



HAL
open science

La différenciation durant la passation des consignes scolaires : un moyen d'inclure les élèves en difficulté d'une classe de CM2

Fiona Bastélica

► To cite this version:

Fiona Bastélica. La différenciation durant la passation des consignes scolaires : un moyen d'inclure les élèves en difficulté d'une classe de CM2. Education. 2019. dumas-02154868

HAL Id: dumas-02154868

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02154868>

Submitted on 13 Jun 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.

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de
l'Education et de la Formation »

Spécialité : 1^{er} degré

Parcours : Professorat des écoles

La différenciation durant la passation des consignes scolaires

Un moyen d'inclure les élèves en difficulté d'une
classe de CM2

**soutenu par
Fiona Bastélica
le 17 mai 2019**

Nom des référents de mémoire / Jury de soutenance :
Fatima Davin et Jessyca Tretola

Table des matières

Remerciements	2
Introduction.....	3
1. Contexte professionnel	4
1.1. Site d'étude.....	4
1.2. Constat.....	5
1.3. Problématique et questions de recherche	5
2. Cadre institutionnel	6
3. Ancrage théorique et scientifique.....	7
3.1. Essai de définition	7
3.1.1. La consigne scolaire et sa passation	7
3.1.2. Les typologies de la consigne scolaire.....	9
3.2. Les difficultés des élèves lors de la passation des consignes scolaires	10
3.3. Différentes manières de différencier une consigne scolaire	12
4. Cadre méthodologique.....	13
4.1. Méthode de recherche retenue	13
4.2. Dispositif mis en place.....	15
5. Résultats	16
5.1. Présentation des données collectées	16
5.2. Analyse et interprétation des résultats.....	22
5.2.1. Les résultats des grilles d'observations.....	22
5.2.2. Les résultats des questionnaires.....	23
6. Discussion.....	25
7. Limites et perspectives.....	27
Conclusion.....	28
Références bibliographiques	29
Index des tableaux et figures.....	32
Annexes.....	33
4 ^{ème} de couverture	37

Remerciements

La réalisation de ce mémoire n'a été possible que grâce au concours et au soutien de plusieurs personnes. Au travers de ces remerciements, je voudrais leur témoigner toute ma gratitude.

Je tiens, tout d'abord, à exprimer toute ma reconnaissance à mes référentes de mémoire, Mesdames Fatima DAVIN et Jessyca TRETOLA. Je les remercie du temps qu'elles ont consacré à m'apporter les outils méthodologiques indispensables à la conduite de cette recherche ainsi que pour m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée.

J'adresse également mes sincères remerciements à tous les professeurs, intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions, ont accepté de répondre à mes questions durant mes recherches et/ou ont participé à la relecture de mon mémoire.

Enfin, un grand merci à mes élèves pour leur participation. Sans eux, rien n'aurait été possible.

Introduction

Pour les enseignants, la réussite de tous les élèves constitue une priorité absolue. Cependant, il n'y a pas deux apprenants qui aient le même profil d'apprentissage, selon Robert Burns¹, un des fondateurs des postulats de la pédagogie différenciée. Il s'agit alors de prendre en considération l'hétérogénéité des classes pour permettre à tous d'acquérir les mêmes compétences même si les apprentissages ne se font ni au même rythme, ni de la même manière. Pour ce faire, pratiquer une différenciation pédagogique constitue un excellent moyen participant à l'inclusion de la diversité de publics. Il est donc question d'adapter son enseignement aux capacités et besoins de chacun.

Or, chaque enseignement débute ou passe par une consigne, celle-ci constituant le « mode privilégié de communication » entre l'enseignant et l'élève (Meirieu *in* Zakhartchouk, 1999, p. 5). Un grand soin doit, de fait, être accordé à la formulation des consignes et à leur passation en milieu scolaire pour que celles-ci puissent être comprises des élèves et exécutées conformément aux attentes de l'enseignant.

Toutefois, lors de mon entrée dans le métier de professeur des écoles, j'ai été confrontée à la multitude de difficultés que représente la passation des consignes scolaires. Obtenir l'attention de tous les élèves, choisir avec soin le vocabulaire employé, s'assurer de la compréhension par tous d'une consigne donnée, faire preuve de concision et de clarté, préférer l'énonciation orale ou, au contraire, écrire l'énoncé au tableau, détailler ou non les étapes à suivre, faire reformuler les instructions données, exemplifier, ..., autant d'éléments assujettis à une importante réflexion de l'enseignant. Ainsi, la passation d'une consigne n'avait rien d'aisée pour moi et mes référents ont, dès le départ, appuyé le fait qu'un effort était à faire sur ce point. J'ai donc décidé d'en faire mon sujet de mémoire pour obtenir des pistes de réflexion me permettant de progresser.

¹ Selon R. Burns (1971, p. 55-56) :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre le même niveau.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre le même but.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui aient exactement les mêmes capacités pour apprendre.

Affectée en tant que fonctionnaire stagiaire dans une classe de CM2 dont certains élèves ont des besoins particuliers, il s'est avéré être nécessaire de penser la différenciation pédagogique dès la passation de la consigne scolaire. J'en suis donc venue à me demander comment mener une différenciation efficace pour des élèves de CM2 à besoins particuliers lors de la passation des consignes scolaires, en me focalisant sur deux élèves à profils analogues.

Les éléments de réponse à cette problématique sont présentés en six parties. Premièrement, il sera question de faire état du contexte professionnel. Ensuite, il s'agira d'exposer le cadre institutionnel de cette étude. La troisième partie permettra d'aborder l'ancrage théorique et scientifique de cette recherche. Les différentes manières de différencier une passation de consigne scolaire y seront développées après avoir mis en exergue les difficultés des élèves lors de celle-ci, essayé de définir la notion de consigne scolaire et établi les typologies de consignes existantes. La méthode de recherche retenue et le dispositif mis en place seront évoqués ensuite. Les résultats seront exposés, analysés et interprétés dans la cinquième partie. Et, pour finir, il s'agira, avant de conclure et d'apporter une réponse à la problématique précédemment citée, de discuter et de mettre en perspective cette étude et ses résultats.

1. Contexte professionnel

1.1. Site d'étude

Dans le cadre de cette étude, j'ai été affectée, en tant que fonctionnaire stagiaire, à l'école élémentaire publique du Logis Neuf (E.E. PU du Logis Neuf), sur la commune d'Allauch (13190). Cette école se situe dans une zone périurbaine privilégiée, sur la circonscription Allauch / Plan-de-Cuques / Mission Maternelle. Les élèves évoluent dans un contexte socio-économique favorisé. Cet établissement accueille plus de 300 élèves regroupés dans 11 classes et comprend une équipe pédagogique constituée de 14 enseignants.

L'expérience se déroule dans une classe de 28 élèves de CM2, le CM2 A. Cette classe m'a été confiée pour y mener les apprentissages les lundi et mardi tandis que mon binôme et directeur de l'établissement, Gilles Grunwald, y intervient les jeudi et vendredi.

1.2. Constat

La classe de CM2 A présente une grande hétérogénéité de besoins. Alors que certains élèves sont en avance sur les apprentissages d'autres manquent de confiance en eux et ont de grandes difficultés d'attention, de compréhension et de mémorisation associées à une certaine émotivité. Ces derniers réagissent de manières diverses à la passation d'une consigne : soit ils entrent en tâche et s'arrêtent dès qu'ils rencontrent un obstacle, soit ils ne parviennent pas à entrer en tâche et usent de ce qu'Olivier Maulini (2010) appelle dans *Les Cahiers pédagogiques n°483* « l'arme absolue de l'écolier démuné » (p. 15). Souvent, ils lèvent la main pour annoncer « Maîtresse, je comprends rien » ou « Maîtresse, j'y arrive pas », sans pour autant avoir songé à poser des questions lors de la reformulation, de l'explicitation ou de l'exemplification de la consigne. Cela me contraint alors à reprendre la consigne à plusieurs reprises et engendre « une place trop importante de la maîtresse » comme l'a souligné Robert Meunier, mon conseiller pédagogique de circonscription.

Il m'est donc apparu comme nécessaire de différencier mon enseignement dès la passation de la consigne scolaire pour inclure l'ensemble de mes élèves et, plus particulièrement, deux d'entre eux, E. et N., appartenant à la catégorie des élèves émotifs et qui manquent de confiance en eux, le premier bénéficiant d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé (P.A.P.) et le second confondant régulièrement les /b/ et les /d/.

1.3. Problématique et questions de recherche

Dans le dossier de synthèse de la conférence de consensus sur la différenciation pédagogique, le Cnesco (2017, p. 30) souligne que, pour différencier pendant l'enseignement, l'enseignant peut procéder à « l'adaptation des conditions de réalisation d'une tâche [ce qui] englobe l'aménagement de la consigne ».

Cela m'a donc amenée à m'interroger : **comment mener une différenciation efficace pour ces deux élèves de CM2 à besoins particuliers lors de la passation des consignes scolaires ?**

Diverses questions de recherche ont découlées de cette problématique. Rendre la différenciation efficace lors de la passation de la consigne scolaire est-ce seulement une question de formulation à adapter à l'élève ou est-ce également une question de

moment adéquat ? Le climat de la classe influence-t-il la passation de la consigne et sa compréhension par les élèves ? Y-a-t-il des types de consignes plus aptes que d'autres à être compris par les élèves à besoins particuliers ?

Pour répondre à ces questions, les recherches se sont, dans un premier temps, orientées vers l'étude du cadre institutionnel.

2. Cadre institutionnel

Le CM2 constitue la deuxième année du cycle de consolidation (cycle 3). Trois textes officiels permettent de poser le cadre institutionnel de l'étude pour ce cycle :

- le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S.C.C.C.C.) issu du Bulletin officiel (B.O.) n°17 du 23 avril 2015,
- les programmes pour le cycle 3 issu du B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015,
- le projet d'ajustement et de clarification des programmes des cycles 2, 3 et 4 voté le 31 mai 2018.

Dans le S.C.C.C.C., les consignes ne sont évoquées que dans le domaine 2, concernant les méthodes et outils pour apprendre. Il y est fait état que « [l'élève doit comprendre] le sens des consignes » pour maîtriser le socle (MENESR, B.O. n°17 du 23 avril 2015, p. 4). De plus, « pour acquérir des connaissances et des compétences, [l'élève] met en œuvre les capacités essentielles que sont [entre autres] le respect des consignes » (MENESR, *loc. cit.*).

Des éléments afférents à la consigne sont également présentés, pour le cycle 3, dans les programmes et leur ajustement et, cela, au travers de l'enseignement de diverses disciplines.

La production d'écrits permet de travailler la compétence de « réécrire à partir de nouvelles consignes » (MENESR, B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 99). Les « activités variées permettant de manifester [la] compréhension [de l'élève comme la] répétition, [le] rappel ou [la] reformulation de consignes » sont plébiscitées en français (*ibid.*, p.101). Quant aux écrits de travail, ils peuvent consister en un « entraînement régulier [...] proposant des consignes qui développent l'autonomie et l'imagination » (MENESR, 2018, p. 16).

En activités langagières, il s'agit pour l'élève de parvenir à « comprendre l'ensemble des consignes utilisées en classe » (MENESR, B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 128). Le niveau A1 vise alors la compréhension de « consignes et instructions données à l'oral [...] très courtes, simples, réservées à des besoins immédiats du cadre scolaire (salle de classe, cour d'école, ...) » tandis que le niveau A2 relate une capacité à assimiler des « consignes et instructions [qui] ne se limitent pas au cadre scolaire, mais concernent aussi les besoins concrets de la vie quotidienne » (*ibid.*, p. 128 et 129).

L'histoire des arts évoque des « consignes précises » comme base pour effectuer une recherche (*ibid.*, p. 153).

Enfin, en Education Physique et Sportive (E.P.S.), il est dit qu'il est possible « pour donner les consignes de jeu » d'utiliser une langue vivante étrangère ou régionale (*ibid.*, p. 161).

Cependant, dans ces textes officiels, aucun détail n'est apporté sur la passation des consignes scolaires, ni sur une éventuelle différenciation à mettre en place par l'enseignant lors de cette passation. Ces éléments sont donc à rechercher dans les articles scientifiques constituant le cadre théorique de cette étude.

3. Ancrage théorique et scientifique

3.1. Essai de définition

3.1.1. La consigne scolaire et sa passation

La consigne scolaire qui a pour vocation non pas « le faire » mais « l'apprendre » est une notion complexe pour laquelle « l'émergence d'un questionnement [est récent puisqu'il date] seulement [des] années 80 et surtout 90 » comme le souligne Jean-Michel Zakhartchouk (2000 *in* Bennejean et Boutonnet, 2015, p. 5). Il s'agit d'un « geste professionnel qui s'inscrit dans un questionnement didactique » (Bennejean et Boutonnet, *loc. cit.*) et dont les définitions sont multiples.

En se référant au document d'accompagnement Eduscol intitulé *Travailler la compréhension de consignes*, « la notion de consigne renvoie à différents types d'instructions dans le milieu scolaire, selon Philippe Meirieu² » (p. 1). Elle constitue « un outil et un levier pédagogiques tant en termes d'acquisition, que de soutien,

² Meirieu, P. (1993). *Apprendre, oui mais comment?* 11^{ème} édition, ESF éditeur Paris, collection Pédagogies.

d'accompagnement ou de remédiation » (Eduscol, *ibid.*). Ainsi :

la consigne est porteuse d'informations qui permettent à l'élève de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation. Dans le cadre scolaire, la consigne est donc :

- un moyen d'aider l'élève dans la conduite de son apprentissage ;
- un moyen de le guider pour le faire progresser plus rapidement ;
- un moyen de s'auto évaluer ;
- un moyen d'impliquer l'élève et de stimuler son attention (*ibid.*, p. 2).

En pédagogie, plusieurs dictionnaires permettent de fournir des définitions plus ou moins détaillées de la notion de consigne.

Pour le Dictionnaire de Pédagogie Larousse, la consigne est le fait :

pour l'enseignant, de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer, dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation (en particulier temps qui leur est imparti), *etc.* Les critères d'évaluation doivent être également clarifiés dès le départ (1996, *in* Khennous, 2012, p. 6).

Le Dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation donne, quant à lui, la définition suivante : « la consigne est un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre » (2007, *in* Khennous, *op. cit.*, p. 7).

Pour J.-M. Zakhartchouk (1999), qui travaille sur le sujet depuis près d'une vingtaine d'années, il s'agit d'une :

injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, *etc.*). La consigne s'appuie souvent sur une énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage (p. 18).

Autrement dit, d'après Jean-Michel Adam (2001), la consigne est un type de « discours d'incitation à l'action » (*in* Micheau, 2006, p. 18). Tandis que pour Chantal Mettoudi et Alain Yaïche (1996), elle consiste en :

une courte phrase, synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel, du cahier d'exercice, du fichier [...]. Le concepteur de l'exercice s'adresse directement à l'élève par l'intermédiaire de la consigne : il donne le plus souvent un ordre qui a pour seul but de faire effectuer une tâche précise par l'élève tout en orientant son travail (*in* Bourgeois, 2006, p. 5).

« Les consignes sont en fin de compte avant tout des médiatrices entre le savoir et l'élève » indispensables aux enseignements (Zakhartchouk, 2015, p. 50).

Leur passation par l'enseignant, à l'école élémentaire, se scinde en quatre grandes étapes :

- l'énoncé ou la lecture,
- l'appropriation *via* l'intériorisation, la contextualisation, la répétition, la mobilisation des savoirs et des savoirs faire antérieurs, la création de cartes mentales, ...,
- la reformulation, le décorticage et l'explicitation,
- et l'exemplification.

Ainsi, « la passation de la consigne scolaire ne se limite pas à lire la consigne [...]. L'enseignant doit veiller à se faire comprendre des élèves » (Khennous, *op. cit.*, p. 19). Ces doivent « parvenir à décoder l'intention du « donneur de consignes » [...] afin d'aboutir à un questionnement » (Zakhartchouk, 2015, p. 51). En conséquence, la passation d'une consigne scolaire doit permettre à l'élève de « construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre » en activant des « mécanismes de compréhension et d'interprétation » (Raynal et Rieunier, 1997, s. p.).

3.1.2. Les typologies de la consigne scolaire

Les apprenants font preuve d'intelligences multiples : visuelle, auditive, kinesthésique, *etc.* De fait, selon l'apprenant auquel l'enseignant est confronté, il peut être judicieux de varier les typologies de consignes employées.

Ces typologies permettent de classer les consignes scolaires selon la forme qu'elles prennent, leur registre, leur visée ou leur fonction.

J.-M. Zakhartchouk (1999) distingue quatre formes de consignes :

- les **consignes orales** : « levez le doigt pour répondre à cette question » ;
- les **consignes gestuelles** : [comme] les consignes de sécurité devant un danger ;
- les **consignes écrites** : « répondez par écrit aux questions correspondantes » ;
- les **consignes sous forme de dessins, de schémas, d'animations ou de photographies**, afin de réaliser un montage ou une manipulation (*in* Salabura, 2002, p. 10).

A celles-ci peuvent s'ajouter les formes ouvertes et fermées. Alors que :

la **consigne ouverte** présente « un guidage relativement faible » et demande une réponse construite, produite, rédigée, [...] la **consigne fermée** présente un guidage fort et demande une réponse choisie, sélectionnée et donc pas ou peu de production personnelle, [laissant] très peu de place à l'expression personnelle (Khennous, *op. cit.*, p. 6).

Et bien que certains auteurs comme C. Mettoudi et A. Yaïche (1996) préconisent d'éviter les **consignes complexes**, il apparaît également nécessaire de les discriminer des **consignes simples** (*in* Khennous, *op. cit.*, p. 10). Tandis que les premières contiennent « dans une seule phrase plusieurs consignes », les secondes ne comportent « qu'une seule exigence » (Khennous, *loc. cit.*).

En ce qui concerne leurs registres, J.-M. Zakhartchouk (2000) différencie également les consignes que l'on pourrait « rattacher au domaine de la socialisation (les règles, les manières de fonctionner « ensemble »), [de celles appartenant au] domaine du cognitif » (p. 64).

Enfin, les consignes assument également différentes fonctions. En effet, elles peuvent « introduire la tâche ou réguler sa réalisation ou bien encore la valider » (Eduscol, *op. cit.*, p. 1). Cela amène J.-M. Zakhartchouk (2000) à introduire d'autres typologies en évoquant une « **consigne formative ou facilitatrice** » lorsqu'il s'agit de « faire entrer l'élève dans la tâche », de « **consigne de contrôle** » lorsqu'il s'agit de « vérifier des connaissances » ou encore de « **consigne diagnostique** » lorsqu'elle a pour but « d'établir un état des lieux initial » (p. 65).

Ainsi, la classification des consignes selon leur visée, établie par P. Meirieu (1993), sépare :

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

3.2. Les difficultés des élèves lors de la passation des consignes scolaires

La consigne scolaire est susceptible d'occasionner des difficultés diverses chez l'élève pouvant devenir de véritables obstacles à l'entrée en tâche ou à son maintien.

Certaines peuvent résulter de la typologie utilisée par l'enseignant pour passer la consigne. Celles-ci sont directement en lien avec les différents profils d'apprentissage et les intelligences des apprenants. Ainsi, « l'enseignant doit [...] trouver un équilibre entre le manque et l'excès d'informations, sans oublier de tenir compte de la diversité des élèves » (Khennous, *op. cit.*, p. 20). Pour cela, il doit « varier la manière de donner des consignes : orales/écrites, collectives/individuelles » (Mettoudi et Yaïche, 1996 *in* Khennous, *op. cit.*, p. 19-20). De plus, concernant plus précisément la forme que peut prendre la consigne scolaire, certains, comme J.-M. Zakhartchouk (1999 *in* Khennous, *op. cit.*, p. 19), pensent qu'orales elles ne sont pas automatiquement plus compréhensibles qu'écrites, tandis que pour d'autres, comme Hélène Gérard (2003), « l'oralisation ou non lors de la passation des consignes est [...] un facteur important concernant la compréhension et l'entrée dans la tâche » (p. 5).

Pour J.-M. Zakhartchouk (2015), « les consignes orales ont [...] d'abord avoir avec l'attention » (p. 56). Ainsi, « si l'on souhaite qu'une consigne soit comprise il faut qu'elle puisse être entendue, il faut donc la formuler dans un environnement calme. L'enseignant veillera alors à faire régner le silence dans sa classe » (Bourgeois, 2006, p. 12). Il s'agit également de « choisir le bon moment » pour passer la consigne :

Il faut penser à éviter la surcharge cognitive : quand l'élève est occupé à une tâche il est bien inutile de lui donner une consigne. [...] De même, il faut éviter de donner une consigne au moment où les élèves rangent leurs affaires, en fin de journée par exemple, ils ne sont alors pas réceptifs (*ibid.*, p. 12 et 13).

A cela s'ajoute le fait que « pour que la passation des consignes se fasse avec succès, il faut [...] qu'elles captent l'attention des élèves, qu'il y ait un climat de confiance, avec des éléments affectifs, rassurants, valorisants, motivants » (O.P.E.R.A., 2016, p. 48). De fait, de mauvaises conditions lors de la passation des consignes et/ou un manque d'attention des élèves peut ensuite entraîner de réelles difficultés de compréhension et d'exécution.

Enfin, lorsqu'il s'agit d'aborder les difficultés des élèves liées à la passation des consignes scolaires, il s'agit également de pointer les difficultés de lecture, de décodage et de compréhension de ces dernières.

Celles-ci peuvent simplement être :

identiques aux difficultés de lecture de base : problème de déchiffrage, méconnaissance du vocabulaire employé, mauvaise compréhension de la structure de la phrase, absence d'identification des mots-clés, des mots-outils précisant les limites du sujet ou des relations entre les différentes étapes de la tâche, absence d'anticipation et de planification de la tâche, etc. (Eduscol, *op. cit.*, p. 2).

Mais elles peuvent également concerner les stratégies à mettre en place et donc être directement rattachées au fait que l'élève peut ne pas savoir « choisir la bonne méthode, planifier les tâches, [ou] par où commencer » (O.P.E.R.A., *op. cit.*, p. 45). Ou encore, il peut s'agir d'entraves à percevoir le but à atteindre, c'est-à-dire les cas où « [l'élève] ne se représente pas la tâche demandée (ne voit pas la démarche intellectuelle à entreprendre) » (*ibid.*).

3.3. Différentes manières de différencier une consigne scolaire

Afin de palier à ces difficultés, la « différenciation simultanée »³ peut permettre la réussite de tous (Dénoyer, 2015, p. 1). Celle-ci peut se faire à hauteur de quatre éléments : le contenu, les processus, les productions et le milieu d'apprentissage (Tomlinson, 2000, p. 1).

En ce qui concerne le milieu d'apprentissage, il s'agit, pour chaque consigne scolaire passée, d'établir des lignes directrices claires correspondant aux besoins individuels. Il est également nécessaire de créer un milieu propice à développer l'attention de tous et plus particulièrement celle des élèves en difficulté. Ainsi, « la passation de la consigne doit être faite au moment adéquat et à un rythme convenable » (Zakhartchouk, 1999 *in* Khennous, *op. cit.*, p. 20). L'enseignant peut « [alterner] le discours soutenu et le discours familier accompagné par une gestuelle [pour] favoriser l'attention et la concentration des élèves » (Khennous, *op. cit.*, p. 20). Il doit donc « s'efforcer d'instaurer un climat propice à l'écoute, à la réception d'informations, ce qui signifie attendre le silence » (Gregori, 2005, p. 33).

Pour ce qui est du contenu, « l'enseignant doit veiller à utiliser le niveau de langue adapté » (*ibid.*, p. 20). Il peut également être intéressant de co-construire avec les élèves qui en éprouvent le besoin des listes de verbes d'action. Il s'agit aussi de tenir compte des spécificités de chacun en privilégiant une forme de passation de consigne plutôt qu'une autre ou encore en « [incitant] les élèves à se

³ Tous les élèves travaillent en même temps, mais pas de la même façon, et tous visent un objectif commun.

créer des images mentales [...] dans leur tête » pour en favoriser l'appropriation (Zakhartchouk, 2015, p. 57). De plus, la modélisation ou l'illustration peut conduire à favoriser la compréhension des consignes comme le suggère Jacques Fraschini (2009) qui traite de l'utilisation des pictogrammes en lien avec le lexique et notamment avec les mots-consignes. Enfin, « diversifier ses manières de présenter les consignes, pour multiplier les supports » peuvent également permettre de varier les contenus pour s'adapter aux diversités de publics (Micheau, 2006, p. 24).

Qui plus est, proposer différents niveaux de complexité des consignes en utilisant un guidage plus ou moins fort, en détaillant ou non les étapes à suivre, ..., participe à différencier les processus. Ainsi, les élèves qui le souhaitent peuvent numéroter les étapes à suivre pour « prévoir et organiser la tâche » (Khennous, *op. cit.*, p. 21).

A cela s'ajoute la possibilité de faire travailler les élèves en groupe pour vérifier leurs réalisations et voir si elles sont conformes aux attentes délivrées par les consignes. Cela permet une différenciation en termes de productions.

Cependant, nombreux sont les auteurs à alerter sur les risques d'un « effet Topaze ». Il est donc important de garder en tête que « lorsqu'on travaille à améliorer la lisibilité des consignes, et donc leur « faisabilité », il faut se méfier de tomber dans la dérive du trop facile. C'est le cas chaque fois qu'on guide tellement l'élève qu'on supprime toute difficulté » (Zakhartchouk, 1999 *in* Lengagne, 2005, p. 18).

4. Cadre méthodologique

4.1. Méthode de recherche retenue

La méthode de recherche retenue est la méthode expérimentale. Celle-ci consiste à tester la validité d'une hypothèse en faisant varier différents paramètres au cours d'une phase d'expérimentation. Pierre Grelley (2012) en donne la définition suivante : « la méthode expérimentale est une démarche scientifique qui consiste à contrôler la validité d'une hypothèse au moyen d'épreuves répétées, au cours desquelles on modifie un à un les paramètres de situation afin d'observer les effets induits par ces changements » (p. 23).

Initiée par Alhazen, cette méthode nécessite, pour notre étude, la construction d'une grille d'observation pour recueillir l'information sur les variables qui intéressent

la recherche. Celle-ci a été inspirée de l'*Outil d'observation des consignes verbales de l'enseignant* (Cf. Figure 1).

Outil d'observation des consignes verbales de l'enseignant (M. Altet, M. Bru, P. Bressoux, OGP95 – observation gestion pédagogique)	
Nature de la consigne :	<ul style="list-style-type: none"> ● EC : énoncé injonctif précis, clair, explicite ● IEC : énoncé injonctif imprécis, confus, équivoque
Climat et conditions de passation de la consigne :	<ul style="list-style-type: none"> ● BC : bruit, confusion ● SE : silence établi par l'enseignant ● SS : silence spontané des élèves
Caractéristiques de la consigne :	<ul style="list-style-type: none"> ● CD : consigne dépouillée, sans commentaire ● CA : consigne avec complément affectif du genre : « ce n'est pas difficile, il faut faire attention, c'est plus facile qu'hier... » ● CM : consigne avec complément méthodologique ● CAM : consigne avec complément affectif et méthodologique

Pour Jean-Pierre ASTOLFI, dans « Pratiques de formation en didactiques des sciences » (1997) De Boeck. pp. 389-393.

Figure 1 : outil d'observation des consignes verbales de l'enseignant (extrait de O.P.E.R.A., 2016, p. 34)

Un entretien directif des deux élèves cibles a également été associé au recueil de données issu des observations.

Plusieurs variables indépendantes ont été exploitées : la typologie de la consigne scolaire émise, le climat et les conditions de passation de celle-ci et ses caractéristiques. Chacune a fait l'objet d'une phase d'expérimentation différente. En effet, pour déterminer lequel de ces paramètres est susceptible d'être la source réelle des effets observés, l'ensemble des variables devait être testé séparément.

La variable dépendante de cette étude a été l'aptitude des deux élèves suivis à entrer en tâche et à s'y maintenir.

L'hypothèse opérationnelle est la suivante :

Variation de la typologie, des caractéristiques et/ou du climat de passation de la consigne scolaire entraînera un changement de comportement des deux élèves suivis et leur permettra d'entrer en tâche et de s'y maintenir sans avoir besoin d'user du « Maîtresse, je comprends rien » ou « Maîtresse, j'y arrive pas ».

4.2. Dispositif mis en place

Afin de déterminer si l'hypothèse énoncée précédemment est ou non valable, les observations répétées menées durant la passation de la consigne scolaire ont été recueillies dans la grille 1 présentée, vierge, en Annexe 1.

Dans le cadre d'exercices à faire en classe, en français ou en mathématiques, champs disciplinaires les plus récurrents, la typologie de la consigne passée a été relevée ainsi que ses caractéristiques ou encore le climat régnant dans la classe durant la passation de ladite consigne. Cette grille a permis d'établir si la consigne avait été donnée oralement, si l'énoncé était écrit, s'il était lu par l'enseignant, par un des deux élèves cibles ou un pair, s'il s'agissait d'une consigne simple ou complexe, d'une consigne-but, procédure, etc. Pour faciliter le remplissage, une codification a été instaurée (exemples : consigne orale = CO, consigne écrite = CE, ...). Celle-ci est également disponible à la suite des Tableau 1 et Tableau 2.

Durant ces observations, la présence ou non d'une reformulation, par l'enseignant et/ou les élèves, et d'une exemplification ont été pris en considération, de même que la nature des diverses injonctions pouvant parasiter la passation de consignes.

Enfin, le temps consacré à la passation de la consigne a été comptabilisé.

Le but étant d'analyser les réactions des élèves E. et N. face à la passation d'une consigne et non les performances de chacun d'eux en grammaire, vocabulaire, espace et géométrie et grandeurs et mesures, la réussite aux exercices proposés n'a pas été recensé. Seize répétitions ont été menées dans le cadre de cette étude, huit en français et huit en mathématiques.

Afin de ne rien omettre et pour pouvoir analyser, *a posteriori*, de la manière la plus objective possible les différents paramètres testés, les passations de consignes durant les séances de classe ont été enregistrées et, si nécessaire, réécoutées.

Dans un second temps et à l'aide d'une grille 2 (Annexe 2), l'attention a été portée sur les deux élèves cibles et leur comportement. Afin d'en conserver l'anonymat, ils ont été notés comme l'élève E. et comme l'élève N. Les enregistrements effectués ont également permis l'analyse de la réception de ces consignes par ces deux élèves. L'entrée et le maintien en tâche ont alors été recensés pour chacun d'eux. La présence et l'occurrence du « Maîtresse, je comprends rien » ou « Maîtresse, j'y arrive pas » ont été relevées et dénombrées.

Enfin, un entretien directif des deux élèves cibles s'est ajouté aux grilles d'observation afin d'obtenir les ressentis des sujets observés face aux consignes données. Celui-ci a été réalisé sous format papier, distribué à plusieurs élèves de la classe pour éviter toute stigmatisation négative des élèves cibles puis collecté après chaque exercice. Il visait à répondre aux quatre questions suivantes :

1) Quand as-tu compris la consigne ?

Quand la maîtresse l'a donnée / Quand un autre élève la donnée / Quand un exemple a été réalisé / Ensuite.

2) Préfères-tu que la consigne soit donnée à l'oral, écrite au tableau ou les deux ?

3) Qu'est-ce qui a été difficile pour toi dans cette consigne ? (Vocabulaire employé inconnu, tournure, succession d'étapes, ...)

4) As-tu relu la consigne dans ta tête avant de commencer l'exercice ?

Oui / Non

5. Résultats

5.1. Présentation des données collectées

Les données ont été collectées du 11 mars au 2 avril 2019, soient les lundi et mardi, sur quatre semaines, durant la quatrième période scolaire.

La passation des consignes et le comportement des deux élèves cibles ont été observés au cours de huit séances de français : quatre en grammaire et quatre en vocabulaire, et de huit séances de mathématiques : quatre en espace et géométrie et quatre en grandeurs et mesures.

L'ensemble des données issues des observations faites en classe est regroupé dans les Tableau 1 et Tableau 2 suivants.

La grille d'observations 1 fait état de 18 consignes délivrées durant l'expérimentation. Leur contenu est retranscrit en Annexe 3.

Deux séances de grammaire ont donné lieu chacune, les 11/03/2019 et 01/04/2019, à deux consignes qui se sont succédées dans le temps au fur et à mesure de l'avancée des exercices. Lors de l'expérience, la passation des consignes reformulées et exemplifiées a duré entre 53 et 262 secondes.

Pour chacune des consignes délivrées, la grille d'observations 2 présente les réactions des deux élèves cibles, E. et N., qui ont été recueillies.

Tableau 1 : Résultats issus de la grille d'observations 1 et codification associée

Date	11/03/2019		12/03/2019		18/03/2019		19/03/2019		25/03/2019		26/03/2019		01/04/2019		02/04/2019			
Discipline	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures		
Horaires	13h30-14h15		15h20-16h05	10h20-11h05	09h15-10h00	13h30-14h15	15h20-16h05	10h20-11h05	09h15-10h00	13h30-14h15	15h20-16h05	10h20-11h05	09h15-10h00	13h30-14h15		15h20-16h05	10h20-11h05	09h15-10h00
Typologie de la consigne	CO / NL / CS / Cou / Cbut	CO / NL / CS / Cou / Cproc	CO / NL / CS / Cou / Cstru	CE / LP / CS / Cou / Cproc	CE / LM / CS / Cou / Cbut	CE / LC / CC / Cf / Cproc	CO / NL / CS / Cou / Cbut	CO / NL / CS / Cou / Cbut	CE / LM / CS / Cou / Cbut	CO / NL / CS / Cou / Cbut	CO / NL / CC / Cf / Cproc	CE / LM / CS / Cou / Cbut	CE / LM / CC / Cf / Cbut	CE / LC / CS / Cf / Cbut	CE / LC / CS / Cf / Cproc	CO / NL / CS / Cf / Cbut	CO / NL / CS / Cf / Cbut	CE / LP / CS / Cou / Cbut
Climat et conditions de passation de la consigne	BC	SS	SS	BC	SE	SS	BC	SS	SE	SS	SE	SE	SS	SE	BC	SS	SS	SE
Caractéristiques de la consigne	CA	CM	CD	CM	CD	CAM	CM	CD	CD	CD	CAM	CD	CD	CD	CD	CM	CD	CM
Reformulation	RM	RC	RC	RP	RC	RC	RC	RP	RP	RC	RP	RC	RC	RC	RP	RC	RP	RC
Exemplification	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Temps de passation de la consigne	20	58	86	160	120	262	72	46	52	54	124	53	44	87	62	83	70	55

	CODE	SIGNIFICATION
TYPOLOGIE DE LA CONSIGNE	CO	Consigne orale
	CE	Consigne écrite
	LM	Lue par l'enseignant
	LP	Lue par un pair
	LC	Lue par un des élèves cibles
	NL	Non lue
	CS	Consigne simple
	CC	Consigne complexe (plus de 2 étapes)
	Cou	Consigne ouverte (guidage faible)
	Cf	Consigne fermée (guidage fort)
	Cbut	Consigne-but
	Cproc	Consigne-procédure
	Cstru	Consigne-structure
	Ccrit	Consigne-critère
CLIMAT ET CONDITIONS DE PASSATION DE LA CONSIGNE	BC	Bruit, confusion
	SE	Silence établi par l'enseignant
	SS	Silence spontané des élèves
CARACTERISTIQUES DE LA CONSIGNE	CD	Consigne dépouillée, sans commentaire
	CA	Consigne avec complément affectif du genre "ce n'est pas difficile, il faut faire attention", "c'est plus facile qu'hier"
	CM	Consigne avec complément méthodologique
	CAM	Consigne avec complément affectif et méthodologique
REFORMULATION	RM	Reformulée par l'enseignant
	RP	Reformulée par un pair
	RC	Reformulée par un des élèves cibles
EXEMPLIFICATION	O / N	Oui / Non
TEMPS DE PASSATION DE LA CONSIGNE		Donné en secondes

Tableau 2 : Résultats issus de la grille d'observations 2 et codification associée

Date		11/03/2019		12/03/2019		18/03/2019		19/03/2019		25/03/2019		26/03/2019		01/04/2019		02/04/2019			
Discipline		Grammaire		Géométrie		Vocabulaire		Grandeurs & mesures		Grammaire		Géométrie		Vocabulaire		Grandeurs & mesures			
Elève E.	Nb d'occurrence de l'arme absolue de l'écolier démuni	0	0	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	
	Entrée en tâche	I	I	I	D	I	D	I	I	I	D	I	I	D	I	I	I	D	D
	Maintien dans la tâche	O	O	N	O	O	N	O	O	O	O	O	O	O	O	O	N	O	O
	Sollicitation du PE	N	N	N	N	N	O	N	N	N	O	N	N	N	N	N	N	O	O
Elève N.	Nb d'occurrence de l'arme absolue de l'écolier démuni	0	1	1	1	1	4	0	0	1	1	0	0	1	0	1	2	0	1
	Entrée en tâche	D	I	D	I	I	D	I	I	I	D	I	I	D	I	D	I	I	D
	Maintien dans la tâche	O	O	O	N	N	N	O	O	N	N	O	O	O	O	N	N	O	N
	Sollicitation du PE	N	N	N	O	N	O	O	N	O	O	O	N	O	O	O	O	O	O

NOMBRE D'OCCURRENCE DE "L'ARME ABSOLUE DE L'ECOLIER DEMUNI"		"j'ai rien compris" / "j'y arrive pas" / "je sais pas"
ENTREE EN TÂCHE	I	Immédiate (dès la fin de la passation de la consigne)
	D	Différée avec ajout du temps consacré à la réexplication / motivation
MAINTIEN DANS LA TÂCHE	O / N	Oui / Non
SOLLICITATION DU PE	O / N	Oui / Non

Tableau 3 : Synthèse des résultats obtenus *via* les questionnaires distribués aux élèves cibles du 11 au 19/03/2019

Les abréviations Q1 à Q4 figurant dans le tableau ci-après font respectivement référence aux quatre questions successives de l'entretien directif.

Date	11/03/2019			12/03/2019		18/03/2019		19/03/2019		
Discipline	Grammaire		Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures	
Elève E.	Q1	Quand la maîtresse l'a donnée	Quand la maîtresse l'a donnée	Quand un exemple a été réalisé	Quand un autre élève l'a donnée	Quand la maîtresse l'a donnée	Ensuite	Quand la maîtresse l'a donnée	Quand la maîtresse l'a donnée	Quand la maîtresse l'a donnée
	Q2	oral	oral	oral	les 2	les 2	les 2	oral	oral	oral
	Q3	maîtrise insuffisante des connaissances	rien	rien	connaissances / lexique	maîtrise insuffisante des connaissances	connaissances / lexique	rien	rien	rien
	Q4	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
Elève N.	Q1	Quand la maîtresse l'a donnée	Quand la maîtresse l'a donnée	Quand un exemple a été réalisé	Ensuite	Quand un exemple a été réalisé	Quand un exemple a été réalisé	Quand la maîtresse l'a donnée	Quand un autre élève l'a donnée	Quand la maîtresse l'a donnée
	Q2	oral	oral	oral	écrite	oral	les 2	oral	oral	oral
	Q3	maîtrise insuffisante des connaissances	rien	lexique	connaissances / lexique	maîtrise insuffisante des connaissances	connaissances	rien	lexique	rien
	Q4	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non

Tableau 4 : Synthèse des résultats obtenus *via* les questionnaires distribués aux élèves cibles du 25/03 au 02/04/2019

Les abréviations Q1 à Q4 figurant dans le tableau ci-après font respectivement référence aux quatre questions successives de l'entretien directif.

Date	25/03/2019		26/03/2019		01/04/2019		02/04/2019			
Discipline	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures		
Elève E.	Q1	Ensuite	Quand un exemple a été réalisé	Quand un exemple a été réalisé	Quand la maîtresse l'a donnée	Ensuite	Quand un exemple a été réalisé	Quand un exemple a été réalisé	Quand la maîtresse l'a donnée	Ensuite
	Q2	oral	oral	écrite	écrite	les 2	oral	oral	oral	les 2
	Q3	maîtrise insuffisante de la méthodologie	lexique	rien	rien	succession d'étapes	lexique	maîtrise insuffisante de la méthodologie	rien	succession d'étapes
	Q4	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui
Elève N.	Q1	Ensuite	Quand un exemple a été réalisé	Ensuite	Quand la maîtresse l'a donnée	Quand un autre élève l'a donnée	Quand un exemple a été réalisé	Ensuite	Quand la maîtresse l'a donnée	Quand un exemple a été réalisé
	Q2	oral	oral	les 2	oral	les 2	les 2	oral	oral	les 2
	Q3	maîtrise insuffisante de la méthodologie	surchage cognitive	connaissances / lexique	rien	rien	rien	but & procédure incompris	rien	maîtrise insuffisante de la méthodologie
	Q4	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui

A ces données observées durant la passation des consignes scolaires viennent s'ajouter les données collectées au travers des questionnaires soumis aux élèves. Des exemples des résultats obtenus sont disponibles en Annexe 4 et Annexe 5. Les Tableau 3 et Tableau 4 ci-avant rassemblent de façon synthétique l'ensemble de ces mêmes résultats.

5.2. Analyse et interprétation des résultats

5.2.1. Les résultats des grilles d'observations

Alors que durant la phase d'expérimentation autant de consignes ont été passées à l'écrit qu'à l'oral, 5 étaient des consignes-procédures, 1 une consigne-structure, 1 une consigne-critère et 11 des consignes-buts. La majeure partie des 18 consignes passées étaient simples ; seulement 28 % d'entre elles étaient complexes.

En ce qui concerne le climat et les conditions de passation des consignes, les observations et enregistrements faits révèlent que : 4 consignes ont été énoncées dans le bruit et/ou la confusion, 8 l'ont été dans un calme spontanément établi par les élèves et 6 lorsque l'enseignant est intervenu pour réclamer le calme.

De plus, des consignes dépouillées ont été délivrées dans 56 % des cas. Une des 18 consignes passées a été associée à un complément affectif. Un complément méthodologique a été joint à cinq des 18 consignes. Et, deux consignes se sont vues enrichies non seulement par un complément affectif mais aussi méthodologique.

Pour finir, les élèves cibles ont été chargés de la reformulation de 11 des 18 consignes passées.

Parmi les 18 consignes passées, l'élève E. a utilisé « l'arme absolue de l'écolier démuni » à six reprises, dont cinq fois durant une séance de français et quatre fois à l'occasion d'exercices de grammaire. Dans 83 % de ces cas, cela a entraîné une entrée en tâche différée et à trois reprises la sollicitation de l'enseignant.

L'abandon de la tâche a été noté trois fois sur les 18 consignes mais une seule coïncide avec l'usage de « l'arme absolue de l'écolier démuni ».

Il est à noter que le 18/03/2019, lors d'une séance de grammaire, cet élève a non seulement verbalisé le fait qu'il n'avait pas compris la consigne mais également qu'il n'arrivait pas à réaliser la tâche qui lui était demandée. Ce jour-là, une entrée en tâche différée ainsi qu'un abandon de la tâche ont également été constatés malgré

du temps passé à ré-expliciter la consigne auprès de cet élève.

Concernant l'élève N., l'usage de « l'arme absolue de l'écolier démuni » s'est avéré quasi-systématique durant cette phase d'expérimentation puisque seulement 7 consignes passées sur 18 n'ont pas conduit à l'oralisation du désarroi de l'élève avec un total de 15 « arme[s] absolue[s] de l'écolier démuni ». Six d'entre elles coïncident avec une entrée en tâche différée et huit avec un abandon de la tâche.

Quatre des six consignes délivrées en grammaire ont entraîné chez cet élève une difficulté à accomplir ce qui lui était demandé, deux en espace et géométrie, une en vocabulaire et quatre en grandeurs et mesures. Presque à chaque fois, soit pour 67 % des consignes passées, cet élève a sollicité l'aide de l'enseignant.

Précisons que la séance d'espace et géométrie du 01/04/2019 a occasionné deux occurrences de « l'arme absolue de l'écolier démuni » tandis que la séance de grammaire du 18/03/2019 s'est soldée par une récurrence accrue de celle-ci (4 occurrences).

Ainsi, en mettant en parallèle ces résultats, la consigne complexe passée le 18/03/2019, en grammaire, semble clairement avoir créé une difficulté chez les deux élèves cibles.

Notons également que les consignes-procédures engendrent une évidente réaction de l'élève N. qui semble peu à l'aise avec celles-ci lorsqu'il y est confronté. En effet, à l'exception de la consigne passée en géométrie le 25/03/2019, toutes les consignes-procédures ont déclenché chez cet élève « l'arme absolue de l'écolier démuni ».

Enfin, l'élève E. apparaît en difficultés lorsque la consigne est soit complexe, soit accompagnée d'un complément méthodologique. Il semble que plus le nombre d'informations à prendre en considération pour l'entrée en tâche est important plus cela crée chez cet élève une surcharge cognitive. Il y réagit alors de manières diverses en utilisant « l'arme absolue de l'écolier démuni », en différant son entrée en tâche ou en abandonnant en cours la tâche à accomplir en ne l'ayant bien souvent que partiellement finie.

5.2.2. Les résultats des questionnaires

L'entretien directif effectué au travers des questionnaires remis aux élèves cibles a permis de se faire une idée sur la manière qu'ont ces deux élèves d'appréhender la passation de la consigne.

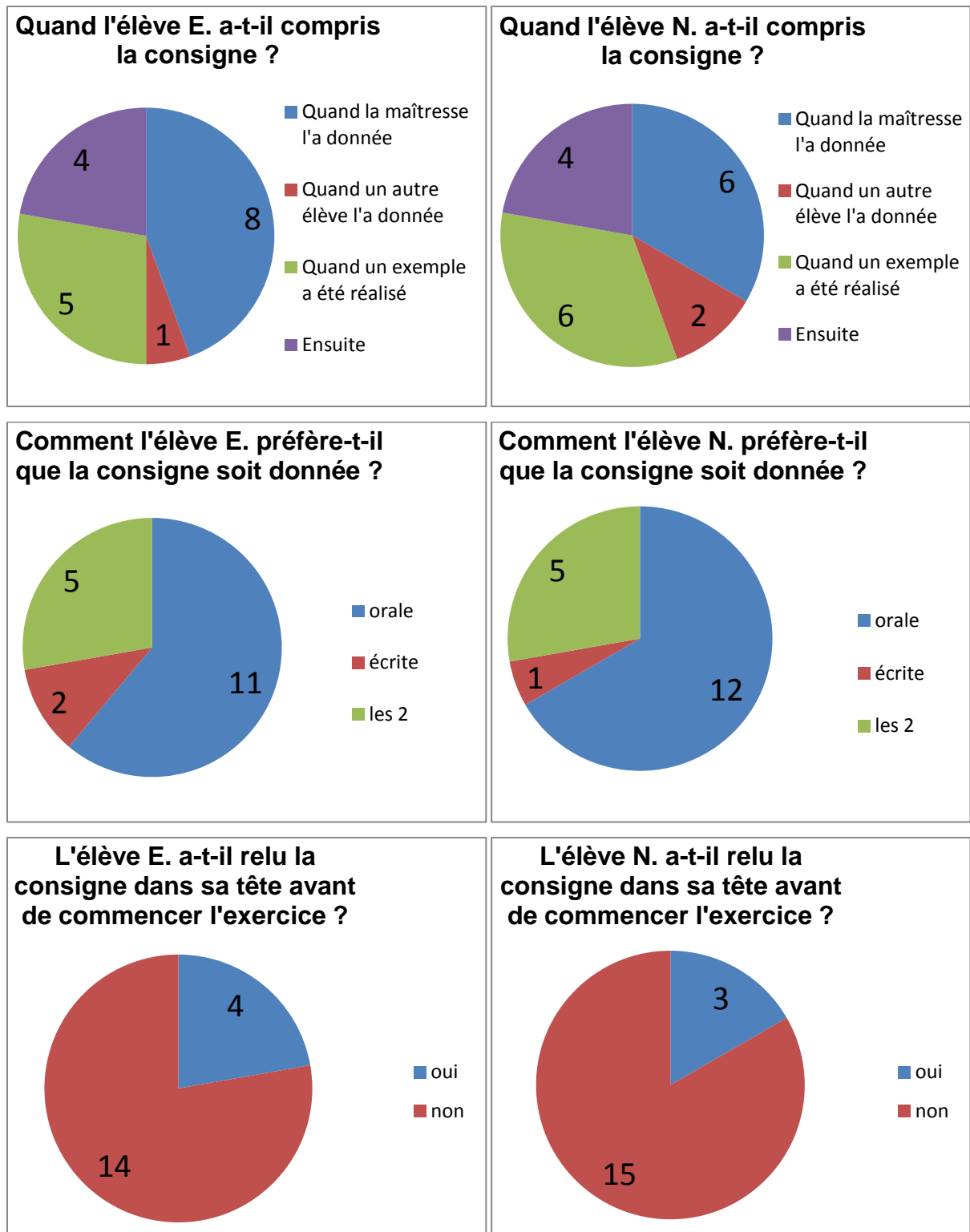


Figure 2 : résultats des questions fermées 1, 2 et 4 des questionnaires

Ces résultats ont permis de mettre en exergue le fait que les réponses aux questions fermées 1, 2 et 4 sont sensiblement identiques entre l'élève E. et l'élève N. En effet, pour les élèves cibles, la compréhension des consignes s'est faite essentiellement

lors de la passation par l'enseignant (44 % pour E. et 33 % pour N.) ou lors de l'exemplification (28 % pour E. et 33 % pour N.). Majoritairement, une préférence a été accordée à la passation orale des consignes (61 % pour E. et 67 % pour N.). Globalement, les consignes n'ont pas bénéficié d'une relecture par les élèves cibles (78 % pour E. et 83 % pour N.).

Enfin, en ce qui concerne la question 3 ouverte de l'entretien directif mené, les difficultés des consignes passées se sont avérées être liées à une maîtrise insuffisante des connaissances, à un lexique incompris, à un but de la tâche non perçu par l'élève, ou encore à une surcharge cognitive rattachée soit à une succession d'étapes, dans le cadre notamment des consignes complexes, soit à un guidage fort induit par diverses précisions.

6. Discussion

D'après nos résultats, les horaires semblent a priori ne pas avoir joué un rôle dans l'usage de « l'arme absolue de l'écolier démuni » chez les élèves cibles. Or, « le niveau de vigilance et les performances psychotechniques progressent du début jusqu'à la fin de la matinée scolaire, s'abaissent après le déjeuner, puis progressent à nouveau au cours de l'après-midi scolaire » (Challamel *et al.*, 2001, p. 53). Ainsi, il ne peut être exclu que les difficultés constatées chez les élèves cibles durant les séances de grammaire s'étant déroulées de 13h30 à 14h15 ne soient à rapprocher des fluctuations de l'activité intellectuelle en lien avec les rythmes scolaires. En conséquence, une difficulté accrue à entrée en tâche et à s'y maintenir peut également s'apparenter à une baisse de la vigilance et des performances lors de la passation des consignes directement liée au creux postprandial.

Qui plus est, l'inclination pour un champ disciplinaire spécifique n'a pas été considérée dans notre étude. En effet, un faible attrait pour une discipline peut engendrer une faible implication pour en maîtriser les apprentissages. L'apparition de « l'arme absolue de l'écolier démuni » a donc pu coïncider avec une matière ou avec l'apprentissage d'une notion peu appréciées par un des élèves cibles ou stigmatisées comme plus ardues.

La séance de grammaire du 18/03/2019 ayant déclenché un grand désarroi chez les élèves cibles traitait des propositions et de leur dénomination. Ces notions sont peu aisées à acquérir. De fait, les élèves E. et N. ont pu user de « l'arme absolue de

l'écopier démuné » non face à la difficulté que représentait pour eux la consigne passée mais plutôt comme un moyen de lutte face à des connaissances difficiles à engranger et/ou à réinvestir dans le cadre d'exercices réalisés en classe.

A cela s'ajoute le fait que « l'arme absolue de l'écopier démuné » peut, sans réel rapport avec la difficulté que représente une consigne passée, constituer un moyen d'attirer l'attention de l'enseignant. Un élève émotif, peu sûr de lui, avec une tendance récurrente à dévaloriser ses capacités, comme c'est le cas de nos deux élèves cibles, peut aisément être enclin à rechercher un soutien affectif pour réaliser la tâche qui lui est demandée. Dans ce cas, l'incompréhension peut même être feinte.

« Les émotions accompagnent [...] les élèves au sein de la classe et peuvent interférer avec les apprentissages ou les faciliter », il est donc primordial pour l'enseignant d'en tenir compte (Devernaud *et al.*, 2017, p. 21). Dans le cadre d'un enseignement positif et bienveillant, le bien-être de l'élève est donc à travailler. Ainsi, un encouragement peut parfois devenir un levier motivationnel pouvant occasionner un déblocage et limiter la verbalisation réflexe du « J'y arrive pas ».

Enfin, cette étude est à associer à la notion d'autonomie. En effet, rechercher un moyen d'exprimer « la capacité de l'élève à résoudre des problèmes, à effectuer des tâches sans se référer à l'enseignant » était clairement le but recherché ici pour participer malgré l'hétérogénéité de la classe à la réussite de tous (Bélanger et Farmer, 2012, p. 175). En accord avec les écrits de C. Mettoudi et A. Yaïche (1996) éviter les consignes complexes constituent un moyen efficace d'instaurer une différenciation tenant compte des élèves sujets à une surcharge cognitive comme l'élève E. (*in* Khennous, *op. cit.*, p. 10). Dans le cas de l'élève N., les consignes-procédures, le mettant régulièrement en difficulté, pourront être limitées. Toutefois, en vue d'un gain d'autonomie, l'enseignant devra veiller pour cet élève qui use quasi-systématiquement de « l'arme absolue de l'écopier démuné » à renvoyer vers la relecture de la consigne passée pour lui permettre de se l'approprier. De fait, et contrairement aux résultats obtenus *via* les questionnaires, une consigne écrite et orale devront être privilégiées pour lui et lui être régulièrement proposées.

7. Limites et perspectives

Parmi les limites de cette étude, notons tout d'abord des incohérences décelées dans les réponses des élèves aux questionnaires soumis. Pour exemple, l'élève N. dit avoir relu dans sa tête la consigne passée en espace et géométrie le 01/04/2019. Or, celle-ci verbalisée par l'enseignant n'a été donnée qu'à l'oral sans qu'une trace écrite en ait été soumise aux élèves. Elle ne pouvait donc pas être relue par ces derniers. En conséquence, ce résultat est inexploitable et ne doit, de fait, pas être pris en considération dans les analyses effectuées.

A cela s'ajoute que ces expériences n'ont pu être menées que les lundi et mardi, jours de prise en main de la classe, et cela seulement durant quatre semaines, sur une unique période, la période 4. Ce laps de temps restreint a contribué à un faible échantillonnage ayant lui-même conduit à des résultats qu'il n'a parfois pas été possible d'exploiter au maximum. Le nombre de répétitions s'est, par conséquent, vu limité à 18 consignes passées.

Dans le but de poursuivre cette recherche et de confirmer nos résultats, il serait intéressant, dans un premier temps, d'augmenter l'échantillonnage. Cela permettrait d'obtenir davantage de matière pour juger de l'efficacité d'une typologie, par rapport à une autre, de conditions ou encore de caractéristiques, en termes de différenciation.

De plus, un échantillonnage englobant plusieurs périodes scolaires permettrait de moduler le dispositif et d'en vérifier son efficacité sur l'année scolaire. Ainsi, il s'agirait de tendre vers une autonomie croissante chez les élèves cibles au fur et à mesure des progrès faits et de la mise en place d'une différenciation accrue par l'enseignant en terme de consignes à passer.

Enfin, une autre perspective visant à envisager une différenciation efficace lors de la passation des consignes scolaires pour les élèves en avance dans les apprentissages peut être énoncée pour venir compléter ce travail déjà mené. En effet, il s'agira de proposer à ces nouveaux élèves cibles une typologie et des caractéristiques de passation de consigne adaptées à leur profil afin de maintenir leur motivation dans les apprentissages.

Conclusion

La consigne scolaire doit être passée avec grand soin pour inclure chacun et participer à la réussite de tous. Il s'agit donc de proposer aux élèves et notamment à ceux en difficulté des consignes adaptées à leurs capacités pour qu'ils gagnent progressivement en autonomie.

Dans cette optique, l'étude proposée dans le présent rapport tend vers un enseignement différencié dès la passation de la consigne scolaire. De fait, elle suggère comme modalité d'expérimentation de moduler, dans une classe de CM2, les typologies et les caractéristiques de consignes existantes ainsi que les conditions de leur passation comme moyen d'inclure davantage encore deux élèves à besoins particuliers.

Grâce à la méthode expérimentale, les résultats obtenus tendent à confirmer que des consignes simples permettent, pour les élèves, une entrée et un maintien en tâche plus aisé que des consignes complexes. De plus, cette expérience a permis de proposer une piste de différenciation spécifique pour l'élève N : limiter les consignes-procédures lors des phases de passation.

Ces propos sont, toutefois, à nuancer compte-tenu du faible taux d'échantillonnage contraint par les dates de début et de fin d'expérimentation. Celui-ci pourra être complété et étoffé par une étude subsidiaire menée sur un laps de temps plus conséquent.

Références bibliographiques

- Adam J.-M. (2001). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. Les Textes de consignes, Revue Pratiques n°111-112, CRESEF, pp. 7-38.
- Bennejean, M. et Boutonnet, E. (2015). *Des obstacles à la passation des consignes*. (Mémoire de Master, Université de Montpellier II) Récupéré de <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01196970/document>
- Bélanger, N., Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et Sociétés*, 29, 173-191. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-173.htm>
- Bourgeois, M. (2006). *Aider les élèves à mieux comprendre les consignes*. (Mémoire de Master, IUFM de Bourgogne) Récupéré de https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00709.pdf
- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11(6), 55-56. Récupéré de https://www.jstor.org/stable/44418252?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
- Challamel, M.-J., Clarisse, R., Lévi, F., Laumon, B., Testu, F. *et al.* (2001). Rythmes de l'enfant : de l'horloge biologique aux rythmes scolaires. [Rapport de recherche] Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM). 106 p., figures, graphiques. hal- 01571640
- Cnesco (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- Dénoyer, M. (2015). *Différencier les consignes pour faire écrire tous les élèves*. Récupéré de <https://histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1323>
- Devernaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., Sander, D. (2017). Les émotions au coeur des processus d'apprentissage. *Neurosciences et Pédagogie spécialisée*, 4, 20-25.
- Eduscol (2016). *Travailler la compréhension de consignes*. Récupéré de http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/2/RA16_C3_FRA_12_lect_eval_lectcons_N.D_612892.pdf
- Fraschini, J. (2009). *Promouvoir l'estime de soi : le rôle de l'école ?* [en ligne]. Le café pédagogique [consulté le 23/12/2018] <http://www.cafepedagogique.net/communautes/RefusEchec2009/Lists/Billets/Post.aspx?ID=13>

- Gérard, H. (2003). *Les consignes : comment aider les élèves en situation de blocage ?* (Mémoire de Master, IUFM de Bourgogne) Récupéré de https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2003/03_02STA03600.pdf
- Gregori, I. (2005). *Comment améliorer la compréhension des consignes ?* (Mémoire de Master, IUFM de Bourgogne) Récupéré de https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00225.pdf
- Grelley, P. (2012). Contrepoint - La méthode expérimentale. *In Informations sociales*. N°174 (6), 23-23.
- Khennous, Z. (2012). *Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire : de l'élaboration à la passation ?* (Mémoire de Master, Université de Montpellier II) Récupéré de <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00840651/document>
- Lengagne, A. (2005). *De l'importance des consignes*. (Mémoire de Master, IUFM de Bourgogne) Récupéré de https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00449.pdf
- Maulini, O. (2010). Vous n'avez pas compris ? Alors posez moi une question ! *In Le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques. Attention aux consignes ! Les Cahiers pédagogiques n°483*, pp. 15-16.
- Mettoudi, C et Yaïche, A. (1996). Travailler avec méthode, l'aide méthodologique. Hachette éducation, Collection l'école au quotidien.
- Micheau, C. (2006). *Comment favoriser la compréhension des consignes en cycle 2 ?* (Mémoire de Master, Université de Montpellier II) Récupéré de <http://sylviecastaing.chez.com/consignesmem.pdf>
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 portant sur le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Bulletin officiel n°17, du 23 avril 2015, 8 pp. Récupéré de <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015 portant sur les programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin officiel spécial n°11, du 26 novembre 2015, 386 pp. Récupéré de http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. 2018. *Projet d'ajustement et de clarification des programmes de mathématiques des cycles 2, 3 et 4*. Voté le 31 mai 2018, 34 pp. Récupéré de http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/00/0/Projet-ajustement-clarification-Programmes_maths-C_2-3-4-31_mai_2018_966000.pdf

Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves (2016). L'élaboration, la formulation et la passation de la consigne. Livre thématique III : Organisation et gestion des savoirs, Fiche 2, pp. 26-49. Récupéré de <http://opera.ifadem.org/livrets-formation>

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. ESF éditeur Paris

Salabura, S. (2002). *Comment rédiger les consignes pour que les élèves de 6^{ème} soient autonomes lors d'une séance de travaux pratiques ?* (Mémoire de Master, IUFM de Montpellier) Récupéré de <http://sylviecastaing.chez.com/memcons.pdf>

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Digest. ERIC_NO: ED443572. [Online] <http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl>

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. France : Canopé - CRDP l'Aisne.

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

Zakhartchouk, J.-M. (2015). *Apprendre à apprendre*. Réseau Canopé - CNDP, Edition Eclairer. 135 p.

Index des tableaux et figures

Tableau 1 : Résultats issus de la grille d'observations 1 et codification associée	17
Tableau 2 : Résultats issus de la grille d'observations 2 et codification associée	19
Tableau 3 : Synthèse des résultats obtenus <i>via</i> les questionnaires distribués aux élèves cibles du 11 au 19/03/2019	20
Tableau 4 : Synthèse des résultats obtenus <i>via</i> les questionnaires distribués aux élèves cibles du 25/03 au 02/04/2019	21
Figure 1 : outil d'observation des consignes verbales de l'enseignant (extrait de O.P.E.R.A., 2016, p. 34)	14
Figure 2 : résultats des questions fermées 1, 2 et 4 des questionnaires	24

Annexes

Index des annexes

Annexe 1 : Grille d'observations 1 vierge	33
Annexe 2 : Grille d'observations 2 vierge	33
Annexe 3 : Ensemble des consignes délivrées durant la période d'expérimentation	34
Annexe 4 : Exemples de questionnaires complétés par l'élève cible E.	36
Annexe 5 : Exemples de questionnaires complétés par l'élève cible N.	36

Annexe 1 : Grille d'observations 1 vierge

Date	11/03/2019		12/03/2019		18/03/2019		19/03/2019		25/03/2019		26/03/2019		01/04/2019		02/04/2019	
Discipline	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures
Horaires																
Typologie de la consigne																
Climat et conditions de passation de la consigne																
Caractéristiques de la consigne																
Reformulation																
Exemplification																
Temps de passation de la consigne																

Annexe 2 : Grille d'observations 2 vierge

Date	11/03/2019		12/03/2019		18/03/2019		19/03/2019		25/03/2019		26/03/2019		01/04/2019		02/04/2019	
Discipline	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures	Grammaire	Géométrie	Vocabulaire	Grandeurs & mesures
Elève E.	Nb d'occurrence de l'arme absolue de l'écolier démuné															
	Entrée en tâche															
	Maintien dans la tâche															
	Sollicitation du PE															
Elève N.	Nb d'occurrence de l'arme absolue de l'écolier démuné															
	Entrée en tâche															
	Maintien dans la tâche															
	Sollicitation du PE															

Annexe 3 : Ensemble des consignes délivrées durant la période d'expérimentation

Il est à noter que certaines des consignes présentées ci-après sont extraites ou fortement inspirées des manuels scolaires de CM2, respectivement intitulés en français *Le nouvel à portée de mots* et en mathématiques *Maths explicites*.

11/03/2019 :

– Grammaire :

Consigne 1 : vous allez lire la phrase dans votre tête et recopier sur votre ardoise le ou les verbes conjugués. Allez c'est facile, vous savez faire.

Consigne 2 : notez sur votre ardoise « S » si c'est une phrase simple ou « C » si c'est une phrase complexe. Qui me rappelle ce qu'est une phrase simple et une phrase complexe ?

– Espace et géométrie :

Consigne : observez ces figures géométriques complexes et, pour chacune, notez sur votre ardoise quelles figures simples vous voyez.

12/03/2019 :

– Vocabulaire :

Consigne : forme 3 familles avec les mots proposés. Entoure le radical en noir pour t'aider. Qui peut nous rappeler ce qu'est un radical ?

– Grandeurs et mesures :

Consigne : complétez ces égalités en écrivant sur votre ardoise la bonne réponse.

18/03/2019 :

– Grammaire :

Consigne : recopie chaque phrase, souligne en noir les verbes conjugués, sépare par un trait vertical les propositions puis, pour chaque phrase, indique les noms des propositions (indépendante, juxtaposées, coordonnées, subordonnées). Pour que ce soit plus facile, je vous laisse les affichages. Qui nous rappelle comment on reconnaît ces propositions ? C'est quoi une proposition indépendante ? Et des propositions juxtaposées ? coordonnées ? subordonnées ?

– Espace et géométrie :

Consigne : réalise le dessin à main levée du programme de construction projeté au tableau. N'oublie pas d'ajouter les codages et les mesures.

19/03/2019 :

- Vocabulaire :
Consigne : je vais vous donner un mot. Sur votre ardoise, vous écrirez un mot dérivé de ce mot que vous aurez formé en ajoutant un préfixe.
- Grandeurs et mesures :
Consigne : recopie et complète les égalités avec l'unité qui convient.

25/03/2019 :

- Grammaire :
Consigne : avec les deux phrases simples écrites au tableau, vous devez rédiger sur votre cahier une phrase complexe.
- Espace et géométrie :
Consigne : nous allons jouer au jeu du portrait. Chaque table de 4 est une équipe. Chaque équipe va, dans un premier temps, décrire la figure géométrique complexe distribuée sur la feuille blanche. Puis, j'interrogerai les équipes et vous devrez, à tour de rôle, lire votre description. A vous de vous mettre d'accord sur qui lira. Les autres équipes vont devoir deviner quelle figure est décrite parmi les 10 projetées au tableau et écrire son numéro sur leur ardoise. Rappelez-vous que vous venez de me dire qu'il n'y a pas 2 figures identiques. Ce n'est pas difficile si vous êtes attentif.

26/03/2019 :

- Vocabulaire :
Consigne : recopiez ce mot sur votre ardoise. Soulignez le radical et entourez le préfixe.
- Grandeurs et mesures :
Consigne : recopie et complète avec le signe $>$, $<$ ou $=$.

01/04/2019 :

- Grammaire :
Consigne 1 : recopie chaque phrase et indique s'il s'agit d'une phrase affirmative ou négative. Puis entoure en noir les mots de négation.
Consigne 2 : réécris les phrases en changeant leur forme.
- Espace et géométrie :
Consigne : écrire une consigne permettant de passer de l'image de gauche à l'image de droite. Pour ça vous devez commencer par un verbe à l'infinitif et utiliser le vocabulaire géométrique déjà appris.

02/04/2019 :

- Vocabulaire :

Consigne : recopie ces mots et entoure en noir leur suffixe.

- Grandeurs et mesures :

Consigne : recopie et complète les calculs. Pense avant à convertir toutes les mesures dans la même unité de masse.

Annexe 4 : Exemples de questionnaires complétés par l'élève cible E.

DATE: 18/03/19

SEANCE ET DISCIPLINE: Grammaire - les propositions

1) Quand as-tu compris la consigne ?
Quand la maîtresse l'a donnée / Quand un autre élève la donnée / Quand un exemple a été réalisé / Ensuite.

2) Préfères-tu que la consigne soit donnée à l'oral, écrite au tableau ou les deux ?

3) Qu'est-ce qui a été difficile pour toi dans cette consigne ? (Vocabulaire employé inconnu, tournure, succession d'étapes, ...)
Je comprend pas les proposition.

4) As-tu relu la consigne dans ta tête avant de commencer l'exercice ?
Oui/Non

DATE: 12/03/19

SEANCE ET DISCIPLINE: Vocabulaire - les familles

1) Quand as-tu compris la consigne ?
Quand la maîtresse l'a donnée / Quand un autre élève la donnée / Quand un exemple a été réalisé / Ensuite.

2) Préfères-tu que la consigne soit donnée à l'oral, écrite au tableau ou les deux ?

3) Qu'est-ce qui a été difficile pour toi dans cette consigne ? (Vocabulaire employé inconnu, tournure, succession d'étapes, ...)
Je trouve pas le radical.

4) As-tu relu la consigne dans ta tête avant de commencer l'exercice ?
Oui/Non

Annexe 5 : Exemples de questionnaires complétés par l'élève cible N.

DATE: 07/04/19

SEANCE ET DISCIPLINE: géométrie écriture des passages

1) Quand as-tu compris la consigne ?
Quand la maîtresse l'a donnée / Quand un autre élève la donnée / Quand un exemple a été réalisé / Ensuite.

2) Préfères-tu que la consigne soit donnée à l'oral, écrite au tableau ou les deux ?

3) Qu'est-ce qui a été difficile pour toi dans cette consigne ? (Vocabulaire employé inconnu, tournure, succession d'étapes, ...)
de faire la consigne.

4) As-tu relu la consigne dans ta tête avant de commencer l'exercice ?
Oui/Non

DATE: 18/03/19

SEANCE ET DISCIPLINE: Grammaire les propositions

1) Quand as-tu compris la consigne ?
Quand la maîtresse l'a donnée / Quand un autre élève la donnée / Quand un exemple a été réalisé / Ensuite.

2) Préfères-tu que la consigne soit donnée à l'oral, écrite au tableau ou les deux ?

3) Qu'est-ce qui a été difficile pour toi dans cette consigne ? (Vocabulaire employé inconnu, tournure, succession d'étapes, ...)
je n'ai pas le nom des propositions.

4) As-tu relu la consigne dans ta tête avant de commencer l'exercice ?
Oui/Non

4^{ème} de couverture

Résumé : Passer une consigne scolaire qui sera comprise par tous les élèves est un exercice difficile, notamment lorsqu'on débute en tant que professeur des écoles. Il a donc été question, au travers de cette étude, de se demander comment pratiquer une différenciation efficace en CM2 lors de la passation des consignes scolaires. Cela avait pour but d'inclure deux élèves à besoins particuliers ayant une tendance quasi systématique à réagir à la passation de consignes par un « Maîtresse, je comprends rien » ou « Maîtresse, j'y arrive pas ». La méthode expérimentale a permis de tester l'effet de : la typologie de la consigne scolaire émise, le climat et les conditions de sa passation et ses caractéristiques. Un entretien directif des deux élèves cibles ainsi qu'une grille d'observation ont contribué au recueil des données. Les résultats ont montré une disposition accrue des élèves à entrer en tâche et à s'y maintenir sans recourir à « l'arme absolue de l'écolier démuni » lorsque la consigne est simple, passée dans le calme, reformulée par un des élèves cibles et exemplifiée. Se pose alors la question de la recherche affective de l'élève en quête d'attention.

Mots clés : consigne scolaire, passation, différenciation, besoins particuliers.

Abstract : Giving a school instruction that will be understood by all pupils is a difficult exercise, especially when you start as a teacher. So, through this study, it was discussed how to practice effective differentiation in the fifth grade when passing school instructions. The purpose was to include two pupils with special needs who had a quasi-systematic tendency to react to the giving of instructions with a “Mistress, I don’t understand” or “Mistress, I can’t do it”. The experimental method made it possible to test the effect of: the typology of the emitted school instruction, the climate and the conditions of its giving and its characteristics. A directional interview of the two target pupils and an observation grid contributed to the collection of data. The results showed an increased pupils willingness to enter and remain on the task without using “the absolute weapon of the helpless schoolboy” when the instruction is simple, is given in calm, reformulated by one of the target pupils and exemplified. This raises the issue of the pupils' emotional search for attention.

Key words : school instruction, giving, differentiation, special needs.