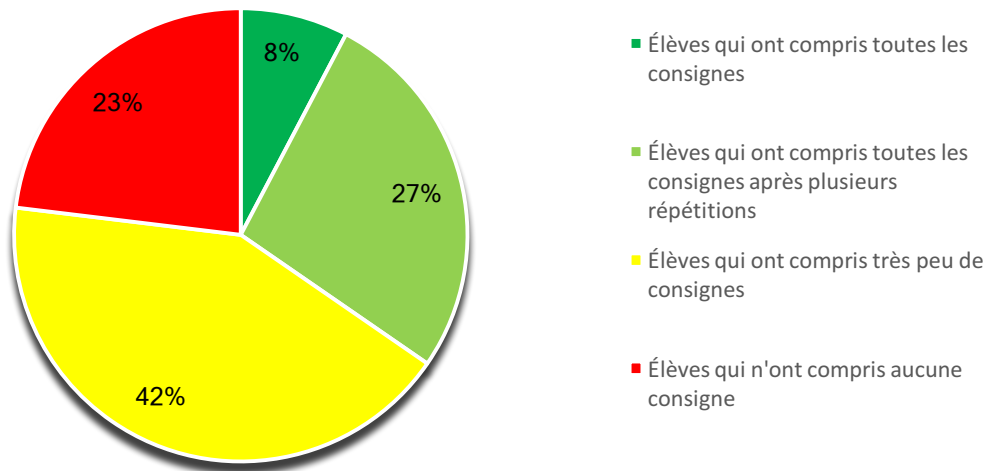
**J'arrive mieux à me concentrer quand :**

Les consignes sont orales

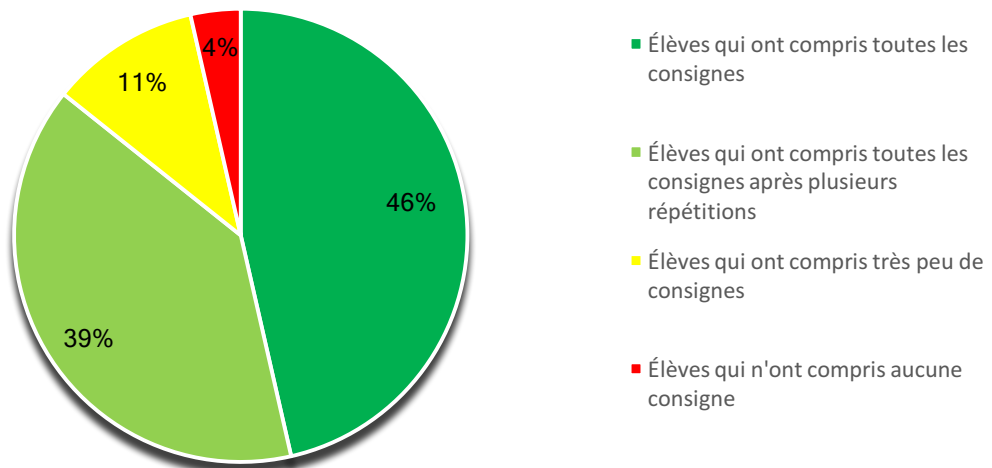
Les consignes orales, écrites et illustrées

## Annexe 4 : Résultats de la Classe B

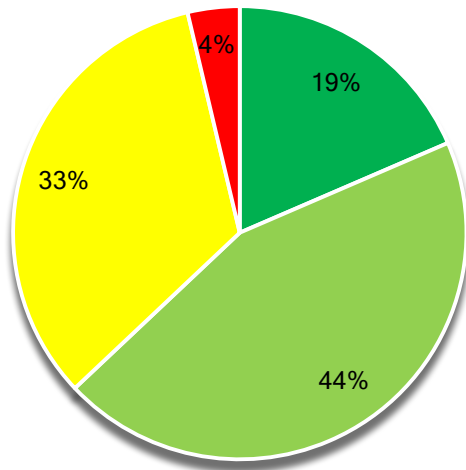
Expérimentation n°1 : Classe B



Expérimentation n°2 : Classe B

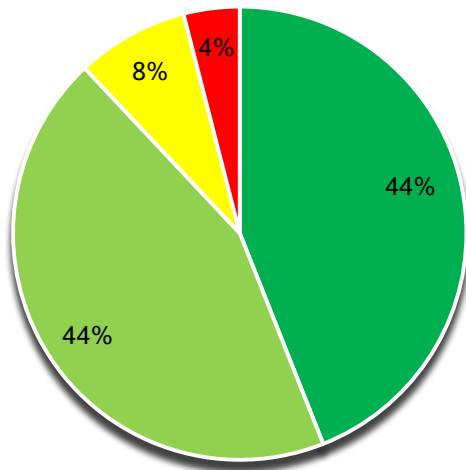


### Expérimentation n°3 : Classe B



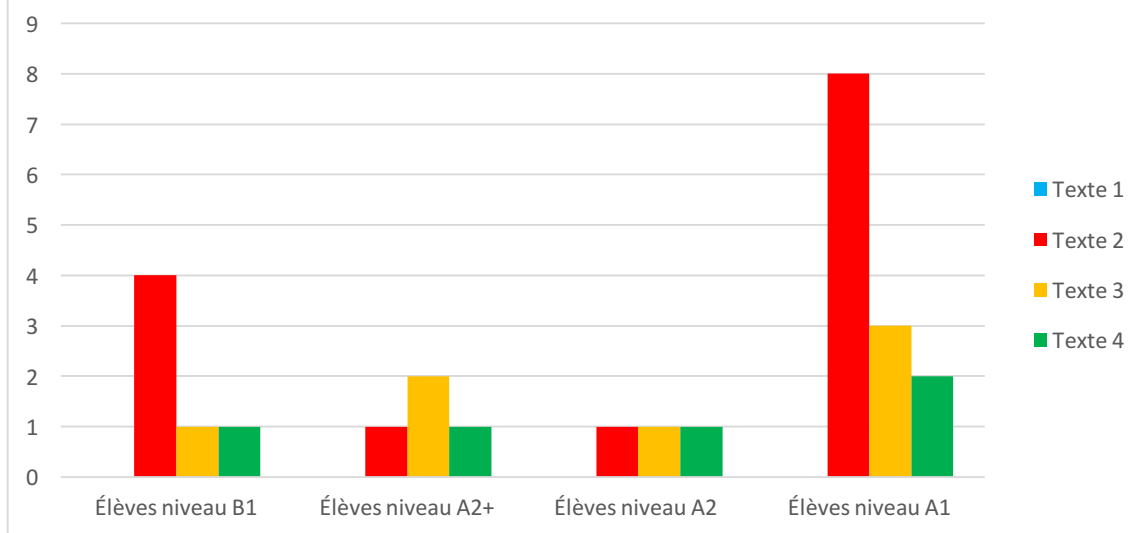
- Élèves qui ont compris toutes les consignes
- Élèves qui ont compris toutes les consignes après plusieurs répétitions
- Élèves qui ont compris très peu de consignes
- Élèves qui n'ont compris aucune consigne

### Expérimentation n°4 : Classe B



- Élèves qui ont compris toutes les consignes
- Élèves qui ont compris toutes les consignes après plusieurs répétitions
- Élèves qui ont compris très peu de consignes
- Élèves qui n'ont compris aucune consigne

### Classe B : Bilan des élèves "J'ai mieux compris le texte n°..."



## Annexe 5 : Textes des élèves

Texte (expérimentation n°1) d'un élève de niveau A1 :

1 There was once a little girl who had a dear mother, and they lived, quite alone, in a little house in the  
2 woods. They were always very happy, but one day the mother grew so ill that it seemed as if she could never  
3 be strong and well again.  
4 "I must have a drink of clear, cold water," she cried, as she lay in bed, so weak and suffering from thirst.  
5 It was dark night, and there was no one near to ask for water, so the little girl took her tin dipper and started  
6 out alone to the spring to bring her mother a drink. She went a long way through the woods, and she ran so  
7 that she grew very tired, being such a tiny girl; but she filled her tin dipper at the spring and started home.  
8 Sometimes the water spilled, because it was not easy to carry, and sometimes the little girl stumbled over the  
9 stones in the dark road. All at once she felt a warm touch upon her hand, and she stopped. It was a little dog  
10 who had been following her, for he, too, was nearly dying of thirst, and he had touched her hand with his hot  
11 tongue.  
12 The little girl looked at her dipper. There was only a very little water in it, but she poured a few drops into  
13 her hand, and let the thirsty dog lap them. He seemed as refreshed as if he had been to the river to drink. And  
14 a wonderful thing happened to the tin dipper—although the little girl did not see. It was changed to a silver  
15 dipper, with more water in it than before.  
16 The little girl started on again, hurrying very fast, for she remembered how much her mother needed her, but  
17 she had not gone very far when she met a stranger in the road. He was tall, and wore shining garments, and  
18 his eyes looked down with a wonderful smile into the little girl's face. He reached out his hand for the dipper,  
19 and he begged for a drink of the clear, cold water.  
20 Now, the little girl thought how her mother had told her that she should be always kind to a stranger, so she  
21 held the water up to his lips. And very suddenly, as the stranger drank, the silver dipper was changed to a  
22 gold dipper—full to the brim with sparkling water.  
23 The little girl hurried on, but the road was so very long, and she was so tired, that it seemed as if she could  
24 never reach home again. She was weak and faint, and she longed to drink just a few drops of the water; but,  
25 no, her mother would need all that was left. Had she not given some to the thirsty dog and to the stranger? So,  
26 she never took a drink herself, but hastened home and carried it to the dear mother. And then came the  
27 greatest wonder of all! As soon as the dear mother drank she became quite well and strong once more; and  
28 the gold dipper, as it touched her lips, was changed to a diamond dipper—all shining and with glittering gems!  
29 And the diamond dipper left her fingers to shine up in the sky, over the house and the woods. There it shines  
30 every night to tell all little children how, once, a child was brave and unselfish and kind.

by Carolyn Sherwin Bailey (1906)

Texte (expérimentation n°1) d'un élève de niveau B1 :

1 There was once a little girl who had a dear mother, and they lived, quite alone, in a little house in the  
2 woods. They were always very happy, but one day the mother grew so ill that it seemed as if she could never  
3 be strong and well again.

4 "I must have a drink of clear, cold water," she cried, as she lay in bed, so weak and suffering from thirst.  
5 It was dark night, and there was no one near to ask for water, so the little girl took her tin dipper and started  
6 out alone to the spring to bring her mother a drink. She went a long way through the woods, and she ran so  
7 that she grew very tired, being such a tiny girl; but she filled her tin dipper at the spring and started home.  
8 Sometimes the water spilled, because it was not easy to carry and sometimes the little girl stumbled over the  
9 stones in the dark road. All at once she felt a warm touch upon her hand, and she stopped. It was a little dog  
10 who had been following her, for he, too, was nearly dying of thirst, and he had touched her hand with his hot  
11 tongue.

12 The little girl looked at her dipper. There was only a very little water in it, but she poured a few drops into  
13 her hand, and let the thirsty dog lap them. He seemed as refreshed as if he had been to the river to drink. And  
14 a wonderful thing happened to the tin dipper although the little girl did not see it was changed to a silver  
15 dipper with more water in it than before.

16 The little girl started on again, hurrying very fast, for she remembered how much her mother needed her, but  
17 she had not gone very far when she met a stranger in the road. He was tall, and wore shining garments, and  
18 his eyes looked down with a wonderful smile into the little girl's face. He reached out his hand for the dipper  
19 and he begged for a drink of the clear, cold water.

20 Now, the little girl thought how her mother had told her that she should be always kind to a stranger, so she  
21 held the water up to his lips. And very suddenly, as the stranger drank, the silver dipper was changed to a  
22 gold dipper full to the brim with sparkling water.

23 The little girl hurried on, but the road was so very long, and she was so tired, that it seemed as if she could  
24 never reach home again. She was weak and faint, and she longed to drink just a few drops of the water; but,  
25 no, her mother would need all that was left. Had she not given some to the thirsty dog and to the stranger? So,  
26 she never took a drink herself, but hastened home and carried it to the dear mother. And then came the  
27 greatest wonder of all! As soon as the dear mother drank she became quite well and strong once more, and  
28 the gold dipper, as it touched her lips, was changed to a diamond dipper all shining and with glittering gems!  
29 And the diamond dipper left her fingers to shine up in the sky over the house and the woods. There it shines  
30 every night to tell all little children how, once, a child was brave and unselfish and kind.

by Carolyn Sherwin Bailey (1906).

## Texte (expérimentation n°2) d'un élève de niveau A1 :

- 1 **IMAGINE...**  
2 When you get up in the morning, you get dressed quickly and leave the house before the sun rises. <sup>You go to</sup>  
3 your job, which was assigned to you by someone in charge of the area you live in. You work in a factory that  
4 makes the flag of your country. You only talk about how happy you are to be at work, and you tell the other  
5 people who work with you that you are grateful for the chance to help the country.  
6 When you finally go home, you are tired, but you don't tell anyone. You don't want anyone to think you are  
7 complaining. At home, you watch television, and the show that night is a recording of a ceremony that took place  
8 when the Supreme Leader visited a village. Your mother gets very excited to hear him speak about how your  
9 country is the best in the world. You go to sleep after eating a simple meal provided by the government. You  
10 wake up and do it all again the next day.
- 11 **QUALITIES OF A TOTALITARIAN COUNTRY**  
12 Did you like the life described in the first two paragraphs? The answer is probably a very loud "NO!" If you  
13 were a person who lived in a totalitarian country, your life would probably be a lot like what was described. A  
14 totalitarian country is a country where the government controls everything and requires all people to comply with  
15 strict rules. The citizens are oppressed and the rights they deserve as humans are not protected.  
16 Totalitarian countries are usually ruled by a single very powerful leader known as a dictator. Sometimes the  
17 people in the country might call their leader Father. This leader gets to decide who else will help him run the  
18 government – usually he picks out people who he thinks are the most loyal.  
19 You might think everyone who lives in these countries would leave, but they do not. They do not leave because  
20 the government will punish anyone who tries to flee. Anyone who tries to speak out against the rules created by  
21 the government is also punished – they might be sent to a prison camp and forced to work, or they might even  
22 be put to death. This creates fear amongst the people and discourages anyone from doing anything that could  
23 be seen as disrespecting government. Some people don't even realize how bad things are in their country.
- 24 **EXAMPLES OF TOTALITARIAN COUNTRIES**  
25 An example of a totalitarian country that exists today is North Korea. North Korea is a small country that borders  
26 China and South Korea. All of the leaders of North Korea come from one family, and the current leader is Kim  
27 Jong-un. The government of North Korea tells everyone that they must work together so that their nation can be  
28 independent of other countries. By teaching everyone in the country to care about unity, the government has  
29 been able to convince the people not to trust the outside world. For example, children in North Korea are taught  
30 to hate the United States when they go to school.  
31 Even though the people of North Korea might seem very united, there are some people who try to rebel against  
32 the government. These people sometimes escape the country and tell their stories, but other times they are  
33 arrested and then they "disappear." People who escape from North Korea describe horrible things, like running  
34 out of food and not being able to speak freely.

Life in a totalitarian country by Leigh Dekle (2017)



Texte (expérimentation n°2) d'un élève de niveau B1 :

1 **IMAGINE...**

2 When you get up in the morning, you get dressed quickly and leave the house before the sun rises. You go to  
3 your job, which was assigned to you by someone in charge of the area you live in. You work in a factory that  
4 makes the flag of your country. You only talk about how happy you are to be at work, and you tell the other  
5 people who work with you that you are grateful for the chance to help the country.  
6 When you finally go home, you are tired, but you don't tell anyone. You don't want anyone to think you are  
7 complaining. At home, you watch television, and the show that night is a recording of a ceremony that took place  
8 when the Supreme Leader visited a village. Your mother gets very excited to hear him speak about how your  
9 country is the best in the world. You go to sleep after eating a simple meal provided by the government. You  
10 wake up and do it all again the next day.

11 **QUALITIES OF A TOTALITARIAN COUNTRY**

12 Did you like the life described in the first two paragraphs? The answer is probably a very loud "NO!" If you  
13 were a person who lived in a totalitarian country, your life would probably be a lot like what was described. **A**  
14 **Totalitarian country is a country where the government controls everything and requires all people to comply with**  
15 **strict rules. The citizens are oppressed and the rights they deserve as humans are not protected.**

16 Totalitarian countries are usually ruled by a single very powerful leader known as a dictator. Sometimes the  
17 people in the country might call their leader Father. This leader gets to decide who else will help him run the  
18 government – usually he picks out people who he thinks are the most loyal.

19 You might think everyone who lives in these countries would leave, but they do not. They do not leave because  
20 the government will punish anyone who tries to flee. Anyone who tries to speak out against the rules created by  
21 the government is also punished – they might be sent to a prison camp and forced to work, or they might even  
22 be put to death. This creates fear amongst the people and discourages anyone from doing anything that could  
23 be seen as disrespecting government. Some people don't even realize how bad things are in their country.

24 **EXAMPLES OF TOTALITARIAN COUNTRIES**

25 An example of a totalitarian country that exists today is North Korea. North Korea is a small country that borders  
26 China and South Korea. All of the leaders of North Korea come from one family, and the current leader is Kim  
27 long-un. The government of North Korea tells everyone that they must work together so that their nation can be  
28 independent of other countries. By teaching everyone in the country to care about unity, the government has  
29 been able to convince the people not to trust the outside world. For example, children in North Korea are taught  
30 to hate the United States when they go to school.

31 Even though the people of North Korea might seem very united, there are some people who try to rebel against  
32 the government. These people sometimes escape the country and tell their stories, but other times they are  
33 arrested and then they "disappear." People who escape from North Korea describe horrible things, like running  
34 out of food and not being able to speak freely.

*Life in a totalitarian country* by Leigh Dekle (2017)

- I think that they are not happy because "Totalitarian country...  
(lines 14 - 15) (lines 19 - 23) (lines 32 - 33)

**Année universitaire 2017-2018**

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Mention Second degré**  
**Parcours : Anglais**

**Titre du mémoire : L'impact du visuel sous forme de graphie dans la compréhension des consignes**

**Auteur : Pauline Puech**

**Résumé :**

En classe de langue, l'utilisation de la langue cible de manière courante semble être une évidence. Néanmoins, de nombreux enseignants laissent la langue maternelle prendre le pas sur la langue cible pour différentes raisons : gagner du temps, se faire comprendre plus facilement ou encore ne pas perdre l'attention des élèves. Cependant, l'utilisation trop fréquente de la langue maternelle en classe de LC pourrait avoir certaines conséquences négatives sur l'apprentissage des élèves. Cette étude propose de réfléchir à une alternative qui permettrait d'utiliser la langue cible de manière courante dans l'énonciation des consignes, sans avoir à traduire, et en s'adressant à des élèves concentrés. À travers différentes expérimentations, nous essayerons de comprendre si le visuel a un impact sur la compréhension des consignes en langue cible.

**Mots clés : Enseigner l'anglais, compréhensions des consignes, consignes visuelles, communication visuelle et gestuelle, concentration**

**Summary :**

In foreign language classes, the target language should be spoken daily by both the teacher and the students. Nevertheless, many teachers choose to use mother tongue: to save time, for the students to have a better understanding of instructions or to fix their attention. Still, it has been proved that too frequent use of mother tongue in FL classes might have a negative impact on students. This study aims to propose options to use more the target language in the formulation of instructions, without translating instructions in mother tongue and to keep students concentrate. Through different experiences, the aim is to analyze if visual instructions help the students to understand without using their mother tongue.

**Key words : Teaching English, visual instructions, written comprehension, mother tongue in FL classes, concentration**