



La consigne scolaire en classe d'anglais : rendre les consignes plus explicites

Jennyfer Darry

► To cite this version:

Jennyfer Darry. La consigne scolaire en classe d'anglais : rendre les consignes plus explicites. Education. 2021. dumas-03276355

HAL Id: dumas-03276355

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03276355>

Submitted on 2 Jul 2021

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 2020-2021

**Master MEEF non diplômé FSTG
Mention 2nd degré – parcours « anglais »
2^{ème} année**

LA CONSIGNE SCOLAIRE EN CLASSE D'ANGLAIS : Rendre les consignes plus explicites

Mots Clefs : Consigne, apprentissage, transmission, métacognition

Présenté par : Jennyfer Darry

Encadré par : Cécile Millot-Maricot

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
1. Etude théorique : la consigne, un enjeu au cœur de la transmission.....	6
1.1. « La consigne, c'est la consigne » : définitions	6
1.1.1. La consigne comme guide : types et fonctions	6
1.1.2. Elaborer une consigne en classe de langue : réflexion linguistique.....	8
1.2. La consigne, un vecteur de malentendus	9
1.2.1. La passation de la consigne	9
1.2.2. La consigne comme source d'erreur	10
1.3. La métacognition dans l'usage des consignes	12
1.3.1. Processus métacognitif de l'enseignant.....	12
1.3.2. Processus métacognitifs de l'élève.....	13
1.3.3. Apprendre aux élèves à comprendre la consigne	15
2. Etude empirique : analyse réflexive de la pratique enseignante en situation scolaire – transmission et traitement de la consigne	18
2.1. Avant l'expérimentation	18
2.1.1. Présentation du terrain d'étude.....	18
2.1.2. Constat avant expérimentation	19
2.2. Méthodologie de recueil des données pour la mise en place de l'expérimentation en situation scolaire.....	21
2.2.1. Le questionnaire	21
2.2.2. La prise de notes durant l'expérimentation	23
2.3. Analyse des données et résultats	24
2.3.1. Analyse des données et résultats du questionnaire.....	24
2.3.2. Analyse des données et résultats de l'expérimentation en classe.....	31
2.4. Conclusion de l'expérimentation.....	34
Conclusion.....	36
Références bibliographiques	37
Annexes	40

INTRODUCTION

- « Pourquoi viens-tu d'éteindre ton réverbère ?
- C'est la consigne, répondit l'allumeur.
- Qu'est-ce que la consigne ?
- C'est d'éteindre mon réverbère.
Et il le ralluma.
- Mais pourquoi viens-tu de le rallumer ?
- C'est la consigne, répondit l'allumeur.
- Je ne comprends pas, dit le petit prince.
- Il n'y a rien à comprendre, dit l'allumeur.
- La consigne c'est la consigne. »

Le Petit Prince,
Antoine de Saint Exupéry.

La consigne scolaire est au cœur de la transmission du savoir d'un point de vue disciplinaire, mais elle constitue également un élément crucial d'un point de vue pédagogique. Beaucoup se joue autour de la consigne qui est un symbole de la relation de transmission entre enseignant et apprenants, mais qui cristallise aussi tous les enjeux de l'école. La consigne met ainsi en pratique la passation d'informations spécifiques en vue de la réalisation d'un objectif visé, la réalisation d'une tâche par les élèves, la sélection des informations importantes pour la réalisation de cette tâche, l'importance de prendre conscience de ce qui est demandé et pourquoi. Derrière la consigne se cachent le désir de l'enseignant de transmettre correctement des instructions en choisissant les bons mots et le bon moment pour le faire, l'attention des apprenants que l'on cherche à attirer lors de la réception des consignes, la peur de l'échec des élèves, leur désir de réussite pour acquérir les moyens d'atteindre un objectif visé... et l'envie de réussir tout court.

Plusieurs questionnements me sont rapidement venus en tête dès mes premières semaines en tant que de professeure stagiaire en collège. Il s'agissait de questions en apparence simples, mais que j'avais moi-même du mal à conceptualiser et qui cachent en réalité une grande complexité : Qu'est-ce qu'une bonne consigne ? Comment transmettre un savoir à des élèves tout en les guidant vers un objectif donné sans toutefois les priver d'autonomie ? Comment s'assurer de leur bonne compréhension des consignes en tant qu'enseignant ? Comment les aider à apprendre en vue de leur donner toutes les chances de réussite ?

Ce sont autant de questions réflexives sur la pratique d'enseigner qui traversent mon esprit depuis le début de mon expérience en tant que jeune enseignante. C'est pour cette raison qu'il m'a paru essentiel de se pencher sur la consigne et de la sélectionner comme objet

d'étude pour ce mémoire de réflexion sur la pratique du stage en situation scolaire. Ce choix m'est venu assez naturellement puisque la consigne est un des obstacles auxquels je me heurte le plus au quotidien dans ma pratique pédagogique avec mes classes de 4^{ème} au collège. A plusieurs reprises, je me suis retrouvée dans des situations où, pensant énoncer des consignes claires et concises, elles se sont en fait avérées trop floues pour les élèves et ont rendu leur mise en activité (voire l'activité elle-même) laborieuse ou inefficace. Ces situations sont arrivées bien souvent à mon grand étonnement, n'ayant jugé nécessaire au préalable de remettre en question l'expression ou la syntaxe de mes consignes qui me semblaient claires et explicites. Lorsque cela s'est produit, je me suis retrouvée interloquée, ne comprenant pas qu'ils ne comprennent pas ce que je cherchais à leur transmettre, et me retrouvant dans une situation d'échec dans la mesure où je ne voyais pas comment les aider davantage puisqu'il me semblait leur avoir donné des instructions de la façon qui semblait, selon moi, la plus simple possible.

En effet, l'obstacle à la compréhension ne constitue pas un problème univoque qui renverrait seulement à la position des élèves constamment confrontés dans une salle de classe à tout ce qu'ils ne savent pas, ou du moins à une projection mentale de tout ce qu'ils croient ne pas savoir — et plus encore en cours de langue vivante étrangère — et qui constitue par là même leur principal difficulté. Il est d'autant plus indispensable pour l'enseignant de prendre en compte les différents profils d'élèves qui n'apprennent pas ni ne comprennent pas tous les mêmes choses et qui n'ont donc pas les mêmes difficultés. Il faut donc que l'enseignant se mette à la place des élèves de façon la plus réaliste possible en vue de contourner les difficultés des élèves lorsqu'ils sont confrontés à des consignes.

Il est également important de noter que le professeur doit s'affranchir de ses propres représentations mentales qui pourraient entraver sa compréhension personnelle du sujet étudié. D'autre part, il doit en plus adopter une pratique réflexive sur son enseignement qui relève d'une démarche métacognitive afin de produire des consignes efficaces et compréhensibles pour les élèves, en vue de les sensibiliser eux-mêmes à la nécessité de prendre conscience de ce qu'on leur demande de faire. Cela permettra de les guider vers un savoir nouveau et l'accomplissement de tâches qu'ils ne maîtrisaient pas avant.

Comment donc contourner et dépasser toutes les difficultés que demandent la création et la transmission d'une bonne consigne en classe de langue ? C'est tout l'enjeu de ce mémoire qui repose ainsi sur une réflexion métacognitive questionnant l'élaboration, la passation et la réception des consignes entre enseignants et apprenants en classe d'anglais.

Dans un premier temps, je consacrerai la première partie de ce mémoire au cadre théorique, c'est-à-dire aux travaux universitaires des chercheurs en pédagogie et didactique qui se sont intéressés à la consigne scolaire et à toutes les problématiques pédagogiques qu'elle peut poser. Cette partie théorique a pour but d'éclairer ce qui sera étudié dans la seconde partie de ce mémoire. Cette partie sera consacrée à l'expérimentation pratique autour de la consigne mise en place en situation scolaire.

1. Etude théorique : la consigne, un enjeu au cœur de la transmission

1.1. « La consigne, c'est la consigne » : définitions

1.1.1. La consigne comme guide : types et fonctions

Au cours de son parcours scolaire, tout élève a déjà eu affaire dès ses premières années en classe de maternelle à une consigne donnée par un enseignant. Des consignes qu'il a fallu écouter, comprendre, répéter, exécuter, et ainsi de suite. Tout le monde semble donc être familier des consignes qui incarnent la transmission du savoir de l'enseignant à l'apprenant et qui symbolisent également une certaine forme d'autorité pour celui qui les donne et d'humilité pour celui qui les reçoit et doit exécuter la tâche demandée.

Synonyme d'instruction, la consigne est souvent associée à un ordre et à une contrainte à subir et peut avoir une connotation péjorative à cause de sa visée restrictive, comme le montre la définition du mot « consigne » du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (s. d.) : « Instruction écrite ou verbale donnée à un militaire, un gardien et, par extension, à toute personne, sur ce qu'il doit faire et empêcher de faire. » Ce qu'il faut faire est donc aussi important que ce qu'il ne faut pas faire. Si l'on applique cette logique au milieu scolaire, l'élève montre qu'en ayant exécuté ce que demande la consigne et en ayant fait ce qu'il faut faire, il n'a pas mal fait. En ce sens, un enjeu crucial se joue lors de la passation des consignes en classe, comme le définit le *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* d'Arenilla, Gossot, Rolland et Roussel (2009) :

Il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation du travail, types d'évaluation qui seront retenus, doivent être clarifiés en même temps que le travail est assigné.

Il apparaît donc à travers cette définition que la consigne ne revêt pas simplement le fait d'énoncer des instructions en vue de réaliser une tâche donnée mais qu'elle recouvre bien plus que cela, c'est-à-dire non seulement la transmission des savoirs et des moyens donnés aux élèves pour les acquérir mais également leur compréhension de ces savoirs qui orienteront leur maîtrise de ceux-ci.

Il est intéressant de noter que le mot « consigne » n'évoquait pas grand-chose dans le vocabulaire pédagogique durant les décennies 1960 et 1970, le terme étant peu usité dans les manuels scolaires ou dans les instructions officielles de l'époque. C'est à partir des années 1980 que les chercheurs en pédagogie se sont intéressés de plus près aux consignes et à toutes les problématiques qui pouvaient se concentrer autour de celles-ci (Zakharthouk, 2000), si bien que le champ de la recherche autour des consignes scolaires est de nos jours largement exploré et que les consignes sont désormais considérées comme une tâche incontournable de l'enseignement autour de laquelle s'articulent des enjeux didactiques cruciaux.

Si la consigne a pour rôle d'être un guide pour les élèves, il est important de souligner leur très grande diversité et de prendre en compte qu'il existe plusieurs variétés de consignes et qu'elles n'ont pas toutes la même formulation ni la même intention. Il semble qu'il existe en effet autant de consignes que de façons de vouloir mettre les élèves en activité et il y a également toute sorte de réponses possibles à ces consignes. Elles peuvent être données à l'écrit mais tout aussi bien énoncées à l'oral. Certaines abordent un ton injonctif tandis que d'autres se présentent sous la forme de conseils. On peut retrouver certaines consignes qui suivent toujours le même schéma comme « Lisez le texte » ou d'autres plus spécifiques qui se rapportent à un travail en particulier (Zakharthouk, 2000). Dans son ouvrage *Comprendre les énoncés des consignes*, Jean-Michel Zakharthouk fait l'état d'une typologie de consignes (Zakharthouk, 1999). Il dégage ainsi quatre types de consignes dispensées dans le cadre scolaire par l'enseignant. Les consignes-buts « fixent l'horizon d'un travail ». On demandera par exemple aux élèves de rédiger un récit ou de « commenter une expérience et tirer des conclusions ». Les consignes du type « Encadrez les verbes au présent de l'indicatif dans le texte » font partie des consignes-procédures qui « indiquent les cheminements obligatoires ou possibles pour parvenir au résultat ». Elles sont souvent nécessaires et utilisées au début de l'apprentissage d'un savoir. Il existe également les consignes de guidage qui « attirent l'attention sur un point précis » et se traduisent souvent par le fait de demander aux élèves d'observer attentivement l'objet d'étude ou de veiller à ne pas confondre tel aspect du sujet avec un autre. Enfin, Zakharthouk distingue un dernier type de consignes qu'il appelle les consignes-critères. Celles-ci matérialisent « la décomposition du but à atteindre sous la forme de description du produit fini ». Elles ont une fonction évaluative en mettant en avant les critères de réussite qu'elles contiennent, comme « écrivez en entier le théorème utilisé dans votre démonstration de géométrie ».

Il est donc important de souligner la diversité des consignes mais surtout des opérations cognitives qu'elles appellent pour les élèves et que l'enseignant doit pouvoir anticiper en amont pour tenter d'énoncer les consignes les plus adaptées possibles. Il semble qu'il n'existe pas de consigne parfaite mais une pluralité de consignes selon l'objectif fixé par l'enseignant.

1.1.2. Elaborer une consigne en classe de langue : réflexion linguistique

Lorsqu'on enseigne en classe de langue, les enjeux communicationnels de la consigne scolaire sont dédoublés. Non content de devoir énoncer les bonnes consignes, ou du moins les consignes les plus adaptées à la réalisation d'un objectif afin de « rendre visible le projet d'apprentissage » (Dominguez et Rivière, 2015), la barrière de la langue peut se révéler un véritable obstacle de compréhension, surtout dans les plus petites classes du collège (6^{ème}, 5^{ème}, etc.) où les apprenants sont mis en contact avec la langue de la manière la plus authentique possible. Il est en effet essentiel qu'un cours de langue vivante étrangère se déroule dans la langue cible puisque l'apprentissage de cette langue s'effectue par une immersion auditive des apprenants de la langue afin de s'approprier les bases de communication de celle-ci (Martin, 1987 cité dans Khan, Ashrafuzzaman & Begum, 2014). A cet égard, la formulation des consignes dans la langue cible contribue également à ce projet d'un point de vue linguistique puisque chaque consigne devient elle-même un enjeu d'apprentissage de la langue, tant sur la compréhension de celle-ci que dans la réalisation de la tâche demandée.

Particulièrement en classe de langue, toutes les consignes qui y sont énoncées sont liées par un but commun, qui est pour les élèves de progresser dans leur maîtrise linguistique du langage étudié comme objet de savoir. Dans ce cadre, les consignes se traduisent alors par :

l'exercice d'une contrainte, plus ou moins directe et plus ou moins forte, sur l'activité de l'apprenant en vue d'améliorer ses compétences langagières. Elle ressortit de la fonction d'animation et d'information de l'enseignant [...] et est l'écho d'un projet porté par celui-ci et/ou par l'institution éducative (Rivière, cité dans Dominguez & Rivière, 2015).

Dominguez et Rivière (2015) mettent ainsi en lumière la polyfocalisation de l'enseignant entre actions enchâssées et discours. L'enseignant doit à la fois gérer son discours, c'est-à-dire prescrire les consignes, aiguiller les élèves, ainsi que toutes les autres actions parallèles qui ont cours dans une situation de classe (retenir l'attention des élèves, écrire les consignes au tableau, etc.). C'est cette multifonctionnalité qui rentre en compte dans

l'interaction didactique en classe de langue lors de la passation des consignes aux apprenants. En étudiant le regard réflexif que les enseignants adoptent suite à leur auto-confrontation, l'expérience démontre, notamment chez les enseignants stagiaires, une « difficulté pour gérer l'organisation des actions de discours énumérées (...) et de (leurs) propres actions concrètes », ce qui est principalement dû à leur manque d'expérience.

1.2. La consigne, un vecteur de malentendus

1.2.1. La passation de la consigne

Le moment de la passation de la consigne est crucial car de nombreux enjeux de transmission se jouent à ce moment-là : il s'agit d'énoncer la consigne mais aussi d'aider les élèves en leur expliquant ce qu'elle veut dire. Francine Cicurel désigne la consigne comme un « dire de faire » qui joue le rôle essentiel de « discours intermédiaire entre l'activité demandée et sa réalisation » (Cicurel, 2002). C'est dans ce moment intermédiaire entre le dire et le faire que la transmission pédagogique de l'enseignant à l'apprenant se cristallise. Dans le meilleur des cas, la consigne est énoncée par le professeur de façon claire et intelligible pour les élèves qui exécutent la tâche demandée sans difficultés particulières et atteignent l'objectif visé. C'est malheureusement loin d'être systématiquement le cas et il apparaît bien souvent qu'« énoncer ce qu'il faut faire ne suffit pas » comme le résume Gérard de Vecchi dans son guide pédagogique *Aider les élèves à apprendre* et que répéter sans arrêt « Lisez-bien la consigne » n'a pas d'effet pour l'élève se retrouvant face à des difficultés de compréhension (Henniqueau-Mary & Thouin, 2010). Ainsi, certaines années, on peut observer et mesurer dans plusieurs disciplines jusqu'à 30% de copies hors sujet lors des corrections du baccalauréat (De Vecchi, 2014). En 1987, une étude (Zakhartchouk cité dans de Vecchi, 2014) a montré qu'une consigne donnée telle que « Répondez par écrit à la question : « Qu'est-ce qu'un prédateur ? » » pouvait avoir cinq types de réponses distincts et orientés vers des sens différents (général, descriptif, biologique, sociologique, etc.).

Lors de la passation de la consigne, il est primordial de varier ses modes de passation en s'adaptant à différents types d'élèves. En effet, chaque élève a des besoins différents et rencontrera plus de difficultés lorsqu'il est confronté à une consigne donnée à l'écrit, à l'oral ou encore s'il ne voit pas la consigne écrite sous ses yeux. Il existe deux catégories générales de passation des consignes : lorsqu'elles sont énoncées et transmises à l'oral ; lorsqu'elles

sont retranscrites à l'écrit. Ces deux modes d'énonciation des consignes sont d'autant plus importants en langue vivante qu'elles font travailler deux des compétences langagières requises, à savoir la compréhension orale et la compréhension écrite. Ces deux catégories sont complémentaires puisque l'enseignant peut demander à l'élève de répéter la consigne orale énoncée par le professeur ou de relire la consigne écrite pour travailler la phonologie. Un élève peut également venir écrire la consigne énoncée à l'oral au tableau et s'auto-corriger en cas d'erreur ou à l'aide de ses pairs.

S'il semble complexe d'utiliser plusieurs modes de passation de consigne pour le même exercice, il est plus réalisable de diversifier les modes de passation de la consigne en vue de s'adapter à tous les élèves et à leurs besoins au cours d'une séance, et cela tout le long de l'année scolaire.

1.2.2. La consigne comme source d'erreur

Si on ne peut pas exclure que certains élèves lisent effectivement mal les consignes, il y a d'autres facteurs qui entrent en jeu lors de la passation de la consigne entre enseignant et apprenants si bien que la consigne peut se révéler être une véritable source d'erreurs. La difficulté de compréhension des consignes lors de leur passation ne part pas nécessairement de l'élève qui a « mal compris » ou « mal lu » mais plutôt de l'enseignant qui n'a pas suffisamment anticipé les difficultés que les élèves pourraient rencontrer.

Dans le dossier « Attention aux consignes » publié dans les *Cahiers Pédagogiques* de septembre 2010, Jean-Michel Zakhartchouk rappelle qu'une consigne n'est pas toujours synonyme de guide. Elle peut favoriser l'autonomie de l'élève mais peut tout aussi bien le mettre en grandes difficultés, voire enfermer l'élève dans un schéma de pensée réducteur si bien que l'élève peut se retrouver démuni lorsqu'il est seul face à une consigne. Il résume ainsi le désarroi de l'élève dans son article « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique » : « Tout se joue dans le face à face, souvent solitaire, de l'apprenant et de la consigne de travail, ce qu'elle représente pour lui, le sens qu'il lui donne et qui ne correspond pas forcément aux intentions de l'enseignant » (Zakhartchouk, 2000). C'est donc ici un problème de représentations qui se joue entre ce que les élèves comprennent et ce que l'enseignant attend par rapport à la consigne donnée. Ce phénomène s'intensifie dans le cas des élèves en difficultés que les consignes perdent en chemin, surtout si on en formule de nouvelles pour préciser la première consigne dans le but, bien souvent, de les

aider. « Chaque nouvelle consigne est perçue comme une tâche en soi et, très vite, le but final est perdu de vue. » (Mével, 2010). « Trop de consignes peuvent tuer la consigne » (Zakhartchouk, 2010), d'où l'importance d'avoir bien réfléchi à l'élaboration des consignes données aux élèves en amont.

Les consignes peuvent aussi se révéler être source d'erreur pour l'enseignant. Lors de la passation de consignes, il est important que celles-ci donnent envie aux élèves de se mettre en activité et qu'elles se concentrent sur leurs besoins. (Zakhartchouk, 2000). L'enseignant doit en effet s'accommoder de certaines contradictions dans l'élaboration de consignes car s'il faut qu'elles soient claires et précises pour déclencher la mise en activité des apprenants, elles ne doivent pas pour autant être dénuées de toute difficulté et donc de tout enjeu d'apprentissage et d'autonomie pour eux. Aussi, l'enseignant qui cherche tellement à guider les élèves agit de sorte qu'il éradique toute forme de difficulté dans la consigne en vue de réussir au maximum la tâche à réaliser. Dans cette situation, le procédé en devient contreproductif car l'objectif pédagogique et l'apprentissage des élèves sont perdus de vue au détriment de la réussite vidée de tout apprentissage. En tant qu'enseignant, il est primordial et au cœur de son métier d'« aider les élèves à accepter d'affronter la difficulté » (Zakhartchouk, 1999). Cet accompagnement se révèle positif et est garant de la maîtrise d'un savoir-faire des élèves et d'un gain d'autonomie pendant l'apprentissage. « La consigne scolaire ne doit jamais être une fin en soi, pas uniquement un dispositif de contrôle de connaissances, mais bien d'abord un outil, un moyen d'apprendre » (Zakhartchouk, 2010) et le travail de l'enseignant s'illustre non seulement dans l'élaboration et la formulation de consignes, mais surtout à l'instant où les élèves se retrouvent seuls face à la consigne.

Il peut aussi arriver qu'une consigne donnée par l'enseignant ne soit pas toujours assez précise pour les élèves ou que le vocabulaire soit inadapté. « Précision » n'est d'ailleurs pas synonyme de « brièveté », nous rappelle Jean-Michel Zakhartchouk qui nous met en garde face à cet écueil tentant concernant la représentation que les professeurs se font de la consigne idéale : « les consignes les plus courtes, donc les plus denses, sont souvent les plus difficiles » (Zakhartchouk, 1999). S'il n'existe donc pas de consigne parfaite, on peut cependant faire état de l'existence de mauvaises consignes qui mettent à mal l'apprentissage des élèves et apportent avec elles leur lot de difficultés davantage qu'elles ne les éclairent, telles que :

Celles qui rajoutent des difficultés inutiles, celles qui cultivent l'ambiguïté et l'équivoque, celles qui prennent plaisir à faire compliqué quand on peut faire simple, celles qui ne prennent pas du

tout en compte l'élève tel qu'il est ou au contraire, celles qui jettent le lecteur dans la perplexité tant elles sont simples (Zakhartchouk, 1999).

Il subsiste donc de nombreux écueils à éviter lors de l'élaboration de consignes car ils peuvent être notamment responsables de la détresse psychologique de certains élèves en difficultés ou qui sont mis en difficultés par une consigne mal comprise car mal formulée. La crainte de la consigne et la peur de l'échec de l'élève peuvent s'avérer être un réel traumatisme (Rével, 2010, Henniqueau-Mary & Thouin, 2010) qui vient parasiter la démarche didactique voulue au départ puisque « quand l'élève sait qu'il doit lire pour répondre à des injonctions : les enjeux sont dramatisés » (Henniqueau-Mary & Thouin, 2010). La difficulté n'est pas synonyme d'échec. Il incombe donc à nouveau à l'enseignant de rassurer les élèves quant à leur capacité à résoudre un problème posé par une consigne.

C'est pour cette raison qu'il semble opportun de se pencher sur le processus de métacognition de l'élève et de l'enseignant et son importance pour la passation de consignes.

1.3. La métacognition dans l'usage des consignes

1.3.1. Processus métacognitif de l'enseignant

Dans son article, Nicole Delvolvé définit la métacognition comme « la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. » (Delvolvé, 2006). La métacognition nous permet donc de nous rendre compte des moyens dont nous disposons pour résoudre des problèmes, qu'il s'agisse d'élèves ou d'enseignants. Ce concept a son importance, maintenant qu'il apparaît que l'élaboration de consignes est une tâche plus ardue qu'il n'y paraît pour les professeurs. Il est important de souligner qu'une consigne va toujours de pair avec une tâche cognitive à réaliser, nécessitant des opérations intellectuelles (Zakhartchouk, 1999 ; Bouche, 2010) qui peuvent varier selon la discipline. La tâche demandée dans la consigne « Décris... » n'appelle pas les mêmes opérations intellectuelles en cours de français, en classe de science ou lors d'un cours de langues vivantes même si la tâche semble être la même. Jean-Michel Zakhartchouk insiste sur le fait qu'« il est bon de réfléchir à ce que l'on cherche, ce que l'on va demander aux élèves comme activité cognitive » (Zakhartchouk, 1999). Les enseignants doivent donc constamment s'interroger sur leur pratique, notamment sur les enjeux cognitifs qu'ils cherchent à faire utiliser aux élèves lors d'un apprentissage. Cette mobilisation des opérations intellectuelles

nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée dans une consigne passe justement par la formulation de celle-ci : « il faut que le rédacteur des consignes ait lui-même pleinement conscience de ce qui se joue dans la formulation des questions qu'il pose, à l'écrit comme à l'oral » (Henniqueau-Mary & Thouin, 2010). C'est en effet ce type de questionnement qui fait partie de la métacognition dans la mesure où le professeur doit prendre conscience des possibles difficultés des élèves face aux consignes lors de leur élaboration. Il doit les anticiper avant la passation afin de mettre en œuvre les moyens d'aider les élèves à comprendre les enjeux des consignes qui leur sont données avec un objectif visé. Chaque élément, qu'il s'agisse d'une lettre ou d'un signe de ponctuation, doit être mûrement réfléchi quant à sa présence dans une consigne formulée aux élèves et doit être sélectionné avec rigueur par l'enseignant en fonction de l'objectif visé par la réalisation de la tâche demandée. Pour résumer, une consigne adéquate doit « avoir été bien écrite pour être bien lue » (Henniqueau-Mary & Thouin, 2010). Ce temps de réflexion et d'élaboration des consignes est primordial en vue de leur passation aux apprenants et de la réalisation de la tâche qui incombe aux instructions données.

Gérard de Vecchi propose ainsi quelques indicateurs pour aider les enseignants à former des consignes plus claires et précises (de Vecchi, 2014). Les enseignants sont donc amenés à s'interroger sur les éléments suivants :

- Pourquoi donner ce travail ?
- Quel sera l'intérêt pour l'élève ?
- Que faut-il faire ? (ce que l'élève doit être capable de réaliser)
- Comment faire ? Par quels moyens ? (conditions matérielles, temps donné ...)
- Jusqu'où aller ? (ce qu'il faut faire pour atteindre le degré de réussite choisi et que le travail soit considéré comme complet et conforme)
- La formulation de la consigne donnée aux élèves contient-elle tous les renseignements auquel l'élève doit avoir accès pour réaliser la tâche ?
- En lisant la consigne donnée, ne peut-on pas comprendre autre chose que ce qu'on a cherché à dire ?

1.3.2. Processus métacognitifs de l'élève

Comme cela a été énoncé plus haut, tous les élèves sont différents et répondent à des « profils pédagogiques » (Zakhartchouk, 1999). Ils font face à des difficultés différentes au

cours de leur scolarité et n'apprennent pas tous de la même manière. Jean-Michel Zakhartchouk dresse ainsi une typologie de douze profils pédagogiques d'élèves qui n'ont pas la même façon d'appréhender leur apprentissage (Astolfi, cité dans Zakhartchouk, 1999).

Pour les élèves « dépendants du champ » le vécu et l'affectif sont très importants si bien qu'ils restent happés par le contexte précis d'un exercice au détriment des opérations intellectuelles à effectuer, et donc de l'intérêt premier de l'exercice. En revanche, ils peuvent appliquer des exercices simples sans difficultés.

On constate le contraire pour les élèves « indépendants du champ » qui font très facilement abstraction du vécu, parfois à leur détriment car ils ne prennent pas en compte leur expérience personnelle qui pourraient leur donner des indices pour la réalisation de l'exercice.

Les élèves « réflexifs » font partie de ces élèves que la consigne peut mettre en difficultés car ils craignent l'échec : ils ont le souci de bien faire et ont peur de se tromper. Leur perfectionnisme les pousse à la lenteur, voire au blocage psychologique, lorsqu'ils n'arrivent pas à répondre à la question demandée.

Ce n'est pas le cas des élèves « impulsifs » qui ne craignent pas l'erreur et se mettent trop vite au travail sans prendre le temps de réfléchir à la tâche demandée. Les élèves avec un profil « visuel » ont besoin de se recréer les images de l'exercice mentalement et de réécrire la consigne pour mieux la mémoriser. Ils ont une vision globale de ce qu'ils doivent faire mais peuvent oublier les enchaînements de l'exercice et se créer une mauvaise représentation.

Les profils « auditifs » ont une autre manière de procéder. Ils ont besoin de verbaliser les consignes en les reformulant et en les répétant dans leur tête. Ils ont une démarche analytique concernant les étapes de l'exercice mais ont des difficultés à appréhender une vision globale de l'exercice.

Les élèves à profil « productif » « ont besoin de *faire pour savoir faire* », si bien qu'ils ont du mal à passer du temps à analyser une consigne avant de faire l'exercice. Ils se sentent davantage à l'aise dans l'application plutôt que dans l'observation.

Au contraire, les élèves « consommateurs » ont besoin d'observer pour apprendre et se servent allègrement de fiches-conseil car la méthodologie est très importante pour eux.

Les élèves « conviviaux » ont une appétence pour les travaux en groupes et les exercices à faire à plusieurs. Ils peuvent adopter une posture de moniteur lors de ces travaux.

A l'opposé des conviviaux, les élèves aux profils « individualistes » préfèrent travailler seuls et il est important de les sensibiliser au travail de groupe et à l'échange avec leurs camarades.

Les « intensifs » se dédient totalement au travail demandé, ce qui peut être parfois excessif car ils s'épuisent à la tâche. Ils doivent apprendre à mieux parcelliser leurs tâches pour se ménager et ne pas mener tout de front en même temps.

En revanche, les « économes » préservent leur énergie sans se donner à fond dans un exercice, ce qui est aussi leur défaut. Ils savent par contre gérer l'ordre des difficultés auxquelles ils peuvent faire face.

L'énumération de ces profils vise à mettre en lumière les différents processus métacognitif d'élève qu'un enseignant peut rencontrer dans sa classe. Ils n'ont pas vocation à stigmatiser les élèves concernant leurs difficultés.

Les difficultés des élèves peuvent se faire sentir au moment de la passation des consignes et il appartient au professeur de prendre en compte l'individualité de l'élève par une méthode de différenciation pédagogique en fonction du niveau disciplinaire de l'élève ou de son profil, non pas pour cataloguer les élèves, mais pour leur faire prendre conscience de leurs points forts et points faibles en vue d'établir la méthode de travail qui semble la plus adaptée pour eux et leur faire prendre confiance en eux face aux difficultés. Il est bien évidemment impossible d'agir au cas par cas pour chaque élève dans une classe, mais le fait de diversifier sa pédagogie en donnant par exemple une fiche-conseil, du temps ou des indications supplémentaires permettra de varier et de donner accès à des méthodes d'apprentissage qui seront accessibles à tous en vue de ne « plus calquer son style d'enseignement sur son propre style cognitif » (Zakhartchouk, 1999).

1.3.3. Apprendre aux élèves à comprendre la consigne

Comprendre les consignes constitue en lui-même un apprentissage qui demande du travail, de la patience et de l'aide de la part du professeur. Cette aide est essentielle pour que les élèves s'interrogent sur le sens des tâches qu'ils ont à accomplir et comment procéder pour cela. En effet, un contrat didactique se joue dans la consigne : « derrière les consignes se révèlent les conceptions mêmes de l'apprentissage » (Zakhartchouk, 1999) et « l'élaboration

de consignes est ainsi l'occasion de questionner et rassembler ses démarches et intentions pédagogiques » (Bouche, 2010).

Les élèves ont souvent des représentations mentales négatives, quant à tout ce qu'ils ne savent pas ou croient ne pas savoir, ce qu'une consigne se charge parfois de leur rappeler en les mettant en difficulté. Il est possible d'inverser la tendance en leur faisant prendre conscience que ce qu'ils savent déjà et qui les aidera à faire face aux difficultés de nouveaux savoirs qu'ils rencontreront. Cette phase de métacognition est essentielle pour que les élèves « s'expriment sur leur propre apprentissage » (Cicurel, 2002) en reformulant ce qu'ils ont compris. Le professeur doit ainsi aider les apprenants à apprendre sur deux niveaux métacognitifs (Prouchet, 2008) : les accompagner dans l'apprentissage d'objectifs visés pour acquérir un savoir ou un savoir faire (métacognition objective) mais également les orienter à réfléchir par eux-mêmes sur leur représentation de la tâche à effectuer et les démarches qu'ils vont employer pour y arriver (métacognition procédurale). Pour résumer cette idée, Marc Prouchet conclut : « à l'école on apprend à faire du vélo (et à comprendre comment on l'utilise) ... pour visiter le monde » (Prouchet, 2008). L'enseignant doit permettre aux apprenants de s'interroger sur deux questionnements essentiels dans leur apprentissage : ce qu'on attend d'eux et la raison pour laquelle on leur demande de réaliser telle tâche. A cet égard, il est très important de sensibiliser les élèves au fait qu'ils doivent prendre le temps de comprendre une consigne pour un exercice donné (Lecocq, 2010) et que cela n'est pas toujours immédiat et systématique pour tous.

Quelles solutions concrètes peut-on alors proposer aux élèves en vue de les aider à mieux comprendre les consignes ? Il faut tout d'abord faire attention à la place des consignes dans la mise en œuvre du cours, où elles doivent constituer un moment à part, détachées de la suite du cours, car c'est d'elles que dépend la mise en activité. Ce moment de la consigne, lorsqu'il est ritualisé et fait partie d'une « démarche métacognitive » permettra une automatisation et de gagner du temps, ce qui sera au final garant d'autonomie pour les élèves (Zakhartchouk, 2000 ; Mével, 2010).

S'il faut prendre le temps de faire en sorte que les élèves s'interrogent sur la formulation et le sens des consignes, il est aussi important de formuler des questions ouvertes pour inciter l'élève à chercher des éléments de réponse par lui-même sans être trop guidé. Jean-Michel Zakhartchouk insiste notamment sur l'importance de l'oralisation des consignes qui sont « fondamentalement des petits textes » qu'il faut mettre en voix (Henniqueau-Mary & Thouin 2010). Les pédagogues et didacticiens (Zakhartchouk, 2010) encouragent donc les

enseignants, notamment dès la classe de primaire à impliquer les élèves dans des ateliers de travail autour de la consigne, qu'il s'agisse d'ateliers d'écriture en leur demandant de produire eux-mêmes les consignes, ou du théâtre pour travailler l'oralisation des consignes et d'en souligner les termes clés pour que les élèves en prennent conscience et les maîtrisent mieux. D'autre part, si l'on comprend l'importance du rôle de l'enseignant comme « médiateur entre l'élève et le monde » (Mérieu, 2001) dans l'étape métacognitive du le contrat didactique, sans quoi les élèves pourraient difficilement adopter une démarche réflexive sur leur apprentissage, il peut également s'effacer en laissant l'élève aller vers son propre savoir avec un minimum d'indices pour le guider. Lors de la découverte d'un document, il peut aussi déléguer certaines tâches grâce au travail métacognitif opéré sur les consignes d'un support vu en classe et qui a permis l'autonomie et l'automatisation des élèves vis-à-vis de la tâche à effectuer, lorsque ce document peut être étudié avec une méthodologie proche de celle vue en classe.

Les éléments étudiés dans cette première partie théorique m'ont ainsi amenée à réfléchir plus spécifiquement à la place des consignes dans la recherche universitaire en pédagogie, sur les différentes formes de consignes qui existent et sur la façon dont les construire et les énoncer, ainsi que sur l'existence des processus métacognitifs de l'enseignant et des élèves, qui peuvent différer selon des profils différents.

Cela m'a également amenée à m'interroger sur les solutions que j'ai pu proposer dans mes classes de 4^{ème} afin de tenter d'améliorer la compréhension des consignes par les élèves et de les rendre plus explicites pour eux. Il s'agit donc dans cette deuxième partie consacrée à l'expérimentation que j'ai mis en place dans mes classes, d'étudier comment les consignes ont été perçues et comprises des élèves lorsque j'ai tenté de les rendre plus explicites.

2. Etude empirique : analyse réflexive de la pratique enseignante en situation scolaire – transmission et traitement de la consigne

2.1. Avant l'expérimentation

2.1.1. Présentation du terrain d'étude

L'objet d'étude de mon mémoire portant sur la façon dont on peut rendre les consignes plus explicites pour les élèves est analysé dans des classes de collège de la cité scolaire Paul Valéry dans le 12^e arrondissement de Paris. Il concerne uniquement deux classes de niveau 4^{ème}, puisque je ne dispense des cours que dans ce niveau à raison de 3h hebdomadaires par classe et de 2h pour l'option européenne. La plupart des cours sont dispensés le matin, entre la première et la quatrième heure de cours de la matinée. Cela représente en général un avantage pour le bon déroulé du cours, les élèves étant moins fatigués et moins agités. Ils arrivent ainsi à concentrer davantage leur attention en classe. Un seul cours est dispensé de 14h à 15h le vendredi pour une des deux classes, ce qui a son importance étant donné la place du dernier jour de la semaine. J'ai pu constater à maintes reprises la fatigue des élèves à cette heure-là ainsi que la variabilité de l'attention des élèves lorsque les consignes sont données en classe.

Les classes seront désignées ainsi : 4^{ème} 1 et 4^{ème} 5. Chacune des classes est respectivement composée de 27 et 28 élèves. Le profil socioculturel des deux groupes classe choisis est très hétérogène, certains élèves venant d'un milieu aisé et d'autres d'un milieu plutôt défavorisé.

En 4^{ème} 5, un élève issu de la classe d'UPE2A de Paul Valéry a intégré la classe en novembre, au retour des vacances de la Toussaint. S'il maîtrise à peu près le français, il rencontre de grandes difficultés de compréhension et de communication en anglais. En mars, un nouvel élève revenant de l'étranger a intégré la classe tandis qu'un autre élève de cette même classe a changé d'établissement. Trois élèves en difficultés d'apprentissage sont assistés par des AESH qui assistent à mes cours une heure par semaine. Cela concerne deux élèves en 4^{ème} 5 et un élève en 4^{ème} 1. L'élève de 4^{ème} 1 est en situation de handicap et est suivi par une AESH qui n'est jamais présente pendant mes cours. Cet élève a besoin d'un guidage et d'une attention constante que je ne suis pas à même de lui fournir par manque de formation et de temps. Il en résulte une perturbation régulière des cours pendant l'année.

Le taux de participation des élèves dans chaque classe est plutôt moyen. Les élèves participent et posent des questions, mais il s'agit régulièrement des mêmes élèves. Les élèves qui s'impliquent sont des élèves qui ont le souci de bien faire. Il s'agit d'élèves qui n'ont pas de difficultés particulières en anglais et d'autres élèves qui ont des difficultés plus importantes mais qui aiment participer.

Leur niveau scolaire est également plutôt hétérogène en classe d'anglais. L'une des deux classes comporte cependant un plus grand nombre d'élèves présentant de bons résultats.

- En 4^{ème} 5 au premier trimestre, 7 élèves ont eu une moyenne générale en anglais de plus de 16 tandis que 12 élèves ont 13 de moyenne ou moins.
- En 4^{ème} 1 au premier trimestre, 18 élèves ont eu une moyenne générale en anglais de plus de 16 tandis que 5 élèves ont 13 de moyenne ou moins.

2.1.2. Constat avant expérimentation

Lors de mes cours en classe de 4^{ème}, je me suis régulièrement heurtée à un problème de réception des consignes par les élèves car elles étaient explicites pour moi, mais pas toujours pour les élèves.

Par exemple, lors d'une activité dans le cadre d'une séquence sur « Detective stories » faite à la fin du mois de septembre, nous avons conduit une activité de description d'image avec l'illustration d'une scène de crime.

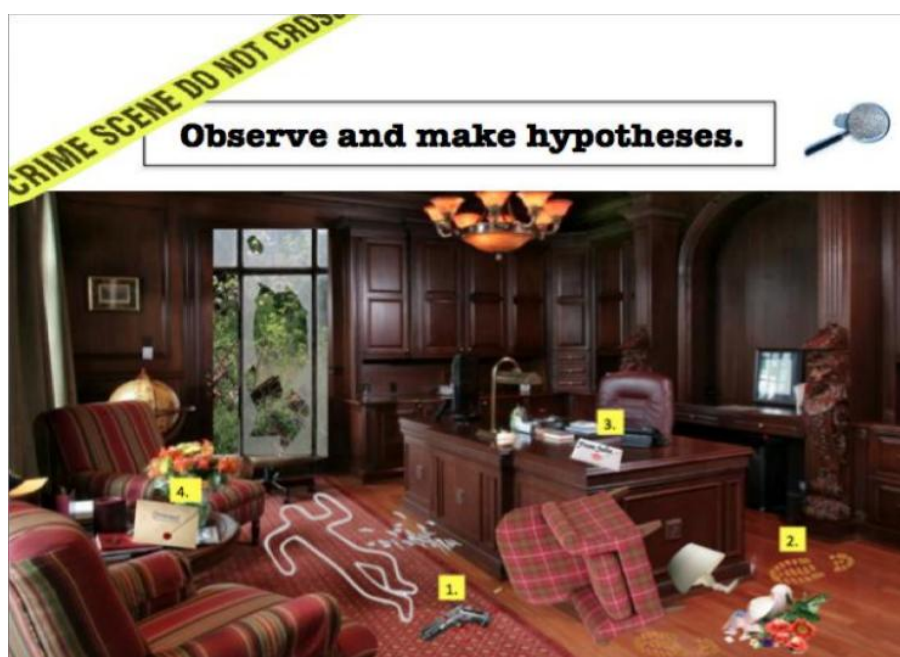


Figure 1 : Document utilisé en classe lors de la séquence « Detective stories »

Après avoir projeté le document au tableau, j'ai donné deux consignes aux élèves :

1. What can you see? Describe the scene.
2. Guess what happened. Find two reasons minimum why there was a murder.

La mise en activité ne s'est pas du tout déroulée comme je l'avais prévu, en raison des consignes qui n'ont pas été comprises des élèves. Immédiatement après les avoir énoncées, ils se sont mis à poser beaucoup de questions car ils n'étaient pas sûrs d'avoir compris ce qu'il fallait faire. J'ai tenté de les aider en répondant à leurs questions et en répétant la consigne que je leur avais déjà donnée, se comprenant pas ce qui leur posait problème. Si la tâche a été plutôt menée comme je l'attendais dans une classe, la plupart des élèves de l'autre classe de 4^{ème} sont passés à côté des consignes, au sens où certains ont répondu exactement la même chose aux deux questions.

Avec du recul sur cette séance menée en début d'année, plusieurs problèmes en lien avec ces consignes peuvent être identifiés. Le premier problème se situe dans la formulation des consignes qui contenaient trop d'informations et de tâches à effectuer, ce qui a entraîné une confusion pour beaucoup d'élèves. La première consigne était en fait une consigne à deux termes, dans laquelle il fallait observer puis décrire, ce qui a posé problème pour les élèves les

plus en difficultés, ne sachant pas comment transcrire à l'écrit l'activité d'observation. On aurait pu tout aussi bien supprimer la première partie de la consigne « What can you see ? » pour se concentrer uniquement sur l'activité de description qui appelait à observer. La même remarque peut être appliquée à la consigne numéro 2. De plus, le texte qui se trouve au-dessus de l'image et qui est lui-même une consigne « Observe and make hypotheses » n'a pas été exploité et fait doublon avec la première et la seconde consigne données aux élèves. Le second problème rencontré tient au manque de clarté des consignes. Si la première question impliquait une activité de description explicite, la seconde question avait vocation à être plus implicite, mais n'a malheureusement pas été assez claire et explicite pour eux. Cela peut tenir à un problème lexical, le verbe « guess » n'étant pas connu de tous les élèves et il aurait mieux valu utiliser un mot transparent du type « imagine ».

La mise en activité sensée découler des consignes ne s'est donc pas faite aisément en raison de ces problèmes, ce qui a eu des conséquences sur la réalisation de l'activité pour certains élèves, la gestion de classe et la réalisation de l'objectif visé qui était de se familiariser aux scènes de crimes et de déduire ce qui a pu se produire à l'aide d'indices, à la manière d'un détective.

2.2. Méthodologie de recueil des données pour la mise en place de l'expérimentation en situation scolaire

2.2.1. Le questionnaire

En vue d'éviter que la situation détaillée dans la partie précédente se reproduise toute l'année, il était ainsi primordial pour moi de travailler sur la façon dont je pouvais rendre les consignes plus explicites en classe d'anglais pour les élèves. Avant de mettre en place mon expérimentation en classe, il m'a paru indispensable d'impliquer les élèves dans cette problématique afin de visualiser davantage les projections mentales des élèves et leurs difficultés vis-à-vis des consignes données en cours d'anglais.

Pour cela, j'ai élaboré au mois de janvier un questionnaire via l'outil Google Forms qui a été envoyé aux élèves sur Pronote (voir Annexe 1 qui est une copie du questionnaire). J'ai choisi d'inclure les deux classes de 4^{ème} auxquelles j'enseigne car je leur dispense les mêmes cours et ce sont deux classes avec des profils d'élèves très différents. Mon échantillon

d'élèves s'élevait donc à 55 élèves pour l'expérimentation en classe et s'ils participaient tous au questionnaire.

En classe, je leur ai parlés de mon projet de recherche sur les consignes en leur disant que leur participation était la bienvenue s'ils le souhaitaient. Certains élèves se sont montrés curieux et ont tout de suite manifesté leur envie d'y participer si cela ne prenait pas beaucoup de temps en dehors des cours, d'autres ont considéré qu'il s'agissait de devoirs supplémentaires auxquels ils n'avaient pas envie de participer. Je leur ai indiqué que le questionnaire serait disponible sur Pronote avec un accès au lien lorsque les autorisations parentales autorisant les élèves à participer et distribuées ce jour-là me reviendraient signées, soit une semaine plus tard. Je leur ai rappelés qu'il s'agissait d'un court questionnaire anonyme et facultatif qu'ils étaient libres de remplir quand bon leur semblait au cours des quinze jours durant lesquels le questionnaire serait disponible.

J'ai privilégié l'utilisation de Google Forms pour des raisons de praticité car transcrire numériquement des données issues d'un questionnaire rempli à la main me paraissait fastidieux. Il était également plus pratique d'utiliser Google Forms pour l'extraction de ces données sur Google Sheets et leur traitement. Une contrainte de temps m'a aussi fait choisir d'utiliser cette fonctionnalité de Google car nous mettons beaucoup de temps à progresser et à passer d'une activité à l'autre lors des séquences que nous étudions, je ne voulais donc pas accumuler plus de retard. Je ne souhaitais pas non plus sacrifier une partie d'une séance de cours pour imposer un projet personnel auquel tous les élèves n'avaient pas envie de participer. Cela aurait été du temps perdu pour les non participants qui auraient fait autre chose en attendant que tous les élèves remplissent le questionnaire. Utiliser un questionnaire manuscrit aurait également été un frein quant à l'anonymat des élèves pour deux raisons :

- j'aurais clairement vu tout de suite qui ne participait pas au questionnaire, alors que je n'en ai pas forcément une vision très claire lorsqu'ils y participent via Google Forms (même si j'ai en ma possession les autorisations parentales des participants).
- je reconnais aussi très facilement leur écriture et j'aurais pu deviner aisément qui a répondu quoi et prendre le risque d'être influencée par mes propres projections mentales concernant les élèves.

Cependant, le choix d'utiliser un questionnaire a eu son lot de contraintes car le nombre de participants au questionnaire a été en-deçà des 55 élèves escomptés. Seulement 30 élèves ont participé, si bien que le taux de participation de ce questionnaire a été de 54.5 %, ce qui

est plus de la majorité des élèves de 4^{ème} issus des deux classes. Cela occasionne tout de même une perte de données précieuses car je n'ai pas eu accès à l'autre groupe d'élèves représentant 45.5% de l'échantillon qui n'a pas souhaité participer. Au vu des résultats de ce questionnaire, j'ai pu corrélérer que la majorité des élèves qui avaient répondu n'avaient pas de difficultés majeures (ou rarement) pour la compréhension des consignes en cours d'anglais. Or, il aurait été justement intéressant de se pencher sur les élèves qui considèrent avoir des difficultés avec les consignes en classe d'anglais et leur avis quant à la nature de ces difficultés.

De plus, il s'agit de données subjectives de la part des élèves, qui ne reflètent pas nécessairement la réalité des choses mais leur représentation mentale de ce qu'ils pensent être la réalité. Il est donc difficile d'en tirer un point de vue objectif.

Enfin, les questions à choix multiple du questionnaire ont été très difficiles à traiter sur Excel et pour en tirer des graphiques convenables. J'ai donc préféré recourir à des tableaux pour expliciter les résultats.

2.2.2. La prise de notes durant l'expérimentation

Dans un deuxième temps, j'ai choisi d'utiliser la prise de notes post-expérimentation. J'ai choisi de faire une expérimentation comparative entre mes deux classes de 4^{ème} en leur dispensant le même cours dans le cadre de la même séance. L'expérience a été conduite un vendredi matin de 8h05 à 9h en 4^{ème} 1 et de 14h15 à 15h10 en classe de 4^{ème} 5 le même jour.

J'ai choisi de mener une séance sans explicitation particulière des consignes en 4^{ème} 1 et de mettre en place des moyens d'aider les élèves à mieux expliciter les consignes avant de se mettre au travail en 4^{ème} 5, notamment via une aide métacognitive et un mémo-consigne pour les aides lexicales en plus d'un guidage de ma part encourageant leur autonomie. J'ai choisi la 4^{ème} 5 car c'est la classe qui comporte le plus d'élèves en difficultés entre les deux. J'ai également choisi deux horaires très différents afin d'observer s'il y avait des différences de fatigue, d'écoute et d'attention de la part des élèves en lien avec le moment de la journée où le cours s'est déroulé.

J'ai procédé par prise de note post-expérimentation, ce qui a des avantages, mais aussi des inconvénients. J'avais laissé sur mon bureau une feuille blanche sur laquelle j'ai pu écrire rapidement des notes très succinctes sous forme de signes et abréviations pendant le cours. J'ai réussi à écrire plusieurs fois sur cette feuille lorsque les élèves étaient en activité et qu'il y avait quelques instants où je n'étais pas sollicitée. Même si je n'ai pas eu le temps de noter

toutes mes observations pendant le cours car cela demandait une grande polyvalence des tâches à effectuer (mener le cours, répondre aux sollicitations des élèves en plus de prendre des notes) et que mes notes auraient été difficilement déchiffrables par n'importe qui d'autre que moi, je savais que je me souviendrais d'écrire ce que j'avais remarqué après la séance car il s'agissait de ma dernière heure de cours ce jour-là. J'ai donc pu immédiatement compléter mes notes tant que cela était encore très récent pour moi.

L'inconvénient de cette méthode par rapport à un enregistrement est que la séance doit être reconstruite mentalement *a posteriori*, on perd donc l'immédiateté de l'action que l'on pouvait avoir avec un enregistrement de la séance. Je n'étais pas très à l'aise avec le fait de devoir enregistrer mes élèves et je pense que j'aurais eu du mal à identifier leurs voix car j'ai plus de facilité à me remémorer des événements de manière visuelle. De plus, je n'avais pas le matériel adéquat pour enregistrer la séance. L'établissement ne disposait pas de dictaphones et je ne disposais que de mon téléphone personnel. Je craignais que la fonction « enregistrement sonore » ne soit pas assez puissante pour couvrir l'ensemble de la classe. Le placement du téléphone aurait également posé problème : où le placer lorsque les élèves effectuaient des travaux de groupe ? On aurait entendu seulement un groupe parmi tous les autres et j'aurais sans doute oublié ce qui se serait passé dans d'autres groupes.

2.3. Analyse des données et résultats

2.3.1. Analyse des données et résultats du questionnaire

Parmi les 30 participants au questionnaire avant l'expérimentation, le taux de participation est plutôt bien réparti entre les deux classes avec 56,7 % de participants venants de la 4^{ème} 1 (17 élèves) et 43,3% venant de la 4^{ème} 5 (13 élèves).

Quel est le nom de ta classe ?

30 réponses

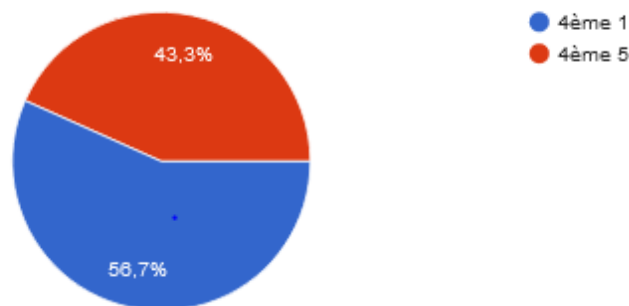


Figure 2 : Graphique représentant la répartition des participants selon leur classe.

Parmi ces participants, la plupart d'entre eux ont exprimé ne pas avoir de difficultés de compréhension particulières au niveau des consignes en cours d'anglais (18 élèves, soit 60 % des participants). 10 élèves représentant 33.3 % des participants reconnaissent rencontrer parfois des difficultés qui peuvent être levées si de l'aide leur est apportée. Enfin, 2 élèves ont indiqué avoir des difficultés à comprendre la consigne, soit une part de 6,7 % des participants. Au final, 40 % des participants (soit 12 élèves sur 30) sont face à des difficultés occasionnelles ou régulières concernant la compréhension des consignes en cours d'anglais.

As-tu plus de difficultés à comprendre les consignes en cours d'anglais que dans les autres matières ?

30 réponses

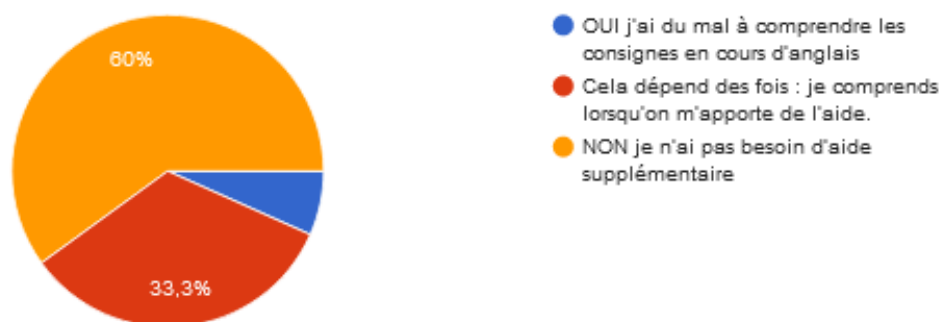


Figure 3 : Répartition des participants selon leur opinion concernant les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans la compréhension des consignes en classe d'anglais.

Il est important de rappeler que ces données ne sont pas exactement représentatives des deux classes où l'expérimentation a été menée mais qu'elle ne se base que sur l'échantillon qui a souhaité participer au questionnaire (25 élèves n'ont pas souhaité y répondre). Si la majorité des élèves qui ont répondu au questionnaire considère ne pas avoir de difficultés majeures, certains élèves qui rencontrent beaucoup plus de difficultés dans mes classes n'y ont pas participé. Cela constitue un désavantage pour l'expérimentation en plus d'un manque d'accès à des données précieuses qui auraient davantage pu m'aiguiller sur les moyens à mettre en place pour répondre aux besoins des élèves les plus en difficultés.

Je me suis ensuite penchée sur les représentations des élèves concernant les consignes : ce qu'elles veulent dire pour eux et leur utilité d'après leurs représentations mentales et le choix de leurs mots (voir annexe 2). J'ai choisi de regrouper les réponses des élèves selon des catégories qui revenaient souvent dans leurs réponses.

Tableau 1 : récapitulatif des réponses des élèves à la deuxième question du questionnaire : « Qu'est-ce qu'une consigne ? »

Acceptations possibles des consignes dégagées par les élèves	Répartition des 30 élèves ayant associé la consigne à telle unité de sens de la consigne
Un texte / paragraphe qui donne une définition de l'exercice et dit ce qu'on doit faire	16
Un ordre, une règle à respecter	8
Une explication qui donne un cadre	2
Une explication qui montre comment faire	1
Une indication pour réussir	1
Ne sait pas : « ? »	1
Réponse non exploitable : « Oui »	1

Ce sont les sens de l'ordre à respecter et de l'explication qui reviennent en majorité pour définir la consigne, selon les réponses des participants (24 réponses, soit 80 % des réponses). Les consignes incarnent donc un symbole d'autorité auprès des élèves interrogés, mais possèdent également un fort pouvoir didactique.

Ces réponses sont à compléter avec celles qui ont été données à la troisième question. Demander aux élèves de définir une consigne a un sens certes très proche de leur demander d'expliquer à quoi elles servent, mais ce n'est pas tout à fait la même chose. Avec cette troisième question plus implicite et dans une démarche métacognitive, j'ai cherché à commencer à les sensibiliser au sens des consignes pour les faire réfléchir aux raisons pour lesquelles on leur demande de réaliser des tâches à l'aide d'une consigne.

Tableau 2 : récapitulatif des réponses des élèves à la troisième question du questionnaire : « A quoi servent les consignes données en classe ? »

Buts des consignes données en classe, dégagés par les élèves	Nombre d'élèves ayant donné telle réponse
A rendre les choses plus claires en expliquant	8
Participe au cadre de classe : discipline, respect, silence	6
A nous aider	5
A nous faire travailler : faire une tâche pour atteindre un but	5
Ne sait pas : « Je sais pas »	2
A nous faire progresser et réussir	1
A ce que les élèves posent des questions (interaction orale)	1
A nous énerver	1
Réponse non exploitable : « Même réponse que la question 1 »	1

Les réponses à cette deuxième question sont similaires à la première. 26,6 % des élèves (soit 8 élèves) considèrent que les consignes servent à expliquer et leur apportent plus de clarté dans les tâches qu'ils doivent effectuer. Il est intéressant de noter que 6 élèves (20 % des participants) justifient l'utilité de la consigne comme participant au bon déroulement du cours et permet d'instaurer une certaine discipline dans la classe. Enfin, il semble que les élèves participants trouvent dans les consignes un guide (5 élèves, soit 16,6 % des réponses), plutôt qu'une contrainte : 1 élève a répondu qu'elles servaient « à nous énerver », ce qui représente seulement 3,33 % des résultats obtenus à cette question.

D'après ces deux questions ouvertes, il ressort donc des réponses des élèves que les consignes serviraient à la fois à guider les élèves en expliquant ce qui est attendu, que les consignes sont des ordres qu'il faut suivre en vue de bien réussir et qu'elles sont très importantes pour instaurer un cadre de classe avec une atmosphère propice au travail.

Les autres questions du questionnaire étaient à choix multiples et les élèves étaient amenés à sélectionner plusieurs réponses s'ils le souhaitaient. La question suivante visait davantage à analyser la raison de leurs difficultés à comprendre les consignes lorsque c'était le cas. Cette question a récolté 51 réponses pour 30 participants, ce qui montre que les difficultés qu'ils peuvent rencontrer sont multiples.

Tableau 3 : récapitulatif des réponses des élèves à la cinquième question du questionnaire : « Pense-tu que les difficultés que tu rencontres ou que tu pourrais rencontrer pour comprendre les consignes existent à cause de ... »

Raisons des difficultés dans la compréhension des consignes, dégagées par les élèves	Nombre d'élèves ayant donné telle réponse
La langue utilisée pour donner les consignes (anglais)	13
Une peur de ne pas réussir à comprendre ce qu'il faut faire car tu paniques en remarquant tout ce que tu ne comprends pas dans les consignes. Tu réfléchis trop aux mots qui te font peur et tu perds de vue le but de l'exercice.	8
La longueur des consignes : trop de mots, plusieurs choses à faire demandées dans la même phrase ou des difficultés à suivre plus de 2 ou 3 consignes l'une après l'autre.	7
Le manque de précision des consignes : les termes sont trop vagues et pas assez clairs, tu vois plusieurs possibilités de répondre sans savoir laquelle est demandée dans l'exercice.	7
Un manque de concentration : l'enseignant parle trop après avoir donné les consignes. Il/elle se répète et ré-explique les consignes plusieurs fois alors que tu as besoin de calme pour réfléchir et faire ce qui est demandé.	7
Des difficultés à voir l'intérêt de ce qu'on te demande de faire dans un exercice par rapport au thème global de la séquence.	4
Autre : Je n'ai vraiment aucune difficulté à comprendre les consignes	3
Autre : Des fois les élèves posent trop de questions, ça prend trop de temps et ça embrouille un peu	1
Autre : J'ai des problèmes de concentration	1

Les difficultés rencontrées par les participants dans la compréhension des consignes sont majoritairement d'ordre lexical et représentent 25,5 % des 51 réponses données par tous les participants (ceux qui considèrent ne pas avoir particulièrement de difficultés ont tous répondu à cette question). Cet aspect des difficultés est suivi de près par un groupe de 8 élèves, soit 15,6 % des réponses, qui ont peur des enjeux posés par la consigne en cours de langue : une peur de ne pas bien comprendre ce qui est attendu et de ne pas réussir. Enfin, des difficultés sont liées à la formulation des consignes : manque de précision, longueur et reformulation excessive par l'enseignant, qui constituent 13,7 % des réponses données pour

chaque catégorie, soit un total de 41,17 % des réponses obtenues. Il était donc indispensable de travailler sur cet aspect des consignes dans mon expérimentation.

Les deux questions suivantes s'intéressaient à leurs préférences lors de la passation de la consigne et aux méthodes qu'ils pensent les plus efficaces pour les aider à comprendre le sens des consignes données en cours d'anglais. La liste détaillées des catégories à gauche sur le graphique correspondent à la question n°6 dans le questionnaire (voir annexe 1).

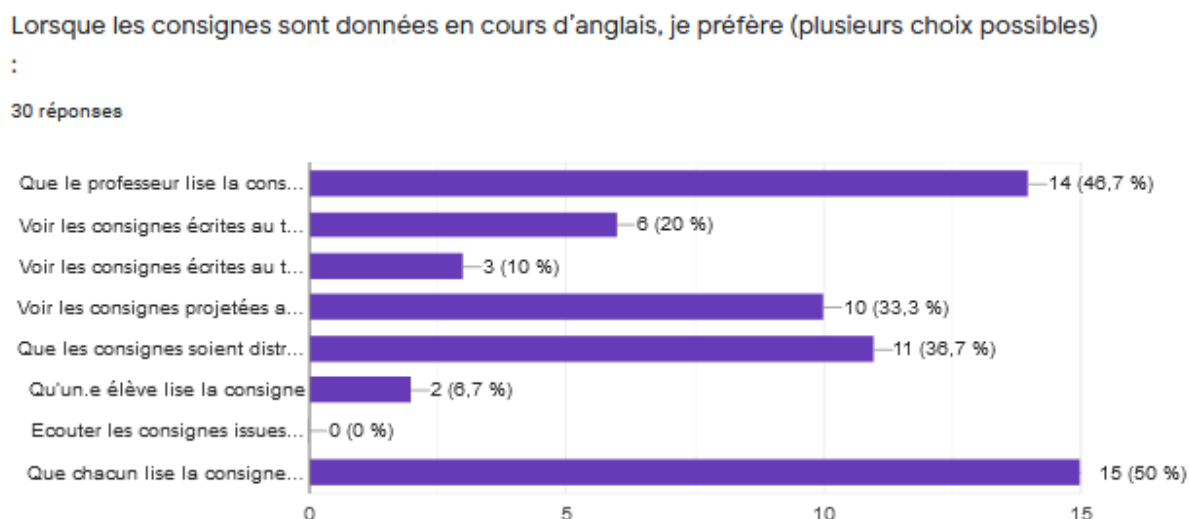


Figure 4 : Préférence des élèves quant à la passation de la consigne

Cette question a récolté 61 réponses de la part des 30 participants. Deux préférences qui semblent assez contradictoires se distinguent des autres réponses, à savoir que 50 % des réponses montrent que les élèves interrogés préfèrent que chacun lise la consigne silencieusement dans sa tête alors que 46,7 % des réponses montrent que les élèves préfèrent que le professeur lise la consigne oralement. Un peu plus d'un tiers des réponses montre aussi que les élèves apprécient respectivement de voir les consignes projetées au tableau et que les consignes soient distribuées à chaque élève. Aucun n'élève n'a exprimé qu'il souhaitait que les consignes soient enregistrées de façon externe et diffusées aux élèves (des consignes que j'aurais enregistrées ou lors d'une compréhension orale quand une consigne enregistrée précède le document sonore, par exemple).

Enfin, la dernière question portait sur les moyens qui aideraient au mieux les élèves, selon eux, à comprendre les consignes. La liste détaillées des catégories à gauche sur le

graphique correspondent à la question n°7 dans le questionnaire (voir annexe 1).

Qu'est-ce qui t'aide à mieux comprendre les consignes données en cours d'anglais ?
(plusieurs choix possibles)

30 réponses

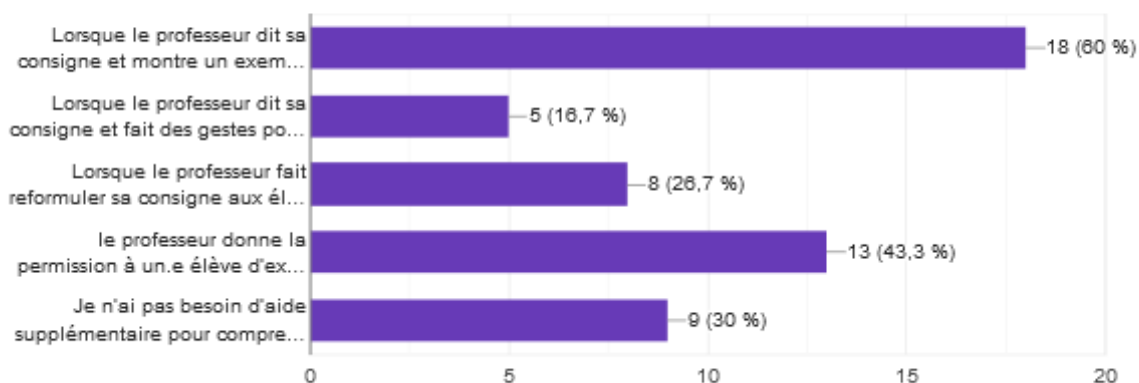


Figure 5 : Les moyens qui aident les élèves à mieux comprendre les consignes.

53 réponses ont été données à cette question. S'il y a toujours une portion des élèves qui ont exprimé ne pas avoir besoin d'aide (9 réponses, soit 30 % des réponses), ce graphique montre qu'énoncer la consigne d'une seule façon ne suffit pas. Plus de la majorité des réponses (60 %) s'accorde à dire que le professeur qui énonce sa consigne et montre un exemple pour l'illustrer leur apporte de l'aide. 43,3 % des réponses indiquent qu'une aide lexicale permet également d'écarter les difficultés dans la compréhension des consignes quand le professeur donne la permission à un élève d'expliquer les consignes en français. 8 réponses ont tout de même mis en lumière que la reformulation était importante pour mieux comprendre ce qui était attendu.

Les différentes réponses données à ce questionnaire ont permis de me mettre davantage à la place des élèves et d'avoir un aperçu de leurs besoins. Il s'agissait maintenant de mettre en place des moyens de les aider à contrer les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer face aux consignes données en cours de langue, qu'il s'agisse de la formulation des consignes, de leur passation et des différents moyens que je pouvais mettre en place pour rendre les consignes plus explicites.

2.3.2. Analyse des données et résultats de l'expérimentation en classe

Pour la séance d'expérimentation, nous avons travaillé sur la séquence « Food in New York » inspirée d'une séquence du manuel *Piece of Cake*, 4ème. Nous avons précédemment étudié le fonctionnement d'un food truck, ses spécificités et les plats qu'on pouvait y commander. Il s'agissait ici de la préparation à la tâche intermédiaire, durant laquelle les élèves répartis en groupes ont élaboré le menu qu'ils proposeraient dans leur food truck, ainsi que le détail des plats. Enfin, dans le cadre du concours « The Vendy awards » mettant des food trucks en compétition, les élèves de chaque groupe se sont réunis dans de nouveaux groupes et se sont enregistrés en présentant tour à tour leur menu et un plat en particulier. Chaque élève d'un groupe a évalué les autres, en vue d'élire le groupe gagnant qui proposait le meilleur menu.

La feuille d'instructions peut paraître dense, mais j'ai choisi de morceler les instructions en différentes étapes afin que la progression de la tâche soit visuellement plus explicite pour les élèves. J'ai aussi essayé d'employer des mots transparents et d'écrire des consignes synthétiques, c'est-à-dire courtes et précises.



Create the best menu for your food truck and win the Vendy Awards!

Work in groups with 4 teammates and create the best menu for your food truck.

STEP 1: All the pupils **write** together a **list of meals** they want to put in their food truck menu.

Mention the nationalitie(s) of the meals you chose.

STEP 2: All the pupils **describe the composition** of their meals on the menu. **Write a list** with the ingredients.

➤ You can use the vocabulary sheet to get help.

STEP 3: All the pupils change groups. **Record yourself** and:

- **Present** your menu to the members of other groups
- **Describe** one of the meals you propose in your food truck

STEP 4: Imagine you are part of the jury of the Vendy Awards:

Evaluate the menu of the people from the other groups.

Use the assessment grid made for the jury.

Complete it and give it to your teacher who will reveal who the winner is.

Figure 6 : Aide à la préparation de la tâche intermédiaire distribuée aux élèves

J'ai fait distribuer la feuille par les élèves de 4^{ème} 5. Nous avons passé du temps à expliquer ce qu'étaient les Vendy Awards d'après eux, puis nous avons lu la fiche ensemble. J'ai eu recours à des gestes non verbaux pour appuyer les termes importants donnés dans les consignes, comme les termes « in groups », « write together » ou « record yourself ». Le terme « teammates » n'a pas été compris tout de suite par tous les élèves. 5 élèves ont fait savoir verbalement qu'ils ne connaissaient pas ce terme en déclarant : « Euh Madame, what is « teammates » ? » ; « « Teammates » c'est pas des candidats ? » auquel la voisine de l'élève a répondu « Non, je crois c'est des sportifs parce que y a « teams » dedans ». Je l'ai encouragée en lui disant qu'elle était sur la bonne voie mais que ce n'était pas tout à fait exact. Un élève a expliqué en anglais ce que le terme voulait dire et j'ai pu confirmer avant de faire répéter à un autre élève ce qu'il avait compris. J'ai également fait un schéma de ce qu'était « a list » car même si le terme était transparent, un élève a posé la question en français. Je lui ai fait reprendre la question en anglais. Une élève a expliqué la définition de ce terme en anglais avant que je dessine le schéma d'une liste au tableau.

J'ai également distribué aux élèves qui le désiraient une fiche-mémo concernant les consignes (voir annexe 3) car certains avaient du mal à se souvenir du sens de certains termes comme « Write », « record » ou « introduce ». J'ai privilégié des visuels que je trouvais plus explicites qu'une traduction en français que les élèves auraient pu facilement oublier. 13 élèves ont levé le doigt pour avoir l'aide de cette fiche, soit 46,4 % des 28 élèves de la classe. A la fin de la séance, j'ai demandé qui s'était servi de la fiche-mémo consignes parmi les élèves qui l'avaient demandée : 10 élèves sur les 13 demandeurs ont confirmé s'en être servi et l'ont trouvée utile, soit près de 80 % d'entre eux.

Une fois la fiche lue ensemble, j'ai laissé 2 minutes aux élèves répartis en binômes pour se réexpliquer mutuellement les consignes en anglais avec leurs propres mots. Les élèves aux niveaux les plus faibles et qui ont beaucoup de difficultés lexicales ont expliqué en français ce qu'ils avaient compris.

Avant que les élèves de 4^{ème} 5 se mettent en groupe commencent à faire la tâche, je leur ai distribués une fiche d'aide métacognitive pour qu'ils puissent analyser l'utilité des consignes données et de réfléchir au sens ainsi qu'aux moyens dont ils disposaient pour accomplir la tâche demandée. J'ai choisi d'écrire cette fiche en français car cela relève pour moi de la méthodologie qui est enseignée en français pour le collège. De plus, il s'agit d'un moment de prise de recul sur leur travail, ce qui n'est pas toujours aisé à leur âge. Certains auraient eu des difficultés lexicales et seraient passés à côté de l'exercice.

Phases de la tâche	Questions à se poser
Phase 1 : avant de commencer la tâche	- Que dois-je faire dans la tâche d'après la consigne ? Le but est-il clair ou faut-il que je reformule avec mes mots ? - Ai-je déjà fait cette tâche auparavant ? - Est-ce que je réussis à faire ce genre de tâche ou ai-je des difficultés à la faire ? - Est-ce que je sais ce que je dois faire et comment je dois faire pour réussir ? - A quoi dois-je faire attention ?
Phase 2 : quand je suis en train de faire la tâche	- Est-ce que je suis en train de bien suivre ce que la consigne me demande de faire ? - Si ce n'est pas le cas, qu'est-ce qui peut m'aider à m'orienter vers ce qu'il faut faire ?
Phase 3 : quand la tâche est terminée	- Est-ce que je pense avoir réussi à faire cette tâche et à répondre à ce que la consigne m'a demandé de faire ? Pourquoi ? - Ai-je eu des difficultés à faire cette tâche et qu'est-ce qui m'a posé problème ? - Y aurait-il eu une autre réponse que celle que j'ai choisie pour faire la tâche ? - Est-ce que je pourrais me resservir de ce que j'ai fait dans cette tâche pour effectuer une autre tâche ?

Figure 7 : Fiche d'aide métacognitive donnée aux élèves avec les questions que les élèves doivent se poser avant, pendant et après la réalisation d'une tâche

Les élèves ont eu quelques minutes pour réfléchir et répondre à la première phase de la fiche. Nous avons ensuite mis en commun ce que les élèves avaient trouvés et nous avons refait le point ensemble sur ce qu'ils devaient faire et pourquoi ils devaient le faire. Ils se sont mis en groupes et ont démarré l'activité qui n'a pas pu être terminée avant la fin de l'heure.

2.4. Conclusion de l'expérimentation

L'expérimentation menée dans la classe test semble avoir été concluante sur plusieurs aspects. Lors du bilan en français à la fin du cours, je leur ai demandé : « Qu'avez-vous appris de nouveau aujourd'hui ? » Les 4^{ème}5 ont exprimé avoir appris à mieux comprendre ce qu'ils devaient faire dans un exercice parce qu'ils avaient accès aux « bonnes questions » à se poser avant, pendant et après, et que cela leur donnait plus de moyens de réussir. Cela a également permis en général moins de chahut et d'agitation des élèves par rapport aux autres cours dispensés à cet horaire. Cette activité d'explicitation des consignes a été porteuse de sens pour les élèves qui ont compris comment se décomposait une tâche et en quoi ils contribuaient à son élaboration.

C'était moins le cas dans la classe de 4^{ème}1 qui n'a pas bénéficié d'une explicitation des consignes aussi marquée qu'en 4^{ème}5, ni de fiche-mémo sur les consignes, ni de fiche de réflexion métacognitive. Ils se sont mis directement au travail après l'explication des consignes. Cela n'a toutefois pas posé de problèmes pour la majorité d'entre eux, mais plusieurs élèves ont manifesté en français leur incompréhension de ce qu'il fallait faire. Il m'a fallu interrompre la mise en activité de tous les élèves pour recréer un moment d'explicitation des consignes. Quelques élèves avaient également besoin de se remémorer le sens de consignes utilisées dans la préparation à la tâche finale : la fiche-mémo consignes leur aurait été bien utile et cela leur aurait permis d'être davantage autonomes en trouvant leur réponse tout seuls au lieu de faire appel au professeur pour un apport lexical.

Le fait d'avoir placé cette activité métacognitive sur les consignes pendant un projet en groupe a été bénéfique pour l'entraide entre les élèves lorsque quelques incompréhensions ou un manque d'apport lexical subsistaient car les élèves du groupe ont pris en charge l'explicitation des consignes pour la conduite du projet dans la langue cible et ont pu avoir recours au français pour aider les élèves les plus faibles. On peut donc confirmer que des

consignes bien transmises sont généralement bien comprises et permettent l'effacement du professeur au profit de l'autonomie des élèves.

Cependant, cette expérimentation a aussi montré quelques limites. Cette expérimentation était assez longue car j'ai pris beaucoup de temps pour m'assurer que le maximum d'élèves parvienne à conscientiser les consignes qui déterminent leur accomplissement de tâches en classe. S'il faudrait la répéter plusieurs fois en vue d'automatiser la démarche métacognitive, il serait difficilement envisageable de la répéter à chaque nouvelle activité car nous aurions beaucoup de mal à progresser dans les séances.

Certains élèves qui n'ont pas de difficultés particulières en anglais se sont montrés patients mais ont manifesté un certain ennui car ils ont trouvé l'explicitation des consignes trop longues dans la mise en route de l'activité.

Lors de l'explicitation des consignes, plusieurs élèves qui avaient besoin d'apports lexicaux ont posé leurs questions en français, sans passer en premier lieu par la langue cible. Cela a pu casser l'autonomie entre élèves qui s'était instaurée dans les groupes. Il était également difficile de faire parler les élèves sans que cela les pousse au bavardage en français, ont parlé en français en regard des ressources dont ils auraient besoin pour effectuer la tâche.

Conclusion

La consigne est donc loin d'être un aspect anodin de la transmission pédagogique. L'intérêt croissant des travaux de recherche de ces trente dernières années pour les problématiques qui se cristallisent autour de la consigne et que j'ai explorées dans le cadre théorique de ce mémoire montre qu'il s'agit d'un moment charnière pour la compréhension, la mise en activité et l'autonomie des élèves. En adoptant une pratique réflexive consciente de mon enseignement, j'ai essayé de mettre en place les stratégies pédagogiques efficaces dans mes classes afin de faire prendre conscience aux élèves des enjeux pédagogiques liés aux consignes. J'ai ainsi cherché à rendre les consignes les plus explicites possibles en vue de faire diminuer leurs difficultés et de les accompagner à les surmonter.

Références bibliographiques

Ouvrages :

Meirieu, P. (1999). Préface. *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CNDP.

De Vecchi, G. (2014). [1992]. *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CNDP et CRAP Cahiers Pédagogiques.

Articles :

Bouche, G. (2010). Apprendre à élaborer des consignes. *Cahiers Pédagogiques*, 483, 13-14.

Henniqueau-Mary, C., & Thouin, D. (2010). Attention aux consignes : On croit bien faire, mais.... *Cahiers Pédagogiques*, 483, 11-12.

Lecocq, Y. (2010). Un sujet de composition : énoncé court, consigne complexe. *Cahiers Pédagogiques*, 483, 36-37.

Mével, Y. (2010). Je hais les consignes. *Cahiers Pédagogiques*, 483, 34-35.

Zakhartchouk, J.-M. & Castincaud, F. (1987). Lecture d'énoncés et consignes. Amiens : CRAP Cahiers Pédagogiques.

Zakhartchouk, J.-M. (2010). Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre. *Cahiers Pédagogiques*, 483, 10.

Articles en ligne :

Delvolvé, N. (2006). Métacognition et réussite des élèves. *Cahiers Pédagogiques* (en ligne). Consulté le 14 décembre 2020 sur <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>

Dominguez, E. & Rivière, V. (2015). Les consignes en classe de langue : activité polyfocalisée et rôle du regard, *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Consulté le 18 novembre 2020 sur : <http://rdlc.revues.org/715>

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 1-15. Consulté le 18 novembre 2020 sur <http://journals.openedition.org/aile/801>

Khan, Md., S., H., Ashrafuzzaman, Md. & Begum, M. (2014). Exploring the Practices of Giving Instructions in English Classroom at Primary Level, Teacher's World, *Journal of Education and Research*, 41, 13-23. Consulté le 18 novembre 2020 sur : https://www.researchgate.net/publication/334946619_Exploring_the_Practices_of_Giving_Instructions_in_English_Classroom_at_Primary_Level

Meirieu, P. (2001). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. Paris : UNESCO. Consulté le 20 janvier 2021, sur <https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>

Prouchet, M. (2008). La marguerite des impressions ou ... que reste-t-il d'un apprentissage ?. Centre Académique Michel Delay – Outils d'accompagnement Action Formation Recherche. Consulté le 21 janvier 2021, sur <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/texte-marguerite-mprouchet>

Zakharthouk, J.-M. (1996). Consignes: aider les élèves à décoder. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°90, 9-25. Consulté le 18 novembre 2020, sur www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_90_1_1771

Zakharthouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22, 61-81. Consulté le 18 novembre 2020 sur www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2343

Dictionnaire :

Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C., & Roussel, M.-P. (2009) *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris : Bordas.

CNRTL. (s. d.). Consigne. Dans *TLFI, lexicographie*. Consulté le 8 octobre 2020 sur <https://www.cnrtl.fr/definition/consigne>

Sitographie :

VIème colloque de l'IIGM, (2005). *La consigne, c'est la consigne*, Paris. Consulté le 18 novembre 2020 sur <http://www.phonimage.org/phoninfo/typologie.pdf>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire adressé aux élèves via Google Forms.

Les consignes en cours d'anglais

Répondez aux questions de manière anonyme et le plus sincèrement possible. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.
Formulaire à remplir dans le cadre d'une étude sur les consignes en classe d'anglais pour un projet universitaire.

***Obligatoire**

Quel est le nom de ta classe ? *

☐ 4ème 1

☐ 4ème 5

Selon toi, qu'est-ce qu'une consigne ? (Utilise tes propres mots, ceux qui te viennent naturellement pour expliquer ce terme) *

Votre réponse

Selon toi, à quoi servent les consignes données en classe ? *

Votre réponse

As-tu plus de difficultés à comprendre les consignes en cours d'anglais que dans les autres matières ? *

☐ OUI j'ai du mal à comprendre les consignes en cours d'anglais

☐ Cela dépend des fois : je comprends lorsqu'on m'apporte de l'aide.

☐ NON je n'ai pas besoin d'aide supplémentaire

Penses-tu que les difficultés que tu rencontres ou que tu pourrais rencontrer pour comprendre les consignes existent à cause de (plusieurs choix possibles): *

- ☐ La langue utilisée pour donner les consignes (anglais)
- ☐ La longueur des consignes : trop de mots, plusieurs choses à faire demandées dans la même phrase ou des difficultés à suivre plus de 2 ou 3 consignes l'une après l'autre.
- ☐ Le manque de précision des consignes : les termes sont trop vagues et pas assez clairs, tu vois plusieurs possibilités de répondre sans savoir laquelle est demandée dans l'exercice.
- ☐ Un manque de concentration : l'enseignant parle trop après avoir donné les consignes. Il/elle se répète et ré-explique les consignes plusieurs fois alors que tu as besoin de calme pour réfléchir et faire ce qui est demandé.
- ☐ Une peur de ne pas réussir à comprendre ce qu'il faut faire car tu paniques en remarquant tout ce que tu ne comprends pas dans les consignes. Tu réfléchis trop aux mots qui te font peur et tu perds de vue le but de l'exercice.
- ☐ Des difficultés à voir l'intérêt de ce qu'on te demande de faire dans un exercice par rapport au thème global de la séquence.
- ☐ Autre : _____

Lorsque les consignes sont données en cours d'anglais, je préfère (plusieurs choix possibles) : *

- ☐ Que le professeur lise la consigne oralement
- ☐ Voir les consignes écrites au tableau à la main par le professeur
- ☐ Voir les consignes écrites au tableau à la main par un.e élève
- ☐ Voir les consignes projetées au tableau sur le diaporama
- ☐ Que les consignes soient distribuées à chaque élève
- ☐ Qu'un.e élève lise la consigne
- ☐ Ecouter les consignes issues d'un enregistrement
- ☐ Que chacun lise la consigne silencieusement dans sa tête

Qu'est-ce qui t'aide à mieux comprendre les consignes données en cours d'anglais ? (plusieurs choix possibles) *

- ☐ Lorsque le professeur dit sa consigne et montre un exemple pour l'illustrer
- ☐ Lorsque le professeur dit sa consigne et fait des gestes pour expliquer davantage ce qu'il veut dire
- ☐ Lorsque le professeur fait reformuler sa consigne aux élèves
- ☐ le professeur donne la permission à un.e élève d'expliquer les consignes en français
- ☐ Je n'ai pas besoin d'aide supplémentaire pour comprendre les consignes

Envoyer Page 1 sur 1

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Règles de confidentialité](#)

Google Forms

Annexe 2 : Réponses des élèves aux questions « Qu'est-ce qu'une consigne ? » et « A quoi sert une consigne ? »

Selon toi, qu'est-ce qu'une consigne ? (Utilise tes propres mots, ceux qui te viennent naturellement pour expliquer ce terme)

30 réponses

- Une consigne et un petit texte qui définit ce que l'on doit faire.
- Un ordre et des explications pour réaliser un travail
- C'est des indications pour un exercice
- Une consigne c'est ce qu'on doit faire pendant un exercice
- Une consigne est une phrase qui explique en quoi consiste l'exercice, ce qu'il faut faire.
- C'est quelque chose à respecter.
- Oui
- c'est une règle qui explique un exercice
- C'est une ou plusieurs phrases qui nous dicte ce que l'on doit faire.

c est un énoncé que l on doit respecter

C'est une ou des phrases qui va nous donner les instructions d'un devoir

une consigne est une phrase qui indique les choses a faire et qui indique comme se deroulera l'activité en question et aussi à fixer un cadre.

c'est une phrase donnée pour effectuer un travail.

C'est une règle que l'on doit respecter.

Une consigne est la marche à suivre pour faire une activité.

C'est un ordre

C'est un mode d'emploi qu'on doit obligatoirement respecter pour bien faire un exercice pas exemple

C est un énoncé qui sert à expliquer comment va se dérouler l exercice et comment le faire, c est pour pouvoir répondre aux questions...

c'est pour ce qu'on doit faire

Pour moi une consigne c'est un ordre que l'on doit appliquer.

Une consigne servent à réaliser un exercice correctement et est représenter par un texte qui explique ce qu'il faut faire

Une indication pour une action

selon moi, une consigne est une indication pour atteindre un but précis

Une consigne est une phrase ou un paragraphe qui résume ce que l'on doit faire lors d'un exercice et apporte parfois des détails sur la manière de le rédiger et le contenu qui doit y être.

Une consigne c'est une explication simple d'un exercice.

?

C'est une indication pour expliquer quelque chose, généralement un exercice.

Quelque chose qu'il faut faire ou on a les instructions

Des explications à suivre

une consigne est une phrase contenant des choses à faire en rapport avec se que l'on etudie.

Selon toi, à quoi servent les consignes données en classe ?

30 réponses

Elles servent à nous guider en disant ce qu'on doit faire.

A savoir comment faire un exercice

Ça sers à être une bonne atmosphère pour travailler

Je sais pas

Elles servent à expliquer un exercice.

Cela sert à savoir quoi faire et comment le choses doivent se dérouler.

C'est de respecter les autres, De se concentrer, ET de ne pas parler

a respecte ce qui est demande

Elles servent à expliquer et à comprendre l'exercice donné.

elles servent à faire régner l ordre

Répondu précédemment

les consignes sevent à nous guider dans ce qu'on doit faire en classe et a mettre des limites

Elles servent à nous guider dans le travail à faire.

Elles servent à donner des ordres à faire dans les exercices.

Elles servent à savoir comment faire les activités données en classe.

A travailler

Elles servent à nous aider

Quand elles sont données en classe cela est plus facile car il peut y avoir des questions posées par les élèves et elles servent à poser les choses à plat et que ça soit clair pour tout le monde, si ce n'est pas clair nous pouvons poser des questions.

pour être sage

Les consignes servent à effectuer une tâche et à être dans une action.

Ca sert à ne pas se perdre

A indiquer ce qu'on doit faire

pour aboutir à « un but » sans problème

Elles servent à ce que tous les élèves fassent un même exercice avec les mêmes règles.

Les consignes données en classe servent à ce qu'un élève comprenne l'exercice à faire.

je sais pas

Les consignes données en classe servent à garder le calme et avoir un cours normal.

A nous énerver

A progresser et à faire le travail

à nous expliquer ce qu'il faut faire dans un exercice

Annexe 3 : Fiche mémo-consigne distribuée aux élèves qui le désiraient

