



CONSIGNES DISCIPLINAIRES (FORMULER ET RÉDIGER DES)

Rudio, Yves
Professeur des écoles en Alsace
(allemand-français)

Geiger-Jaillet, Anemone
Université de Strasbourg/INSPÉ
UR 1339 Lilpa

Constats et enjeux du terrain

Dans l'enseignement bi-plurilingue, le passage des consignes peut se révéler compliqué pour plusieurs raisons.

La langue d'apprentissage est également et immédiatement langue d'enseignement. Il n'y a donc pas de temps de latence entre l'apprentissage de la langue et son emploi comme moyen d'expression. L'emploi ou le réemploi du lexique est bien entendu impossible dans un premier temps, passe ensuite par des structures et des phrases récitées pour être plus spontané et enfin transférable puis dans un dernier temps acquis et stocké dans la mémoire à long terme.

Dans les apprentissages disciplinaires autres que purement linguistiques, la langue doit rester un vecteur d'apprentissage et non se transformer en écueil d'apprentissage. La langue

de tous les jours (BICS¹) a bien sa place à l'école, mais l'école doit également faire rentrer les élèves dans la langue cognitivo-académique (CALP²), qui doit rester adaptée à la portée des apprenants selon leur âge, de la maternelle au lycée (Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine 2016 : 65). Cependant l'enseignant ne doit pas focaliser son attention seulement sur le lexique utilisé, mais veiller aussi à ce que l'élève reconnaisse dès le départ les « mots nouveaux » dans des structures (compréhension des consignes) et sache utiliser ces structures langagières pour donner des réponses, en production orale ou écrite, digne d'un enseignement disciplinaire.

Cette situation peut se rencontrer également dans des apprentissages en enseignement dit monolingue, à la différence toutefois que l'enseignant n'en a pas forcément conscience. Cet effet et cette prise de conscience par l'enseignant sont renforcés dans un enseignement bi-plurilingue où la posture de l'enseignant est celle de se dire « Que puis-je faire pour que l'élève puisse me comprendre et répondre ou faire les activités demandées malgré la barrière de la langue ? ».

Pour toutes ces raisons, la « langue offerte », par exemple dans le passage des consignes, se doit donc d'être légèrement supérieure à la langue maîtrisée par les apprenants tout en introduisant du langage spécialisé avec les structures syntaxiques qui permettent de les mettre en œuvre (cf. le principe de sursollicitation légère de Jean Petit, 2001 : 83).

Prendre en compte cette obligation aura pour conséquence la limitation des nouveaux apports en connaissances, en vocabulaire et en structures syntaxiques. Passer outre cet écueil aura pour conséquence soit la surcharge cognitive des apprenants, ce qui peut les amener à un décrochage, soit le détournement des objectifs disciplinaires vers des objectifs linguistiques.

1. *Basic Interpersonal Communicative Skills* : BICS.

2. *Cognitive Academic Language Proficiency* : CALP.

L'enseignant en filière bi-plurilingue s'habitue à être sur le fil du rasoir : il doit habilement structurer les apprentissages scolaires avec les apprentissages linguistiques, en d'autres termes apporter des connaissances et un vocabulaire nouveau, tout en évitant de « perdre » les apprenants ou de transformer un apprentissage disciplinaire en apprentissage linguistique. Cela entraîne une remise en cause incessante des consignes données. L'enseignant est obligé de préparer ses consignes à l'avance, de « peser » chaque mot, d'évaluer les mots et concepts nouveaux à l'aune du niveau linguistique des apprenants... Il doit identifier et différencier le vocabulaire de spécialiste nécessaire à la transmission des connaissances disciplinaires et celui à la portée des apprenants.

Mais cette démarche compte aussi des avantages. L'enseignant a conscience de la langue de spécialiste et du niveau de langue auxquels il confronte les apprenants, ce qui est loin d'être toujours le cas dans une filière d'apprentissage monolingue. Davantage que ses collègues monolingues, il prend conscience des difficultés linguistiques des apprenants et se soucie de l'intercompréhension du vocabulaire employé dans les disciplines autres que purement linguistiques. De leur côté, les apprenants peuvent être plus rapidement autonomes et par conséquent experts, en étant confrontés à des consignes qu'ils savent comprendre.

De plus, l'enseignant adopte souvent, surtout dans les cycles 1 et 2, une « posture de magicien », c'est-à-dire qu'il met des compétences non langagières au service du contenu linguistique, afin que le contenu disciplinaire n'en pâtisse pas : intonation et modulation de la voix, mise à disposition d'images, mise en scène théâtralisée et autres. Il capte donc davantage l'attention des apprenants que dans une filière monolingue.

C'est seulement à partir du cycle 3, lorsque le « stock » linguistique et langagier commence à devenir suffisant, que les consignes commencent à transmettre davantage le

contenu disciplinaire et de moins en moins la forme langagière. Mais grâce à cette démarche en cycles 1 et 2, les enseignants restent conscients des difficultés liées au contenu linguistique de spécialiste.

Définitions

Selon le *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation* (2007 : 72-73), la consigne est un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.

Fabienne Schlund (2010) distingue les consignes ritualisées, quotidiennes, où la compréhension des élèves est immédiate (« écrivez la date » par exemple), de la consigne liée aux tâches scolaires qui est plus difficile. Elle préconise à l'enseignant de contrôler les différents aspects de la consigne (la longueur de l'énoncé, le vocabulaire et la syntaxe de l'énoncé, etc.) afin de la rendre plus compréhensible.

D'après Marie-Thérèse Zerbato-Poudou (2001 : 115-117) la consigne a un rôle majeur car c'est elle qui oriente l'élève dans la réalisation de la tâche. En effet, la consigne comporte un certain nombre d'éléments qui permettent à l'élève [...] « de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation » (2001 : p. 6 en ligne).

Éclairage par les spécialistes

Vous l'aurez compris, ce n'est pas d'une consigne au sens restreint qu'il sera question ici, quand un enseignant annonce simplement « Faites ceci ! » (cf. Gérard De Vecchi 2000 : 188-195).

La consigne indique une tâche scolaire à réaliser. L'objectif d'une consigne est précisément de lancer des enfants dans l'action, il importe alors que la nature et la portée de

cette ou de ces actions soient pleinement perçues et appréhendées par les élèves. La compréhension des consignes est importante pour l'élève. Comprendre, c'est :

- a) activer ou créer un schéma mental ;
- b) faire éventuellement des inférences pour compléter les informations.

Les facteurs facilitant la compréhension d'un lecteur sont :

- le bagage de connaissances du lecteur, de l'apprenant ;
- la forme des consignes (image, texte, complexité de la phrase...);
- les traitements en mémoire.

Pourquoi la compréhension des consignes doit-elle être un souci permanent de l'enseignant ? Tout simplement parce qu'une incompréhension de la consigne empêchera l'entrée des enfants dans l'activité, soit les orientera vers une représentation non conforme à celle qu'attendait l'enseignant. Il est donc primordial pour l'enseignant – notamment dans l'enseignement d'une discipline en langue 2 (DEL2) –, de réfléchir à l'élaboration et à la passation de ses consignes scolaires afin de favoriser la compréhension des élèves.

La communauté éducative reconnaît aujourd'hui la *Dimension linguistique de toutes les matières scolaires* (2016) même si la dénomination utilisée par l'Éducation nationale qui parle de « Disciplines NON Linguistiques » (DNL) se maintient encore en lieu et place de celle de Discipline enseignée en langue (DEL 1, 2 etc.).

Pour élaborer et rédiger une consigne, l'enseignant doit maîtriser les cinq niveaux d'abstraction³ (Leisen 2011) qui sont : le niveau de l'objet réel ; le niveau iconographique ; le niveau verbal (BICS, langage de classe, CALP) et, avec une abstraction de plus en plus importante, le niveau symbolique (utilisé pour la conceptualisation) puis en dernier, le niveau mathématique où le concept est exprimé par des formules.

3. https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf

La qualité du travail effectué dépend (en partie) de la qualité de la consigne donnée. La lecture d'une consigne active déjà des mécanismes de compréhension et d'interprétation. Pour vérifier qu'une consigne a bien été comprise, il faut parfois la reformuler, éventuellement plusieurs fois. Pour ce faire, il est alors primordial de changer de registre de langue. Une consigne formulée dans un langage spécialisé en mathématiques doit pouvoir être formulée par un élève avec « ses propres mots » (sous-entendu : une utilisation doit lui être permise oralement au niveau BICS). Les éditeurs allemands, après l'arrivée de plus d'un million d'enfants de migrants depuis 2015, se sont adaptés en mettant sur le marché des manuels disciplinaires avec une approche d'allemand langue étrangère pour toutes les disciplines du CM2 au lycée⁴. Une telle approche n'existe pas en France.

Certains verbes utilisés dans des consignes scolaires représentent parfois une source de confusion ou d'incompréhension, par exemple : analyser, dire, comprendre, interpréter, calculer, caractériser, justifier, commenter, expliquer, trouver, résoudre, imaginer, comparer, inventer, décrire, déterminer (cf. Gérard de Vecchi 2000). L'élève pense connaître ou reconnaître le verbe, mais ne comprend pas – dans le contexte précis de la matière ou de la consigne – ce qu'il faut faire. Ces verbes sont considérés comme des « opérateurs » et font l'objet d'un traitement spécifique dans la didactique allemande (L.i. Hamburg 2012) et française. L'IEA de Saint Jean d'Angély classe par exemple (2005 : 7) les verbes des consignes en mathématiques en « peu familier/ouvert ; ambigu ; pour manipuler, pour répondre, pour raisonner ».

Pour Jean-Michel Zakhartchouk (1999), une consigne est une injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). La difficulté est que la consigne s'appuie souvent sur les données implicites, d'où la nécessité d'un décodage.

4. L'éditeur Cornelsen avec « *prima ankommen im Fachunterricht* » et l'éditeur Klett avec « *reihe sprachstark* ».

Les « données implicites » évoquées par Jean-Michel Zakhartchouk (1996 : 10-12) correspondent à ce qu'il nomme un « contrat » qui admet certaines conditions :

- a) la tâche que donne l'enseignant est réalisable par les élèves (les élèves ont les « outils » nécessaires pour répondre à la consigne) ;
- b) les conditions de réalisation de la tâche et le degré d'exigence sont précisés ou implicites.

Gestes professionnels spécifiques en contexte scolaire bilingue

Gérard de Vecchi (2000) propose des indicateurs pour élaborer une consigne scolaire plus efficiente :

- pourquoi ce travail ? (quel intérêt pour l'élève) ;
- quoi faire ? (ce que l'élève doit être capable de réaliser) ;
- comment faire, avec quoi ? (dans quelles conditions matérielles, de temps...)
- jusqu'où, quel degré d'achèvement ou de réussite ? (ce qu'il faut faire pour que le travail soit considéré comme terminé et conforme au but recherché).

Jean-Michel Zakhartchouk (2006, p. 147-167) creuse davantage la métacognition pour l'enseignant qui devra se poser les questions suivantes :

- la consigne est-elle adaptée au type de tâche que je souhaite faire réaliser ?
- est-ce vraiment une aide pour l'élève, de décomposer ou d'explicitier la consigne ?
- quel est le niveau d'exigence dans la présentation de la réponse ?
- faut-il intervenir pendant la réalisation de la tâche ?
- des aides sont-elles nécessaires ?

L'enseignant veillera donc à ce que la tâche donnée soit réalisable par les élèves « telle quelle », que les élèves disposent donc

de tous les « outils » nécessaires. Et c'est là qu'interviennent les différents types d'aides. Nous distinguons les aides visuelles, linguistiques et méthodologiques (cf. Geiger-Jaillet 2016).

Les aides visuelles sont importantes pour la compréhension et la mémorisation des contenus. On distingue des techniques de visualisation simples et élaborées. Les élèves doivent apprendre à se servir des associations image + texte, donc à utiliser toutes les aides proposées par l'enseignant en cours, sur une fiche de travail ou à partir d'un manuel. Mais il peut s'agir aussi de pictogrammes (cf. GRF dyslexie 2012), de différentes typographies : les mots traduits apparaissent en écriture cursive par exemple ; la consigne, par exemple, est toujours en gras, l'article en allemand est indiqué dans une liste de mots en rouge (fém.), bleu (masculin) ou vert (neutre) comme le fait l'éditeur Cornelsen dans sa collection « *prima ankommen* ». Il est utile de comprendre qu'un « surcodage » est néfaste à la compréhension : une consigne sur une fiche de travail n'a pas besoin d'être à la fois en gras, italique et souligné car cela correspond à trois codages différents. Il faut donc bien se demander si tout ce que l'on a mis sur une fiche de travail fait sens pour l'élève au moment où il travaille sur la tâche.

Les aides linguistiques peuvent être des nuages de mots, des listes de vocabulaire, des structures syntaxiques pour décrire le résultat d'une expérimentation etc. Il est important de changer les niveaux de représentations : par exemple à partir d'un texte, réduire l'information à quatre mots-clés ; ou à l'inverse, à partir d'un titre de trois mots, écrire 3 phrases de résumé (en CM).

Certaines méthodes utilisées dans l'enseignement sont transversales et interdisciplinaires, d'autres sont spécifiques à une seule matière scolaire. Dans des disciplines enseignées en langue 2 (DEL2)⁵, l'enseignant a intérêt à partir de ces méthodes

car il s'agit non seulement de méthodes pour soutenir l'apprentissage, mais également d'actes de parole et de fonctions langagières fréquentes dans la discipline. C'est ce que Josef Leisen (2011) appelle des « situations-standard ». Une aide méthodologique peut être de revoir les différents plans d'une image avant de demander aux élèves de « décrire le portrait de Louis XV sur le tableau ». Dans l'enseignement bilingue, il faudra fournir les structures à l'élève, comme par exemple « *Im Vordergrund sehen wir...* » / au premier plan nous voyons...) qui nécessite l'inversion du sujet et du verbe en allemand.

Certaines aides méthodologiques peuvent être rencontrées dans plusieurs disciplines (la méthode « réaliser un croquis » (en 5^e en géographie) peut s'utiliser en SVT, alors que d'autres sont spécifiques comme par exemple les quinze méthodes utilisées physique-chimie qui se trouvent dans le manuel de 5^e de chez Bordas dans une partie à part (Vento 2006 : 208-222).

Quand on demande à des futurs enseignants en classe bilingue quelle serait pour eux la plus grande difficulté à appréhender, ils disent quasiment tous avoir peur du lexique spécialisé, la peur de manquer de mots. Or, bien plus qu'un simple apprentissage de lexique, l'enseignement bilingue disciplinaire doit prendre appui sur des structures syntaxiques spécifiques qui sont le plus souvent inconnues des enseignants dans la langue cible. Il faut en repérer les plus fréquentes, discipline par discipline, et les décortiquer. C'est alors que l'on verra que certaines formulations sont trans ou interdisciplinaires. En rédigeant une consigne pour ses élèves, l'enseignant doit avoir une idée très précise de la réponse attendue (y compris linguistiquement) et de s'assurer que ces structures de phrases soient connues par les élèves. C'est la raison pour laquelle les enseignants en filière bilingue ont recours à des outils didactiques de structuration, comme les diagrammes en colonnes (« *Blockdiagramm* » en allemand) où il faut choisir un élément par colonnes, dans l'ordre de gauche à droite ;

5. Nous utilisons le concept de DEL2 à la place de DNL (Discipline non linguistique) puisqu'aucune discipline enseignée à l'école n'est « non linguistique ».

un canevas d'images » (« *Bildsequenz* »), des bulles pour donner la parole à un expert ou un néophyte ; un diagramme dynamique (Leisen s.d., exemples visuels sur Internet).

Pour qu'il y ait processus d'apprentissage chez l'élève, il faut connaître les niveaux d'abstraction (voir ci-dessus) a) de l'élève en situation, b) du document de base utilisé. Il faut donc également savoir si on se trouve au niveau du langage de tous les jours (BICS), du langage plus élaboré, du langage soutenu ou spécialisé (CALP), voire au niveau des formules en mathématiques. Ces niveaux d'abstraction apparaissent dès la maternelle, où manipuler des vrais objets comme des fruits (c'est le niveau concret), observer des fruits sur une photo ou voir un fruit dessiné sur une fiche de travail ne fait pas appel aux mêmes mécanismes du cerveau (deux niveaux visuels différents), par exemple dans la consigne donnée en maternelle pour « Réalise une série de 3 poires », où l'élève devra manipuler soit des fruits réels, des photos ou des croquis.

Formuler des consignes sur une fiche de travail doit refléter ces niveaux d'abstraction et de langage, et indiquer des conditions de réalisations précises (exemple : « notez le déroulement chronologique en cinq étapes »). L'élève de classe bilingue peut alors se retrouver dans la même situation qu'un élève allophone en classe monolingue traditionnelle, celle où il est nécessaire de dépasser l'implicite pour bien pouvoir suivre une consigne donnée.

C'est ainsi que dans la conception même d'une fiche pour des élèves, l'enseignant averti fera attention à ces éléments afin de favoriser une transmission de contenus qui tienne compte de la dimension linguistique de toutes les matières scolaires.

Bibliographie

Arénilla, Louis, Gossot, Bernard, Rolland, Marie-Claire & Roussel, Marie-Pierre (2007). *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation*. Paris : Larousse Bordas.

Conseil de l'Europe (2016). *Les dimensions linguistiques toutes les matières scolaires. Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg.

De Vecchi, Gérard (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Éducation, 188-195.

Geiger-Jaillet, Anemone, Schlemminger, Gérald & Le Pape Racine, Christine (2016) (dir.). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles. Approche CLIL-EMILE*. Wien : Peter Lang/ Conseil de l'Europe/ CELV. (2^e édition revue et augmentée).

Geiger-Jaillet, Anemone (2016). Conception de fiches d'élèves, 168-174, In : A. Geiger-Jaillet, G. Schlemminger & C. Le Pape Racine (2016) (dir.).

GRF Dyslexique/ Académie de Strasbourg (2012). *Améliorer la lecture des consignes grâce à l'utilisation de pictogrammes en LV1 (allemand, anglais)*. http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/lettres/Dossier_dyslexie_1/contourner_02.pdf

IEN St. Jean d'Angély (2005). Stage Transversalité de la langue au cycle 3 : maîtrise de la langue et du langage en mathématiques (9 pages). <http://web17.ac-poitiers.fr/StJean/IMG/pdf/consignes.pdf>

Li. Hamburg (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg) (2012). *Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren* (Praxiserprobte Methodensammlung mit 36 Aktivitäten). 104 pages <https://li.hamburg.de/contentblob/3861102/a5ab13f2bafc923db677dbfadb27beb/data/pdf-durchgaengige-sprachbildung-am-beispiel-der-operatoren.pdf>

Leisen, Josef (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible*

Fachunterricht. Support d'une Conférence donnée en 2011 à la Fondation Hanns Seidel et mise en ligne par l'auteur https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf Le tableau des 5 niveaux d'abstractions se trouve p. 5/20. Une traduction en français se trouve dans Geiger-Jaillet et al (2016 : 129).

Leisen, Josef (s.d.) *Methodenwerkzeuge*. (Extraits du Methoden-Handbuch DFU). Bonn : Varus-Verlag 1999 und 2003. On peut télécharger les 40 outils didactiques : <https://studien-seminar.rlp.de/gym/koblenz/ausbildung/berufspraxis/methodenwerkzeuge.html>

Petit, Jean (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar-Strasbourg, Colmar : Jérôme Do Bentzinger.

Schlund, Fabienne (2010). Échapper à la consigne uniforme, *Cahiers Pédagogiques*, 483, 24-25.

Vento, René (sous la dir.) (2006) *Physique-Chimie 5^e*. Paris : Bordas/ SEJER.

Zerbato-Poudou, Marie-Thérèse (2001). Spécialités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche, *Pratiques*, n°111-112, 115-130. <https://docplayer.fr/66032334-Specificites-de-la-consigne-a-l-ecole-maternelle-et-definition-de-la-tache.html>

Zakhartchouk, Jean-Michel (2006), *Apprendre et Comprendre : Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : Éditions Retz, 147-167.

Zakhartchouk, Jean-Michel (1999). *Comprendre et lire les énoncés et les consignes*, *Cahiers pédagogiques*. CRDP, Amiens, 43-45.

Zakhartchouk, Jean-Michel (1996). *Consignes : Aider les élèves à décoder*, *Pratiques* n° 90, 11-12.

Pour aller plus loin

MEN/ Eduscol (2016) Travailler la compréhension des consignes (4 pages) http://ien71-louhans.cir.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/13/Docs_Cycle_3/Français/Lecture_compr%C3%A9hension/la-compr%C3%A9hension-des-consignes.pdf

Les gestes professionnels à l'école primaire (Blog). N °27 – Consignes. Auteur Jacques Fraschini et al. Mise à jour juillet 2020. <http://ekladata.com/xpQRFrIb03MGv-fu71xkKWWFLWWQ.pdf>

D'autres entrées de l'Abécédaire

Corriger la langue orale

Décrire dans différentes disciplines

Intégrer les savoirs linguistiques et disciplinaires

Reformulation

Référence à citer

Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.



ADEB (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. <http://www.adeb-asso.org>