



HAL
open science

Comment aider les élèves à besoins éducatifs particuliers en grande difficulté à s'autonomiser dans la compréhension des consignes ?

Sarah Simian-Mermier

► To cite this version:

Sarah Simian-Mermier. Comment aider les élèves à besoins éducatifs particuliers en grande difficulté à s'autonomiser dans la compréhension des consignes ?. Education. 2020. dumas-03127811

HAL Id: dumas-03127811

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03127811v1>

Submitted on 1 Feb 2021

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.

Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**Comment aider les élèves à besoins
éducatifs particuliers en grande
difficulté à s'autonomiser dans la
compréhension des consignes ?**

Présenté par Sarah Simian-Mermier

Mémoire de M2 encadré par Pascal Duc

Sommaire

Introduction.....	1
1. État de l'art.....	2
1.1 La compréhension des consignes.....	2
1.1.1 Qu'est-ce qu'une consigne.....	2
1.1.2 Une étape clé dans la mise au travail et l'autonomie.....	4
1.1.3 Les difficultés en lien avec la compréhension des consignes.....	6
1.2 Les élèves en difficultés.....	7
1.2.1 Élève avec déficience intellectuelle.....	8
1.2.2 Élève dysphasique.....	9
1.3 Quelles solutions possibles ?.....	11
1.3.1 Visualiser, concrétiser : les consignes écrites et le mémo-consigne.....	12
1.3.2 Planifier, se repérer : le plan de travail.....	13
1.3.3 Structurer : le plan de consigne.....	14
2. Problématique.....	15
3. Méthode.....	16
3.1 Présentation des élèves et analyse de leurs difficultés.....	16
3.2 Dispositif n°1 : le mémo-consigne.....	17
3.3 Dispositif n°2 : le plan de travail.....	20
3.4 Dispositif n°3 : le plan de consigne.....	21
4. Résultats.....	22
4.1 Élève n°1 : Emma.....	22
4.2 Élève n°2 : Lise.....	25
4.3 Extension à d'autres élèves du dispositif n°1.....	28
Discussion / Conclusion.....	29
Bibliographie.....	33
Annexes.....	34

INTRODUCTION

Lundi 2 Septembre, c'est la rentrée. J'arrive à 7h15 dans cette école que j'ai déjà visité il y a deux mois et qui sera ma seconde maison pour cette année. Dans cette immense cour, il fait déjà chaud. Je suis sûrement stressée mais l'excitation et l'impatience de rencontrer mes élèves prennent le dessus. Je vais saluer mes collègues qui sont arrivés et monte dans ma classe, tout le monde s'agite dans l'école. Pas moi, je prends mon temps et je veux savourer ces premiers instants dans cette classe, dans ma classe. Je n'ai que les prénoms des élèves en tête, pas encore leurs visages. Je finis de préparer ma classe, il est déjà 8 heures et j'aperçois par la grande vitre un grand groupe de personnes au portail. Ils sont forcément là, parmi eux. 8h10, la directrice ouvre le portail, les enfants entrent en courant, en hurlant et je souris. 8h30, la cloche sonne et les élèves viennent se ranger devant nous, ils ont l'habitude et se connaissent presque tous, c'est très naturel. Ils sont petits, tous, sauf un. Ils me regardent avec de grands yeux, quelques échanges rapides, je leur souris, ils me sourient aussi. Ah, ce petit est dans ma classe, je l'avais déjà vu en juillet pendant ma visite, les collègues m'avaient dit « j'espère que tu ne l'auras pas ! », et celui-ci aussi, tant pis, chaque année est différente et ils ont sûrement muri un peu depuis l'an dernier. Et lui, je crois me souvenir qu'il y avait des problèmes dans la famille, je serai là pour lui, et pour tous les autres aussi. L'un des miens arrive pour me dire qu'il ne trouve plus son cartable. Je lui dis d'aller revoir dans la cour mais son papa arrive pour me dire qu'ils ont oublié les cartables ce matin et qu'il le ramènera à midi, s'il y pense. Bon, nous ferons avec. On monte en classe, j'ai demandé le calme pour monter, sans y croire, mais ils le font et cela m'étonne. J'ai été prévenue de certains élèves en difficulté. Je les repère assez vite et me projette, les aidant et j'imagine leur sourire quand ils diront qu'ils ont réussi. Nous rentrons en classe, la journée commence tout naturellement comme si c'était ma dixième rentrée, pourtant non, je fais sûrement plein d'erreurs et j'en ferai encore mais je me sens bien, enfin à ma place et ils ont l'air heureux alors cela me suffit pour cette première journée. J'ai mille objectifs en tête pour eux, et on y arrivera. Dès les premiers jours, des difficultés importantes apparaissent pour certains élèves, deux en particulier. La compréhension des consignes semble encore plus difficile que le reste pour ces deux-là (je les appellerai Emma et Lise). C'est par là que je dois commencer pour les aider. La consigne est un élément clé de l'apprentissage et sera présente tout au long de leur scolarité, d'où son importance. Ce sera sûrement un long travail de les amener à être autonomes dans la mise au travail afin de pouvoir se concentrer ensuite sur les autres difficultés.

1. ETAT DE L'ART

1.1. La compréhension des consignes

1.1.1. Qu'est-ce qu'une consigne ?

La consigne est présente dans la vie quotidienne (jeu, recette, etc) et pas uniquement dans le cadre scolaire. Il est donc essentiel de la comprendre.

Elle est définie dans les dictionnaires français comme étant « une instruction formelle donnée à quelqu'un, qui est chargé de l'exécuter » par le Larousse, « une instruction stricte » par Le Petit Robert. Il y a donc un émetteur et un ou plusieurs récepteurs.

Dans un cadre purement scolaire, Jean-Michel Zakhartchouk définit la consigne comme « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche ». Cela peut se résumer à un « discours d'incitation à l'action ». La consigne n'est pas un ordre pour autant et ne doit pas être perçue comme tel. Elle est néanmoins plus qu'une simple question ou qu'une demande.

La consigne scolaire comporte des caractéristiques particulières comme tout autre texte :

- Elle peut être simple (une seule action demandée) ou complexe (plusieurs actions demandées). Une consigne simple n'implique pas pour autant une action moins difficile à réaliser que dans une consigne complexe. Dans cette dernière, il y aura peut-être plus d'informations, par exemple les étapes à suivre pour parvenir à l'attendu final. La consigne complexe peut, pour autant, entraîner des difficultés dans la réalisation tel que des oublis de certaines tâches, ou des difficultés de compréhension en lien avec le nombre d'informations contenu dans cette consigne.
- Elle peut être écrite (au tableau, sur le cahier, etc...) ou orale. La consigne écrite a pour avantage de rester présente et à la disposition de l'élève qui peut y revenir dès qu'il en ressent le besoin. La consigne orale nécessite quant à elle, un travail de mémorisation en parallèle du travail de compréhension demandé pour chaque consigne. Pourtant, elle peut être facilitante pour certains élèves notamment grâce à l'intonations mises, aux gestes effectués, etc...
- Elle peut être également présentée sous la forme d'une question. Cette question peut être ouverte, attendant une réponse construite et élaborée ou elle peut être fermée, attendant une réponse courte, telle que « oui » ou « non ». La consigne ouverte est pour Jean-Michel Zakhartchouk une « consigne à faible guidage » contrairement à la

consigne fermée. Cette dernière consigne peut donc être plus appropriée pour les élèves en difficulté car elle se trouve plus rassurante que la consigne ouverte.

- Elle peut être déclarative, impérative ou encore négative.

Différentes fonctions sont attribuées à la consigne scolaire. Philippe Meirieu¹ en donne la typologie suivante :

- La consigne-but : elle exprime l'attendu, le projet à mettre en œuvre. Elle est en lien avec la motivation de l'élève. Par exemple : « Compte jusqu'à cent. »
- La consigne-critère : elle permet à l'élève de visualiser le résultat de ce qui est attendu afin de vérifier si, à la fin du travail, sa production est conforme aux attendus. Elle correspond aux critères de réussite. Par exemple : « Souligne en bleu tous les déterminants. »
- La consigne-procédure : elle indique la procédure à suivre obligatoirement ou facultativement pour atteindre le résultat attendu. Cette consigne peut servir de différenciation car elle donne plus ou moins d'information à l'élève et par conséquent lui apporte de l'aide ou non. Par exemple : « Lis ce texte avant de répondre aux questions. »
- La consigne-structure : elle met en garde sur un point précis, sur une erreur possible. Là-encore, elle permet de différencier en spécifiant des informations. Par exemple : « Attention à ne pas confondre « sont » et « son ». »

La consigne scolaire doit être un moyen pédagogique pour parvenir à un ou plusieurs apprentissages :

- Elle favorise l'attention de l'élève et l'implique dans les apprentissages
- Elle aide l'élève dans la conduite de l'apprentissage
- Elle guide l'élève dans sa progression
- Elle aide l'élève en lui permettant de s'auto-évaluer

Dans les programmes, on retrouve dès la maternelle la présence des consignes dans les compétences langagières (domaine : le langage au cœur des apprentissages). En élémentaire, elle fait référence au domaine 1 du socle commun, « Les langages pour penser et communiquer » ; au domaine 2, « Les méthodes et outils pour apprendre ». Elle se place dans

¹ Meirieu, P. (1993). *Apprendre, oui mais comment ?*, p. 183. Paris : ESF éditeur.

le programme de français dans « écouter pour comprendre des messages oraux » ou encore dans « pratiquer différentes formes de lecture » (rappelons que la lecture implique la compréhension et non seulement le décodage). Même si la consigne est davantage présente dans les programmes en français, il est nécessaire de souligner qu'elle est présente dans chaque domaine, dans chaque discipline scolaire.

La consigne, aussi importante soit-elle, nécessite un apprentissage particulier et spécifique. Selon Jean-Michel Zakhartchouk, il paraît nécessaire de travailler sur le vocabulaire des consignes, d'en établir un lexique afin que les élèves puissent s'approprier d'avantage cette partie importante du langage très présente à l'école. Il évoque dans son ouvrage Comprendre les énoncés et consignes¹ plusieurs points d'attention à savoir : une consigne ne doit pas embrouiller l'élève, il faut être vigilant afin de ne pas mettre trop d'implicite dans une consigne, éviter les mots polysémiques qui peuvent donner lieu à une confusion de sens. Il convient de mettre en évidence le verbe d'action indiquant ce qu'il est demandé de faire. Il précise également qu'il y a autant de types de consignes que de profils d'élèves.

Une consigne nécessite parfois de faire preuve d'abstraction. L'abstraction étant selon Britt-Mari Barth², « le concept et l'opération mentale menant au concept, c'est-à-dire le processus ». Cela peut engendrer des difficultés chez certains élèves.

1.1.2. Une étape clé dans la mise au travail et l'autonomie

La consigne est donc un élément présent constamment dans la vie et encore plus en classe, elle sera présente tout au long de la scolarité de l'enfant et sa compréhension est essentielle à la réussite scolaire.

La consigne est, dans la majorité des cas, le point de départ des tâches confiées aux élèves. La mise au travail se fait donc, après s'être concentré, par l'étude de la consigne. Étant le point de départ des travaux, si elle est incomprise ou mal comprise, cela engendrera alors au commencement de la tâche un obstacle quant à la réussite de l'élève. En effet, celui-ci est en difficulté immédiatement.

¹ Zakartchouk, J.-M. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes, un point fort du socle commun*. Canopé.

² Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.

La bonne compréhension des consignes est dépendante de différents critères rappelés par l'Académie de Tours¹.

- Le niveau de formulation de la consigne : Est-elle implicite ou explicite ? Quelle est la longueur de la (des) phrase(s) ? Quel est le vocabulaire utilisé ?
- Le type de tâche demandé : Est-il défini ou pas ?
- Le rapport d'accessibilité de la tâche par rapport au niveau d'acquisition de l'élève : Ce qui est demandé est-il du niveau de l'élève ?
- L'éloignement temporel des acquis sollicités : La tâche demande-t-elle de faire appel à des connaissances ou des compétences vues il y a un certain temps ?
- Le degré de guidage présent dans la consigne : En référence aux consignes-procédures, la consigne précise-t-elle les étapes de réalisation ? Une reformulation des attendus ? Un guide indiquant la procédure à suivre ?
- La quantité d'informations à traiter : La consigne contient-elle le minimum pour réaliser la tâche ou y-a-t-il des informations complémentaires utiles ou non ?

De par son caractère si essentiel, la consigne, ainsi que sa construction, nécessite une attention toute particulière de l'enseignant. Les consignes écrites et orales doivent être minutieusement préparées même s'il s'avère que les consignes données oralement sont plus souvent approximatives que les consignes écrites. En effet, préparer une bonne consigne permet à un maximum d'élève d'entrer dans la tâche plus ou moins rapidement et de rendre l'enseignant disponible pour les élèves les plus en difficultés.

Pour autant, la consigne ne doit pas être seulement vue comme le commencement de l'activité mais comme un point clé qui doit faire l'objet d'un apprentissage. C'est effectivement une compétence complexe qui, elle-même met en jeu d'autres compétences telles que le décodage du texte, la compréhension de ce dernier et la planification mentale afin de créer le scénario des tâches à accomplir dans le but de parvenir à l'attendu exprimé dans la consigne.

Un élève qui comprend seul la consigne peut alors faire, ou au minimum débiter, le travail seul et ainsi être autonome, au moins en partie. Afin que l'élève soit le plus autonome possible dans la compréhension de consigne, Jean-Michel Zakhartchouk rappelle qu'il est important de faire un travail approfondi sur le vocabulaire des consignes, pour que les élèves

¹ Académie de Tours. (2015, Janvier). Le plan de travail.

s'en imprègnent au mieux, ainsi que sur les mots-clés car ils sont une entrée dans la tâche intéressante pour savoir ce qu'il y a à faire.

Devenir autonome dans la mise au travail et donc dans la compréhension de consigne n'est pourtant pas chose aisée et il y peut y avoir de multiples difficultés avant d'y parvenir.

1.1.3. Les difficultés en lien avec la compréhension des consignes

Comme le précise Jean-Michel Zakhartchouk (2010)¹, « lire des consignes est une compétence trop large pour ce que c'est ». Nous l'avons souligné précédemment, la consigne est un élément complexe et son étude met en jeu plusieurs processus déjà complexes.

Une première difficulté provient de la pluralité des consignes : comme nous l'avons précisé dans la première partie, une consigne peut être ouverte, fermée, simple, complexe, sous forme de question ou impérative, etc... L'élève ne doit donc pas savoir lire une seule consigne mais bien comprendre l'ensemble des consignes afin de pouvoir d'adapter aux demandes.

La seconde difficulté se réfère aux conditions de réalisation de la consigne. Il faut en effet que l'élève comprenne ce qui lui est demandé, qu'il comprenne et voie les attendus, qu'il les accepte puis qu'il soit en capacité de faire ce qui est attendu de lui et enfin qu'il soit capable d'une relecture pour valider que sa réalisation correspond aux attendus. Chaque étape de ce processus peut engendrer des difficultés.

Une troisième difficulté est en lien avec l'abstraction puisque les élèves, d'après Barth (2001)², peuvent avoir tendance à faire une confusion entre les éléments pertinents et ceux qui ne le sont pas. Il peut également y avoir un obstacle sur l'interprétation, l'élève peut ne pas savoir comment traiter les informations qu'il a recueilli dans la consigne.

Concernant les consignes orales, une résistance peut apparaître quant à la capacité d'intégrer et de traiter l'ensemble des informations au débit proposé. Cela peut s'associer à la difficulté de garder les informations en mémoire assez longtemps jusqu'au traitement de l'information.

¹ Zakartchouk, J.-M. (2010, Septembre - Octobre). Attention aux consignes ! *Cahier pédagogique n°483*, pp. 9-57.

² Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.

Une autre difficulté intervient lorsque le lexique n'est pas compris, n'est pas acquis par l'élève. Jean-Michel Zakhartchouk (2016)¹ le rappelle, il faut éviter l'implicite et les mots polysémiques, être vigilant sur le vocabulaire employé.

Toujours selon Jean-Michel Zakhartchouk (2016), la consigne doit être concrète et facilitante, elle ne doit donc pas contenir trop d'informations ou des informations qui pourraient tromper les élèves, ce qui amènerait des difficultés supplémentaires.

Une difficulté est relative aux consignes complexes. Celle-ci contient plusieurs actions à réaliser, or un élève peut n'en faire qu'une partie car il n'a pas vu ou pas compris une partie par exemple.

De plus, une autre difficulté apparaît en lien avec les attendus de la consigne. En effet, si l'élève se fait une fausse représentation du résultat, la compréhension de la consigne ainsi que sa réalisation seront erronées.

Enfin, un obstacle peut intervenir en rapport avec les inégalités scolaires et sociales. Selon Bautier & Delarue-Breton (2015)², deux groupes d'élèves se distinguent dans l'étude des consignes. Un premier groupe va étudier l'ensemble de la consigne, ce qui amène à construire des significations générales, un travail d'élaboration. Un second groupe, moins familier des modes scolaires d'interprétation, va se référer à des éléments précis et ponctuels qui font résonance à leurs expériences, cela amène à des significations spécifiques et une réponse minimale. Le mode de lecture, selon qu'il soit d'un type ou de l'autre peut donc amener une difficulté supplémentaire.

~

1.2. Les élèves en difficulté

Nous en avons tous dans nos classes, avec différents types de difficultés. Malgré la différenciation, les consignes sont une nécessité ; lorsqu'elles représentent une difficulté, il convient de trouver des solutions au plus vite pour y remédier.

Comme il sera précisé par la suite, les élèves ayant bénéficié de cette expérimentation ont un profil particulier. Il est nécessaire de comprendre leur fonctionnement pour mieux les aider à utiliser les consignes de façon pertinente.

¹ Zakartchouk, J.-M. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes, un point fort du socle commun*. Canopé.

² Delarue-Breton, C., & Bautier, E. (2015, Mars). Nouvelle littéracie scolaire et inégalité des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui n°190*, pp. 51-60.

Pour Jean-Michel Zakhartchouk, simplifier les consignes pour les élèves à besoins éducatifs particuliers n'est pas suffisant. L'oralisation des consignes n'est pas toujours la solution et la consigne doit être adaptée en fonction du niveau de l'élève. Les élèves à besoins éducatifs particuliers sont moins aptes que les autres à recevoir des discours trop longs. Il vaut donc mieux utiliser des consignes écrites et seulement avec les informations nécessaires à la réalisation de la tâche. Il s'avère également important de mettre en évidence l'action à réaliser.

Dans la classe, plus généralement, Corneloup (2009)¹ conseille de mettre ces élèves au centre, de leur apporter beaucoup d'attention et de communiquer avec eux autant que possible.

1.2.1. Élève avec déficience intellectuelle

L'Organisation Mondiale de la Santé définit la déficience intellectuelle comme « un arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé par une insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence, notamment au niveau des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des performances sociales ». Cela se traduit par les limitations significatives dans le fonctionnement intellectuel, l'apparition des troubles avant dix-huit ans ainsi que des limitations du fonctionnement adaptatif dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques d'après Büchel & Paour (2005)². On parle aujourd'hui de trouble de l'efficacité intellectuelle.

Dans son ouvrage, Odile Klinger-Delarge (2013)³ indique les quatre niveaux d'atteintes : retard léger, retard moyen, retard grave et retard profond. Les causes sont multiples et s'estiment à deux-cents environ. Elles sont prénatales (génétiques), périnatales (traumatismes à l'accouchement, prématurité, infections) ou postnatales (maltraitements, carences graves). Cependant, elle met en avant le fait que ces enfants ont un avenir tout comme les autres enfants.

Les dysfonctionnements cognitifs amènent des difficultés scolaires. Pour ces enfants, il est important de rendre le monde prévisible. La difficulté, sans cela, à appréhender le monde est source d'angoisse et de réactions néfastes, notamment aux apprentissages. Rendre le monde

¹ Corneloup, A. (2009). *100 idées pour gérer sa classe*. Paris: Tom Pousse.

² Büchel, F.-P., & Paour, J.-L. (2005, Mars). Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive. *Enfance*, pp. 227-240.

³ Klinger-Delarge, O. (2013). *100 idées pour accompagner les enfants déficients intellectuels*. Paris: Tom Pousse.

davantage prévisible leur permet d'être rassurés et d'instaurer un climat de confiance, propice aux apprentissages.

Les élèves avec un trouble de l'efficacité intellectuelle, selon Odile Klinger-Delarge (2013)¹, ont besoin que les messages soient décomposés en éléments simples et accessibles. En effet, ces élèves traitent plus lentement les informations qui leur sont données, que ce soit des messages oraux ou écrits. Ils ont également des difficultés à garder plusieurs informations en mémoire à court terme pour les traiter. L'élève ne garde alors qu'une perception floue de la situation, il ne peut donc faire que peu de lien (voire aucun) entre les éléments donnés. Il fait une analyse passive et globale.

Il est donc indispensable de s'en tenir à des messages contenant des informations essentielles afin de limiter le traitement pour parvenir à une compréhension. Les messages pourront être complexifiés avec le temps et les progrès.

1.2.2. Élève dysphasique

La dysphasie est une anomalie primaire du développement du langage, c'est un trouble cognitif de la compréhension et de l'élaboration du langage. Les troubles cognitifs amènent à des troubles de l'apprentissage ; ce trouble a donc de multiples répercussions dans le domaine scolaire. Il implique les structures cérébrales de la cognition linguistique avec des modules tels que la phonologie, la syntaxe, le lexique, etc...

Le Dr Alain Pouhet (2016)² distingue quatre formes de dysphasie :

- ❖ Réceptive avec une atteinte de la compréhension du langage
- ❖ Expressive avec un déficit dans la phonologie et la syntaxe (utilisation de verbe à l'infinitif, peu/pas de mot de liaison, ...)
- ❖ Expressive avec un manque de lexique très important pouvant fréquemment s'accompagner d'une dyslexie-dysorthographe sévère
- ❖ Avec programmation phonologique atteinte (parle dans un jargon parfois incompréhensible)

¹ Klinger-Delarge, O. (2013). *100 idées pour accompagner les enfants déficients intellectuels*. Paris: Tom Pousse.

² Pouhet, A. (2016). *Questions sur les DYS - Des réponses*. Paris: Tom Pousse.

Les élèves dysphasiques ont des particularités du langage que Touzin et Leroux (2011)¹ détaillent. Ils évitent les situations impliquant un engagement verbal et ne prennent pas spontanément la parole, ils ont un rythme de communication ralenti avec des mots souvent déformés (par simplification ou complexification) ; ils ne perçoivent pas correctement l'enchaînement des sons et ont des difficultés à trouver leurs mots (il mettent un mot à la place d'un autre car il est apparenté par le sens ou par le son) ; la syntaxe est altérée voir absente (la phrase est une juxtaposition de mots importants sans lien) et enfin ils ont des difficultés importantes de compréhension, notamment dans les phrases longues.

La dysphasie peut également avoir des troubles associés tels que les difficultés à comprendre des notions abstraites, à planifier et mémoriser des séquences de mouvements et de tâches, des troubles d'orientation dans l'espace et dans la lecture (notamment avec l'orientation spatiale des lettres : b/p, b/d, p/q, u/n, ...).

Les élèves dysphasiques sont peu performants dans la construction des modèles mentaux. Ils ont des difficultés d'intégration du sens du langage dans le contexte environnemental et dans une connaissance générale car il est difficile pour eux de comprendre l'implicite et de faire des inférences.

Ce sont des élèves qui peuvent se mettre en colère à cause de l'échec ou qui peuvent être timides et vouloir se faire oublier pour éviter des situations de communication qui les amèneraient à un échec. Comprendre le langage des autres est une grande source de fatigabilité pour eux. La situation de communication avec leurs pairs peut alors être compliquée et des difficultés de socialisation peuvent apparaître.

Le rôle de l'enseignant est déterminant pour aider ces élèves. Celui-ci doit être convaincu que l'enfant est différent mais qu'il peut apprendre au même titre que les autres. Il faut alors trouver une forme d'apprentissage qui respecte ses différences cognitives et son style d'apprentissage spécifique. Il est important que l'enseignant maintienne un climat favorable aux apprentissages, qu'il permette à l'enfant de se sentir en confiance, qu'il encourage et valorise ses réussites, qu'il donne des consignes claires en exagérant les intonations et donne plus de temps à l'enfant pour la réalisation des tâches ainsi que pour s'exprimer, qu'il privilégie

¹ Touzin, M., & Leroux, M.-N. (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Paris: Tom Pousse.

le contenu plutôt que la forme dans les réponses orales de l'enfant et éventuellement qu'il propose un tuteur pour expliquer les consignes énoncées.

Pouhet (2016)¹ précise que l'importance de la compréhension du langage est d'autant plus grande pour les enfants dysphasiques que l'enseignant parle généralement à toute la classe ne pouvant pas toujours s'adapter ou personnaliser le langage qu'il utilise pour les élèves en difficulté. Si la compréhension n'est pas suffisante alors l'élève se retrouve en double tâche cognitive permanente.

Pour comprendre l'enfant dysphasique, l'enseignant doit être attentif et essayer de décoder son langage, il doit également l'encourager avec bienveillance. S'il ne comprend toujours pas, il peut demander à l'élève de faire un dessin ou de lui montrer un pictogramme. L'adulte peut alors reformuler les propos de l'enfant.

Pour aider les élèves, Touzin et Leroux (2011)² proposent que l'enseignant puisse mettre en place un langage non verbal avec des images, des signes, des pictogrammes, etc.... Les moyens augmentatifs tels que les gestes, les mimiques, les intonations, les dessins et les pictogrammes peuvent permettre une meilleure communication avec ces enfants. L'adaptation en classe peut aussi passer par une adaptation des consignes, elles peuvent être différentes avec des objectifs qui diffèrent mais qui sont accessibles à l'enfant. Il est également possible de lui laisser plus de temps. Ces enfants nécessitent un cadre matériel organisé car il est structurant. Il doit s'appuyer sur un emploi du temps bien défini (l'intérêt d'afficher un emploi du temps, par exemple au tableau, est de soulager le travail de mémorisation).

~

1.3. Quelles solutions possibles ?

Lorsqu'une ou plusieurs séquences sur les consignes ne sont pas suffisantes, il faut trouver d'autres outils pour venir en aide aux élèves encore en difficulté. En voici trois.

¹ Pouhet, A. (2016). *Questions sur les DYS- : Des réponses*. Paris: Tom Pousse.

² Touzin, M., & Leroux, M.-N. (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Paris: Tom Pousse.

1.3.1. Visualiser, concrétiser : les consignes écrites et le mémo-consigne

Afin de visualiser et de concrétiser les consignes, il est préférable d'utiliser les consignes écrites afin de résoudre la difficulté de garder en mémoire les informations pour les traiter, au risque d'en oublier.

Peu de recherches ont été réalisées sur le mémo-consigne. En revanche, nous savons grâce à différents chercheurs tels que Jean-Michel Zakhartchouk (2010)¹, Odile Klinger-Delarge (2013)² ou encore Touzin & Leroux (2011)³, que des pictogrammes ou des images illustrant les mots (lexique lié aux consignes par exemple) aident les élèves à visualiser ce qu'ils ont à faire.

Jacques Frascini (2010)¹, dans un dossier sur les consignes coordonné par Jean-Michel Zakhartchouk donne des indications quant à la création d'un mémo-consigne pour des élèves de cycle 2. Il convient en premier lieu de collecter des mots importants de consignes pour créer un mémo-consigne associant ces mots à des pictogrammes illustrant chaque mot.

Afin que les élèves puissent s'approprier cet outil qu'est le mémo-consigne, il est préférable de créer l'outil en collaboration avec les élèves. Après le recueil du lexique de consigne, proposer aux élèves les mots d'un côté et les pictogrammes de l'autre. C'est alors aux élèves d'associer le bon mot au bon pictogramme afin de finaliser la création du mémo-consigne.

Cet outil d'aide à la compréhension des consignes peut être affiché collectivement au tableau ou sur un mur ou peut être un outil individuel, sur le bureau de chaque élève.

Les pictogrammes utilisés dans le mémo peuvent être affichés au tableau lors des passations de consignes qu'elles soient orales ou écrites. Par exemple lors de la consigne « Complète avec les lettres manquantes. », l'enseignant affiche au tableau le pictogramme signifiant « Complète » en insistant dessus lors de la prononciation du mot à la lecture de la consigne.

¹ Zakartchouk, J.-M. (2010, Septembre - Octobre). Attention aux consignes ! *Cahier pédagogique n°483*, pp. 9-57.

² Klinger-Delarge, O. (2013). *100 idées pour accompagner les enfants déficients intellectuels*. Paris: Tom Pousse.

³ Touzin, M., & Leroux, M.-N. (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Paris: Tom Pousse.

Dans un dossier sur les élèves en difficulté coordonné par Régis Guyon, Sylvain Grandserre (2010)¹ indique que la différenciation pour les élèves à besoins éducatifs particuliers peut se faire sur le document / le support donné mais peut également se faire en aval pour offrir plus d'aide, plus de temps, plus d'outils. Le mémo-consigne fait donc partie de ces outils proposés en aval et disponibles à tout moment.

1.3.2. Planifier, se repérer : le plan de travail

Historiquement, le plan de travail est un outil pédagogique créé dans le cadre du plan Dalton. Ce plan Dalton est une méthode d'individualisation pédagogique des États-Unis qui date du début du vingtième siècle. D'après Connac (2016)², elle consistait en une adaptation des enseignements pour chaque élève en recherchant le développement de leur sens des responsabilités. En France, cet outil a été repris quelques années plus tard par Célestin Freinet.

Selon Sylvain Grandserre (2010)¹ le plan de travail qui est peu rigide et adaptable permet aux élèves à besoins éducatifs particuliers de se lancer plus facilement dans le travail.

Le plan de travail est un des outils pédagogiques les plus modulables. En effet, rappelées par l'Académie de Tours, les caractéristiques adaptables du plan de travail sont nombreuses :

- ✓ Niveau de classe : de la grande section au CM2
- ✓ Emploi du temps : il peut se placer à tout moment de la journée
- ✓ Phases d'apprentissage : il convient tant aux phases d'entraînement, de remédiations que de révision. Seule les phases de découverte et de structuration sont déconseillées dans les plans de travail
- ✓ Durée : la longueur du plan de travail est variable en fonction des objectifs fixés
- ✓ Modalités de travail : il peut permettre de travailler seul, avec un tuteur, en groupe, avec l'enseignant
- ✓ Il peut s'accompagner ou non d'une autoévaluation

Le plan de travail fait partie d'un projet d'apprentissage en classe, il est généralement individuel mais doit être associé à des temps collectifs. Le plan de travail peut prévoir des aides en fonction des difficultés de chaque élève afin que ce dernier soit le plus autonome possible.

¹ Guyon, R. (2010, Mars). Travailler avec les élèves en difficultés. *Cahier pédagogique n°480*, pp. 9-53.

² Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail, *Éducation et socialisation*, 41

Pour cela, il est évidemment nécessaire que le travail proposé dans l'outil soit adapté à l'élève. L'élève peut choisir l'ordre des tâches et aller à son rythme avec un enseignant disponible en cas de besoin ; cela crée un cadre rassurant pour l'élève et propice aux apprentissages.

Le plan de travail a plusieurs objectifs en tant qu'outil pédagogique : il est d'abord un outil de différenciation qui permet de mettre en réussite un grand nombre d'élèves même en difficulté. Il permet aussi de développer l'autonomie, la persévérance et favoriser la mise en projet d'apprentissage.

1.3.3. Structurer : le plan de consigne

Aucune recherche n'a été effectuée sur le plan de consigne en tant que tel.

C'est un outil qui peut être utile pour mettre en place une différenciation pédagogique pour des élèves en difficulté. Il permet d'offrir aux élèves un outil structurant pour les consignes complexes. Or, Sylvain Grandserre rappelle qu'il est capital de personnaliser le travail scolaire et de l'adapter en fonction des élèves, encore davantage avec ceux en (grande) difficulté.

Jean-Michel Zakhartchouk (2010)¹ rappelle la difficulté d'une consigne complexe due à sa longueur et à l'association des tâches demandées. En effet, la densité d'information contenue dans une consigne d'une certaine longueur peut être source de difficulté pour certains élèves.

Le plan de consigne en structurant la consigne différemment, en venant décomposer les différentes étapes de la consigne complexe, vient alors se positionner comme un guide procédural indiquant à l'élève ce qu'il doit faire point par point.

¹ Zakartchouk, J.-M. (2010, Septembre - Octobre). Attention aux consignes ! *Cahier pédagogique n°483*, pp. 9-57.

2. PROBLEMATIQUE

La consigne est un élément constamment présent dans la scolarité. Sa compréhension par l'élève est une étape clé dans la mise au travail et l'autonomie. Lorsqu'un élève est en difficulté sur la compréhension de la consigne cela a des conséquences néfastes sur ses apprentissages. En effet, l'élève n'entre pas dans la tâche rapidement, perdant par conséquent du temps pour la réalisation de la tâche. De plus, l'effort cognitif que lui demande la compréhension de la consigne n'est pas mis au service de l'objectif à atteindre. D'un aspect davantage psychologique, l'élève peut perdre confiance en lui voyant qu'il est dépendant de l'adulte pour faire. Lorsqu'un élève est, en plus, en grande difficulté, comme Emma ou Lise, la tâche qu'est la compréhension de la consigne est encore plus difficile. Pourtant dans une école qui favorise l'inclusion, il est essentiel d'aider ces élèves autant que possible pour qu'ils réussissent.

Cela nous amène à nous poser la question suivante :

Comment améliorer la compréhension des consignes pour favoriser l'autonomie des élèves en grandes difficultés ?

Pour répondre à cette question, il sera testé plusieurs outils tels que le mémo consignes, le plan de consignes et le plan de travail. Ces outils devraient permettre d'amener une certaine autonomie dans la mise au travail afin que l'élève puisse comprendre seul ce qui lui est demandé et entrer dans la tâche. Cela permettrait en conséquence que l'élève retrouve une certaine confiance en lui en voyant qu'il est capable de travailler seul. En découlent les hypothèses générales de cette recherche :

- Les dispositifs mis en place permettent aux élèves de devenir autonomes face aux consignes et de s'autonomiser dans la mise au travail.
- Les dispositifs mis en place ne permettent que partiellement aux élèves de devenir autonomes face aux consignes et de s'autonomiser dans la mise au travail.
- Les dispositifs mis en place ne permettent pas aux élèves de devenir autonomes face aux consignes et de s'autonomiser dans la mise au travail.

3. MÉTHODE

3.1. Présentation des élèves et analyse de leurs difficultés

Présentation des élèves :

Cette recherche porte principalement sur deux élèves : Emma et Lise.

Emma est une élève de CE2, sociable et joyeuse mais dans un contexte familial complexe et avec peu d'aide possible à la maison. C'est une enfant volontaire qui a envie d'apprendre. Emma ne semble pas se faire confiance. Elle a passé différents tests, notamment ceux pour entrer en classe ULIS. Elle a été diagnostiquée à la stricte limite de la déficience intellectuelle. Des problèmes de mémoire, notamment en lien avec la fixation en mémoire et la mémoire à long terme ont été notés. Des problèmes de compréhension ont été remarqués depuis plusieurs années par les enseignantes. Les derniers bilans (orthophoniques, etc...) demandés par l'équipe enseignante n'ont, à ce jour, pas été réalisés. Les difficultés semblent être présentes dans tous les domaines scolaires.

Lise est une élève de CE1, elle a des difficultés à s'intégrer avec les autres élèves. Elle a également envie d'apprendre mais n'a pas confiance en elle non plus. Elle a un fort besoin d'attention. Les parents sont présents pour les devoirs mais travaillent beaucoup. Les bilans demandés n'ont pas été réalisés à ce jour. Lise présente des troubles de la compréhension et du langage, elle a parlé tard et ne s'exprimait en maternelle que par des sons et des gestes. Elle mélange les mots, tant à l'oral qu'à l'écrit ; la graphie est difficile ; le vocabulaire reste faible. Un diagnostic n'a donc pas encore été posé, néanmoins ces troubles s'apparentent à une dysphasie : cette possibilité est confirmée par les différents membres de la communauté éducative tels que ses enseignantes de l'an dernier, l'enseignante avec qui je partage la classe cette année ou encore une intervenante du Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté.

Analyse des difficultés de ces deux élèves :

Avant de savoir quel(s) outil(s) mettre en place, j'ai d'abord cherché à savoir d'où provenaient principalement les difficultés d'Emma et Lise.

Pour cela, j'ai commencé par les observer individuellement lors de différentes tâches (principalement écrites). Je leur ai par la suite demandé de m'exprimer avec leurs mots ce qu'il fallait faire. J'ai pratiqué ces questionnements de manière individuelle et sur plusieurs types de consignes :

- ✓ Des consignes simples (une seule action à réaliser) / des consignes complexes (plusieurs actions à réaliser)
- ✓ Des consignes avec différents verbes d'action : souligne, barre, entoure, écris, trace, etc
- ✓ Des consignes écrites (principalement) / Des consignes orales

Suite à ces observations, j'ai tiré plusieurs conclusions :

- Les consignes orales sont plus difficiles à assimiler puisqu'il n'y a pas la possibilité d'y revenir autant de fois que nécessaire.
- Les consignes complexes sont incomprises et perdent les élèves : soit les actions ne sont pas réalisées dans l'ordre, soit elles sont mixées, soit réalisées partiellement.
- Le vocabulaire des consignes tel que les verbes d'action n'a pas de sens pour elles
- Dès lors qu'il y a plusieurs tâches, plusieurs exercices à réaliser, les élèves semblent perdues.
- Lise et Emma semblent avoir besoin de savoir à l'avance ce qu'il y aura à faire.

Ces conclusions mises en parallèle des recherches effectuées m'ont poussé à mettre en place plusieurs dispositifs expliqués dans les paragraphes suivants. Le but étant, à terme, de ne plus utiliser ces outils pour que les élèves comprennent et appliquent correctement les consignes seules.

3.2. Dispositif n°1 : le mémo-consigne

Ce dispositif a pour objectif d'associer les actions à réaliser au vocabulaire des consignes, tel que les verbes d'actions. Il doit donc résoudre le fait que l'élève réalise une autre action que ce qui est demandé car il n'est pas imprégné du lexique des consignes.

Concernant ce dispositif, l'hypothèse quant aux résultats attendus est la suivante : les élèves ont intégré et compris le vocabulaire des consignes et y ont associé les actions à réaliser.

Le mémo-consigne a été mis en place en plusieurs temps :

❖ T1 : Évaluation diagnostique

- Le but de cette étape était de voir si, dans des consignes les plus simples possibles, les actions principalement demandées dans les consignes étaient comprises ou non.
- Pour cela, je leur ai proposé un exercice qu'elles ont réalisé sur ardoise. J'ai préparé des consignes sur différentes feuilles (une consigne par page) pour qu'il n'y ait qu'une consigne à la fois. Elles devaient donc mettre en œuvre la consigne présentée.
- Voici quelques consignes données parmi les vingt : Écris ton prénom, entoure-le, efface l'ardoise, trace un trait, souligne le mot, colorie le carré.
- Résultats observés : Pour Lise comme pour Emma, très peu de consignes sont réalisées correctement (trois pour Emma, deux pour Lise). Certaines actions semblent être réalisées « au hasard », parce que l'enseignante attend une réponse.

❖ T2 : Création du mémo-consigne

- À partir des verbes d'action les plus fréquemment utilisés en classe j'ai créé le mémo-consigne (cf annexe 1). Le mémo contient des pictogrammes indiquant les actions à réaliser avec, à côté de chaque pictogramme, le mot de vocabulaire associé. Le pictogramme montre le matériel à utiliser. Il contient les mots suivants : encadre, surligne, colorie, cherche, barre, relie, colle, complète, réfléchis, coche, entoure, trace, copie, coupe, observe, souligne.

- ❖ T3 : Présentation du mémo-consigne
 - J'ai présenté le mémo-consigne à Emma et Lise avant de le coller sur leur table afin qu'elles l'aient à disposition dès que cela leur est nécessaire. Elles ont pu poser leurs questions.
 - J'ai ensuite refait la même évaluation que celle réalisée dans le premier temps, les élèves avaient le mémo avec elles et à disposition.
 - Résultats de cette seconde évaluation : Emma et Lise réalisent correctement les actions demandées même si cela prend beaucoup de temps.

- ❖ T4 : Exercices avec les pictogrammes du mémo à la place du verbe (cf annexe 2)
 - J'ai d'abord remplacé les verbes d'actions par les pictogrammes du mémo mais je me suis aperçue qu'elles n'associaient, par conséquent, pas l'action au verbe puisqu'elles ne le voyaient pas écrit. Le but étant à terme d'être autonome dans une consigne « normale », sans aide, il a fallu modifier ce procédé.

- ❖ T5 : Exercices avec les pictogrammes du mémo au-dessus du verbe (cf annexe 2)
 - Le but étant d'associer l'image (et donc l'action) au vocabulaire et de les intégrer dans la mémoire à long terme, j'ai choisi qu'elles voient l'image et le texte simultanément à chaque fois.

- ❖ T4/5 bis : En parallèle des exercices avec les pictogrammes, Emma et Lise avaient un atelier autonome pour s'entraîner à associer les images du pictogrammes (par conséquent les actions à réaliser) avec le vocabulaire. Il s'agissait de flashcards à poser côté à côté.

- ❖ T6 : Entraînement sur les consignes sans pictogramme :
 - Afin que les élèves s'approprient davantage ce mémo et s'imprègne du vocabulaire, j'ai préparé des planches d'étiquettes de pictogramme (cf annexe 3) afin que ce soit les élèves qui collent les bonnes étiquettes au-dessus des bons verbes d'actions. Elles avaient la possibilité d'avoir le mémo-consigne à côté pour placer les étiquettes pictogrammes avant de commencer l'exercice.

- ❖ T7 [*Réalisé sur un temps très court à cause du confinement*] : Associer les bonnes étiquettes aux bons verbes d’actions sans mémo-consigne.
 - Cette étape est identique au temps précédent (T6) à l’exception que les élèves n’avaient pas le mémo-consigne à disposition pour placer les étiquettes pictogrammes au-dessus des verbes d’actions.
- ❖ T8 [*Non réalisé à cause du confinement*] : Réalisation des exercices sans aide des pictogrammes et du mémo-consigne, ce qui amène en partie à un élève autonome devant une consigne.

3.3. Dispositif n°2 : le plan de travail

Ce dispositif a pour objectif de montrer à l’élève qu’il est capable de travailler en autonomie et de s’organiser seul. Cela devrait en outre accroître la confiance en soi de ces élèves. Il doit donc également empêcher le blocage lié au manque d’anticipation, à la suite du travail à faire.

Concernant ce dispositif, l’hypothèse quant aux résultats attendus est la suivante : les élèves sont capables de travailler seul (ou, au minimum, de commencer seul).

Là encore, le plan de travail a été mis en place en plusieurs étapes :

- ❖ T1 : Présentation d’un plan de travail
 - La première étape consistait à expliquer aux élèves ce qu’était un plan de travail, le mode de fonctionnement, par exemple le fait qu’elles puissent choisir l’ordre de réalisation des tâches.
- ❖ T2 : Création du plan de travail avec les élèves (but : les impliquer) : appel PE, aides possibles, matériel, validation, visualisation du travail fait, ...
 - Le but de créer le plan de travail (le modèle) avec les élèves est d’impliquer les élèves mais également qu’elles s’en imprègnent le plus rapidement possible.
 - Nous avons convenu avec Lise et Emma ce qu’il devait y avoir dans le plan de travail. Nous avons retenu : La discipline, la tâche à réaliser avec la consigne, le matériel, ce qu’elles doivent faire lorsque c’est terminé (rendre le travail, le laisser sur le bureau, etc...), un endroit pour attester que c’est terminé, une place pour noter la date et le prénom.

- ❖ T3 : Mise en place du plan de travail
 - Les élèves n'ont pu utiliser ce plan de travail (cf annexe 4) que deux jours à cause du confinement.

3.4. Dispositif n°3 : le plan de consigne

Ce dispositif a pour objectif de structurer les consignes afin que les élèves ne s'y perdent pas. Cela devrait leur permettre de réaliser les consignes dans l'ordre et de mettre à disposition une structure qui propose plusieurs consignes simples à la place d'une consigne complexe contenant trop d'informations.

Concernant ce dispositif, l'hypothèse quant aux résultats attendus est la suivante : Les élèves sont capables de se repérer dans la consigne et de la réaliser correctement.

Les différents temps de la mise en place sont les suivants :

- ❖ T1 : Explication du plan de consigne
 - Comme pour le plan de travail, j'ai commencé par expliquer aux élèves ce qu'était un plan de consigne et à quoi il servait : à repérer la première étape, puis la seconde, etc... Nous avons réalisé un exercice ensemble avec un plan de consigne (cf annexe 5) pour servir d'exemple.

- ❖ T2 : Réalisation des exercices avec le plan de consignes
 - Les élèves ont pu s'entraîner à effectuer les exercices avec le plan de consigne en cochant ou en surlignant à chaque fois les étapes réalisées. Les plans de consignes étaient disponibles en français et en mathématiques.

[Les étapes suivantes n'ont pas pu être réalisées pour cause de confinement]

- ❖ T3 : Retrouver l'étape du plan de consigne dans la consigne originelle
 - Ce temps aurait dû être le début de la phase où l'outil serait peu à peu retiré. Pour cela, sous forme de rituel, les élèves auraient dû s'entraîner à faire le lien entre leur plan de consigne et la consigne complexe originale, c'est-à-dire retrouver quelle étape du plan de consigne correspond à chaque partie de la

consigne complexe. Le niveau suivant consisterait à fabriquer le plan de consigne à partir de la consigne complexe (Cf annexe 6).

- ❖ T4 : Réalisation des exercices avec le plan de consignes mais l'élève devrait, avant de commencer, retrouver les étapes dans les consignes originelles. L'élève aurait réalisé l'exercice avec la consigne originelle annotée : chaque étape serait soulignée / encadrée d'une couleur différente et le numéro de l'étape est noté en dessus. Les élèves auraient la possibilité de barrer dans la consigne l'étape réalisée.
- ❖ T5 : Ce dernier temps correspondrait donc une autonomie des élèves sur les consignes complexes. L'élève pourrait, avec les connaissances requises, réaliser les tâches demandées correctement et dans l'ordre.

~

4. RÉSULTATS

Les résultats sont présentés à chaque fois en deux parties. La première partie étant le résultat concret en lien avec ce qui a été testé en classe. Une seconde partie comporte des hypothèses concernant ce qui n'a pas été testé en classe à cause de la période de confinement liée au Covid-19.

4.1. Élève n°1 : Emma

Dispositif n°1 : Mémo-consigne

Rappel de l'hypothèse : l'élève associe le vocabulaire des consignes aux actions à réaliser pour effectuer correctement la tâche.

Observations et résultats jusqu'au T7 :

- ✓ Emma se sert de cet outil constamment, dès le début.
- ✓ Elle réalise les tâches demandées, les bonnes actions. Par exemple, lorsqu'il est demandé d'entourer, elle entoure alors qu'auparavant Emma pouvait barrer, encadrer, souligner, etc... En revanche, les réponses sont souvent erronées mais il est clairement visible que cela est dû à un manque de connaissances permettant une réponse correcte.

- ✓ Le matériel utilisé est désormais, la majorité du temps, celui qui convient.
- ✓ Lors de la dernière étape réalisée (l'élève doit avant de commencer son exercice placer le bon pictogramme au-dessus du verbe d'action) : on observe que certains mots sont intégrés et qu'Emma ne se réfère plus au mémo-consigne pour faire ce qui est demandé. Mais cela concerne très peu de mot : « Copie », « Barre », « Écris », « Souligne » ; soit quatre items sur seize proposés dans le mémo-consigne. Pour tous les autres mots, Emma regarde la correspondance sur le mémo-consigne constamment. Cela signifie qu'il ne sera pas possible de retirer l'outil avant un certain temps.
 - Ce temps d'intégration des mots peut être dû à un problème de mémoire à long terme diagnostiqué chez Emma.
- ✓ Hypothétiquement, le résultat après le temps huit, à savoir la réalisation de consigne sans pictogramme et sans mémo-consigne n'aurait été que partiellement réussie puisqu'à l'étape sept, nous observons déjà que tous les mots n'ont pas été acquis.

L'hypothèse en lien avec le dispositif du mémo-consigne n'est que partiellement validée.

Dispositif n°2 : Le plan de travail

Rappel de l'hypothèse : l'élève s'organise et démarre le travail seule, elle s'autonomise et par conséquent, prend confiance en elle.

Observations et résultats :

(Rappel : la dernière étape d'utilisation n'a été réalisée que pendant deux jours)

- ✓ Emma a réagi positivement au plan de travail, elle n'a pas de crainte à l'utiliser car nous en avons longuement discuté avant de le mettre en place et elle n'a plus de question en lien avec son plan travail.
- ✓ Elle sort le bon matériel (versus dans plan de travail).
- ✓ Elle réalise les tâches dans l'ordre qu'elle souhaite sans me solliciter mais a terminé le travail demandé les deux jours. Elle semble donc savoir s'organiser seule.
- ✓ Emma surligne la ligne lorsque le travail est terminé afin de se repérer et de savoir ce qui lui reste à faire. Elle est fière de voir qu'elle avance à un bon rythme.
- ✓ Les consignes du plan de travail sont réalisées dans la norme de ce qui est demandé mais avec souvent des erreurs. Là encore, les connaissances et les compétences nécessaires manquent pour avoir un travail juste.

- ✓ Les attendus en fin de travail (document à rendre, cahier à laisser sur son bureau, etc...) ne sont pas toujours respectés, Emma range dans son bureau des documents à rendre ou me rend des cahiers à laisser sur le bureau par exemple.
- ✓ Emma ne m'a appelée qu'une seule fois sur les deux jours pour me poser une question avant de commencer un travail alors qu'elle ne commençait quasiment jamais un travail seule avant la mise en place des outils.
- ✓ Hypothétiquement pour la suite de la mise en place du dispositif :
 - Emma devrait prendre confiance en elle sur le fait qu'elle soit capable de commencer seule et qu'elle n'ait pas besoin d'un adulte pour commencer.
 - Elle commence à assimiler le matériel demandé pour les activités ritualisées ou fréquentes et n'a plus besoin du plan de travail pour savoir le matériel demandé lors de ces activités.
 - Elle fait, avec le plan de travail, les tâches dans le même ordre que la classe afin de pouvoir s'en passer plus tard.
 - À terme, elle n'a plus besoin de plan de travail mais utilise seulement l'emploi du temps commun affiché au tableau pour anticiper la journée.
 - À terme également, elle commence seule chaque tâche sans attendre la venue d'un adulte, elle est donc en partie autonome.

L'hypothèse en lien avec le dispositif du plan de travail est validée sur la partie testée.

Dispositif n°3 : Plan de consigne

Rappel de l'hypothèse : l'élève réalise les consignes dans l'ordre demandé (chaque instruction de la consigne est réalisée).

Observations et résultats jusqu'au T2 :

[Rappel : ce dispositif est spécifique aux tâches avec plusieurs consignes et aux consignes avec plusieurs instructions ; il est, pour Emma, intégré au plan de travail à sa demande]

- ✓ Lors des étapes de mise en place réalisées, la réalisation des consignes semble moins complexe pour Emma : les tâches sont exécutées dans le bon ordre et avec le bon matériel. L'attention de l'élève n'est donc plus altérée dans toutes les informations contenues dans la consigne complexe.
- ✓ La réalisation ainsi que l'entrée dans la tâche sont plus rapides car il y a moins de recherche et de perturbations autour des différentes informations dans les consignes :

elle réalise trois exercices sur quatre aux consignes complexes dans un temps donné, avec plan de consigne versus un à deux exercices sur quatre aux consignes complexes dans le même temps, sans plan de consigne.

- ✓ Hypothétiquement, si la suite avait pu être mise en place :
 - Soit, Emma retrouve chaque étape dans la consigne pour faire son plan de consigne. Elle devient autonome face à des consignes complexes.
 - Soit, elle ne fait pas de lien entre le plan de consigne et la consigne originale, ne parvenant donc pas à faire son plan de consigne. Il n'y a pas d'autonomie dans la réalisation d'une consigne complexe pour Emma.

L'hypothèse en lien avec le dispositif du plan de consigne est validée sur la partie testée.

L'hypothèse générale de cette recherche selon laquelle les trois dispositifs permettraient aux élèves de devenir autonome face aux consignes et de s'autonomiser dans la mise au travail est en partie validée pour Emma. Ses problèmes cognitifs semblent à l'origine des obstacles à la réussite des trois dispositifs et par conséquent à l'autonomie face à la compréhension et à la réalisation des consignes simples ou complexes.

4.2. Élève n°2 : Lise

Dispositif n°1 : Mémo-consigne

Rappel de l'hypothèse : l'élève associe le vocabulaire des consignes aux actions à réaliser pour effectuer correctement la tâche.

Observations et résultats jusqu'au T7 :

- ✓ Lors de la première étape de mise en place, Lise se sert peu de l'outil et préfère m'appeler pour me demander ce qu'il faut faire. Rappelons que Lise a énormément besoin d'attention individuelle, ce qui peut l'expliquer. Les premières fois je lui réexplique puis au fur et à mesure, en lui posant des questions, je lui montre qu'elle sait répondre seule à ses interrogations. Je lui rappelle quand même que je reste là pour elle. Après cette courte période d'incertitude, Lise se sert très régulièrement du mémo-consigne et ne m'appelle presque plus avant de commencer une tâche : en moyenne deux fois par demi-journée versus neuf fois avant la mise en place des outils.

- ✓ La réalisation des tâches se fait avec le bon matériel dans une majeure partie du temps. En revanche, une difficulté apparaît lorsqu'il est précisé dans la consigne d'utiliser un autre matériel ou une variante du matériel présent sur le pictogramme. Par exemple, sur le pictogramme « Trace », on voit une règle et un crayon gris ; lors d'un exercice, il est demandé de tracer l'axe de symétrie au crayon rouge : cela a totalement déstabilisé Lise. La difficulté vient ici de la passation de consigne et donc de l'enseignant.
- ✓ Au cours des dernières observations effectuées auprès de Lise, j'ai pu noter qu'un nombre important des mots présents sur le mémo-consigne était acquis. En effet, lors des reprises de certains exercices avec des consignes orales de ma part, Lise ne se réfère presque plus au mémo : deux fois sur vingt instructions, elle réalise les autres actions quasi-spontanément. Au début de l'étude, elle se référait au mémo pour chacune des actions demandées. Cela réduit fortement le problème du matériel, énoncé dans le point précédent, puisque qu'elle ne se limite pas seulement au type de matériel dessiné sur les pictogrammes utilisés dans le mémo-consigne (exemple de la couleur du stylo).
- ✓ Hypothétiquement, le résultat après le temps huit, à savoir la réalisation de consigne sans pictogramme et sans mémo-consigne aurait été réussie au regard des résultats de l'étape sept.

L'hypothèse en lien avec le dispositif du mémo-consigne est validée pour ce qui a été testé.

Dispositif n°2 : Le plan de travail

Rappel de l'hypothèse : l'élève s'organise et démarre le travail seule, elle s'autonomise et par conséquent, prend confiance en elle.

Observations et résultats :

(Rappel : la dernière étape d'utilisation n'a été réalisée que pendant deux jours)

- ✓ Lise a également réagi positivement au plan de travail pour l'avoir mis en place après un temps considérable de préparation.
- ✓ Lise préfère réaliser les tâches dans le même ordre que la classe, elle numérote donc (avec mon aide) les tâches dans l'ordre réalisé par les CE1.
- ✓ De la même manière que pour le dispositif du mémo-consigne, Lise m'appelle plusieurs fois le premier jour avant de commencer certaines tâches. Après lui avoir montré qu'elle était capable de le faire seule, elle a pu prendre confiance et se lancer seule. Elle ne m'a pas sollicitée le second jour.

- ✓ Elle coche en mettant une croix au début de chaque ligne lorsque c'est fini et on remarque chez elle aussi le plaisir et la fierté de voir qu'elle réussit à avancer.
- ✓ Les attendus de fin de travail (à savoir où déposer le travail fini) ne sont pas toujours respectés puisque Lise m'amène toujours son travail en main propre ou à mon bureau lorsque j'y suis. Cela peut aussi être expliqué par le besoin d'attention.
- ✓ Les consignes sont majoritairement bien réalisées : les exercices simples sont justes. Les exercices plus complexes montrent un manque de connaissances et donc des erreurs mais qui ne remettent pas en question la réalisation de la consigne.
- ✓ Hypothétiquement, si la suite avait pu être mise en place :
 - Lise peut prendre confiance en elle et comprendre qu'elle est capable de débiter seule les tâches qui lui sont demandées. Son besoin d'attention va sans doute l'amener à appeler l'enseignant si celui-ci ne vient pas la voir régulièrement.
 - Elle continuera à faire les tâches dans le même ordre que la classe.
 - À terme, elle se repèrera seulement avec l'emploi du temps commun affiché au tableau. Au début, Lise aura besoin du matériel affiché à côté de chaque temps.

L'hypothèse en lien avec le dispositif du plan de travail est également validée sur la partie testée.

Dispositif n°3 : Plan de consigne

Rappel de l'hypothèse : l'élève réalise les consignes dans l'ordre demandé (chaque instruction de la consigne est réalisée).

Observations et résultats jusqu'au T2 :

[Rappel : ce dispositif est spécifique aux tâches avec plusieurs consignes et aux consignes avec plusieurs instructions ; il est, pour Lise, séparé du plan de travail à sa demande]

- ✓ Seules les deux premières étapes ont été faites montrant une réalisation des instructions des consignes correctes et dans le bon ordre.
- ✓ Lise ne s'égare plus dans les différentes attentes et dans les différentes informations contenues dans les consignes complexes.
- ✓ Elle réalise plus rapidement les consignes complexes et entre plus simplement dans la tâche à l'aide du plan de consigne : elle réalise deux exercices sur trois aux consignes complexes dans un temps donné, avec plan de consigne versus un exercice sur trois aux consignes complexes dans le même temps, sans plan de consigne.

- ✓ Hypothétiquement pour la suite de la mise en place du dispositif :
 - Soit, Lise retrouve chaque étape dans la consigne pour faire son plan de consigne et devient autonome dans la réalisation des consignes complexes
 - Soit, elle ne parvient pas, une fois le plan de consigne retiré à se repérer seule dans une consigne complexe. Lise ne serait donc pas encore autonome dans la compréhension et la réalisation d'une consigne complexe.

L'hypothèse en lien avec le dispositif du plan de consigne est validée pour les étapes testées.

L'hypothèse générale de cette recherche selon laquelle les trois dispositifs permettraient aux élèves de devenir autonomes face aux consignes et de s'autonomiser dans la mise au travail est validée pour Lise sur les étapes de la recherche qui ont pu être testées.

4.3. Extension à d'autres élèves du dispositif n°1

Lors de la mise en place du mémo-consigne j'ai pu observer que certains élèves (notamment des élèves en difficultés) regardaient le mémo-consigne collé sur les bureaux d'Emma et de Lise. Je leur ai donc proposé un mémo-consigne également. Cela semblait les rassurer.

J'ai pu observer une amélioration de la qualité de réalisation des exercices ainsi qu'une rapidité croissante. Les élèves étaient plus rapides à entrer dans l'exercice et à le commencer.

Concernant la réalisation des exercices, les élèves, qui avaient des difficultés à savoir quel matériel utiliser, n'en avaient plus. Par exemple, un élève qui ne soulignait que très rarement à la règle, s'est mis à le faire : la règle étant indiquée sur le pictogramme associé au mot « souligner ».

Les résultats montrent donc une réponse globalement positive à l'utilisation de ces outils en vue de l'amélioration de la réalisation des consignes et de l'autonomie des élèves en difficultés.

DISCUSSION – CONCLUSION

Cette recherche, qui a de multiples objectifs, est en lien avec la différenciation pédagogique, partie indispensable du métier d'enseignant aujourd'hui. Elle a pour but d'accéder à des outils permettant à des élèves en difficulté d'être plus autonomes face à des consignes simples ou complexes. Pour permettre cela, j'ai mis en place trois dispositifs, chacun ayant des objectifs particuliers l'autonomie et la confiance des élèves.

Trois hypothèses générales à cette étude : Les dispositifs mis en place permettent aux élèves de devenir autonomes face aux consignes et dans la mise au travail. / Les dispositifs mis en place ne permettent que partiellement aux élèves de devenir autonome face aux consignes et dans la mise au travail. / Les dispositifs mis en place ne permettent pas aux élèves de devenir autonomes face aux consignes et dans la mise au travail.

Le premier dispositif est le mémo consigne. Il a pour objectif d'aider les élèves à associer les actions à réaliser au vocabulaire des consignes (par exemple associer « Tracer » à faire une ligne au crayon contre une règle) et y associer le bon matériel. Deux hypothèses se forment pour ce dispositif. Soit, au terme de la recherche, et par conséquent au retrait du mémo-consigne, les élèves se sont imprégnés du vocabulaire des consignes comprenant donc ce qu'ils doivent faire. Soit, après le retrait des pictogrammes, les élèves n'ont pas associé vocabulaire et actions, le dispositif s'avère donc inefficace.

Le second dispositif, le plan de travail doit montrer à l'élève qu'il est capable de travailler en autonomie et de s'organiser seul. De cet objectif, devrait en découler une certaine prise de confiance en soi. Trois hypothèses sont formulées pour ce dispositif. En premier lieu, à l'issue du dispositif, l'élève est capable de commencer le travail seul, ayant confiance en sa capacité de travail. Seconde hypothèse, l'élève n'est pas capable de se passer du plan de travail pour démarrer le travail. Enfin, l'élève n'adhère pas au dispositif et malgré le plan de travail ne se met toujours pas au travail seul.

Le troisième et dernier dispositif mis en place est le plan de consigne. Il a pour but de structurer les consignes, de distinguer les différentes étapes afin que les élèves comprennent ce qu'ils doivent faire et dans quel ordre. Enfin, nous donnons deux hypothèses pour ce dispositif : l'élève, à l'issue de la recherche, est capable de se repérer dans une consigne complexe et de la

réaliser correctement par opposition à l'élève ne se repère pas dans la consigne et ne réalise pas correctement ce qui lui est demandé.

Ces trois dispositifs n'ont pas vocation à être présents tout au long de la scolarité mais à venir en aide à un moment donné afin d'aider l'élève à devenir autonome à partir d'outils et de méthodes. Rappelons que l'objectif final est l'élève autonome, seul et sans outil, face à n'importe quelle consigne à son niveau.

L'étude de ces dispositifs s'est portée sur deux élèves en grande difficulté. Le premier dispositif a été élargi à d'autres élèves aussi en difficulté.

Rappelons également que ces outils sont à mettre en complément d'autres dispositifs de différenciation pédagogique pour ces élèves en difficulté voir en grande difficulté.

Très peu de recherches ont été réalisées sur l'efficacité des trois outils présentés ici. En effet ces outils de différenciation et d'aide aux enfants en difficultés sont adaptables à chaque enfant, il n'est donc pas simple d'en faire un tableau général incluant l'efficacité des outils. J'ai donc souhaité mettre en place ces outils en fonction de leurs caractéristiques et ces aides possibles en les proposant à des élèves en grande difficulté notamment face aux consignes : Emma et Lise.

L'hypothèse générale n'est finalement que partiellement validée puisque pour au moins une élève, l'hypothèse n'a pas été entièrement validée. La principale cause de cette non-validation est le fait que l'élève n°1 (Emma) n'ait pas acquis tout le vocabulaire des consignes donné en objectif. Cela peut être dû à son problème de mémoire à long terme qui expliquerait pourquoi certains mots ne sont pas mémorisés.

Plusieurs limites sont apparues au cours de cette recherche.

D'abord, les capacités de mémoire, puisque nous avons pu le voir avec Emma, un état de mémoire affaiblie peut conduire à la non-acquisition d'une certaine partie du vocabulaire. Il conviendrait donc de réduire le nombre de mot de vocabulaire à intégrer ou de laisser à disposition le mémo consigne afin que les capacités cognitives ne soient pas centrées sur les recherches dans la mémoire mais sur la réalisation des actions.

De plus, nous avons pu observer un blocage concernant le matériel chez Lise. En effet, les pictogrammes du mémo-consigne indiquent un certain matériel (par exemple, un surligneur vert pour le terme « Surligner »), il était alors difficile pour l'élève d'intégrer l'idée qu'elle puisse surligner d'une autre couleur. Afin de pallier cet obstacle, il faudrait modifier les pictogrammes : par exemple, en y ajoutant des points de différentes couleurs pour indiquer que la couleur est au choix, qu'elle est variable en fonction de la consigne.

Également, j'ai choisi un nombre limité de pictogrammes et donc de terme pour le mémo-consigne, prenant les principaux verbes d'action que j'utilise dans les consignes. Cela peut être une limite dans le cas où les élèves seraient face à une consigne avec un terme n'étant pas sur le mémo. Il faudrait alors soit augmenter la quantité de termes sur le mémo-consigne, soit accepter de répondre à l'élève sur certains termes. Mon but étant que les élèves soient autonomes sur la majorité des consignes. Pour ma part, je privilégierai la seconde solution.

Aussi, les attendus en termes de rendu des tâches ont montré des problèmes puisque les deux élèves n'ont pas rendu les travaux comme précisé sur leur plan de travail. J'envisage deux causes différentes pour les élèves. Dans un cas, il s'agit selon moi, d'un manque de compréhension de l'attendu : il serait alors possible de convenir d'un code couleur pour les rendus puisque l'élève réagit positivement aux routines et rituels (par exemple : vert, à laisser ouvert sur le bureau / bleu, à poser sur le bureau de l'enseignant / rouge : à ranger / etc...). Dans le second cas, je suppose un besoin d'attention constant puisque l'élève, qui a montré ce besoin auprès des enseignants chaque année, m'a apporté à chaque fois son travail en main propre, attendant un retour de ma part. Cela pourrait être également la cause d'un manque d'attention en fin de réalisation de la tâche, selon la fatigabilité de l'élève.

Enfin, pour Lise le besoin d'attention s'est avéré être délicat à gérer dans cette situation. En effet, il faut être vigilant à ce que l'élève comprenne bien l'enjeu de ces outils, de ces aides à savoir qu'il soit davantage autonome et qu'il comprenne mieux les consignes. Il faut veiller à ce qu'il ne pense pas que l'enseignant n'est plus disponible pour lui et qu'il doit désormais travailler seul.

Cependant, cette expérimentation, en travaillant avec ces élèves à besoins éducatifs particuliers a permis non seulement de renforcer leur estime de soi mais les a également fait progresser dans les savoir-faire et dans le rapport implicite / explicite des consignes.

L'autonomie gagnée par ces élèves au cours de cette recherche leur sera précieuse pour la suite de leur scolarité.

Pour aller dans la continuité de cette recherche, il conviendrait de travailler ensuite sur la compréhension de la consigne globale, la prise en compte de toutes les informations, maintenant que les bases semblent être plus solides.

Dans ma pratique professionnelle cela m'aura permis d'envisager la différenciation pédagogique sous un autre angle. En effet, la différenciation pédagogique est un large terme de l'enseignement et si, jusqu'alors, je la mettais en place au moyen de documents différents, de modalités de travail différent ou encore d'utilisation du numérique, j'ai pu à présent concevoir et utiliser différents dispositifs pour permettre à mes élèves de devenir plus autonomes. Cela m'a également permis de voir quelles difficultés se présentaient et de réfléchir aux leviers possibles. Ces outils, qui sont adaptables et modifiables pour les différents élèves, vont pouvoir encore évoluer et me servir dans mes futures années d'enseignement.

Cette recherche a également mis en lumière, même si je n'en doutais pas, toute la complexité de la compréhension d'une consigne pour les élèves ainsi que la complexité pour l'enseignant de la mettre en place.

Réaliser ce mémoire m'a permis d'étudier de manière plus approfondie la différenciation pédagogique et ce qu'il est possible de mettre en place, ainsi que de travailler davantage avec les élèves en difficulté et savoir comment les aider. Il était pour moi très important de faire cette recherche en lien avec ces élèves en difficultés afin d'avoir des informations, des outils et des idées, qui ne cesseront d'évoluer, afin de les aider au mieux tout au long de mes futures années en tant qu'enseignante dans une école qui prône l'inclusion.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Tours. (2015, Janvier). Le plan de travail.
- Association DYS-Positif. (2019). *Trouble du langage oral : Les aménagements scolaires adaptés* ! Récupéré sur DYS-Positif: <https://www.dys-positif.fr/trouble-du-langage-oral-les-amenagements-scolaires-adaptés/>
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- Büchel, F.-P., & Paour, J.-L. (2005, Mars). Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive. *Enfance*, pp. 227-240.
- Corneloup, A. (2009). *100 idées pour gérer sa classe*. Paris: Tom Pousse.
- Delarue-Breton, C., & Bautier, E. (2015, Mars). Nouvelle littéracie scolaire et inégalité des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui n°190*, pp. 51-60.
- Faure-Maudemain, M. (2019). *La dysphasie*. Récupéré sur DYS-Positif: <https://www.dys-positif.fr/dysphasie/>
- Guyon, R. (2010, Mars). Travailler avec les élèves en difficultés. *Cahier pédagogique n°480*, pp. 9-53.
- Klinger-Delarge, O. (2013). *100 idées pour accompagner les enfants déficients intellectuels*. Paris: Tom Pousse.
- La tanière de Kyban. (2018). *Consignes : affiches et pictogrammes*. Récupéré sur La tanière de Kyban: <https://taniere-de-kyban.fr/2018/consignes-affiches-et-pictogrammes-2018>
- Lejoint-Vandenbergue, M. (2018). *Aménagements pour enfants/élèves dysphasiques*. Récupéré sur DYS-Positif: <https://www.dys-positif.fr/wp-content/uploads/2018/12/Am%C3%A9nagements-dysphasie.pdf>
- Pouhet, A. (2016). *Questions sur les DYS- : Des réponses*. Paris: Tom Pousse.
- Touzain, M., & Leroux, M.-N. (2011). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Paris: Tom Pousse.
- Zakartchouk, J.-M. (2010, Septembre - Octobre). Attention aux consignes ! *Cahier pédagogique n°483*, pp. 9-57.
- Zakartchouk, J.-M. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes, un point fort du socle commun*. Canopé.

Annexes

1. Annexe 1 : Mémo-consigne	1
2. Annexe 2 : Exercices avec modification des consignes	2
3. Annexe 3 : Planche de pictogrammes (étiquettes) élèves	3
4. Annexe 4 : Plan de travail	4
5. Annexe 5 : Plan de consigne	6
6. Annexe 6 : Entraînement plan de consigne vs consigne complexe	7



1. Annexe 1 : Mémo-consigne


	Encadre		Réfléchis
	Surligne		Cache
	Colorie		Entoure
	Cherche		Trace
	Barre		Copie
	Relie		Coupe
	Colle		Observe
	Complète		Souligne

2. Annexe 2 : Exercices avec modification des consignes

Premiers exercices avec les consignes modifiées (pictogrammes à la place du verbe) : exemples

Pour chaque figure :

-  la figure sur ton cahier.
-  la suite pour qu'elle soit symétrique.



 ces phrases en  l'adjectif qui convient.



- Il porte des vêtements (**neufs / neuf**).
- C'est le plus (**vilains / vilain**) personnage de l'histoire.
- Ce sont de (**beaux / beau**) paysages de campagne.
- Bleu, blanc, rouge sont les couleurs de notre drapeau (**national / nationaux**).
- Ils sont dans les jardins (**publics / public**).

Seconde version des modifications de consignes (pictogrammes attendant au mot) : exemples

9 * Recopie et complète ce texte avec des déterminants singuliers ou pluriels qui conviennent.


Sur ... quai, ... ouvriers attendent ... retour ... chalutiers. ... premier bateau arrive. ... marins débarquent ... pêches. Sur ... chariots, on emporte ... tourteaux, ... langoustes et ... poissons fraîchement* pêchés. Dans ... grand hangar, ... acheteurs se pressent et poussent ... cris.








6 * Recopie et complète comme dans l'exemple.

2 kg 356 g = 2 356 g

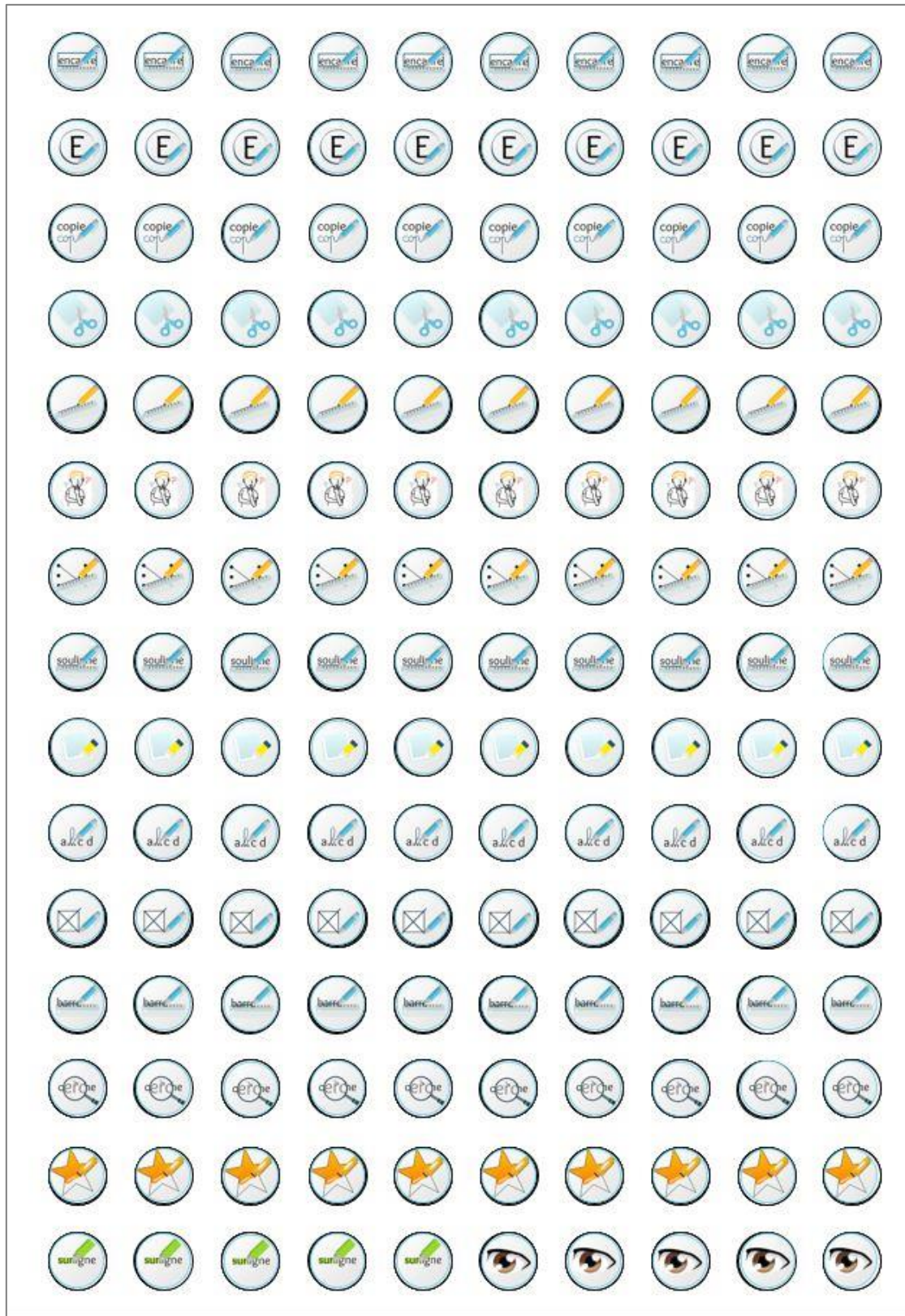
a. 5 kg 600 g = g	d. 3 kg 8 g = g
b. 1 kg 70 g = g	e. 5 t 10 kg = kg
c. 2 t 549 kg = kg	

Découpe les images en gardant le nom et colle dans la bonne colonne.

			
La rosée	Le verglas	Un iceberg	La mer, l'océan
			

3. Annexe 3 : Planche de pictogrammes (étiquettes) élèves



4. Annexe 4 : Plan de travail

Plan de travail d'Emma du lundi 9 mars 2020

Prénom : Date :

Mon plan de travail

Matière	A faire (consignes)	Matériel
<u>Français</u> : Dictée	8h45 : Avec les CE2 Sur ton bureau	Cahier du jour
<u>Français</u> : Production écrite	1. Réponds à la question : <u>Aimes-tu la piscine ?</u> 2. En dessous, explique pourquoi ? 3. Cherche dans ton texte si tu as fais des erreurs 4. Entoure tes erreurs au crayon si il y en a. Sur ton bureau	Cahier du jour, crayon de papier
Copie	Copie tes devoirs Sur ton bureau	Agenda, Devoirs S
<u>Français</u> : Orthographe	Complète avec un s ou un x. A me rendre	Exercices A, B: Pluriel
<u>Français</u> : Phrases du jour	1. Entoure les fautes sur la feuille. 2. Corrige les phrases en les copiant sur ton cahier. Sur ton bureau	Phrases du jour, cahier du jour
<u>Mathématiques</u> : Géométrie	1. Trace un segment [AB] de <u>6cm et 5mm.</u> 2. Trace un segment [CD] de <u>4cm et 5mm.</u> 3. Trace un segment [EF] de <u>5cm.</u> 4. Entoure en <u>vert</u> le plus <u>petit.</u> 5. Entoure en <u>bleu</u> le plus <u>grand.</u> A me rendre	Règle, crayon de papier, feuille, crayon de couleur
<u>Mathématiques</u> : Résolution de problèmes	1. Fais un dessin ou un schéma dans le cadre. 2. Ecris le calcul dans le cadre. 3. Calcule le résultat. 4. Ecris la phrase réponse sur les lignes. A me rendre	Fiche problème n°1, crayon de papier
EPS	15h00 : Avec la classe	

Prénom : Date :

Mon plan de travail

Matière	A faire (consignes)	Matériel
<u>Français</u> : Orthographe	Recopie les mots de la dictée 21.	Mots dictée 21, ardoise
<u>Français</u> : Production écrite	<i>Plan de consigne 1 : Production écrite</i> Sur ton bureau	Cahier du jour, crayon de papier
Copie	Copie tes devoirs Sur ton bureau	Agenda, Devoirs A
<u>Français</u> : Orthographe	Complète avec un s ou un x. A me rendre	Exercices A, B: Pluriel
<u>Français</u> : Phrases du jour	<i>Plan de consigne 2 : Phrases du jour</i> Sur ton bureau	Phrases du jour, cahier du jour
<u>Mathématiques</u> : Géométrie	<i>Plan de consigne 3 : Géométrie</i> A me rendre	Règle, crayon de papier, feuille, crayon de couleur
<u>Mathématiques</u> : Résolution de problèmes	<i>Plan de consigne 4 : Résolution de problème</i> A me rendre	Fiche problème n°1, crayon de papier
EPS	15h00 : Avec la classe	




5. Annexe 5 : Plan de consigne

Plan de consigne de Lise du lundi 9 mars, associé au plan de travail de ce jour :

Etape	Production écrite : Consignes	Ce que je dois faire
1	Réponds à la question : <u>Est-ce que tu aimes la piscine ?</u>	
2	Explique pourquoi ?	
3	Cherche si tu n'as pas fait de faute	
Etape	Phrases du jour : Consignes	Ce que je dois faire
1	Entoure les fautes sur la feuille	
2	Corrige les phrases en les copiant sur ton cahier	
Etape	Géométrie : Consignes	Ce que je dois faire
1	Trace un segment [AB] de <u>6cm</u> .	
2	Trace un segment [CD] de <u>3cm</u> .	
3	Trace un segment [EF] de <u>5cm</u> .	
4	Entoure en <u>vert</u> le plus <u>petit</u> .	
5	Entoure en <u>bleu</u> le plus <u>grand</u> .	
Etape	Résolution de problème : Consignes	Ce que je dois faire
1	Fais un dessin ou un schéma dans le cadre.	
2	Ecris le calcul dans le cadre.	
3	Calcule le résultat.	
4	Ecris la phrase réponse sur les lignes.	

6. Annexe 6 : Entraînement plan de consigne vs consigne complexe

[Annexe théorique d'un exemple ce qui aurait été attendu dans la troisième étape du dispositif « Plan de consigne » si le confinement n'avait pas eu lieu.]

<i>Pour chaque figure : recopie la figures sur ton cahier en traçant l'axe de symétrie en rouge puis trace le côté manquant de la figure pour qu'elle soit symétrique.</i>		
<i>Étape</i>	<i>Retrouve les étapes de la consigne</i>	<i>Ce que je dois faire</i>
1	Recopie les figures sur le cahier	
2	Tracer les axes de symétrie en rouge	
3	Tracer le côté qui manque de la figure	

Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Comment aider les élèves à besoins éducatifs particuliers en grande difficulté à s'autonomiser dans la compréhension des consignes ?

Auteur : Sarah Simian-Mermier

Résumé : La consigne est un élément important dans toute la scolarité de l'enfant. Sa complexité amène parfois à une faible autonomie dans le travail, notamment pour les élèves en difficulté ou les élèves à besoins éducatifs particuliers. L'objectif de cette étude est de proposer trois outils transitoires afin de permettre une meilleure autonomie de l'élève dans la mise au travail. Ces dispositifs sont proposés en complément d'autres formes de différenciation pédagogique : ce sont le mémo-consigne, le plan de travail et le plan de consignes. Chaque outil a été introduit progressivement et sera retiré progressivement. Les résultats ont montré que ces trois outils permettent aux élèves en difficulté d'être plus autonomes face aux consignes et d'entrer plus rapidement dans le travail. Ces outils peuvent être adaptés à chaque élève pour les aider au mieux.

Mots clés : Autonomie, Compréhension, Consignes, Élèves à besoins éducatifs particuliers, Différenciation pédagogique

Summary: The instruction is an important element in all of the pupil's schooling. Its complexity sometimes leads to poor autonomy in the schoolwork, especially for pupils with difficulties or special educational needs. The aim of this study is to propose three transitory tools in order to allow the pupil more autonomy in getting to work. These measures are proposed in addition to other types of pedagogical differentiation: they are the notebook, the work plan and the instruction plan. Each tool has been introduced progressively and will be gradually eliminated. The results showed that these three tools enable pupils with difficulties to be more autonomous in relation to the instructions and to enter the work more quickly. These tools can be adapted to each pupil in order to help them in the best possible way.

Keywords: Autonomy, Understanding, Instructions, Pupils with special educational needs, Teaching differentiation