

2020-2021

Master 1

Didactique des langues

# **Comment favoriser la compréhension des consignes auprès d'un public migrant non ou peu scolarisé**

Rapport de stage

**CHENG Yangyang** |

Sous la direction de Mme |  
**ROUSSEAU-GADET Emmanuelle**

Soutenu en deuxième session



## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier notre tutrice de stage, Mme. Emmanuelle Rousseau-Gadet, qui nous a orienté de manière patiente et constructive à travers l'élaboration de ce travail.

Nous sommes reconnaissant envers Mme. Eliane Champion, qui nous a accueilli et accompagné en tant que maîtresse de stage pendant cette période marquée d'un contexte sanitaire particulier.

Finalement, nous tenons à exprimer notre gratitude à nos collègues, Emma Champigny et Julien Caillol, qui nous ont apporté beaucoup de soutien.

## Engagement de non plagiat

Je, soussigné, CHENG Yangyang

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :





Je soussigné, CHENG Yangyang, autorise le département de FLE à diffuser mon rapport de stage auprès d'étudiant.e.s de Master 1 et de Master 2 FLE dans un but formatif.

Fait à Angers, le 28/08/2021

Signature :

# Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>1. La contextualisation du stage.....</b>	<b>1</b>
1.1. Présentation de l'établissement d'accueil.....	2
1.2. Présentation de la tutrice de stage et la modalité de travail.....	3
1.3. Public rencontré et nos tâches.....	5
1.4. Les contraintes et les difficultés rencontrées.....	7
<b>2. Présentation de la problématique.....</b>	<b>8</b>
2.1. La problématique.....	8
2.2. Le cadre théorique de la problématique.....	9
2.2.1. La consigne : une notion centrale dans la scolarité.....	9
a) La définition.....	9
b) Les typologies des consignes.....	10
c) L'importance des consignes : point de départ de toute activité scolaire.....	11
2.2.2. La consigne en FLE.....	12
2.2.3. Des clés de produire et communiquer la consigne en FLE.....	14
2.2.4. Le public en contexte migratoire face aux consignes.....	14
a) Un contexte d'apprentissage particulier.....	14
b) Un manque de scolarisation plus présent chez les adultes.....	15
2.2.5. Des pistes concrètes de communiquer la consigne au public adulte migrant.....	17
<b>3. Application dans la pratique.....</b>	<b>18</b>
3.1. Séance 1 : Le cas d'incompréhension.....	18
3.2. Séance 2 : Des solutions.....	21
3.3. Retour réflexif.....	23
<b>Conclusion.....</b>	<b>25</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>26</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>28</b>

## Introduction

La consigne occupe une place primordiale dans la classe de Français Langue Étrangère aujourd'hui, comme dans presque tous les environnements scolaires, où l'apprentissage-enseignement se fait par une mise en activité et toutes les activités pédagogiques doivent avoir une consigne : une règle de jeu ou une instruction à suivre, entre autres. Or, sa communication n'est pas toujours évidente car face à certains publics, dont celui migrant, nous ne pouvons pas compter sur la possibilité que les apprenants aient un répertoire suffisant pour se représenter les attentes de l'enseignant. Ce problème allant au-delà d'une simple anticipation d'adapter les dispositifs au niveau linguistique des apprenants, nous souhaitons le traiter, l'expérience de stage à l'association AGIR à l'appui, en nous posant la question : *Comment favoriser la compréhension des consignes auprès d'un public migrant non ou peu scolarisé ?*

Dans ce rapport de stage, nous ferons d'abord une contextualisation du stage en présentant l'établissement d'accueil, la tutrice de stage, la modalité de travail, nos tâches auprès du public rencontré et les contraintes. Ensuite, dans la deuxième partie, nous introduirons la problématique du dossier avant de la cadrer en insistant sur les arguments théoriques. Enfin, nous présenterons deux séances que nous avons effectuées en revenant sur le déroulement des cours afin de montrer les difficultés rencontrées et les solutions proposées à la problématique. Un retour réflexif sera aussi fait dans l'intention de réévaluer nos cours de manière critique.

# 1. La contextualisation du stage

## 1.1. Présentation de l'établissement d'accueil

Notre stage se déroule, du 02 novembre 2020 au 30 juin 2021, malgré une suspension due aux mesures sanitaires du gouvernement du 02 novembre 2020 au 08 février 2021, au sein de la délégation Anjou-Maine de l'Association Générale des Intervenants Retraités pour les Actions de nos Bénévoles pour la Coopération et le Développement (désormais siglée AGIR).

Fondée en 1983, au moment où la France voyait nombre de professionnels intégrer difficilement à son régime de pré-retraite et les populations des pays en voie de développement rencontraient de nombreuses difficultés économiques, l'AGIR est une association nationale reconnue d'utilité publique (en 1990) et agréée par le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports (en 2008) qui intervient dans de nombreux domaines (aide sociale, formation, soutien et accompagnement) auprès de jeunes, d'adultes ou de personnes âgées, handicapées, en France comme à l'International. La longueur de son nom en dit long sur son ambition : « elle a pour but de favoriser, susciter et développer [...] toutes actions d'intérêt général, de progrès et de développement, de type humanitaire, culturel ou économique. » (Statuts AGIRabcd, para. 3) Ses adhérents et bénévoles représentent tous les corps de métier : enseignants, ouvriers, cadres, ingénieurs, artisans, médecins...qui s'engagent d'être utiles et solidaires en profitant de la possibilité d'exercer leurs compétences. En ce qui concerne les ressources financières de l'association, le revenu de ses biens immobiliers, les cotisations et souscriptions de ses membres et les subventions de l'Etat, des Régions, des Départements, des Communes et des Établissements publics constituent sa ressource centrale de son fonctionnement.

Siégée à Paris, où l'Assemblée Générale se réunit régulièrement (tous les six mois) pour la coordination de ses différents services, l'AGIR assure son engagement sur le territoire français en maintenant 56 délégations territoriales, dont celle Anjou-Maine qui comprend une centaine de bénévoles sur les trois départements du Maine-et-Loire, de la Sarthe et de la Mayenne, et nous accueille au sein de son département intitulé « Savoirs fondamentaux » visant principalement à apporter de l'aide en français à toute personne allophone/en contexte migratoire présente sur le territoire qui souhaite mieux s'intégrer

socialement. Cette formation linguistique est en partenariat avec les dispositifs d'accueil ci-dessous de la région, qui envoient systématiquement les apprenants souhaitant profiter de cours de français ou d'alphabétisation à la délégation d'Angers de l'association :

- Centres Communaux d'Action Sociale (CCAS),
- Réseau d'entraide de Demandeurs d'Asile (REDA)
- Aide Accueil
- Fil à linge
- France Horizon

La formation proposée se veut absolument personnalisée et s'organise « par groupes restreints de 3 à 4 personnes aux compétences comparables, en vue d'une préparation aux examens du DELF et du DALF. Au niveau matériel, le service angevin de l'AGIR est en partie dépendant du soutien de la Mairie d'Angers qui lui offre des lieux d'activités, en l'occurrence une salle de cours qui se trouve à 12 rue Thiers, ACA Maison de Quartier.

En assistant à une visioconférence du bureau, qui avait lieu en présentiel régulièrement à l'Espace Welcome, 4 Rue Maurice Sailland à Angers, avant la pandémie de la Covid-19, nous avons pu nous présenter à l'équipe de la délégation Anjou-Maine et observer de près son fonctionnement. Pour présenter celui-ci de façon synthétique, chaque intervenant, pendant les réunions, fait un bref rapport des activités effectuées de la période précédente du département qu'il représente et puis signale les difficultés rencontrées, aides souhaitées, demandes d'informations...avant de procéder aux éventuelles discussions afin de négocier la solution ou la communication à faire auprès du cadre supérieur.

## **1.2. Présentation de la tutrice de stage et la modalité de travail**

Nous sommes cadré par Mme. Eliane CHAMPION du côté de l'établissement d'accueil, qui est responsable de l'Accompagnement en français, avec Julien CAILLOL et Emma CHAMPIGNY, deux camarades de la promotion de Master avec qui nous formons un trinôme.

Retraitée de l'Éducation Nationale depuis 2012, Mme. Champion a eu un long parcours non seulement dans le système éducatif français mais aussi à l'étranger, notamment en Allemagne et sur le continent africain. Après avoir été diplômée de l'école normale et de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) du



Mans, elle était, à la suite d'un service auprès du Ministère des Affaires Étrangères (aujourd'hui sous le nom « Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères »), responsable du suivi pédagogique et administratif de 33 écoles à programme français établies dans 11 pays d'Afrique subsaharienne (Côte d'Ivoire, Ghana, Togo, Bénin, Nigeria, Cameroun, République Centrafricaine, Congo Brazzaville, Tchad, Burkina Faso et Guinée Equatoriale) de 2002 à 2005. Elle avait pour autant accumulé une riche expérience en enseignement de la langue française dont nous avons beaucoup profité. Outre ses riches expériences en pédagogie française, elle dispose de deux ans d'expériences de l'enseignement de l'allemand au début de sa carrière.

Étant française, Madame Champion dispose d'une bonne compétence trilingue anglo-franco-allemande qui lui permet d'accueillir les personnes venant de pays anglophones et germanophones en leur proposant des entretiens en anglais pour connaître leurs parcours et évaluer leurs compétences acquises en français. Le résultat de ces entretiens décide ensuite du groupe auquel intègrent les nouveaux apprenants. Elle s'occupe également des communications entre les apprenants inscrits à la formation, les assistants sociaux qui assurent les suivis de ceux-ci, la Maison du Quartier ACA chargée d'offrir la salle de cours et le matériel pédagogique, les stagiaires et la direction pédagogique de la formation de Master FLE de l'Université d'Angers.

Nous avons été trois à intervenir en tant que stagiaires pour accompagner linguistiquement deux groupes d'apprenants allophones divisés en fonction de leurs niveaux de français (A1 et A2 du CECRL). Les mesures sanitaires contre la Covid-19 obligent, le nombre d'apprenants admis dans la salle ne peut pas dépasser 4 personnes. Nous avons pour habitude d'organiser une visio-conférence le mercredi durant le stage pour préparer les cours de la semaine suivante, faisant en sorte que Madame Champion ou le personnel du lieu de stage ait le temps suffisant de préparer les photocopies à distribuer aux apprenants. En essayant d'assurer une bonne condition de travail pour les apprenants, nous alternons l'animation des activités alors que les deux autres enseignants « spectateurs » interviennent aussi pour combler les secondes « blanches » quand l'enseignant animateur écrit sur le tableau ou bien ne trouve pas de bonne formulation pour expliquer un certain mot, et ce, en se mettant au second plan par rapport à l'enseignant qui prend la parole. Une illustration peut être ainsi présentée :

		TABLEAU	
		Enseignant A « Animateur »	
Enseignant B	TABLE	TABLE	
		Enseignant C	

Illustration 1 Modalité de travail

### 1.3. Public rencontré et nos tâches

Dans le cadre de notre stage, nous travaillons auprès d'un public migrant adulte. Les apprenants sont de nationalités issues de l'Asie centrale (Afghanistan), de l'Afrique (Érythrée, Somalie, Lybie, Mali, Niger), de l'Europe de l'Est (Roumanie) et de l'Asie du Sud (Bangladesh). L'hétérogénéité du groupe ne se limite pas aux origines géographiques : situations familiales, parcours éducatifs et professionnels, motivations d'apprentissage, projets d'insertion, répertoires linguistiques et culturels, niveau de l'aisance à l'oral et à l'écrit pré-acquis en français, entre autres. Pourtant, ils partagent l'objectif de s'installer durablement en France en s'appropriant la langue française pour réussir leur intégration sociale. Par exemple, selon les souhaits exprimés pendant les entretiens effectués par notre tutrice de stage et les premières séances de cours, certains apprenants souhaitent pouvoir participer aux travaux scolaires de leurs enfants scolarisés à l'école française, communiquer avec le personnel administratif et l'équipe pédagogique de celle-ci, ou réussir les entretiens au Pôle Emploi pour être orientés et travailler.

En plus des caractéristiques ci-dessus couramment présentes chez les personnes en contexte migratoire, notre public représente tout de même une spécificité : arrivés sur le territoire hexagonal entre 2015 et 2018, malgré un séjour méritant d'être long et des formations linguistiques précédentes mises en place par l'état français et d'autres organismes d'accueil, notre public avait toujours du mal à améliorer leurs niveaux de français, qu'ils soient accompagnés ou autonomes. En s'appuyant sur les descriptions fournies par l'établissement d'accueil et nos échanges avec les apprenants, nous nous sommes permis de tirer une conclusion provisoire sur la raison de cette difficulté, selon laquelle leur pratique de la langue française se limite systématiquement en cours de français que nous leur proposons. Nous avons constaté même un manque de motivation d'utiliser le français dans les activités quotidiennes chez certains apprenants, qui,

par exemple, ne font leurs courses volontairement que dans les magasins où des écrans sont disponibles à la caisse pour afficher le prix total, et ce, pour ne pas avoir à saisir le prix énoncé par les caissiers. C'est d'autant plus dommage que les apprenants en question maîtrisent bien les chiffres à l'oral qui auraient évité les stratégies de contournement.

Face à ce public, nous sommes chargés de donner 78 heures de cours de français qui mettent l'accent sur la pratique quotidienne orale, le volume hebdomadaire étant de 3 heures, deux groupes confondus, (respectivement au niveau A1 et A2 du CECRL) qui assistent chacun à un cours de 90 minutes le lundi matin. Cette formation sous l'appellation de « l'accompagnement en français - soutien aux apprentissages fondamentaux » se voulant personnalisée, nous nous voyons également dans l'obligation d'encourager notre public de nous faire part de leurs besoins et projets spécifiques/personnels. Pour ce faire, le cadre de notre établissement d'accueil ne nous a pas imposé de programme à objectif défini en permettant une liberté pédagogique de concevoir les cours selon nos références de la matière FLE. Outre les références au CECRL, nous nous sommes appuyés sur le référentiel Français Langue Intégration (Directeur de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté, 2011) afin de proposer une formation linguistique ayant pour objectif de favoriser l'intégration « sociale, économique et citoyenne » (ibid, p. 7) de nos apprenants sans nous permettre d'appeler celle-ci une formation de FLI, qui, par définition, va au-delà d'une formation du code communicative dominante sur la terre d'accueil et doit inclure les valeurs et principes de la République. Notre programme pédagogique privilégie la dimension linguistique que peuvent partager les cours de langue généraux pour les publics non migrants, faute de temps et de qualification pour aborder les sujets complexes tels que la laïcité, la démocratie et l'égalité des hommes et des femmes. Cela dit, nous n'avons absolument pas ignoré les caractéristiques de notre public auxquelles nous nous sommes adaptés dans le stage.

Bien que nous ayons eu l'occasion d'observer le fonctionnement administratif de l'AGIR, notamment celui qui se déroulait au sein de la délégation territoriale Anjou-Maine, aucune mission de cette nature nous a été confiée pendant la période du stage. Malheureusement, nous n'avons pas non plus pu observer d'activité pédagogique d'autres intervenants, car la formation était entièrement prise en charge par nous-mêmes.

#### 1.4. Les contraintes et les difficultés rencontrées

D'abord, l'organisation en trinôme de l'équipe pédagogique qui se trouve dans une seule salle de cours pose des problèmes. Lorsque nous préparons nos interventions pédagogiques, non seulement l'inspiration et le soutien sont triplés du nombre des enseignants dans l'équipe mais aussi le temps consacré au débat sur la conception des cours, à la divergence, à la coordination entre différents rythmes de travail des membres du trinôme. Même si nous avons réussi, après de l'expérimentation sur place, à nous trouver une modalité de travail qui nous permettait de bien répartir le travail et de créer une bonne condition d'enseignement dans la salle de cours, les apprenants sont parfois mal à l'aise en faisant face aux trois enseignants présents qui sont plus nombreux qu'eux-mêmes. Par ailleurs, nous nous sentions moins libre d'organiser des activités autour de nos problématiques de rapport de stage pour la même raison. Or, nous tenons à souligner que ces petits inconvénients n'ont pas empêché que nous nous soyons appréciés dans notre travail et que nous soyons contents d'avoir pu partager cette expérience de stage.

À part la contrainte causée de notre modalité spéciale, nous avons rencontré trois difficultés mais non liées à notre problématique. L'absentéisme a été assez présent chez une bonne partie des apprenants qui étaient en difficulté de faire preuve d'assiduité à cause de, pour citer des exemples récents, problème de sommeil dû à la pratique alimentaire spéciale pendant le Ramadan, indisponibilité pour accompagner les enfants, problèmes sanitaires, rendez-vous administratifs, incompréhension des convocations (« textos » envoyés via téléphone portable par la maîtresse de stage indiquant l'heure et la date du cours)...Ce problème d'absentéisme aurait résulté aussi du fait que les cours n'étaient pas strictement obligatoires pour les apprenants.

Après s'être engagé depuis longtemps dans ce champ de travail, l'établissement d'accueil a prévu cette problématique d'assiduité en mettant en place une règle dès le début de la formation, selon laquelle deux absences consécutives d'un apprenant inscrit permettent à notre encadrante de suspendre définitivement son accès à nos cours suivants, et de libérer une place pour accueillir une autre personne sur la liste d'attente. Nous accueillons donc régulièrement de nouveaux apprenants, pour qui nous devons, malgré l'entretien à son arrivée réalisé par Mme. Champion, évaluer son acquis linguistique et nous adapter.

La progression de nos cours n'a pas été idéale à cause du volume hebdomadaire peu important. Comme nous l'avons présenté, les apprenants assistaient normalement à un cours de 90 minutes par semaine alors qu'ils n'étaient pas en mesure d'assurer une révision du contenu appris en cours. Par conséquent, nous devions souvent prévoir un petit rappel au début des séances.

S'ajoute à cela la pandémie de la Covid-19 qui a rendu nécessaires toutes les restrictions : port du masque obligatoire compliquant les exercices de phonétique, désinfection obligatoire entre les deux cours mangeant de petites minutes du deuxième, fermeture des établissements recevant du public qui rend indisponible le lieu du stage...) et a pour autant marqué ce stage et cette année universitaire inoubliable.

## **2. Présentation de la problématique**

Dans cette deuxième partie, nous présenterons la problématique de notre rapport, justifiée de difficultés que nous avons rencontrées pour communiquer les consignes de nos activités pédagogiques, enrichie de présentations théoriques autour de la place accordée à la consigne dans la pratique d'aujourd'hui en FLE et des particularités du public migrant non ou peu scolarisé qui empêchent une compréhension efficace des consignes.

### **2.1. La problématique**

Parmi les nombreuses difficultés pédagogiques qui nous ont interrogé dans le cadre du stage, celle d'avoir du mal à faire comprendre les consignes des activités aux apprenants est la plus importante. Malgré une anticipation sur la transmission des consignes dans notre conception pédagogique qui prend en compte le niveau débutant de français des apprenants (A1/A2 du CECRL), nous avons perdu beaucoup de temps, notamment aux premières séances de cours, quand nous annonçons les tâches à réaliser à nos apprenants via les consignes à l'écrit comme à l'oral. L'inefficacité de nos consignes se traduisait, du côté des apprenants, par manque de réaction à nos énoncés, demande de précision récurrente, posture « perdue » ou encore pratique non correspondante aux consignes. Cette situation nous empêchait de procéder à la réalisation des activités pédagogiques, dans lesquelles les apprenants devaient comprendre et suivre nos instructions. Ainsi, les apprenants étaient plus ou moins déstabilisés du

ressenti de ne pas pouvoir comprendre ce que disent les enseignants et de ne pas croire être à la hauteur des attentes, ce qui prêtait au découragement, à la frustration et à l'abandon.

Après avoir buté sur ce problème, nous avons fait des recherches au sujet de la consigne en FLE, en espérant trouver des travaux scientifiques sur la conception et production des consignes et nous avons constaté que le nombre et le niveau d'approfondissement des ressources concernées n'était pas complètement à la hauteur de l'importance des consignes dans la classe de FLE ; c'est-à-dire que malgré l'évidence de bien faire les consignes pour concevoir les cours de français, les méthodologies d'y procéder ne sont pas présentées de manière systématique, encore moins pour cibler différents publics, tels que celui migrant. Des anticipations sporadiques sont toutefois présentes sur le marché d'édition de FLE mais elles ne sont pas en mesure de représenter, selon nous, l'ensemble des efforts dus aux consignes des cours de français proposée aux migrants en France.

Nous souhaitons donc, en présentant ce rapport de stage, essayer de répondre à la question : Comment favoriser la compréhension des consignes auprès d'un public migrant non ou peu scolarisé ?

## **2.2. Le cadre théorique de la problématique**

Pour analyser la question que nous nous sommes posée, il nous semble indispensable de définir la notion de consigne, mûrement présente et travaillée en science de l'éducation, et exposer les enjeux éventuels du public en contexte migratoire de façon théorique, en passant par une précision de ce que nous entendons réellement par « consigne » dans la matière de FLE.

### **2.2.1. La consigne : une notion centrale dans la scolarité**

#### **a) La définition**

La définition de la consigne au milieu scolaire n'est pas fondamentalement différente que celle dans le langage courant, qui, selon les dictionnaires généralistes, désigne « instruction formelle » ou « instruction donnée à quelqu'un qui est chargé de l'exécuter » dérivée du langage du monde commercial et militaire faisant référence à « une obligation/tâche qu'une personne s'engage à accomplir ». (Dictionnaire Larousse, 2004) Les exemples sont omniprésents dans

la vie quotidienne tels que didacticiel d'un logiciel, mode d'emploi d'un certain produit industriel ou bien conseil de préparation d'un aliment.

Il est tout de même nécessaire de préciser le sens de ce terme en pédagogie. Jean-Michel Zakhartchouk, l'un des premiers auteurs qui se sont penchés sur la consigne, propose de définir la consigne, dans son ouvrage *Comprendre les énoncés et les consignes*, qui a été rééditionné à plusieurs reprises et cité dans de nombreux documents officiels sur ce sujet, comme « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche ». (1999, p. 18) Mais selon le même auteur et d'autres idées scientifiques suivantes, la consigne ne peut pas être réduite à un simple ordre pour aboutir à un certain résultat. Comme affirme Claudine Garcia-Debanc (cité par Micheau, 2001, p. 3), une consigne inclut « non seulement la définition du but, mais aussi le guidage de l'action » ; celui-ci peut être une information, une question sollicitant une réponse ou un conseil favorisant une meilleure conduite mais ces termes ne représentent chacun qu'un aspect de la consigne et ne peuvent pas se confondre avec la consigne en tant que telle.

## **b) Les typologies des consignes**

Or, la définition exprimant « un texte pour faire » ne suffirait pas pour repérer les différentes formulations et présentations des consignes au milieu scolaire. Dans *Comprendre les énoncés et les consignes*, J.-M. Zakhartchouk (1999) oppose

- les consignes orales et écrites : la consigne écrite nécessite une compétence adaptée et permet d'y revenir pendant le travail, alors que la consigne orale/oralisée, éphémère, demande une mémorisation mais permet de mobiliser des stratégies non verbales.

- les consignes ouvertes et fermées : la consigne ouverte propose un guidage faible et favorise/exige l'autonomie des élèves tandis que la consigne fermée est très précise, rassurante, dotée de conseils et d'explications.

- les consignes simples et complexes : une consigne simple fait référence à une seule tâche à réaliser mais celle-ci peut être difficile, contrairement à la consigne complexe qui invite à réaliser plusieurs actions

Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, propose de catégoriser les consignes selon leurs fonctions :

- les consignes-buts : définissent un projet à réaliser (ex : « Ecrire un récit ») et renvoient donc à la notion de motivation chez les élèves ;
- les consignes-procédures : indiquent les stratégies/procédures possibles ou obligatoires pour parvenir au résultat ; elles laissent plus ou moins d'autonomie à l'élève ;
- les consignes-structures : auxiliaires qui attirent l'attention sur un point précis, mettent en garde contre des erreurs possibles, balisent une tâche (« Observer », « Veiller à ne pas confondre ») ;
- les consignes-critères : permettent aux élèves de se représenter la tâche à réaliser et de vérifier si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant. La connaissance des critères de réussite, qui correspondent à une décomposition des critères de qualité du produit fini, oriente ainsi l'activité du sujet qui sait précisément ce qu'on attend de lui. (Meirieu, 1993, p. 183)

Ces deux façons de catégoriser les consignes serviront de référence dans les passages suivants, où nous évoquerons les consignes courantes en FLE et nos propositions pédagogiques afin de répondre à la problématique.

### **c) L'importance des consignes : point de départ de toute activité scolaire**

Force est de constater, comme nous avons présenté dans la contextualisation de la problématique du rapport, la communication entre les enseignants et les élèves se construit sur la base de la consigne, dans le sens où la majorité des activités pédagogiques sont introduites par la consigne et le déroulement des cours peut être bloqué quand les élèves ne peuvent pas se représenter ce qu'ils ont à faire pour répondre aux attentes des enseignants. L'importance des consignes est ainsi résumée, dans la langue de Philippe Meirieu, qui a rédigé la préface de l'ouvrage de J-M. Zakhartchouk mentionné ci-dessus : « A bien des égards, les consignes constituent la pierre de touche de tout enseignement : elles en sont le mode privilégié de communication. Que fait un enseignant sinon donner des consignes ? » (1999, p. 5)

La consigne est non seulement un sujet pédagogique, mais aussi un sujet didactique qui implique deux acteurs : élève et enseignant. (Micheau, 2006) Parfois, les enseignants négligent cet aspect ou n'y attachent pas une importance



suffisante dans la préparation de la classe. Conséquence : quand ces mêmes enseignants annoncent à leurs publics ce qu'ils devront faire, c'est dans un langage improvisé et approximatif. Il est extrêmement difficile de donner des consignes efficaces sans une réflexion au préalable sur la production et la communication des consignes. En cas de « mauvaises » consignes, seule une partie des élèves peuvent entrer dans l'activité prévue, ce qui crée un écart entre les élèves et éventuellement des échecs. En outre, en intervenant dans les travaux des élèves qui travaillent avec une consigne autre que celle prévue, les enseignants ne sont plus disponibles pour observer les difficultés rencontrées par les autres.

### 2.2.2. La consigne en FLE

Bien que les références terminologiques de FLE, telles que *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, définissent la consigne comme « discours visant la réalisation d'une tâche » (Cuq et al., 2010, p. 53) qui coïncide avec « les consignes-buts » de Meirieu, nous constatons que, dans la pratique courante, le concept de la consigne se limite à celle écrite qui désigne, si nous nous permettons de caricaturer un peu sa représentation, les phrases plus ou moins courtes à ton impératif qui disent ce que nous devons faire. Il semble exister donc un décalage entre la définition scientifique/théorique de la consigne et ce qu'elle représente dans l'activité de certains praticiens et même l'anticipation d'auteurs de ce domaine. Cette remarque résulte de notre observation de manuels conçus pour les migrants qui mettent l'accent sur le niveau de scolarité du public visé, la longueur des consignes, la complexité des verbes fréquentés, et l'aide supplémentaire pour faciliter la compréhension des consignes telle que le recours aux pictogrammes. Regardons un exemple concret sur le marché d'édition des manuels de FLE, des passages de la méthode *Trait d'Union (Tome 1), méthode de français pour migrants*, une des rares méthodes conçues pour public migrant adulte qui proposent une stratégie pour favoriser la compréhension des consignes. Dans l'avant-propos de l'ouvrage, il est précisé que

[...] les explications et les consignes sont ainsi données dans une langue claire et simple, étayées par de nombreuses illustrations. Les titres de rubrique ne comportent pas de métalangage, mais des formes courantes ;

l'emploi systématique d'exemples permet aux stagiaires de découvrir empiriquement les règles. (Iglésis et Verdier-Pignal, 2010, p. 3)

Ainsi, dans son cahier d'écriture complémentaire, une série de pictogrammes est proposée « afin de rendre plus compréhensible les consignes » (p. 5) Dans ces formulations, le terme « consigne » est utilisé comme synonyme de « consigne écrite ».

Si ce choix terminologique peut être justifié de l'impossibilité de proposer de consignes oralement reformulées dans une méthode imprimée ou un cahier d'écriture, il est étonnant que, dans la préparation des fiches pédagogiques dont les étudiants et les professionnels en FLE ont pour habitude de produire, les textes mis dans la rubrique « consigne » renvoient presque systématiquement à la consigne écrite sans anticipation sur d'autres approches, comme si toutes les activités se déroulent dans un cahier d'exercice. Autrement dit, chez certains enseignants, la réflexion sur la consigne s'arrête empiriquement à la formulation à l'écrit, inscrite sur les fiches pédagogiques, même si les activités en question n'ont même pas de support écrit. Il n'est pourtant pas vrai que, dans la classe, ces enseignants n'annoncent que ce qui est écrit sur sa fiche pédagogique préparée au préalable, mais leurs moyens de faire comprendre les consignes risquent d'être instables. En effet, selon Zakhartchouk, après l'élaboration des consignes, les enseignants ont encore à se poser des questions sur les perspectives suivantes, pour se préparer à la situation « une fois la porte de la salle de classe franchie » :

- le support et la présentation matérielle des consignes ;
- les modalités prévues pour permettre aux élèves d'aborder les consignes (dispositifs, « règles », gestion de l'espace et du temps) ;
- la part du maître, ses choix et prévisions en matière d'intervention au cours de l'exécution de la consigne ;
- l'articulation entre les consignes et le reste du cours ;
- la prise en compte de la diversité des élèves, et la marge de variabilité autorisée dans l'exécution des consignes (Zakhartchouk, 2000, p. 69)

En plus, la consigne en FLE porte une spécialité : dans un cours de FLE, les consignes sont communiquées en langue française qui est elle-même l'objet de l'enseignement. Une anticipation sur la consigne est d'autant plus nécessaire que les éléments linguistiques susceptible d'être mobilisés ne sont pas forcément

connus par les apprenants, ce qui est moins le cas pour les élèves natifs dans les écoles françaises.

### **2.2.3. Des clés de produire et communiquer la consigne en FLE**

Nous proposerons, dans cette sous-partie, des conseils sur l'élaboration et la communication des consignes en nous appuyant sur les recherches existantes. Nous n'avons pas pour ambition de faire une mise en ensemble de toutes les idées pédagogiques qui permet de répondre à toutes les situations de classe, mais nous listerons celles susceptibles d'aider à surmonter les difficultés que nous avons rencontrées dans le stage.

- Définir la typologie de consigne en fonction des objectifs de l'activité : consigne ouverte pour susciter une réflexion, fermée pour faire suivre simplement une procédure ;
- Trouver un équilibre entre la consigne écrite et celle orale. Malgré une faible compétence à l'écrit des apprenants, proposer tout de même une consigne écrite pour une activité de cette nature pour permettre aux élèves de se rappeler la consigne. Prendre en considération le côté éphémère de la consigne orale ;
- Adapter les éléments linguistiques dans la consigne au niveau des apprenants. S'il faut absolument introduire un nouveau vocabulaire, offrir de l'aide (pictogramme, illustration, ou exemple) pour faciliter la compréhension ;
- Isoler l'annonce des consignes. Faire en sorte que les apprenants ne soient pas en travail lors que l'enseignant énonce ce qu'il attend d'eux. Par exemple, ne donner les supports concernés qu'après l'annonce de la consigne ;
- Surveiller attentivement le déroulement de l'activité pour évaluer la compréhension de la consigne

### **2.2.4. Le public en contexte migratoire face aux consignes**

#### **a) Un contexte d'apprentissage particulier**

Si la formation linguistique proposée aux migrants en France est de leur enseigner la langue française qui n'est pas la langue première du public visé, cette formation relèvera du domaine de la didactique du Français Langue Étrangère. Cependant, elle peut être catégorisée aussi comme une formation de Français Langue Seconde (FLS) car le français, d'un point de vue sociolinguistique, occupe une place dominante dans l'environnement où la formation a lieu, soit la France, mais demeure secondaire dans la pratique des élèves. De ce fait, les migrant

reçoivent une formation de FLE dans un contexte sociolinguistique de FLS. (Adami, 2009 et Vicher et al., 2010) Aujourd'hui, ce dilemme terminologique semble ne plus exister à la suite des travaux qui proposent l'appellation FLI ou FL2I (Français Langue d'Intégration et d'Insertion) (Adami et André, 2017), mais le contexte de cet apprentissage-enseignement demeure toujours particulier et complexe.

D'abord, l'apprentissage du français est plus une nécessité ou une obligation, voire une contrainte dans le cadre du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) qu'un choix. Un manque de motivation peut se manifester chez certains apprenants parce qu'ils ne jugent pas la formation linguistique proposée utile ou bénéfique, alors que les autres se rendent compte bien des enjeux sociaux que représente le parler français. Cela dit, les apprenants disposant d'une ferme volonté d'apprendre et de progresser ne peuvent pas être considérés comme des étudiants universitaires plus âgés parce que leurs préoccupations sont plutôt matérielles que scolaires : se confronter aux procédures administratives, trouver ou conserver un logement, arrondir les fins de mois, s'occuper des enfants, etc. (Adami, 2009) Les intervenants qui travaillent auprès de ce public peuvent, objectivement, compter beaucoup moins sur l'assiduité et la disponibilité de leurs élèves. De plus, dans les formations assurées par les organismes sociaux, les nouvelles inscriptions profitant d'un système de liste d'attente sont récurrentes au sein d'une classe de français. La continuité pédagogique est pour autant assez douteuse.

Par conséquent, même si nous faisons face à un public qui n'a pas été nécessairement scolarisé et sensibilisé aux consignes scolaires (nous y reviendrons), il est difficile de mettre en place des activités, exclusivement ou non sur la consigne, afin d'atténuer les difficultés rencontrées à ce sujet. Il est question de, à notre avis, chercher des solutions « d'urgence » moins dépendantes du pré-acquis des apprenants.

## **b) Un manque de scolarisation plus présent chez les adultes**

Dans ce rapport de stage, nous nous intéressons principalement aux adultes dans le public en contexte migratoire qui se caractérisent par un parcours éducatif peu important qui nous semble désavantageux pour leur apprentissage de la langue du pays d'accueil, à savoir le français. Selon un rapport de l'Institut

National d'Études Démographiques intitulé *Niveaux de diplôme des immigrés et de leurs descendants*,

La proportion de personnes sans diplôme ou faiblement diplômées (CEP et BEPC) est de 17% dans la population majoritaire mais de 39% en moyenne chez les immigrés âgés de 18 à 50 ans dont 65% chez les originaires d'Afrique sahélienne, 60% chez les originaires de Turquie, 57% chez les immigrés venus du Portugal, 45% chez les immigrés du Maroc ou de la Tunisie, 43% chez ceux en provenance d'Algérie. (2010, p. 40)

Pourquoi pensons-nous que la difficulté que rencontre notre public est due à leurs niveaux de scolarité ? En fait, l'absence ou la faiblesse de scolarité signifie non seulement une connaissance moins avancée sur les matières scolaires (littérature, mathématique, histoire, géographie, entre autres), mais aussi une compétence déséquilibrée entre l'oral et l'écrit et une faible sensibilité aux consignes. Prenons l'exemple du programme scolaire français, dans lequel l'écriture et la consigne occupent une place importante.

Dans *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, dans le domaine du « langage au cœur des apprentissages » de l'école maternelle, l'une des compétences concernant le langage d'accompagnement de l'action (langage en situation) est la capacité de « comprendre les consignes ordinaires de la classe ». (Ministère de l'Éducation nationale, 2002, p. 94) À l'école élémentaire, selon le même document officiel, dans le domaine disciplinaire « maîtrise du langage et de la langue française », « compréhension du langage oral, tant dans l'ordinaire de la vie scolaire (compréhension de consignes) que lors de la confrontation avec des textes longs oralisés par le maître (littérature de jeunesse, documentaires) » (ibid, p. 91) fait partie de l'évaluation des compétences acquises. Outre ces deux passages qui sont les plus pertinents à citer dans ce rapport de stage, le mot « consigne » est utilisé à de nombreuses reprises dans le programme.

Quant à la compétence écrite, dans *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* qui encadre tout élève de 6 ans à 16 ans doit savoir et maîtriser (Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015), il est annoncé que « l'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. Lorsque c'est nécessaire, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient

le mieux et préciser ses intentions et sa pensée. » (p. 3) Non ou peu scolarisée, une personne immigrée peut toutefois acquérir une compétence orale en français après un séjour long dans la société francophone, d'où vient une compétence déséquilibrée qui rend une consigne écrite en français sur un support imprimé inexpressive.

### **2.2.5. Des pistes concrètes de communiquer la consigne au public adulte migrant**

En prenant en considération les éléments présentés ci-dessus, nous proposons quelques solutions concrètes possibles pour favoriser la transmission et l'assimilation des consignes, et ce, spécifiquement face à notre public.

- Privilégier la consigne orale sans renoncer à la consigne écrite illustrée de pictogrammes ;
- Prévoir systématiquement un exemple avant que les apprenant se mettent à réaliser les tâches attendues ;
- Faire en sorte que les apprenants soient attentifs à l'annonce des consignes. Les apprenants ne doivent pas être distraits d'autres choses que la consigne telles que la distribution ou la lecture des supports. Intervenir quand les apprenants procèdent à la réalisation des tâches sans avoir écouté l'enseignant ;
- Articuler l'annonce de la consigne à l'aide d'interactions avec les apprenants (questions posées aux apprenants qui leur demande s'ils se rappellent encore une certaine règle grammaticale, par exemple). Ne pas faire de communication unilatérale intense.
- Surveiller attentivement le déroulement pour évaluer la compréhension de la consigne, sachant que celle-ci ne permet pas à elle seule d'aboutir aux résultats attendus.

En conclusion, face au public adulte migrant, généralement moins scolarisé et pour autant moins compétent à l'écrit, il est essentiel de surveiller les consignes proposées. Après cette analyse de la relation entre le public adulte en contexte migratoire et la consigne, nous démontrons, par deux séances effectuées, le bénéfice d'anticiper des consignes plus adaptées.

### 3. Application dans la pratique

Dans cette partie, nous présenterons deux fiches pédagogiques que nous avons utilisées pour deux séances différentes : celle du 15/02/2021, soit au début de notre stage, et celle du 28/06/2021, à savoir notre dernier cours. Nous reviendrons ensuite sur le déroulement de ces deux séances, notamment sur les difficultés rencontrées qui nous ont incités à les problématiser et les solutions retirées de notre recherche théorique et mises en place dans les cours suivants. Toutefois, nos efforts de soigner les consignes, représentés par la dernière séance, n'ont pas toujours fonctionné comme prévu, d'où vient notre retour réflexif sur le décalage entre l'imaginaire et ce qui s'est réellement passé en cours.

Dans le corps du rapport, nous ne présenterons que les fiches de préparation. Les autres documents concernant les séances seront mis en annexe.

#### 3.1. Séance 1 : le cas d'incompréhension

##### Fiche pédagogique

Date : 15/02/2021

Public : Adulte migrant

Niveau : A1

Durée : 1h15

Objectif linguistique : Phonétique et écriture de l'alphabet français.

Objectif communicatif : Raconter son week-end

Objectif culturel : Familiariser les apprenants aux établissements publics en France et à Angers (leurs sigles)

##### **Activité 0 Rituel de démarrage (15')**

Démarrer le cours en prenant des nouvelles des apprenants. Qu'est-ce que vous avez fait ce weekend ?

##### **Activité 1 L'alphabet français (20')**

Objectif : S'approprier l'alphabet français ; corriger d'éventuelles fossilisations phonétiques/prononciations linguistiquement handicapantes

*Commentaire : Parmi les apprenants, une dame d'origine roumaine profite de la haute ressemblance de son alphabet maternel à celui français. Deux disposent d'un niveau débutant/intermédiaire d'anglais. Cette activité n'est pas une découverte/introduction de l'alphabet et l'accent est mis sur la phonétique, ce qui permettrait de justifier la durée prévue importante de l'activité.*

Compétence travaillée : PO

Modalité de travail : Travail individuel

Support : Voir l'annexe 1

**Consigne : Lire à haute voix l'alphabet.**

Déroulement : Les apprenants sont invités à lire à haute voix l'alphabet un par un. Si la lettre est bien prononcée, les enseignants répètent pour la confirmer. Sinon, les enseignants la corrigent et en prennent note (pour les renforcer prochainement).

## **Activité 2 Exercices**

Objectif : Réinvestir les lettres apprises

Compétence travaillée : PE, CO

Modalité de travail : Travail individuel

Support : Voir l'annexe 2

Déroulement : Les apprenants font les exercices en suivant différentes consignes proposées. Pour les exercices A, B et D, ce sont les enseignants qui s'occupent de prononcer **deux fois** les lettres mises en gras. Les réponses sont corrigées à la fin de chaque exercice.

**A. Entourez la lettre que vous entendez sur chaque ligne.** (Les bonnes réponses sont mises en gras) 10'

1. **B** R E

2. J **Q** **C**

3. D **L** S

4. **E** T I

5. **H** V N

6. G F **Y**

7. E **J** F

8. B **G** M

9. **D** A L

10. C K I **H**

**B. Entourez les deux lettres que vous entendez sur chaque ligne.** (Les bonnes réponses sont mises en gras) 10'

1. S **N** **C** F

2. **R** **A** T P

3. I **R** I G **O**



4. I O N E S C O

5. O T A N

6. A F N O R

7. C P A M

**C. Reliez les lettres majuscules et minuscules.** (Pour la correction, il n'est pas pratique de numéroter les deux colonnes et de proposer un corrigé en format chiffre-chiffre. Les enseignants contrôleront les réponses à côté des apprenants.)  
10'

a	M
b	I
c	F
d	A
e	K
f	J
g	B
h	L
i	C
j	E
k	H
l	D
m	G

**D. Ecrivez la série de lettres que vous entendez. 10'**

1. CAI

2. CHU

3. OFII

4. CAF

5. AGIR

Tableau 1 Fiche pédagogique du 15/02/2021

Dans la première séance, les verbes complexes « Entourez » et « Reliez », suivis de propositions relatives, n'étaient pas du tout parlants pour les apprenants. Nous savions bien que ce serait naïf de supposer que les apprenants puissent comprendre ces phrases écrites, donc nous avons reformulé les consignes à l'oral avec des phrases courtes et expliqué les deux verbes présents dans la consigne.

Grâce à cette explication, les actes que signifient les verbes ont été compris mais cela n'a pas permis de mener à bien l'activité : certains apprenants ont commencé à entourer toutes les lettres de l'exercice A, ce qui n'était pas attendu. En conséquence, nous avons été amené à montrer un exemple avec un collègue en entourant « B » à la suite de son énonciation de la lettre pour l'exercice 1.

La compréhension de la consigne a été difficile et inefficace. Certains apprenants ont insisté sur la lecture à haute voix des consignes écrites, en vain, car la sonorité produite n'avait pas de sens pour eux. La relation entre les textes, soit les consignes des exercices, et ce qu'elles précèdent n'était pas évidente : les consignes n'ont pas été considérées comme des textes qui servent à indiquer les actions attendues sur le corps des exercices, mais des textes ordinaires à lire. Par conséquent, les apprenants en difficulté ne comprenaient pas notre effort de les sortir de la lecture de nos consignes écrites, ce qui a créé beaucoup de confusions.

## 3.2. Séance 2 : Des solutions

### Fiche pédagogique

Date : 28/06/2021

Public : Adulte migrant

Niveau : A1

Durée : 1h30

Objectif linguistique : expression de l'heure, les mois de l'année et les jours de la semaine

Objectif communicatif : demander et exprimer l'heure, la date et le jour

Objectif culturel : jeu mots-croisés

#### Activité 1 Quelle heure est-il ?

Objectif : Réinvestir les chiffres et l'expression de l'heure.

Compétence travaillée : PO

Modalité de travail : Travail en binôme

Consigne : Dessinez deux aiguilles sur les horloges en papier pour indiquer l'heure. Faites de ceux-ci une pile. Piochez une « carte » et répondez à la question posée par le/la partenaire qui sera « Quelle heure est-il ? ». Gardez la carte si la réponse est bonne et validée par les enseignants. Ayez le plus de cartes possibles pour gagner le jeu avant que la pile ne s'épuise.

*Commentaire : Transformer la première consigne en question : Est-ce que vous pouvez mettre l'heure sur ces horloges ? Vous pouvez dessiner deux aiguilles*

*dessus, comme ça ... (Montrer un exemple en ajoutant deux aiguilles sur une horloge en papier) Quand la « pile » est prête, deux enseignants montrent un exemple en associant les gestes de « piocher » et de « garder » aux énonciations de ces verbes. Aucune consigne écrite ne sera proposée aux apprenants.*

Support : voir annexe 3 (à découper)

Déroulement : A pioche une « carte ». B lui pose la question « Quelle heure est-il ? » Selon l'heure indiquée sur son horloge en papier, A doit y répondre, par exemple, « Il est dix heures trente-cinq. » En cas de bonne réponse, A garde la carte. Sinon, A la met à côté et laisse B commencer son tour.

## **Activité 2 Jours de la semaine : mots-croisés**

Objectif : Réinvestir les jours de la semaine

Compétence travaillée : PE

Modalité de travail : Travail individuel

Support : voir l'annexe 4

Consigne : Remplissez les cases à l'aide des pistes données.

*Commentaire : Prévoir des graphiques pour souligner les directions horizontales et verticales. Il est fortement possible que les apprenants ne se rappellent pas les orthographes des jours de la semaine, qui sont indispensables pour réussir le jeu, donc les écritures du vocabulaire sont mises à leur disposition. Ne pas distribuer le support à l'avance. En plus, il faudra demander aux apprenants s'ils auront déjà joué à ce jeu, espérant qu'ils pourront alors s'appuyer sur ce pré-acquis.*

## **Activité 3 La date : les fêtes nationales**

Objectif linguistique : Réinvestir l'expression des dates, écriture de dates à la française (en format jj/mm/aaaa)

Objectif interculturel : découverte de différentes fêtes nationales

Compétence travaillée : PO

Modalité de travail : Travail en groupe

Consigne : Dire à l'oral les dates mises sur le tableau (différentes dates de fêtes nationales)

Le 14/07 (France, Révolution en 1789)

Le 01/12 (Roumanie, réunification en 1918)

Le 01/01 (Soudan, indépendance en 1956)

Le 01/10 (Chine, indépendance en 1949)

Le 04/07 (Etats-Unis, indépendance en 1776)

Le 03/10 (Allemagne, réunification en 1990)

Le 17/07 (Afghanistan)

Le 17/04 (Syrie)

Le 24/12 (Libye)

Déroulement : Les apprenants prennent le relais de dire la date désignée par

l'enseignant. Après chaque prise de parole, l'enseignant demande aux apprenants la nature de la date et l'origine de celle-ci, et sollicite, s'il n'y a pas de réponse, l'apprenant qui représente la nation (Roumanie/Soudan/Afghanistan/Syrie/Libye). En tout cas, l'enseignant rappelle l'origine de la fête après chaque intervention.

Tableau 2 Fiche pédagogique du 28/06/2021

Dans cette dernière séance, des améliorations sont faites. Pour la première activité, au lieu de donner une consigne dense, nous avons choisi d'amorcer la consigne en demandant un simple dessin. Après cette petite « pause », nous n'avons pas prévu d'attendre jusqu'à l'incompréhension de la consigne pour montrer un exemple concret. Le recours aux gestes de piocher et de garder une carte a été très bénéfique. Les apprenants ont rapidement compris la consigne et pu s'investir dans le jeu en suivant notre exemple. Quant à la deuxième activité, nous avons pu profiter de la connaissance du jeu Mots-croisés de certains apprenants. Les autres ont compris également que l'écriture commençait à partir des cases numérotées, de façon verticale pour 1, 2 et 3 et de façon horizontale pour les autres, à l'aide des deux flèches rouges ajoutées sur le support. Dans ces deux activités, aucune consigne écrite n'a été proposée car les outils linguistiques à mobiliser pour décrire les attentes ne sont pas accessibles pour les apprenants. Par rapport à la séance du 15/02, les consignes que nous avons proposées comprennent plus de guidage et les apprenants n'étaient jamais confrontés à une compréhension, à l'écrit comme à l'oral, longue ou intense.

Cependant, notre anticipation de susciter des réactions des apprenants par leurs fêtes nationales n'a pas été une réussite : la majorité des apprenants ne se sont rappelés la nature des dates proposées qu'avec l'explication de l'enseignant. Il s'est avéré que les fêtes nationales étaient beaucoup moins ritualisées dans leurs pays d'origine.

### 3.3. Retour réflexif

Bien que les solutions proposées aient permis de surmonter la difficulté que nous avons rencontrée au début du stage et que les anticipations mises en place aient le mérite d'être un progrès d'enseignement, nous regrettons que l'activité 1 de la dernière séance soit trop complexe, au sens où l'objectif fixé aurait pu être atteint par d'autres fonctionnements beaucoup plus simples et pour autant plus faciles à comprendre pour les apprenants. Par exemple, au lieu d'inviter les

apprenants à piocher les « cartes » pour dire l'heure, nous pouvons dessiner des horloges sur le tableau et demander l'heure affichée aux apprenants qui n'ont pas besoin de chercher à comprendre une consigne relativement longue.

De plus, il est parfois difficile de montrer un exemple aux apprenants quand il s'agit d'une procédure concernant au moins deux acteurs. Par exemple, dans l'activité 2 de la même séance, nous avons besoin de deux enseignants pour jouer une partie « modèle », ce qui est tout à fait réalisable vu le travail en trinôme des stagiaires. Pourtant, cette modalité de travail n'est pas du tout démocratisée, surtout dans les classes de FLI. L'enseignant peut bien sûr jouer deux rôles mais dans ce cas, il risque tout de même d'embrouiller la compréhension de la consigne, si des apprenants ne sont pas au courant du fait que l'enseignant s'occupe de deux rôles. Dans les préparations suivantes, il faudra donc réfléchir sur la possibilité de montrer un exemple, notamment quand il y a un seul enseignant prévu dans la salle.

En dernier lieu, la solution théorique de ne pas distribuer de support pour que les apprenants soient à l'écoute de la consigne n'a pas été une réussite. En effet, nous avons besoin du support afin de visualiser ce dont nous parlons aux apprenants. Demander aux ceux-ci de tourner le document serait donc une solution plus raisonnable afin que personne ne le lise lors de l'annonce de la consigne.

## Conclusion

Ce stage nous a permis de travailler, pour la première fois, auprès d'un public migrant dont nous gardions une image très ambiguë, qui se limitait aux débats médiatiques autour des politiques d'immigration, aux descriptions faites dans les ouvrages disciplinaires ou en cours de notre formation, aux portraits de migrants vivant une vie particulière (émouvante, réussie ou triste, entre autres) ou bien aux idées reçues (à évoluer bien évidemment) de ce public de la société sur sa condition matérielle, sa représentation religieuse, ses origines approximatives géographiques. Notre enseignement a été une occasion précieuse de nous sortir de cette image ambiguë, voir des profils concrets, nous rendre compte de leurs difficultés linguistiques. Nous avons pu confirmer, réinvestir, et réfléchir les connaissances théoriques obtenues en cours.

Aux premières séances de cours, nous nous sommes rendu compte que beaucoup de temps était « perdu » sur la communication des consignes, qui est délicate mais incontournable. Un travail supplémentaire sur la consigne des activités pédagogiques nous était d'autant plus important que notre public avait été peu scolarisé dans leurs pays d'origine, alors que la consigne est un discours très présent à l'école. En nous appuyant sur des recherches, notamment en science de l'éducation, nous avons

- privilégié la consigne orale et mis en place des éléments graphiques dans les consignes écrites
- impliqué les apprenants dans la construction des consignes en leur posant des questions faciles, en répondant auxquelles les apprenants suivent déjà une partie de la consigne

Enfin, nous nous sommes développés, grâce à l'organisation en trinôme, un meilleur sens de travail en équipe qui nous prépare, à court terme, au travail en groupe prévu pour notre formation de Master 2 et à long terme, à notre future carrière enseignante le nécessitant.

## Bibliographie

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. CLE international.

Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette Français Langue Etrangère.

Adami, H., & André, V. (2017). *Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I)*. In V. Leclercq (Éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation* (p. 277-289). Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/14084>.

Association Générale des Intervenants Retraités pour les Actions de nos Bénévoles pour la Coopération et le Développement. (2010). *Qui sommes-nous ?* Retrieved from [http://www.agirabcd.eu/776\\_p\\_52869/qui-sommes-nous.html](http://www.agirabcd.eu/776_p_52869/qui-sommes-nous.html).

Bourgeois, M. (2006). *Aider les élèves à mieux comprendre les consignes*. Institut supérieur du professorat et de l'éducation de Bourgogne. Dijon. Retrieved from [https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06\\_05STA00709.pdf](https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00709.pdf).

*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. (2003). CLE international.

Iglésis, T., & Verdier-Pignal, D. (2012). *Trait d'union 1*. Clé international.

*Le petit Larousse grand format*. (2004). Paris : Larousse.



























*Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. (2015). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 26 juin 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>.

- Meirieu, P., & Avanzini, G. (2010). *Apprendre... Oui, mais comment*. ESF éditeur.
- Micheau, C. (2006). *Comment favoriser la compréhension des consignes en cycle 2 ?*. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Nantes.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*. Édition CNDP.
- Moguerou, L., Yaël, B., Primon, J.-L., Hamel, C., & Simon, P. (2010). *Niveaux de diplôme des immigrés et de leurs descendants*. Institut National d'Etudes Démographiques. <http://hdl.handle.net/20.500.12204/AWRIHH1Ogpz89Adag56l>.
- Vicher, A., Adami, H., Bergère, A., Etienne, S., Lambert, P., Poirrier, G., & Verdier, C. (2011). *Référentiel FLI - Français Langue d'Intégration*. Direction de l'accueil, de l'intégration et la Citoyenneté.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Canopé Edition.
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). *Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et geste didactique*. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 61 - 81. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2343>.



# Annexes

## Annexe 1<sup>1</sup>

<b>A</b>  arbre a A	<b>B</b>  ballon b B	<b>C</b>  chien c C	<b>D</b>  dinsaure d D
<b>E</b>  éléphant e E	<b>F</b>  fleur f F	<b>G</b>  girafe g G	<b>H</b>  hippopotame h H
<b>I</b>  igloo i I	<b>J</b>  jumelles j J	<b>K</b>  kangourou k K	<b>L</b>  lampe l L
<b>M</b>  montre m M	<b>N</b>  nuage n N	<b>O</b>  ordinateur o O	<b>P</b>  papillon p P
<b>Q</b>  quatre q Q	<b>R</b>  raisin r R	<b>S</b>  sac s S	<b>T</b>  tomate t T
<b>U</b>  usine u U	<b>V</b>  vache v V	<b>W</b>  wagons w W	<b>X</b>  xylophone x X
<b>Y</b>  yacht y Y	<b>Z</b>  zèbre z Z	Les chiffres 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	

<sup>1</sup> Support extrait du site Web <https://fr.depositphotos.com/vector-images/alphabet-fran%C3%A7ais.html>

## Annexe 2

**A. Entourez la lettre que vous entendez sur chaque ligne.**

1. B R A
2. J Q C
3. D L S
4. E T I
5. H V N
6. G F Y
7. E J F
8. B G M
9. D A L
10. C K I H

**B. Entourez les deux lettres que vous entendez sur chaque ligne.**

1. S N C F
2. R A T P
3. I R I G O
4. I O N E S C O
5. O T A N
6. A F N O R
7. C P A M

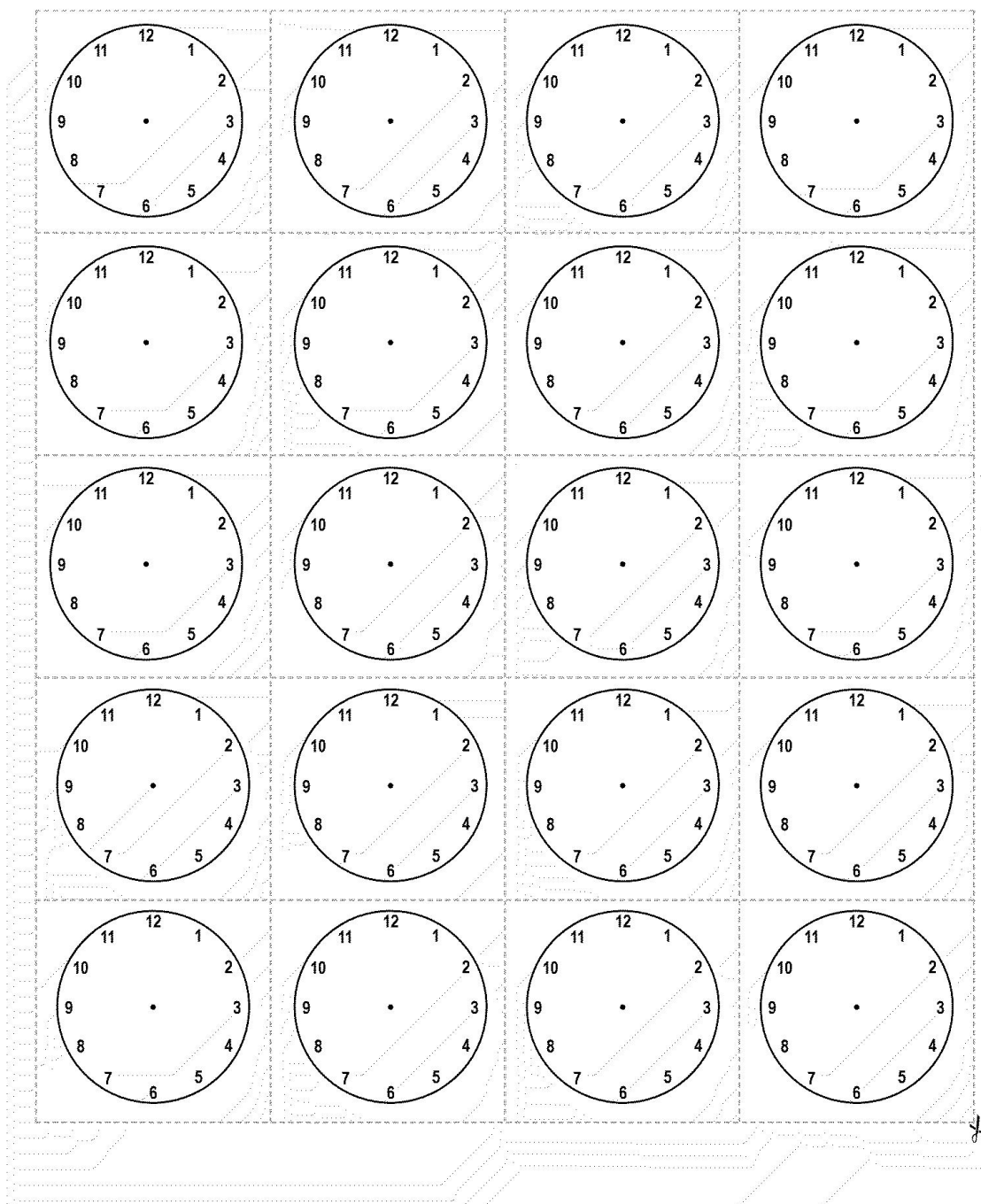
**C. Reliez les lettres majuscules et minuscules.**

a	M
b	I
c	F
d	A
e	K
f	J
g	B
h	L
i	C
j	E
k	H
l	D
m	G

**D. Ecrivez la série de lettres que vous entendez.**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

## Annexe 3<sup>2</sup>



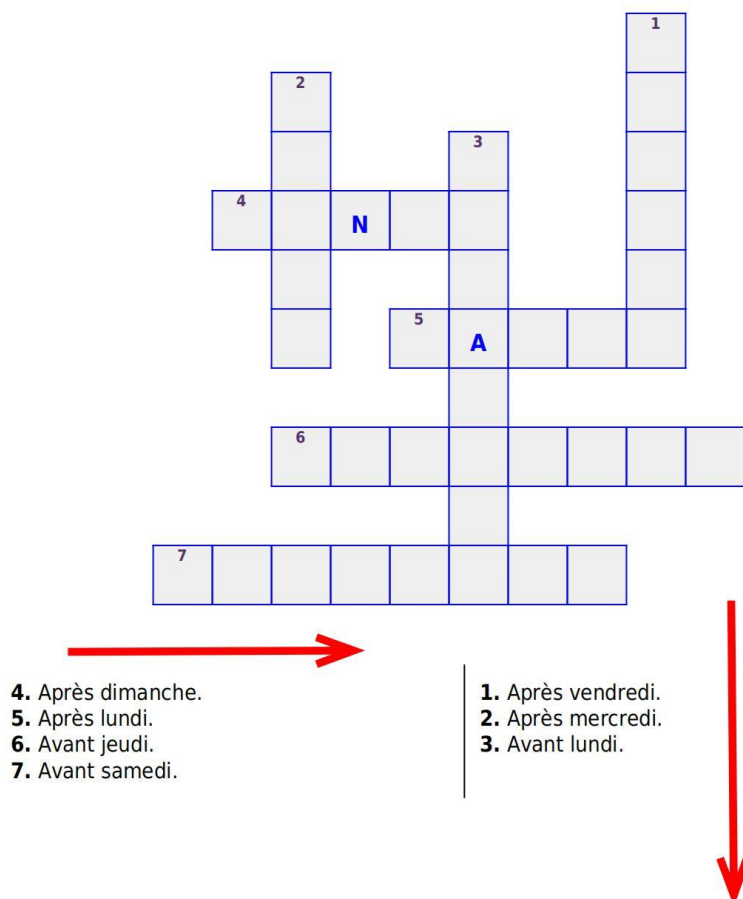
<sup>2</sup> Support inspiré du site Web [https://www.mathslibres.com/temps/lecture\\_horloge\\_analogique\\_min\\_05\\_us\\_001.php](https://www.mathslibres.com/temps/lecture_horloge_analogique_min_05_us_001.php)

## Annexe 4<sup>3</sup>

### Mots croisés

#### Jours de la semaine

**Mots à placer :** DIMANCHE, JEUDI, LUNDI, MARDI, MERCREDI, SAMEDI, VENDREDI



<sup>3</sup> Support inspiré du site Web <http://ecolematernellegellow.over-blog.com/2015/04/mots-fleches-des-jours-de-la-semaine.html>

## FICHE D'EVALUATION DE STAGE

**A remplir par le tuteur de stage et à faire tamponner et signer**

Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines  
11 boulevard Lavoisier 49045 ANGERS cedex 01  
Tél : 02.41.22.64.18 – Fax : 02.41.22.64.19  
Courriel : virginie.bellanger@univ-angers.fr

### I TUTEUR DE STAGE

Nom - Prénom	CHAMPION Eliane
Fonction	Intervenante ds asso. AGIRabcd
Numéro de téléphone Courriel	tel 06 14 85 83 19 mail: elianechampion@hotmail.fr
Nom de l'entreprise ou de la structure d'accueil	AGIR abcd
Adresse	4 Place Maurice Sailland 49100 ANGERS

### I STAGIAIRE

Nom - Prénom	CHENG YANGyang
Diplôme préparé :	Master 1 de F.L.E.
Date de début et de fin du stage	Du 11...10.../2021 au 30...10.../2021  Volume horaire : 60... heures (facultatif)



**I EVALUATION DU STAGIAIRE** (cochez la case correspondant à votre perception du stagiaire)

	Très bien	Bien	Moyen	Insuffisant	Ne concerne pas ce stage	Commentaires
Intégration dans votre structure d'accueil	✓					
Aptitude au travail en équipe	✓					
Qualités relationnelles, sociabilité	✓					
Communication (capacités d'écoute et d'échanges)	✓					
Ponctualité, assiduité	✓					
Persévérance	✓					
Rigueur, fiabilité	✓					
Motivation	✓					
Autonomie	✓					
Esprit d'initiative	✓					

**I EVALUATION DU STAGE**

**Missions effectuées par le stagiaire :**


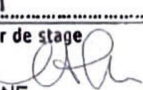
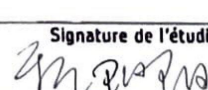
Enseignement du FLE - niveaux A1 et A2 - à un groupe de 4 à 5 personnes issues de l'immigration (Tunisie, Syrie, Bangladesh, Roumanie, Soudan, Érythrée, Libye) Personnes adossées à AGIR par CCAS et France Horizon

**Résultats obtenus dans le cadre de ces missions :**

Excellente cohésion des apprenants, qui se sent généralement départis de leur réserve, voire de leur inhibition.

**Observations :**

Expérience positive et enrichissante : travail des consciencieux et attitude créative.

Le 29  2021  
 Signature du tuteur de stage  Signature de l'étudiant(e) 

Délégation ANJOU-MAINE  
 Espace Welcome  
 4 place Maurice Sailland  
 49100 ANGERS

## RÉSUMÉ

Importante mais souvent mal représentée, la consigne est un élément crucial dans la classe de FLE qui s'organise aujourd'hui par mise en activité, dans le sens où le déroulement et la qualité des activités pédagogiques sont très dépendants d'une bonne compréhension des consignes. À travers notre stage à l'association AGIR, un établissement d'accueil qui propose des cours de français aux migrants, nous avons constaté que le public adulte migrant, qui se caractérise par un manque de scolarisation, avait du mal à se représenter les attentes des enseignants par nos consignes. En ciblant cette problématique, nous avons cherché et appliqué des solutions. Le résultat n'est pas brillant, mais encourageant.

**Mots-clés : consigne, compréhension, migrant, scolarisation, science de l'éducation**

**Problématique choisie : Comment favoriser la compréhension des consignes auprès d'un public migrant non ou peu scolarisé ?**

Nom de l'établissement d'accueil : **AGIRabcd**, Délégation Anjou-Maine (**A**ssociation **G**énérale des **I**ntervenants **R**etraités **a**ctions de **b**énévoles pour la **c**oopération et le **d**éveloppement)

Tel : **06 07 77 12 47**

Mail : [agir.anjoumaine@gmail.com](mailto:agir.anjoumaine@gmail.com)

Adresse : Espace Welcome, 4, place Maurice Sailland B, P, 12914 49000 ANGERS.

Site : [www.dt49.agirabcd.eu](http://www.dt49.agirabcd.eu)

SIRET : 331 457 788 00239

**Stage effectué du 20/11/2020 au 30/06/2021**

Nombre d'heures hebdomadaire : 3h

**Contacter Mme. CHAMPION Eliane au 06 14 85 83 19 pour renseignement concernant le stage en FLE.**