

LES CONSIGNES EN COURS DE LANGUES

TYPES DE CONSIGNES ET CLASSIFICATION

La consigne peut être **orale, visuelle, écrite**. Elle peut être **simple** (une seule tâche) ou **complexe** avec des tâches multiples que l'élève devra apprendre à ordonner. La consigne peut être **fermée** avec un guidage très fort, comme elle peut être **ouverte**.

Pour Philippe Meirieu (1993) les **consignes-buts** 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, en définissant ces attentes et en orientant l'activité de l'apprenant. Les **consignes-procédures** proposent des stratégies possibles ou obligatoires qui permettent d'effectuer la tâche demandée. Elles sont surtout nécessaires en début d'apprentissage. L'enseignant, en fonction de l'autonomie qu'il souhaitera laisser aux élèves, et dans un objectif de progressivité, choisira de les limiter ou au contraire d'en donner un certain nombre. Les **consignes-structures** balisent la tâche à effectuer en déterminant les opérations cognitives à mettre en place et en mettant en garde contre les possibles erreurs. Enfin les **consignes de guidage** permettent d'accompagner l'élève lors de la réalisation de la tâche.

Veyrac, Cellier et Bertrand (1997) soulignent que la consigne doit avoir à la fois un « rôle de **guidage de l'action**, de **référentiel à la tâche prescrite** et un rôle d'**aide-mémoire des actions à exécuter** ».

Zakhartchouk (2000) distingue les consignes rattachées au domaine de la **socialisation** qui permettent de réguler, de créer un environnement propice au travail, des consignes qui se rapportent au domaine du **cognitif** qui donnent des indications sur la tâche à effectuer.

Dominguez & Rivière (2015) soulignent qu'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 ».

DIFFICULTÉS LIÉES AUX CONSIGNES

Les sources de difficultés peuvent être multiples : les élèves peuvent être en difficulté s'ils ne lisent pas bien la consigne, s'ils ne comprennent pas bien le vocabulaire ou la structure syntaxique, s'ils n'identifient pas les mots essentiels et les mots outils de la consigne, s'ils n'anticipent pas bien la tâche à réaliser et les différentes étapes de l'action, s'ils n'établissent pas de lien entre l'exercice et les attentes, s'il y a absence d'anticipation et de planification de la tâche.

Pour 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.

In a nutshell...



quelques repères scientifiques

CONCEPT CLÉ

Selon le Larousse, **une consigne** est une « instruction formelle donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter ».

Cicurel (2002) souligne que la phase de consigne représente un « discours intermédiaire » entre l'activité demandée et sa réalisation, **l'enseignant devenant médiateur**.

Pour Rivière (2008), les consignes sont un enjeu d'autant plus crucial qu'elles sont la « charnière entre le dire et le faire ». Elles permettent à la personne qui les transmet de **dire de faire, dire quoi faire, dire comment** et **dire pourquoi** le faire.

Depuis les années 1990 on « note une préoccupation grandissante des enseignants concernant les consignes ». **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 (2000)

COUP DE PROJECTEUR SUR... LA CONSIGNE EXPLICITE



La passation de consignes explicites amène les élèves à être conscients de ce qu'ils sont en train d'apprendre et à comprendre la tâche

L'enseignant :

- met en mots les buts, finalités, procédures, stratégies, connaissances pour réaliser une tâche : pourquoi on réalise une activité, le lien avec les apprentissages antérieurs
- lève les implicites pour permettre à chacun d'entrer dans l'apprentissage
- peut faire énumérer par les élèves les différentes étapes
- peut montrer un exemple concret de la tâche à réaliser

Il y a souvent un écart entre ce que l'enseignant attend en donnant une consigne, 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)

Comprendre des consignes, ce n'est pas seulement comprendre un court discours dans ses aspects syntaxiques et lexicaux. C'est aussi **comprendre la fonction de cette phase dans l'activité scolaire.**

Pour 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, la difficulté de la transmission de consigne est aussi que **la langue cible est à la fois l'objet et l'outil de l'apprentissage.**

RENDRE UNE CONSIGNE PLUS EFFICACE

Soigner le moment de la consigne et le temps qu'on lui accorde : Zakhartchouk (2000) propose de prendre le temps de faire réfléchir les élèves au sens des consignes, voire de les inciter à produire eux-mêmes des consignes pour qu'ils en mesurent les enjeux.

Utiliser des gestes : pour Graham (2017) il semble « impossible d'enseigner efficacement sans le geste, et même tout simplement parler sans intégrer une gestualité ». La communication non-verbale, la gestuelle « permet de produire du sens ». Ehrman et Domyei (1998), soulignent également que la gestuelle a un impact direct sur la perception de la langue par les élèves et est essentielle dans la classe de langue. Pour Sime (2006) les consignes que l'on réutilise le plus souvent peuvent donc parfois être remplacées par des gestes.

Utiliser des aides visuelles : Pour Zakhartchouk (2000) l'enseignant peut accompagner la compréhension des consignes par une aide visuelle, en s'adaptant au niveau de langue des élèves. Rivière et Dominguez (2015), expliquent que le visuel permet d'orienter l'activité cognitive de l'apprenant. Cela permet également de prendre en compte les intelligences multiples théorisées par Howard Gardner (1983).

Ritualiser la formulation des consignes : utiliser des formulations et des conditions de transmission ritualisées peut permettre une meilleure compréhension des consignes, et ainsi augmenter l'autonomie des élèves face à la tâche, sans pour autant enfermer l'élève dans des habitudes trop strictes, afin de continuer à le déstabiliser pour encourager son adaptabilité (Zakhartchouk, 2000).

Encourager la démarche métacognitive : afin de faire prendre conscience aux élèves des outils mis en place pour mieux comprendre et mieux apprendre, on pourra amener progressivement l'élève à agir de manière autonome. Les consignes doivent ainsi donner lieu à une mise en activité à travers laquelle l'élève **prend conscience qu'il apprend et de la façon dont il apprend.** Pour Cicurel (2002), la phase de guidage par les consignes est aussi importante que la phase de commentaires par l'apprenant pendant laquelle il « s'exprime à propos de son propre apprentissage » dans une phase de métacognition. Dévolvé (2006) définit la métacognition comme « la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser ». Elle insiste sur le caractère non inné de cette étape : dans les consignes le professeur doit guider l'élève pour qu'il développe sa capacité à réfléchir à sa façon d'apprendre ou de réaliser une tâche.

Différencier l'étape de consigne : Zakhartchouk souligne l'importance de la différenciation au moment des consignes. La différenciation peut s'opérer selon le niveau de l'élève (décomposer les consignes, donner du temps supplémentaire pour la réalisation de l'activité, donner des fiches d'aide...) mais aussi selon le « profil d'apprentissage »

Diriger l'action

- attendre que l'élève soit attentif
- projeter la consigne / la rendre visuelle

Fractionner la consigne

- un verbe d'action à la fois
- formuler un comportement observable

passation de consigne

Donner du sens

- que va-t-on apprendre?
- pourquoi? dans quel but?

Reformuler, expliciter faire reformuler / faire expliciter

Faire connaître les attendus

- critères de réussite
- donner un exemple

OUVRAGES CITÉS

- 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
- Hall, Graham and Cook, Guy (2012) Own-language use in language teaching and learning. Language Teaching, 45 (3), 271-308
- Kerr, P. (2019) The use of L1 in English Language Teaching. Cambridge Papers in ELT. Cambridge : Cambridge University Press.
- Meirieu, P. (1993). Apprendre, oui mais comment ? Paris : ESF éditeur
- 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.
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. Repères, 22, 61-81.
- Zakhartchouk, J.-M. (2010). Des consignes pour ouvrir, des consignes pour apprendre. Cahiers pédagogiques, 483, 10.