

Année universitaire 2020-2021

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

Mention Second degré

Parcours : Anglais

La langue maternelle dans les consignes, outil de l'acquisition d'une langue étrangère

Présenté par Alexane Pellet

Mémoire de M2 encadré par Mmes Cyndie Darves et Samia Ounoughi

Table des matières

INTRODUCTION	1
ETAT DE L'ART	2
1. L'apprentissage d'une langue étrangère	2
1.1. Langue maternelle, langue étrangère.....	2
1.1.1. Définitions.....	2
1.1.2. Les limites de la dénomination langue maternelle/ langue seconde.....	2
1.2. L'acquisition du langage.....	2
1.2.1. L'acquisition des langues étrangères : un domaine controversé.....	2
1.2.2. L'interaction des différentes langues lors de l'acquisition.....	3
2. L'évolution des positions quant à l'utilisation de la langue partagée en cours de LVE	4
2.1. Un changement de perspective.....	4
2.1.1. L'évolution des méthodes et de la recherche.....	4
2.1.2. Dans les textes officiels.....	4
2.2. Des pistes pour comprendre de tels changements.....	5
2.3. Les avantages de l'utilisation de la L1 dans l'acquisition d'une L2.....	6
2.3.1. Afin de conserver et d'optimiser le temps d'exposition à la L2.....	6
2.3.2. Afin d'éviter les ambiguïtés et faciliter l'acquisition du lexique.....	6
2.3.3. Afin d'encourager les réflexions métalinguistiques.....	7
2.4. Les points de vigilance.....	7
3. Les consignes, geste nécessaire aux buts multiples	8
3.1. La consigne, un enjeu central.....	8
3.1.1. Qu'est-ce que qu'une consigne ?.....	8
3.1.2. Un enjeu multiple et crucial.....	8
3.2. Les consignes, élément charnière parfois source de malentendus.....	9
3.2.1. Les difficultés potentielles liées aux consignes.....	9
3.2.2. La double complexité des consignes en classe de LVE.....	9
3.3. Comment rendre une consigne plus efficace ?.....	10
3.3.1. La formulation des consignes.....	10
3.3.1.1. Un travail linguistique et grammatical.....	10
3.3.1.2. La ritualisation des consignes.....	10
3.3.2. La présentation des consignes.....	11
FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE	12
METHODE	13
4. Participants	13
4.1. Etablissement.....	13
4.2. Classes et élèves.....	13
5. Matériel et procédure	14
5.1. Récolte de données sur une séquence sans expérimentation.....	15
5.2. Récolte de données sur la séquence expérimentale.....	16

RESULTATS	20
1. Compréhension des consignes et place du français : ressenti des apprenants.....	20
2. Hypothèse 1 : utilisation de la langue partagée et quantité produite	22
3. Hypothèse 2 : utilisation de la langue partagée et qualité des productions	24
DISCUSSION.....	27
1. Re-contextualisation	27
2. Hypothèses et mise en lien avec des recherches antérieures.....	27
2.1. Hypothèse 1 : langue partagée et quantité produite.....	27
2.2. Hypothèse 2 : langue partagée et qualité des productions.....	28
3. Limites et perspectives	28
3.1. Des limites dues au contexte	28
3.2. Des apprenants aux sensibilités variées.....	29
3.3. Une question d’(in)compréhension ou de confiance ?	30
3.4. Impact sur le métier d’enseignant.....	31
CONCLUSION.....	32
BIBLIOGRAPHIE	33
TABLE DES ANNEXES	I
ANNEXES	I

Introduction

Ce mémoire porte sur l'impact de la langue maternelle dans la compréhension des consignes en classe de langue vivante étrangère. Lors de mon stage de pratique accompagnée, j'ai pu observer plusieurs classes de plusieurs niveaux du lycée Edouard Herriot à Voiron. L'une des choses qui m'ont interpellée est l'importance et l'omniprésence des consignes en classe de langue. Multifonctionnelles et multiformes, elles sont à l'origine de quasiment toute production et interaction. Cependant, elles sont souvent source d'incompréhensions et de malentendus. Cette observation est d'autant plus cruciale que les consignes sont le pivot entre les attentes de l'enseignant et les actions des apprenants. Des différences de niveaux peuvent créer des inégalités face à la réception des consignes, qui vont alors entraîner des inégalités dans la réalisation des tâches. Comment, alors, donner les clés à tous pour comprendre les consignes ? M'intéressant de plus près à cette problématique, j'ai observé les différentes stratégies que ma tutrice mettait en place lors de la formulation et transmission des consignes afin de fluidifier leur réception. L'une de ces stratégies consistait à utiliser le français, qui était la langue partagée par ma tutrice et la plupart des apprenants, pour expliciter des mots de vocabulaire ou des attentes précises. Cependant, elle n'utilisait le français qu'en dernier recours. Philip Kerr explique qu'il y a une forme de culpabilité du professeur de langue à recourir à la langue maternelle, bien qu'elle soit utilisée environ 20% à 40% du temps en cours de langue vivante étrangère. La langue maternelle est considérée comme « the elephant in the room of English language teaching » (Kerr, p. 2). La langue cible doit bien sûr rester au centre, et la langue maternelle doit être utilisée de manière consciente afin de servir l'apprentissage de la langue cible sans tomber dans l'écueil de l'évitement de cette dernière. Mais lorsqu'on sait que le monolinguisme en classe de langue est une illusion difficilement atteignable, pourquoi ne pas alors tirer profit de l'utilisation de la langue maternelle afin de servir l'acquisition d'une langue étrangère ?

Dans cette étude, nous nous intéresserons aux manières dont l'utilisation de la langue maternelle dans les consignes peut permettre de faciliter l'étape cruciale de mise en contact entre l'apprenant et la tâche en classe de langue vivante étrangère.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux recherches qui sondent la place de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère et qui examinent les enjeux cruciaux de la consigne en classe de langue. Après avoir formulé notre problématique et nos hypothèses, nous proposerons plusieurs expérimentations qui viseront à répondre à la question posée, avant de discuter des résultats obtenus.

Etat de l'Art

1. L'apprentissage d'une langue étrangère

1.1. Langue maternelle, langue étrangère

1.1.1. Définitions

Dans le cadre scolaire, plusieurs langues se côtoient. On distingue traditionnellement la langue maternelle des langues étrangères. La langue maternelle peut se définir comme la « première langue apprise par un sujet parlant (dit alors locuteur natif) au contact de l'environnement familial immédiat » (Larousse). Cette langue est principalement acquise dans un milieu endolingue, c'est-à-dire un milieu où les locuteurs partagent la même langue. Par opposition, une langue étrangère (parfois appelée « langue seconde ») sera donc une langue acquise dans un milieu exolingue, c'est-à-dire un milieu où la langue parlée n'est pas partagée par tous les locuteurs. Une langue étrangère nécessite donc un apprentissage spécifique.

1.1.2. Les limites de la dénomination langue maternelle/ langue seconde

Hall et Cook (2012) soulignent que les termes « langue maternelle » et « langue seconde » peuvent mener à des interprétations problématiques. Par exemple, le terme « langue maternelle » sous-entend que la langue partagée par les apprenants et le professeur est nécessairement la langue d'origine de tout le monde, or ce n'est pas toujours le cas. De plus, dans certaines situations d'enseignement, aucune langue n'est partagée par tous les apprenants et l'enseignant. Il est alors compliqué, voire impossible, de communiquer dans une langue autre que la langue cible. Cette dernière n'est d'ailleurs pas nécessairement une langue *seconde* : dans un monde globalisé où les migrations se multiplient, les apprenants maîtrisent souvent plus d'une langue. Ainsi, pour désigner la langue utilisée en classe de langue vivante étrangère (LVE) qui n'est pas la langue enseignée, nous préférons les termes « langue partagée » (LP) ou « L1 » plutôt que « langue maternelle ». Dans la même démarche, nous utiliserons les termes « langue cible » (LC) ou « L2 » plutôt que « langue seconde » pour référer à la langue enseignée.

1.2. L'acquisition du langage

1.2.1. L'acquisition des langues étrangères : un domaine controversé

De nombreux chercheurs se sont intéressés à la manière dont les différentes langues sont acquises. Dans le domaine de l'apprentissage d'une langue maternelle, les recherches de Halliday sont éclairantes. Selon lui, l'acquisition du langage se fait en trois phases (Halliday, paraphrasé par Thwaite, 2019, pp. 43-45). La première correspond au premier système langagier qu'acquiert l'enfant : c'est un système qui ne comprend pas vraiment de lexique ou de structures, mais qui est utilisé par l'enfant pour remplir ce que Halliday nomme des micro-

fonctions telles que réclamer, interagir, s'exprimer.... La seconde phase correspond à la transition entre ce système langagier et celui de l'adulte par l'acquisition de lexique et de structures, et la troisième phase est l'apprentissage du langage tel que les adultes le maîtrisent. Halliday contribue donc à théoriser l'apprentissage de la langue première selon des phases aux caractéristiques clairement définies. On en vient alors à s'interroger sur l'acquisition d'une langue étrangère, qui est un domaine controversé. S'intéresser à l'exemple de l'opposition entre les linguistes Skinner et Chomsky permet de mieux appréhender les divergences qui existent. Pour Skinner et les partisans du béhaviorisme, l'acquisition d'une langue étrangère est le « process of overcoming the habits of native language in order to acquire the new habits of the target language » (Larsen-Freeman, citée par Radia Hannachi, 2005, p. 32). Pour les béhavioristes, une langue s'acquiert grâce à la répétition et à l'exposition continue à la LC, et l'utilisation de la LP est proscrite. Noam Chomsky, quant à lui, s'oppose fermement à la théorie béhavioriste. Comme le dit Hannachi (2005, p. 33), « pour Chomsky, l'acquisition de la langue ne peut pas se réduire à la formation d'habitudes mais plutôt à la déduction des règles qui régissent la langue ». D'après lui, certaines parties du cerveau humain seraient dédiées au langage, qui aurait un aspect inné, et suggéreraient donc l'existence de mécanismes linguistiques universels. Les mécanismes d'apprentissage d'une L1 ne seraient donc pas si différents de ceux d'une L2.

1.2.2. L'interaction des différentes langues lors de l'acquisition

Il est alors pertinent de se demander de quelles manières la langue maternelle impacte la langue étrangère en cours d'acquisition. Pour certains, comme Selinker (1972), chaque langue est régie par un système de règles : il y a donc un système différent pour la L1 et la L2. Ce que Selinker nomme l'interlangue est le système de règles que l'apprenant crée –et qui lui est propre– lors de l'acquisition d'une nouvelle langue. En apprenant une nouvelle langue, Selinker considère qu'on doit apprendre un système de règles complètement nouveau. Ainsi, les deux langues interagissent, selon lui, dans ce système intermédiaire, l'interlangue. Cela résonne avec la théorie de Wilkins (1978, cité par Butzkamm et Caldwell, 2009) : selon lui, apprendre un nouveau langage consiste à se recréer un nouveau système de représentations et de classification. D'après Butzkamm et Caldwell (2009), en revanche, il s'agit plutôt d'étendre notre système de représentation et de modifier nos concepts : par exemple, chacun, dans sa propre langue, a une idée de ce que veut dire « anniversaire ». Apprendre une nouvelle langue, c'est simplement ajouter une manière de référer à ce concept. De la même manière, l'activité physique « parler » est apprise lors de l'acquisition de la langue maternelle. Butzkamm et

Caldwell (2009) soulignent que produire les bons phonèmes nécessite une motricité très fine, et même si chaque langue a ses spécificités phonétiques et phonémiques, la capacité à utiliser sa bouche pour produire un son approprié est acquise grâce à la L1. D'après eux, les compétences acquises lors de l'apprentissage de la langue maternelle sont utiles lors de l'acquisition d'une langue étrangère.

Il est alors pertinent de s'intéresser à l'usage de la L1 en cours de LVE afin de mieux appréhender les enjeux liés à la cohabitation de plusieurs langues dans l'acquisition d'une nouvelle langue.

2. L'évolution des positions quant à l'utilisation de la langue partagée en cours de LVE

2.1. Un changement de perspective

2.1.1. L'évolution des méthodes et de la recherche

L'une des premières méthodes de didactique des langues étrangères était la méthode Grammaire-Traduction. Elle s'appuyait fortement sur la L1, qui était utilisée pour apprendre la grammaire et pour traduire. A la fin du XIX^{ème} siècle, cette méthode est jugée problématique car elle ne permet pas assez d'exposition à la LC (Kerr, 2019). De plus, les écoles privées à cette période souhaitent se différencier des écoles publiques, qui utilisent la méthode Grammaire-Traduction, en proposant des cours de LVE qui offrent un maximum d'exposition à la langue (Kerr, 2019, Hall & Cook, 2012). La langue cible est alors progressivement mise au centre des apprentissages, à l'exclusion presque totale de la L1. Ce phénomène est visible notamment au travers des méthodes qui se développent à cette période, comme la méthode Berlitz qui naît à la fin du XIX^{ème} siècle, qui rejette toute utilisation d'une langue autre que la LC. Cependant, à la fin du XX^{ème} siècle, la recherche remet en question l'idée que les cours de langue cible doivent se faire de manière strictement monolingue. Certaines recherches, comme celles de Oriol Guasch (1997) montrent que l'utilisation de la LP non seulement ne nuit pas nécessairement à l'acquisition de la LC, mais peut même en encourager la production.

2.1.2. Dans les textes officiels

L'évolution des positions de la recherche quant à l'utilisation de la LP en cours de LC se traduit notamment par une évolution du cadre institutionnel. En effet, depuis le début du XXI^{ème} siècle, des changements dans les textes officiels laissent entrevoir une remise en question du « tout-en-anglais ». Par exemple, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), publié en 2001, inclut la médiation comme une activité langagière. Comme indiqué par le Conseil Supérieur des Programmes du Ministère de L'Education Nationale et de la

Jeunesse, « la médiation introduite dans le CECRL consiste à expliciter un discours lu et entendu à quelqu'un qui ne peut le comprendre » (2018, p. 10). Cela implique, entre autres, de savoir traduire un énoncé ou de pouvoir le reformuler dans une autre langue. Dans le même objectif, le Bulletin Officiel Spécial n°2 du 13 février 2020 indique que le Baccalauréat pour les Terminales ayant choisi la spécialité LLCER anglais comprend une épreuve de traduction, signe d'un intérêt grandissant pour l'interaction de plusieurs langues en cours de langue vivante étrangère. Cette évolution est par ailleurs soulignée par Eduscol : il est préconisé d'établir des liens entre les langues vivantes et d'autres apprentissages, notamment le français, pour favoriser les démarches métacognitives (2014, p. 10).

2.2. Des pistes pour comprendre de tels changements

Pour appréhender les origines de ces changements, plusieurs pistes semblent pertinentes. Tout d'abord, d'après de nombreux chercheurs, le monolinguisme en classe de langue est une illusion. Kerr écrit : « not only is a policy of English-only unachievable in many contexts, but it may also be undesirable » (2019, p. 2). Les enseignants gagneraient donc à comprendre le rôle de l'utilisation de la L1 en classe de L2 afin d'exploiter pleinement son potentiel plutôt que de seulement l'utiliser quand on ne peut pas faire autrement. D'autres recherches semblent indiquer que la remise en question du monolinguisme en classe de LVE provient en partie d'une reconsidération des objectifs liés à l'apprentissage d'une langue. Comme l'expriment Hall et Cook, « [m]ajor factors in the advocacy of bilingual teaching include a recognition that many learners will need to operate bilingually, that they will wish to preserve their own cultural and linguistic identity while speaking English, and that they will not necessarily be using English in a native-speaker environment » (2012, p. 276). L'aspect de plus en plus globalisé du monde a également mené à une réévaluation de l'importance du bilinguisme et du multilinguisme, et pousse à questionner le lien entre identité du locuteur et langages dans un contexte postcolonial (Hall et Cook, 2012). L'apprentissage d'une nouvelle langue contribue donc à la (re)définition de l'identité du locuteur, et sa relation avec sa langue d'origine est repensée : l'utilisation de la L1 en classe de L2 n'est pas seulement une question didactique ou pédagogique, mais a également une dimension sociale. Ceci est soutenu par Christian Puren, qui explique que « la classe de L2 est un milieu naturellement multilingue [...] en homologie avec la société multilingue à laquelle il s'agit désormais de préparer les élèves » (2012).

La revalorisation de la place de la langue partagée en cours de langue cible est par ailleurs étayée par les nombreux avantages qu'elle offre.

2.3. Les avantages de l'utilisation de la L1 dans l'acquisition d'une L2

2.3.1. Afin de conserver et d'optimiser le temps d'exposition à la L2

L'utilisation de la L1 en cours de L2 offre de nombreux avantages. Certains sont d'ordre pratique, comme le soulignent Hall et Cook (2012) : le professeur peut utiliser la L1 pour expliciter des points de grammaire, régler des questions d'organisation ou d'ordre administratif, traduire des mots lorsqu'il est impossible de faire autrement ou encore pallier des problèmes de compréhension. Paradoxalement, l'utilisation de la langue partagée –notamment dans les consignes et pour ce qui relève de l'organisation- peut permettre d'augmenter le temps d'exposition à la langue cible (Kerr, 2019 ; Hall & Cook, 2012). Permettre aux apprenants d'utiliser la langue partagée peut donc augmenter à la fois la quantité d'exposition à la langue cible, mais également la qualité des productions. Lors de mon stage de pratique accompagnée, j'ai donné les consignes en anglais et je les ai fait reformuler en français par un élève. J'ai remarqué que j'avais moins de questions sur la mise en place de la tâche et qu'ainsi la mise au travail était plus efficace. Les questions portaient alors plutôt sur le contenu de leur production et avaient pour but d'améliorer la qualité de leur expression plutôt que de devoir réexpliquer les attentes. Les recherches de Guasch (1997) expliquent d'ailleurs que l'utilisation de la L1, par exemple dans les consignes, pour planifier la tâche ou encore pour combler un manque de lexique, permet aux apprenants de se concentrer davantage sur la production et l'organisation des idées, donc ils produisent plus, et leur production est de meilleure qualité. De plus, comme le souligne Kerr (2019), être exposé sans interruption à une langue étrangère pendant une heure ou plus peut être très lourd cognitivement, particulièrement pour des jeunes apprenants. L'utilisation de langue partagée de manière ponctuelle permet donc de garder un niveau d'attention suffisant pour que l'acquisition de la L1 soit efficace (Kerr, 2019).

2.3.2. Afin d'éviter les ambiguïtés et faciliter l'acquisition du lexique

Utiliser la langue partagée peut également permettre de lever certaines ambiguïtés et d'encourager l'acquisition de lexique. Par exemple, expliciter le vocabulaire dans les consignes peut éviter des incompréhensions. Pour ce faire, Kerr suggère par exemple le « sandwiching », c'est à dire donner un terme potentiellement problématique en anglais, puis le traduire en français, et enfin le répéter en anglais (par exemple, « Work in pairs, avec quelqu'un d'autre, in pairs », Kerr, 2019, p. 10). Par ailleurs, Moore (2010) avance que le « code-switching », c'est-à-dire naviguer entre la L1 et la L2 dans une phrase ou une tâche, permet de fluidifier la conversation et n'empêche pas l'apprentissage de la L2. Cela peut au contraire faciliter l'acquisition, par exemple de lexique (comme dans l'exemple suivant : *Professeur* : What is he

doing? *Apprenant* : Il mange. *P* : He is eating. *A* : He is eating). Puisqu'on sait que les malentendus, notamment dans les consignes, sont souvent à la source de difficultés d'apprentissage (Zakhartchouk, 2000), l'utilisation de la L1 de manière raisonnée peut permettre de dépasser ces difficultés. Pour ce faire, il est pertinent d'encourager les apprenants à réfléchir à la langue.

2.3.3. Afin d'encourager les réflexions métalinguistiques

Comme le souligne Moore (2010), l'utilisation de la langue partagée permet de développer ce qu'elle nomme le « language awareness », c'est-à-dire la prise de conscience des similarités et différences entre les deux langues au niveau du lexique, de la syntaxe, de la grammaire... Cela offre la possibilité de travailler une approche métalinguistique qui facilitera la compréhension de la grammaire de la langue cible. Ceci est d'ailleurs soutenu par l'Education Nationale : les professeurs sont encouragés à établir des liens entre le français et les langues étrangères pour « faire prendre conscience des stratégies de compréhension qui sont à l'œuvre dans les différents domaines d'apprentissage » et « valoriser les observations des élèves sur les langues (français et langues vivantes) qu'ils manipulent afin de pouvoir comparer des faits de langue » (Eduscol, 2014).

2.4. Les points de vigilance

Les chercheurs qui s'intéressent à la relation entre la L1 et la L2 en classe de langue s'accordent à dire que des limites existent à l'utilisation de la langue partagée. Tout d'abord, comme le souligne Pauline Puech (2018) dans son mémoire, l'enseignant et les apprenants ne partagent pas nécessairement la même langue maternelle. Dans ce cas-là, l'utilisation d'une langue autre que la langue cible est compromise. De plus, comme l'indique Kerr, « English-mainly is generally a better rule of thumb than English-only, but, clearly, blanket acceptance of L1 use in English classrooms is no better than blanket banning. » (2019, p. 17). La quantité d'exposition à la L1 doit rester limitée, sans quoi, comme le dit Kerr, «The short-term gain may [...] lead to long-term pain as English becomes the language that is spoken about, rather than spoken with» (2019, p. 10). Une surutilisation de la langue partagée pourrait troubler l'apprenant et risquerait de créer chez lui des interférences entre les deux langues (Lajoie, 2007). Comme l'indique Kerr (2019), il est important que les apprenants sachent identifier les moments où plusieurs langues peuvent être mobilisées et les moments où seule la langue cible est autorisée.

La cohabitation de deux langues en classe de LVE offre donc de nombreux avantages, à condition d'être utilisée de manière raisonnée. Dans les consignes, par exemple, l'utilisation de

la LP peut s'avérer efficace pour éviter les malentendus, et peut même participer au développement quantitatif et qualitatif des productions des apprenants.

3. Les consignes, geste nécessaire aux buts multiples

3.1. La consigne, un enjeu central

3.1.1. Qu'est-ce que qu'une consigne ?

Une consigne peut être définie comme « une instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter » (Larousse). Dans le cadre scolaire, elle émane la plupart du temps de l'enseignant et est reçue par l'apprenant. Elle permet à la personne qui la transmet de dire de faire, dire quoi faire, dire comment et dire pourquoi le faire (Rivière, 2008). Comme le souligne Zakhartchouk, l'omniprésence des consignes dans le contexte scolaire, tant pour des questions d'organisation de l'espace et du temps de travail que pour des questions purement scolaires, fait d'elles un enjeu majeur. Zakhartchouk ajoute que « 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 » (2010, p. 10). Les consignes représentent donc un enjeu majeur, tant au niveau de l'organisation que pour l'apprentissage. Il est ainsi aisé de saisir qu'il existe une nécessité de travailler sur les consignes, ce qui est d'ailleurs préconisé par Eduscol (2016).

3.1.2. Un enjeu multiple et crucial

Il existe plusieurs formes de consignes, et elles ont plusieurs buts. Tout d'abord, Zakhartchouk (2000) distingue les consignes qui régulent, qui visent à créer un environnement propice au travail –qu'il rattache au domaine de la socialisation- des consignes « scolaires » qui donnent des indications sur la tâche à effectuer –qui se rapportent plutôt au domaine du cognitif. Les consignes dites scolaires peuvent elles-mêmes être catégorisées selon leur visée, comme le suggère Philippe Meirieu (1993). On peut tout d'abord identifier les consignes-buts, qui définissent un projet à réaliser. Les consignes-critères, elles, permettent à l'apprenant de déterminer si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant, précisément en définissant ces attentes et donc en orientant l'activité de l'apprenant. Les consignes-procédures proposent des stratégies possibles ou obligatoires qui permettent d'effectuer la tâche demandée, et les consignes-structures balisent la tâche à effectuer en déterminant les opérations cognitives à effectuer et en mettant en garde contre les possibles erreurs. Pour résumer, au travers des consignes, l'enseignant doit « rendre visible le projet d'apprentissage, les tâches et les procédures qui y mènent et peut-être plus indirectement les savoirs ou savoir-faire à acquérir » (Dominguez & Rivière, 2015, p. 10). Les consignes sont un enjeu d'autant plus crucial qu'elles

sont la « charnière entre le dire et le faire » (Rivière, 2008, p. 52). Il est donc nécessaire d'être conscient des choix effectués lors de la transmission de consignes afin de permettre la bonne mise en contact entre la tâche et l'apprenant.

3.2. Les consignes, élément charnière parfois source de malentendus

3.2.1. Les difficultés potentielles liées aux consignes

La mise en contact entre l'apprenant et la tâche, opérée par la consigne, est donc un enjeu essentiel dans l'acquisition d'une langue étrangère, mais peut poser problème pour différentes raisons. Premièrement, comme le soulignent Dominguez et Rivière (2015), la réception de consigne est une « activité polyfocalisée » qui peut vite mener à une surcharge cognitive. En effet, lorsqu'une consigne est donnée, les foyers d'attention sont multiples : l'apprenant doit écouter, lire, comprendre, et parfois même écrire dans le même temps (Dominguez & Rivière, 2015). Une autre difficulté réside dans le fait qu'il y a souvent un écart entre ce que l'enseignant attend en donnant une consigne et ce que l'élève comprend, puis ce qu'il effectue : la compréhension de la consigne « se joue dans le face-à-face, souvent solitaire, de l'apprenant et de la consigne de travail » (Zakhartchouk, 2000, 63). La consigne parfaite et parfaitement intelligible est donc, d'après lui, une utopie. L'enseignant doit en revanche veiller à opérer des choix constants et conscients lorsqu'il produit et transmet une consigne afin de limiter les difficultés liées à celle-ci.

3.2.2. La double complexité des consignes en classe de LVE

Comme le souligne Kerr (2019), si la consigne n'a pas été comprise, on court le risque d'empêcher la mise au travail et la réalisation de toute tâche. En classe de LVE, les malentendus ou compréhensions erronées de consignes peuvent être amplifiés par plusieurs éléments, faisant de la prescription un enjeu d'autant plus crucial. Tout d'abord, le terme « langue étrangère » n'est pas anodin : la transmission de consigne s'effectue dans une langue qui n'est que partiellement maîtrisée par l'apprenant. Dans ce travail, nous nous intéressons principalement aux consignes données lors de tâches de production. Or, dans toutes les matières mais particulièrement en classe de LVE, les consignes, nécessitent une phase de compréhension avant la phase de production, ce qui peut freiner les apprenants. Dans les *Cahiers pédagogiques*, Henniqueau-Mary et Thouin étudient la compréhension des consignes en primaire (2010). Elles considèrent que les problèmes de compréhension des consignes proviennent d'un manque de maîtrise ou de conscience de la syntaxe, ce qui est sans doute d'autant plus vrai dans une langue étrangère. Pour reprendre la théorie de Selinker mentionnée plus haut, les apprenants doivent construire un système de règles entièrement nouveau lorsqu'ils apprennent une nouvelle langue.

La compréhension de la syntaxe est donc d'autant plus complexe. De plus, en classe de langue, s'ajoutent souvent des lacunes de lexique, qui doivent être comblées pour permettre une bonne compréhension des consignes. Comme le soulignent Rivière et Dominguez (2015), la consigne représente la mise en contact entre l'apprenant et la langue et donne simultanément des informations essentielles à la réalisation d'une tâche. La langue cible est à la fois l'objet et l'outil de l'apprentissage en classe de langue vivante étrangère.

3.3. Comment rendre une consigne plus efficace ?

3.3.1. La formulation des consignes

3.3.1.1. Un travail linguistique et grammatical

Pour rendre une consigne plus efficace, plusieurs pistes sont possibles, notamment celle du travail grammatical. Comme indiqué précédemment, Henniqueau-Mary et Thouin (2010) soulignent que la mauvaise compréhension des consignes, qui entraîne une réalisation erronée de la tâche, trouve souvent son origine dans un « manque de conscience grammaticale » (p. 12). Le type d'énoncé particulier qu'est la consigne mérite donc de faire l'objet de travaux linguistiques. Comme l'indique Zakhartchouk, les consignes ont une forme particulière : la plupart du temps, ce sont des questions ou des injonctions. Certains verbes d'action sont également récurrents, de même que certains mots de lexique (on peut penser, entre autres, aux verbes « écrire » ou « write » en anglais, « répondre » ou « answer » ...). Zakhartchouk s'intéresse aux consignes en français en primaire, mais ces mêmes problématiques sont en jeu pour une langue nouvelle qu'on ne maîtrise pas. Un travail sur les consignes peut ainsi être l'occasion de travailler sur l'impératif et la construction de questions dans la langue étudiée tout en étoffant le lexique. L'utilisation de la langue partagée est alors intéressante en cela qu'elle permettra aux élèves de comparer les structures des deux langues dans les énoncés particuliers que sont les consignes.

3.3.1.2. La ritualisation des consignes

Afin de rendre ce travail linguistique d'autant plus efficace et de développer l'autonomie de l'élève face à la consigne, il est suggéré de ritualiser la formulation des consignes (Zakhartchouk, 2000). Utiliser des formulations et des conditions de transmission ritualisées peut permettre une meilleure compréhension des consignes, et ainsi augmenter l'autonomie des apprenants face à la tâche. Il faut cependant être vigilant à ne pas enfermer les élèves dans des habitudes trop strictes qui pourraient les déstabiliser face à des consignes différentes (Zakhartchouk, 2000). L'essentiel est donc de chercher à créer des automatismes chez l'apprenant qui développeront son autonomie face à la consigne tout en veillant à le déstabiliser

pour encourager son adaptabilité. L'utilisation de la langue partagée dans la mise en place des consignes ritualisées peut donc être intéressante, notamment pour encourager la démarche métacognitive afin de faire prendre conscience aux apprenants des outils mis en place pour mieux comprendre et mieux apprendre.

3.3.2. La présentation des consignes

La présentation des consignes joue également un rôle important dans leur compréhension et donc dans l'apprentissage de la langue. Dans son mémoire, Puech (2018) a démontré que des consignes courtes, écrites et illustrées avaient un impact positif sur leur compréhension par les apprenants. Ceci est confirmé par les travaux de Rivière et Dominguez (2015), qui expliquent que le visuel est important dans la présentation des consignes, car il permet d'orienter l'activité cognitive de l'apprenant. Cela permet également de prendre en compte les différents types d'intelligence, théorisés par Howard Gardner (1983). Le visuel, au travers de mots ou d'images, est donc un élément à prendre en compte lors de la transmission de consignes.

Formulation de la problématique

L'utilisation de la langue partagée –c'est-à-dire la langue commune à l'enseignant et aux apprenants mais qui n'est pas la langue cible- en cours de LVE présente de multiples avantages. Elle est un outil précieux mais parfois négligé ou mal utilisé. Pour faciliter l'organisation du temps de travail et ainsi augmenter le temps passé en langue cible, pour remédier à des problèmes de lexique, de grammaire ou de compréhension, ou encore pour encourager les démarches métalinguistiques et métacognitives qui faciliteront l'apprentissage, nous avons démontré au travers de cet Etat de l'Art que l'utilisation de la langue partagée dans les consignes semblait particulièrement pertinente. En effet, les consignes étant un enjeu central permettant aux élèves d'entrer en contact à la fois avec la langue et avec la tâche, l'utilisation de la langue partagée à bon escient permet de faciliter cette mise en contact et d'éviter des malentendus. Il est alors pertinent de s'intéresser à la manière dont la langue partagée permet de faire de l'apprenant un utilisateur autonome de la langue cible, sans tomber dans l'écueil de l'évitement de cette dernière.

Nous nous poserons alors la question suivante : comment l'utilisation de la langue partagée dans les consignes sert-elle l'acquisition de la langue cible ?

Nous formulons deux hypothèses en réponse à cette question.

Tout d'abord, dans un cours de langue cible, l'utilisation de la langue partagée, en favorisant la compréhension des consignes et en permettant une mise au travail plus efficace, permet d'encourager les apprenants à produire, et donc d'augmenter la quantité des productions des apprenants.

Ensuite, dans un cours de langue cible, l'utilisation de la langue partagée, en favorisant la compréhension des consignes, permet d'augmenter la qualité des productions des apprenants, notamment au regard de la compétence pragmatique.

Méthode

4. Participants

4.1. Etablissement

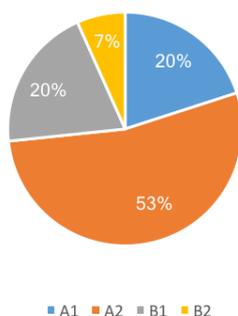
L'expérimentation s'est déroulée dans un lycée public polyvalent de Grenoble. Cet établissement accueille un public très hétérogène et au contexte socio-culturel plutôt défavorisé. Les quelque 1700 élèves du lycée sont répartis en 67 classes allant de la seconde à la deuxième année de Brevet de Technicien Supérieur (BTS). Le niveau global du lycée est légèrement inférieur à la moyenne des lycées de France.

4.2. Classes et élèves

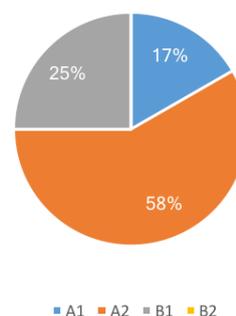
Le but de ce travail est de faire de l'apprenant un utilisateur indépendant de la langue, ce qui correspond aux attentes liées au niveau B du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ainsi, nous avons choisi de faire porter notre expérimentation sur le niveau de seconde, puisque c'est lors du cycle seconde que les apprenants sont censés passer d'utilisateur élémentaire (niveau A) à utilisateur indépendant (niveau B).

L'expérimentation a donc été menée dans deux groupes-classe de seconde générale au niveau relativement hétérogène. Ces deux groupes-classe, que nous nommerons groupe A et groupe B, sont composés respectivement de 15 et 12 apprenants, en grande majorité des filles (le groupe A compte 5 garçons et le groupe B en compte 1). Tous les élèves étaient présents lors de la tâche intermédiaire, mais lors de la tâche finale, 12 élèves du groupe A et 9 élèves du groupe B étaient présents. Dans chaque groupe-classe, il y a un élève dont la langue native n'est pas le français : ces deux apprenants sont arrivés il y a moins de 5 ans mais ont acquis un très bon niveau en français. Les deux groupes-classe ont un profil similaire. Les graphiques ci-dessous montrent la répartition faite par l'enseignant des élèves dans chaque groupe, selon l'activité langagière de production et le niveau CECRL.

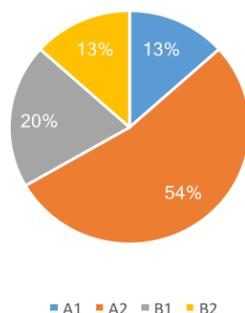
Groupe A - Expression orale



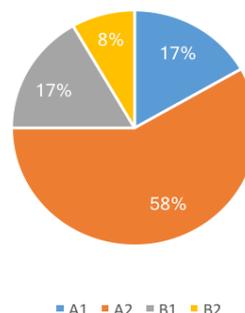
Groupe B - Expression orale



Groupe A - Expression écrite



Groupe B - Expression écrite



Au travers de ces 4 graphiques, nous pouvons observer que les deux groupes ont un profil très similaire : la majorité des élèves a un niveau CECRL A2, quand environ un quart dans chaque groupe atteint ou dépasse le niveau CECRL B1 attendu au terme du cycle. Cette répartition par niveau est globalement valable tant pour les activités de production que pour celles de réception.

Dans le groupe A comme dans le groupe B, on compte très peu d'élèves moteurs, même ceux avec un niveau solide, et de nombreux élèves sont soit en difficulté, soit peu investis. Dans ces deux groupes, nous avons remarqué une véritable réticence lors de la mise au travail, qui provient en partie d'une difficulté de compréhension des consignes. Le pivot entre compréhension et production pose donc très souvent problème. Comme expliqué dans notre état de l'art, la bonne compréhension des consignes est nécessaire pour réussir une activité de production. Cependant, celle-ci peut être entravée par des difficultés dans la langue étudiée : cela est fortement visible dans les deux groupes-classe faisant l'objet de cette étude.

5. Matériel et procédure

La récolte de données s'est déroulée sur deux séquences. Lors de la première séquence, la transmission des consignes a été faite de manière usuelle, sans expérimentation spécifique, afin de déterminer comment les apprenants agissent « en temps normal ». Lors de la deuxième séquence, des expérimentations ont été menées dans chaque groupe ; en français dans le groupe A et en anglais dans le groupe B. Nous avons comparé les résultats des deux groupes lors de chacune des séquences. Afin d'affiner notre compréhension des résultats obtenus et d'observer de plus près l'impact de l'utilisation de la langue partagée dans les consignes sur différents profils d'apprenants, nous avons ponctuellement analysé plus en détail les résultats de trois « apprenants-types » dans chaque groupe. Les apprenants A sont des élèves en grande difficulté qui se situent au niveau CECRL A1/ A2- dans les activités de production. Les apprenants B

sont des élèves au niveau CECRL A2+, en route vers le niveau B1, tel que cela est attendu au terme du cycle de détermination. Les apprenants C sont des apprenants ayant déjà atteint le niveau B1 attendu en fin de seconde.

L'expérimentation s'est déroulée comme suit.

5.1. Récolte de données sur une séquence sans expérimentation

L'activité langagière principale de cette séquence était l'expression orale en continu. Cette séquence s'inscrit dans l'axe « Sauver la planète, penser les futurs possibles » et traite du sujet du biomimétisme. Elle visait à comprendre les solutions que les innovations biomimétiques peuvent offrir pour sauver la planète, mais également les limites et dangers de celles-ci. L'intitulé de la tâche finale était le suivant : « *The ICBS (International Conference on Biomimetic Strategies) is starting in New York late January. You are invited to give an opening presentation. Present a biomimetic invention and explain how it can help save the planet. Do not forget to give your opinion about biomimetic innovations* ». Ici, la compétence pragmatique consistait donc à organiser sa présentation de manière efficace et logique pour présenter des faits succinctement et donner leur opinion afin de convaincre l'audience. La compréhension des consignes était donc nécessaire afin de respecter toutes les étapes attendues et d'organiser sa présentation de manière efficace pour réussir la tâche.

Afin de les préparer à cette tâche finale, une tâche intermédiaire leur a été proposée. L'intitulé était le suivant : « *You are invited to a radio show in order to present your favorite biomimetic invention. Be prepared to explain what it consists in, what it mimics, and to give your opinion about it* ». Le but était notamment de développer leur compétence pragmatique, et donc l'adéquation entre la consigne et la production, en travaillant la présentation d'une invention biomimétique et l'expression de l'opinion, éléments qui ont été réinvestis lors de la tâche finale.

Préalablement à cette séquence, un questionnaire a été distribué aux apprenants, centré sur leur ressenti quant aux consignes (Annexe 1). Ce questionnaire avait pour but d'évaluer les impressions qu'ont les apprenants face aux consignes en cours de langue cible, et de déterminer ce qui pourrait leur être utile en cas d'incertitude ou de sentiment de mauvaise compréhension.

Lors de la tâche intermédiaire, la consigne a été écrite au tableau et lue par un apprenant. L'enseignant a précisé le temps alloué à la préparation de la tâche (30 minutes) et la forme que devaient prendre la tâche (expression orale en continu d'environ 1 minute 30). Après la transmission des consignes, nous avons chronométré le temps de mise en activité des

apprenants, et avons réparti les données en tranches (moins de 1 minute, de 1 à 3 minutes, plus de 3 minutes). Ceci avait pour but d'évaluer le temps moyen de mise en activité lorsque les consignes sont transmises en anglais sans dispositif particulier. Partant du postulat qu'une mise au travail efficace permet plus de temps passé en production en langue cible, la récolte de ces données visait principalement à tester l'hypothèse 1, sur les quantités produites. Enfin, afin de déterminer quelles sont les difficultés principales des apprenants –ou tout du moins les éléments qui peuvent freiner la mise en activité-, nous avons quantifié et catégorisé les sollicitations des apprenants après la transmission des consignes.

Lors de la tâche finale, la qualité des productions des apprenants a été évaluée en accord avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. A la suite de cette tâche, le questionnaire 2 (Annexe 2), portant sur la compréhension des consignes et les stratégies mises en place, a été rempli par les apprenants. Le but de ce questionnaire était de déterminer si un lien pouvait être établi entre sentiment d'avoir bien compris la consigne, mise en place de stratégies organisationnelles et méthodologiques, et réussite pragmatique de la tâche. Le tableau suivant synthétise la récolte de données opérée durant cette séquence.

Séance 1	Tâche intermédiaire	Tâche finale
Questionnaire préalable (Annexe 1)	<ul style="list-style-type: none"> - Chronométrage du temps de mise en activité - Quantification et catégorisation du nombre de sollicitations après transmission des consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualité des productions des apprenants - Questionnaire de fin de séquence (Annexe 2)

5.2. Récolte de données sur la séquence expérimentale.

Afin d'étudier l'impact de l'utilisation du français lors de la transmission des consignes sur la qualité et la quantité des productions des apprenants, nous avons décidé, dans le groupe A, de reformuler ou expliciter en français les consignes-buts et/ou les consignes procédures. Dans le groupe B, ces reformulations ou explicitations ont été effectuées en anglais uniquement. Ainsi, lors de la séquence expérimentale, le groupe A a constitué le groupe-test, tandis que le groupe B était le groupe témoin.

L'activité langagière principale de cette séquence était l'expression écrite. Cette séquence s'inscrivait dans l'axe « Le passé dans le présent » et visait à faire découvrir aux apprenants les différentes manières que les peuples Indigènes du Canada ont de transmettre leur culture au

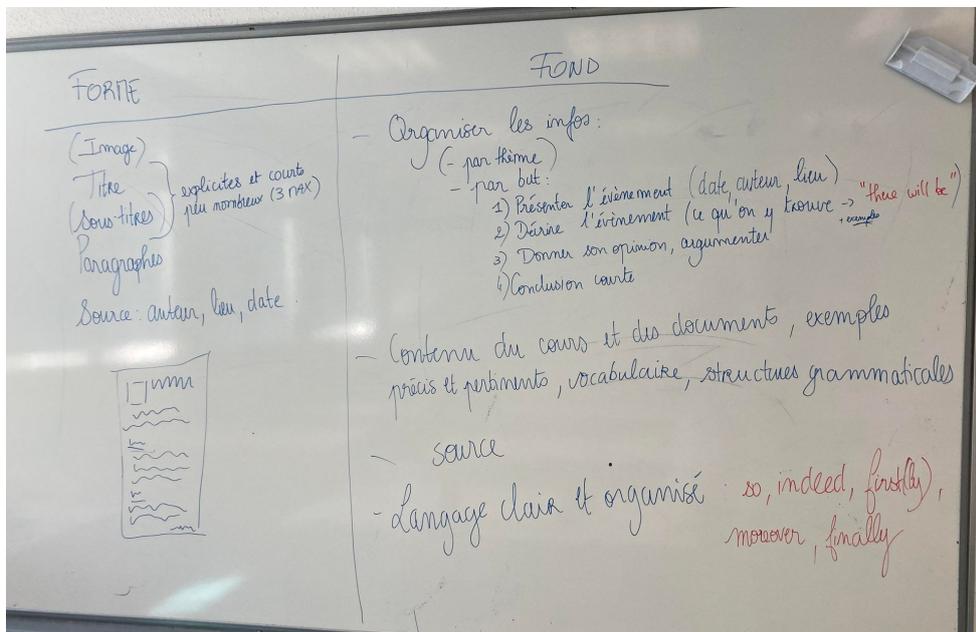
21ème siècle. Nous avons mentionné notamment le mélange de musique traditionnelle et électronique, la place des réseaux sociaux mais également l'importance d'évènements très traditionnels tels que les Powwows. La tâche finale consistait en l'écriture d'un article visant à promouvoir une célébration organisée à Toronto. L'intitulé était le suivant : « *You are a Canadian Indigenous teenager and your city organizes an event to celebrate Canadian Indigenous Cultures on National Aboriginal Day. The mayor invited A Tribe Called Red –a band you love ! - and asked you to write an online article to promote the event. Describe the celebration and explain why it is important that people come and learn about these cultures* ».

Lors de la première séance de la séquence, les apprenants des deux groupes ont rempli le questionnaire 3 (Annexe 3), portant sur l'importance du français dans les consignes.

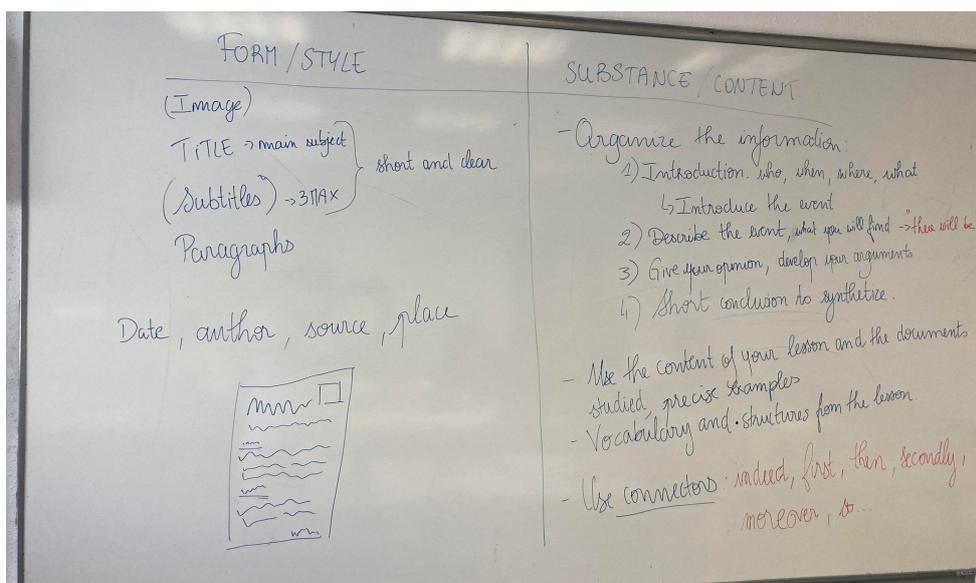
Lors de la séance 5, une tâche intermédiaire a été effectuée. Cette tâche était basée sur une vidéo précédemment étudiée en classe, qui présentait le groupe de musique A Tribe Called Red dont le style est un mélange de musique traditionnelle de Powwow et de musique électronique. L'intitulé de la tâche était le suivant : « *You are a Canadian Indigenous teenager and you write a comment on the video « POWWOW' IN THE CLUB: a new spin on First Nations music » to give your opinion on their way of preserving and transmitting your culture. Use the present perfect, at least one exclamation and the structure by + V-ing* ». Les apprenants devaient choisir entre deux rôles : ils pouvaient trouver ce mélange de tradition et modernité négatif ou bien positif. Dans le groupe A, nous avons traduit la consigne en français. Dans le groupe B, la consigne a été reformulée en anglais. De plus, dans les deux groupes, les stratégies et attendus ont été explicités –en français dans le groupe A et en anglais dans le groupe B. Nous avons donc expliqué qu'il fallait tout d'abord donner son opinion à l'aide de structures vues en cours, puis argumenter et donner des exemples en utilisant des connecteurs logiques. Nous avons rappelé qu'il fallait utiliser les structures grammaticales imposées. Dans chacun des groupes, lors de cette tâche intermédiaire, nous avons chronométré le temps de mise en activité des apprenants. Nous avons également quantifié et catégorisé le nombre et les types de sollicitations reçus par le professeur après la transmission de la consigne et la mise en activité.

La tâche finale a eu lieu lors de la séance 8. Lors de la séance précédente, une vingtaine de minutes a été consacrée à l'explicitation des stratégies à mettre en place pour réussir la tâche. Dans le groupe A, tout s'est effectué en français, quand dans le groupe B, tout a eu lieu en anglais. Dans un premier temps, les élèves ont été invités à réfléchir en binôme aux ingrédients nécessaires lorsqu'on écrit un article, et à comment l'organiser. Au bout de 5 minutes, nous avons mis en commun tous les éléments évoqués par les apprenants en les divisant en deux

catégories, le fond et la forme. Afin de ne pas fausser l'expérimentation, nous avons veillé à ce que les deux groupes aient exactement les mêmes informations. Les résultats de cette activité sont présentés ci-dessous.



Groupe A



Groupe B

Suite à la tâche finale, les apprenants ont répondu au questionnaire 4 (annexe 4), portant sur le ressenti après explicitation des stratégies, ainsi que sur les raisons pour lesquelles ils peuvent avoir du mal à démarrer la tâche. Nous avons analysé les copies en fonction de leur niveau CECRL. Dans chaque groupe, pour chaque « apprenant-type », le nombre de mots produits a été quantifié puis comparé. Une moyenne du nombre de mots a également été calculée dans chaque groupe afin de pouvoir les comparer et d'analyser le lien entre le français dans les consignes et la quantité de production des apprenants.

Le tableau ci-dessous synthétise la récolte de données opérée durant cette séquence expérimentale.

	Séance 1	Tâche intermédiaire	Séance précédant la tâche finale	Tâche finale
Action menée dans le groupe A	Distribution du questionnaire 3 (annexe 3)	Traduction de la consigne-but et consignes-procédure en français par l'enseignant	Explicitation des stratégies en français	Distribution du questionnaire 4 (annexe 4.1.)
Action menée dans le groupe B	Distribution du questionnaire 3 (annexe 3)	Reformulation de la consigne-but et consignes-procédure en anglais par l'enseignant	Explicitation des stratégies en anglais	Distribution du questionnaire 4 (annexe 4.2.)
Données récoltées dans les groupes A et B	Questionnaire 3 : données sur l'importance du français dans les consignes et le ressenti des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Chronométrage de la mise en activité - Nombre de sollicitations après mise en activité - Nombre de mots produits 		<ul style="list-style-type: none"> - Qualité et quantité des productions des apprenants - Questionnaire 4 : données sur les stratégies et la mise en activité

Dans les figures comparatives présentées dans les résultats, le groupe A sera associé à la couleur bleue, tandis que le groupe B sera associé à la couleur orange.

Résultats

1. Compréhension des consignes et place du français : ressenti des apprenants

Le questionnaire 1 (annexe 1) portait principalement sur le ressenti des apprenants vis-à-vis de leur compréhension des consignes. Comme le montrent les figures 1 et 2 ci-dessous, dans le groupe A comme dans le groupe B, environ un quart des élèves dit comprendre les consignes « rarement » ou « la plupart du temps », quand environ la moitié les comprend « souvent ». Aucun apprenant dit ne jamais comprendre les consignes. Nous avons également noté que la plupart des apprenants qui disent ne comprendre que rarement la consigne ont un niveau CECRL A1+ ou A2.

Figure 1

Sentiment de compréhension de la consigne en général - Groupe A

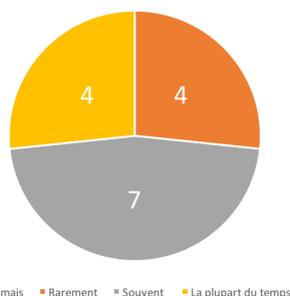
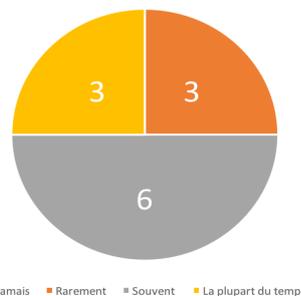


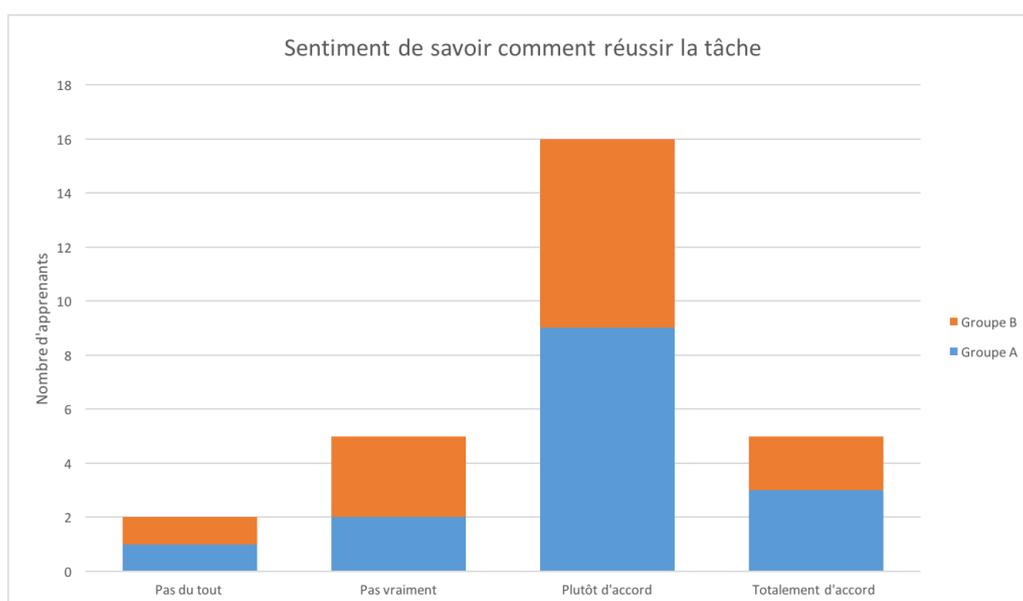
Figure 2

Sentiment de compréhension de la consigne en général - Groupe B



La figure 3 ci-dessous quantifie le sentiment des apprenants face à l'affirmation « En général, quand je comprends bien la consigne, je sais quelle méthode mettre en place pour réussir la tâche ».

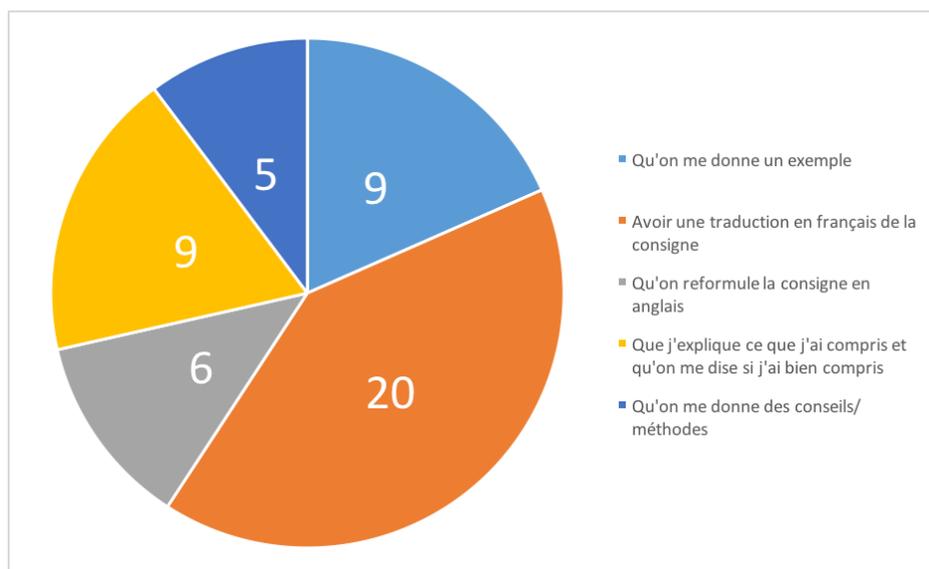
Figure 3



On observe que, pour la majorité des apprenants dans les deux groupes, un sentiment de bonne compréhension des consignes va plutôt de pair avec un sentiment de savoir comment bien réussir la tâche. De plus, beaucoup d'élèves au niveau fragile (A1+ ou A2) considèrent que s'ils comprennent la consigne, ils savent quelle méthode mettre en place. Or, comme indiqué précédemment, à la première question, ils répondent qu'ils comprennent « rarement » ou « jamais » la consigne. La consigne et sa compréhension seraient donc à l'origine de certaines de leurs difficultés, notamment organisationnelles.

Nous avons également tenté de déterminer ce qui pouvait aider les apprenants lors de la mise en activité. Dans le questionnaire 1 (annexe 1), distribué en amont de la séquence témoin, les apprenants étaient face à la phrase suivante « Quand je ne suis pas sûr.e d'avoir compris la consigne, ce qui m'aiderait, c'est... » et devaient classer les 5 propositions en légende dans la figure 4 par ordre d'importance (1 : le plus important, 5 : le moins important).

Figure 4 : Aide considérée comme importante en cas d'incompréhension (propositions classées 1 et 2)



La figure 4 ci-dessus présente le nombre de fois où chaque proposition a été classée en première ou deuxième position dans l'ensemble des deux groupes (49 réponses au total). On observe que la traduction de la consigne en français est placée en première ou deuxième position dans plus d'un tiers des réponses. Nous avons noté que les élèves qui préfèrent une reformulation en anglais sont des élèves ayant déjà atteint le niveau B1 ou des élèves dont la langue partagée n'est pas la langue maternelle. On observe chez ces mêmes apprenants une tendance à placer la reformulation en français en 4ème ou 5ème position. Il semble donc que les apprenants aux niveaux les plus fragiles accordent plus d'importance à la langue partagée que des apprenants aux niveaux plus solides.

2. Hypothèse 1 : utilisation de la langue partagée et quantité produite

Nous partons du postulat qu'une mise en activité plus efficace permet aux apprenants de passer plus de temps en production de langue cible, et donc d'encourager une quantité plus grande de production. Lors de la séquence témoin, afin d'observer l'efficacité de la mise au travail des apprenants, nous avons chronométré le temps de mise en activité lors de la tâche intermédiaire. Les résultats présentés dans le tableau 1 ci-dessous montrent qu'en temps normal, la plupart des apprenants met entre 1 et 3 minutes à démarrer une tâche de production. Environ 1/3 des élèves de chaque groupe met plus de 3 minutes à démarrer une tâche.

Tableau 1: temps de mise en activité - tâche intermédiaire de la séquence témoin

	Moins de 1 minute	Entre 1 et 3 minutes	Plus de 3 minutes
Groupe A	2	8	5
Groupe B	2	6	4

Lors de la tâche intermédiaire de la séquence expérimentale, les mêmes données ont été récoltées. Les résultats sont synthétisés dans le tableau ci-dessous. On observe que, dans le groupe A, où la consigne a été traduite en français, les 2/3 des apprenants se mettent en activité en moins d'une minute. Dans le groupe B, où la consigne a été reformulée en anglais, la mise en activité est également plus efficace que lors de la séquence témoin, mais dans une moindre mesure. Les apprenants qui ont eu accès à une traduction en français de la consigne passent donc globalement plus de temps à produire en langue cible.

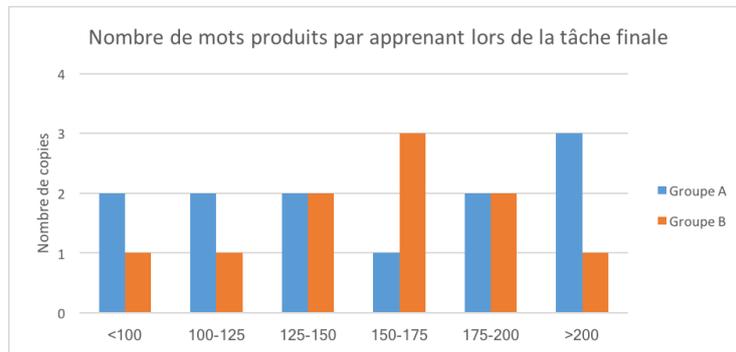
Tableau 2: temps de mise en activité: tâche intermédiaire de la séquence expérimentale

	Moins de 1 minute	Entre 1 et 3 minutes	Plus de 3 minutes
Groupe A	10	4	1
Groupe B	6	5	1

Dans le but de vérifier notre hypothèse, nous avons également calculé le nombre de mots produits lors de la tâche intermédiaire et de la tâche finale de la séquence expérimentale. Afin d'affiner les résultats obtenus, nous avons observé de plus près les productions des apprenants-types. Lors de la tâche intermédiaire, les apprenants du groupe A ont produit en moyenne 90 mots, contre 100 mots pour les apprenants du groupe B, pour qui la consigne n'a pas été traduite. Lors de la tâche finale, en revanche, les apprenants du groupe A ont produit en moyenne 140 mots, contre 130 dans le groupe B. Dans la figure 5, qui présente la répartition des copies par nombre de mots produits, on observe que le nombre de mots produits est relativement équivalent, mais que les productions dans le groupe B sont plus situées entre 125 et 200 mots, tandis que le nombre de mots produit dans le groupe A est moins concentré. Nous

remarquons que 3 apprenants du groupe A ont écrit plus de 200 mots lors de la tâche finale, alors que la production la plus longue lors de la tâche intermédiaire dans les deux groupes confondus comptait 152 mots. Il est important de noter que ces 3 apprenants sont des apprenants ayant atteint ou dépassé le niveau B1 attendu au terme du cycle (apprenants-types B ou C).

Figure 5



Afin d'affiner les résultats obtenus, nous avons comparé l'évolution du nombre de mots produits par les apprenants-types entre la tâche intermédiaire et la tâche finale dans chaque groupe. Les résultats sont présentés dans les figures 6 et 7 ci-dessous.

Figure 6

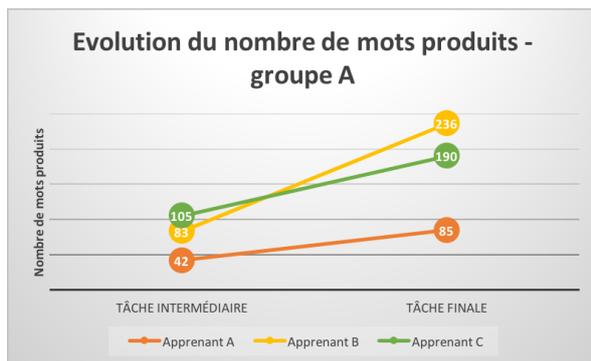
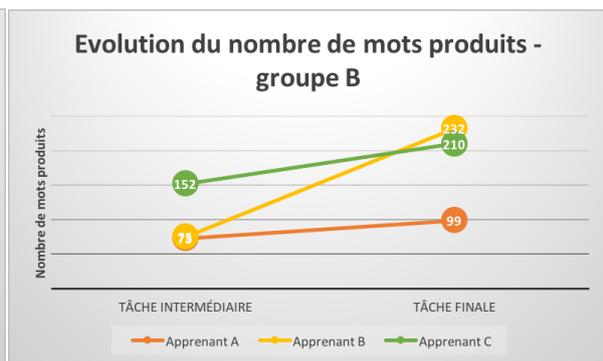


Figure 7



L'apprenant A.a (copies en annexes 5.1 et 8.1) a eu une augmentation de 100% du nombre de mots produits, alors que l'apprenant A.b (annexes 5.2 et 8.2) a eu une augmentation d'environ 35%. Globalement, les augmentations les plus nettes sont visibles sur les apprenants B. Le nombre de mots produits par l'apprenant B.a (annexes 6.1 et 9.1), dans le groupe où la consigne était traduite, a augmenté de 184%, quand le nombre de mots produits par l'apprenant B.b (sans traduction de la consigne, dont les copies sont présentées en annexes 6.2 et 8.2) a augmenté de 217%. L'évolution du nombre de mots produits par les apprenants C.a (copies en annexes 7.1 et 10.1) et C.b (annexes 7.2 et 10.2) sont relativement similaires.

Pour synthétiser, si le nombre de mots produits semble avoir globalement plus fortement augmenté dans le groupe A, l'utilisation du français semble surtout avoir eu un impact positif sur l'apprenant A.a, dont la quantité produite a augmenté plus visiblement que celle de l'apprenant A.b.

3. Hypothèse 2 : utilisation de la langue partagée et qualité des productions

Afin de répondre à notre seconde hypothèse, nous avons tout d'abord quantifié et catégorisé les sollicitations reçues par l'enseignant après transmission de la consigne lors des tâches intermédiaires de la séquence témoin et de la séquence expérimentale. Les sollicitations observées ont été divisées en 3 catégories : forme du rendu de la tâche (temps, longueur, présentation), contenu du rendu (éléments à inclure, lexicale, structures grammaticales), et préparation de la tâche (temps et matériel autorisés). Les résultats sont présentés dans les figures ci-dessous.

Figure 8

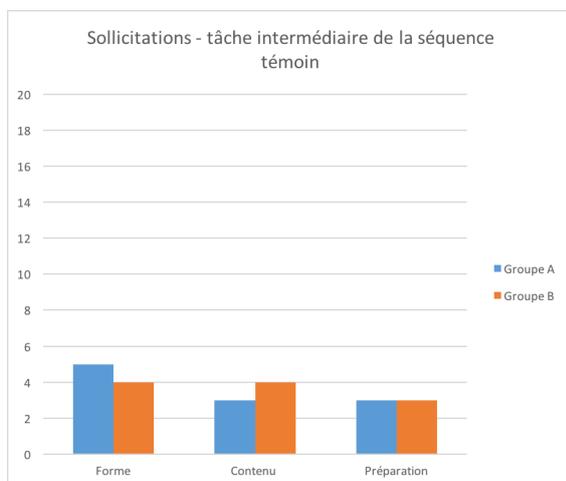
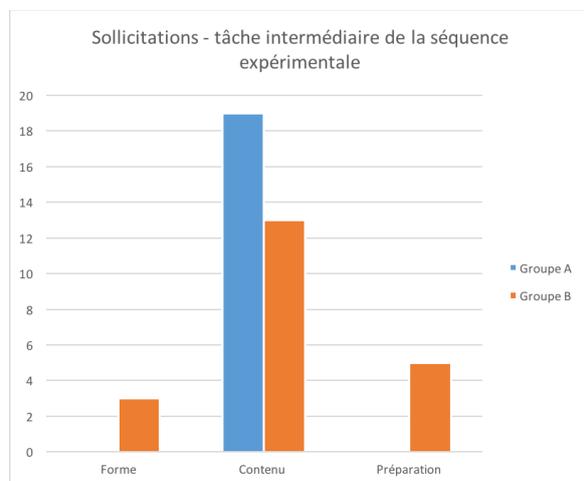


Figure 9



On peut observer que, bien que les sollicitations soient plus nombreuses lors de la tâche intermédiaire de la séquence expérimentale, dans le groupe A, elles concernent uniquement le contenu : elles visent plutôt à améliorer la qualité de la production qu'à obtenir des explications quant à des informations déjà fournies dans la consigne.

De plus, afin de voir si les stratégies mises en place variaient, nous avons demandé aux apprenants quelle avait été leur organisation lors des deux tâches finales. Les résultats obtenus dans les questionnaires 2 et 4, distribués respectivement après la tâche finale de la séquence témoin puis expérimentale, sont présentés dans les figures 10 et 11. Les apprenants avaient 4 propositions (« j'ai utilisé tous les ingrédients nécessaires [pour la compétence pragmatique visée] », « j'ai respecté les étapes de la consigne », « je me suis surtout aidé.e de la consigne », « je me suis surtout aidé.e de la grille d'évaluation ») et devaient cocher toutes celles qui avaient été mises en place.

Figure 10

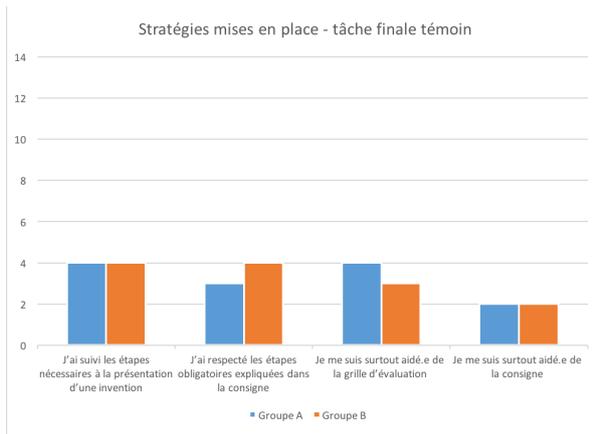
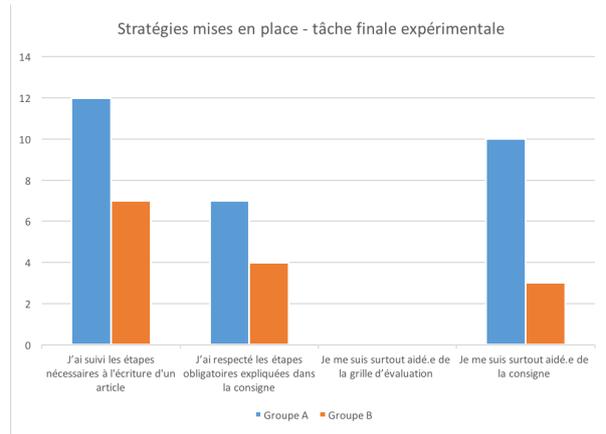


Figure 11



On peut voir que les stratégies ont été beaucoup plus nombreuses lors de la tâche finale de la séquence expérimentale (43, contre 26 lors de la T.F de la séquence témoin). On peut voir dans le groupe A que plus de $\frac{3}{4}$ des apprenants disent s'être surtout aidés de la consigne lors de la tâche finale expérimentale. Les deux apprenants n'ayant pas coché cette case sont des apprenants ayant déjà atteint le niveau CECRL B. La consigne semble donc avoir été un véritable outil dans le groupe A, particulièrement pour les utilisateurs élémentaires. Les figures 10 et 11 montrent également que les apprenants considèrent avoir mieux répondu à la consigne et utilisé les stratégies explicitées en classe. Ils considèrent que l'aspect pragmatique de leur tâche est globalement mieux réussi, particulièrement dans le groupe A.

Pour finir, afin de déterminer si l'utilisation de la langue partagée avait eu un impact mesurable sur la qualité des productions des élèves –et notamment sur leur compétence pragmatique–, nous avons mesuré l'évolution des notes des apprenants entre la tâche finale de la séquence témoin et les tâches intermédiaire et finale de la séquence expérimentale, d'abord entre les groupes, puis entre les apprenants-types de chaque groupe.

Figure 12

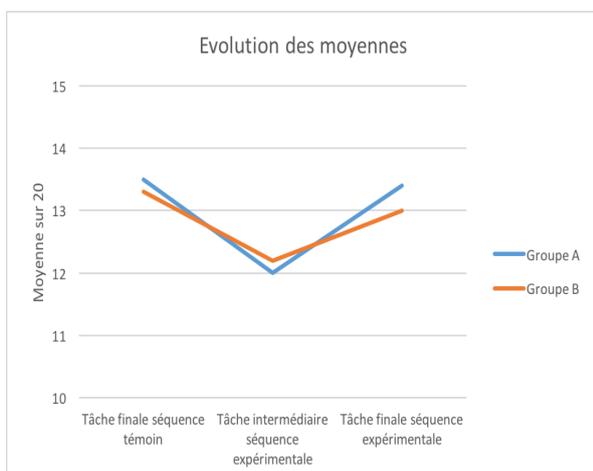


Figure 13

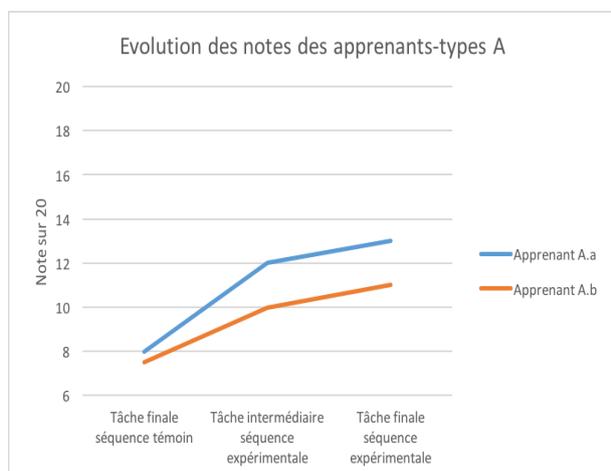


Figure 14

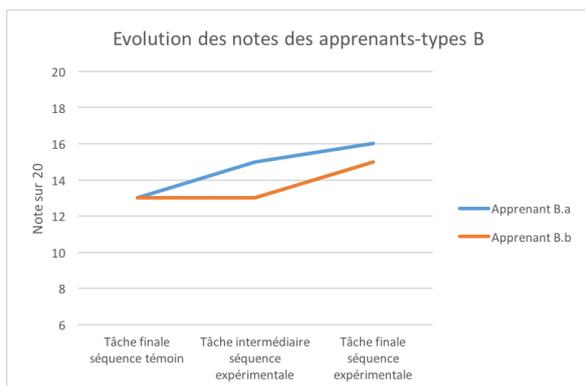
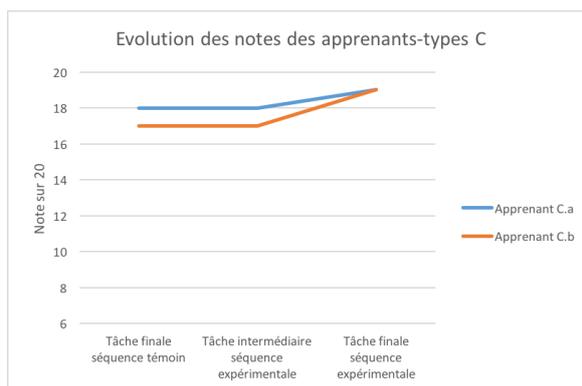


Figure 15



Tout d'abord, en s'intéressant à l'évolution des moyennes de chaque groupe, on observe que les résultats sont à peu près similaires lors de la tâche finale de la séquence témoin, et il en est de même lors de la tâche intermédiaire de la séquence expérimentale. L'écart de résultats se creuse légèrement lors de la T.F de la séquence expérimentale, mais il reste restreint (0,4 points). En revanche, en observant les évolutions pour les apprenants-types, le cas des apprenants A paraît intéressant. En effet, les deux apprenants ont eu une note similaire lors de la T.F de la séquence témoin, et ont tous les deux progressé dans leur compétence pragmatique, notamment fonctionnelle, en montrant une maîtrise des éléments à inclure dans un article. En revanche, l'écart de notes se creuse progressivement entre l'apprenant A.a et A.b. On voit que l'apprenant du groupe expérimental progresse plus fortement que celui du groupe témoin. Cela est dû notamment au fait que l'apprenant A.a (copie en annexe 8.1) a utilisé tous les éléments imposés dans la consigne, notamment donner des exemples précis, créer des paragraphes et utiliser des connecteurs logiques, ce qui est moins visible chez l'apprenant A.b (copie en annexe 8.2).

Pour synthétiser, le groupe A a dans l'ensemble mis en place plus de stratégies, et s'est davantage appuyé sur la consigne. Les sollicitations dans ce groupe visaient à améliorer leur production, et non à confirmer des informations déjà transmises sur les modalités de la tâche. Tous ces facteurs résultent en une moyenne à la tâche finale expérimentale plus élevée que celle du groupe B. Les progrès liés à l'utilisation de la langue partagée sont plus visibles sur les apprenants-types A, soit les apprenants aux niveaux les plus fragiles.

Discussion

1. Re-contextualisation

L'objectif de cette étude était de répondre à la problématique suivante : comment l'utilisation de la langue partagée dans les consignes sert-elle l'acquisition de la langue cible ?

Afin de répondre à cette question, nous avons soulevé deux hypothèses.

1. Dans un cours de langue cible, l'utilisation de la langue partagée, en favorisant la compréhension des consignes et en permettant une mise au travail plus efficace, permet d'encourager les apprenants à produire, et donc d'augmenter la quantité des productions des apprenants.
2. Dans un cours de langue cible, l'utilisation de la langue partagée, en favorisant la compréhension des consignes, permet d'augmenter la qualité des productions des apprenants, notamment au regard de la compétence pragmatique.

Pour valider ou non ces hypothèses, nous avons mené des expérimentations dans deux groupes-classe de seconde au profil similaire. Dans le groupe A, nous avons utilisé le français de manière régulière pour traduire les consignes ou expliciter les stratégies. Dans le groupe B, seul l'anglais était utilisé pour reformuler les consignes ou expliciter les stratégies. Nous avons récolté des données quantitatives et qualitatives concernant le ressenti des apprenants, la quantité et le niveau CECRL des productions, et l'efficacité de la mise en activité.

2. Hypothèses et mise en lien avec des recherches antérieures

2.1. Hypothèse 1 : langue partagée et quantité produite

La première hypothèse semble partiellement validée. En effet, nous avons observé que, globalement, le nombre de mots produits par les apprenants du groupe A, ayant eu accès à une traduction de la consigne, avait plus augmenté que celui du groupe B. Cela est en accord avec les résultats obtenus lors du chronométrage de la mise en activité dans les deux groupes. En effet, dans le groupe où la consigne a été reformulée en français, la mise en activité a été plus efficace, suggérant un temps plus long passé en production de langue cible comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, notamment avec Hall et Cook (2012). Il est également important de noter que l'utilisation de la langue partagée dans les consignes semble surtout avoir un impact sur les apprenants au niveau CECRL A, soit des utilisateurs élémentaires de la langue. Comme expliqué dans l'état de l'art, des difficultés dans les activités de réception peuvent créer un obstacle au démarrage d'une tâche de production (Kerr, 2019), et cela semble particulièrement être le cas pour les apprenants au niveau fragile. Utiliser la langue partagée dans les consignes

permettrait donc surtout, en palliant au moins partiellement ces difficultés, de commencer la production plus rapidement, et donc de produire plus. La première hypothèse est donc partiellement validée, car elle est valable surtout pour les apprenants au niveau plus fragile.

2.2. Hypothèse 2 : langue partagée et qualité des productions

La seconde hypothèse semble partiellement validée. S'il semble évident que l'utilisation de la langue partagée lors de cette expérimentation aura difficilement pu impacter la compétence linguistique, nous pouvons voir qu'elle a eu un effet positif sur la compétence pragmatique. En effet, au travers des expérimentations menées, nous avons pu observer que les stratégies mises en place étaient plus nombreuses lorsque la langue partagée était utilisée dans les consignes. De plus, quand les consignes sont traduites en français, les apprenants qui sollicitent le professeur le font afin d'améliorer le contenu de leur production : ils demandent par exemple du lexique ou des structures, plutôt que des informations déjà transmises comme l'aspect formatif ou sommatif de la tâche, le temps alloué... En revanche, les résultats de chaque groupe restent relativement similaires. Encore une fois, c'est chez les apprenants-types A que la différence est la plus notable : dans le groupe où la langue partagée a été utilisée, l'apprenant A a suivi toutes les consignes et la compétence pragmatique mobilisée lors de la tâche est mieux maîtrisée que lors des tâches précédentes. La transmission des consignes, et notamment des consignes-procédure en langue partagée permet une meilleure réussite pragmatique de la tâche. Comme le souligne Zakhartchouk (2010), la consigne n'est pas une fin en soi, mais un outil d'apprentissage. Ainsi, en utilisant la langue partagée, on peut lever des malentendus potentiels (Kerr, 2019), et faciliter le pivot entre le dire et le faire. Comme le formulent Dominguez et Rivière (2015), les consignes doivent « rendre visible le projet d'apprentissage [et] les tâches et les procédures qui y mènent » : cela semble facilité par l'utilisation de la langue partagée.

3. Limites et perspectives

3.1. Des limites dues au contexte

Premièrement, nous regrettons dans cette étude des groupes à effectifs assez réduits. En effet, avec des groupes de respectivement 15 et 12 élèves, il est difficile de considérer que l'échantillon étudié est représentatif. Il serait intéressant de faire porter ces expérimentations sur des groupes à effectifs plus larges afin de pouvoir mieux mesurer l'impact de l'utilisation de la langue partagée sur une variété de profils plus grande.

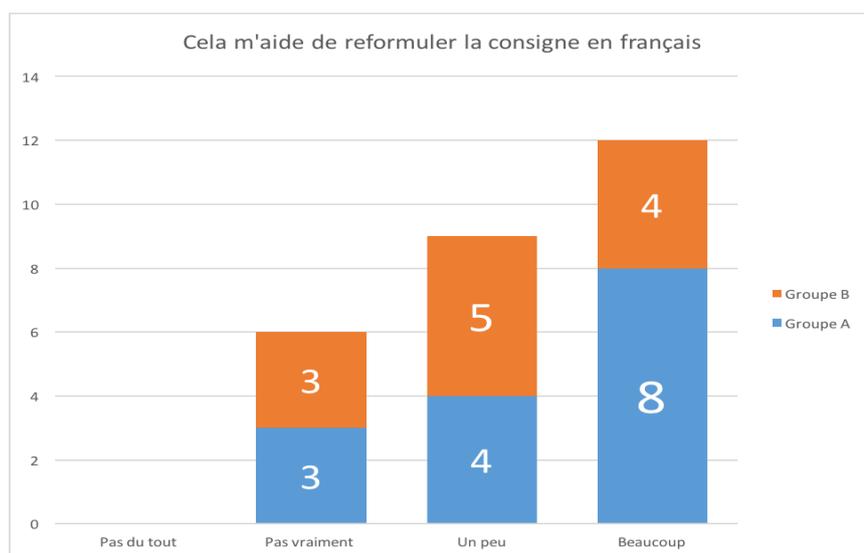
Un élément à prendre en compte également, notamment dans l'évolution des notes et du nombre de mots produits, est que la tâche finale a souvent un aspect plus solennel et plus important que la tâche intermédiaire –de par sa place dans la séquence, de par son aspect

sommatif souvent perçu comme une sanction, et de par les compétences mobilisées. Les élèves sont souvent plus investis et mieux préparés lors de la tâche finale que lors d'une tâche intermédiaire. Cela a pu entrer en jeu dans les résultats et donc influencer les évolutions observées au cours des expérimentations. De plus, l'expérimentation portait sur une activité langagière, l'expression écrite. Dans la perspective d'aller plus loin et d'approfondir les résultats obtenus, il serait intéressant de mener ces expérimentations sur plusieurs séquences et d'étudier les résultats sur les autres activités langagières.

3.2. Des apprenants aux sensibilités variées

Une autre limite à considérer est la sensibilité des apprenants face au français et l'importance qu'ils lui accordent. La figure 16 ci-dessous représente les réponses à la question du questionnaire 3 (annexe 3) « Cela m'aide de reformuler la consigne en français ».

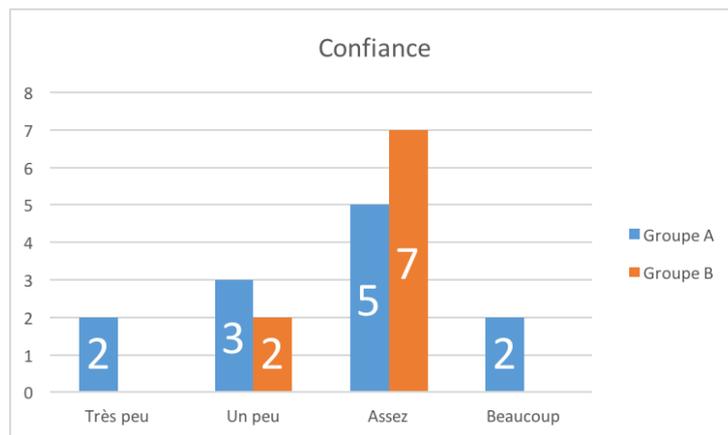
Figure 16



On observe qu'avant même le début des expérimentations, le groupe A semble plus sensible à l'utilisation du français que le groupe B. Cette propension plus importante dans le groupe A à passer par le français même sans expérimentation pourrait jouer un rôle dans les résultats. Ceci est donc une limite à prendre en compte dans cette expérimentation. Il aurait été judicieux de poser cette question en amont de la séquence témoin, et de constituer à l'aide des réponses obtenues des groupes représentatifs si cela avait été possible logistiquement.

De plus, comme le montre la figure 17 ci-dessous, les apprenants du groupe B indiquent être globalement plus confiants que ceux du groupe A après la tâche finale de la séquence expérimentale. Nous pouvons nous demander si la navigation entre langue partagée et langue cible peut être une source d'incertitude, et donc impacter négativement la confiance qu'ont les apprenants en leurs compétences de compréhension, d'organisation et de production.

Figure 17



Globalement, il est donc important de considérer que, malgré des profils similaires en termes scolaires, les apprenants de chaque groupe ont des sensibilités variées qui peuvent affecter les résultats obtenus lors de cette étude. Il serait donc, comme expliqué précédemment, intéressant de mener cette étude sur des groupes à effectifs plus grands afin d'affiner les résultats obtenus.

3.3. Une question d'(in)compréhension ou de confiance ?

Il est également important de noter que la compréhension des consignes n'est pas le seul facteur pouvant impacter l'efficacité de la mise en activité, la quantité produite et la qualité de la tâche. Le graphique ci-dessous illustre les réponses des apprenants à la question « en général, qu'est ce qui m'empêche de démarrer une tâche ? ». Les apprenants avaient des choix multiples et devaient cocher ce qui leur correspondait.

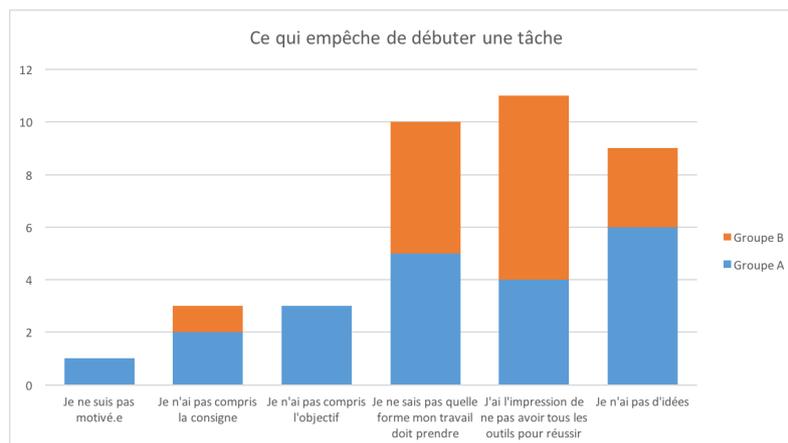


Figure 18

On observe que les causes principales d'une difficulté à démarrer la tâche sont majoritairement un problème de forme, une impression de ne pas avoir tous les outils nécessaires, ou enfin un manque d'idées. Ces trois éléments renvoient plutôt à un manque de confiance quant à leurs savoirs et savoir-faire. Le problème principal dans le pivot entre

transmission des consignes et mise en activité des apprenants semble donc souvent venir d'une question de confiance en leur capacité à produire.

3.4. Impact sur le métier d'enseignant

Les résultats de cette étude nous amènent à réfléchir à l'importance de la différenciation lors de la transmission des consignes. En effet, certains apprenants comprendront toutes les consignes, peu importe la langue dans laquelle elles sont transmises, et arriveront à en faire un outil d'apprentissage et de réussite de la tâche. En revanche, certains apprenants auront besoin d'une attention particulière lors de la transmission des consignes. L'utilisation du français pourra permettre de s'assurer de ne bien évaluer que l'expression écrite, et non la compréhension –qui est une activité langagière à part. Ainsi, cela peut permettre d'éviter de pénaliser notamment les apprenants aux niveaux les plus fragiles. Il faudra en revanche faire attention à ce que l'utilisation du français ne devienne pas systématique mais réponde plutôt à des besoins précis. Ce sont surtout les apprenants élémentaires (relevant du niveau CECRL A) qui bénéficient de son utilisation, mais il ne faut pas tomber dans l'écueil de l'évitement de la langue cible, auquel cas on en viendrait à creuser les écarts de niveaux au lieu de les réduire en compensant les difficultés. Nous pourrions donc imaginer, par exemple, une fiche d'aide avec la traduction des consignes en français, qui serait proposée d'abord à tous les apprenants, puis, progressivement, uniquement à ceux relevant du niveau A. Ces fiches pourraient devenir de plus en plus lacunaires, de moins en moins exhaustives, pour, à la fin de l'année, en venir à disparaître. Cela permettrait de mettre en place une différenciation à plusieurs échelles lors de la transmission des consignes.

Conclusion

Au cours de cette étude, nous avons montré que l'utilisation de la langue partagée en cours de langue cible pouvait servir l'acquisition de cette dernière. Les deux hypothèses formulées ont été partiellement validées par nos expérimentations : nous avons observé que des changements étaient surtout visibles chez les apprenants relevant du niveau CECRL A (utilisateur élémentaire de la langue). L'utilisation de la langue partagée semble bénéfique au regard de la quantité produite par ces apprenants, et également au regard de la qualité, notamment pragmatique, de leurs productions. Elle permet également de s'assurer de n'évaluer que l'activité langagière d'expression écrite sans faire intervenir une dimension de compréhension de l'écrit dans la tâche.

Si l'utilisation de la langue partagée offre de nombreux avantages lors de l'acquisition de langue cible et ne doit pas être négligée, il s'agira de trouver un équilibre progressif entre utilisation systématique et utilisation ponctuelle afin de ne pas tomber dans l'écueil de l'évitement de la langue cible.

Bibliographie

Butzkamm, W. & Caldwell, J. (2009). *The Bilingual Reform A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tubingue : Gunter Narr Verlag.

Bulletin officiel spécial n° 2 du 13 février 2020, Épreuve de l'enseignement de spécialité « langues, littératures et cultures étrangères et régionales » de la classe de terminale. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2001794N.htm>

Conseil Supérieur des Programmes, Ministère de L'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2018). Langues vivantes A et B, classe de seconde, enseignement commun. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Consultations2018-2019/77/8/PPL18_Langues-vivantes_COM-OPT_2e_1024778.pdf

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.*, 12 (2).

Eduscol (2014). Enseigner les langues vivantes. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf

Eduscol (2016). Travailler la compréhension des consignes. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/2/RA16_C3_FRA_12_lect_eval_lectcons_N.D_612892.pdf

Gardner, H. E. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Londres : Hachette UK.

Guasch, O. (1997). Parler en L1 pour écrire en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10, 21-49.

Hall, Graham and Cook, Guy (2012) Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45 (3), 271-308.

Hannachi, R. (2005). Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré. Thèse de doctorat de l'Université de Nancy, Sciences du Langage.

Henniqueau-Mary, C. & Thouin, D. (2010). On croit bien faire, mais... *Cahiers pédagogiques*, 483, 11-12.

Kerr, P. (2019) The use of L1 in English Language Teaching. *Cambridge Papers in ELT*. Cambridge : Cambridge University Press.

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, dictionnaire en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Meirieu, P. (1993). *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF éditeur.

Moore, Danièle. (2010). Code-switching and Learning in the Classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 279-293.

Puech, P. (2018). L'impact du visuel sous forme de graphie dans la compréhension des consignes. Mémoire de Master, Université Grenoble Alpes, Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

Puren, C. (2012). La classe de langue étrangère, un milieu multilingue où l'on s'entraîne à vivre dans une société multilingue. Repéré à <https://www.christianpuren.com/2012/11/09/la-classe-de-langue-%C3%A9trang%C3%A8re-un-milieu-multilingue-o%C3%B9-l-on-s-entra%C3%A9ne-%C3%A0-vivre-dans-une-soci%C3%A9t%C3%A9-multilingue/>

Rivière, V (2008). Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 51-59.

Selinker, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 209-231.

Thwaite, A. (2019). Halliday's View of Child Language Learning : Has it been Misinterpreted? *Australian Journal of Teacher Education*, 44, 42-56.

Zakharthouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, 22, 61-81.

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

Table des annexes

Annexe 1 : Questionnaire 1 : Le ressenti face aux consignes.....	I
Annexe 2 : Questionnaire 2 : Questionnaire de fin de séquence	I
Annexe 3 : Questionnaire 3 : La place du français dans les consignes.....	II
Annexe 4 : Questionnaire 4 : Stratégies et mise en activité.....	II
Annexe 5 : Tâches intermédiaires des apprenants-types A	IV
Annexe 6 : Tâches intermédiaires des apprenants-types B.....	V
Annexe 7 : Tâches intermédiaires des apprenants-types C.....	VI
Annexe 8 : Tâches finales des apprenants-types A.....	VII
Annexe 9 : Tâches finales des apprenants-types B.....	VIII
Annexe 10 : Tâches finales des apprenants-types C.....	IX

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire 1 : Le ressenti face aux consignes

1 / En général, en cours d'anglais, je comprends les consignes...

Jamais Rarement Souvent La plupart du temps

2 / En général, quand je comprends bien la consigne, je sais quelle méthode mettre en place pour réussir la tâche.

Pas du tout Pas vraiment Plutôt d'accord Totalement d'accord

3 / Classe les propositions suivantes par ordre de pertinence (1 : la priorité, 5 : le moins important).

Quand je ne suis pas sûr.e d'avoir compris la consigne, ce qui m'aiderait, c'est...

_____ Qu'on me donne un exemple

_____ Avoir une traduction en français de la consigne

_____ Qu'on reformule la consigne en anglais avec d'autres mot

_____ Que j'explique ce que j'ai compris et qu'on me dise si j'ai bien compris

_____ Qu'on me donne des conseils ou des méthodes pour bien réussir la tâche

Annexe 2 : Questionnaire 2 : Questionnaire de fin de séquence

Lors de la tâche finale...

- **J'ai bien compris la tâche que je devais réaliser, le but à atteindre.**

Pas du tout Pas vraiment Assez bien Très bien

- **J'ai le sentiment d'avoir bien respecté la consigne.**

Pas du tout Pas vraiment Assez bien Très bien

Pour bien réussir la tâche ... (cocher ce que tu as mis en place).

J'ai suivi les étapes nécessaires à la présentation d'une invention

J'ai respecté les étapes obligatoires expliquées dans la consigne

Je me suis surtout aidé.e de la grille d'évaluation

Je me suis surtout aidé|e de la consigne

Annexe 3 : Questionnaire 3 : La place du français dans les consignes

1/ Pour bien comprendre une consigne, il est impératif que je la reformule en français.

Pas du tout Pas vraiment Cela m'aide un peu Cela m'aide beaucoup

2/ Classe les propositions suivantes par ordre de pertinence (1 : la priorité, 5 : le moins important). Pour que je me sente confiant.e avant de débiter une tâche, le plus important c'est...

_____ Qu'on me traduise la consigne en français

_____ Qu'on reformule la consigne avec d'autres mots en anglais

_____ Qu'on m'explique les stratégies et le chemin à emprunter pour atteindre mon but

_____ Que le professeur me confirme que j'ai bien compris la consigne

Annexe 4 : Questionnaire 4 : Stratégies et mise en activité

4.1. Questionnaire pour le groupe A

1/ Après avoir explicité en français les ingrédients pour réussir la tâche finale, sur une échelle de 1 à 4...

- **Je me suis senti plus confiant**

1 2 3 4

- **J'ai eu l'impression de mieux répondre aux attentes**

1 2 3 4

- **J'ai eu l'impression d'avoir produit davantage**

1 2 3 4

2/ En général, qu'est-ce qui m'empêche de débiter une tâche ? Cocher ce qui vous correspond le plus.

- Je ne suis pas motivé
- Je n'ai pas compris la consigne
- Je ne sais pas quel forme mon travail doit prendre
- J'ai l'impression de ne pas avoir tous les outils pour réussir la tâche
- Je n'ai pas d'idées

3/ Pour bien réussir la tâche ... (cocher ce que tu as mis en place).

- J'ai suivi les étapes nécessaires à l'écriture d'un article
- J'ai respecté les étapes obligatoires expliquées dans la consigne
- Je me suis surtout aidé.e de la grille d'évaluation
- Je me suis surtout aidé.e de la consigne

4.2. Questionnaire pour le groupe B

1/ Après avoir explicité en anglais les ingrédients pour réussir la tâche finale, sur une échelle de 1 à 4...

- **Je me suis senti plus confiant**

1 2 3 4

- **J'ai eu l'impression de mieux répondre aux attentes que si on n'avait pas parlé des ingrédients en anglais**

1 2 3 4

- **J'ai eu l'impression de produire un écrit plus long que si on n'avait pas parlé des ingrédients en anglais**

1 2 3 4

2/ En général, qu'est ce qui m'empêche de débiter une tâche ? Cocher ce qui vous correspond le plus.

- Je ne suis pas motivé
- Je n'ai pas compris la consigne
- Je ne sais pas quel forme mon travail doit prendre
- J'ai l'impression de ne pas avoir tous les outils pour réussir la tâche
- Je n'ai pas d'idées

3/ Pour bien réussir la tâche ... (cocher ce que tu as mis en place).

- J'ai suivi les étapes nécessaires à l'écriture d'un article
- J'ai respecté les étapes obligatoires expliquées dans la consigne
- Je me suis surtout aidé.e de la grille d'évaluation
- Je me suis surtout aidé.e de la consigne

Annexe 5 : Tâches intermédiaires des apprenants-types A

5.1 Tâche intermédiaire – apprenant A.a

• Intermediary task

Rob 2 : you think this project can help preserve your heritage -

In my opinion, I think to preserve the heritage is a great idea, because permit make another this tradition at the and transmit their heritage. By mixing traditional powwow music (with drum and dancers), in the club, this event has gathered people.

5.2 Tâche intermédiaire – apprenant A.b

for me the project is good and preserve your heritage because I have discovery the culture indigenous and the mixed. I have modernize the culture and transmit a new culture and new song. The modern material mixed draw a young public. The research while keeping the racism this shows the people indigenous and not indigenous people while having fun sans faire the difference. The project preserve the culture and the people discovery and appreciated

Annexe 6 : Tâches intermédiaires des apprenants-types B

6.1. Tâche intermédiaire – apprenant B.a

Role 1: you disapprove of the use of modern material mixed to traditional one.

I think is not a good idea! Because for my point of view, it's best to let the traditional music and don't modify her by remicing with electronics songs. What a bad idea!

For my opinion, I prefer the paurwar music before and not now.

How deid! I don't want alter the music

And I know it's not the subject but I want to talk about this because I don't like change somethings who ~~is~~ are good by before why we change.

6.2. Tâche intermédiaire – apprenant B.b

They 3 DJ has decided to transmit and defend their heritage by mixing tradition music with drums and dancers.

This can help preserve Indigenous culture because their native culture by adopting it to modern and in my opinion this dub allow a wider audience to raise awareness by having fun, more they have teenager more they teenager today can help preserve Indigenous culture durably.

There be probably among the people want participating in the dub.

Annexe 7 : Tâches intermédiaires des apprenants-types C

7.1. Tâche intermédiaire – apprenant C.a

In my opinion, this project can help preserve your heritage because today many people prefer electronic music. This enables us to preserve their culture. Thanks to the band named "A tribe called red" we can transmit our heritage and open it to a audience by mixing this music. A lot of people can now share their native culture and do now at the world. What a great idea! This atmosphere have been in club music with light, drums, dancers traditional with regalia and also break dancers. This innovation can make the music alive. This also make people want to come at the club and share their cultures.

7.2. Tâche intermédiaire – apprenant C.b

In my opinion this project can help preserve our heritage because the world is changing and growing so people starting to be more modern. It's a good idea to modern way to show our heritage with "bjs, breakdancers, lights, music...", so that old peoples, and younger people can transmit what they know to each other. How mad!

From my point of view it's preserve this Canadian Indigenous culture because kids, parents, grand-parents will no be enjoying. In June 21 every one is happy to celebrate the National Aboriginal day.

What a great event! Many non-Aboriginal people have come to this event. I love having fun with all my family but my favorite thing is traditional dishes like "elk burgers, bison with chipotle.

I firmly believe that this gathering is also educative because all the child had made dolls from corn husks. People who are in depression can blow. We are always having fun this day. I think that is a way to be. We cherish our culture so that this tradition will stay a long time. I have dancing the traditional dance.

Annexe 8 : Tâches finales des apprenants-types A

8.1. Tâche finale – apprenant A.a

CANADIAN Indigenous Cultures -

An event is organized the Monday 25 April 2022 in the club, consist to celebrate the Canadian Indigenous Cultures.

The mayor invited A TRIBE CALLED RED by mixing the music this culture Indigenous. This band represent their heritage at the peoples ...

* First * This day is (also) represented (avec) the traditions Indigenous for example peoples has ^{confers} elk-hamburger, the dances dancing (avec) regalia traditional.

* In my opinion And * is important that people come and learn about these cultures, because the event permitted the renewal (revive) the cultures --

The Canadian Indigenous Language, 20 April 2022.

8.2. Tâche finale – apprenant A.b

The national Indigenous people day

Come many the 21 June, in Canada, celebrate Canadian Indigenous cultures on National Aboriginal day.

The eventment to do some thing discovery the culture and celebrate the culture modernizes, it is important for young people and less young people discovery the indigenous cultures for the personal culture.

There will be the special food, traditional dance, traditional music modernizes, A tribe called red is invited, it is a band famous and the music is very good and there will be powwow and the surprise. Come in family, friends ... and the place is gratuit, the eventment is funny.

[REDACTED], 21 June 2022, newspaper

Annexe 9 : Tâches finales des apprenants-

9.1. Tâche finale – apprenant B.a

CNAD
Anglais - Canadian Indigenous Culture - Final Task

This event takes place in Toronto on July 27th 2022 and draw everyone young and old people. They will be a lot of food, elk burgers and more. They are also a lot of activity to learn about the CNAD Indigenous People for speak their language and talk with they, also a stand where show how hunt elk, make, regalia, bead. But, in my opinion the best activity it's the Jungle Train because this activity represent the same jungle where Indigenous Canadian live. Everyone want to come in Jungle Train. There are two room where there is concert of Tribe Called Red. TCR is a band who combine music modern and Indigenous music, with dancers and

singers with a regalia and drums. It's important that people come and learn about these culture because this event can transmit the culture of young and old people, how it is before the city buildings, cars. Oh! Sorry I forgot! This event it's free and you can buy remember objects (souvenirs). This event it's celebrate every years! Don't forget to subscribe the Tribe Called Red youtube channel!
Come and join ^{us} you're welcome! 
This article is write by  on fourth April 2022.
K. my

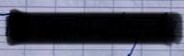
9.2. Tâche finale apprenant B.b

NATIONAL INDIGENOUS PEOPLES DAY

- * The national indigenous people day is a festival. The indigenous peoples is what is called a Powwow. A Powwow is a great event where people come together to celebrate their culture. These party take place in Canada the june 21th.
- * At the first all, there will be a traditional regalia, dancers, music, powwow storyteller, singing and drums. There will be a special food for example elk burgers, bison and bannock.
- * Moreover, it is important to celebrate their culture because the indigenous have been discriminated and disrespected. Why it is important that people come and learn about these cultures? Because it allows to experience by learning, it also allows have good time with the people and can be have contact with their culture.
- * Secondly, for preserve and cherish their cultures indigenous, a band name A Tribe Called Red has decided to celebrate their culture by organizing a party in club. These party is traditional mixing. They are elab

music. It is a good party because it is adapting for the wider audience.

- * At final, for my point of view, the national indigenous cultures day is amazing event! It allows to the people come together for the same goal. The event can be to learn by enjoying fun moment with the people. It is important to celebrate their culture indigenous for preserve their culture and traditions. Cherish their traditions and honor their cultures.


Thursday, April 14th

Annexe 10 : Tâches finales des apprenants-types C

10.1. Tâche finale – apprenant C.a

International day of indigenous peoples

Each year, August 9th, the mayor celebrates Canadian Indigenous Cultures on National Aboriginal Day in our city.

It is a day when many people come together to share and celebrate Indigenous cultures. They also try to preserve and maintain their languages. Many cities celebrate this day on the whole world. What an event!

How to celebrate

During this day, the indigenous communities propose dances with traditional costumes (regalia), songs with drums and also their specialties in food like bannock or moose stew. We also invited a Tribe called Red - a band I love! It is a band of DJs and they remix traditional music by making modern music. What a band!

Opportunity for preserve culture

This kind of event preserve and save our cultures. People come to learning things about other cultures. In my opinion, it's necessary to preserve this kind of event because it is most best

de les[?] learning at school. This day stay in the memory of peoples.

For finish, I encourage you to come while we and discovery the native cultures indigenous!

[redacted], Incredible news, April 14th 2022.

10.2. Tâche finale – apprenant C.b

The National Aboriginal day:

This day was held at Toronto's annual traditional powwow in June 21st.

This event celebrated the National Aboriginal day, we celebrated it because we suffer a lot, people discriminated and oppressed us. We have often been disregarded, so we must acknowledge ^{them} us. It's really important to celebrate the culture by meeting people, by learning about it. Moreover it can be educative to the children by making dolls with corn husk. Many non-Aboriginal people come to this gathering. To cherish our traditions we mixed old and contemporary music. We have breakdancers, DJs, drummers and dancers with regalia clothes. What a great way to honour our heritage! This festivity is held in a club and not in the nature. We have many traditional dishes, but the most we like are elk burgers, bison with chipotle, such as bannock. How a great food! You have to eat

it, trust me! This day, every body is happy, you can bridge with your family and friends. It's important that people come and learn about these cultures so that it won't be forget. It make me smile when people come in numbers. I think that is a great idea because older people can exchanging with younger people. How great! We have two different world in the same time. I firmly believe that is a way to be. So don't wait!

The teenager redplow
www. <https://nationalaboriginalday/redband.com>

Année universitaire 2021-2022

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

Titre du mémoire : L'utilisation de la langue maternelle dans les consignes, outil de l'acquisition d'une langue étrangère

Auteur : Alexane Pellet

Résumé:

En cours de langue vivante étrangère, l'utilisation de la langue partagée est souvent considérée comme tabou, malgré que de nombreuses recherches montrent que son utilisation est fréquente. Ce travail vise à comprendre la place de l'utilisation de la langue partagée en cours de langue cible, et d'optimiser son rôle dans le pivot que sont les consignes. Les expérimentations menées comparent l'impact d'une transmission de consigne utilisant la langue partagée avec une transmission qui exclut cette dernière. Les résultats mettent en lumière des effets positifs sur la quantité et la qualité des productions des apprenants, particulièrement chez les utilisateurs élémentaires de la langue. Cette étude appuie l'importance de la différenciation lors de l'étape cruciale qu'est la transmission des consignes, tout en soulignant qu'il faut éviter de tomber dans l'évitement de la langue cible, ce qui creuserait –plus que ne résorberait- les écarts de niveau.

Mots clés : Enseignement de l'anglais, cycle seconde, langue maternelle dans les consignes, quantité de production, qualité de production

Summary:

In foreign language classes, the use of the mother tongue is often considered as the “elephant in the room”. However, research has shown that it can offer many advantages, and its use seems particularly fitting during the transmission of instructions, which is a crucial point in foreign language classes. In this study, we tried to analyze the role and interests of the mother tongue on the quality and the quantity produced by students, especially when used during the transmission of instructions. Results showed that the effects are particularly positive for learners who use a language at an elementary level. The conclusion of this study brings us to consider the importance of differentiated instruction(s), and warns about the risks of talking *about* the foreign language, rather than *with* it –a trap that should be avoided.

Key words: Teaching English as a second language, high school, mother tongue in foreign language classes, instructions, quality and quantity produced by learners