



HAL
open science

La passation de consigne : enjeux du processus de secondarisation

Céline Parent, Sandrine Roumieux

► **To cite this version:**

Céline Parent, Sandrine Roumieux. La passation de consigne : enjeux du processus de secondarisation. Education. 2018. dumas-02082852

HAL Id: dumas-02082852

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02082852>

Submitted on 28 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2017 - 2018

LA PASSATION DE CONSIGNE : ENJEUX DU PROCESSUS DE SECONDARISATION

CELINE PARENT & SANDRINE ROUMIEUX

Directeur du mémoire : Mme Geneviève BRUNOT

Assesseur : Mr Gilles DIEUMEGARD

Soutenu, le mercredi 30 mai 2018

Remerciements

Nous souhaiterions remercier très sincèrement, avant tout, nos élèves pour leur implication lors des passations de consigne et leur engagement dans leur rôle de « messenger ». Nous tenons également à remercier Madame Brunot, Directrice de la Faculté d'Education de Nîmes, qui a accueilli nos questions avec attention et a su nous guider dans l'analyse de nos données empiriques ; ainsi que Monsieur Dieumegard, responsable du CRT « Prescription, tâche et activité dans le travail des enseignants », pour sa disponibilité et sa bienveillance tout au long de l'écriture de ce mémoire.

Résumé

Nos premières expériences comme jeunes enseignantes nous conduisent à nous interroger sur le processus de secondarisation : processus invisible au premier abord. Cette aptitude à interpréter la tâche prescrite pourrait être la clef de la reproduction des inégalités sociales en classe...

Alors, nous avons essayé d'analyser si, selon le type de consigne donnée, nous pouvions favoriser ou non le processus de secondarisation de nos élèves quel que soit leur niveau social. Notre étude nous aura permis de poser les jalons d'un geste professionnel quotidien qui ne doit pas devenir anodin.

Abstract

Our first experiences as young teachers lead us to question the secundarization process: an invisible process at first sight. This ability to interpret the prescribed task could be the key to reproducing social inequalities in the classroom ...

So, we tried to analyze whether, depending on the type of instruction given, we could favor or not the process of secondary schooling of our students regardless of their social level. Our study has allowed us to lay the foundations of a daily professional gesture that should not become trivial.

Mots clés : Inégalités / interpréter / malentendus / secondarisation / tâches

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	5
Contexte et première approche du recueil de données	
SYNTHESE THEORIQUE.....	7
1- La consigne : définition, catégories, enjeux dans la classe.....	7
a. Un questionnement récent.....	7
b. Les consignes : définition et classification.....	8
2- Processus de secondarisation	9
a. Ecart entre le discours enseignant et l'interprétation des élèves.....	9
b. Définition du processus de secondarisation.....	10
c. Influence des origines sociales.....	11
d. Malentendu et difficultés d'apprentissage.....	12
e. Malentendu et registres de travail.....	13
3- Les professions et catégories socio-professionnelles.....	14
a. Nomenclature des PCS et définition.....	14
b. Pourquoi ce critère des PCS retenu pour notre étude empirique ?.....	15
ETUDE EMPIRIQUE.....	16
1. Méthode de recueil des données empiriques.....	16
a. Sélection des élèves.....	17
b. Les ateliers menés pour le recueil de données et les consignes.....	18
2. Analyse des données.....	20
DISCUSSION BIBLIOGRAPHIE/ETUDE EMPIRIQUE.....	34
1. Posture élève et influence des origines sociales.....	34
2. Réduction à la tâche.....	35
3. Relation hypothétique lien affectif et posture élève.....	36
4. Pédagogie explicite et effet maître.....	36
5. Influence de la nature de l'exercice.....	37
SYNTHESE.....	38
1. La consigne.....	38
2. Les étapes clés d'une séance.....	39
3. Impact de la « nature du support ».....	40
LIMITES DE NOTRE ETUDE EMPIRIQUE.....	41
OUVERTURE ET CONCLUSION.....	42
1. Lien de sécurité affective et apprentissages.....	42
2. Une phase de bilan ancrée comme rituel de nos gestes professionnels.....	42
BIBLIOGRAPHIE.....	45
ANNEXES.....	47

INTRODUCTION

Contexte et première approche du recueil de données

Notre engagement dans le professorat est intimement lié à notre volonté personnelle d'aider notre génération future à se former, à s'armer pour vivre au mieux dans une société en constante évolution. Notre mission principale est d'aider nos élèves à se construire comme futurs citoyens, à être capable de vivre en collectivité, de participer autant que possible à la mise en valeur de leurs intelligences multiples, d'être heureux individuellement et collectivement dans une dimension de respect.

Lors de la préparation du concours pour devenir enseignantes, nous avons été sensibilisées au thème des inégalités sociales à l'école, comme processus de reproduction ou même d'accentuation en son sein. Aujourd'hui, en tant que Professeurs des Ecoles Stagiaires, nous sommes confrontées à ces inégalités réelles et soucieuses de répondre à une éthique professionnelle et d'aider au mieux nos élèves. Au-delà de la compréhension des facteurs de ce phénomène de reproduction, nous nous sommes interrogées sur les gestes professionnels ou pratiques pédagogiques qui pouvaient nous aider à réduire ce processus inégalitaire dans nos classes.

Dès le début de notre formation, l'accent a été mis sur l'importance de proposer un enseignement explicite afin que l'élève soit mis en réflexion sur ce qu'il est en train d'apprendre et comprenne ce qu'il est en train de faire. En effet, des inégalités demeurent entre les élèves, renforcées par le caractère implicite des attentes scolaires.

L'explicitation des consignes nous est alors apparue comme un paramètre essentiel à prendre en compte dans l'accès à la connaissance et à la compréhension.

Dans notre pratique d'enseignantes, nous avons été confrontées à des élèves pour lesquels le travail demandé ne semblait pas aller de soi. Notre préoccupation était donc de savoir si cette incompréhension était inhérente aux enfants eux-mêmes – en raison d'un quelconque contexte psychologique, cognitif ou social- ou si elle était le reflet d'implicites ou de malentendus que nous véhiculions malgré nous. Travaillant dans une classe de maternelle, ainsi que dans deux classes doubles-niveaux des cycles 2 et 3, nous veillons à porter une attention particulière à nos gestes professionnels, nos formulations et explications afin que les élèves, contraints de

travailler en autonomie à différents moments de la journée, puissent investir complètement le travail demandé et en tirer profit.

Dans nos classes respectives, nous avons été rapidement confrontées à ce problème de la passation de consignes. Bien que nos classes diffèrent par leur fonctionnement et leurs niveaux d'enseignement, la réflexion sur les conditions et les contraintes à prendre en compte au moment de la passation des consignes était commune.

En classe double niveau, les consignes doivent être clairement énoncées et structurées afin de favoriser une activité autonome des élèves.

En maternelle, la passation des consignes est un geste professionnel essentiel dans les apprentissages des jeunes élèves. Elle peut être effectuée de différentes façons. Il faut réfléchir à la plus-value de son choix : en collectif, en atelier ; par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes ... Chaque organisation de passation de consignes a son intérêt mais elle doit répondre aux objectifs fixés tout en gardant à l'esprit la mise en activité des élèves.

Cependant, malgré le soin et la réflexion portés à nos formulations, des disparités demeuraient quant à la compréhension d'une tâche donnée ou d'un apprentissage visé. Lors de nos phases de bilan, seuls quelques élèves, majoritairement les mêmes, étaient capables de « prendre du recul », d'analyser la consigne et la tâche demandée et de donner du sens pour en ressortir des compétences utiles.

Nous nous sommes alors interrogées sur l'interprétation, le sens que les élèves mettaient derrière une consigne, ainsi que sur la formulation des consignes dans un souci de limiter les inégalités face à des élèves. En effet, certains élèves semblaient ne pas donner sens au travail effectué, ne mettaient pas en place un processus de secondarisation dans leur rôle quotidien d'élève.

Il nous a paru alors intéressant de comprendre dans quelle mesure ce processus se met en place lors de la réalisation d'un travail et quels sont les facteurs qui entrent en jeu dans cette secondarisation.

Toutes ces questions nous ont guidées vers des lectures diverses qui ont nourri notre réflexion. Nous avons ainsi pu prendre conscience, qu'alors-même que nous croyions être dans un enseignement explicite et accessible pour tous, nous proposons en réalité un cadre flou à l'intérieur duquel les élèves doivent avoir des prédispositions pour comprendre les implicites. Alors, il nous a semblé intéressant d'étudier la transmission des consignes qui devenait un levier potentiel de remédiation auprès des élèves. Dans notre réflexion, nous nous sommes alors

demandées : **En quoi la passation des consignes contribue-t-elle à favoriser le processus de secondarisation ?**

Afin de savoir si les élèves s'inscrivent dans un processus de secondarisation, nous avons choisi de recueillir les données empiriques en utilisant un dispositif comparant des élèves issus de milieu favorisé et défavorisé. Nous souhaitons ainsi analyser la compréhension des consignes et leur retransmission entre élèves, lors d'une reformulation, selon le milieu social et intégrer des variables dans la consigne même. Nous espérons que cela nous permettra de comprendre dans quelle mesure cette dimension de secondarisation est présente dès la passation des consignes et si le type de consigne fait varier la compréhension.

SYNTHESE THEORIQUE

1- La consigne : définition, catégories, enjeux dans la classe

a. Un questionnement récent

Jusque dans les années 70, la question des consignes ne faisait pas partie des préoccupations des enseignants. Les instructions officielles et les manuels n'y accordaient pas de réelle importance et les pratiques enseignantes ne plaçaient pas les consignes au cœur du travail pédagogique.

Ce n'est qu'à partir des années 80 et surtout des années 90 que le questionnement sur les consignes a pris un essor considérable, faisant de celles-ci un véritable outil au service des apprentissages des élèves. Depuis lors, les enseignants ont pris conscience que la compréhension des consignes est une compétence essentielle à la réussite de tous et qu'elle doit être placée au cœur de leur pratique pédagogique. Selon Zakhartchouk, (2000, p.62), « *le travail pédagogique autour des consignes semble faire partie des tâches de base de l'enseignant* ». L'enseignant doit élaborer un questionnement préalable en fonction de ce qu'il souhaite transmettre ou observer et tenir compte des différents paramètres qui entrent en jeu au moment de la passation de la consigne. En effet, le matériel utilisé, l'organisation spatio-temporelle ou encore la diversité des élèves eux-mêmes, sont autant de facteurs qui viennent interagir et interférer sur la compréhension et l'exécution d'une tâche. Bautier et Rayou (2009) ont mis en exergue que ces différents dispositifs imposent aux élèves un travail d'interprétation qui peut

les empêcher d'accéder à la signification et conduire à un malentendu socio-cognitif. L'écart entre le discours pédagogique de l'enseignant et l'interprétation qu'en fait l'élève accroît les difficultés et les différences interindividuelles dans les apprentissages. Or, en mettant en œuvre les consignes données par le professeur, chaque élève devrait être en capacité d'effectuer une tâche lui permettant d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Pourtant, nombre d'enfants restent en difficulté face à la consigne de travail en fonction du sens qu'ils lui donnent et qui, selon Zakhartchouk (2000) ne correspond pas aux attentes de l'enseignant.

b. Les consignes : définition et classification

Le terme de consignes renvoie à différentes acceptions en fonction des intentions ou des objectifs que nous souhaitons mettre en avant, à savoir : introduction, régulation ou encore validation d'une tâche. Il s'agit donc d'une demande formulée par un enseignant à ses élèves dans le but de réaliser une tâche (Zakhartchouk (1999) in Eduscol du Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016).

Selon Philippe Meirieu (1993), il existe 4 types de consignes :

- *les consignes-but*s dont l'objectif est de motiver les élèves en les engageant dans la réalisation d'un projet.
- *les consignes-procédures* qui précisent les stratégies et guident les élèves vers le résultat à atteindre.
- *les consignes-structures* qui mettent en garde les élèves contre des erreurs éventuelles.
- *les consignes critères* qui définissent les critères de réussite auxquels les élèves devront se conformer pour répondre aux attentes de l'enseignant.

A ces consignes d'ordre fonctionnel, Zakhartchouk (2000, p.64) ajoute d'autres types de consignes qui interfèrent également dans le quotidien de la vie de l'enfant. Il s'agit de consignes relevant du domaine de la socialisation qui amènent les élèves à accomplir des tâches qui représentent « *d'avantage des actions nécessaires pour se conformer à l'image d'un élève qui respecte bien les règles que des outils au service d'un apprentissage éventuel* ».

La réflexion en amont et l'élaboration de la consigne par le professeur doivent donc permettre à l'élève de se représenter clairement le travail qui lui est demandé et ainsi de programmer et mettre en œuvre des schèmes d'action visant à la réalisation de la tâche. D'après Meirieu (1993), en appliquant les consignes sur les matériaux proposés par l'enseignant, l'élève pourra mettre en œuvre des activités mentales qui lui permettront d'acquérir des connaissances. La clarté et la précision sont donc primordiales pour permettre à l'enfant d'entrer dans une activité autonome au cours de laquelle il construira lui-même ses savoirs et développera ses connaissances.

Pourtant, la passation de ces consignes repose sur un processus complexe de formulation-interprétation qui, au lieu d'aider un enfant à s'approprier une tâche, peut parfois, au contraire, le mettre en difficulté et l'éloigner des objectifs d'apprentissage sous-jacents. Pour cette raison « *la consigne scolaire ne doit jamais être une fin en soi, pas uniquement un dispositif de contrôle de connaissances, mais bien d'abord un outil, un moyen d'apprendre* » (Zakhartchouk, (1999) in Eduscol du Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016).

2- Processus de secondarisation

a. Écart entre le discours enseignant et l'interprétation des élèves

Les différents types de consignes formulées par l'enseignant traduisent sa volonté d'engager ses élèves dans des processus variés d'exécution ou d'apprentissage métacognitif. Cette diversité des attentes s'inscrit dans l'évolution des pratiques scolaires. Bautier et Rayou (2009, p.98) soulignent que « *le sujet que l'Ecole souhaite former aujourd'hui n'est plus (seulement) un sujet porteur d'une culture patrimoniale, des savoirs à valeur universelle [...]. Le sujet [...] doit manifester des compétences diverses, larges et à même de lui permettre de faire face à des situations complexes.* » Désormais, l'enseignant n'est plus seulement celui qui transmet un savoir mais celui qui forme et qui donne les moyens à ses élèves d'apprendre à apprendre.

Bonnery (2009), va dans le même sens en expliquant que, de nos jours les élèves doivent comprendre que les tâches qui leur sont demandées visent à construire un savoir et qu'elles ne se suffisent pas à elles-mêmes. Ils doivent exécuter des « sauts cognitifs » qui ne relèvent pas de la simple exécution mais requiert une interprétation de la tâche, autrement dit un processus de secondarisation. Or, cette secondarisation, n'est pas toujours réalisable par les élèves en

difficulté qui ne sont pas en capacité de prendre du recul pour questionner la consigne et entamer une démarche métacognitive.

Cette interprétation des tâches et des raisonnements à développer pour les réaliser, relève de certaines habitudes sociales et éducatives. Dans certains milieux, les enfants sont habitués à discuter, à dialoguer ou à réfléchir au sein de leur famille, ce qui éveille leur curiosité, leur raisonnement et leur esprit critique sur le monde qui les entoure. Dans d'autres milieux, au contraire, les échanges relèvent d'un niveau plus pragmatique et ne sont pas dans le registre de la construction de savoirs ou de connaissances.

Ces enfants qui ne sont pas habitués à réfléchir sur le sens d'un propos, se trouvent donc en difficulté face à des consignes qu'ils doivent analyser et interpréter. Le discours de l'enseignant, parfois trop éloigné de leurs codes culturels et langagiers, devient alors un vecteur inconscient des inégalités d'apprentissage. Si le langage permet d'établir des relations entre les moyens de réaliser une tâche et les buts à atteindre, il est essentiel que ce discours soit en adéquation avec la capacité de compréhension des enfants. Or, Bonnery (2009, p.15), souligne que l'Ecole renforce de manière passive les inégalités en demandant aux élèves de comprendre des implicites à partir d'un dispositif qui ne précise pas le cheminement intellectuel attendu.

Toujours selon le même auteur, cette opération mentale suppose que l'élève doit avoir conscience qu'il existe un savoir sous-jacent qu'il doit découvrir grâce aux différents indices constitués par les résultats intermédiaires des tâches.

Or, ce travail interprétatif repose sur des modes de raisonnement individuel et des mécanismes d'apprentissage transmis de manière sociale, et conduisent parfois à ce que Bautier et Rayou (2009) appellent des malentendus socio-cognitifs. Les difficultés et différences dans les apprentissages seraient donc des constructions conjointes entre l'enseignant et ses élèves.

b. Définition du processus de secondarisation

Nous pouvons définir le processus de secondarisation comme une modification cognitive des élèves, qui consisterait à passer d'une maîtrise pratique du monde et des savoirs à leur maîtrise symbolique. Ce processus fait partie intégrante du processus de scolarisation, comme le montrent aujourd'hui les chercheurs du réseau RESEIDA (REcherche sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages). L'objectif de

secondarisation compose la socialisation scolaire : il est une des spécificités de l'école alors que d'autres milieux telle que la famille utilisent un autre mode de socialisation.

Les enseignements scolaires doivent donc aider les élèves à opérer une transformation cognitive, que l'on pourrait caractériser de décontextualisée par rapport au réel étudié. Or, les chercheurs constatent que les élèves démunis (socialement et scolairement) ont des difficultés à comprendre et à s'approprier cette exigence de secondarisation.

C'est ce qu'ont mis en évidence les recherches socio-didactiques depuis plusieurs années : le processus de secondarisation est central dans les processus de différenciation et d'inégalités scolaires ; peu préparés à faire face à ce type d'exigence, certains élèves ont de grandes difficultés à le comprendre.

Les principales difficultés résident dans l'identification des enjeux cognitifs des tâches scolaires : les élèves en difficulté « *réduisent souvent leur visée à une réalisation de la tâche dans laquelle elle s'épuise. Le plus souvent enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre.* » (Bautier et Goigoux, 2004, p.90).

c. Influence des origines sociales

Depuis la fin du XIX siècle et la scolarité obligatoire, l'enseignement et les orientations de l'école n'ont cessé d'évoluer sous l'influence des divers courants didactiques, pédagogiques et psychologiques. Progressivement, le statut de l'élève a évolué faisant de celui-ci, non plus seulement un être à instruire mais un être capable de construire lui-même ses savoirs. Aujourd'hui, l'école doit former un sujet aux compétences diverses. Ainsi, la réussite pour tous est au cœur des préoccupations professionnelles des enseignants qui, en modifiant leur posture, amènent désormais les élèves à réfléchir sur leurs apprentissages.

Or, les évaluations internationales montrent que l'échec scolaire s'aggrave et qu'il existe une corrélation entre cet échec et la provenance sociale des élèves. L'école se retrouve prise dans une inévitable tension entre reproduction sociale et égalité des chances, entre héritage familial et valorisation du mérite individuel. La comparaison de notre système éducatif avec les modèles les plus performants permet de mettre en exergue les pistes d'amélioration de notre système éducatif et ses pratiques d'enseignement. Les recommandations du Ministère de l'Education

sont axées principalement sur l'importance des premiers apprentissages en donnant la priorité à l'école maternelle, la mixité sociale au sein des écoles, l'acquisition du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture et le partage de valeurs communes républicaines. L'école française est vouée à combattre les inégalités sociales. Selon Vincent Peillon (2013), elle se construit selon un idéal où la réussite de tous est au cœur des pratiques pédagogiques et le principe de méritocratie est remis en cause pour garantir une « *justice sociale* ».

Mais, selon François Dubet (2004), il est nécessaire de se défier des idéologies qui font obstacle au progrès de l'école. Il faut, selon lui, reconsidérer ce principe car si l'égalité méritocratique est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour réaliser la justice scolaire. Elle permet de parvenir à des « inégalités justes ». Il considère alors que le principe d'égalité méritocratique des chances doit être complété par trois autres principes : l'égalité distributive des chances qui consiste à donner des moyens équitables ; l'égalité des chances en construisant un bien commun soit le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et Culture. Enfin, l'égalité individuelle des chances qui repose sur la construction de la personne, son épanouissement quelles que soient les performances scolaires. L'école de la bienveillance est alors au cœur de cette démarche.

Cependant, la différenciation sociale des apprentissages est liée à la manière dont les élèves appréhendent cognitivement les situations et les tâches scolaires. En effet, pour les élèves d'origine défavorisée, des habitudes profondément ancrées engendrent des incompréhensions et des écarts entre la demande de l'adulte et ce qu'en interprète l'élève (Bautier et Goigoux, 2004). D'autre part, du côté des enseignants, des habitudes favorisant les apprentissages scolaires sont à l'origine de sous-entendus.

Selon les hypothèses résultant des recherches de Bautier et Goigoux sur les difficultés scolaires rencontrées par certains élèves, ceux-ci ne sont pas préparés par leur milieu social à répondre aux attentes de l'école et leur vécu scolaire est source « de malentendus ». Lors de leurs observations des relations élèves-enseignants durant les séances d'apprentissage, les chercheurs constatent que l'interprétation de l'enfant sur « ce qu'il convient de faire » serait la cause des erreurs, voire l'origine des échecs.

d. Malentendu et difficultés d'apprentissage

La construction des inégalités scolaires, selon Rochex (2012), serait intimement liée aux pratiques pédagogiques. Si les origines sociales ont un impact indéniable sur ces inégalités, le

système scolaire renforce les inégalités d'apprentissage. Il va bien au-delà en expliquant que la réalisation des tâches par les élèves ne garantit pas une activité cognitive synonyme d'apprentissage. Rochex insiste alors sur la nécessité pour les enseignants de pratiquer une pédagogie explicite, c'est-à-dire que le travail permettant de construire des compétences à partir de l'effectuation des tâches doit être explicitement enseigné aux élèves qui n'y sont pas préparés.

Les élèves sont donc confrontés à une double difficulté qui relève à la fois de la compréhension du travail demandé et de la compréhension de l'objectif sous-jacent (par exemple déduire une règle à partir des exercices effectués).

Cet écart entre le discours de l'enseignant et l'interprétation qu'en font les élèves, est à l'origine de ce que Bautier et Rayou (2009, p.94) appellent le malentendu socio-cognitif. D'après ces chercheurs, « *la notion de malentendu socio-cognitif permet donc de considérer les difficultés et différences d'apprentissage comme des constructions conjointes de l'enseignant et de l'élève* ». Cela signifie que l'enseignant, en cherchant à inscrire les élèves dans une démarche d'appropriation et de construction, attend d'eux des compétences ou des habitudes qu'ils n'ont pas.

Les différentes influences sociales, pédagogiques et psychologiques ont conduit les professeurs à passer d'une posture transmissive à une posture « organisatrice ». Aujourd'hui, l'enseignant enrôle les élèves, favorise les échanges, met les élèves en action à travers des situations de recherches ludiques et développe un discours horizontal qui ne donne pas les moyens d'effectuer le travail attendu. Les malentendus s'intensifient alors, accentués par un discours qui brouille la visibilité des enjeux cognitifs.

Dans ce contexte, nous comprenons donc que les élèves doivent effectuer un travail sur deux registres différents : l'exécution d'une tâche d'une part et la construction d'un savoir d'autre part.

e. Malentendu et registres de travail

L'enquête PISA démontre par ses résultats que le niveau des petits français en mathématiques et compréhension de l'écrit baisse mais elle pointe également que le niveau des élèves déjà en difficulté, qui ne possèdent pas les compétences, continue de décliner. Selon Bautier et Rayou (2015), lorsque les enseignants proposent des consignes de travail et des documents par exemple, les élèves vont mobiliser très vite différentes ressources liées à leur expérience

personnelle, leurs valeurs morales et leurs connaissances et pratiques acquises. Mais alors cette mobilisation peut faire obstacle à la compréhension du travail et peut ne pas répondre aux attendus scolaires, aux exigences de l'enseignant : « les malentendus » s'installent.

Nous retenons de ces deux auteurs que les élèves mettent en place plusieurs « registres » (Bautier & Rayou, 2015, p.30) :

- registre cognitif : connaissances, fonctions intellectuelles
- registre culturel : savoirs liés au monde
- registre symbolique : identité personnelle liée à sa communauté

Ils émettent l'hypothèse selon laquelle la difficulté des élèves est alors de les organiser, de les convoquer dans le bon ordre face aux consignes, au travail attendu. La convocation de ces 3 registres et la façon de les organiser constitueraient un « important discriminant », d'autant plus que le monde scolaire évolue et la difficulté de lire ses codes grandit.

3. Les professions et Catégories socio-professionnelles

a. Nomenclature des PCS et définition

Les **PCS**, Professions et Catégories Socio-professionnelles, sont un outil construit par l'I.N.S.E.E (Institute National de la Statistique et des Etudes Economiques). La nomenclature des PCS a changé en 1982. Jusqu'à cette date, on ne parlait que de CSP. En 1982, l'I.N.S.E.E. pour notifier qu'il s'agissait d'un vrai changement, a modifié l'appellation : on est passé aux PCS. Elles correspondent à une répartition des actifs français dans des catégories dont les membres présentent une certaine homogénéité sociale, c'est à dire le même genre de comportements (par exemple vis-à-vis de la fécondité, des opinions politiques, des pratiques de loisirs, etc...).

Pour constituer ces groupes, l'I.N.S.E.E prend en compte un certain nombre de **critères socio-professionnels** : le statut des actifs (salarié / travailleur indépendant / employeur), leur métier, leur qualification, leur place dans la hiérarchie professionnelle (avoir ou non des personnes sous ses ordres), l'activité de l'entreprise où travaille la personne.

La nomenclature répertorie 6 PCS : les exploitants agricoles, les artisans, commerçants et chefs d'entreprise, les cadres et professions intellectuelles supérieures, les professions intermédiaires,

les employés et les ouvriers. Elles regroupent des catégories (42 catégories socio-professionnelles) qui sont une décomposition plus fine de la population active, qui elles-mêmes regroupent les 455 professions que dénombre l'I.N.S.E.E.

Nous remarquons que le revenu n'est pas un critère retenu pour cette classification même si cette variable est semblable dans certaines catégories.

b. Pourquoi ce critère des PCS retenu pour notre étude empirique ?

Il existe de nombreux facteurs susceptibles d'interagir avec les performances scolaires d'un enfant : une pathologie éventuelle, des parents plus ou moins soutenant et impliqués dans la scolarité de leur enfant, un environnement social plus ou moins facilitant (confort pour travailler, nombre de frères et sœurs...). Or, pour la sélection des élèves retenus pour notre recueil de données, nous devons choisir une variable objective et identifiable.

Nous avons retenu le critère des PCS des parents pour la sélection de nos élèves car il constitue un critère déterminant les comportements des familles et donc de leurs enfants. En effet, les caractéristiques socio-économiques des individus sont en lien avec leurs comportements. Cela signifie que la sociologie pense qu'une partie des comportements des individus est induite par leur formation, leur métier, leurs responsabilités, leur statut juridique. Or, dans l'univers scolaire, les études démontrent statistiquement que les élèves issus de milieu favorisé obtiennent de meilleurs résultats que les élèves issus de milieu défavorisé. La définition du milieu social des élèves est définie en partie par les PCS des parents. Notre critère apparaît alors comme une variable incontournable capable de déterminer les comportements des élèves face aux consignes des enseignants. Nous mettons cependant en relief que, si la France est un des seuls pays à disposer de cet outil statistique, il est largement perfectible et ne dit pas que nécessairement un élève a le comportement attendu de la PCS de ses parents.

Les élèves favorisés que nous avons sélectionnés ont deux parents dont la profession appartient à la PCS « cadre et professions intellectuelles supérieures ». Les parents de nos élèves dits de milieu « défavorisé » sont issus de la PCS « employés » ou « ouvriers ».

L'organisation et la méthodologie de notre recueil de données empiriques sont ainsi détaillées ci-après.

ETUDE EMPIRIQUE

1. Méthode de recueil des données empiriques

Nous avons souhaité organiser notre étude de données au sein de nos classes en faisant varier deux dimensions lors du recueil de nos données empiriques : la consigne et l'origine sociale de l'élève. Dans un premier temps, nous avons sélectionné des élèves selon la condition sociale des parents en nous appuyant sur leur dossier scolaire administratif.

Dans un second temps, deux consignes différentes ont été proposées aux élèves choisis : la première nécessitait un processus de secondarisation de la part de l'élève, alors que la seconde se limitait à l'exécution d'une tâche.

En effet, nous pensions que ces deux variables permettraient de savoir si la compréhension est influencée par la passation de la consigne elle-même ou par un processus de secondarisation mis en place par l'élève.

Dans nos classes respectives, la consigne 1 a été donnée successivement à un élève de milieu social favorisé et défavorisé. L'élève choisi a été désigné comme « messager ». L'enseignante lui a formulé la consigne en aparté afin que le reste du groupe n'entende pas, puis l'élève l'a transmise à son tour à ses camarades sans intervention de l'adulte. Cette transmission effectuée par les élèves issus de milieu favorisé (élève F) et défavorisé (élève D) à leur groupe respectif, a été enregistrée (enregistrement audio) par l'enseignante qui a également pris des notes.

Dans un second temps, à une semaine d'intervalle, le même dispositif a été reconduit avec une consigne explicite.

A la lumière de l'apport théorique des articles scientifiques mettant en avant que le milieu social impacte les apprentissages scolaires, il semblerait que les élèves de milieu social défavorisé se focalisent sur les enjeux premiers d'une tâche, alors que les élèves de milieu favorisé mettent l'accent sur les enjeux seconds. Ainsi, l'analyse de nos données empiriques nous permettra de définir les contours de la consigne à formuler en fonction des élèves afin de minimiser les inégalités d'apprentissage.

a. Sélection des élèves

Pour notre étude de données nous avons choisi de prendre en compte deux dimensions variables :

- la catégorie socio-professionnelle des parents
- le type de consigne donnée en atelier

Le choix des élèves selon la PCS de leurs parents est basé sur la nomenclature officielle de l'I.N.S.E.E des professions, classées par catégorie. Cette information a été recueillie dans le dossier scolaire de nos élèves. Pour les parents PCS+, nous avons privilégié la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures alors que pour les parents PCS- nous avons retenu la catégorie des employés et ouvriers. Nous sommes ainsi certaines de l'écart majeur entre ces deux types de familles.

Ces élèves issus de milieu favorisé ont également été choisis selon nos présupposés du pouvoir d'achat des parents, issus de nos observations en tant qu'enseignante depuis la rentrée.

Enfin, nous avons évité de sélectionner des élèves de parents enseignants car il est avéré que ces enfants ont un processus de secondarisation plus développé.

Dans un second temps, les élèves sélectionnés pour notre étude dans nos différentes classes ont été choisis selon d'autres critères en lien avec le « profil familial » de leur famille :

- élève de sexe masculin
- parents mariés
- fratrie de 2 enfants
- élève occupant la position de cadet

<p><u>Elève issu de milieu social « favorisé »</u></p> <p>Parents PCS+ : cadres et professions intellectuelles supérieures</p> <p>Profil famille : parents mariés & 2 enfants</p> <p>Profil élève : sexe masculin ; cadet</p> <p>Consigne 1 : consigne générale, tâche de secondarisation attendue</p>	<p><u>Elève issu de milieu social « favorisé »</u></p> <p>Parents PCS+ : cadres et professions intellectuelles supérieures</p> <p>Profil famille : parents mariés & 2 enfants</p> <p>Profil élève : sexe masculin ; cadet</p> <p>Consigne 2 : axée sur le faire, tâche d'exécution</p>
<p><u>Elève issu de milieu social « défavorisé »</u></p> <p>Parents PCS- : employés, ouvriers</p> <p>Profil famille : parents mariés & 2 enfants</p> <p>Profil élève : sexe masculin ; cadet</p> <p>Consigne 1 : consigne générale, tâche de secondarisation attendue</p>	<p><u>Elève issu de milieu social « défavorisé »</u></p> <p>Parents PCS- : employés, ouvriers</p> <p>Profil famille : parents mariés & 2 enfants</p> <p>Profil élève : sexe masculin ; cadet</p> <p>Consigne 2 : axée sur le faire, tâche d'exécution</p>

b. Les ateliers menés pour le recueil de données et les consignes

Dans nos classes respectives, le recueil de données a été réalisé en deux temps, à une semaine d'intervalle. En semaine une, les élèves des deux catégories socio-professionnelles ont été confrontés à la consigne 1 dont l'objectif de la tâche visait une secondarisation de l'élève. La semaine suivante, nous avons proposé la consigne 2 impliquant une exécution de la tâche.

En classe de grande section, il s'agissait d'un atelier de phonologie dont les modalités de passation sont consignées dans les annexes 1 et 2. Dans la classe de CE2, il s'agissait d'un travail de géométrie (annexes 4 et 6).

Les données ont été recueillies grâce à un enregistrement audio permettant de garder une trace de la réflexion et de l'interprétation de chacun des élèves.

Par ailleurs, des productions écrites de ces derniers, ont également été un élément indispensable pour notre analyse.

- Organisation – Consigne 1 : axée sur la secondarisation de l'élève

Cette première phase du recueil de données a été effectuée auprès de 2 élèves différents, autour d'une consigne large qui nécessite un processus secondarisation avant la réalisation de la tâche.

Les différentes étapes ont été les suivantes :

- Les consignes de l'atelier dédié au recueil de données n'ont pas été transmises lors de la phase collective ou de regroupement. Les élèves ont été répartis dans 2 groupes distincts, installés de sorte qu'ils ne voient ou n'entendent pas ce que font les élèves de l'autre groupe.
- Un élève sélectionné a été nommé « messenger » et présenté en tant que tel devant le reste de la classe. L'enseignante a pris soin d'indiquer aux élèves du groupe-classe qu'ils devraient écouter le « messenger ».
- Les enfants non pris en compte pour le recueil de données ont effectué un travail en autonomie.
- Le groupe « d'expérimentation » était composé du messenger et de 6 ou 7 élèves nommés « exécutants ».
- Dans un premier temps, les « exécutants » se sont assis à l'atelier dédié et attendaient les consignes.
- En toute discrétion (sans que les élèves « exécutants » n'entendent), l'enseignante a transmis la consigne 1 à l'élève « messenger ». Elle lui a ensuite demandé si la consigne était comprise. Celle-ci a pu être répétée 3 fois maximum en cas de besoin. L'élève a ensuite dû la reformuler. L'enregistrement a débuté dès cette phase.

La consigne de l'enseignante était la suivante :

« Aujourd'hui, tu es le « messenger », c'est-à-dire que c'est toi qui va donner la consigne du travail à tes camarades. Tu es d'accord ? Alors...tu es prêt ? (oui) Ecoute bien, je vais te donner la consigne. Tu ne pourras pas me poser de questions. (L'enseignant transmet alors la consigne (annexes)). Tu as compris la consigne ? (oui attendu ou répétition 3 fois maximum de la consigne) Pourrais-tu s'il te plait me la reformuler ? Je te laisse quelques minutes pour réfléchir à ce que tu vas dire à tes camarades. »

- Après la passation de cette consigne, l'enseignante a offert un temps de réflexion à cet élève sans pouvoir répondre à aucune question, ni reformuler.
- L'élève « messenger » a rejoint son atelier et transmis la consigne comme il le souhaitait.

- Dès la fin de sa passation de la consigne, l'enseignante l'a interrogé sur sa compréhension : « *Que deviez-vous faire ? Penses-tu que tes camarades ont compris ?* ».

- Chaque élève a réalisé la tâche, en autonomie

- Dès la fin du travail demandé, l'enseignante a demandé au « messenger » : « *Regarde le travail de tes camarades... penses-tu qu'ils ont réussi ? Ont-ils fait ce que tu leur avais demandé ? Penses-tu que c'était ce qu'il fallait faire ? Qu'est-ce que tu as fait, toi ?* (en cas de différence dans les productions) : *Pourquoi penses-tu que votre travail est différent ?* ».

- Organisation – Consigne 2 : axée sur le faire, tâche d'exécution

Le protocole de passation a été identique à celui de la consigne 1. Seule la consigne différait puisqu'il s'agissait ici d'une tâche d'exécution.

2. Analyse des données

L'étude de nos données repose sur l'analyse des enregistrements audio ainsi que des notes que nous avons prises au moment du recueil. Notre objectif étant d'observer un éventuel processus de secondarisation en fonction du milieu social de l'élève, il nous a paru intéressant de nous appuyer sur un recueil d'ordre qualitatif. Il s'agissait ici de comprendre comment l'élève interprétait la tâche et quel sens il lui donnait. Pour cela, nous nous sommes orientées vers une analyse d'interactions, au sens où Jordan et Henderson (1995) l'entendent, en tant qu'étude « *des activités humaines, telles que la conversation [...]* ».

En nous appuyant sur les recherches et sur le cadre théorique existants, nous avons cherché à opérationnaliser les concepts d'enjeux premiers d'une tâche (l'élève est dans le faire, l'exécution) et les enjeux seconds (l'élève met l'accent sur la secondarisation).

Analyse des données pour la classe de CE2 :

CONSIGNE 1 : Tâche nécessitant un processus de secondarisation :

	Consigne de l'enseignant	Consigne formulée par l'élève	Compréhension/interprétation de la tâche par l'élève
Elève PCS-	Il s'agit d'un exercice de géométrie. Vous devrez trier et classer toutes les figures qui sont ici (<i>l'enseignant montre les figures géométriques</i>) dans ce tableau. Puis en haut du tableau, il faudra noter comment vous avez classé ces figures quel critère vous avez choisi. Vous devrez noter les lettres dans le tableau. Il y a peut-être plus de colonnes que nécessaire, j'ai fait un tableau au hasard.	On va devoir mettre les figures, dans le tableau là (<i>il montre la feuille</i>) et après on va devoir marquer comment on l'a fait / sur les petites cases, là. /	Moi je pensais qu'il fallait faire / les jaunes d'un côté et on marque les lettres, on marque jaune, vert, rouge / les couleurs / et on marque les lettres qui sont dans la couleur. //
Elève PCS +	L'exercice, c'est celui-là (<i>je lui montre la fiche</i>) Il s'agit d'un exercice de géométrie. Vous devrez trier et classer toutes les figures qui sont ici (<i>l'enseignant montre</i>	Il va falloir classer les formes dans le tableau / mais / dans le tableau faut pas faire les formes mais faut écrire les lettres mais / euh / enfin...il faut classer les formes	Je pense qu'il fallait mettre les couleurs / là (l'élève montre les cases en haut du tableau) et dans les colonnes il fallait mettre les lettres des formes de la couleur. //

	<p><i>les figures géométriques</i>) dans ce tableau. Puis, en haut du tableau, il faudra noter comment vous avez classé ces figures, quel critère vous avez choisi.</p>	<p>dans le tableau en écrivant les lettres et il va falloir faire un critère. //</p>	
--	--	--	--

Analyse de la transmission de la consigne :

Au moment de la passation, l'élève D a essayé de répéter la consigne en restant assez proche de celle que nous avons formulée mais le vocabulaire qu'il utilise est moins riche et moins précis. Il a des difficultés au moment de la transmission, il ne donne pas d'explication et cherche notre approbation du regard. Il oublie de mentionner à ses camarades qu'ils doivent écrire les lettres correspondant aux figures. Il sera amené à l'expliquer ultérieurement, lorsque des élèves lui posent la question (annexe 4).

L'élève F, quant à lui, donne davantage d'explications, nous observons que sa consigne est plus longue et plus précise, il cherche à être explicite en précisant qu'il ne faut pas dessiner les figures dans le tableau, mais noter les lettres qui correspondent aux figures.

D'autre part, la consigne de l'enseignant comporte plusieurs étapes définies par différents verbes d'action : trier, classer, noter le critère et noter les lettres.

Au moment de la « transmission » de la consigne par les élèves, nous constatons que l'élève PCS- n'a pas réutilisé les mêmes verbes d'action et qu'il a simplifié la consigne en expliquant seulement 2 étapes sur 4 (« mettre les figures dans le tableau [...] marquer comment on l'a fait »). On peut d'ores et déjà remarquer qu'une perte d'informations s'opère dès la réception de la consigne.

D'un point de vue sémantique, nous notons que la consigne perd en précision puisque les verbes **trier** et **classer** font référence à une opération mentale relevant de la sélection des informations, alors que « mettre les figures », relève davantage d'une procédure d'exécution.

Concernant l'élève PCS+, nous remarquons que la consigne est transmise avec davantage de précision : les verbes d'actions ainsi que les étapes énoncées sont plus nombreux. Cet élève réinvestit le vocabulaire « classer, écrire (au lieu de noter), critère ».

A cette étape de la passation, nous émettons l'hypothèse que l'élève F, possède un vocabulaire plus riche et qu'il lui est plus facile de le réactiver au moment de la transmission. Il est également en capacité d'employer des synonymes (« écrire ») qui lui permettent d'accéder à un niveau d'information plus précis que l'élève D. En effet, en se réappropriant la consigne avec ces 3 termes (classer, écrire et critère), il fait preuve d'une représentation plus fine de la tâche que l'élève D qui utilise les mots « mettre et marquer ».

Analyse de la tâche effectuée :

En ce qui concerne la réalisation de la tâche en elle-même, nous pouvons remarquer que les élèves ont tous les 2 interprété la consigne comme un tri à opérer en fonction des couleurs. Au moment de la passation, ils ont employé indifféremment le terme figure ou forme, qui désigne bien la « silhouette » d'une figure géométrique, ce qui nous laissait penser que l'objectif était compris, pourtant ils n'établissent pas le classement selon ce critère. Aucun d'entre eux n'a reformulé l'élément de contextualisation précisant qu'il s'agissait d'un exercice de géométrie, alors que nous avons pris soin de le répéter 2 fois (annexe 4). Ils ont abordé l'exercice en se basant sur la couleur, qui constitue un critère nettement plus « visible ». Ceci nous amène à penser que selon les supports utilisés, les élèves peuvent se détourner de la tâche initiale et la réinterpréter, voire la simplifier en fonction de la représentation qu'ils se font de la situation. Nous pouvons également en déduire que malgré l'insistance et la formulation explicite de l'adulte sur le type d'exercice (« il s'agit d'un exercice de géométrie »), la représentation mentale que se font les élèves de la tâche, est plus forte que la consigne elle-même. En fonction de cette représentation, ils ont élaboré une procédure de résolution qui correspondait à la situation qu'ils ont imaginée.

Analyse des données pour la classe de GS :

CONSIGNE 1 : Tâche nécessitant un processus de secondarisation :

	Consigne de l'enseignant	Consigne formulée par l'élève	Compréhension/interprétation de la tâche par l'élève
Elève PCS+	<p>Aujourd'hui le travail à faire est un peu différent / C'est un atelier que vous devrez faire en autonomie. Tu peux commencer à regarder ce qu'il y a dans la barquette / Je vais te donner la consigne de travail que tu devras expliquer à tes camarades // Tu es prêt ? <i>Elève acquiesce.</i></p> <p>Voilà la consigne / Trie les images avec les petits mots écrits. <i>Elève manipule les étiquettes de la barquette.</i></p> <p>> Ah oui ! c'est le petit mot LA / tu dois mettre le petit mot devant /</p>	<p>Ben c'est un peu pareil / la dernière fois / il faut mettre le petit mot devant l'image / par exemple / pour bébé il faut mettre ça devant / celui-là / LE / pareil pour les autres / tu continues après // si t'as fini tu lèves le doigt, maîtresse elle va valider //</p>	<p>Ben / il faut trier les mots avec le petit mot devant</p> <p>Ce qui faut / LE ou LA / par exemple bébé c'est LE // On avait joué au regroupement //</p>
Elève PCS-	<p>Je vais juste te donner la consigne, ce qu'il faut faire / tu écoutes bien et après tu iras le</p>	<p>Ben // y'a des étiquettes / tu les mets ensemble / voilà //</p>	<p>> Ben / par exemple pour biberon / tu mets le mot / comme ça //</p>

	<p>dire à ton groupe / et leur expliquer comment faire. C'est bon ?</p> <p><i>Elève acquiesce</i></p> <p><i>Regarde dans la barquette / Tu auras un peu de temps après /</i></p> <p>La consigne / Ecoute bien / C'est / Trie les images avec les petits mots écrits sur les étiquettes</p>		<p>Qu'est-ce qu'on apprend dans cet atelier D ? Tu veux bien leur dire ?</p> <p>> // <i>pas de réponse</i></p> <p>Si tu étais maître / Qu'est-ce qu'ils vont apprendre dans cet atelier ?</p> <p>> Je sais pas //</p>
--	--	--	---

Analyse de la transmission de la consigne :

Au moment de la reformulation, l'élève F fait tout de suite le lien avec le jeu similaire mené en regroupement précédemment « c'est un peu pareil », « la dernière fois ». Il ne reprend pas les mots de la consigne lors de la passation mais seulement lors du questionnement après l'atelier relatif à la compréhension, l'interprétation de la tâche. En effet, le mot « trie » n'est repris que lors de sa réponse après l'atelier. Ce qui est remarquable pour cet élève F, c'est que lors de la passation, il établit très vite la procédure de tri induite par la consigne. Ainsi, sa reformulation de la consigne sera de donner immédiatement la procédure juste aux élèves en leur indiquant l'association des étiquettes des petits mots LA ou LE à mettre devant les mots-images. Ce point précis nous indique sa compréhension rapide et efficace de la consigne donnée par l'enseignante mais surtout le lien qu'il instaure entre les différentes séances, même espacées dans le temps. De plus, il proposera, comme le ferait une enseignante, un exemple tout en manipulant les étiquettes comme s'il voulait expliciter davantage sa consigne.

Concernant l'élève D, lors de la consigne de l'enseignante, il manifestera un comportement moins sûr que l'élève F. Nous faisons l'hypothèse que ce comportement est lié soit à son rôle de « messenger » qui le met mal à l'aise face à ses camarades, soit au vocabulaire de la consigne qui n'est pas assimilé bien que celle-ci semble comprise (selon sa reformulation et sa manipulation réussie). Ainsi, au-delà de ce malaise, nous avons été obligées d'opter pour une posture d'étayage plus appuyée. Il apparaît lors de sa reformulation que cet élève semble vouloir

« se débarrasser » de la passation « tu les mets ensemble / voilà ». Sa reformulation et son interprétation sont toutes deux expéditives, il utilise peu de mots et passe directement par la manipulation pour expliquer à ses camarades le travail à faire. Ainsi, tout comme l'élève F, il donnera un exemple mais illustré par la manipulation des étiquettes, sans regarder ses camarades. Il ne fera part d'aucun lien avec les séances précédentes. Nous n'avons pas insisté lors du questionnement après l'atelier car cet élève semblait se fermer davantage : « je sais pas » suivi d'un long silence.

Dans cet atelier de tri des mots selon leur genre, avec les petits mots LE ou LA, les élèves ont tous les deux compris la consigne. L'élève F de milieu favorisé fait part immédiatement du lien avec le jeu similaire effectué en regroupement basé sur le même principe de tri des mots-images alors que plus d'un mois s'est écoulé. Cet élève réussit également à reprendre le mot principal de la consigne « trie » et à reformuler celle-ci. Par contre, l'élève de milieu défavorisé va proposer une consigne très directe, liée à la tâche d'exécution, au geste de manipulation à produire pour trier. Il utilise un vocabulaire succinct à la différence de l'autre élève. Dans sa synthèse de compréhension, l'élève F résume parfaitement l'objectif, le lien avec la séance précédente de janvier et va même proposer un exemple. Même s'il fait preuve d'agacement, il proposera deux exemples distincts en manipulant deux cartes à l'élève qui pose une question sur la tâche. L'élève D ne saura pas définir l'objectif de l'atelier alors même qu'il semble avoir compris la consigne.

Analyse de la tâche effectuée :

Les deux élèves ont réussi leur atelier lors du travail en autonomie. Il est ainsi difficile de définir si l'élève D a manqué de vocabulaire, si le rôle de messenger l'a gêné ou si un temps supplémentaire aurait été nécessaire pour assimiler l'atelier et proposer une consigne plus riche, plus explicite sans passer forcément par la manipulation et engager un processus de secondarisation.

Analyse des données pour la classe de CE2 :

CONSIGNE 2 : Tâche d'exécution

	Consigne de l'enseignant	Consigne formulée par l'élève	Compréhension/interprétation de la tâche par l'élève
Elève PCS-	« Vous devez classer ces figures (<i>l'enseignant montre les figures géométriques</i>) en fonction du nombre de côtés et regrouper les figures qui ont le même nombre de côtés dans le tableau. En haut du tableau, il faudra noter le critère. »	« Alors, sur la feuille, que vous voyez tous, il va falloir mettre ici combien il y a de côtés / là par exemple y aura peut-être les carrés, les ronds et les losanges / et mettre là combien il y a de côtés. Par exemple, le carré il a 4 côtés donc là vous allez mettre toutes les lettres de là où ils ont 4 côtés. »	« J'ai mis tous ceux qui ont 4 côtés ensemble, puis tous ceux qui ont 3 côtés et après j'ai mis les ronds ».
Elève PCS +	« Classez ces figures (<i>l'enseignant montre les figures géométriques</i>) en fonction du nombre de côtés et regroupez les figures qui ont le même nombre de côtés dans le tableau. En haut du tableau, il faudra noter le critère. »	« Il va falloir classer les formes dans le tableau. Comme la dernière fois... mais faut écrire le nombre de côtés / Euh / va falloir écrire les critères dans les petites cases en haut et en fait, il va falloir les classer par	« Moi j'ai mis ensemble tous ceux qui ont 4 côtés, puis zéro côté, puis 3 côtés, parce qu'il fallait écrire le nombre de côtés. »

		nombre de côtés : 3 côtés, zéro côté, 4 côtés... »	
--	--	--	--

Analyse de la transmission de la consigne :

Cette consigne axée sur l'exécution de la tâche, ne nécessitait aucune interprétation de la part des élèves et n'a posé aucune difficulté dans sa compréhension et son explication. D'ailleurs, les deux élèves étaient plus à l'aise pour expliquer l'objectif de la tâche et tous deux ont pris l'initiative d'apporter davantage de précisions. Nous constatons que les messagers ont tous deux pris soin de donner des exemples très concrets pour expliquer l'exercice.

En revanche, aucun des deux n'a, une fois de plus, contextualisé l'exercice comme nous avons pu le faire au moment de la passation en précisant « nous allons refaire un exercice de géométrie ... » (annexe 6)

Pour cette deuxième consigne, l'enseignant emploie 3 verbes d'action : classer, regrouper et noter.

Au regard de la consigne reformulée par l'élève PCS-, nous constatons que ce dernier n'utilise que le verbe « mettre » pour définir ces 3 actions. Cela nous amène à réfléchir sur la pauvreté sémantique et lexicale de cette formulation. En effet, les 3 verbes employés par l'adulte réfèrent bien à des processus d'exécution distincts, alors que le verbe « mettre » est beaucoup moins précis.

L'élève PCS+, quant à lui, transmet une consigne davantage conforme à celle de l'adulte, même si certains verbes varient. Il réutilise le verbe classer puis emploie « écrire » au lieu de noter (qui est un synonyme de ce verbe). Il ne précise pas qu'il faut « regrouper » mais l'explique avec ses propres mots en indiquant à ses camarades qu'ils doivent classer par nombre de côtés. D'autre part, même si cet élève ne précise pas qu'il s'agit d'un exercice de géométrie, il fait malgré tout un lien avec l'exercice précédent (« comme la dernière fois »), ce qui nous fait penser à une ébauche de contextualisation.

Chacun d'eux a le souci de bien faire et d'être explicite. De fait, ils prennent l'initiative de donner des exemples qui n'étaient pas formulés par l'adulte. Nous émettons l'hypothèse que les élèves ont mieux compris l'exercice et qu'ils se sentent plus en confiance pour l'expliquer.

Il n'y avait pas de doute possible quant au classement à effectuer, et nous constatons que l'élève D, donne une consigne équivalente, dans la longueur, à celle de l'élève F (alors que pour la tâche nécessitant un processus de secondarisation sa consigne était plus courte).

Au cours de la réalisation de la tâche, l'élève F a fait preuve d'un fort étayage auprès de ses camarades. Après avoir terminé son travail, il est passé auprès des élèves qui n'avaient pas terminé afin de les guider ou de vérifier leur production. Très à l'aise avec cette tâche, il a aidé certains élèves, allant même parfois jusqu'à leur donner la réponse.

Analyse de la tâche effectuée :

Au regard du travail effectué par chacun des deux élèves, nous constatons une différence dans l'exécution. Les figures sont correctement classées dans les 2 cas, cependant nous constatons que l'élève D n'a pas su nommer la catégorie correspondant aux « cercles ». Dans son tableau, il opère donc un classement selon 2 critères différents : le nombre de côtés et la forme. Nous émettons l'hypothèse qu'il a été gêné par ces figures dont il est difficile de percevoir le nombre de côtés puisque nous ne pouvons pas les compter en partant d'un sommet. Donc, même s'il explique qu'il faut « mettre combien il y a de côtés », il n'en est pas toujours capable et il en arrive à modifier l'objectif attendu afin de pouvoir y répondre. D'ailleurs, nous retrouvons cette ambiguïté lorsque nous interrogeons l'élève sur sa procédure. Il exprime clairement qu'il a regroupé les premières figures selon le critère du nombre de côtés puis il a terminé en regroupant « les ronds ». Il ne fait pas état des « cotés » pour ces figures, comme si ces formes géométriques ne pouvaient pas entrer dans ce classement et qu'elles devaient être mises à part.

Une fois encore, nous constatons que la nature du support proposé, peut induire des erreurs dans la résolution de la tâche, alors que celle-ci a été comprise.

L'analyse de la production et de l'interprétation de l'élève F en revanche, démontre une compréhension totale de la tâche. Il a bien su réinterpréter les attendus de la consigne et explique qu'il « fallait écrire le nombre de côtés ». D'ailleurs, au moment de sa formulation de la consigne à ses camarades, il avait déjà fait ce travail d'interprétation immédiate et avait déjà précisé les différents critères à retenir « 3 côtés, zéro coté, 4 côtés » (alors que l'élève D mélangeait, lors de sa passation, les critères de formes et de côtés).

Analyse des données pour la classe de GS :

CONSIGNE 2 : Tâche d'exécution

	Consigne de l'enseignant	Consigne formulée par l'élève	Compréhension/interprétation de la tâche par l'élève
Elève PCS+	<p>Ils doivent les copains cocher dans la bonne case la syllabe donnée / la syllabe accentuée. Cette syllabe c'est moi qui la donnerai quand tout le monde sera prêt et aura compris le travail à faire. D'accord ? / Par exemple, pour VELO, 2 syllabes, je vais dire cocher VE et ils doivent cocher la première case qui correspond à la première syllabe.</p>	<p>En fait / vous avez des images / ici / là y'a vélo, ballon, allumette, sapin, hélicoptere, télévision / et pour / là y'a des petites cases. Pour vélo, vous devez cochez Vé / pour ballon vous devez cocher peut-être « lon » / je sais pas c'est maîtresse / et pour allumette après tu me l'as pas dit ! et sapin, « in » ? // élève manipule sa fiche Est-ce que vous avez compris ?</p>	<p>Répétition consigne à l'élève jugé en difficulté par l'élève F : Là t'as l'image Vélo, ici t'as l'image Ballon, ici t'as l'image allumette, ici sapin, ici hélicoptere, ici télévision / là / heu / t'as // là / en fait t'as des petites cases, dans les petites cases par exemple pour vélo tu mets une croix dans Vé, pour ballon, tu mets « lon », pour allumette, tu mets « lu ». Tu coches dans les petites cases / là où tu entends / le son. Ça va ? / Ben ils ont coché les bonnes cases / tu vois / « vé », « lon », « lu » // je crois que c'est pareil que moi /</p>
Elève PCS-	<p>Alors / D je te montre la fiche de travail</p>	<p>> En fait // Avec tes mots D</p>	<p>D reste sans voix...</p>

	<p>aujourd'hui. Je te laisse la regarder. Je vais te donner une consigne et tu devras ensuite la donner à ta table et leur expliquer comment ils doivent faire pour réussir / d'accord ?</p> <p>Tu te rappelles c'est toi le messenger aujourd'hui, c'est toi qui va expliquer à tes camarades ce qu'ils doivent faire. Ça va ? / t'as compris D ? Oui ? allez !</p> <p>La consigne est la suivante : il faut mettre une croix dans la bonne case, qui correspond à la syllabe que je donnerai. Par exemple, pour VELO, 2 syllabes, je vais dire VE et ils doivent cocher la première syllabe c'est-à-dire la première case. Tu as compris ?</p>	<p>//</p> <p>Alors D qu'est-ce qu'ils doivent faire ?</p> <p>> Mettre une croix ici.</p> <p>Faut compter les syllabes / Ballon //</p> <p>Pourquoi tu hésites D ?</p> <p>> Je sais pas //</p> <p>Ce n'est pas grave / tu étais en train d'expliquer qu'il fallait compter les syllabes...c'était très bien D / continue</p> <p>> Ben / il faut compter les syllabes et cocher //</p> <p>Et après D ? cocher quoi ? // laquelle case ?</p> <p>> // je sais plus</p> <p>Tu as besoin d'aide D ?</p> <p>> oui</p>	<p>Explique-moi comment tu devras faire pour l'exemple Vélo</p> <p>> Ben / il faut cocher la case / celle-là //</p> <p>Pourquoi cette case et pas l'autre ?</p> <p>> Ben c'est la case que tu dis //</p> <p>Tu veux dire la syllabe / c'est bien ça ?</p> <p>> Oui c'est ça</p> <p><i>L'enregistrement est arrêté car il semble que l'élève est mal à l'aise. Cf. Annexe verbatim.</i></p>
--	--	--	---

Analyse de la transmission de la consigne :

Lors de la passation de consigne, l'élève F s'approprie très vite la présentation de la fiche de travail et va la montrer à ses camarades tout en donnant la consigne. Il s'engage dans une

consigne claire, argumentée d'exemples au fil des images dessinées et reprend le verbe « cocher » ainsi que le mot « case ». Avec certaines hésitations, il réussira à expliquer que c'est la maîtresse qui donnera la syllabe (accentuée) à cocher. En fin de passation, il aura le réflexe de s'assurer que ses camarades ont compris « est-ce que vous avez compris ? ». Il multipliera également les exemples lors de l'interprétation pour réexpliquer le travail. Son vocabulaire est alors riche et ses phrases très bien construites, respectant la chronologie de la tâche. Il semble se soucier de son rôle de messenger (« ça va ? »).

Concernant l'élève D, lors de la passation de consigne, cet atelier est apparu plus complexe. Nous avons dû l'accompagner dans la formulation et le rassurer à plusieurs reprises, ce qui nous a inconsciemment fait modifier notre consigne lors de notre passation à cet élève. L'élève D a compris la consigne « mettre une croix ici ; faut compter les syllabes » mais il ne semble pas savoir comment l'appliquer à l'exercice de cette fiche « je sais pas ; je sais plus ». En effet, il ne reprendra pas l'exemple de VELO et lorsqu'il mentionne BALLON, il hésitera et restera silencieux sans aller plus loin. Si l'on étudie sa fiche remplie, on observe que seuls les mots bisyllabiques sont justes. On peut émettre l'hypothèse que notre passation de consigne n'a pas été aussi claire pour l'élève D car nous ne reprenons pas les termes « syllabe accentuée ». Face à son attitude dubitative, nous avons multiplié la reformulation de notre consigne en enlevant le mot « accentué » pensant simplifier le vocabulaire. Or, cet élève D ne saura pas quelle est la case à cocher pour les mots complexes. Nous faisons l'hypothèse qu'il coche, pour ces 3 mots plus difficiles, la dernière case sans comprendre ce qu'il fait. Il semble s'être créé sa propre procédure : pour VELO je coche la syllabe d'attaque VE et pour les autres mots, je coche la dernière sans être obligé de compter les syllabes. Cet élève reconnaît en effet avoir besoin d'aide pour réaliser lui-même la tâche demandée « tu as besoin d'aide D ? Oui ». Même lors de la phase de compréhension de la consigne, nous faisons l'hypothèse qu'il répète la consigne avec l'exemple VELO expliqué par l'enseignante qui confirme qu'il a compris la consigne. Pourtant, il ne réussit pas à l'appliquer avec les mots plus complexes comme ALLUMETTE, HELICOPTERE et TELEVISION.

Dans cet atelier spécifique de phonologie en grande section, il a été nécessaire d'accompagner davantage les deux élèves, de milieu favorisé ou défavorisé, dans la progression de la formulation de la consigne avant la passation. En effet, ils ont eu besoin d'aide pour structurer la consigne et les étapes de réalisation. Cependant, seul l'élève F a réussi à formuler la consigne en respectant l'ordre des étapes clés du travail à mener pour réussir la tâche. Cet élève de milieu favorisé demandera également à ses camarades s'ils ont compris. L'élève F va également, de

sa propre initiative, s'assurer qu'un élève, avéré en difficulté, ait compris la consigne. Il s'en préoccupera à plusieurs reprises en vérifiant de loin sa mise en activité et sa première réponse pour le mot VELO. Il lui répètera qu'il faut cocher et non entourer. A l'inverse, l'élève de milieu défavorisé est très hésitant, il a du mal à reformuler la consigne à ses camarades de son groupe. Cependant, il réussit à dire dans sa consigne qu'il faut « compter les syllabes et cocher », ce qui laisse à penser qu'il a compris mais qu'il hésite dans sa reformulation ou bien qu'il n'est pas à l'aise dans ce rôle de messenger par timidité ou peur de l'erreur...Le vocabulaire et la syntaxe de l'élève favorisé sont plus riches par rapport à l'élève D hésitant. La formulation de l'élève F est plus assurée, il semble plus sûr de lui, plus à l'aide dans ce rôle de messenger. Or ces deux élèves n'ont pas des caractères opposés. Aucun des deux n'est timide. Ils sont leaders de leur groupe d'amis. Cependant, l'élève F est un élève qui participe beaucoup, qui a de bonnes capacités en langage oral. L'élève D est plus discret en regroupement et participe si on le sollicite.

Analyse de la tâche effectuée :

L'élève F n'a eu aucune erreur sur sa fiche alors que l'élève D a réussi la moitié des mots (annexe 1). Nous faisons l'hypothèse que l'élève D ne réussit pas totalement son travail car il est en surcharge cognitive pour les mots complexes à plus de 2 syllabes. Il semble cependant maîtriser la procédure pour scander les syllabes. Sa conscience phonologique est encore fragile et fera l'objet d'un travail appuyé afin d'apprendre à discriminer et localiser les sons. Cet élève ne met pas en place le processus de secondarisation dans cette tâche. Pour les mots complexes, il appliquera une méthode de répétition qui consiste à cocher la dernière syllabe comme pour les mots bisyllabiques. Il semble ne pas avoir compris la procédure pour identifier la syllabe accentuée. Il se rapproche d'un processus d'exécution.

DISCUSSION BIBLIOGRAPHIE/ETUDE EMPIRIQUE

1- Posture élève et influence des origines sociales

Les consignes que nous avons formulées au cours de cette expérimentation correspondaient à des consignes-procédures, selon Meirieu (1993). Elles précisait les différentes étapes et stratégies qui devaient conduire les élèves vers le résultat à atteindre. Pourtant, dans nos classes respectives, nous avons pu constater une différence entre les élèves PCS + et PCS – quant à la compréhension et à la reformulation de ces consignes. En effet, nous avons noté que les élèves issus d'une PCS +, quel que soit le niveau de classe, possédaient un vocabulaire plus riche qui leur permettait d'accéder à une représentation plus fine de la tâche demandée et de transmettre avec davantage de précisions les consignes à leurs camarades. En nous appuyant sur les travaux de Bautier et Goigoux (2004) in Hassan (2008), nous émettons l'hypothèse que les élèves issus d'une PCS -, sont exposés à un environnement langagier moins nuancé et moins subtil, ce qui les amène à réduire les différentes tâches proposées (par exemple « trier, classer... ») à une seule (« mettre »). Selon ces auteurs, les inégalités d'accès à la connaissance résultent de la confrontation entre les aptitudes socio-langagières et socio-cognitives des élèves et la complexité des exigences scolaires parfois implicites. En effet, Bautier (2002) in Hassan (2008) fait le lien entre le maniement du langage et la réussite scolaire des élèves. Les élèves de milieu populaire seraient exposés à un environnement langagier plus pragmatique, principalement en lien avec l'expérience vécue et développeraient un vocabulaire moins nuancé ne leur permettant pas de traduire les mêmes informations de la même manière que les élèves issus d'un milieu plus favorisé. Or, Zakhartchouk (2004) précise que les consignes sont porteuses d'un apprentissage sous-jacent pour les élèves et que leur but n'est pas uniquement l'exécution d'une tâche mais également la formation de l'élève qui doit en saisir le sens. Nous constatons là les limites d'une consigne uniforme qui place tous les élèves face à un même « discours » alors que, nous venons de le voir, des différences inter-individuelles sont véhiculées par un milieu social plus ou moins favorisé. Bautier et Rayou (2009) soulignent que dans les milieux populaires, le langage est communicatif et expressif, ce qui amène les élèves à interpréter un énoncé ou une consigne sur « *le registre de la vie ordinaire* ». Il existe une différence dans la traduction des informations selon la classe sociale, donc une différence dans la mobilisation des outils permettant la réalisation d'une tâche.

2- Réduction à la tâche

Lors de l'analyse de nos données empiriques, il nous est apparu tant dans les comportements que dans les remarques relevées des élèves « messagers », une attitude soucieuse même parfois anxieuse de répondre à nos attentes, à la mission que nous leur avons confiée. Au-delà du lien affectif qui nous lie à nos élèves, nous pensons que l'une des premières réactions de nos élèves, quelle que soit leur origine sociale, a été de transmettre la consigne comme une réalisation de tâches soit par une procédure détaillée, soit par une succession d'étapes expliquées dans un souci de faire réussir le travail par leurs camarades. Nous serions alors tentées de rapprocher nos observations avec l'apport théorique de Bautier et Goigoux (2004, p.90) pour qui « *le plus souvent enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, [les enfants] traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre* ». Ainsi, nous pensons que cette quête du « ce qu'il convient de faire », « ce qu'attend ma maîtresse » est également liée au lien affectif établi entre l'élève et l'enseignant. Cet aspect est d'autant plus visible chez les élèves de grande section de maternelle. L'élève « favorisé » a été soucieux de bien faire sans « perdre ses moyens » alors que l'élève « défavorisé » a semblé angoissé par le poids de la mission de « messager ». Nous pourrions émettre l'hypothèse d'une relation entre les compétences du savoir-être et celles du savoir-faire induites par les dimensions socio-cognitives et socio-langagières définies par le milieu social d'origine. Ce rôle de « messager » pourrait être un rituel mis en place dans nos futures classes et proposé à nos élèves les moins à l'aise afin qu'ils acquièrent cette compétence de transmission de consigne et de secondarisation par une reformulation de la consigne et une phase de bilan proposées par les élèves de façon quotidienne.

Les élèves messagers PCS- ou PCS+, lors de la passation de la consigne, ont très fréquemment utilisé les formules injonctives : « il va falloir ; vous devez faire ; il faut ; on va devoir... » avant même de faire ou non le lien avec le contexte de la séance, de définir ou non le domaine de l'atelier. Ce processus de reformulation de la consigne par les élèves de GS ou de CE nous indique une nouvelle fois qu'ils sont très attachés à « ce qu'il convient de faire » comme évoqué par Bautier & Goigoux (2004).

3- Relation hypothétique lien affectif et posture élève

Au cours de ce recueil de données, nous avons également été confrontées à une variable que nous n'avions pas envisagée, mais qui s'est révélée à nous lors de la passation : il s'agit du « lien affectif » entre l'élève et l'enseignant. Nous avons constaté, dans nos classes respectives, que les élèves avaient une volonté de bien faire et de vouloir réaliser la tâche, même s'ils n'en avaient pas compris le sens, ni l'objectif. Cette position de messenger a été fortement investie par chacun de nos élèves, qui, même s'ils se sont parfois trouvés en difficulté, ont joué leur rôle jusqu'à la fin de l'expérimentation. Nous avons senti et perçu à travers leurs paroles et leurs regards que ces enfants ne voulaient pas nous décevoir et qu'ils étaient fiers que nous les ayions choisis. Cette dimension affective est également à prendre à compte dans la passation de la consigne. Selon Bautier et Rayou (2009, p.105) « *l'interprétation privilégiée sur le registre [...] de la satisfaction de l'enseignant correspond à la conception développée par nombres d'élèves de milieux populaires* ».

Nous avons émis l'hypothèse que la posture de nos élèves messagers pouvait être influencée par le lien affectif (réciproque) ressenti par l'élève envers son enseignant. Un sentiment qui pourrait expliquer le poids de la mission exprimé par certains élèves messagers. Un lien qui pourrait peut-être aider à comprendre le malaise de l'élève PCS- de Grande Section lors de la passation de consigne. En effet, au-delà de leur attitude novice dans la verbalisation de la tâche liée à leur origine sociale, ces élèves se refusent à décevoir leur enseignant et à « perdre la face » devant leurs camarades.

4- Pédagogie explicite et effet maître

Nos données empiriques nous montrent que nos élèves de maternelle ou d'élémentaire ont tous proposé leur consigne accompagnée d'exemples, associés à des manipulations d'étayage devant leurs camarades. Nous pensons de façon hypothétique que ces procédures d'explication des élèves seraient dues à « l'effet maître » c'est-à-dire que les pratiques des enseignants instaurant depuis de nombreuses années une pédagogie explicite auraient une influence sur les pratiques des élèves. La pédagogie explicite, si nous devons la définir simplement, est un enseignement direct et structuré, fortement guidé par l'enseignant. Une pédagogie privilégiant la manipulation ou des exemples concrets qui favoriserait chez les élèves une posture explicite lorsqu'ils prendraient en charge la passation de consigne. A moins que cet effet maître soit uniquement

lié à l'angoisse du « ce qu'il faut faire » ... mais nous en sommes moins convaincues aux vues des indices concordants de nos observations.

Nous avons également remarqué que les élèves se souciaient de la bonne compréhension de leurs camarades. Un état d'esprit dynamique, bienveillant qui serait à l'image des postures des enseignants observées par les élèves au fil de leur scolarité.

Cet effet que nous qualifierons de « miroir » nous inciterait, au-delà de notre propre prise de conscience, à instaurer de façon quotidienne différentes étapes clefs dans nos séances de façon à développer une attitude de secondarisation chez tous les élèves.

Ainsi, la formulation de la consigne est primordiale mais intimement liée aux effets produits par la pédagogie explicite menée sur les apprentissages de base, les habiletés intellectuelles et les dimensions plus affectives comme l'image et l'estime de soi.

5- Influence de la nature de l'exercice

Enfin, cette expérimentation nous a permis de constater que la nature de l'exercice peut avoir un impact sur le processus de secondarisation des élèves. Dans la classe de grande section, nous pouvons constater que la consigne formulée par l'enseignant, présentait un exemple avec un mot bisyllabique. Au moment de la réalisation du travail, l'élève D n'a pas été en capacité d'utiliser et de transférer les informations données par cet exemple sur un mot comportant plus de 2 syllabes. Nous émettons l'hypothèse que le travail interprétatif de l'élève a peut-être masqué les significations qu'il devait construire. L'élève, face à une situation nouvelle n'a pas effectué ce que Bonnery (2009) appelle le « *saut cognitif* ». Nous pensons qu'il est resté dans un registre exécutif de la tâche et qu'il ne s'est pas représenté clairement le travail qui lui était demandé.

De même, dans la classe de CE2, la réalisation de l'exercice par les élèves a été nettement influencée par le support visuel qui était présenté. Pour ce travail, nous avons choisi volontairement, différents critères : la forme, la taille et la couleur. Le but était de voir si la contextualisation (« exercice de géométrie ») aidait les élèves à réaliser l'exercice. Or, nous pouvons observer que ceux-ci n'ont pas retenu cet élément de contextualisation, mais ont choisi un critère « visible » pour effectuer leur classement. Cela nous montre à quel point il est

important de réfléchir en amont à un matériel et une consigne qui permettent à l'élève de programmer et mettre en œuvre les actions nécessaires à l'accomplissement de la tâche.

Durant ces deux expérimentations, nous avons placé nos élèves face à des tâches qui nécessitaient de découvrir le savoir sous-jacent afin de pouvoir réaliser l'exercice, et la passation de nos consignes n'a pas été suffisamment aidante pour ces élèves. Le processus de formulation-interprétation n'a pas permis à ces enfants de s'appropriier la tâche, ce qui signifie que nos consignes n'ont pas constitué, pour eux, un moyen d'apprendre. Selon Zakhartchouk (2004), il ne s'agit pas de transformer les élèves en bons exécutants mais de les amener à réfléchir et à comprendre le sens du travail qui leur est demandé. Or, au regard de notre recueil de données, nous pouvons noter que nos élèves ne sont pas entrés dans une démarche d'appropriation. Dans cette situation, nous retrouvons le malentendu socio-cognitif dont parlent Bautier et Rayou (2009). De manière involontaire et inconsciente, nous avons, de par notre discours et nos propositions, attendu de nos élèves des compétences ou des habitudes qu'ils n'ont pas. Les difficultés d'apprentissage se sont révélées être des constructions conjointes de l'enseignant et de l'élève.

SYNTHESE

1. La consigne

Aux vues des différents constats que nous avons pu faire suite à l'analyse de ces données, il nous paraît évident, en tant qu'enseignantes, que la consigne scolaire est un outil d'apprentissage primordial pour les élèves. Elle peut revêtir différentes formes et conduire à différents objectifs, comme le précise Meirieu (1993). Elle doit donc être pensée et élaborée en tenant compte de ces paramètres qui peuvent parasiter la construction de la connaissance chez l'élève.

Le processus de secondarisation et la réduction des inégalités scolaires reposent en partie sur la formulation de cette consigne. Celle-ci doit être claire et explicite, formulée dans un vocabulaire accessible à tous, sans pour autant qu'il soit simpliste car l'objectif n'est pas de « lisser » et de réduire les difficultés, mais de les rendre perceptibles et surmontables par tous.

Il nous semble donc important de travailler sur la contextualisation qui représente une aide pour percevoir et comprendre la nature du savoir en jeu.

Dans nos classes, nous avons observé que cette contextualisation n'était pas reprise par les messagers, ce qui nous laisse penser que les élèves ne sont peut-être pas habitués à s'appuyer sur ce genre d'information pour entrer dans la réalisation d'une tâche. Il apparaît donc essentiel d'envisager un travail sur la compréhension de la consigne visant à relever les informations contextuelles qui favorisent la métacognition.

Si nous devons redéfinir le contour de nos consignes, nous pourrions dire que celles-ci doivent être claires, précises, avec un nombre d'étapes limité, puisque nous avons constaté que les élèves réduisaient le nombre d'étapes lors de la passation. D'autre part, il est important qu'elles soient en adéquation avec le support utilisé pour la construction de la connaissance. Les termes employés et la formulation doivent permettre à chaque élève de s'engager dans un cheminement intellectuel qui ne serait pas masqué ou détourné par des variables parasites. Il est donc essentiel de travailler à la fois le fond et la forme du dispositif pédagogique. Zakhartchouk (2000) à travers ses propos précise que l'apprenant, qui se retrouve seul face à une consigne de travail, lui donne un sens qui ne correspond pas forcément aux intentions de l'enseignant. Il est donc important de limiter ces écarts d'interprétation, en effectuant une réflexion préalable sur le choix de la consigne par rapport au travail demandé, la présentation matérielle de cette consigne ainsi que les dispositifs à mettre en place pour sa transmission (l'espace, le temps...).

2. Les étapes clefs d'une séance

Le constat est le suivant : l'opacité et l'implicite des pratiques scolaires n'aident pas les élèves à saisir l'enjeu de décontextualisation. La construction des inégalités scolaires est donc à comprendre comme le résultat d'une inadéquation des pratiques d'enseignement aux caractéristiques des élèves les plus démunis sur le plan socio-cognitif.

A la lumière de ce processus inégalitaire reproduit involontairement au sein de la classe, nous devons, nous futures enseignantes, tenter de compenser en mettant en œuvre différentes phases de construction de nos séquences : une phase d'introduction explicitant le travail de la séance à venir, une étape afin de sensibiliser les élèves aux objectifs, puis une phase pour demander des reformulations systématiques des consignes en proposant un jeu de rôle et enfin de prévoir en

aval une phase de bilan « qu'est-ce que nous avons appris ? » favorisant une attitude de secondarisation chez tous les élèves.

C'est ainsi que le principe de clarté et de rigueur est primordial au-delà de l'origine sociale des élèves pour déterminer ou non une attitude de secondarisation : clarté de la présentation des tâches et des instructions à accomplir par les élèves selon les consignes, clarté dans l'organisation générale des activités d'enseignement qui se déroulent de façon simple et cohérente, utilisation d'un langage adapté (bonne gestion de la Zone Proximale de Développement) et rigueur dans l'organisation générale du travail en proposant des activités structurées selon une séquence bien pensée.

3. Impact de la « nature du support »

Comme nous l'avons vu lors de la réalisation des différentes tâches par nos élèves, il est essentiel que la nature du support soit en adéquation avec les objectifs visés par l'enseignant à travers sa consigne.

En effet, la nature du support proposé aux élèves a une influence sur leur appréhension et leur construction des attendus. Comme le précisent Bautier & Goigoux (2004), le dispositif pédagogique doit être pris en considération dans l'analyse des pratiques des élèves. Ils mettent en relief que certaines contraintes que se fixent les enseignants participent elles-aussi aux « malentendus ». Ainsi, les enseignants se contraignent à proposer des exercices qui favorisent l'activité des élèves et leur motivation, s'éloignant ainsi du contenu intellectuel de l'activité. En effet, l'activité et la motivation de leurs élèves deviennent alors des exigences premières.

De plus, ces auteurs mettent en exergue lors de leur étude que les enseignants, dans un souci de différenciation, optent pour deux types de conduites pouvant avoir des « effets potentiellement contre-productifs » (Bautier & Goigoux, 2004, p.97) :

- par sous-ajustement didactique et pédagogique : tâches et situations d'apprentissage trop larges ou floues ;
- par sur-ajustement face aux difficultés de certains élèves : tâches simplifiées, découpées par excès.

Par ailleurs, notre expérimentation met en relief que, malgré une consigne explicite et contextualisée, les élèves peuvent rapidement se détourner de la tâche et se construire leurs

propres objectifs selon ce qu'ils interprètent à partir du support. Bautier et Rayou (2009) pointent ce phénomène qui consiste, pour les élèves, à produire des réponses essentiellement basées sur un registre pragmatique ou une opinion personnelle alors même que la consigne indique explicitement la démarche à suivre.

LIMITES DE NOTRE ETUDE EMPIRIQUE

Concernant notre étude empirique mise en place pour notre mémoire, malgré le choix de critères de sélection objectifs et identiques pour tous nos élèves, nous avons conscience qu'une des limites de notre expérimentation réside dans le nombre de « sujets » retenus et d'enregistrements effectués. Il aurait été intéressant de pouvoir mener cette étude auprès d'un nombre plus important d'élèves afin d'obtenir des résultats plus significatifs. Pour cette raison, les conclusions que nous avons pu en tirer restent relatives.

La seconde limite est liée à la vérification des comportements observés sur le long terme. Il aurait été pertinent de pouvoir reconduire l'expérience avec ces mêmes élèves afin de vérifier si le sentiment de malaise que nous avons ressenti chez eux, s'atténuait avec la répétition de la situation et si leurs « performances » (compréhension, formulation, interprétation...) évoluaient. Cela aurait permis d'isoler le caractère stressant ou gênant de la situation comme un biais éventuel.

Si ces deux limites quantitatives et temporelles avaient été relevées, nous aurions pu répéter notre expérience des élèves « messagers » sur plusieurs périodes de l'année scolaire et ainsi confirmer ou non nos observations. Mais nous aurions surtout pu mettre en place un carnet d'observation rigoureux afin de noter les évolutions de nos élèves « messagers » au fil des mois et peut-être nous rendre compte que la répétition leur permettait d'acquérir l'expérience nécessaire et solide pour construire une meilleure attitude de secondarisation. Nous avons tout de même répété de façon insistée nos rituels « qu'est-ce que nous avons appris ? » et observé, de manière générale, une amélioration notable de la posture des élèves les plus en difficulté : posture active, participation plus importante lors de la phase de bilan avec le groupe-classe.

OUVERTURE ET CONCLUSION

1. Lien de sécurité affective et apprentissages

Au cours de notre recueil de données, au-delà de la question des consignes et du processus de secondarisation, nous avons également relevé que la dimension émotionnelle entrait en jeu lors de la réalisation d'une tâche. Dans nos classes respectives, les enfants cherchaient notre soutien et notre approbation à travers des regards ou des questions. Cette occasion privilégiée d'être au plus près de l'élève et de lui accorder du temps et un accompagnement individuel, nous a permis de ressentir l'importance du lien affectif dans la réussite de l'enfant.

Si nous prenons l'exemple de la classe de CE2, une des répercussions observées de cette implication affective, est la motivation et l'engagement grandissants des élèves messagers et particulièrement de l'élève CSP -. Ainsi, dans les semaines qui ont suivi la mise en place de ce protocole expérimental, ce dernier s'est montré très demandeur et participatif au cours des différents apprentissages de la journée.

Par exemple, lorsqu'un élève semble en difficulté face à une tâche demandée, il n'est pas rare que le « messenger CSP - » nous demande l'autorisation d'aller lui réexpliquer la consigne et de l'aider.

La connivence et la confiance qui se sont installées au cours de notre recueil de données ont généré un enthousiasme significatif chez cet élève.

L'objet de ce travail de recherche n'était pas de développer cette question mais nous avons trouvé qu'il était intéressant de le souligner et d'en tenir compte dans nos pratiques professionnelles. L'élève doit se sentir en sécurité sur le plan affectif et sentir qu'il a le droit de faire des erreurs, de ne pas savoir ou de ne pas comprendre.

2. Une phase de bilan ancrée comme rituel de nos gestes professionnels

Dans notre pratique professionnelle quotidienne, notre mémoire nous a permis de prendre conscience de l'importance de la passation de la consigne mais surtout du processus de secondarisation à construire avec nos élèves autour du travail attendu et ce de façon quotidienne. Cette prise de conscience, cette volonté d'améliorer nos postures, nos gestes

professionnels, sont illustrées par un exemple concret, vécu en classe de Grande Section. Lors d'une séquence en phonologie, en période 4, dont l'objectif principal était de discriminer et localiser les phonèmes-voyelles lors de différents jeux en regroupement et en atelier, nous avons pu anticiper la difficulté des élèves à dissocier la dimension phonologique du langage de ses autres dimensions (sémantiques et affectives). Ainsi, nous avons pris en considération les enseignements théoriques et notre démarche réflexive pour proposer tout au long de la séquence des messages explicites autour de la construction du savoir visé, des attentes lors des jeux bien qu'habillés par une mise en scène ludique qui auraient pu « brouiller » l'objectif mené. Enfin, notre phase de bilan (instaurée en rituel dans la classe) intitulée « qu'est-ce que nous avons appris ? » a été accentuée par une reformulation, non pas par les élèves « experts » à l'aise dans cette démarche, mais cette fois-ci par des élèves plus « éloignés » des attentes scolaires... tout malentendu a été alors éloigné pour cette séquence. Cette activité de réflexion s'est révélée essentielle car, à travers elle, nous avons pu prendre en compte une des difficultés majeures rencontrées par nos élèves de Grande Section. En effet, ils traitent principalement les unités sonores et écrites en privilégiant leur sens, la pluralité de leurs significations dans les contextes d'échanges, selon la situation de communication. Or, pour développer une conscience phonologique et réaliser des tâches sur la dimension sonore des mots, des syllabes, des sons, il est nécessaire que les élèves apprennent à mettre à distance les significations des mots pour focaliser leur attention sur leur dimension sonore. Ce que nous avons verbalisé lors de la phase de bilan et en atelier semi-dirigé pour décrire concrètement les enjeux de la tâche, la procédure juste attendue et pourquoi nous le faisons pour nous préparer à l'entrée au Cours Préparatoire.

Pour que les élèves puissent comprendre et mobiliser cette dimension de secondarisation, il faut proposer une phase de réflexion car il est nécessaire de verbaliser les enjeux des tâches phonologiques et expliquer le contenu des tâches (ce que les élèves doivent faire), et expliquer également les procédures pour parvenir à réaliser ces tâches phonologiques (comment les élèves doivent s'y prendre). Sans cette phase de réflexion, un certain nombre d'élèves risquaient de répéter ce que les autres élèves disaient, sans comprendre ce qu'ils faisaient. Ils risquaient aussi de parvenir à jouer avec les mots sans comprendre que, dans le même temps, ils étaient en train de s'approprier le fonctionnement de la langue indispensable pour apprendre à lire et à écrire.

Mais alors si nous devons répondre à notre question de recherche...quels seraient les prémices de notre réponse ? La passation de consigne fait partie des « outils de classe » favorisant le processus de secondarisation, mais il ne s'agit pas là du seul outil en notre possession. Ainsi,

nous sommes convaincues qu'une attitude de secondarisation déclenchée chez un élève, quelle que soit son origine sociale, repose sur plusieurs ressources scolaires mais également personnelles, comme l'expérience ou la socialisation de la famille. Concernant les ressources scolaires, la formulation de la consigne préparée en amont, l'organisation spatio-temporelle, le support sont autant de paramètres mais la verbalisation ritualisée et quotidienne, demeure une étape clef à instaurer, déclenchante d'une attitude de secondarisation de l'élève dans un climat où le lien affectif est essentiel.

La question de la passation de la consigne révèle la complexité du dispositif pédagogique que doit mettre en place l'enseignant au quotidien. Ce travail de recherche a mis en exergue que l'enseignant, dans un processus indépendant de sa volonté, peut contribuer à créer un malentendu socio-cognitif et que la consigne peut plus ou moins favoriser le processus de secondarisation. Le vocabulaire utilisé, le contexte de passation, la nature du support, l'environnement affectif sont autant de facteurs qui favorisent le travail d'interprétation de l'élève. Ainsi, nous constatons que la passation des consignes contribue à favoriser le processus de secondarisation et accentuer les inégalités d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- **Bautier, E. et Goigoux, R.** (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, pp 89-100

- **Bautier, E et Rayou, P.** (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Presses universitaires de France, pp 93-130

- **Bautier, E. et Rochex, J-Y.** (1997). La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux, *La Dispute*, pp. 105-122.

- **Bautier, E. et Rayou, P.** La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, vol.7, n°2, pp 29-46

- **Bonnéry, S.** (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage, *Revue française de pédagogie*, pp 13-23

- **Beckers, J.**(2012). Introduction : Mise en perspective théorique. In **Beckers, J., Crinon, J. et Simons, S.**, Ed : De Boeck Supérieur, *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*, pp 7-16

- **Hassan, R** (2008). La question du socioculturel dans l'éducation langagière à l'école. *Repères*, pp 47-62

- **Jordan et Henderson** (1995). L'analyse d'interaction : fondements et pratiques. *Journal of learning sciences* 4

- **Rochex, J-Y.** (2012). Les inégalités scolaires se construisent aussi dans la classe. *L'Humanité*.

- **Zakhartchouk, J-M.** (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, Les outils d'enseignement du français. n°22*, pp. 61-81

- Zakhartchouk, J-M.** (2004). Quelques pistes pour « enseigner » la lecture des consignes. *Formation et pratiques d'enseignement en question. N°1*, pp 71-80

SITOGRAPHIE

- **Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche**
(2016).

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/2/RA16_C3_FRA_12_lect_eval_lectcons_N.D_612892.pdf

ANNEXES

VERBATIM CLASSE DE GRANDE SECTION

>> **consigne 2** relative à une tâche d'exécution, axée sur le faire

Contexte Consigne 2 : consigne axée sur le faire, tâche d'exécution

Atelier semi-dirigé proposé le **vendredi 9 février 2018**, en milieu d'après-midi (avant la récréation), en groupes de 6 ou 7 élèves.

Les groupes ont été constitués de façon aléatoire, hétérogène en termes de niveau de compétences, de sexe et de milieu social.

> L'élève choisi pour représenter le **milieu social « favorisé »** est de sexe masculin, âgé de 5 ans (6 ans début mars). Il sera identifié comme : « élève **F** » parmi le groupe vert. Il a une grande sœur. Ses parents, mariés, exercent une profession de catégorie « cadres et professions intellectuelles supérieures ».

> L'élève choisi pour représenter le **milieu social « défavorisé »** est de sexe masculin, âgé de 5 ans (6 ans fin mars). Il sera identifié comme : « élève **D** » parmi le groupe bleu. Il a un grand frère. Ses parents, mariés, exercent une profession de catégorie « employés, ouvriers ».

Ces élèves ont été désignés « messenger » devant le groupe-classe ayant pour mission d'être « assistant, maître d'école » qui doit transmettre et expliquer la consigne, le travail de l'atelier au reste du groupe.

Description atelier Phonologie :

Contexte : Atelier de phonologie intégré à la progression fixée spécifiquement sur la période 3. Il est proposé depuis le début de l'année un travail régulier en phonologie, en regroupement lors de rituels ou en ateliers (dirigés, semi-dirigés ou autonomes) basé sur le dénombrement des syllabes, l'identification des sons dans un mot, les rimes, les attaques des mots...

L'atelier proposé, ce jour-là, était une évaluation/bilan individuelle de fin de période 3 pour l'ensemble de la classe. Dans le groupe de l'élève F, un élève est en difficulté (élève N*****). Il sera aidé par le PE lors du lancement du travail en autonomie. Le travail proposé est une fiche d'évaluation inspirée d'un fichier de phonologie GS (Cf. évaluation ci-après).

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Objectif B.O : Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

Compétences visées : identifier et localiser une syllabe dans un mot

Codage Verbatim :

Important : L'ensemble des prénoms des élèves ont été modifiés.

M : maîtresse

Elève F : élève issu de milieu social « favorisé »

Elève D : élève issu de milieu social « défavorisé »

Elèves : groupe-classe

/ : pause

// : longue pause

Elève issu du milieu favorisé

Déroulé de la passation de consignes du PE au messenger, puis du messenger à son groupe

Étape 1 : En regroupement, PE explique le rôle un peu inattendu des 2 messagers désignés et le déroulé des prochaines étapes. Le PE pose la question aux élèves ce qu'est une consigne et leur donne une explication, une définition du mot. Le PE indique le thème général du travail demandé : « travail en phonologie, en autonomie ».

Étape 2 : Les élèves se dirigent à leur table et attendent quelques minutes silencieusement les consignes des messagers. A l'écart (dans le couloir), en toute discrétion, le PE présente la fiche de travail à l'élève F et lui donne la consigne 2.

Étape 3 : Après un temps de réflexion proposé de quelques minutes (sans question possible au PE) l'élève va transmettre à son groupe la consigne de travail et ses explications, sans intervention du PE.

Étape 4 : Phase de bilan avec l'élève F en s'appuyant sur les fiches des élèves de son groupe

Locuteur	Transcription paroles – atelier du vendredi 9 février 2018 – Elève F – Consigne 2
	<i>M et Elève F s'isolent quelques minutes dans le couloir...</i>
M	Alors / F aujourd'hui tu es mon messenger /
Elève F	<i>Elève acquiesce (avec un petit bruit sourd).</i>
M	C'est toi le maître / c'est toi qui va donner la consigne à ta table des verts. Ça c'est la fiche de travail. <i>Fiche de travail donnée à l'élève F.</i>
Elève F	<i>Prend la feuille, esquisse un sourire avec fierté (je pense) d'être messenger...</i>
M	Donc je te donne la consigne que tu vas devoir leur expliquer. Tu vois ces images ? / Par exemple tu as un vélo, un ballon, une allumette, un /
Elève F	Sapin
M	Un sapin, un hélicoptère et une télévision.
Elève F	<i>Il acquiesce une nouvelle fois (avec le même petit bruit sourd).</i>
M	Voici la consigne / Tu es prêt F ? /
Elève F	<i>Il acquiesce une nouvelle fois (avec le même petit bruit sourd).</i>
M	Ils doivent les copains cocher dans la bonne case la syllabe donnée / la syllabe accentuée. Cette syllabe c'est moi qui la donnerai quand tout le monde sera prêt et aura compris le travail à faire. D'accord ? / Par exemple, pour VELO, 2 syllabes, je vais dire cocher VE et ils doivent cocher la première case qui correspond à la première syllabe.
Elève F	Du coup ici ils doivent faire un V

M	Tu en es sûr ? / Regarde bien la fiche /
Elève F	Non / ils ne doivent pas faire un V / ils doivent cocher la case où ils entendent « vé »
M	Je te laisse regarder le travail. Tu as quelques minutes pour te préparer et voir comment tu vas leur expliquer le travail // Qu'est-ce que tu vas dire à tes copains ? Est-ce que tu as compris déjà la consigne ? /
Elève F	//
M	Comment tu leur expliquerais si tu étais le maître ?
Elève F	/ je sais pas trop
M	Alors / c'est un travail qui porte sur /
Elève F	Sur les sons
M	Voilà / déjà c'est un travail sur les sons Qu'est-ce qu'ils doivent faire ? / Qu'est-ce que tu vas leur dire ? <i>L'élève semble « embêté », un peu « gêné »...</i>
Elève F	Je vais leur dire de regarder les images / Que ça c'est un vélo / ballon, allumette, sapin, hélicoptère, télévision.
M	Hélicoptère c'est èèèèèèère / d'accord
Elève F	Ils doivent cocher le « Vé » dans vélo / C'est toi qui nous dira les syllabes.
M	D'accord. Tu te sens prêt ?
Elève F	oui
M	Super allez c'est parti !
	<i>M et Elève E reviennent en classe. Elève E se dirige vers son groupe, assis qui l'attend, et va leur transmettre la consigne telle qu'il la comprise... L'autre élève, messenger-élève D, va dans le couloir, porte ouverte, pour ne pas entendre la consigne du messenger-élève F.</i>
M	D tu vas dans le couloir et j'arrive / d'accord ? <i>Elève D va dans le couloir quelques minutes.</i>
M	Alors / vous écoutez F // N*****, N*****, écoute F ! Alors / explique-leur ce qu'ils doivent faire /
Elève F	En fait / vous avez des images / ici / là y'a vélo, ballon, allumette, sapin, hélicoptère, télévision / et pour / là y'a des petites cases. Pour vélo, vous devez cocher Vé / pour ballon vous devez cocher peut-être « lon » / je sais pas c'est maîtresse / et pour allumette après tu me l'as pas dit ! et sapin, « in » ? // <i>élève manipule sa fiche</i> Est-ce que vous avez compris ?
Elèves	Oui (plusieurs « oui » successifs)
Elève F	C'est bon t'as compris ? N***** t'as compris ?
Une élève	Il faut cocher...
M	N***** ! F te pose une question. Tu veux bien lui répondre s'il te plaît !
Elève F	T'as compris ce que j'ai dit ?
N*****	Oui (<i>un tout « petit oui » qui m'indique que je devrais aller l'aider lorsque le travail en autonomie débutera...</i>)
M	Oui alors vas-y réexplique !
Elève F	Là t'as l'image Vélo, ici t'as l'image Ballon, ici t'as l'image allumette, ici sapin, ici hélicoptère, ici télévision / là / heu / t'as // là / en fait t'as des petites cases, dans les petites cases par exemple pour vélo tu mets une croix dans

	Vé, pour ballon, tu mets « lon », pour allumette, tu mets « lu ». Tu coches dans les petites cases / là où tu entends / le son. Ça va ? /
Elève F	<i>Elève hausse les épaules. Il va se rasseoir à sa place. Mais il a déjà commencé Maîtresse ! (en parlant de l'élève N*****) Elève F se penche sur le travail de N*****) Mais non t'as pas compris ! tu dois cocher ! Pas entourer ! Les élèves poursuivent leur travail en autonomie.</i>
	<i>Après la réalisation du travail par l'ensemble des élèves du groupe...</i>
M	F regarde le travail de tes camarades / qu'est-ce que tu en penses ?
Elève F	//
M	Tu penses qu'ils ont compris la consigne ?
Elève F	Ben oui
M	A quoi tu le vois ?
Elève F	Ben ils ont coché les bonnes cases / tu vois / Vé, « lon », « lu » // je crois que c'est pareil que moi /
M	D'accord. Je pense moi aussi qu'ils ont réussi. Merci F tu as été un excellent messenger. Tu me redis ce mot F / en faisant attention /
Elève F	Hélicoptère
M	Super allez on a fini. Tu peux aller t'asseoir.

Elève issu du milieu défavorisé

Déroulé de la passation de consignes du PE au messenger, puis du messenger à son groupe

Étape 1 : A l'écart (dans le couloir), en toute discrétion, le PE présente la fiche de travail à l'élève D et lui donne la consigne 2.

Étape 2 : Après un temps de réflexion proposé de quelques minutes (sans question possible au PE) l'élève va transmettre à son groupe la consigne de travail et ses explications, sans intervention du PE.

Étape 3 : Phase de bilan avec l'élève D en s'appuyant sur les fiches des élèves de son groupe

Locuteur	Transcription paroles – atelier du vendredi 9 février 2018 – Elève D – Consigne 2
	<i>M et Elève D s'isolent quelques minutes dans le couloir...</i>
M	Alors / D je te montre la fiche de travail aujourd'hui. Je te laisse la regarder. Je vais te donner une consigne et tu devras ensuite la donner à ta table et leur expliquer comment ils doivent faire pour réussir / d'accord ?
Elève F	oui
M	Tu te rappelles c'est toi le messenger aujourd'hui, c'est toi qui va expliquer à tes camarades ce qu'ils doivent faire. Ça va ? / t'as compris D ? Oui ? allez ! La consigne est la suivante : il faut mettre une croix dans la bonne case, qui correspond à la syllabe que je donnerai. Par exemple, pour VELO, 2 syllabes, je vais dire VE et ils doivent cocher la première syllabe c'est-à-dire la première case. Tu as compris ?
Elève D	oui
M	Je te laisse quelques minutes pour regarder la fiche. Regarde les images, on va les nommer ensemble. Vélo, ballon, allumette, sapin, hélicoptère, télévision. Pour chaque mot, je dirai la syllabe à cocher / Tu es prêt D ?
Elève D	Oui oui
M	On va voir ta table alors ? c'est bon ?
	<i>M et Elève D rejoignent la table des bleus.</i>
M	Asseyez-vous s'il vous plaît les enfants ! il va vous expliquer. Tout le monde est attentif ?
Une élève	Il faut faire quoi D ?
M	Attendez il va vous expliquer...
Elève D	En fait //
M	Avec tes mots D
Elève D	//
M	Alors D qu'est-ce qu'ils doivent faire ?
Elève D	Mettre une croix ici. Faut compter les syllabes / Ballon //
M	Pourquoi tu hésites D ?
Elève D	Je sais pas //
M	Ce n'est pas grave / tu étais en train d'expliquer qu'il fallait compter les syllabes...c'était très bien D / continue
Elève D	Ben / il faut compter les syllabes et cocher //
M	Et après D ? cocher quoi ? // laquelle case ?
Elève D	// je sais plus
M	Tu as besoin d'aide D ?
Elève D	oui

M	Bon alors / je vais dire le mot puis une syllabe et il faudra cocher la bonne case, celle qui correspond à la syllabe cherchée. C'est bien ça D ?
Elève D	<i>D reste sans voix...</i>
M	Explique-moi comment tu devras faire pour l'exemple Vélo
Elève D	Ben / il faut cocher la case / celle-là //
M	Pourquoi cette casse et pas l'autre ?
Elève D	Ben c'est la case que tu dis //
M	Tu veux dire la syllabe / c'est bien ça ?
Elève D	Oui c'est ça
	<i>L'enregistrement est arrêté car il semble que l'élève est mal à l'aise. Je reformule la consigne au groupe et leur demande de réaliser leur travail en autonomie. Je m'assure de la compréhension de la consigne par la reformulation d'un élève volontaire du groupe. Elève D fera plusieurs erreurs sur sa fiche (3 mots réussis sur 6).</i>
	<i>Après la réalisation du travail par l'ensemble des élèves du groupe...</i>
M	D regarde le travail de tes camarades / penses-tu qu'ils ont compris ?
Elève D	//
M	Tu penses qu'ils ont compris la consigne ? que leur travail est juste ?
Elève D	Ben / oui je crois / je sais pas //

Evaluation GS

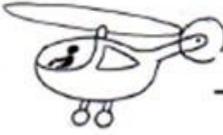
date : / /

LES SYLLABES

Consigne : Mettez une croix dans la case qui correspond à la position de la syllabe prononcée par l'enseignant.

Objectif : Savoir repérer la position d'une syllabe à l'intérieur d'un mot.

- 1 vé-lo 2 bal-lon 3 al-lu-mette 4 sa-pin
 5 hé-li-cop-tè-re 6 té-lé-vi-sion

	→	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">×</td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>	×				
×							
	→	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>					
	→	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>					
	→	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>					
	→	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>					
	→	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>					

<p>J'ai compris la consigne</p>  <p>très peu, un peu, beaucoup</p>	<p>J'ai soigné mon travail</p>  <p>très peu, un peu, beaucoup</p>	<p>avec aide sans aide</p> 	<p>silence!</p> 	
---	--	--	---	---

Fiche évaluation remplie par les élèves F & D

Elève F date : 03/02/18

LES SYLLABES

Consigne : Mettez une croix dans la case qui correspond à la position de la syllabe prononcée par l'enseignant.
 Objectif : Savoir repérer la position d'une syllabe à l'intérieur d'un mot.

1 vé-lo 2 bal-lon 3 al-lu-mette 4 sa-pin
 5 té-lé-~~COU~~-ré-ve 6 té-lé-~~VI~~-sion 7 té-lé-~~COU~~ 8 as-pi-ri-~~TEUR~~

Classique de l'Édition & Édition

J'ai compris la consigne J'ai répondu bien travaillé J'ai écrit avec plaisir J'ai écrit avec soin J'ai écrit avec précision J'ai écrit avec rapidité J'ai écrit avec plaisir J'ai écrit avec soin J'ai écrit avec précision J'ai écrit avec rapidité

> Toutes les réponses sont justes.

Elève D date : 03/02/18

LES SYLLABES

Consigne : Mettez une croix dans la case qui correspond à la position de la syllabe prononcée par l'enseignant.
 Objectif : Savoir repérer la position d'une syllabe à l'intérieur d'un mot.

1 vé-lo 2 bal-lon 3 al-lu-mette 4 sa-pin
 5 té-lé-~~COU~~-ré-ve 6 té-lé-~~VI~~-sion 7 té-lé-~~COU~~ 8 as-pi-ri-~~TEUR~~

Classique de l'Édition & Édition

J'ai compris la consigne J'ai répondu bien travaillé J'ai écrit avec plaisir J'ai écrit avec soin J'ai écrit avec précision J'ai écrit avec rapidité J'ai écrit avec plaisir J'ai écrit avec soin J'ai écrit avec précision J'ai écrit avec rapidité

> Seulement la moitié des réponses sont justes.

VERBATIM CLASSE DE GRANDE SECTION

>> **consigne 1** relative à une consigne générale, tâche de secondarisation attendue

Contexte Consigne 1 : consigne « générale »

Atelier autonome proposé le **vendredi 16 février 2018**, le matin, en groupes de 6 ou 7 élèves. Les groupes ont été constitués de façon aléatoire, hétérogène en termes de niveau de compétences, de sexe et de milieu social.

> L'élève **F** de milieu social « favorisé » et l'élève **D** de milieu social « défavorisé » sont identiques au recueil de donnée du 9 février.

Description atelier Phonologie :

Contexte : L'atelier proposé, ce jour-là, est un atelier en autonomie de tri des mots selon leur genre. Une activité semblable a été menée en amont (début janvier) en regroupement lors d'un jeu de tri collectif, en regroupement. Chaque élève recevait une image, chacun son tour, il la montrait et la nommait à voix haute en précisant l'article devant, puis la déposer soit dans le bac LE soit dans la bac LA, répétition collective du mot et validation (Cf. photo ci-après).

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Objectif B.O : Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

Compétences visées : identifier les images-mots, les trier et les classer avec le petit mot LA ou LE

Codage Verbatim :

Important : L'ensemble des prénoms des élèves ont été modifiés.

M : maîtresse

Elève F : élève issu de milieu social « favorisé »

Elève D : élève issu de milieu social « défavorisé »

Elèves : groupe-classe

/ : pause

// : longue pause

Elève issu du milieu favorisé

Déroulé de la passation de consignes du PE au messenger, puis du messenger à son groupe

Étape 1 : En regroupement, PE réexplique le rôle des 2 messagers désignés et le déroulé des prochaines étapes. Le PE indique le thème général du travail demandé : « travail en phonologie, en autonomie ».

Étape 2 : Les élèves se dirigent à leur table et attendent quelques minutes silencieusement les consignes des messagers. A l'écart (dans le couloir), en toute discrétion, le PE donne la consigne 1 ouverte à l'élève F.

Étape 3 : Après un temps de réflexion proposé de quelques minutes (sans question possible au PE) l'élève va transmettre à son groupe la consigne de travail et ses explications, sans intervention (si possible) du PE.

Étape 4 : Phase de bilan avec l'élève F en s'appuyant sur le tri réalisé par un ou deux élèves, laissé sur la table.

Locuteur	Transcription paroles – atelier du vendredi 9 février 2018 – Elève F – Consigne 1
	<i>M et Elève F s'isolent quelques minutes dans le couloir...dans une barquette est disposée les étiquettes-images et les étiquettes LE ou LA</i>
M	Bon / F tu es toujours mon messenger, celui qui va transmettre la consigne aux verts et qui va leur expliquer. Tu es toujours d'accord ?
Elève F	Oui
M	Aujourd'hui le travail à faire est un peu différent / C'est un atelier que vous devrez faire en autonomie. Tu peux commencer à regarder ce qu'il y a dans la barquette / Je vais te donner la consigne de travail que tu devras expliquer à tes camarades // Tu es prêt ?
Elève F	<i>Elève acquiesce</i>
M	Voilà la consigne / Trie les images avec les petits mots écrits
Elève F	// élève manipule les étiquettes de la barquette Ah oui ! c'est le petit mot LA / tu dois mettre le petit mot devant /
M	<i>J'acquiesce pour l'encourager</i> Prends ton temps, regarde bien // Est-ce que tu es prêt F ? Tu sais quoi dire à ton groupe ? tu sauras leur expliquer ?
Elève F	Oui c'est bon / c'est le jeu de la dernière fois /
M	Allez on y va alors / Vous vous asseyez correctement sur votre chaise et vous écoutez F //
Elève F	Ben c'est un peu pareil / la dernière fois / il faut mettre le petit mot devant l'image / par exemple / pour bébé il faut mettre ça devant / celui-là / LE / pareil pour les autres / tu continues après // si t'as fini tu lèves le doigt, maîtresse elle va valider //
M	Tu leur pose la question ? /
Elève F	Vous avez compris ?
Elèves	Oui
Une élève	On les met devant ?
M	Je te laisse répondre F. C'est toi le messenger /
Elève F	Ben tu fais comme ça / <i>Il met l'image devant l'élève et le petit mot LE devant ; reprend une autre image et fais de même...</i> T'as compris ?! / <i>Il n'attend pas la réponse et va s'asseoir à sa place</i>
M	Tu penses qu'ils ont compris ?
Elève F	Oui c'est bon !
M	Quel est le travail dans cet atelier alors ?
Elève F	Ben / il faut trier les mots avec le petit mot devant
M	Qu'est-ce que tu apprends avec cet atelier ?
Elève F	Ce qui faut / LE ou LA / par exemple bébé c'est LE // On avait joué au regroupement //
M	Très bien F / merci pour ton aide / je vous laisse finir votre atelier. Vous levez le doigt quand c'est fini, je viendrai vérifier. Allez /

Elève issu du milieu défavorisé

Déroulé de la passation de consignes du PE au messenger, puis du messenger à son groupe

Etape 1 : A l'écart (dans le couloir), en toute discrétion, le PE présente le travail à l'élève D et lui donne la consigne 1.

Etape 2 : Après un temps de réflexion proposé de quelques minutes (sans question possible au PE) l'élève va transmettre à son groupe la consigne de travail et ses explications, sans intervention du PE (si possible).

Etape 3 : Phase de bilan avec l'élève D en s'appuyant sur les tris effectués par le groupe bleu.

Locuteur	Transcription paroles – atelier du vendredi 9 février 2018 – Elève D – Consigne 1
	<i>M et Elève D s'isolent quelques minutes dans le couloir...</i>
M	D, comme la dernière fois, tu es mon messenger des bleus. Tu es toujours d'accord ?
Elève D	oui
M	Il n'y pas de mauvaise réponse D / Je vais te donner la consigne / Tu es prêt ?
Elève D	<i>Elève ne répond pas, me regarde et attend...</i>
M	Je vais juste te donner la consigne, ce qu'il faut faire / tu écoutes bien et après tu iras le dire à ton groupe / et leur expliquer comment faire. C'est bon ?
Elève D	<i>Elève acquiesce</i>
M	Regarde dans la barquette / Tu auras un peu de temps après / La consigne / Ecoute bien / C'est / Trie les images avec les petits mots écrits sur les étiquettes
Elève D	<i>Il manipule, regarde les étiquettes de la barquettes</i>
M	Tu sais ce qu'il faut faire ? tu penses avoir compris D ?
Elève D	Par exemple tu prends biberon et tu mets ce mot
M	D'accord / Réfléchie aussi à expliquer à ton groupe comment ils doivent faire pour réussir l'atelier, d'accord ?
Elève D	<i>Il est concentré sur la barquette</i>
M	Quand tu es prêt, tu me le dis D //
Elève D	C'est bon /
M	Alors on y va // Chut ! Vous êtes attentifs maintenant / D va vous donner la consigne /
Elève D	Ben // y'a des étiquettes / tu les mets ensemble / voilà //
M	Comment ils doivent faire pour réussir ? // Explique-leur D
Elève D	Ben / par exemple pour biberon / tu mets le mot / comme ça //
M	Qu'est-ce qu'on apprend dans cet atelier D ? Tu veux bien leur dire ?
Elève D	//
M	Si tu étais maître / Qu'est-ce qu'ils vont apprendre dans cet atelier ?
Elève D	Je sais pas //
M	Quelqu'un peut l'aider ?
Une élève	Oui moi (<i>lève le doigt</i>)
M	Vas-y L***
L***	Tu vas choisir le mot LE ou LA et le mettre devant

M	Très bien L*** Merci / D tu es d'accord avec elle ? / Comment tu le dirais toi ?
Elève D	Je fais pareil //
Un élève J****	Y'en a des filles et des garçons /
M	Oui très bien J**** c'est exactement ça, merci. Il y des mots féminins qui vont avec le petit mot LA / et d'autres mots sont masculins, garçon, on met alors le petit mot LE devant. <i>Je n'insiste pas, D semble de nouveau intimidé...</i> Merci D / Faites votre atelier, si vous avez besoin d'aide, dites-le-moi. Quand vous avez fini, vous levez le doigt / d'accord ?!

ANNEXE 3 (jeu en regroupement en début de période 3, avant réinvestissement en atelier autonome analysé, fin de période)



VERBATIM CLASSE DE CE2

>> **consigne 1** relative à une tâche nécessitant un processus de secondarisation,

Contexte Consigne 1 :

Atelier proposé le **vendredi 2 février 2018**, en début de matinée, en groupes de 8 ou 9 élèves.

Les groupes ont été constitués de façon aléatoire, hétérogène en termes de niveau de compétences, de sexe et de milieu social.

> L'élève choisi pour représenter le **milieu social « favorisé »** est de sexe masculin, âgé de 8 ans. Il sera identifié comme : « **élève F** ». Il a un grand frère. Ses parents, mariés, exercent une profession de catégorie « cadres et professions intellectuelles supérieures ».

> L'élève choisi pour représenter le **milieu social « défavorisé »** est de sexe masculin, âgé de 8 ans. Il sera identifié comme : « **élève D** ». Il a un grand frère. Ses parents, mariés, exercent une profession de catégorie « employés, ouvriers ».

Ces élèves ont été désignés « messagers » devant le groupe-classe ayant pour mission de transmettre et expliquer la consigne de travail au reste du groupe.

Description atelier Géométrie :

Contexte : Atelier de géométrie lié aux enseignements en cours sur les polygones.

Le travail proposé est une fiche sur laquelle les élèves doivent établir un tri et un classement des différentes figures géométriques. Celles-ci ont été étudiées lors des séances précédentes en faisant ressortir les caractéristiques et le vocabulaire relatif aux polygones : côtés, sommets, angles. (Annexe). Les figures géométriques proposées sont en couleur afin de voir si l'élève reste centré sur le travail de géométrie consistant à analyser les figures en fonction de leurs propriétés géométriques, ou s'il se base sur les couleurs, auquel cas il n'entre pas dans un exercice de géométrie. Une contextualisation préalable permet de guider les élèves.

Domaine : Géométrie

Objectif B.O : Reconnaître, nommer des figures usuelles

Compétences visées : Reconnaître des figures planes en fonction de leurs propriétés géométriques

Codage Verbatim :

Important : Les prénoms des élèves ont été modifiés.

M : maîtresse

Elève F : élève issu de milieu social « favorisé »

Elève D : élève issu de milieu social « défavorisé »

Elèves : groupe-classe

/ : pause

// : longue pause

Elève issu du milieu favorisé

Déroulé de la passation de consignes du PE au messager, puis du messager à son groupe

Etape 1 : En groupe classe, PE explique le rôle un peu inattendu des 2 messagers désignés et le déroulé des prochaines étapes.

Etape 2 : Les élèves se dirigent à leur table et attendent quelques minutes silencieusement les consignes des messagers. A l'écart (dans le couloir), en toute discrétion, le PE présente la fiche de travail à l'élève F et lui donne la consigne 2.

Etape 3 : Après un temps de réflexion proposé de quelques minutes (sans question possible au PE) l'élève va transmettre à son groupe la consigne de travail et ses explications, sans intervention du PE.

Etape 4 : Phase de bilan avec l'élève F en s'appuyant sur les fiches des élèves de son groupe

Locuteur	Transcription paroles – atelier du vendredi 2 février 2018 – Elève F – Consigne 1
M	Il s'agit d'un exercice de géométrie et c'est toi qui donnera la consigne à ton groupe.
Elève F	C'est quoi la consigne ?
M	Attends, je vais te la dire.
Elève F	D'accord/
M	Je vais te dire la consigne. Tu n'auras pas le droit de me poser des questions mais par contre, je pourrai te la répéter 3 fois si tu as besoins // Donc...l'exercice, c'est celui-là (je lui montre la fiche) Il s'agit d'un exercice de géométrie. Vous devrez trier et classer toutes les figures qui sont ici (l'enseignant montre les figures géométriques) dans ce tableau. Puis en haut du tableau, il faudra noter comment vous avez classé ces figures, quel critère vous avez choisi.
Elève F	C'est quoi un critère ?
M	C'est-à-dire ce qui vous a permis de mettre ces figures ensemble
Elève F	Par exemple, ceux qui ont la même couleur ?
M	A vous de trouver
Elève F	Et là je vais écrire les lettres ? A, B...
M	Tout à fait. Tu ne dois pas dire le critère, c'est à eux de le trouver, d'accord ? toi, tu vas juste leur dire, je répète : « trie et classe ces figures dans le tableau, et notez en haut ce qui a permis de les classer ». D'accord ?... c'est bon ? tu as compris ?
Elève F	Oui
M	Répète-moi ce que tu vas leur dire.
Elève F	Ben/ il faut classer ces figures dans le tableau et écrire là, ce qui a permis de les mettre ensemble.
M	D'accord. Tu as besoin de quelques minutes pour réfléchir à la manière dont tu vas formuler ?
Elève F	Non... c'est bon
Retour auprès du groupe : l'élève F donne la consigne à ses camarades	
Elève F	Il va falloir classer les formes dans le tableau...mais...dans le tableau faut pas faire les formes mais faut écrire les lettres mais... euh...enfin...il faut classer les formes dans le tableau en écrivant les lettres et il va falloir faire un critère.
Elève S**	C'est quoi ?
Elève F	C'est... j'sais pas comment expliquer... ce qui a permis de les mettre ensemble...
Elève H**	On met les mêmes figures ensemble ?
Elève F	Oui tu les mets dans le tableau... mais pas les figures, les lettres...
Elève R**	C'est facile !!
M	Allez...c'est parti
Les élèves	Maîtresse, est-ce que c'est ça ?
M	Je ne vous dis pas si c'est bon ou pas. On verra avec A tout à l'heure, je lui demanderai ce que lui a fait et s'il est d'accord avec ce que vous avez fait.
Temps 3 : Retour sur les productions des élèves avec l'élève F:	
M	On va regarder ce que vous avez fait. Toi, d'abord, comment as-tu fait ? que penses-tu qu'il fallait faire ?
Elève F	Ben moi je pense qu'il fallait mettre les couleurs...là (il montre les cases en haut du tableau) et dans les colonnes il fallait mettre les lettres des formes de la couleur.
M	D'accord. Toi tu as trié et classé les figures en fonction des couleurs. On va maintenant regarder ce qu'ont fait tes camarades... Elle, elle a classé en fonction des figures géométriques : carré, triangle, rond... Elle aussi... Ah là c'est différent !

	Alors, certains ont classé en fonction des figures, toi tu as classé en fonction des couleurs, G aussi. Alors que penses-tu de ce qu'ont fait tes camarades ?
Elève F	Ben oui c'est bien, c'est bien !
M	A ton avis, il valait mieux classer par les couleurs ? par les figures ?
Elève F	J'sais pas
M	Tu ne sais pas ? on a dit que c'est un exercice de géométrie... tu n'as pas d'idée ?
Elève F	Non
M	Pour toi les 2 classements sont bons, que ce soit par le nom des couleurs ou des figures ?
Elève F	Oui
M	D'accord merci
Remarque : Retour en collectif	
<i>Présentation aux CE1 du travail demandé aux CE2</i>	
M	Les CE2 devait faire un exercice de géométrie. Ils devaient trier puis classer les figures dans le tableau et noter ce qui leur a permis de classer les figures. Comment auriez-vous fait, vous ?
M (CE1)	J'aurais mis les rouges ensemble...
Elève X (CE2 qui avait mélangé les différents critères)	Ah non, il fallait classer en fonction des figures parce que c'était un exercice de géométrie ! il fallait mettre les triangles ensemble, les carrés ensemble etc...

Elève issu du milieu défavorisé

Déroulé de la passation de consignes du PE au messenger, puis du messenger à son groupe

Etape 1 : A l'écart (dans le couloir), en toute discrétion, le PE présente la fiche de travail à l'élève D et lui donne la consigne 2.

Etape 2 : Après un temps de réflexion proposé de quelques minutes (sans question possible au PE) l'élève va transmettre à son groupe la consigne de travail et ses explications, sans intervention du PE.

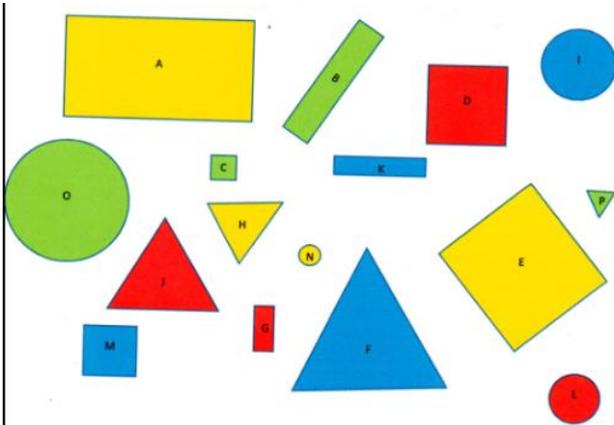
Etape 3 : Phase de bilan avec l'élève D en s'appuyant sur les fiches des élèves de son groupe

Locuteur	Transcription paroles – atelier du vendredi 9 février 2018 – Elève D – Consigne 2
M	Nous allons faire un exercice de géométrie et c'est toi qui vas donner la consigne à tes camarades. Je vais te dire la consigne, tu n'auras pas le droit de me poser de questions, mais par contre si tu veux je peux te la répéter 3 fois.
Elève D	Hum...
M	D'accord ? tu écoutes bien ? tu es prêt ?
Elève D	Oui
M	Il s'agit d'un exercice de géométrie. Vous devrez trier et classer toutes les figures qui sont ici (l'enseignant montre les figures géométriques) dans ce tableau. Puis en haut du tableau, il faudra noter comment vous avez classé ces figures, quel critère vous avez choisi.
Elève D	Figures...
M	C'est-à-dire quel critère tu es choisi pour les rassembler
Elève D	Hum...
M	Vous devrez noter les lettres dans le tableau. Il y a peut-être plus de colonnes que nécessaire, j'ai fait un tableau au hasard.
Elève D	Hum

M	D'accord ? Donc tu vas leur dire, je te répète la consigne : « vous devez trier et classer ces figures dans le tableau et noter, en haut du tableau, ce qui vous a permis de les classer ». C'est bon ? est-ce que tu as compris ?
Elève D	Oui
M	Tu peux me répéter la consigne ?
Elève D	Hum...
M	Vas-y
Elève D	Ben i faut dire aux autres qu'il faut classer ces figures dans le tableau... et euh...et après faudra marquer ici comment on a fait pour les mettre.
M	D'accord. Est-ce que tu as besoin que je te laisse quelques minutes pour savoir comment tu vas formuler ?
Elève D	Non c'est bon.
M	Alors on y va ?
Elève D	Oui
M	Allez...
Retour auprès du groupe : L'élève D donne la consigne à ses camarades	
M et D s'approchent du groupe des exécutants. D prend place, debout à côté de la table.	
M	On t'écoute D
Elève D	En fait...on va devoir mettre les figures, dans le tableau là (il montre la feuille) et après on va devoir marquer comment on l'a fait...sur les petites cases, là
Elève	Hein, j'ai pas compris
enf 2	Moi non plus en fait
Elève L	Vous voyez les figures, en haut... ben vous allez devoir les ranger ici... Mais pas là.
enf 3	Mais oui mais comment ?
enf 1	Donc on va les ranger par couleur ?
Elève L	Euh... (L me regarde)
enf 5	Il faut les coller
Elève L	Non pas les coller, faut mettre les lettres. Et après vous allez devoir, dans les petites cases, comment vous avez fait
enf 1	J'ai toujours pas compris !!!
M	Alors, comment tu pourrais leur réexpliquer autrement ? qu'est-ce que tu as compris toi ? que faut-il faire ?
Elève L	Ben moi j'ai compris ce qu'il fallait faire...qu'il fallait les ranger et mettre comment... euh oui c'est ça...comment !
enf 2 et 3	Mais c'est facile !!! par ordre de couleur !!!
Elève L	Alors c'est bon.
Temps 2 : Après la réalisation de la tâche:	
M	Je vois que L a commencé... Alors, que penses-tu qu'il fallait faire ? Ecoutez-le.
Elève L	Moi je pensais qu'il fallait faire... les jaunes d'un côté et on marque les lettres, on marque jaune, vert, rouge...les couleurs... et on marque les lettres qui est dans la couleur.
M	D'accord... et C ?
Elève C	Ben moi je pensais par exemple, je mets triangle, rond, rectangle, carré... et par exemple, ben A, F, P, G tous les triangles je les mets dans la colonne des triangles, tous les ronds je les mets...
Elève L	Mais les carrés y en a qu'un...
Elève C	Non y en a pas qu'un, y en a 2...
M	Qu'est-ce que tu en penses de ce qu'a dit C ?
Elève L	Ben... ben les deux sont bons pour moi. mettre les figures et les couleurs.
Elève S	Mais C, il faut mettre le nombre ou juste les lettres ?
Elève L	J'ai dit qu'il faut mettre les lettres
M	Alors est-ce que vous avez compris maintenant ?

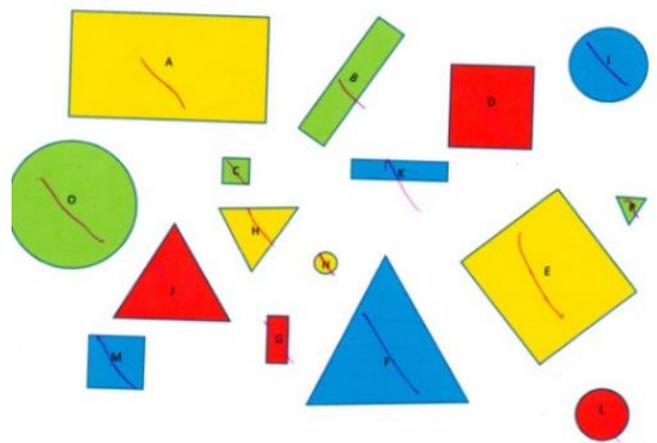
C, S, V	Oui
Temps 3 : Retour sur les productions des élèves avec L :	
M	On va regarder comment ont classer les élèves de ton groupe... Toi tu as classé en fonction des couleurs, G aussi, C a classé en fonction des figures, S a classé selon les figures et X a mélangé les 2, il a fait les figures et les couleurs
Elève L	Hum
M	Qu'est-ce que tu en penses de ce qu'ont fait tes camarades ? Est-ce que tu es d'accord avec ce qu'ils ont fait ?
Elève L	Oui...mais pas trop X
M	Pourquoi ?
Elève L	Ben là il fait tout parce que il a mis triangle, carré, et là des autres alors qu'il y en avait encore des autres...bleu, jaune... après il fallait marquer rouge, vert et tout... donc je pense que X c'est pas correct.
M	D'accord... Et là alors ? ils ont fait selon les figures et là selon les couleurs, tu penses...
Elève L	Ben c'est bon.
M	Tu es d'accord avec eux ? parce que toi tu as pris les couleurs, tu es quand même d'accord avec le classement par les figures ?
Elève L	Hummmmm...moui...
M	D'accord, très bien merci.

Fiches des élèves F et D



bleu	vert	rouge	jaune		
M	O	D	E		
F	C	J	H		
K	B	L	A		
I	P	G	N		

Elève F : toutes les figures sont classées en fonction des couleurs



rouge	vert	jaune	bleu		
J	O	H	M		
G	C	N	F		
L	B	E	K		
D	P	A	I		

Elève D : toutes les figures sont classées en fonction des couleurs

VERBATIM CLASSE DE CE2
>> consigne 2 relative à une tâche d'exécution, axée sur le faire

Contexte Consigne 2 : consigne axée sur le faire, tâche d'exécution

Atelier proposé le **vendredi 9 février 2018**, en début de matinée, en groupes de 8 ou 9 élèves.
 La constitution des groupes est identique à la semaine précédente afin de pouvoir comparer les productions des élèves.
 Les messagers restent les mêmes.

Description atelier Géométrie :

Pour cette activité, le travail proposé est une fiche sur laquelle les élèves doivent établir un tri et classement des différentes figures géométriques en fonction du nombre de leurs côtés (annexe 2).

La passation de consignes s'effectue dans les mêmes conditions que la semaine précédente.

Elève issu du milieu favorisé

Locuteur	Transcription paroles – atelier du vendredi 9 février 2018 – Elève F – Consigne 2
M	Cette semaine, nous allons refaire un exercice de géométrie qui ressemble à celui de la semaine dernière...
Elève F	Il va falloir classer ?
M	Tout à fait, tu as bien compris... mais cette fois-ci vous allez devoir classer les figures en fonction du nombre de côtés. D'accord ? en haut du tableau vous écrirez le critère, c'est-à-dire...
Elève F	Quatre côtés...
M	Voilà, très bien, et vous mettez les lettres des figures correspondantes dans la bonne colonne. Alors, écoute-moi, je te dis la consigne que tu dois donner à tes camarades : classez ces figures en fonction du nombre de côtés et regroupez les figures qui ont le même nombre de côtés dans le tableau. En haut du tableau, il faudra noter le critère.
Elève F	Ok
M	C'est bon ? Alors, je t'écoute, que vas-tu dire aux copains ?
Elève F	Ben / qu'il faudra classer les formes dans le tableau / faudra écrire les critères et faudra savoir le nombre de côtés par exemple / euh / 3 côtés, 4 côtés et zéro côté
M	D'accord. Alors je te redis la consigne pour te la remettre en tête : vous allez devoir classer ces figures en fonction du nombre de côtés et regrouper les figures qui ont le même nombre de côtés dans le tableau. En haut, vous noterez le critère. C'est bon ? As-tu besoin que je te la répète ?
Elève F	Non, c'est bon.
M	Alors, on y va
Retour auprès du groupe : L'élève F donne la consigne à ses camarades	
Elève F	Alors, en fait, il va falloir classer les formes dans le tableau. Comme la dernière fois / mais faut écrire le nombre de côtés / Euh / Il va falloir écrire les critères dans les petites cases en haut et en fait, il va falloir les classer par nombre de côtés : 3 côtés, zéro côté, 4 côtés...
Elève G**	J'ai pas compris !!!

Elève F	Ben, c'est le thème / par exemple dans le thème, là il y a quatre côtés, ben là tu vas mettre 4 côtés / tu vas les classer
Elève T**	Ça veut dire qu'on écrit la lettre ou on le dessine ?
Elève F	La lettre. Un peu comme la dernière fois mais / bon voilà / là il faut faire avec le nombre de côtés.
Temps 2 : Après la réalisation de la tâche :	
M	Nous allons regarder comment vous avez classé les figures. D'abord, voyons ce que tu as fait.
Elève F	Moi j'ai mis ensemble tous ceux qui ont 4 côtés, puis zéro côté, puis 3 côtés parce qu'il fallait écrire le nombre de côtés.
M	D'accord ! regardons ce qu'ont fait les autres...
Elève F	Ben ils ont tous fait pareil. Mais y en a qui ont oublié une lettre. Y avait 4 ronds et ils en ont mis que 3.
M	Oui effectivement. Mais sinon pour le classement, à part l'oubli de cette lettre, vous avez tous choisi les mêmes critères et fait le même classement.
Elève F	ben oui...

Elève issu du milieu défavorisé

Locuteur	Transcription paroles – atelier du vendredi 9 février 2018 – Elève D – Consigne 2
M	Tu vois, il s'agit du même type de travail que la semaine dernière, c'est toujours un travail de géométrie /
Elève D	Sauf que là, je pense qu'il va falloir mettre les lettres.
M	Oui, il faut mettre les lettres dans le tableau. Vous devrez ranger les figures dans le tableau mais cette fois-ci en fonction du nombre de côtés. En haut du tableau il faudra écrire le critère, c'est-à-dire le nombre de côtés et dans le tableau, vous mettrez les lettres des figures en fonction du nombre de côtés.
Elève D	Par exemple, le carré il a quatre côtés, là il a quatre côtés aussi donc on va les mettre / ceux qui ont quatre côtés ici, ceux qui ont trois côtés ici et ceux qui ont pas de côté ici.
M	Tu as compris.
Elève D	Ça veut dire le rond peut-être là, là ou là / les carrés peut-être là, là ou là /
M	Très bien. Donc je vais te redire la consigne que tu vas répéter à tes camarades : vous devez classer ces figures en fonction du nombre de côtés et regroupez les figures qui ont le même nombre de côtés dans le tableau. En haut du tableau, il faudra noter le critère. C'est bon ? /
Elève D	Oui
M	Alors je t'écoute, que vas-tu dire ?
Elève D	Ben / il faut classer ces formes dans le tableau et écrire combien il y a de côtés.
M	C'est bon ? tu es prêt ?
Elève D	Oui c'est bon
Retour auprès du groupe : L'élève D donne la consigne à ses camarades	
M	Vous allez écouter D, il va vous donner la consigne de l'exercice
Elève S**	Mais c'est nul, quand c'est lui qui explique on comprend rien... alors que les autres ils comprennent !!!
M	Chut ! Ecoutez-le !
Elève D	Alors, sur la feuille, que vous voyez tous, il va falloir mettre ici combien il y a de côtés / là par exemple y aura peut-être les carrés, les ronds et les losanges /et mettre là combien il y a de côtés. Par exemple, le carré il a 4 côtés donc là vous allez mettre toutes les lettres de là où ils ont 4 côtés.

Elève X**	Ok, on met les lettres de ceux qui ont 4 côtés et après on met les lettres de ceux qui ont 3 côtés ?
Elève D	Hum ! X** il a compris.
Elève S**	Moi j'ai rien compris.
M	Alors, vas-y, répète parce que certains n'ont pas compris.
Elève D	Alors, là le carré il a quatre côtés, et donc, du coup, là on va mettre 4 côtés, donc on va mettre la D ...
M	Non, ne leur donne pas la réponse, tu leur donne juste la consigne et ils doivent faire l'exercice tout seul.
Elève S**	Est-ce qu'on a le droit de mettre « pas de côtés »
Elève D	Ben /euh/...
M	C'est vous qui voyez, il ne doit pas vous dire quoi écrire
Elève D	Ouais/ et là, après vous allez mettre combien il y a de côtés pour mettre les losanges et les ronds, combien il y a de côtés et si y'en n'a pas, ben, je sais pas ce qu'on va mettre, je vous le dis pas.
M	Est-ce que vous avez des questions ?
Elève G**	Il faut classer que les polygones ou il faut classer aussi les ronds ?
Elève D	Il faut classer toutes les figures
Elève S**	Mais c'est impossible !!!!! il n'y a que 3 colonnes !!!!
Elève D	Si ! ben oui !!!!
Elève S**	Ben 3 colonnes pour les ronds, pour les rectangles, pour les carrés et pour les triangles...
Elève D	Ben oui !!!
Elève C**	Ah , mais je sais comment tout remplir !!!!
M	c'est bon ? alors c'est parti.
Temps 2 : Après la réalisation de la tâche:	
M	On va regarder comment vous avez classé ces figures. Comment as-tu fait, toi ?
Elève D	Ben, j'ai mis tous ceux qui ont 3 côtés ensemble, puis tous ceux qui ont 4 côtés et après j'ai mis les ronds
M	On regarde comment ont fait tes camarades
Elève D	Hum
M	G a fait le même classement que toi, R**, X**, C** et s** ont noté zéro côté, 3 côtés et 4 côtés. S** a noté carré, rectangle et triangle. Qu'en penses-tu ?
Elève D	Ben... S** elle n'a pas noté les ronds donc c'est pas bon
M	Et pour les autres ? Certains ont noté rond, d'autres ont noté zéro côté. Ce n'est pas pareil. Qu'en penses-tu ? il fallait écrire quoi ?
Elève D	Ben pour moi les deux sont bons, parce que le rond il a pas de côté...
M	D'accord. Merci.

Fiches des élèves F et D

Protocole 2

4 cotés	3 cotés	2 cotés
E C M B D A G	L I O N	H K J F

Elève F : l'élève a classé en fonction du nombre de côtés

Protocole 2

4 cotés	3 cotés	rond
D E C M M B G A	J H K F	L N i O

Elève D : l'élève a classé en fonction du nombre de côtés et de la nature de la figure