



HAL
open science

La compréhension de la consigne écrite chez les élèves turcophones

Sarah Vela, Emie Lentini

► **To cite this version:**

Sarah Vela, Emie Lentini. La compréhension de la consigne écrite chez les élèves turcophones. Education. 2022. dumas-04041687

HAL Id: dumas-04041687

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04041687v1>

Submitted on 22 Mar 2023

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

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



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

MASTER MEEF mention 1er degré

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

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2021 - 2022

LA COMPRÉHENSION DE LA CONSIGNE ÉCRITE CHEZ LES ÉLÈVES TURCOPHONES

Emie LENTINI

Sarah VELA

Directeur du mémoire : M. Brahim AZAOUI

Assesseur : M. Yves SOULE

Soutenu le 25 mai 2022

2022

LA COMPREHENSION DE LA
CONSIGNE ECRITE CHEZ LES
ELEVES TURCOPHONES

Emie LENTINI

Sarah VELA

M2

ESPE Montpellier

Sous la direction de M. AZAOUI

BRAHIM

Résumé

À travers ce mémoire, nous avons tenté de répondre à une problématique qui s'est présentée à Emie, co-auteurice de ce mémoire, au sein de sa classe double-niveau en cycle 2. Nous avons identifié ses deux élèves turcophones, Y et B, comme ayant un besoin important de différenciation afin de les aider à entrer de manière plus autonome et plus rapide dans les apprentissages pour les accompagner dans leur réussite scolaire présente et à venir. La consigne étant initiatrice des activités ayant pour objectif le développement de différentes connaissances et compétences, elle est au cœur des préoccupations des enseignants.

L'observation des deux sujets en comparaison de groupes témoin composés de camarades de classe permet de constater les performances de chacun selon différents paramètres. Le but étant d'identifier les types de consignes et les méthodes de passation de ces dernières qui permettent de faciliter leur compréhension pour Y et B, nous avons dû penser à quelques dispositifs de différenciation. Les résultats de ces dispositifs sont encourageants mais nous poussent à en envisager de nouveaux pour permettre à ces deux élèves turcophones d'entrer rapidement dans les apprentissages et de gagner en autonomie pour leur permettre d'appréhender leur scolarité dans de meilleures conditions.

Abstract

Through this dissertation, we attempted to answer the question which occurred to Emie, one of the co-writers of the dissertation, in her 2nd cycle double-level class. We have identified her two Turkish-speakers students, Y and B, as in great need of differentiation in order to help them enter the learning process more rapidly and more autonomously for more successes in their current and future school life.

The observation of those two subjects in comparison to the control group composed of classmates allowed us to determine everyone's performances throughout a variety of parameters. The goal was to identify what types of instructions and what ways to present them facilitate their comprehension for Y and B. Therefore, we had to think of a few ways to differentiate. Those results are encouraging but lead us to work on a few more to allow those two Turkish-speaking students to enter rapidly into the class-related activities and gain autonomy so they can pursue school in the best conditions.

Apprendre, c'est découvrir ce que tu sais déjà. Faire, c'est démontrer que tu le sais. Enseigner, c'est rappeler aux autres qu'ils savent aussi bien que toi. Vous êtes tous apprenants, faisant et enseignants.

Richard BACH

Remerciements :

Pour la réalisation de ce mémoire, nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous accompagnées, soutenues et qui ont participé à sa constitution.

Nous tenons à remercier particulièrement notre directeur de mémoire Monsieur Azaoui Brahim, qui a su nous guider et nous conseiller dans la réalisation de notre travail avec écoute et bienveillance.

Nous remercions les enseignants de l'INSPE qui ont su nous accompagner et qui nous ont apporté connaissances et méthodologie, indispensables à la rédaction de notre mémoire.

Merci à toutes les personnes avec qui nous avons pu discuter et échanger sur ce thème, nos échanges ont nourri notre réflexion tout au long de cette année

Enfin, nous tenons à remercier nos familles et nos proches pour leur patience et leur soutien infaillibles.

Table des matières

I.	Introduction.....	7
II.	Cadre théorique, état actuel de la recherche sur la consigne	9
1.1.	Qu'est-ce qu'une consigne ?.....	9
1.2.	Les typologies de consignes	9
1.3.	Les enjeux de la consigne	11
1.4.	La consigne : un obstacle possible ?.....	11
2.	Elèves à besoin éducatifs particuliers	13
3.	La différenciation dans la consigne	14
3.1.	Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?.....	15
3.2.	Etayage et gestes professionnels dans la différenciation	15
III.	Méthodologie	16
1.	Méthode retenue pour notre recherche.....	16
2.	Dispositif mis en place pour notre expérimentation.....	17
2.1.	<i>Phase d'observation préliminaire</i>	17
2.2.	<i>Phase d'observation avec différentes variables</i>	18
IV.	Résultats, analyse et interprétation des données	25
1.	Phase 1 de l'expérimentation : observation en fonction de différentes variables	25
1.1.	Temps d'entrée dans les activités en fonction de la typologie de consigne	25
1.2.	Temps d'entrée dans les activités en fonction de la typologie de consigne.....	27
1.3.	Maintien des élèves dans la tâche selon la matière.....	29
2.	Maintien des élèves dans la tâche selon différents paramètres	30
2.1.	Maintien des élèves dans la tâche en fonction de la discipline.....	30
2.2.	Maintien dans la tâche selon la typologie de consignes et des disciplines	31
3.	Nombre d'occurrences où les élèves sollicitent l'enseignante et où ils n'ont pas compris	33
3.1.	Nombre d'occurrences où les élèves ont manifesté leur incompréhension	33
3.2.	Nombre d'occurrences où les élèves ont sollicité l'enseignante.....	34
3.3.	Nombre d'occurrences où l'élève interpelle l'enseignante pour dire qu'il ne comprend pas en fonction de la typologie de consigne selon chaque matière.....	35
3.4.	Nombre d'occurrences où l'élève sollicite l'enseignante selon la typologie de consigne et selon chaque matière.....	37
3.5.	Nombre de fois où l'élève n'as pas compris en fonction de la méthode choisie selon chaque matière	39
3.6.	Nombre de fois où l'élève sollicite l'enseignante en fonction de la méthode choisie et selon chaque matière.....	42

4. Phase 2 : Comparaison entre les différentes méthodes de la phase 1 et la mise en place d'une différenciation intégrant des consignes à étapes et de l'aide individualisée.	44
4.1. Nombre d'occurrences où les élèves n'ont pas compris en fonction de la méthode choisie	44
4.2 Temps de mise au travail pour chaque matière en fonction de la méthode choisie	47
4.3 Nombre de sollicitation de l'enseignante en fonction de la méthode choisie.....	50
4.4 Maintien de l'élève dans la tâche en fonction de la méthode retenue.....	52
V. Discussion et limites.....	54
VI. Conclusion	63
VII. Bibliographie et sitographie.....	65
VIII : Annexes	I

I. Introduction

Y et B sont élèves de CE1 et CE2 en classe ordinaire double-niveau. Ils sont turcophones et ont des difficultés en français tant au niveau de la compréhension que de l'expression à l'oral et à l'écrit. Leurs parents n'étant pas locuteurs du français, leur principal contact avec cette langue se produit à l'école. Cependant, ces élèves ne le pratiquant pas dans la cour de récréation avec leurs camarades, seul le temps de classe leur permet de s'immerger dans la langue. Étant de nationalité française, Y et B ne bénéficient pas non plus du titre d'élèves allophones permettant un suivi en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A).

Leur comportement scolaire est positif. En effet, ils recherchent la communication en demandant systématiquement un étayage personnalisé et personnel. Aussi, leur envie d'apprendre et de participer activement est visible mais souvent limitée par la barrière de la langue.

Nous, Emie Lentini, professeur des écoles stagiaire dans une classe de CE1-CE2 comprenant 28 élèves, enseignante de Y et B et Sarah Vela, professeur des écoles stagiaire dans une classe de CM2 de 29 élèves, avons souhaité nous emparer de cette situation et ainsi étudier leur rapport aux consignes d'activités prévues pour les rendre acteurs de leurs apprentissages et autonomes dans ces derniers.

Les difficultés ont été remarquées dès les premiers jours par l'enseignante. Le constat est le suivant : ces élèves ne maîtrisent pas suffisamment le français en tant que langue scolaire pour atteindre le niveau d'autonomie demandé à des élèves de cycle 2 et se mettre en activité dès le début de la consigne, qu'elle soit écrite ou orale. Cependant, le principal point de vigilance sur lequel nous estimons qu'il est plus urgent d'agir se situe lors du passage aux activités individuelles avec consignes écrites. Nous entendons par activités individuelles les exercices appliqués, les exercices de compréhension, les dictées, les productions d'écrits ou encore les exercices de réinvestissement dans toutes les disciplines. Emie a observé leurs capacités de décodage en lecture et de copie mais la compréhension de ce qui est lu ou écrit ne semble pas se produire systématiquement. Un travail sur la consigne nous paraît alors essentiel pour nous, enseignantes.

Des auteurs ont souligné l'importance d'une réflexion sur la passation de consigne par les enseignants. Jean-Michel Zakhartchouk (2000a) indique qu'« il est nécessaire de réfléchir

aux consignes que l'on donne, on doit se préoccuper de la manière dont les élèves les lisent, les comprennent, il y a là une compétence-clé pour la réussite scolaire : tout cela fait partie du credo de tout enseignant qui se respecte, de ses missions fondamentales. »

En tant qu'enseignantes stagiaires, nous nous efforçons de créer des situations qui permettront à nos élèves d'acquérir connaissances et compétences afin de construire leur réussite scolaire. La réalisation d'une activité au travers de sa consigne est intimement liée à sa compréhension. Les consignes sont la clé de voûte du bon accomplissement des tâches demandées aux élèves. Or, nos sujets sont en difficulté dès ce premier stade de l'activité. En partant de ce constat, il nous semblait donc intéressant de réfléchir plus en profondeur à la consigne écrite et notamment à la formulation de celle-ci à l'écrit qui est un élément essentiel et complexe pour l'enseignant comme pour les élèves. Aussi, la recherche sur ce sujet peut se montrer fructueuse pour Emie et ses élèves qui ne parlent pas la langue couramment.

Notre questionnement qui est au cœur de ce mémoire est donc le suivant : Comment développer des stratégies de compréhension des consignes écrites chez nos élèves turcophones en difficulté scolaire en classe ordinaire ?

Bien entendu, d'autres questions découlent de celle-ci : Qu'est-ce qu'une consigne ? Quels gestes professionnels adopter pour mettre en place une passation de consignes efficace et claire pour les élèves ? Comment permettre aux élèves de mettre en place une stratégie pour comprendre les consignes données par l'enseignant et les mener ainsi vers plus d'autonomie ?

Afin de répondre à cette problématique, notre mémoire traitera différentes parties : premièrement, nous nous intéresserons à l'état actuel de la recherche quant à la consigne en école élémentaire ainsi qu'aux élèves allophones. Nous ferons un point sur les auteurs qui s'y sont penchés et ce qu'ils en disent. Ensuite, nous développerons dans une deuxième partie la méthodologie utilisée pour recueillir les données en détaillant les outils nécessaires à notre réflexion. Enfin, c'est dans la dernière partie que nous analyserons les résultats récoltés à la lumière de nos lectures et de notre problématique.

II. Cadre théorique, état actuel de la recherche sur la consigne

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

La consigne fait partie intégrante et est un outil majeur dans la pratique de l'enseignant. Cela dit, en premier lieu, il est nécessaire de se questionner sur la définition même d'une consigne.

D'après le CNRTL (*CONSIGNE : Définition de CONSIGNE*, 2012), la consigne est définie dans son emploi général comme étant une « instruction écrite ou verbale donnée à un militaire, un gardien et, par extension, à toute personne, sur ce qu'il doit faire et empêcher de faire ». Des chercheurs la définissent également :

Une consigne est un énoncé écrit ou oral, injonctif, court et précis, formulé par un enseignant, adressé à un élève dans le but de le faire entrer dans une activité qui doit l'amener à atteindre un objectif. Son énoncé peut comporter des éléments qui vont guider l'élève dans sa tâche, tout en laissant à l'élève le choix entre différentes procédures (Isabelle GREGORI, 2005)

À l'école, la consigne est définie comme étant « toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche » (Zakhartchouk, 2000a) . Cependant, il paraît assez réducteur de limiter la consigne à une simple instruction donnée et à son exécution. Ainsi, d'après Eduscol :

Plus qu'une simple instruction, la consigne est porteuse d'informations qui permet 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 (Eduscol, 2016).

1.2. Les typologies de consignes

La pratique de l'enseignant requiert une grande polyvalence. Ainsi, les consignes données tout au long du temps scolaire sont diverses et ne relèvent pas toutes du même type. Elles n'ont pas toutes le même objectif ou la même visée.

Selon Philippe Meirieu, dans son ouvrage *Apprendre... oui mais comment ?* publié en 1993, les consignes peuvent être classifiées et il est possible d'en tirer une typologie :

- Les consignes-but qui définissent un projet à réaliser (par exemple : « Écrire un récit ») et renvoient donc à la notion de motivation chez les élèves ;
- Les consignes-procédure qui indiquent les stratégies/procédures possibles ou obligatoires pour parvenir au résultat ; elles laissent plus ou moins d'autonomie à l'élève ;

- Les consignes-structure 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 critère 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 (Philippe Meirieu) .

Cette typologie de consignes proposée par Philippe Meirieu peut être mise en lien avec la typologie de Jean Michel Zackartchouk qui distingue deux types de consignes : les consignes à fonction d'organisation (mise au travail, mise en ordre afin d'installer un cadre propice au travail) que l'on peut rattacher au domaine de la socialisation et les consignes purement scolaires qui visent « l'apprendre » de l'élève (Zackartchouk, 2000a).

Véronique Rivière parle de consignes préfaçantes et de consignes de clôture. Les consignes « préfaçantes » ou « préparatoires », comme leur nom l'indique, préparent l'élève à l'activité à suivre et à la tâche qui va lui être demandée. Elles se rapprochent des « consignes-but » de Philippe Meirieu. Elle définit la consigne comme un :

Moment délicat de la mise en activité, qu'elles succèdent immédiatement l'ouverture du cours et leur principal enjeu sera alors de présenter l'objet de savoir et les tâches choisies par l'enseignant pour son appropriation, ou qu'elles interviennent plus tard dans le déroulement, lors de la mise en place d'une nouvelle activité, d'un nouvel enjeu didactique. (Rivière, 2009)

Les consignes données par l'enseignant ne sont donc pas seulement différentes dans leur forme, elles le sont également dans leurs différentes fonctions, selon un but, un objectif défini pour l'apprentissage de l'élève.

D'après ces lectures nous utiliserons ici le terme de consigne dans l'acception suivante : une consigne est une instruction donnée à l'(les)apprenant(s) par l'enseignant. Celle-ci peut être orale ou écrite, réfléchi en amont et adaptée en fonction de l'élève, afin qu'il réalise la tâche attendue. On entend le terme de « consignes » non pas comme une seule et unique consigne mais plutôt comme un ensemble de consignes qui sont différentes les unes des autres selon leur typologie et leur fonction a un moment voulu.

1.3. Les enjeux de la consigne

Comme mentionné plus haut, une consigne n'est pas une simple instruction donnée aux élèves dans le but qu'ils réussissent une activité. La consigne détient un rôle majeur dans la pratique quotidienne de l'enseignant dans sa classe. Elle est l'élément qui fait lien entre la tâche qui est demandée à l'élève, l'activité, et ce qui est fait par l'élève. Autrement dit la consigne est le point de conjecture entre le *dire* de l'enseignant et le *faire* de l'apprenant (Riviere, 2009).

Eduscol nous indique que :

Dans le cadre scolaire, la consigne est :

- 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. » (Eduscol, 2016)

1.4. La consigne : un obstacle possible ?

Le rôle de l'enseignant dans l'assimilation et la compréhension de ces consignes est donc indispensable. Selon Manda Djoa Johnson, la consigne donnée en classe, renvoie directement au contrat didactique mis en place entre l'enseignant et l'apprenant. Son caractère injonctif peut créer « une relation maître-élève asymétrique ». Ainsi, le maître donne « un ordre » et est le concepteur, énonciateur. L'apprenant, lui, « exécute » cet ordre et devient passif. C'est pour cela que les consignes peuvent parfois être ressenties et vécues comme des ordres contraignants sans grand intérêt pour l'élève (MANDA Djoa Johnson, 2015).

Jean-Michel Zackartchouk rejoint Manda Djoa Johnson sur le lien entre enseignant et consignes :

Les consignes font le rôle propre du maître, un maître qui, au nom de l'Institution, a le pouvoir de demander à un élève d'accomplir un certain nombre de tâches – qu'en retour il devra évaluer (Zackartchouk, 1996).

Le mauvais fonctionnement d'une consigne ainsi que le refus de certains élèves à respecter une consigne sont à la source de nombreuses difficultés dans la scolarité des élèves.

En plus d'être perçue comme étant une simple injonction, un ordre à exécuter sans grand intérêt, la consigne, la compréhension et l'assimilation de cette dernière s'avèrent être de véritables compétences à acquérir, non seulement pour l'élève mais aussi pour l'enseignant.

En effet, d'après Jean Michel Zackartchouk, l'intérêt pour la consigne n'est que récent et a fait l'objet d'une « préoccupation grandissante » autour des années 80, 90. Aujourd'hui, la

consigne, son utilisation, sa formulation et sa mise en place posent de réelles questions aux enseignants qui œuvrent pour que leurs consignes de classe soient les plus claires, les plus pertinentes et les plus adaptées possible. Non pas que les élèves comprenaient mieux avant, seulement les consignes étaient sans doute plus clairement énoncées, reformulées oralement et davantage étayées et faisaient directement suite à ce qui avait été vu en classe : exercices d'application, réinvestissement de la leçon (Zakhartchouk, 2000b). L'émergence de nombreux questionnements apparaît chez les enseignants aujourd'hui : Comment mettre au point une bonne consigne ? Comment reformuler une consigne ? Comment simplifier une consigne ? Comment adapter une consigne en fonction des élèves ? Selon l'auteur ces questionnements restent parfois « confinés dans le domaine étroit du « technique » » alors qu'il serait préférable d'aller plus loin dans ces questionnements et de se demander plutôt quel est l'objectif recherché par chaque enseignant lorsqu'il donne une consigne. L'enseignant doit alors préparer tout un travail en amont : choix des supports, construction de la consigne utilisée, choix du vocabulaire employé, anticipation en cas de non compréhension, sans oublier la capacité à adapter sa consigne en cas de besoin.

Pour les élèves, la compréhension de consigne n'est pas une compétence innée mais une compétence qui se construit. Cette dernière est en lien direct avec les programmes et s'inscrit dans le Socle Commun de Compétence de Connaissance et de Culture, ainsi, dans les programmes de cycle 2. Dans la partie français, le terme « consigne » est évoqué à différentes reprises : « Écoute attentive de messages ou de consignes adressés par un adulte ou par un pair » ; « rappel ou reformulation de consignes », en activités langagières : « Comprendre les consignes de classe. » (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

Des éléments peuvent venir faire barrière à la compréhension des consignes en classe pour les élèves. D'après Jacqueline Demarty-Warzée, lorsqu'un élève ne parvient pas à faire un exercice, on a tendance à penser que le problème vient de lui, de ses connaissances et de ses compétences, or, « le plus souvent l'erreur vient de la consigne elle-même : l'élève n'a pas compris, ne comprend pas ce qu'on lui demande de faire. » (Demarty Warzée, 1992). En réalité, la consigne n'est pas « transparente » mais bien souvent implicite et demande une lecture inhabituelle puisque jamais enseignée, pour ainsi dire, sa lecture et sa compréhension rééquerreraient un véritable enseignement comprenant une méthode, une technique, un savoir-faire.

De ce fait, la passation de consigne est un exercice complexe qui requiert réflexion de la part de l'enseignant et une méthodologie de compréhension et d'assimilation de la part des

élèves. Cela dit, qu'en est-il des élèves à besoins éducatifs particuliers qui nécessitent un enseignement prenant en compte leurs besoins, ici nos élèves turcophones ?

2. Elèves à besoin éducatifs particuliers

Y et B nécessitent des besoins éducatifs particuliers liés à leurs difficultés en langue française.

Tout d'abord, les élèves à besoins éducatifs particuliers ne dépendent pas tous de la Maison Départementale pour les Personnes Handicapées (MDPH). Par exemple, si un élève est nouvellement arrivé sur le territoire français, il n'est évidemment pas en situation de handicap mais dispose d'un suivi lui permettant d'acquérir un français de scolarisation afin de suivre les apprentissages dans toutes les disciplines. Y et B, bien que parlant turc, donc une autre langue que le français à la maison, ne bénéficient pas de cette aide car ils sont nés en France et ne sont ainsi pas considérés comme étant nouvellement arrivés. C'est donc à l'enseignante de s'adapter afin de les faire entrer dans les apprentissages. Les pédagogies actuelles veulent l'enfant acteur de son apprentissage. Pour cela, comprendre et suivre des consignes dans le but de réaliser les tâches demandées dans les différentes activités proposées est indispensable.

Notre point de départ lors du choix du sujet de ce mémoire était centré autour de la compréhension des consignes en français pour les élèves présentés plus haut, que nous considérons comme allophones mais pour lesquels l'étiquette de « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA) ne convenait pas puisque ces derniers sont *nés* en France et cela même si la langue parlée au cœur du foyer n'est pas le français. Ainsi, ces élèves, ne peuvent pas bénéficier d'unités pédagogiques pour élèves nouvellement arrivés en France (UPE2A).

Cela dit, le Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes au voyage (EFIV) de l'Académie de Toulouse définit un élève allophone comme ceci : « un allophone est une personne qui, résidant dans un territoire donné, a pour langue première une autre langue que la ou les langues officielles. ». Cette définition nous permet donc d'inclure ces élèves dans cette catégorie. Cependant, nous avons été éclairées sur la nécessité de les considérer plutôt comme élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, ces élèves n'ont été scolarisés qu'en France, c'est donc l'appropriation des consignes dans le seul système scolaire qu'ils connaissent qui est pris en compte. D'après l'OCDE, il existe trois catégories de besoins : les besoins qui résultent d'une déficience (ce qui n'est pas le cas de nos sujets), ceux qui résultent de difficultés

(au vu des résultats de nos élèves en maternelle ainsi qu'en CP et CE1, des LSU, des évaluations et des avis de leurs anciens enseignants, nous pouvons affirmer que nos élèves ne présentent pas non plus de troubles de l'apprentissage) et enfin ceux qui résultent de désavantages. Y et B semblent donc appartenir à cette dernière catégorie car ce sont des "élèves présentant des désavantages découlant principalement de facteurs socio-économiques, culturels, et/ou linguistiques. Le besoin éducatif consiste à compenser ces désavantages imputables à ces facteurs. Y et B parlent turc à la maison, de ce fait, même s'ils parviennent à communiquer et à se faire comprendre en faisant des phrases courtes et très simples, le fait de parler une langue étrangère à la maison joue un rôle et a des conséquences sur la langue française parlée à l'école qui est moins riche en vocabulaire et en lexique ce qui nuit à leur apprentissage et à leur autonomie face à l'écrit.

Pourtant, il est possible de considérer que cette catégorisation selon l'OCDE semble présenter quelques biais. En effet, même si Y et B ne présentent pas de déficience ni de trouble de l'apprentissage, les inclure dans une catégorie « désavantage » ne permet pas de décrire réellement leur situation car ce sont des élèves qui se montrent très impliqués et motivés au cœur de la classe, dans les apprentissages qui ne requièrent pas de compétences liées au lexique ou au vocabulaire à proprement parler, ils acquièrent les compétences au même titre qu'un élève francophone qui parle couramment la langue française.

Une question se pose alors, pour prendre en compte les besoins de nos élèves, quels gestes adopter au cœur de la classe ? Pour prendre compte chaque besoin de chaque élève afin de les emmener à entrer dans leurs apprentissages, la différenciation pédagogique vient donc jouer un rôle essentiel.

3. La différenciation dans la consigne

L'enseignement est un métier qui nécessite la prise en compte de chaque personne dans son individualité avec sa personnalité, ses capacités, ses savoir-faire mais aussi ses besoins. Chaque enfant est différent en tant que personne mais aussi en tant qu'élève, ainsi, il est difficile d'enseigner de la même façon pour tout le monde sans prendre en compte les singularités de chacun. Pour Y et B, il est indispensable de mettre en place une différenciation réfléchie dans les supports qui leur sont proposés mais aussi dans la reformulation de consigne qui a lieu lors d'aide individualisée lorsque le reste de la classe est en activité.

3.1. Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?

Le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) définit la différenciation dans son emploi général comme ceci : « Action de différencier ou fait de se différencier de manière constitutive ; résultat de cette action. » (CNRTL,2022)

Dans le milieu scolaire, la différenciation est suivie du terme « pédagogique ». Elle est définie comme étant :

Une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignements des savoirs et savoir-faire communs exigés. (Forget, 2017).

Le terme de pédagogie différenciée est créé par Louis Legrand en 1974, mais il semblerait que cette démarche pédagogique ait vu le jour bien avant avec Helen Parkhurst aux États-Unis avec le plan Dalton. Tout au long du XXème siècle, l'enseignement est parsemé par cette idée de changement quant à la prise en compte des différences et des singularités de chaque élève bien que la vision d'une classe homogène subsiste.

Ce n'est qu'en 1975, avec la Réforme Haby et la mise en place du « collège unique » que la différenciation pédagogique est mise en place dans les classes.

Un enseignant doit inévitablement faire face à des différences au cœur d'une classe. Philippe Meirieu distingue 5 types de différences ;

- Les différences économiques et matérielles
- Les différences culturelles
- Les différences socio-affectives
- Les différences de niveau scolaire
- Les différences de « stratégie cognitive ». (Meirieu, 2008)

Ces différences entre les élèves sont visibles et vécues tous les jours par les enseignants, d'où l'importance de les prendre en compte, de les exploiter ou d'y pallier. Pour ce faire l'enseignement doit être adapté et répondre aux besoins de tous. Cette différenciation doit passer par une passation de consignes explicites, fluides et claires, élaborées dans des conditions propices à la compréhension et à l'apprentissage, surtout pour les élèves rencontrant des difficultés qui découlent de différences diverses. « La passation de la consigne doit être faite au moment adéquat et à un rythme convenable » (Khenous, 2012)

3.2. Etayage et gestes professionnels dans la différenciation

La différenciation pédagogique est mise en place par l'enseignant et passe principalement par les gestes professionnels adoptés par ce dernier. Pour Y et B, la différenciation pédagogique est un réel besoin. Elle passe par des documents et des exercices différés, mais surtout elle

s'inscrit dans les gestes professionnels de l'enseignant et principalement dans l'étayage. D'après Jérôme Bruner, l'étayage, lié au concept de « zone proximale de développement », est défini comme "l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. Ce dernier reconnaît 6 fonctions de l'étayage :

- **L'enrôlement** : susciter l'adhésion de l'enfant aux exigences de la tâche.
- **La réduction des degrés de liberté** : simplifier la tâche en réduisant la difficulté du processus de résolution.
- **Le maintien de l'orientation** : faire en sorte que l'enfant ne change pas d'objectif durant la résolution de la tâche et qu'il conserve le but initialement fixé.
- **La signalisation des caractéristiques dominantes** : faire prendre conscience à l'enfant des écarts qui existent entre ce que l'élève réalise et ce qu'il voudrait réaliser.
- **Le contrôle de la frustration** : essayer de maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève en utilisant divers moyens et en se prémunissant d'une trop grande dépendance.
- **La démonstration ou présentation des modèles de solution** : présenter sous une forme "stylisée" la solution de l'élève, pour que l'élève tente de l'imiter en retour sous la forme appropriée (Bruner et al., 1983).

III. Méthodologie

1. *Méthode retenue pour notre recherche*

La méthode choisie afin de mener nos recherches et notre expérimentation s'appuie sur une méthode empirico-inductive (Blanchet, 2000).

À l'inverse d'une méthode hypothético-déductive où le chercheur propose une réponse à une problématique donnée, à titre d'hypothèse, la méthode empirico-inductive invite le chercheur à s'interroger sur des phénomènes humains qui éveillent sa curiosité et à chercher les réponses à une problématique dans les données récoltées. D'après Blanchet, cette méthode s'appuie sur « dix points :

- 1) Les chercheurs tentent de comprendre les phénomènes à partir d'un tissu de données et non à partir d'hypothèses préconçues.

- 2) Les chercheurs étudient et s'intéressent au contexte dans lequel évoluent les personnes ainsi qu'à leur passé.
- 3) Les chercheurs s'intéressent à l'effet qu'ils produisent sur les sujets ainsi qu'à leurs interactions.
- 4) Le chercheur essaie de comprendre le sujet par rapport à son système de référence (rapport au monde).
- 5) Rien n'est pris d'emblée comme vérité de la part du chercheur.
- 6) Tous les avis sont précieux.
- 7) L'ouverture à l'autre et au social est primordial dans la recherche.
- 8) Le chercheur observe les sujets dans leur vie quotidienne, les interactions, les dialogues pour obtenir des données non filtrées qui ne sont pas tronquées par des concepts.
- 9) Tous les sujets sont uniques.
- 10) La méthode empirico-inductive n'est pas standardisée, le chercheur crée lui-même sa propre méthodologie. »

Notre recherche remplit tous les critères de la méthode empirico-inductive.

2. Dispositif mis en place pour notre expérimentation

La classe sera partagée en 4 groupes, un groupe témoin pour Y (tY) constitué de 3 CE1 aux niveaux hétérogènes, un groupe témoin pour B (tB) constitué de 2 CE2, ainsi qu'un groupe test (Gtest) constitué de 2 élèves avec Y et B.

Le dispositif s'appuie sur 3 phases : une phase d'observation préliminaire, une phase d'observation avec différentes variables prises en compte et une phase d'expérimentation.

2.1.Phase d'observation préliminaire

Différents enregistrements sont menés afin de déterminer ce qu'il se passe chez Y et B lorsqu'ils sont face aux consignes écrites, ce qui semble poser difficultés, leur questionnement et comment ils les manifestent. En plus des verbatim, une évaluation diagnostique est menée en classe entière : un texte est distribué aux élèves et une consigne est écrite au tableau, l'enseignant ne lit pas la consigne aux élèves, ne la reformule pas et ne donne pas d'exemple non plus. Le but étant de voir les différentes réactions des élèves et en particulier celles de notre Gtest. Après un temps de recherche, l'enseignant reformule la consigne, ensuite, après un autre temps, il donne un exemple, puis passe à une aide individualisée pour les élèves qui se retrouvent démunis face à la tâche demandée.

➔ Consigne donnée aux deux groupes et écrite au tableau : « « Lis le texte, entoure les sujets et propose une phrase pour continuer l’histoire en gardant le **même** sujet. » (Nous précisons que cette consigne est connue des élèves).

2.2.Phase d’observation avec différentes variables

En appliquant une méthode empirico-inductive il semble essentiel de se montrer rigoureux, pour se faire nous utilisons une grille d’observation s’intéressant à différentes variables qui seront détaillées plus bas. Cette grille d’observation est inspirée par le travail de Fiona Bastélica dans « *La différenciation durant la passation des consignes scolaires Un moyen d’inclure les élèves en difficulté d’une classe de CM2.* » (Fiona Bastélica, 2019)

Dans cette grille d’observation, plusieurs variables sont prises en compte : la typologie de consigne (Philippe Meirieu), la reformulation de consigne et enfin l’exemplification ou non. Ces observations sont menées lors d’activités qui posent difficultés à Y et B : la production d’écrits/jogging d’écriture ; les exercices d’application en étude de la langue, en séance de vocabulaire/lexique, ainsi qu’en résolution de problème. Toutes ces situations d’apprentissage sont difficiles pour Y et B car elles nécessitent une compréhension des consignes écrites ainsi qu’une autonomie face à ces dernières.

Dates				
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture <i>-Enoncés/thèmes</i>	Vocabulaire <i>-Exercices d'application</i>	EDL <i>-Exercices d'application</i>	Résolution de problème mathématiques
Lecture de la consigne				
Consigne :				
-Consigne lue par le PE				
Typologie de consignes				
-Consignes but				
-Consignes procédure				
-Consignes structures				
-Consignes critères				
-Consignes ouvertes				
-Consignes fermées				
Reformulation				
-Par l'enseignant				
-Par un pair				
Exemplification				
Climat de classe				
-Silence demandé par le PE				
-Silence fait par les élèves				
-Bruit/confusion				

Figure 1 Tableau d'observation vierge

Ce tableau comprend plusieurs éléments :

- La consigne est toujours lue par l'enseignant pour faciliter l'accès à la tâche demandée à nos petits lecteurs qui pourraient bloquer face à des mots qu'ils ne parviennent pas à décoder.

-Nous nous intéressons à la typologie de chaque consigne écrite donnée afin de remarquer si un type de consigne est plus favorable à l'entrée dans l'activité qu'une autre.

-Enfin nous nous intéressons principalement à deux variables : La reformulation et l'exemplification, ces deux variables sont les points de comparaison avec la suite de l'expérimentation.

Nous menons quatre temps d'observation, chaque temps est dédié à l'observation d'une combinaison de différentes variables.

Ainsi nous obtenons quatre combinaisons :

C1 : Lecture de la consigne écrite par l'enseignant, pas de reformulation, pas de d'exemplification en collectif

C2 : Lecture de la consigne écrite par l'enseignant, reformulation, pas d'exemplification en collectif

C3 : Lecture de la consigne écrite par l'enseignant, pas de reformulation, exemplification en collectif

C4 : Lecture de la consigne écrite par l'enseignant, reformulation, exemplification en collectif

Les consignes données aux élèves sont des consignes déjà rencontrées depuis le début de l'année (structures similaires, vocabulaire déjà vu, mots inducteurs de sens...).

La passation de consigne dure généralement moins d'une minute afin d'éviter une incompréhension des élèves qui serait due à de la déconcentration et non à une difficulté liée à la consigne en elle-même.

Nous nous intéressons également au climat de classe car il peut être un facteur déterminant pour la compréhension des consignes. En effet, une classe bruyante peut empêcher la concentration et l'implication des élèves dans leurs apprentissages. On constate que le silence est soit fait naturellement par les élèves aux moments d'entrée dans l'activité, soit demandé par l'enseignant. Ce phénomène peut être révélateur d'une autonomie immédiate des élèves dès lors que la consigne est donnée, ou alors au contraire, il peut être le signe d'une incompréhension, d'un manque de motivation ou d'implication dû à une consigne peu claire et confuse pour eux.

La grille d'observation présentée ci-dessus est un outil pour l'enseignant, elle est accompagnée d'un document destiné à chaque élève : Y et B.

TABLEAU D'OBSERVATION BERAT

DATES				
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture	Vocabulaire	EDL	Résolution de problèmes mathématiques
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris				
Entrée de l'élève dans la tâche				
Maintien de l'élève dans la tâche				
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE				

TABLEAU D'OBSERVATION YAKUP

DATES				
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture	Vocabulaire	EDL	Résolution de problèmes mathématiques
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris				
Entrée de l'élève dans la tâche				
Maintien de l'élève dans la tâche				
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE				

Figure 2 Document élève

Dans ce document nous sommes attentives sur quatre points :

- Nombre d'occurrences où l'élève n'a pas compris : nombre de fois où l'élève fait part de son incompréhension à l'enseignant ou à ses pairs.
- Entrée de l'élève dans la tâche : Nous regardons le temps que mettent Y et B entre le moment où la consigne est donnée et le moment où ils entrent dans l'activité. Notre hypothèse est que ce temps entre ces deux moments peut être révélateur d'une forte incompréhension chez l'élève, ce dernier est démuni et désemparé face à la consigne qui lui est donnée. Ainsi, l'entrée dans la tâche prend plus de temps et n'est pas immédiate comparé à un élève qui a tout de suite compris ce qu'il doit faire.
- Maintien d'élève dans la tâche : nous remplissons cette donnée par OUI ou NON, afin de voir si l'élève parvient à faire le travail demandé une fois la consigne donnée ou s'il se laisse distraire, déconcentré et est passif à cause de difficultés posées par un manque de compréhension de la consigne.

- Nombre d'occurrences où l'élève sollicite le PE (Professeur des Ecoles): ici nous ne nous intéressons pas seulement au nombre d'occurrences où l'élève manifeste ses difficultés, nous regardons également le nombre de fois où l'élève nécessite d'être rassuré, étayé et guidé par l'enseignant une fois la consigne comprise.

Ces tableaux seront également remplis avec tY et tB afin de pouvoir faire un comparatif des données.

Les tableaux seront mis en annexes.

- Expérimentation : Une fois que ces tableaux sont remplis, l'enseignant garde les mêmes disciplines et les mêmes situations d'apprentissage mais vient à modifier les consignes. Pour la suite de l'expérimentation, nous gardons C4 (lecture de la consigne par l'enseignant, reformulation et exemplification) car c'est celle qui est la plus favorable à la compréhension des consignes chez les élèves.

- Les consignes seront modifiées selon 3 variables :

C4A : Consigne « à plusieurs étapes » afin de clarifier et de simplifier la consigne.

C4B : Aide individualisée

Les grilles d'observations sont alors remplies en fonction des consignes modifiées à différents degrés.

Toutes les consignes modifiées seront données au Gtest, à tB et tY, durant des temps de travail différents (apc, ateliers...)

Toutes les consignes données durant cette expérimentation seront mises en annexe, dans un tableau les récapitulant par date et par matière.

	Semaine du 10/01 au 14/01	Semaine du 17/01 au 21/01	Semaine du 07/02 au 11/02	Semaine du 14/02 au 18/02	Semaine du 07/03 au 11/03	Semaine du 28/03 au 01/04
Production d'écrits/ Jogging d'écriture	« Devine ce qu'il y a dans le sac de la maitresse. »	« Un chien entre dans la classe. Que fais-tu ? »	« Tu rencontres un extraterrestre que lui dis-tu ? »	« Tu dois convaincre la maitresse de ne pas donner de devoirs. »	« Tu vas sur une île déserte, qu'emportes-tu ? »	« Si tu étais un maitre ou une maitresse que ferais-tu ? »
Vocabulaire	<p>CE1 : Complète les familles de mots supplémentaires</p> <p>CE2 : Complète les phrases avec un mot de la même famille que le mot entre parenthèses</p>	<p>CE1 : Complète les phrases suivantes avec un mot de même famille que le mot souligné.</p> <p>CE2 : Entoure le radical dans les listes de mots suivantes.</p>	<p>CE1 : Classe les mots dans le tableau en deux familles et écris le radical en tête de colonne.</p> <p>CE2 : Classe les mots de même famille dans le tableau selon leur classe grammaticale.</p>	<p>CE1 : Pour chaque mot entoure le préfixe, attention à bien reconnaître le radical.</p> <p>CE2 : Ecris de nouveaux mots avec le préfixe -in, -im. Tes mots doivent avoir du sens.</p>	<p>CE1 : Colorie de la même couleur les paires de synonymes. Change de couleur pour chaque paire.</p> <p>CE2 : Sur ton cahier, réécris chaque phrase en remplaçant le mot souligné par son synonyme. Choisis parmi les mots de cette liste.</p>	<p>CE1 : Sur ton cahier, récris ces phrases en remplaçant les mots soulignés par leur contraire.</p> <p>CE2 : Recopie les phrases en remplaçant les verbes soulignés par leurs contraires.</p>
Etude de la langue	<p>CE1 : « Souligne le sujet en rouge et entoure le groupe sujet en bleu. »</p> <p>CE2 : Relie chaque groupe nominal au pronom personnel qui convient</p>	<p>CE1 : Dans chaque phrase, souligne le verbe en rouge et écris V en dessous puis souligne le groupe sujet en bleu.</p> <p>CE2 : Dans chaque phrase, souligne le verbe en rouge et écris V en dessous, puis souligne le sujet en bleu. Réécris la</p>	<p>CE1 : Réécris les phrases en complétant avec les pronoms personnels demandés.</p> <p>CE2 : Associe chaque verbe à un pronom personnel qui convient. Ecris une phrase avec chaque paire que tu auras formée.</p>	<p>CE1 : Entoure la forme du verbe qui convient et recopie la phrase sur ton cahier.</p> <p>CE2 : Dans chaque phrase souligne le verbe à l'imparfait et entoure sa terminaison en rouge.</p>	<p>CE1 : Dans les listes de mots, recopie seulement les noms.</p> <p>CE2 : Des mots ont été placés dans 3 colonnes, dans chaque colonne entoure en bleu les noms communs et en rouge les noms propres.</p>	<p>CE1 : Complète le texte suivant avec les noms qui conviennent.</p> <p>CE2 : Entoure les déterminants, puis copie-les dans le tableau.</p>

		phrase en remplaçant le sujet par un pronom personnel qui correspond.				
Mathématiques Résolution de problèmes	<p>CE1 : Mme Lima retire 120 euros dans une banque qui ne donne que des billets de 10 euros. Combien de billets de 10 euros aura Mme Lima ? Tu devras écrire une phrase réponse.</p> <p>CE2 : Amir mesure 156cm et son petit frère Nassim mesure 89 cm. Quelle est leur différence de taille ? Tu devras faire une phrase réponse.</p>	<p>CE1 : Kim a 34 images. Il en a 25 de moins que Rémi. Combien d'images à Rémi ? Utilise une des techniques vues en classe.</p> <p>CE2 : Madame Poirot a planté 4 rangées de 53 salades pour les vendre. Combien de salades a-t-elle plantées ? Utilise une technique de calcul vue en classe.</p>	<p>CE1 : Dans ma poche j'ai 3 pièces de 2euros et un billet de 5euros. Est-ce que j'aurai assez d'argent pour acheter un livre à 13euros ? Tu dois expliquer pourquoi et montrer ton calcul.</p> <p>CE2 : Vincent achète des places de cinéma. Il achète 33 places à 6euros. Combien va-t-il payer en tout ? Tu dois montrer une technique de calcul.</p>	<p>CE1 : Un fleuriste a reçu 14 fleurs. Il veut préparer 2 bouquets. Il doit y avoir autant de roses dans chaque bouquet. Combien de roses le fleuriste doit-il mettre dans chaque bouquet ? Tu dois me montrer un calcul et répondre par une phrase.</p> <p>CE2 : Observe cette image. Chaque wagon coûte 4euros et la locomotive coûte 6euros de plus que les 3 wagons. Quel est le prix du train ? Fais un schéma pour montrer ta méthode.</p>	<p>CE1 : 60 enfants participent à une rencontre sportive dans un gymnase. Les professeurs veulent former des équipes de 10 enfants. Combien d'équipes peuvent-ils former ? Utilise un calcul.</p> <p>CE2 : Écris un énoncé de problème que l'on peut résoudre à l'aide du schéma proposé. N'oublie pas d'écrire une question dans ton énoncé.</p>	<p>CE1 : Une fermière vend 3 boîtes d'œufs, dans chaque boîte il y a 12 œufs. Combien d'œufs y-a-t-il en tout ? Utilise un schéma.</p> <p>CE2 : Énoncé du problème : Pour le goûter d'anniversaire de Lilou, sa maman achète 3 gâteaux à 12 € l'un et 4 boîtes de ballons de baudruche à 7 € l'une. Quel est le montant de sa dépense ? Tu dois montrer un calcul et faire une phrase réponse</p>

IV. Résultats, analyse et interprétation des données

Dans la suite de ce mémoire, nous analysons les résultats récoltés au travers des différentes observations menées dans le cadre de notre expérimentation. Vous trouverez ci-dessous les différentes données, résumées en différents graphiques et explicitées en fonction de notre analyse.

1. Phase 1 de l'expérimentation : observation en fonction de différentes variables

1.1. Temps d'entrée dans les activités en fonction de la typologie de consigne

En fonction des différents types de consignes choisis et utilisés durant ce travail, nous pouvons constater que certains sont plus efficaces que d'autres et permettent une entrée dans l'activité plus rapide, ce qui peut être significatif d'une meilleure compréhension.

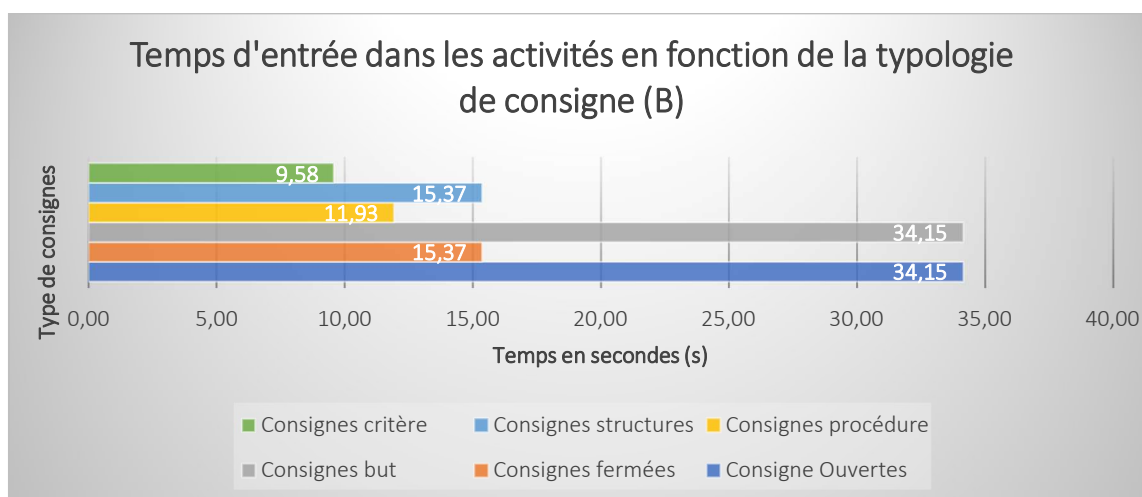


Figure 3 Histogramme du temps d'entrée dans les activités en fonction de la typologie de consigne (B)

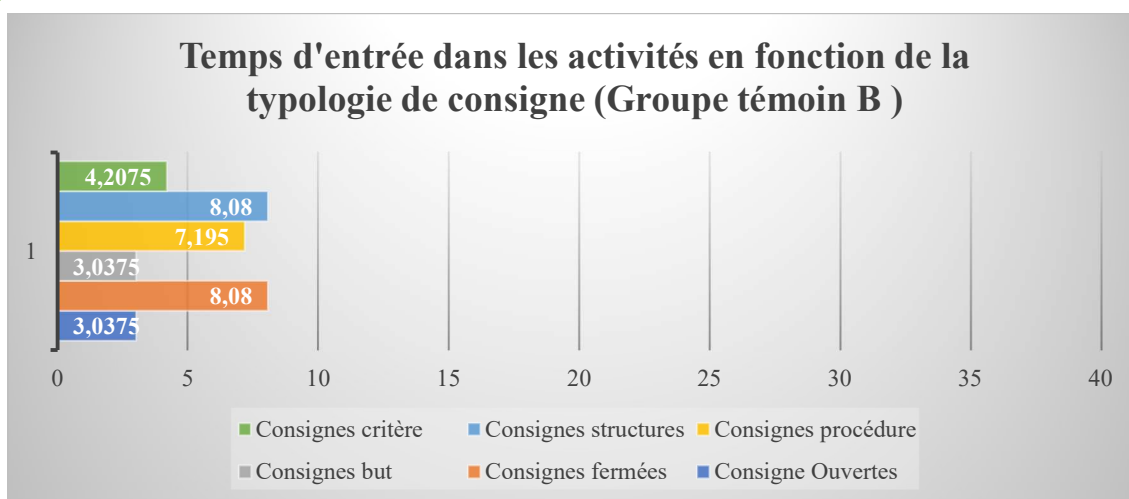


Figure 4 Histogramme du temps d'entrée dans les activités en fonction de la typologie de consigne (Groupe témoin B)

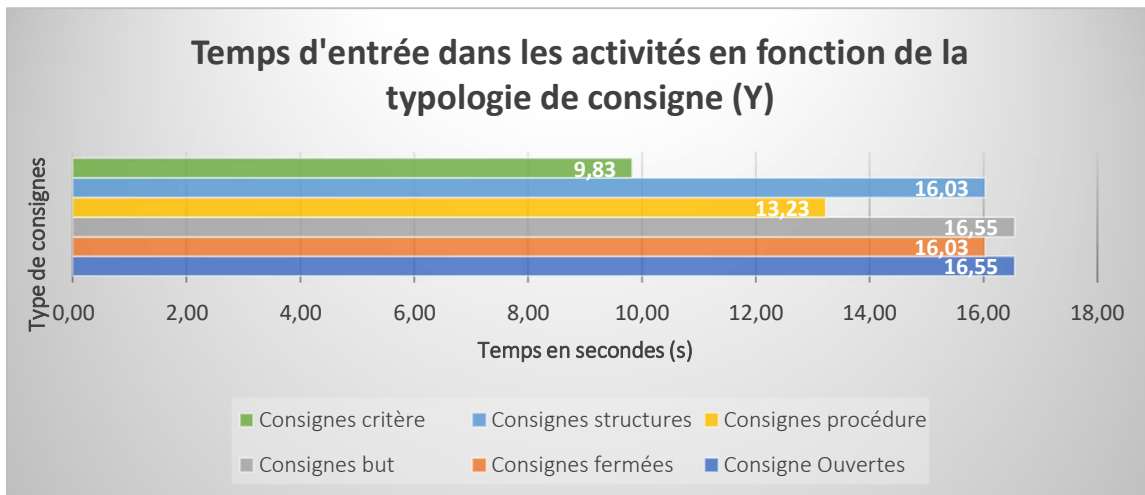


Figure 5 Histogramme du temps d'entrée dans les activités en fonction de la typologie de consigne (Y)

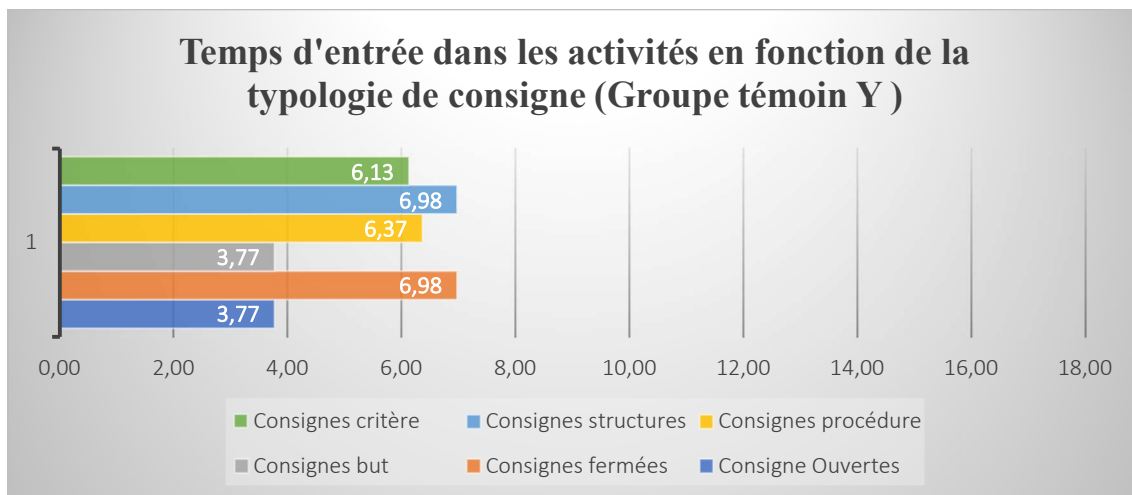


Figure 6 Histogramme du temps d'entrée dans les activités en fonction de la typologie de consigne (Groupe témoin Y)

Pour B, on note que les consignes ouvertes et les consignes buts entraînent un temps d'entrée dans la tâche plus longue d'environ 20 secondes, à l'inverse, les consignes critères et les consignes procédures permettent une entrée dans la tâche relativement plus rapide.

On remarque que l'écart de temps pour l'entrée dans la tâche entre B et son groupe témoin est significatif. En effet, B met environ plus de 30 secondes de plus que ses camarades à se mettre en activité. Nous constatons que les consignes ouvertes sont celles qui permettent un temps de mise en travail plus efficace à l'inverse de B qui met un temps relativement long lorsqu'il s'agit de consignes ouvertes.

Pour Y, les résultats sont moins flagrants. En effet, les consignes ouvertes, les consignes fermées, les consignes but ainsi que les consignes structures sont quasiment au même niveau. Il n'y a donc pas de réelles différences. En revanche, la consigne qui semble la plus bénéfique

pour lui semble être la consigne critère, qui permet une entrée dans la tâche de 10 secondes contre 16 secondes pour les consignes citées précédemment.

Dans les deux cas nous pouvons affirmer que tY et tB connaissent un temps de mise au travail beaucoup moins long, quelle que soit la typologie de consigne utilisée et choisie par l'enseignante.

1.2. Temps d'entrée dans les activités en fonction de la typologie de consigne

Comme expliqué dans la méthodologie mise en place, nous nous sommes intéressées à la reformulation et à l'exemplification dans la passation de consigne afin de voir si cela avait un impact sur la compréhension de nos élèves.

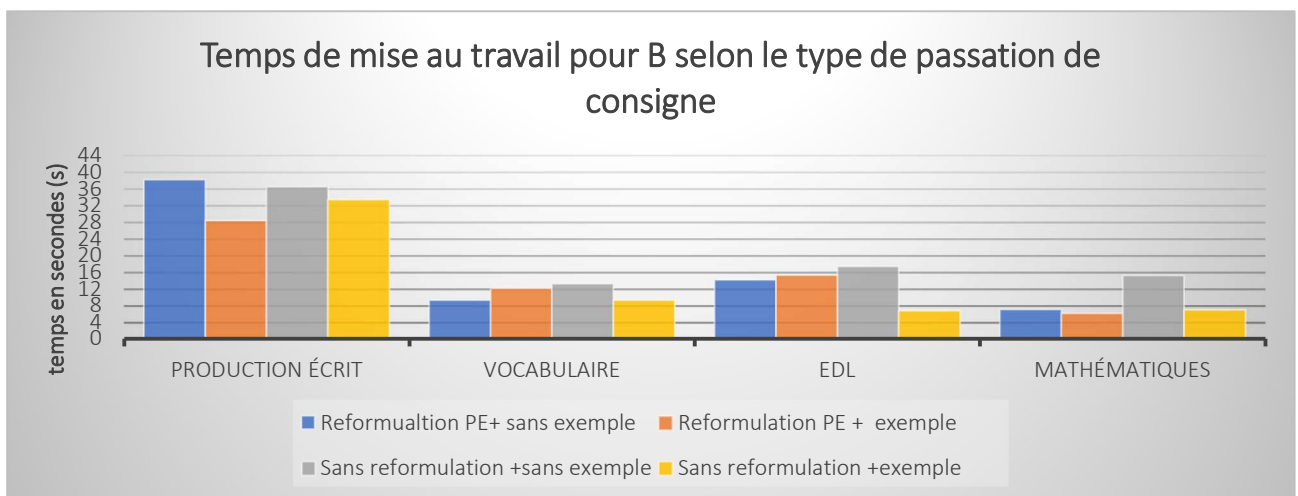


Figure 7 Histogramme du temps de mise au travail pour B selon la passation de consigne

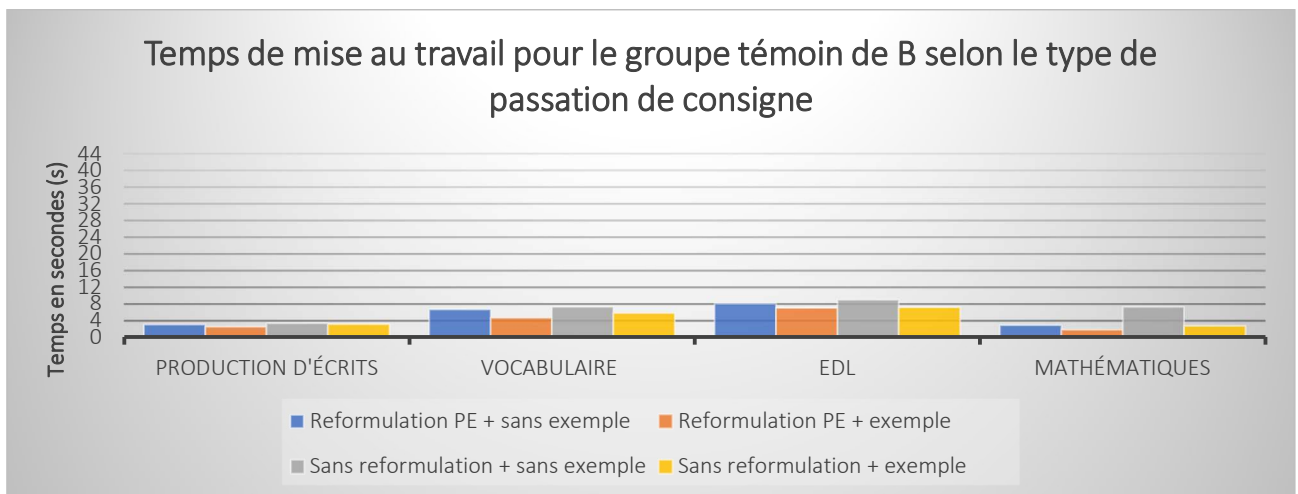


Figure 8 Histogramme du temps de mise au travail selon le type de passation de consigne (groupe témoin B)

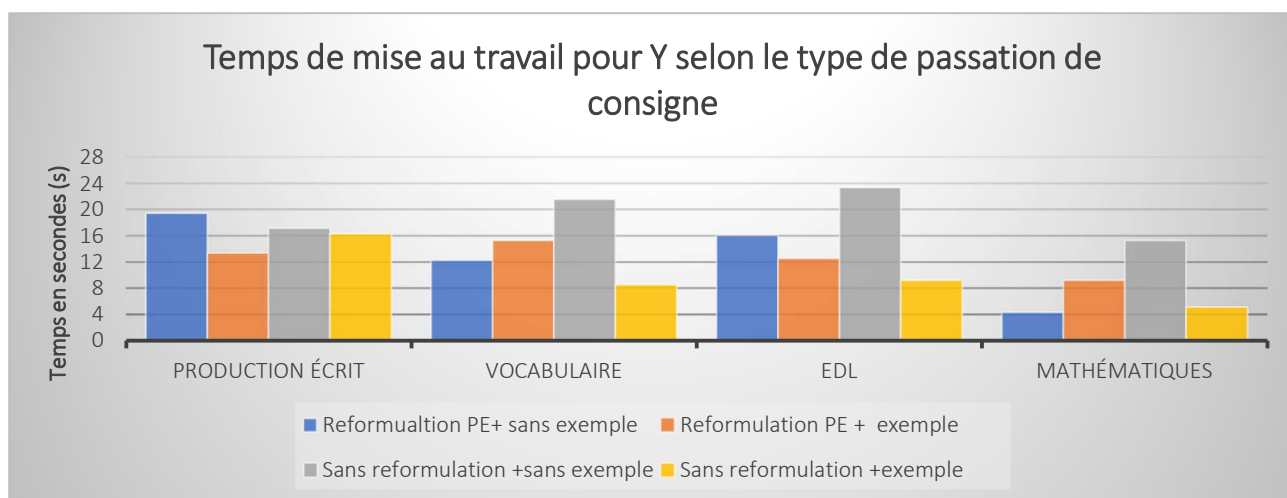


Figure 9 Histogramme du temps de mise au travail selon la passation de consigne (Y)

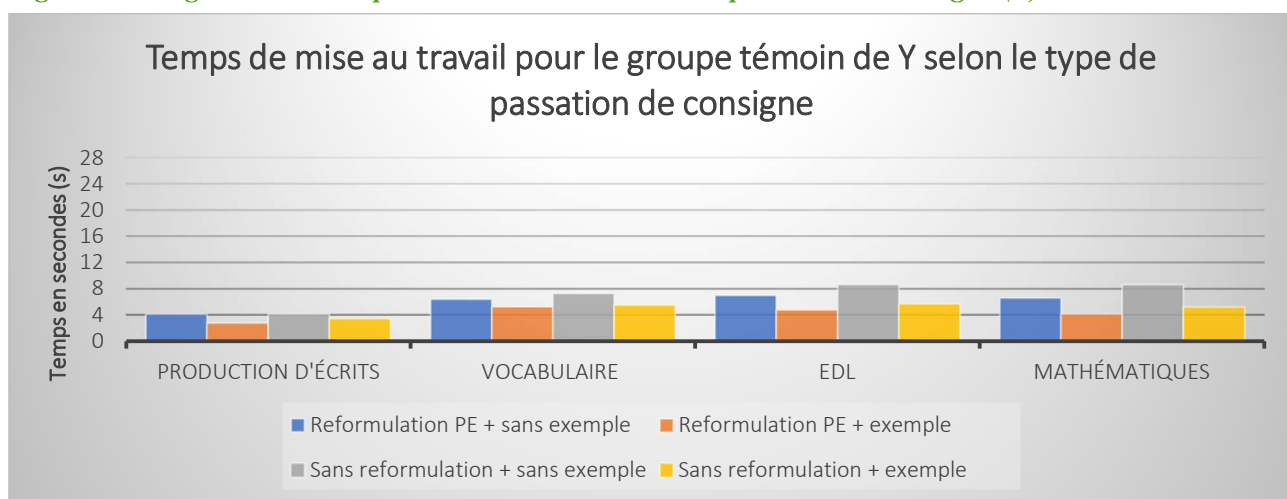


Figure 10 Histogramme du temps de mise au travail selon la passation de consigne (groupe témoin Y)

Pour nos deux sujets, la passation de consigne la moins efficace reste la lecture de consigne sans reformulation ni exemplification, où l'on atteint les temps de mises au travail les plus longs.

Pour B, la reformulation par l'enseignant accompagnée d'une exemplification est plus efficace en production d'écrit ainsi qu'en mathématiques, avec un temps d'entrée dans la tâche de 28s pour la PE et 6 secondes pour la résolution de problème. En revanche, en vocabulaire et en étude de la langue on remarque que c'est l'exemplification sans reformulation qui semble être le plus bénéfique.

Le temps de mise au travail selon la passation de consigne entre B et son groupe témoin connaît à nouveau un écart considérable. En effet, surtout pour la production d'écrits, on remarque un écart d'environ 30 secondes. En revanche, pour les passations de consignes

en vocabulaire et en étude de la langue, l'écart est moins significatif avec un temps d'environ 8 secondes entre B et son le groupe témoin.

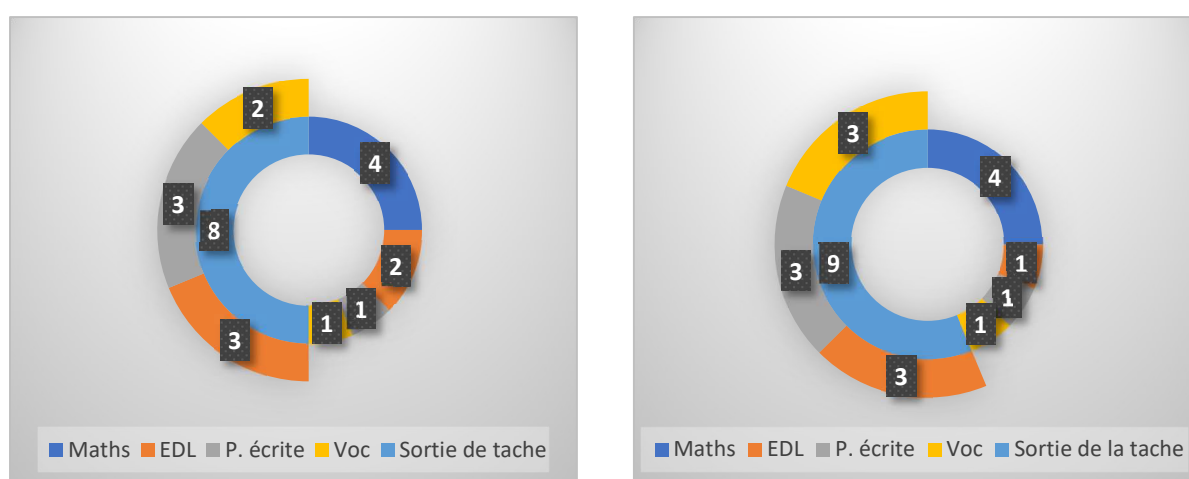
Pour Y, encore une fois, les résultats semblent moins évidents, la passation de consigne la plus efficace en vocabulaire, étude de la langue et mathématiques est la lecture de consigne avec exemplification mais sans reformulation, avec des temps de mise au travail de 5 secondes pour les mathématiques, 13 secondes pour l'EDL (Etude De la Langue) et 15 secondes pour le vocabulaire. En revanche, en production d'écrit la passation de consigne qui semble être la plus judicieuse est la lecture de consigne avec reformulation par l'enseignant et exemplification.

Pour Y et son groupe témoin, on constate un écart de temps dans la mise au travail qui est significatif dans l'ensemble des disciplines, avec une légère baisse en mathématiques. On remarque que le temps de mise en activité est plus élevé lorsque la passation de consigne et sans reformulation et sans exemple, chez Y comme chez son groupe témoin.

1.3. Maintien des élèves dans la tâche selon la matière

Matières	Maths	EDL	P. écrite	Voc	Sortie de tâche
Maintien de B	4	2	1	1	8
Maintien de Y	4	1	1	1	9

Figure 12 Tableau récapitulatif du nombre de maintien de Y et B dans la tâche selon les matières



Les disciplines ont été choisies en fonction des difficultés de nos deux sujets. Nous remarquons un maintien dans la tâche différents dans ces 4 matières. En effet, que ce soit pour Y ou pour B, la sortie de tâche pendant la résolution de problèmes est nulle, les mathématiques sont la seule matière où le maintien dans la tâche est permanent.

Pour B, nous remarquons que sur 16 occurrences, il est sorti de la tâche 8 fois, soit la moitié, ces 8 fois ont eu lieu pendant les activités de vocabulaire (2 fois), d'étude de la langue (3 fois) et de production d'écrit (3 fois).

Pour Y, nous constatons que sur 16 occurrences, il est sorti de la tâche 9 fois sur 16 soit une fois de plus que B. Pour lui aussi, les sorties de tâches ont eu lieu en production d'écrit, en vocabulaire et en étude de la langue avec un nombre d'occurrences équilibré entre chaque matière soit 3 partout.

2. Maintien des élèves dans la tâche selon différents paramètres

2.1. Maintien des élèves dans la tâche en fonction de la discipline

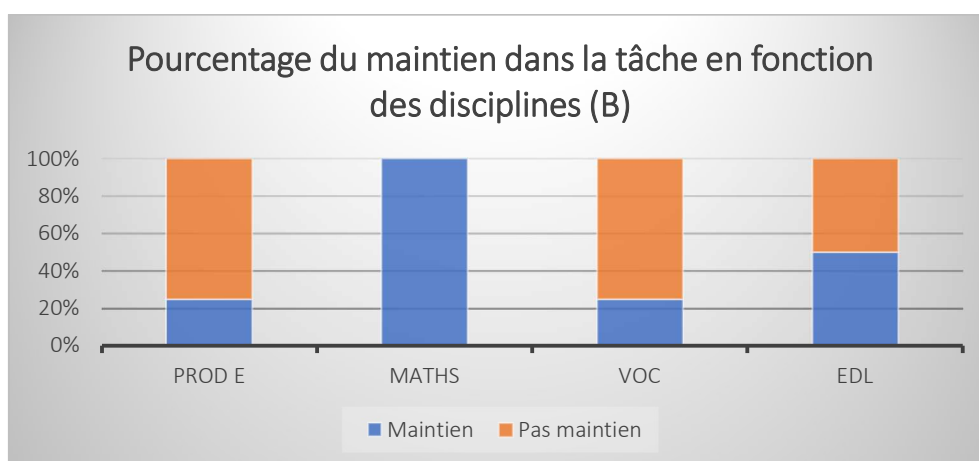


Figure 13 Histogramme du pourcentage de maintien des élèves dans la tâche selon la discipline (B)

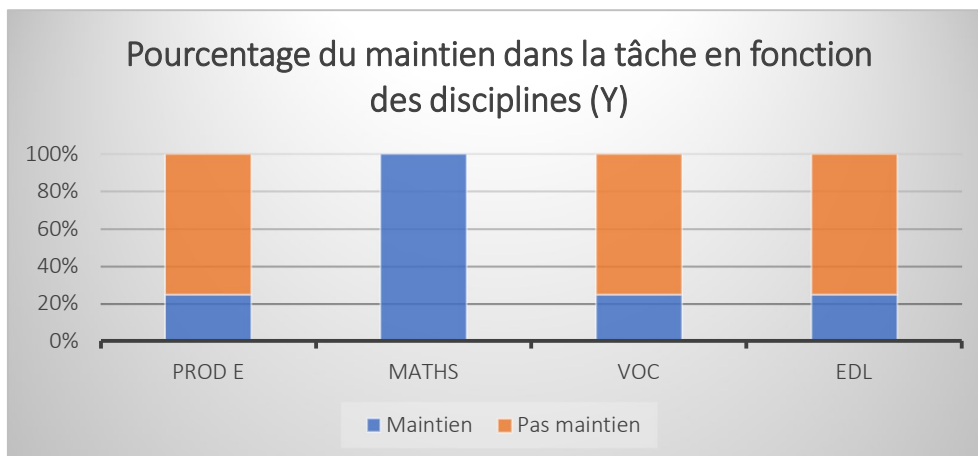


Figure 14 Histogramme du pourcentage de maintien des élèves dans la tâche selon la discipline (Y)

Que ce soit pour Y ou pour B, le maintien dans la tâche est permanent en mathématiques. Pour B, le maintien est plus difficile en production d’écrits et en vocabulaire avec un taux de maintien d’environ 25%, en étude de la langue le taux de maintien augmente et atteint les 50%. Pour Y, en production d’écrits, en vocabulaire et en étude de la langue, le maintien dans la tâche ne dépasse pas un taux de 25%.

En ce qui concerne le maintien dans la tâche selon la discipline, les deux groupes témoin n’ont pas connu de sorties de tâche, le maintien est donc de 100%. De ce fait, aucune comparaison n’est possible entre B, Y et leur groupe témoin.

2.2 Maintien dans la tâche selon la typologie de consignes et des disciplines

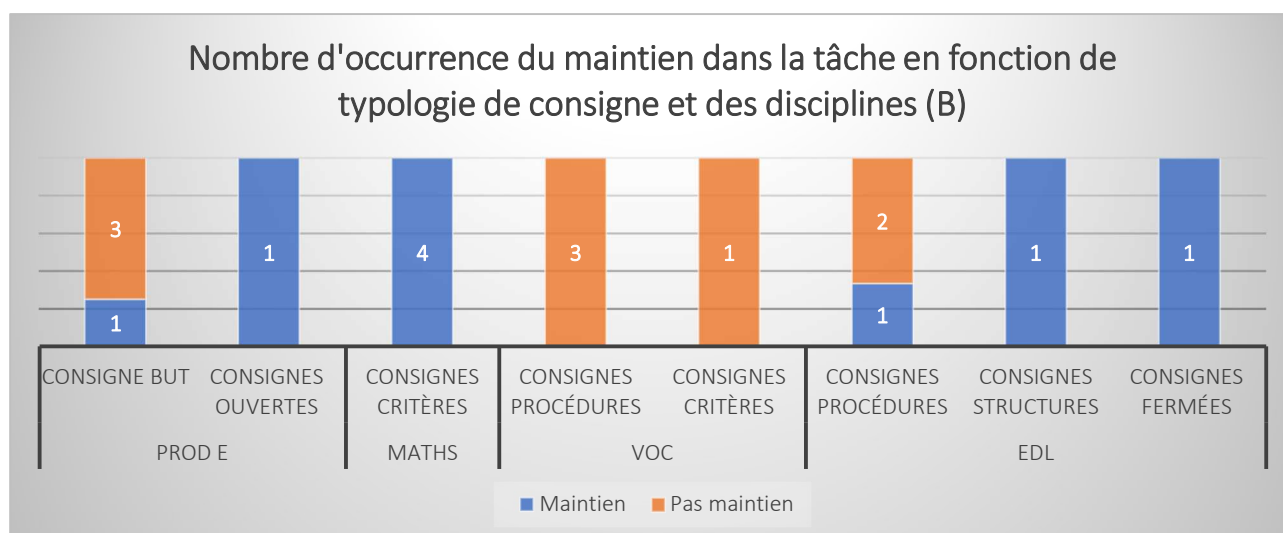


Figure 15 Histogramme du maintien des élèves dans la tâche selon la typologie de consigne et la discipline (B)

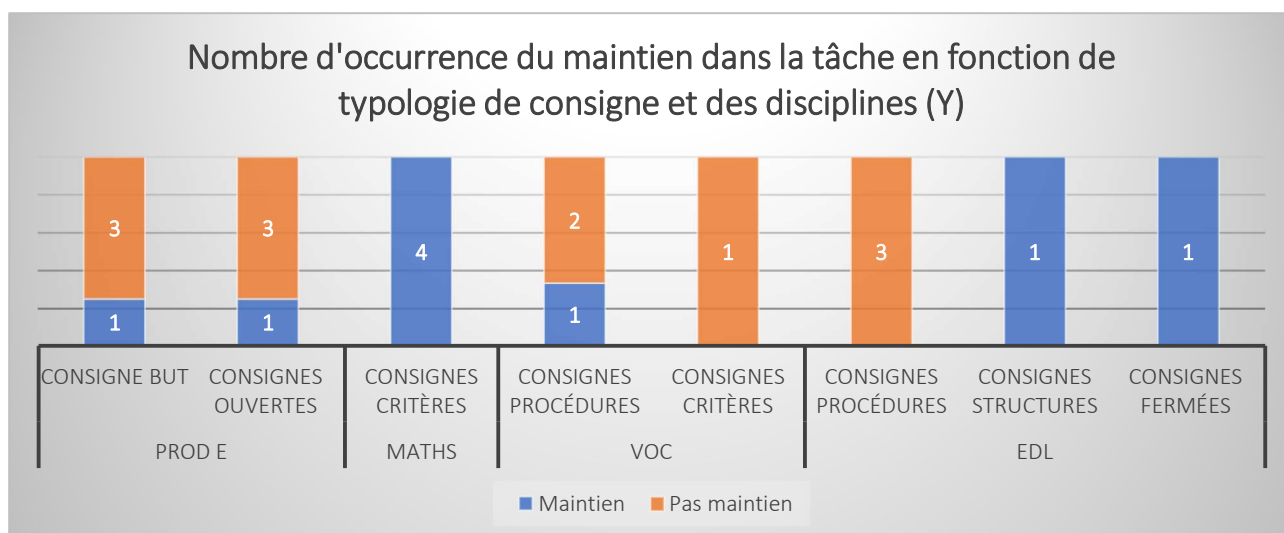


Figure 16 Histogramme du maintien des élèves dans la tâche selon la typologie de consigne et la discipline

En s'intéressant au maintien dans la tâche en fonction de la typologie de consigne et des matières, on constate que pour B, en étude de la langue, la consigne structure et la consigne fermée permettent un maintien dans la tâche de 100%, alors que la consigne procédure permet un maintien d'environ 35% contre 65% où l'élève n'est pas maintenu. En production d'écrits la consigne ouverte permet également un maintien dans la tâche de 100% alors que la consigne but permet 20% de maintien contre 80% où B sort de la tâche. En mathématiques, la consigne critère permet également un maintien dans la tâche de 100%, et, enfin, en vocabulaire la consigne procédure ainsi que la consigne critère ne permettent à aucun moment de maintenir B dans la tâche et atteignent les 100%.

Pour Y, nous remarquons que le maintien dans la tâche est plus difficile en production d'écrits. La consigne ouverte et la consigne but permettent, toutes deux, un maintien de 20% contre 80% où Y sort de la tâche. En mathématiques, comme pour B, la consigne structure permet un maintien dans la tâche de 100%. En vocabulaire, la consigne procédure permet à Y d'être maintenu environ 35% contre 65% où il ne l'est pas et la consigne critère en vocabulaire ne permet apparemment pas à l'élève un maintien dans la tâche efficace et permanent. Enfin, en étude de la langue, la consigne structure ainsi que la consigne fermée permettent un maintien dans la tâche de 100% alors que la consigne procédure ne permet aucun maintien.

Pour les deux sujets, les consignes qui semblent avoir le plus d'efficacité sur le maintien de l'élève dans la tâche sont les consignes fermées, les consignes structures ainsi que les consignes critère en mathématiques seulement. Nous remarquons alors qu'un type de consigne peut avoir une influence considérable.

3. Nombre d'occurrences où les élèves sollicitent l'enseignante et où ils n'ont pas compris

Le nombre d'occurrences où l'élève sollicite l'enseignant est différente du nombre d'occurrences où il verbalise son incompréhension dans le travail.

3.1. Nombre d'occurrences où les élèves ont manifesté leur incompréhension

Matières	(B) n'a pas compris	Pourcentage par matière (B)	(Y) n'a pas compris	Pourcentage par matière (Y)	(tB) n'a pas compris	Pourcentage par matière (tB)	(tY) n'a pas compris	Pourcentage par matière (tY)
<i>P. écrite</i>	9	20%	12	28%	0	0%	0,0	0%
<i>Voc</i>	11	24%	11	26%	1	2%	1,0	2%
<i>EDL</i>	11	24%	12	28%	4,5	10%	1,7	4%
<i>Maths</i>	7	15%	5	12%	2	4%	0,3	0,7%
TOTAL	38	83%	40	93%	7,5	16%	3	7%

Figure 17 Tableau récapitulant le nombre d'occurrences où les élèves n'ont pas compris (B et Y) (tB et tY)

On relève 38 occurrences où B a manifesté son incompréhension, soit autant de fois que le nombre d'occurrences où il a sollicité l'enseignante. Sur ces 38 occurrences, on remarque que c'est en vocabulaire ainsi qu'en étude de la langue où l'élève mentionne le plus de fois où il n'a pas compris, soit 11 fois dans chaque matière, ce qui représente 24%. En production d'écrit ce nombre d'occurrences s'élève à 9 fois, soit 20%. Si l'on compare ces résultats avec son groupe témoin, on remarque que ceux-ci sont nettement inférieurs, notamment en production d'écrits, où ses camarades ne manifestent jamais leur incompréhension.

En ce qui concerne le nombre de fois où Y a manifesté son incompréhension dans les activités, on relève 40 occurrences, soit 5 de moins que le nombre d'occurrences concernant la sollicitation de l'enseignante. Les matières où Y a le plus de fois mentionné le fait qu'il ne comprenait pas sont la production d'écrits ainsi que l'étude de la langue avec un nombre d'occurrence s'élevant à 12 soit 30% des activités. En vocabulaire, on remarque une occurrence en moins, 11, soit 28%. Si l'on compare les données de Y à celles de son groupe témoin, nous constatons un écart très significatif, avec un taux très faible d'occurrences où les élèves n'ont pas compris chez le groupe témoin, surtout en production d'écrits et en mathématiques où le pourcentage du nombre d'occurrences est de 0 et 0,7%.

3.2. Nombre d'occurrences où les élèves ont sollicité l'enseignante

Matières	(B) sollicite l'enseignante	Pourcentage par matière (B)	(Y) sollicite l'enseignante	Pourcentage par matière (Y)	(tB) sollicite l'enseignante	Pourcentage par matière (tB)	(tY) sollicite l'enseignante	Pourcentage par matière (tY)
<i>P. écrite</i>	11	23%	8	17%	0	0%	0,3	0,6%
<i>Voc</i>	11	23%	10	21%	4	8%	1,7	4%
<i>EDL</i>	10	21%	10	21%	3	6%	4,3	9%
<i>Maths</i>	6	12,5%	7	15%	3	6%	5,3	11%
TOTAL	38	79%	35	75%	10	21%	11,7	25%

Figure 18 Tableau récapitulant le nombre d'occurrences où les élèves ont sollicité l'enseignante (B et Y) (tB et tY)

Pour B, on relève 38 occurrences où il fait appel à l'enseignante, toute matières confondues. Si nous regardons dans le détail, la production d'écrit et le vocabulaire sont les matières où le taux de sollicitation est le plus élevé avec 23% et 11 sollicitations respectives. En étude de la langue B sollicite l'enseignant 10 fois, soit 21%. À nouveau, le nombre de sollicitations chez le groupe témoin de B est beaucoup plus faible, avec un nombre de sollicitation en production d'écrits de 0 également.

Pour Y, nous relevons 35 occurrences où celui-ci a sollicité l'enseignante au cours des activités, le nombre d'occurrences le plus élevé s'avère être en vocabulaire et en étude de langue avec 10 occurrences soit 29% %. En production d'écrits, ce nombre s'élève à 8, ce qui correspond à 23%. Pour le groupe témoin de Y, on remarque également un taux de sollicitation de l'enseignante assez bas comparé à celui de Y, mais ce taux augmente quand même en mathématiques avec un pourcentage de 11%

Enfin, que ce soit pour Y ou pour B, c'est en mathématiques que le nombre d'occurrences par rapport à la sollicitation de l'enseignante et la manifestation de leur incompréhension est le plus bas avec 6 et 7 occurrences pour B, soit 16% et 18% et 7 et 5 pour Y, soit 20% et 13%.

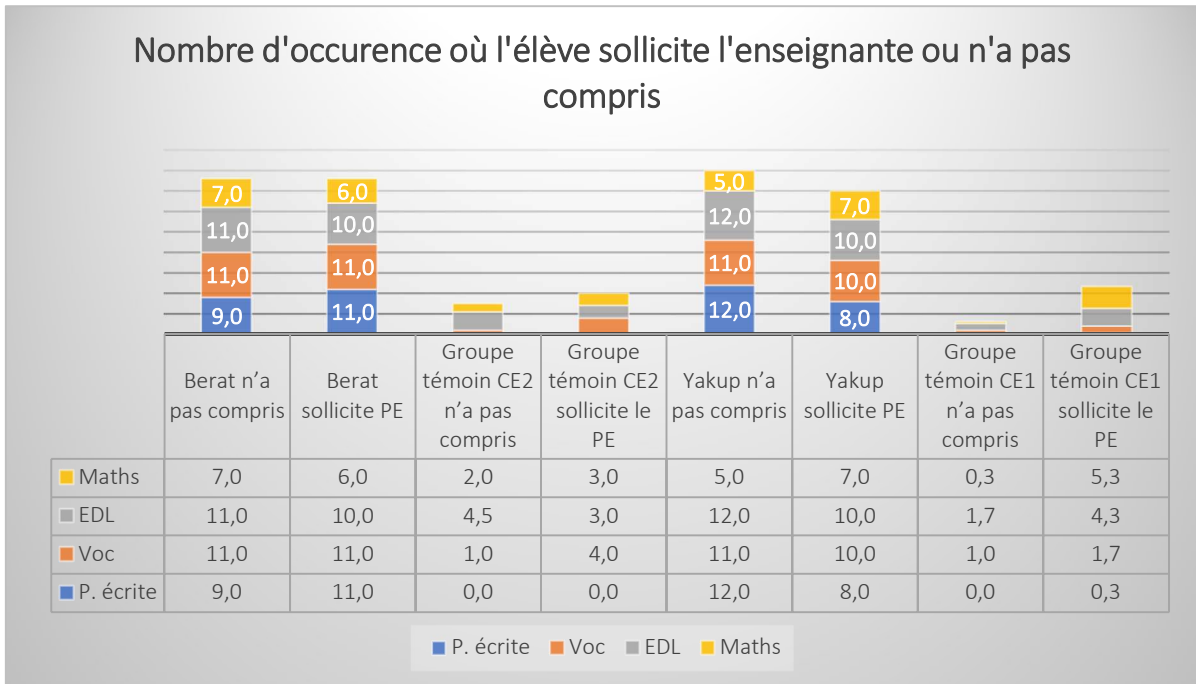


Figure 19 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève sollicite l'enseignante ou n'a pas compris (B et Y) et (tB et tY)

3.3. Nombre d'occurrences où l'élève interpelle l'enseignante pour dire qu'il ne comprend pas en fonction de la typologie de consigne selon chaque matière

Nous nous intéressons ici au nombre de fois où B et Y ont manifesté leur incompréhension dans les différents apprentissages en fonction de la typologie de consigne.

Nous constatons, pour les deux élèves, que les consignes procédures en étude de la langue et en production d'écrits, sont celles qui semblent le plus poser problème. En effet, le nombre d'occurrences moyen où ils ne comprennent pas s'élève à 5

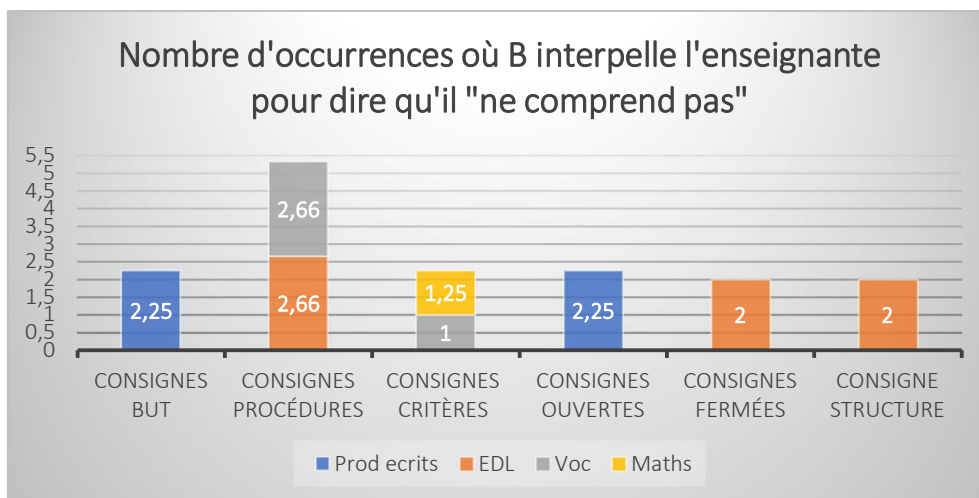


Figure 20 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève manifeste son incompréhension (B)

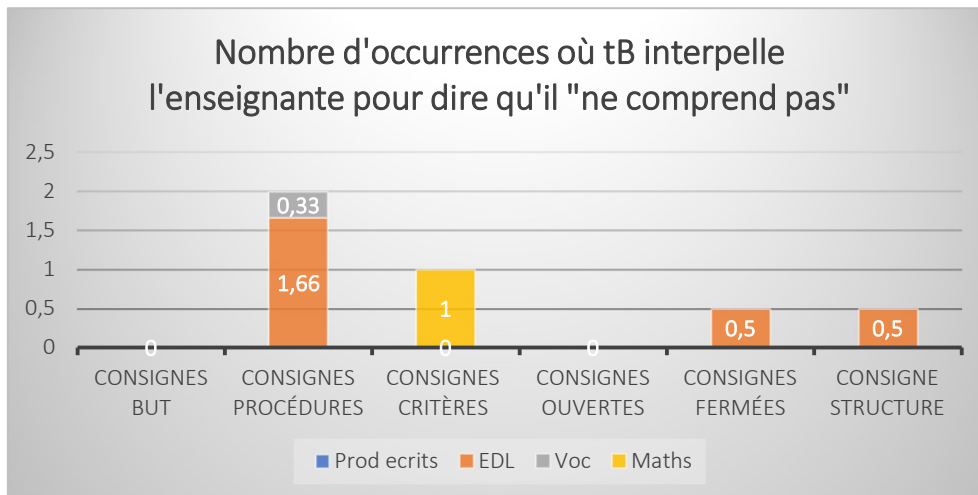


Figure 21 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève manifeste son incompréhension (tB)

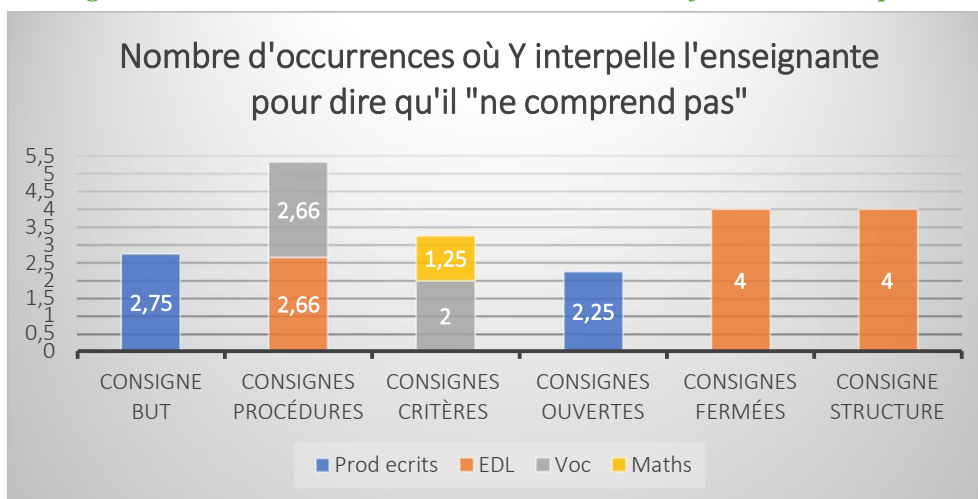


Figure 22 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève manifeste son incompréhension (Y)

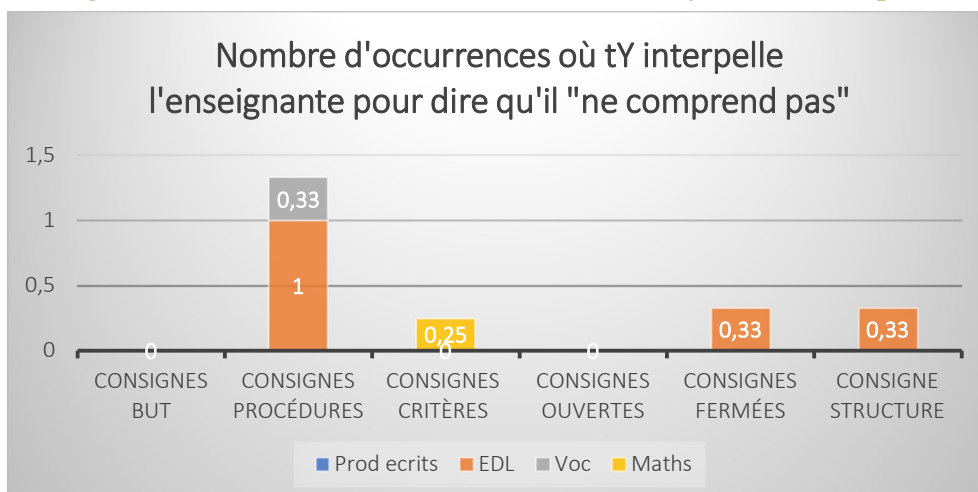


Figure 23 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève manifeste son incompréhension (tY)

Pour B, le nombre d'occurrences où l'incompréhension se manifeste est assez régulier, il n'interpelle l'enseignante en moyenne que 2 fois selon les différents types de consigne

utilisés, le nombre de fois le plus élevé étant avec les consignes procédures. Si l'on compare avec le groupe témoin, le nombre d'occurrences de ce dernier le plus élevé a lieu avec les consignes procédures en étude de la langue et en vocabulaire, comme chez B. Avec les consignes ouvertes et les consignes but, tB ne montre pas d'incompréhension.

Pour Y, on note une irrégularité, notamment avec les consignes structures et les consignes fermées où le nombre d'occurrences atteint 4, à chaque fois en étude de la langue. Le nombre de fois le plus élevé a lieu avec les consignes procédures, en étude de la langue et en vocabulaire. On remarque que chez tY, comme chez tB les consignes but et les consignes ouvertes ne semblent pas produire d'incompréhension chez les élèves.

Enfin, pour les deux élèves, le nombre d'occurrences où les élèves ne comprennent pas en mathématiques reste assez faible. On relève toutefois, une légère difficulté avec l'utilisation des consignes critères.

En revanche, chez nos deux groupes témoins le nombre d'occurrences où les élèves manifestent leur incompréhension oscille entre 0 et 1 par type de consigne et par matière. Ce qui reste inférieur à Y et B.

3.4. Nombre d'occurrences où l'élève sollicite l'enseignante selon la typologie de consigne et selon chaque matière

Ces deux histogrammes présentent le nombre d'occurrences où B et Y ont sollicité l'enseignante selon le type de consigne.

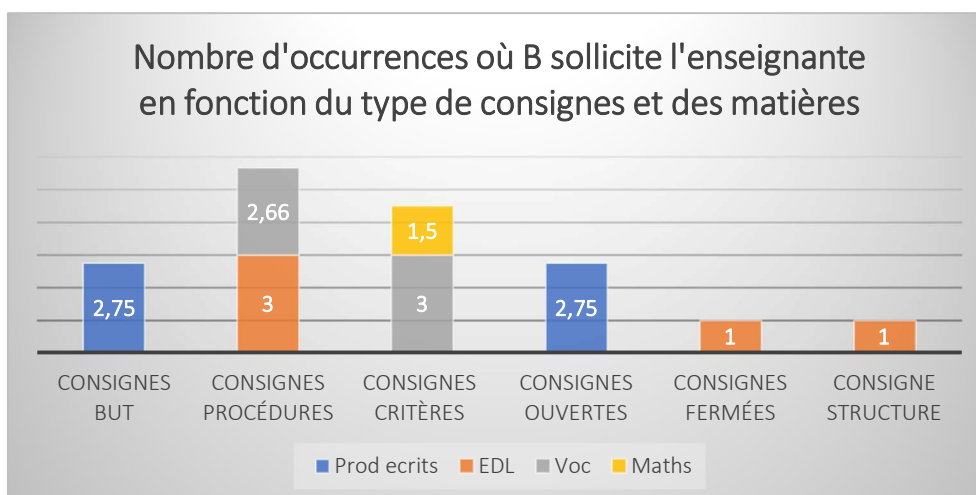


Figure 24 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève sollicite l'enseignante selon le type de consigne et la discipline (B)

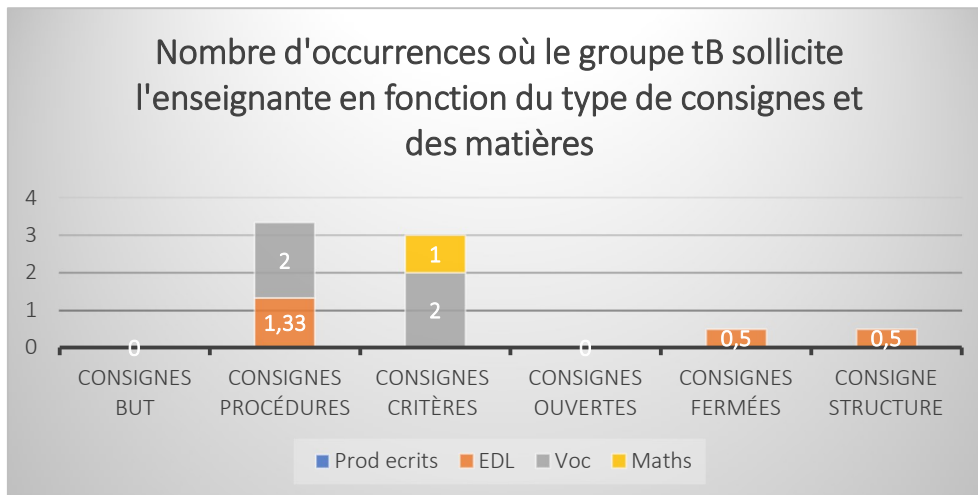


Figure 25 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève sollicite l'enseignante selon le type de consigne et la discipline (tB)

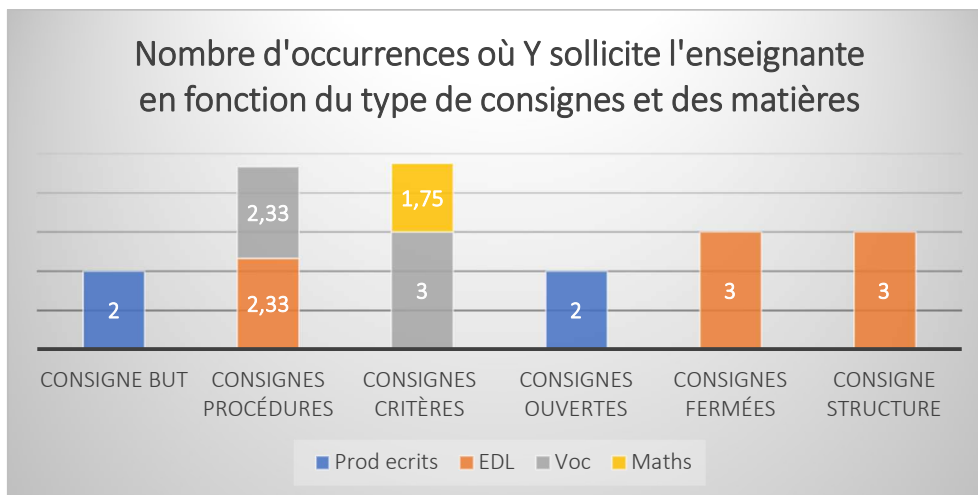


Figure 26 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève sollicite l'enseignante selon le type de consigne et la discipline (Y)

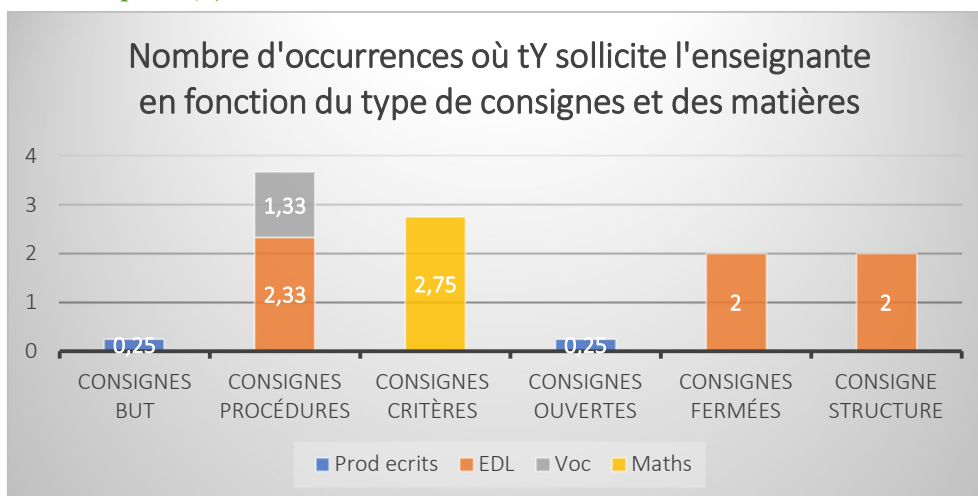


Figure 27 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève sollicite l'enseignante selon le type de consigne et la discipline (tY)

Chez B nous constatons que la sollicitation de l'enseignante est assez faible lorsque ce dernier est face à des consignes fermées ou des consignes structures en étude de la langue, nous notons en moyenne une seule sollicitation. En revanche, les consignes procédures engendrent un taux de sollicitation de l'enseignante assez élevé, notamment en étude de la langue et en vocabulaire, avec un nombre moyen de 6 sollicitations. La consigne critère mène à un taux de sollicitation également assez élevé avec environ 5 demandes en vocabulaire et en mathématiques. Pour tB on remarque que les consignes buts ainsi que les consignes ouvertes n'entraînent aucune sollicitation de l'enseignante. Cela dit, comme chez B, ce sont les consignes procédures et les consignes critères, en étude de la langue et en mathématiques, qui engendrent un plus grand nombre de sollicitations, allant de 1 à 2.

Pour Y, les consignes buts et les consignes ouvertes sont celles qui entraînent le moins de sollicitation en production d'écrits, avec un nombre de deux occurrences. En revanche, les consignes procédures et les consignes critères, en vocabulaire, étude de la langue et mathématiques, mènent à un nombre d'occurrence plus élevé, soit environ 5 occurrences. Le nombre d'occurrences où Y sollicite l'enseignante est équivalent pour les consignes structures et les consignes fermées en étude de la langue.

En comparant les données de Y avec celles de son groupe témoin, on se rend compte que pour ses camarades aussi c'est avec les consignes procédures et les consignes critères que la sollicitation est la plus élevée. Aussi, comparé à tB qui connaît un nombre d'occurrences de sollicitations faible avec les consignes fermées et structures, tY voit ce nombre plus élevé, atteignant 2 occurrences qui se produisent à chaque fois en étude de la langue.

3.5. Nombre de fois où l'élève n'as pas compris en fonction de la méthode choisie selon chaque matière

Ces tableaux nous indiquent le nombre d'occurrences où Y et B n'ont pas compris l'activité en fonction de la passation de consigne et de ses paramètres. Nous trouvons aussi les données concernant tB et Ty.

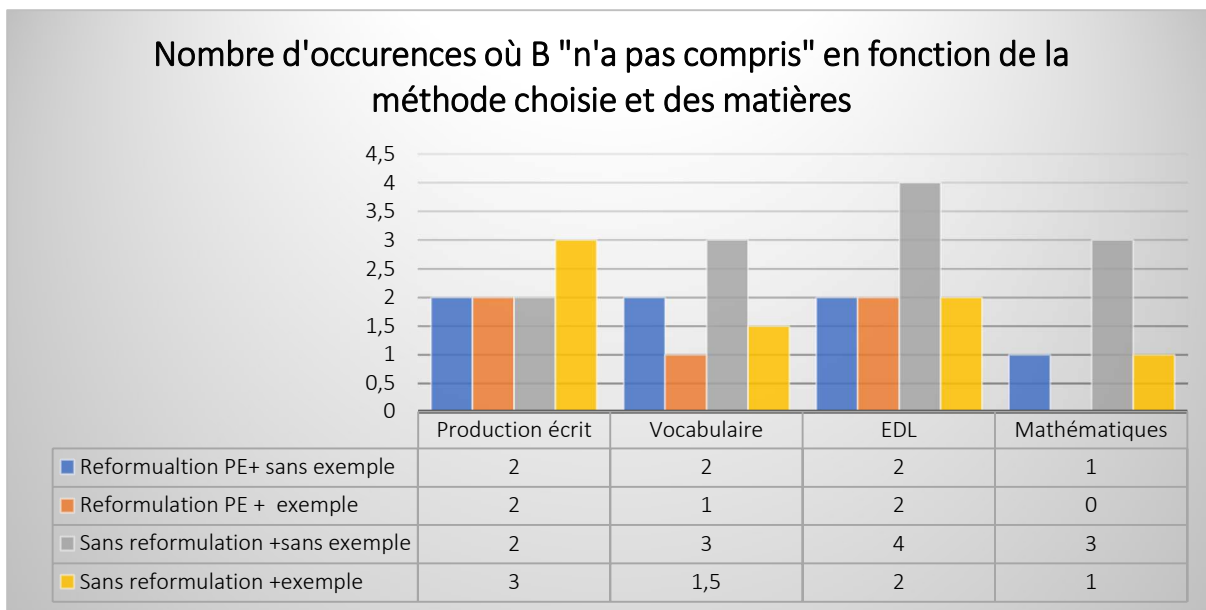


Figure 28 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève n'a pas compris selon la méthode de passation de consigne choisie et de la discipline (B)

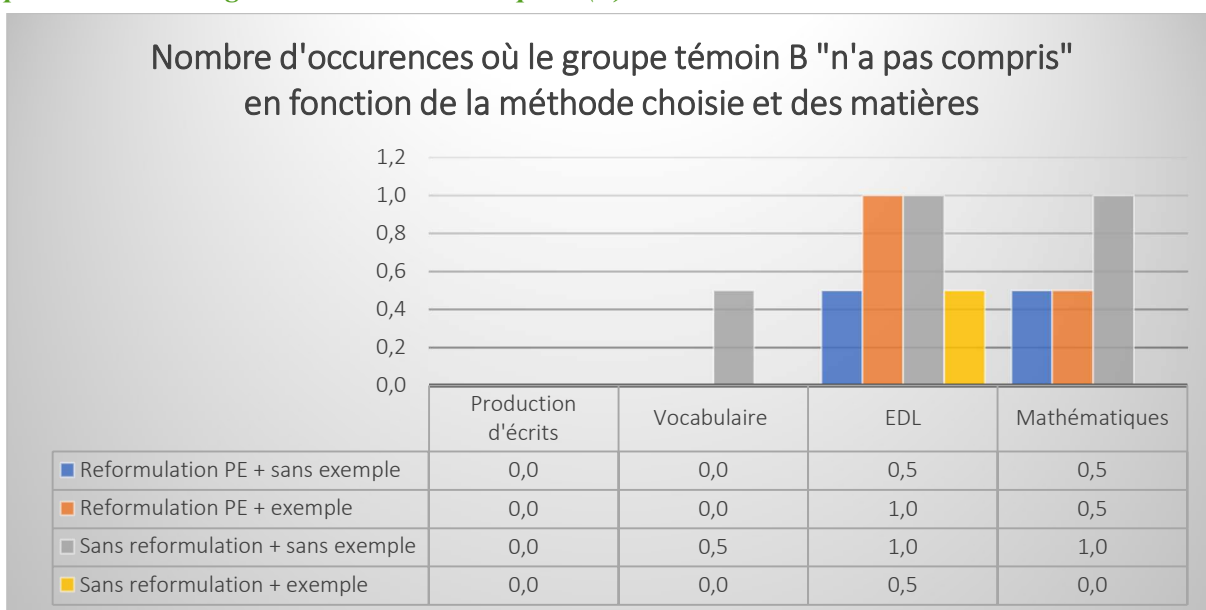


Figure 29 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève n'a pas compris selon la méthode de passation de consigne choisie et de la discipline (tB)

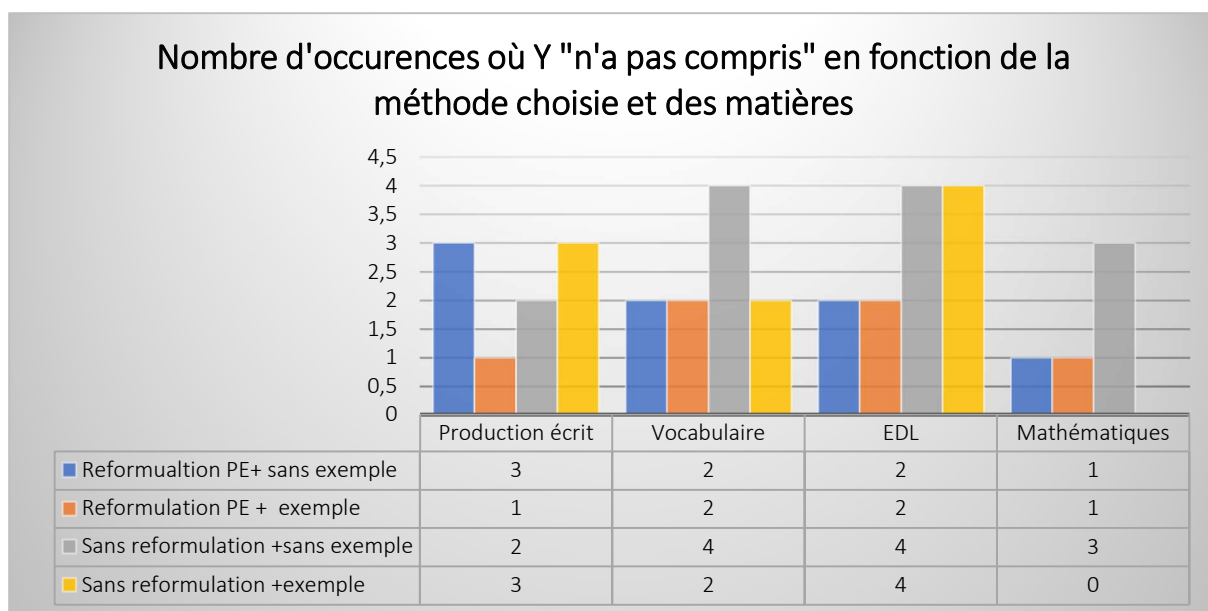


Figure 30 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève n'a pas compris selon la méthode de passation de consigne choisie et de la discipline (Y)

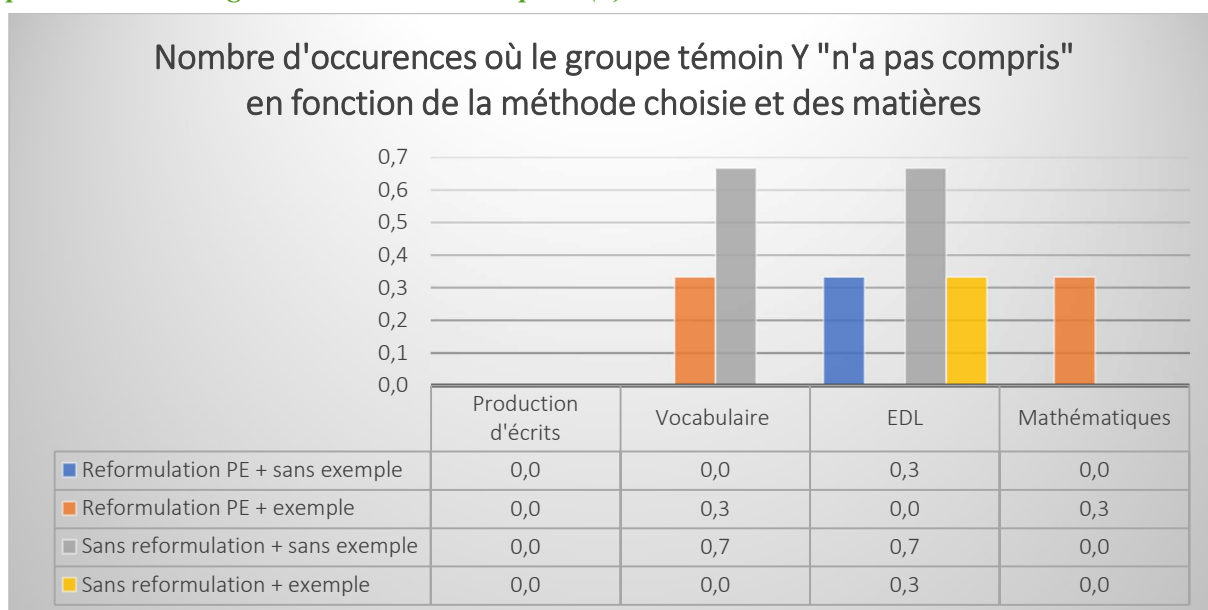


Figure 31 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève n'a pas compris selon la méthode de passation de consigne choisie et de la discipline (tY)

Pour les deux élèves, le nombre d'occurrences le plus élevé se manifeste lors de passations de consignes sans reformulation et sans exemplification, mis à part pour la production d'écrits.

Lorsqu'on observe les résultats obtenus pour B, on constate que la méthode sans reformulation avec exemplification ainsi que la méthode avec reformulation et exemplification semblent être les plus propices à la compréhension, puisqu'on remarque un nombre de fois où l'élève n'a pas compris plus faible. Si l'on compare ces résultats avec ceux de tB, nous

observons que tB ne connaît aucune occurrence où les élèves n'ont pas compris en production d'écrits. Dans toutes les disciplines, c'est la méthode sans reformulation, sans exemplification qui entraîne un nombre d'occurrences élevé.

Enfin il est possible de faire le même constat chez Y et Ty.

3.6. Nombre de fois où l'élève sollicite l'enseignante en fonction de la méthode choisie et selon chaque matière

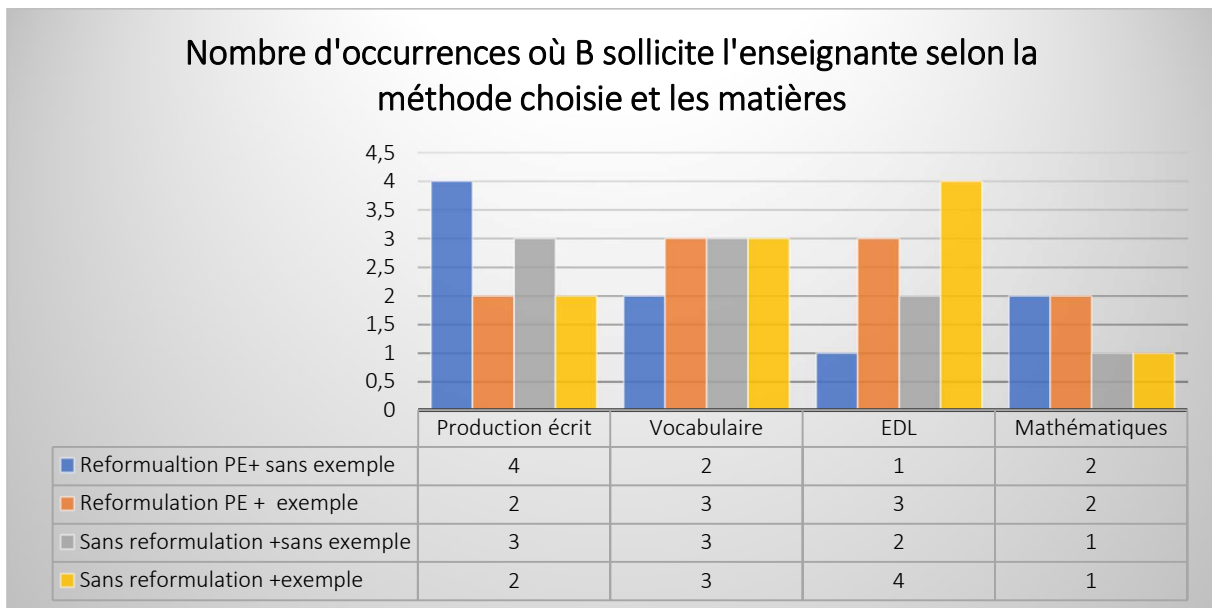


Figure 32 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève sollicite l'enseignante selon la méthode de passation de consigne choisie et de la discipline (B)

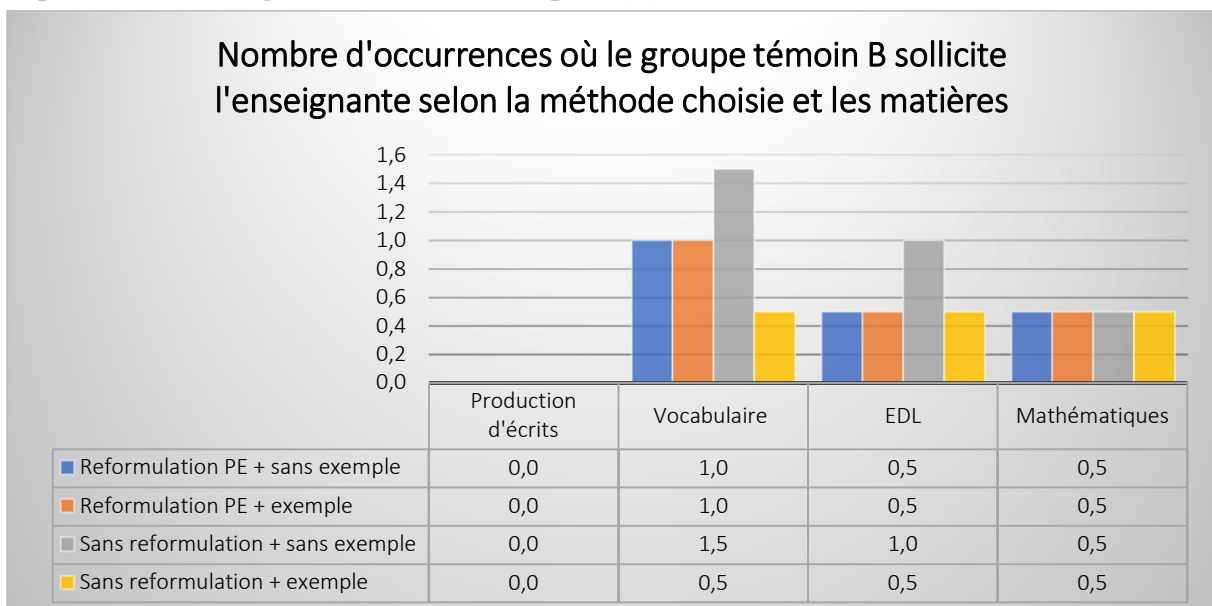


Figure 33 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève sollicite l'enseignante selon la méthode de passation de consigne choisie et de la discipline (tB)

Pour B, la reformulation de l'enseignante sans exemple entraîne une sollicitation de l'enseignante moindre en étude de la langue et en vocabulaire, mais, en revanche, plus importante en production d'écrits où le nombre d'occurrences atteint 4. On constate qu'en mathématiques, B sollicite moins l'enseignante quelle que soit la méthode utilisée, avec un nombre d'occurrences atteignant maximum 2. Dans tous les cas, la méthode sans reformulation et sans exemplification n'est pas la plus efficace, tout comme la méthode sans reformulation avec exemplification.

Chez tB, la sollicitation de l'enseignante est beaucoup plus faible que chez B, cette sollicitation reste nulle en productions d'écrits. Le nombre de sollicitations le plus élevé a lieu en vocabulaire notamment avec la méthode sans reformulation et sans exemplification avec un nombre d'environ 1,5 ce que l'on remarque aussi en étude de la langue avec un nombre d'environ 1. En mathématiques, on remarque un nombre d'occurrences constant quelle que soit la méthode utilisée.

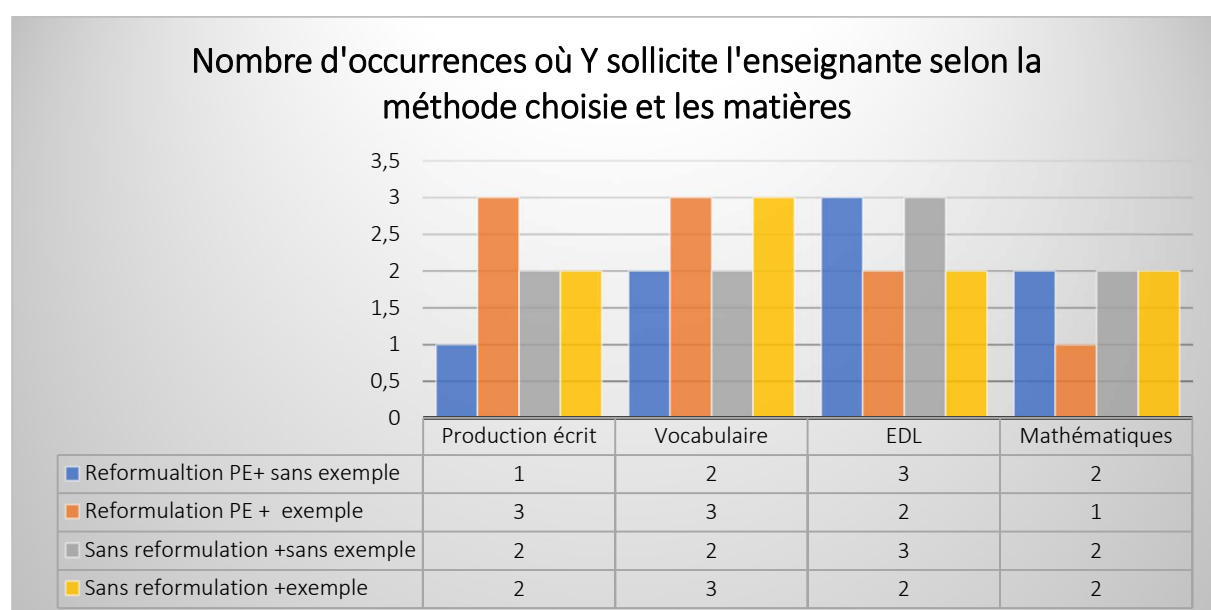


Figure 34 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève sollicite l'enseignante selon la méthode de passation de consigne choisie et de la discipline (Y)

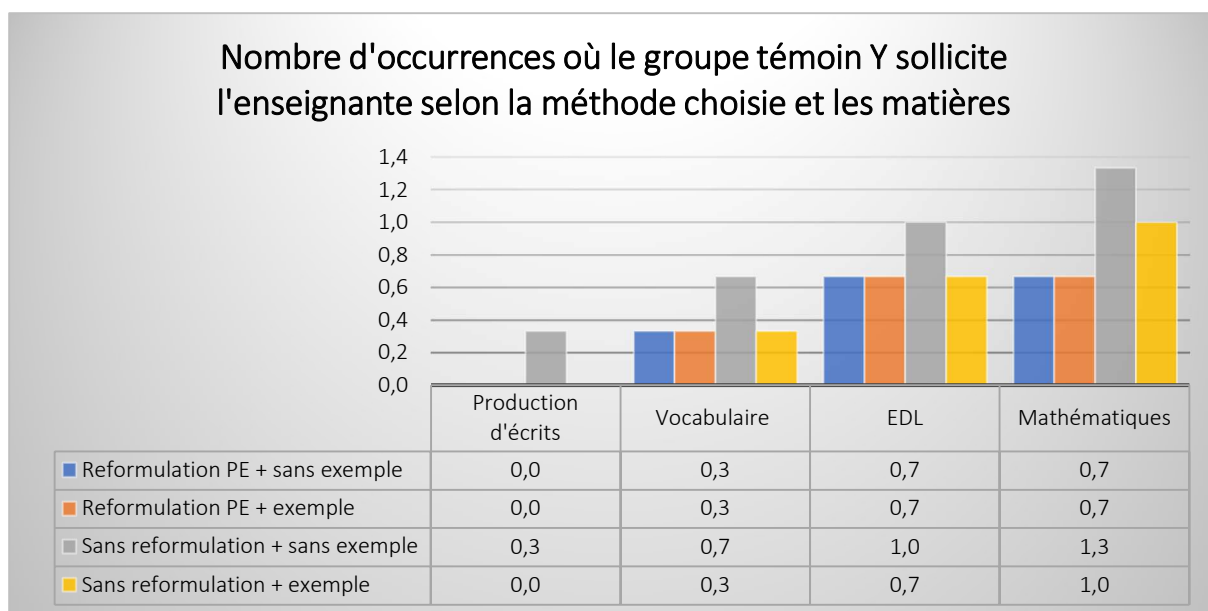


Figure 35 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève sollicite l'enseignante selon la méthode de passation de consigne choisie et de la discipline (tY)

Chez Y, à l'inverse, la méthode de reformulation sans exemplification semble impliquer une sollicitation de l'enseignante moins importante en production d'écrits qu'en étude de la langue. En mathématiques et en étude de la langue, la méthode qui semble la plus adaptée est la reformulation par l'enseignante avec exemplification. En vocabulaire, la reformulation et l'exemplification ne semble pas avoir de conséquence sur le nombre d'occurrences où l'élève sollicite l'enseignante. Pour les données de tY, on relève une très légère sollicitation de l'enseignante en production d'écrits avec la méthode sans reformulation et sans exemplification. De plus, la méthode sans reformulation et sans exemplification reste celle qui entraîne le nombre de sollicitation le plus élevé, dans toutes les disciplines, ce qui n'est pas le cas pour Y.

4. Phase 2 : Comparaison entre les différentes méthodes de la phase 1 et la mise en place d'une différenciation intégrant des consignes à étapes et de l'aide individualisée.

4.1. Nombre d'occurrences où les élèves n'ont pas compris en fonction de la méthode choisie

Ici, nous passons à la deuxième partie de l'expérimentation en mettant en place les consignes à étapes et l'aide individualisée.

Voici ci-dessous les résultats à mettre en comparaison avec les méthodes : Lecture sans exemple ni reformulation ; *reformulation sans exemple* ; *sans reformulation avec exemple* ; *avec reformulation et exemple*.

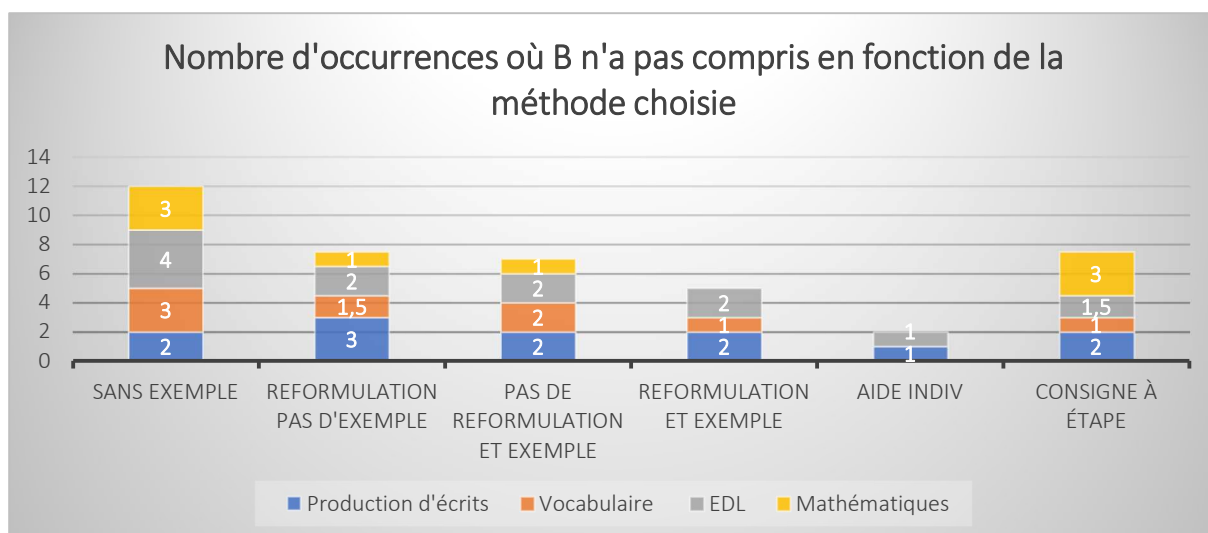


Figure 36 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève n'a pas compris en fonction de la méthode choisie (B)

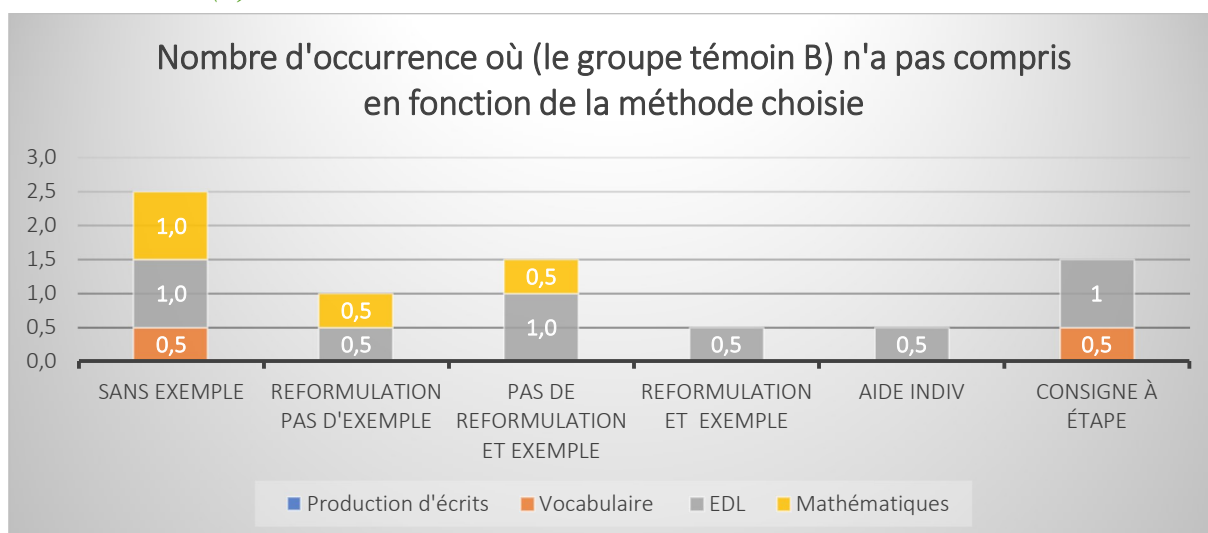


Figure 37 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève n'a pas compris en fonction de la méthode choisie (tB)

On constate que l'aide individualisée semble être la méthode la plus efficace pour B, en effet, le nombre d'occurrences où l'élève n'a pas compris est le plus faible. On relève deux occurrences en production d'écrits et en étude de la langue, et aucune dans les autres matières.

En revanche, les consignes à étapes ne semblent pas entraîner une meilleure compréhension de la consigne chez B puisque le nombre d'occurrences s'apparente à celui des autres méthodes utilisées. Aussi, le nombre d'occurrences où l'élève n'as pas compris en mathématiques est en augmentation, alors que jusqu'ici, les mathématiques étaient la matière dans laquelle l'élève se réalisait le mieux.

Chez tB, on remarque que le nombre d'occurrences avec l'aide individualisée mise en place par l'enseignante est équivalente à la méthode reformulation avec exemplification. Si l'on compare donc les résultats de tB avec ceux de son tB, on constate qu'avec l'aide individualisée, B parvient à un nombre d'occurrences presque égal à celui du groupe témoin. Enfin, chez tB, les consignes à étapes ne semblent pas non plus engendrer une différence de compréhension significative, cela met en exergue les résultats de B

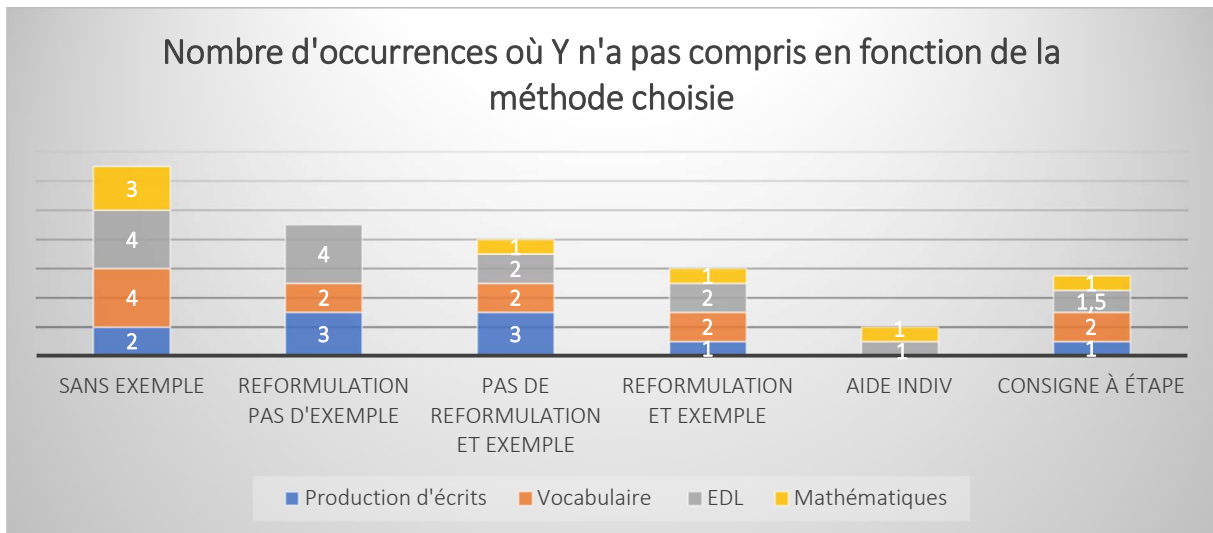


Figure 38 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève n'a pas compris en fonction de la méthode choisie (Y)

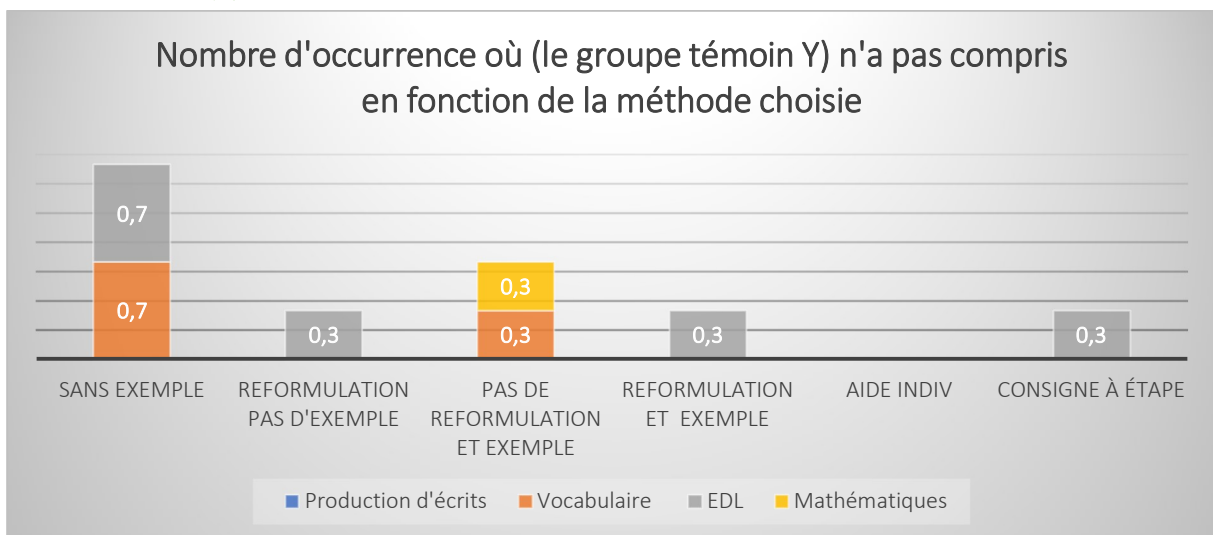


Figure 39 Histogramme du nombre d'occurrences où l'élève n'a pas compris en fonction de la méthode choisie (tY)

Pour Y, à nouveau nous remarquons que l'aide individualisée semble être la méthode la plus propice à la compréhension des consignes, nous relevons 2 occurrences où l'élève n'a pas compris en mathématiques et en étude de la langue contre aucune occurrence dans les autres matières.

Ici aussi, les consignes à étapes ne semblent pas apporter une réelle amélioration dans la compréhension des consignes en comparaison avec la méthode reformulation et exemplification, même si celle-ci apparaît comme étant un peu plus efficace que chez B.

Chez tY, on note une nette différence avec la méthode de l'aide individualisée puisque le nombre d'occurrences impliquant l'incompréhension des élèves est de 0. En revanche, ici, les consignes à étapes semblent avoir un impact plus considérable, on constate que tY obtient les mêmes résultats avec les consignes à étapes, avec la reformulation sans exemple et avec la reformulation et exemple.

4.2 Temps de mise au travail pour chaque matière en fonction de la méthode choisie

Nous nous intéressons maintenant, comme dans la première partie, au temps de mise au travail pour chaque matière en fonction de la méthode choisie, avec, en plus, les consignes à étapes et l'aide individualisée.

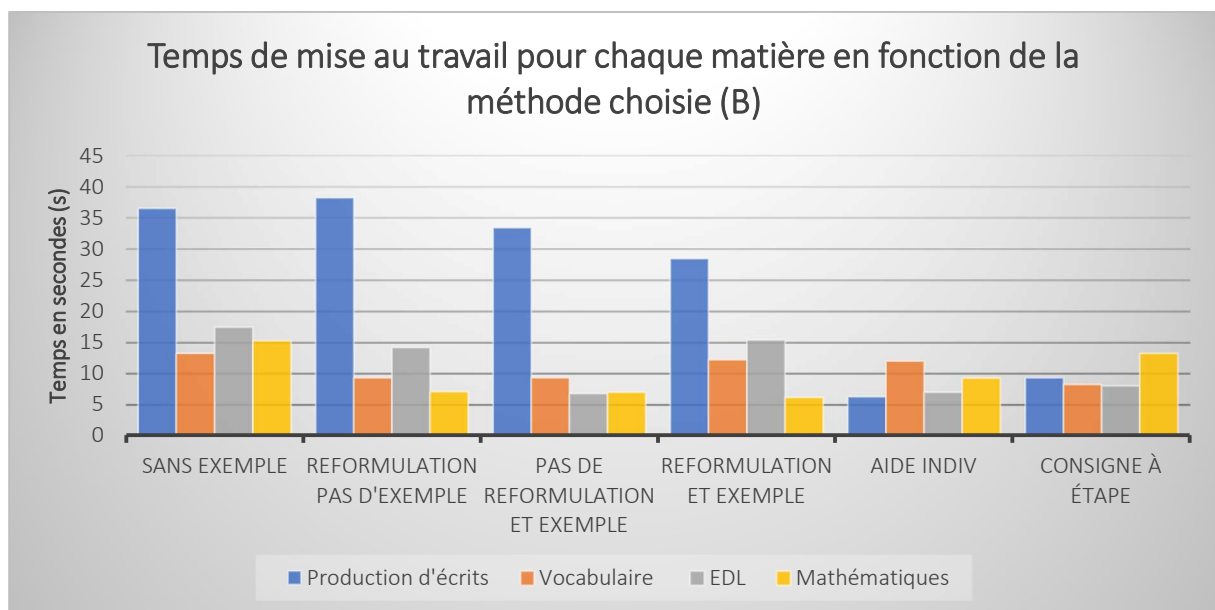


Figure 40 Histogramme du temps de mise au travail selon la méthode choisie (B)

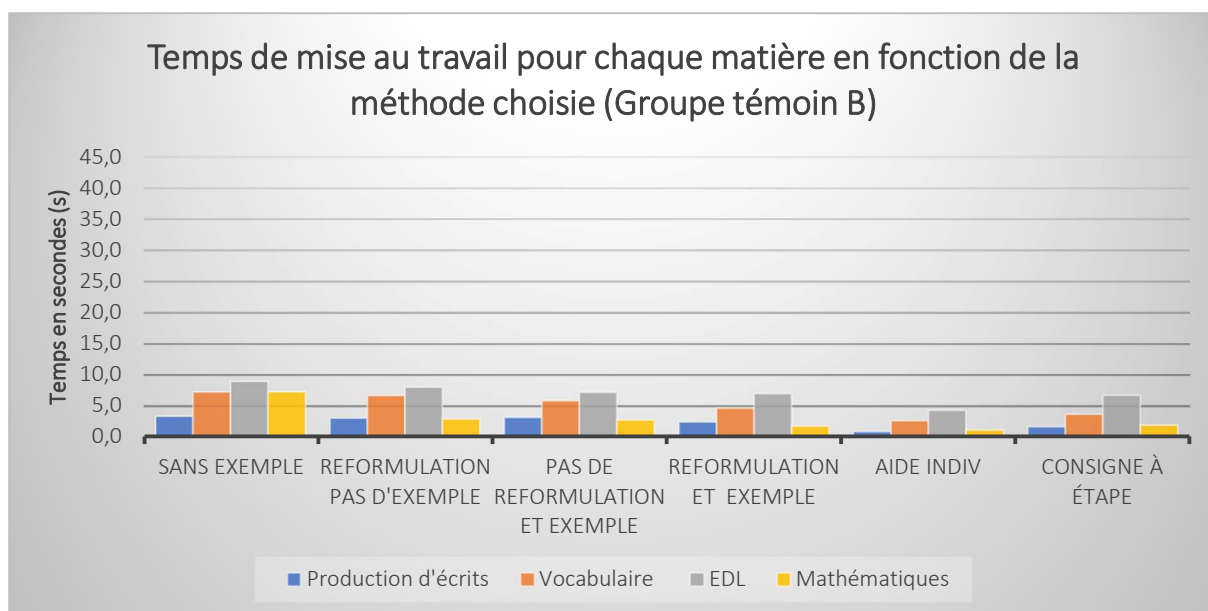


Figure 41 Histogramme du temps de mise au travail selon la méthode choisie (tB)

Pour B avec l'aide individualisée, on note un temps de mise au travail qui oscille entre 0 et 12 secondes. En production d'écrits le temps de mise au travail diminue fortement avec la méthode d'aide individualisée et de consignes à étapes. En effet, ce dernier est de 6s et 9s contre une moyenne à 30s avec les autres méthodes employées.

En vocabulaire, l'aide individualisée et les consignes à étapes ne semblent pas avoir d'impact sur le temps de mise au travail qui fluctue entre 7s et 15s. En revanche, en mathématiques, l'aide individualisée et les consignes à étapes semblent réaugmenter le temps de mise au travail qui était en diminution.

Pour tB, comme dit plus haut, le temps de mise au travail est nettement inférieur à celui de B, on note qu'avec l'aide individualisée le temps de mise au travail oscille entre 0 et 4 secondes. En mathématiques, l'aide individualisée semble réduire le temps de mise au travail de tB qui avoisine 0 seconde, ce qui diffère de B. Encore une fois, les consignes à étapes ne semblent pas être significatifs d'une diminution du temps de mise au travail.

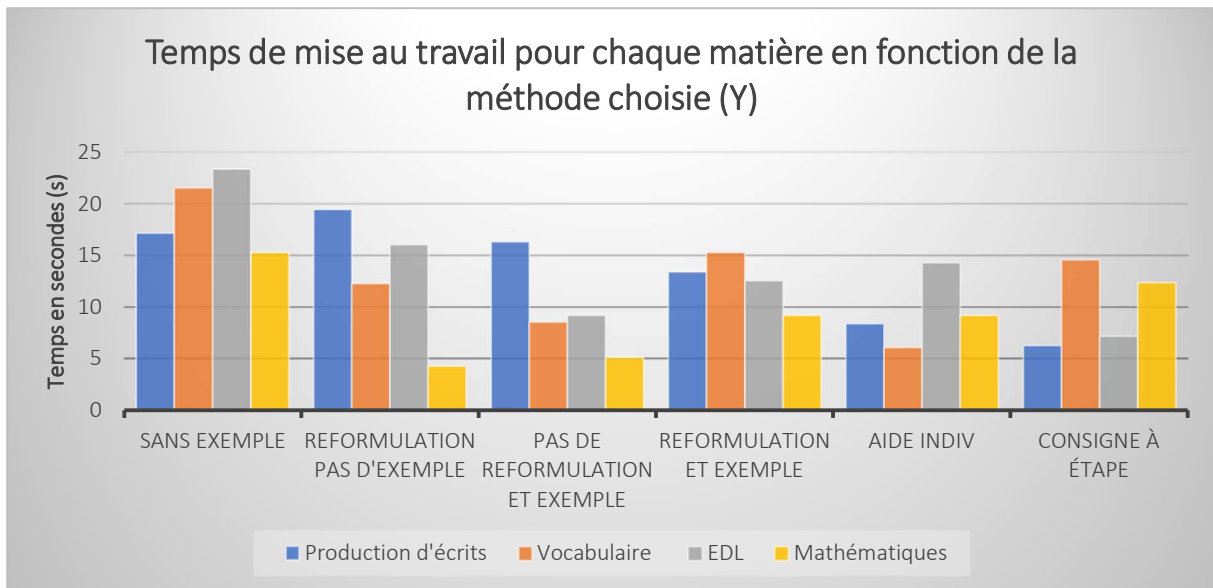


Figure 42 Histogramme du temps de mise au travail selon la méthode choisie (Y)

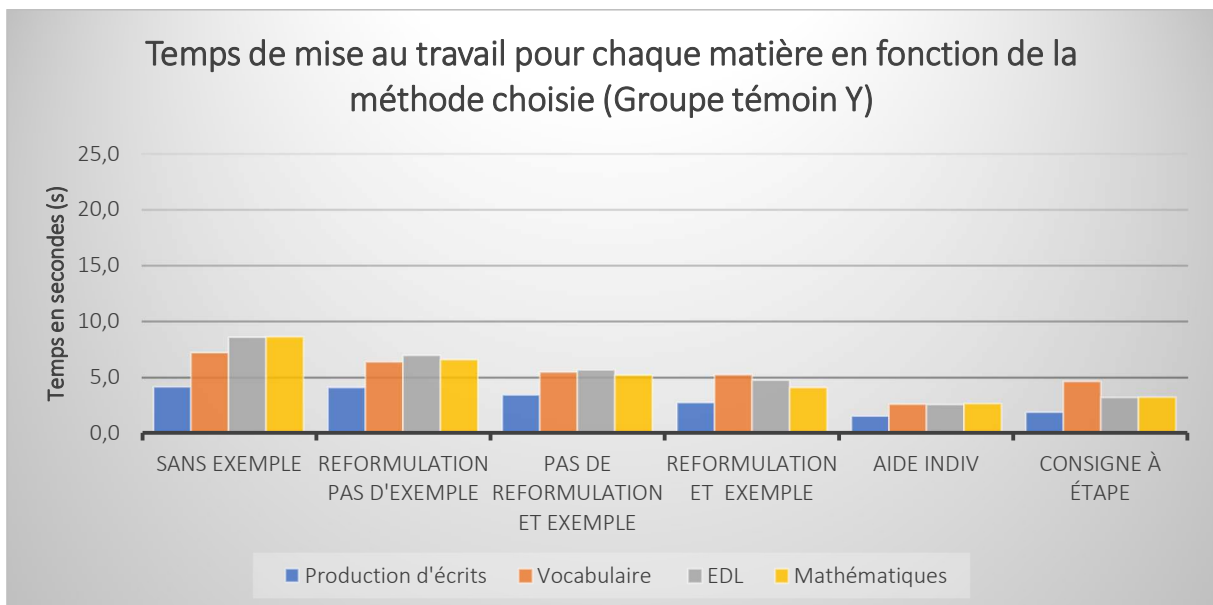


Figure 43 Histogramme du temps de mise au travail selon la méthode choisie (tY)

Pour Y, nous constatons également une diminution du temps de mise au travail en production d'écrits avec l'aide individualisée et les consignes à étapes. Cela dit, l'aide individualisée montre une diminution du temps de mise au travail moins significative que chez B, notamment en étude de la langue où le temps atteint 14 secondes, soit plus qu'avec la méthode reformulation et exemplification. Le temps de mise au travail avec l'aide individualisée oscille entre 0 et 14 secondes.

Les consignes à étapes semblent montrer leur efficacité pour l'étude de la langue contrairement à l'aide individualisée. En revanche, nous remarquons un temps de mise au

travail encore relativement long en vocabulaire pour les consignes à étapes mais une légère amélioration avec l'aide individualisée.

Si l'on compare les résultats de Y avec ceux de tY, on remarque que l'efficacité de la méthode aide individualisée est aussi moins significative. En effet, même si le temps de mise au travail est en diminution, la différence avec les autres méthodes reste assez faible avec une variation allant d'environ 2 à 7 secondes. Les consignes à étapes, quant à elles, ne permettent pas une diminution du temps de travail en vocabulaire et en mathématiques.

4.3 Nombre de sollicitation de l'enseignante en fonction de la méthode choisie

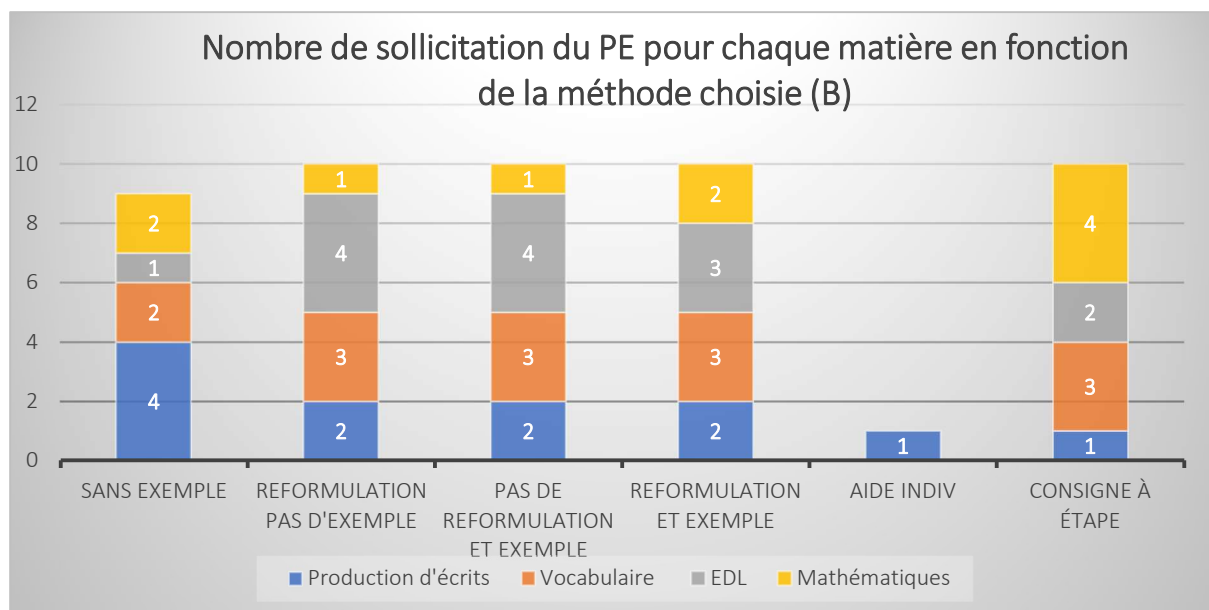


Figure 44 Histogramme du nombre de sollicitations de l'enseignante selon la méthode choisie (B)

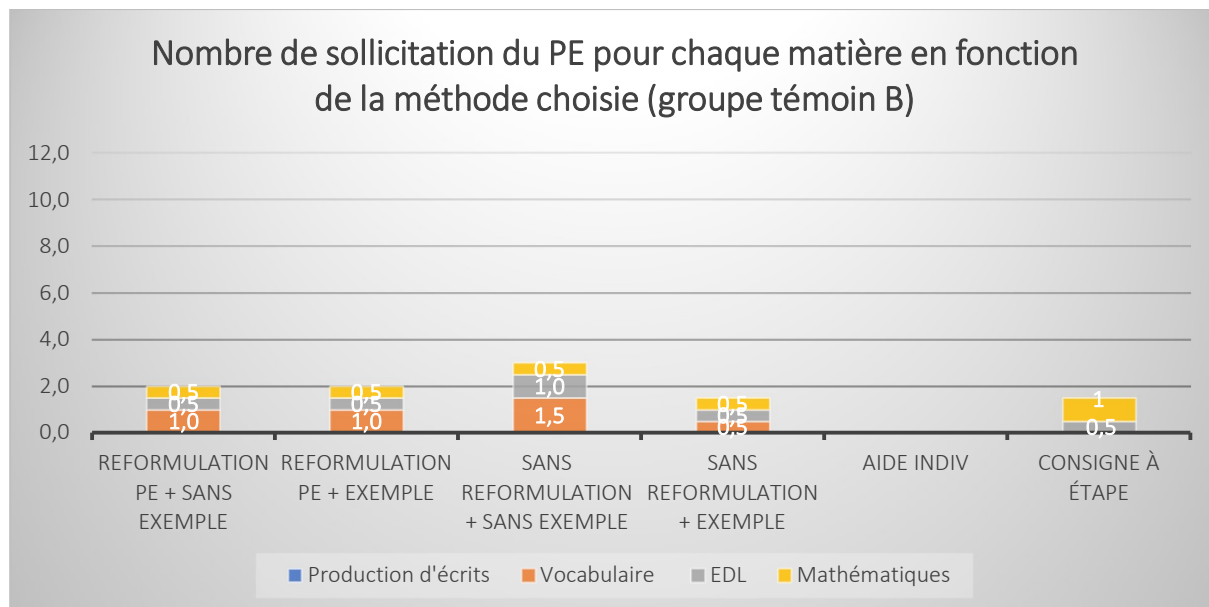


Figure 45 Histogramme du nombre de sollicitations de l'enseignante selon la méthode choisie (tB)

Dans cet histogramme, nous constatons que l'aide individualisée apporte une nette diminution du nombre de fois où l'élève sollicite l'enseignante au cours des apprentissages, en effet, on relève une unique occurrence qui a lieu en production d'écrits contre 9 ou 10 occurrences cumulées avec les autres méthodes utilisées. Avec les consignes à étapes, le nombre d'occurrences cumulées varie peu en comparaison avec les autres méthodes, cependant, on note une augmentation du nombre d'occurrences en ce qui concerne les mathématiques.

Pour tB, le nombre d'occurrences de sollicitations de l'enseignante avec l'aide individualisée est nul. On constate donc qu'avec cette méthode B parvient quasiment à la même capacité d'autonomie que son groupe témoin. Enfin, les consignes à étapes, permettent une diminution de la sollicitation de l'enseignante plus significative que chez B.

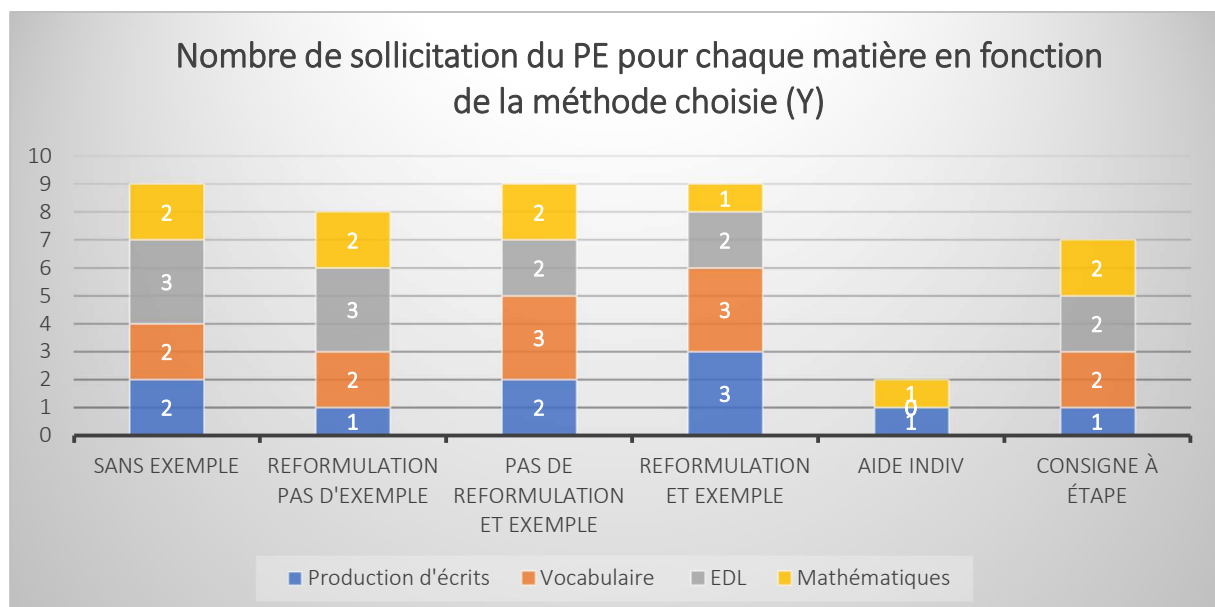


Figure 46 Histogramme du nombre de sollicitations de l'enseignante selon la méthode choisie (Y)

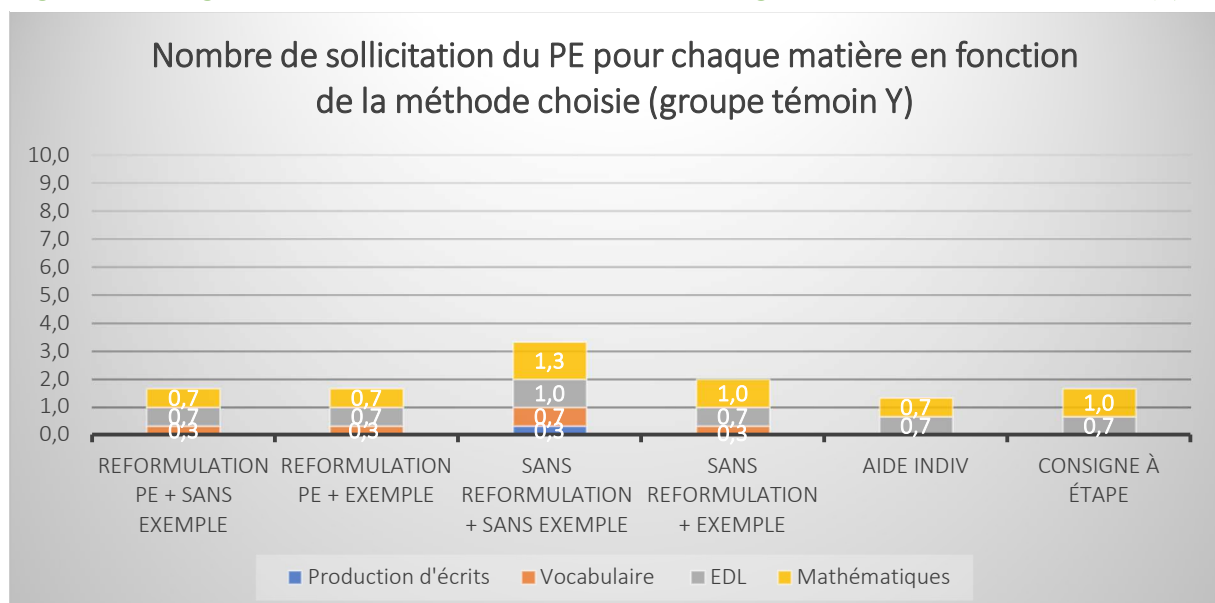


Figure 47 Histogramme du nombre de sollicitations de l'enseignante selon la méthode choisie (tY)

Pour Y, nous remarquons également que l'aide individualisée entraîne une baisse conséquente du nombre de sollicitations de l'enseignante avec seulement deux occurrences, une en production d'écrits et une en mathématiques. À l'inverse de B, les consignes à étapes semblent entraîner une légère diminution du nombre de sollicitations de l'enseignante.

Pour son tY, bien que l'efficacité de l'aide individualisée paraisse mineure en comparaison avec les autres méthodes, celle-ci reste notable puisqu'elle entraîne une diminution du nombre d'occurrences de sollicitations. Les consignes à étapes, elles, entraînent un nombre d'occurrences proche de l'aide individualisée avec une légère hausse en mathématiques.

4.4 Maintien de l'élève dans la tâche en fonction de la méthode retenue

Maintien de B en fonction de la méthode choisie

	Production d'écrits	Vocabulaire	EDL	Mathématiques
Sans exemple	x	x	x	V
Reformulation pas d'exemple	x	x	v	V
Pas de reformulation et exemple	x	x	v	V
Reformulation et exemple	x	x	v	V
Aide Individualisée	v	v	v	V
Consignes à étapes	v	v	v	V

Figure 48 Tableau récapitulant le nombre de maintien dans la tâche de l'élève selon la méthode choisie (B)

Maintien de Y en fonction de la méthode choisie

	Production d'écrits	Vocabulaire e	ED L	Mathématique s
Sans exemple	x	x	x	V
Reformulation pas d'exemple	x	x	v	V
Pas de reformulation et exemple	x	v	x	V
Reformulation et exemple	v	x	x	V
Aide Individualisée	v	v	v	V
Consignes à étapes	v	V	v	V

Figure 49 Tableau récapitulant le nombre de maintien dans la tâche de l'élève selon la méthode choisie (Y)

En ce qui concerne le maintien de l'élève dans la tâche, l'aide individualisée et les consignes à étapes permettent un maintien dans les différents apprentissages menés quel que soit la discipline.

En observant les deux tableaux, on remarque que l'exemplification et la reformulation ne semblent pas permettre ce maintien, comme vu plus haut. En revanche, aucune méthode ne semble influencer le maintien dans la tâche en ce qui concerne les mathématiques.

Comme dit plus haut, le maintien permanent pour les groupes témoin ne permettent pas de comparer ce paramètre avec Y et B.

V. Discussion et limites

Les données que nous avons récoltées et analysées ont été mises en lien avec autant de paramètres que possible. En effet, chaque entrée des tableaux d'observation a été mise en relation avec d'autres entrées qui nous paraissaient pertinentes pour permettre un constat des performances de nos sujets selon différentes variables. Notre objectif était de trouver les paramètres qui facilitaient les apprentissages (à travers le travail effectué en classe et non en dehors) lors des activités écrites qui demandent habituellement une certaine autonomie des élèves et que Y et B n'ont pas encore assez développé.

L'un des deux tableaux utilisés comporte une liste des types de consignes comme décrites par Philippe Meirieu dans *Apprendre, oui mais comment ?* (1993) et énoncées dans la première partie de notre mémoire. Inscrire ainsi la catégorie de la consigne nous a permis d'étudier l'influence de ce paramètre sur les performances de Y et B. Ces performances ont été traitées selon si les consignes ont permis une mise au travail rapide, un maintien dans la tâche permanent, une compréhension de la consigne débouchant ou non sur une interpellation envers l'enseignante pour demander de l'aide et sur la manifestation ou non de l'incompréhension de l'exercice de la part de nos sujets. Nous avons souhaité adopter l'attitude qui va à l'inverse de ce que décrit Jacqueline Demarty-Warzée dans *Une technicité masquée : la lecture des énoncés et consignes* (2018), soit que la tendance est à interpréter l'incapacité d'un élève à faire son exercice comme l'aveu de son manque de connaissances.

La comparaison entre les données des groupes témoin et celles du groupe test nous apprend que pour le groupe témoin de B, le temps de mise en activité selon le type de consigne semble varier entre 3,04 secondes et 8,09 secondes et pour le groupe témoin de Y, il varie entre 3,77 secondes et 6,98 secondes. Cependant, pour B, nous observons que l'amplitude de temps nécessaire à la mise en activité selon la typologie des consignes est variable. En effet, le temps minimum de mise au travail pour B est de 9,58 secondes pour les consignes critères jusqu'à 34,15 secondes pour les consignes but et ouvertes. Y a besoin au minimum de 9,83 secondes pour répondre à une consigne critère et jusqu'à 16,55 secondes pour les consignes but et ouvertes. Nous notons donc que le temps de mise au travail le plus long pour le groupe test de B (8,08 secondes) est inférieur au temps minimum de B (9,58 secondes) de 1,5 secondes. Le temps maximum pour le groupe test de Y (6,98 secondes) est inférieur au temps minimum de Y (9,83 secondes) de 2,85 secondes. L'interprétation que nous pouvons avoir de ces données est que les groupes témoins n'éprouvent pas de difficultés particulières quant à l'appréhension

des consignes, qu'elles soient ouvertes, fermées, buts, critères, procédures ou structures. Cependant, qu'il s'agisse de préoccupations pour les groupes témoins ou tests, les problématiques autour des consignes existent depuis les années 1980 d'après Jean Michel Zackartchouk, et ce pour tous les élèves, allophones ou non, porteurs de handicap ou non, à haut potentiel ou non, etc. La réflexion autour de la consigne est un questionnement nécessaire pour que l'enseignant puisse amener tous ses élèves vers une amélioration de leurs compétences et connaissances, attitude que nous avons expérimenté tout au long de ce mémoire.

Nous avons constaté lors de l'analyse des données que le type de consignes a une influence sur le temps de mise en activité. Cela est particulièrement le cas pour B mais est moins visible pour Y. En effet, les consignes ouvertes et les consignes but augmentent le temps de mise au travail. La typologie de consignes a forcément une influence sur le temps de mise en activité, puisque certaines sont plus guidées que d'autres. En effet, les consignes buts ne donnent pas d'éléments sur le procédé à mettre en place pour faire l'exercice, contrairement aux consignes procédures, critères ou structures qui elles, donnent une indication supplémentaire.

Le maintien dans la tâche semble être facilité lorsqu'il s'agit de consignes critères, structures et fermées (et également ouvertes dans le cas de B). Pour les deux sujets, les consignes buts semblent être moins efficaces car l'attention est maintenue 3 fois sur 4 pour chacun des sujets. Nous pouvons supposer que cela vient du fait que les consignes buts sont moins guidées comme énoncé dans le paragraphe ci-dessus. Aussi, Y n'arrive pas à maintenir son attention sur les tâches dont les consignes étaient ouvertes, nous pouvons penser que cela est dû aux possibilités que les consignes ouvertes offrent. Elles demandent à l'élève de faire des choix stratégiques dans leur manière de procéder, ainsi, elles peuvent être handicapantes pour des élèves qui n'ont pas encore une compréhension des consignes écrites avisée et qui ne sont pas à l'aise dans certaines matières. Les consignes buts et ouvertes sont par définition peu guidées et lorsqu'elles sont utilisées en production d'écrit, elles ajoutent la difficulté pour l'élève d'accéder à suffisamment de lexique pertinent en lien avec la consigne donnée et la maîtrise des structures et temps grammaticaux étudiés. Ainsi, les consignes buts et ouvertes semblent être les moins efficaces pour nos deux élèves turcophones tant au niveau du maintien de l'élève dans la tâche que du temps de mise au travail qui sont des indicateurs d'autonomie et de compréhension de l'élève.

Pour faciliter cette dernière étape, notre action auprès de ces élèves aurait pu être de leur proposer un stock de lexique accompagnant la consigne ou en parallèle de celle-ci.

Plusieurs options s'offriraient à nous : nous pourrions avoir recours à une traduction en turc mais rien ne garantit la connaissance de ces termes en turc (en effet, même un locuteur natif ne connaît pas tous les mots de sa langue).

De plus, on peut penser que traduire les consignes dans la langue d'origine ne permettrait pas aux élèves, sur le long terme, d'adopter et d'acquérir une véritable technique de compréhension de la consigne.

Une autre alternative serait de proposer une image à la place d'une traduction verbale dans une autre langue. L'avantage de ce potentiel outil est qu'il offre le modèle orthographique français, tout en laissant à l'élève la réflexion autour de son accord en genre ou en nombre par exemple, ainsi qu'une image permettant d'illustrer ce mot sans passer par de la traduction mot à mot d'une langue que l'enseignant ne maîtrise pas.

Cependant, la limite de cet outil est que certains verbes peuvent être difficiles à imaginer. Effectivement, le simple fait que le verbe désigne souvent une action, il est difficile de trouver l'image qui va retranscrire ce mouvement pour faire comprendre clairement à l'élève qu'il s'agit d'un verbe. Ce type d'outil nécessiterait un temps de prise en main individualisé entre l'enseignante et ses deux élèves à qui il est destiné.

Les consignes but de Philippe Meirieu sont similaires aux consignes préfaçantes ou préparatoires de Véronique Rivière qui les décrit comme des « moment[s] délicat[s] de la mise en activité ». Nos données confirment l'adjectif choisi par Véronique Rivière pour qualifier la passation de consignes préparatoires. La passation de consignes est effectivement un moment délicat pour l'enseignant qui cherche à mettre tous ses élèves au travail tout en étant préoccupé de la bonne réception de la consigne par les élèves. D'autant plus que plus le nombre d'élèves en classe étant important, plus il semble difficile pour l'enseignant de vérifier dès le lancement de l'activité que tous les élèves ont bien compris ce qui était attendu d'eux. Cette étape est encore plus complexe en tant que professeurs des écoles stagiaires car nous découvrons les autres problématiques de classe qui se présentent à nous et que nous devons gérer ces aléas simultanément.

B semble être réceptif à plus de types de consignes que Y. Il est possible de supposer que cela est dû à son habitude des consignes comme définies par Jean-Michel Zackartchouk qui différencie les consignes à fonction d'organisation et les consignes purement scolaires. En effet, B est en CE2 alors que Y est en CE1. Ainsi, B a bénéficié d'un bain linguistique et scolaire plus long d'un an que Y. Il serait donc plus habitué que Y à ce qui est attendu de lui en tant qu'élève

en classe et donc aux consignes desquelles il a probablement commencé à déduire une certaine logique et répétition. Il faudrait une analyse plus approfondie sur plusieurs années de leur scolarité pour vérifier une telle hypothèse mais grâce aux informations dont nous disposons sur nos sujets et leur environnement scolaire, familial et social, elle nous semble être un élément principal d'explication de l'écart entre nos deux sujets.

Cependant, lorsque nous nous intéressons au nombre de fois où les élèves sollicitent l'aide de l'enseignante en fonction de la typologie des consignes, le constat est différent. Ce sont avec les consignes procédures et critères que nos deux sujets demandent le plus souvent de l'aide.

Ceci vient annuler la conclusion précédente qui voulait que seules les consignes buts et ouvertes étaient les moins efficaces. Nous pouvons malgré tout supposer que le facteur « demande de l'aide à l'enseignante » peut être nuancé car l'apport de cette aide peut-être de durées variables. L'élève peut poser une question dont la réponse sera rapide ou bien solliciter l'aide de l'enseignante qui devra passer un temps beaucoup plus important à ses côtés.

Il est donc plus avantageux de regarder à l'inverse les types de consignes qui posent le moins de problèmes aux élèves, ce qui est visible à travers un faible temps de mise au travail, un maintien dans la tâche et peu de sollicitation envers l'enseignante. Les consignes fermées semblent bien se placer pour tous ces paramètres. Nous pouvons penser que la raison est que ces dernières sont plus guidées et structurent l'exercice. Cependant, il existe des différences d'efficacité des consignes selon les deux sujets, l'origine de ces différences pourrait s'expliquer par les précédentes hypothèses émises mais il paraît difficile d'en trouver une explication objective.

Puisque la typologie des consignes n'apporte qu'une réponse partielle à nos questions, il semble intéressant de s'orienter vers les performances de nos deux élèves selon les matières. Nous prenons alors la consigne dans son contexte disciplinaire. Elle peut dès lors être liée au contrat didactique comme le précise Manda Djoa Johnson car Y et B savent qu'à travers la consigne, leur enseignante attend un travail ou un comportement de leur part. Nous nous sommes concentrées sur des activités écrites, nous pouvons donc dire que dans notre cas, Y et B savent que c'est un travail également écrit et basé sur de l'écrit qui est attendu.

Nous avons constaté que c'est en mathématiques que les élèves réussissent le mieux à maintenir leur attention sur les exercices. Pour les trois autres disciplines que nous avons sélectionnées, le non-maintien des sujets dans la tâche est majoritaire. Aussi, le nombre de fois où les élèves demandent l'aide de l'enseignante ou évoquent leur incompréhension face à la consigne diminue également en mathématiques. Il est donc possible d'émettre l'hypothèse qu'un aspect affectif entre en jeu. Il s'agirait d'une différence socio-affective comme évoquée par Philippe Meirieu dans *Petite histoire de la pédagogie différenciée* (2008). L'idée que l'affect lié à une matière est important est consolidée par le constat que même sans reformulation des consignes, c'est en mathématiques que nos sujets arrivent à maintenir leur attention sur la tâche, discipline dans laquelle ils sont le plus à l'aise dans leur scolarité. Cependant, nous avons également remarqué qu'il arrivait à Y et B de ne pas comprendre la consigne en résolution de problèmes en mathématiques ou alors de mal comprendre l'énoncé et donc de donner des réponses erronées. Voir l'extrait d'un verbatim durant un moment de résolution de problèmes, ci-dessous :

PE	<i>Alors qu'est-ce qu'on te demande ? Tu peux sortir ton ardoise.</i>
B	<i>Euuuh, Lilou a 3 gâteaux à 12euro et 4 ballons à 7euros. (Sort son ardoise)</i>
PE	<i>Tu es sûr que c'est 4 ballons à 7euros. Lis bien la phrase.</i>
<i>B relit la deuxième partie de l'énoncé.</i>	

Figure 50 Extrait de verbatim 1

L'intérêt pour cette matière n'est donc pas suffisant et l'accès à la consigne et aux informations du problème constituent un frein à la mise en activité des sujets mais pas au maintien dans la tâche comme nous venons de le voir.

Aussi, lorsque nous comparons le nombre d'occurrences où l'élève n'a pas compris ou demande de l'aide à l'enseignante selon la matière, les groupes témoins de CE1 et CE2 ont visiblement moins d'occurrences que Y et B. Or, il est impossible d'affirmer que les élèves des groupes témoins apprécient plus toutes les matières sélectionnées que Y et B. Il n'est donc pas possible de faire un lien certain entre affect pour une discipline et efficacité dans celle-ci avec les données dont nous disposons. Nous pouvons seulement constater que certaines matières utilisent certains types de consignes qui sont plus ou moins faciles à comprendre et à exécuter que d'autres.

Ainsi, le jogging d'écriture en production d'écrit, étant pourtant un exercice auquel les élèves sont habitués, augmente le temps de mise au travail des élèves mais également leur maintien dans la tâche. Cela est dû à ce que nous avons déjà constaté : l'utilisation mêlée des consignes ouvertes et buts.

Un autre paramètre de notre expérimentation fut le recours à la reformulation et à l'exemplification, puis aux consignes à étapes et enfin à de l'aide individualisée, ces méthodes s'avèrent être des dispositifs de différenciation. Cependant, nous pouvons préciser que la reformulation, l'exemplification et l'aide individualisée peuvent être considérées comme de l'échafaudage défini par Jérôme Bruner.

Dans l'analyse des données, nous avons établi que la reformulation et l'exemplification, couplées ou non, permettaient dans la majorité des situations de diminuer le temps de mise au travail pour les deux sujets. Cependant, des disparités subsistent selon les disciplines. En effet, nous avons remarqué que la production écrite, matière s'appuyant uniquement sur une consigne, sans autre support écrit au contraire d'un exercice d'application ou d'automatisation par exemple, restait difficile d'accès pour Y et B. Cela est visible par le temps important entre la lecture de la consigne et la mise en activité. Les graphiques rendant visible les temps de mise au travail par matière selon la méthode choisie démontrent que la production écrite (jogging d'écriture) est la seule discipline pour laquelle la reformulation n'apporte pas de diminution de temps de mise en activité.

Jogging d'écriture – B – Aide individualisée	
<i>Consigne : Si tu étais un maître ou une maîtresse que ferais-tu ?</i>	
B	<u>Comprends pas</u>
PE	<i>Ok Berat, on va le faire tous les deux. Est-ce que tu comprends les mots de la consigne ?</i>
B	<u>Non</u>
PE	<i>Si toi, Berat tu étais un maître, moi je suis la maîtresse, si toi tu étais le maître dans la classe tu ferais quoi ?</i>
B	<u>Je sais pas maîtresse</u>

Figure 51 Extrait de verbatim 2

Nous pouvons penser que dans certains cas, la reformulation peut apporter des données supplémentaires difficiles à traiter pour nos élèves. Au lieu de préciser la consigne et de la rendre plus explicite, elle peut la rendre plus complexe puisque l'enseignant peut utiliser un vocabulaire méconnu des élèves, et il risque donc de le « perdre ». Il est également possible de mettre ce constat en lien avec les effets des types de consignes précédemment discutés : les consignes buts et les consignes ouvertes (utilisées en production écrite pour le jogging d'écriture) sont celles où les sujets rencontrent le plus de difficultés. Les verbatims, nous apprennent que les difficultés sont liées à la compréhension de la consigne mais également à l'accès limité au vocabulaire et aux structures grammaticales nécessaires à l'exécution de la consigne.

Comme évoqué plus haut, l'utilisation d'un outil regroupant quelques idées de vocabulaire à utiliser et leur illustration pourrait faciliter l'entrée dans la tâche et augmenter l'autonomie de ces élèves. Ceci pourrait alors être objectivement constaté si nous observions à nouveau une réduction du temps d'entrée dans l'activité.

En production écrite, dans les matières sélectionnées pour notre étude et dans toutes les disciplines scolaires, les interactions entre élèves et enseignants semblent évidentes. Elles le sont moins lorsque l'enseignant donne un travail écrit ou basé sur de l'écrit. Le contrat didactique suppose que les élèves effectuent le travail écrit demandé mais certains ont besoin de l'aide du professeur. C'est là que la différenciation s'impose dans le but de faire entrer tous les élèves dans les apprentissages et participer ainsi à leur réussite scolaire.

Si l'on compare les données avec celles des groupes témoins avec ces mêmes paramètres, on observe que le plus long temps avant la mise en activité des élèves du groupe témoin de B est de 9 secondes (sans reformulation et sans exemple en étude de la langue) tandis que la plus longue durée avant la mise au travail de B est de 38,23 secondes avec reformulation du professeur mais sans exemple en production écrite). Dans le groupe témoin de Y, la durée maximale avant une entrée dans l'activité est de 8,6 secondes (sans reformulation et sans exemple en étude de la langue et en mathématiques) tandis qu'elle est de 23,36 secondes pour Y (sans reformulation et sans exemple en étude de la langue). Les durées des groupes tests sont donc bien plus importantes que celles des groupes témoins. Cette différence peut notamment s'expliquer par l'hypothèse suivante : Y et B savent qu'ils ont été identifiés comme élèves à besoins particuliers (sans le sens administratif que cela implique) car l'enseignante passe plus de temps avec eux qu'avec d'autres individus du groupe classe. Ils savent que l'enseignante va répondre à leur besoin et attendent peut-être la disponibilité de cette dernière avant de tenter de débloquent le déchiffrement de la consigne seuls. Il est possible de considérer que l'affect entre également en considération à ce niveau-là.

Les points communs entre les groupes tests et les groupes témoins sont que le temps d'entrée dans la tâche est plus important lorsqu'il s'agit d'une consigne donnée sans exemple. Le deuxième critère commun mais moins systématique est l'absence de reformulation. La conclusion qui s'impose à nous à la suite de ces constats est que pour faciliter l'entrée dans les activités pour tous les élèves, il est nécessaire de donner des exemples et de reformuler les consignes.

Même si l'on a vu que parfois, la méthode sans reformulation avec exemplification était plus efficace qu'avec reformulation et exemplification, il nous semble important de conserver une passation de consigne avec reformulation, qu'elle soit faite par un pair ou par l'enseignant, et une exemplification. Une étude plus approfondie, en s'intéressant plus spécifiquement à l'intérêt de la reformulation pourrait être menée afin d'en comprendre les points bénéfiques pour les élèves ainsi que les limites.

Comme annoncé plus haut, nous avons utilisé une variété de moyens de différenciation. La reformulation et l'exemplification se sont effectués à l'oral, suite à une demande ou une anticipation de l'enseignante. Cette méthode n'étant pas suffisante pour permettre à Y et B de se lancer dans les activités écrites, nous avons pensé à des consignes à étapes. Cette dernière étape se présentait toujours de la même façon, la consigne était construite en 3 étapes, un verbe par étape, simplification du lexique si nécessaire, suppression de mots ou parties de phrases moins utiles à la réalisation de la tâche. Nous avons observé que le maintien dans la tâche des deux élèves était systématique lorsqu'ils avaient reçu les consignes à étapes. En revanche, nous avons pu voir qu'elles ne permettaient pas une réelle diminution du nombre d'occurrences où l'élève n'a pas compris, ou encore du nombre de sollicitations de l'enseignante chez Y et B. Il est possible d'expliquer cela par le fait que les consignes par étapes peuvent être perçues comme une multiplication de consignes plus courtes, ce qui peut donc finalement entraîner une difficulté supplémentaire dans la compréhension. Nous avons donc souhaité poursuivre notre expérimentation avec une étape supplémentaire dans l'étayage : l'aide individualisée.

L'aide individualisée permet de répondre aux six fonctions de l'étayage de Jérôme Bruner. En effet, l'enrôlement est observable par la présence de l'enseignante auprès des élèves qui s'assure de la bonne compréhension de la consigne en posant des questions et en répondant à celles des élèves. Le maintien de l'orientation tient également à la présence de l'enseignante qui redirige l'élève directement et oralement si celui-ci s'éloigne de la consigne. La signalisation des caractéristiques dominantes se retrouve lorsque l'enseignante aide l'élève à s'orienter sur sa feuille ou dans l'exercice et à revenir sur la consigne s'il s'en éloigne ou s'il dit ne pas savoir quoi faire ensuite. Le contrôle de la frustration est plutôt visible dans les encouragements que l'enseignante prononce à l'égard de Y et B lorsqu'ils sont sur la bonne voie ou qu'ils donnent une réponse exacte. La démonstration ou présentation des modèles de solution se trouve dans les paroles de l'enseignante lorsqu'elle reformule la réponse de l'élève, souvent courte, en une phrase complète répondant aux critères de l'exercice.

Les fonctions détaillées ci-dessus sont observables dans les extraits de verbatim ci-dessous :

Consigne : Entoure Les déterminants, puis copie-les dans le tableau.	
PE	Alors, en ce moment on travaille sur les déterminants. Qu'est-ce que c'est un déterminant ?
B:	Le petit mot devant... nom
PE	Oui c'est ça. Est-ce que tu peux me lire la consigne Berat ?
B:	En-entoure les dé...ter...minants puis, puis, copie dans le ta...bleau
PE	Entoure les déterminants, tu peux commencer par ça.
B:	prend son stylo et commencer par souligner.
PE	Non on ne te demande pas de souligner on te demande d'entourer (le pe montre le geste avec son doigt)
B:	Aaaaaah oui
B:	entoure les mots qu'il pense être des déterminants sans faire trop d'erreurs
B:	Ça maitresse...
PE	Oui, qu'est-ce que c'est ? est-ce que c'est un nom ?
B:	Euuuh... non... déterminant
PE	Oui c'est bien un déterminant. Ensuite est-ce que tu as compris le reste de la consigne

Figure 52 Extrait de verbatim 3

Consigne : Si tu étais un maitre ou une maitresse que ferais-tu ?	
Y	Maitresse
PE	Oui Y, alors, est-ce que tu as compris le thème du jour ?
Y:	Peu... un peu
PE	Alors, on va le faire ensemble. Moi je suis la maitresse dans la classe. Je vous fais faire plein de choses, des arts plastiques, du dessin, des mathématiques, du français avec la conjugaison... du sport... Toi si tu étais à ma place qu'est-ce que tu ferais ?
Y	Hmmm, moi maitresse ?
PE	Alors toi tu serais un maitre ou une maitresse ? tu te rappelles quand on a travaillé sur le féminin et le masculin
Y	Aaaaaah oui, moi je garçon, je suis garçon, alors maître
PE	Oui exactement, toi tu serais un maitre ! C'est super ça, qu'est-ce que tu ferais dans la classe si tu étais maitre ?

Figure 53 Extrait de verbatim 4

Le travail effectué en amont, en anticipation des difficultés de Y et B, et en classe par l'enseignante lors des moments d'étayage, a permis de démontrer que l'enseignante a effectivement pris en compte 4 des 5 types de différences qu'un professeur rencontre en classe d'après Philippe Meirieu : les différences socio-affectives, les différences de niveau scolaire, les différences de stratégie cognitive et les différences culturelles, si l'on considère la langue comme faisant partie de la culture de nos sujets car étant nés en France, il est difficile pour nous d'affirmer qu'ils sont porteurs d'une culture différente.

Ce travail a été effectué dans le repérage de nos sujets comme élèves nécessitant une attention particulière en termes de différenciation. Il est également visible dans l'adaptation de l'enseignante qui a proposé de nouveaux dispositifs prenant en compte les résultats des données précédemment récoltées. La difficulté principale dans ce besoin de différenciation fut de

pouvoir expliciter les consignes, les faire comprendre, alors que l'enseignante ne maîtrise pas la langue maternelle de ses deux élèves turcophones et que ces derniers présentent des difficultés à communiquer en français.

Le constat principal de cette étude est que la compréhension des consignes est un enjeu fondamental pour la bonne réalisation des exercices permettant l'accès à certains apprentissages mais il ne s'agit là, d'après nous, que du début de la problématique. En effet, nos paramètres d'observations nous ont permis de constater que les difficultés s'amplifient lorsque l'élève doit manier la langue française en production d'écrit par exemple, sans autre support que ses propres connaissances du lexique et de la linguistique française attendus à son niveau, en cycle 2.

VI. Conclusion

Nos différentes recherches nous ont permis d'approfondir l'aspect théorique sur les consignes et d'en découvrir la typologie afin d'identifier les consignes but et ouvertes qui semblent mettre en difficulté nos sujets mais aussi, à moindre mesure, d'autres élèves de la classe. Cette observation a été possible grâce à un comparatif entre des données récoltées sur le groupe test, Y et B, et sur deux groupes témoins, soit un groupe témoin pour chacun d'entre eux.

D'autres conclusions se sont offertes à nous après analyse des données : nous avons déterminé que les consignes fermées, critères et structures permettent à Y et B de se maintenir dans l'activité. Aussi, si l'attrait pour une discipline peut favoriser le maintien de l'attention de l'élève dans la tâche, elle n'est pas la garantie de la compréhension des consignes de cette matière. Nos deux sujets sollicitent beaucoup plus l'enseignante que les autres élèves du groupe témoin qu'importe la matière et le type de consignes. Ils expriment également bien plus que le groupe témoin leur incompréhension face à une consigne.

Enfin, les dispositifs de différenciation utilisés tels que l'adaptation des consignes en consignes à étapes, puis l'évolution vers de l'aide individualisée montrent une amélioration importante des performances de Y et B avec une diminution du temps de mise en activité et un meilleur maintien dans la tâche. Cependant, si l'objectif de rendre les élèves plus actifs dans la compréhension des consignes est atteint, celui de les rendre plus autonomes ne l'est pas avec l'aide individualisée sauf s'il est envisagée comme une étape permettant plus d'étayage avant de s'intéresser à développer l'autonomie. Pour cela, de nouvelles adaptations sont possibles comme un répertoire imagé pour le vocabulaire des consignes ou pour le lexique auquel

l'activité fait appel. En effet, si notre travail était basé sur les consignes, ce n'est pas uniquement dans la compréhension de ces dernières que les élèves, et notamment nos sujets, rencontrent des difficultés, mais c'est également dans leur exécution. L'accompagnement de Y et B est donc à poursuivre avec une progression dans les tentatives de différenciation pour leur permettre d'atteindre le niveau requis en cycle 2 et d'accueillir sereinement les prochains apprentissages tout au long de leur scolarité.

Ce mémoire est un travail préliminaire qui pourrait être poursuivi et approfondi afin de permettre aux enseignants d'adopter de véritables techniques les permettant de développer l'autonomie des élèves et leur compréhension face aux consignes écrites. Il serait alors intéressant, avec plus de temps et de moyens mis en place, de mener une recherche et un travail plus minutieux sur les typologies de consigne utilisés dans chaque matière, afin de voir quel impact réel cela peut avoir sur la compréhension des consignes écrites chez des élèves allophones, ne parlant pas la langue française couramment, et, par extension, de savoir quelle typologie de consigne utiliser, à quel moment et pour quelle discipline. Il serait intéressant d'augmenter la taille de l'échantillon afin d'établir une étude plus significative.

VII. Bibliographie et sitographie

France. Ministère de l'éducation nationale. Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020

Blanchet, de P. (s. d.). *La linguistique de terrain Méthode et théorie Une approche ethno-sociolinguistique*. 10.

Bruner, J. S., Deleau, M., & Michel, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire : Le développement de l'enfant*. Presses universitaires de France.

CONSIGNE : Définition de CONSIGNE. (2012). <https://www.cnrtl.fr/definition/consigne>

Demarty Warzée, J. (1992). Une technicité masquée : La lecture des énoncés et consignes. *Linx*, 27(2), 45-63. <https://doi.org/10.3406/linx.1992.1246>

DIFFÉRENTIATION : Définition de DIFFÉRENTIATION. (s. d.). Consulté 15 mai 2022, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/diff%C3%A9rentiation>

Eduscol. (2016). *Travailler la compréhension de consignes*.

<https://eduscol.education.fr/document/16339/download>

Eduscol. (2017). *Mise en oeuvre de la différenciation pédagogique*.

Fiona Bastélica. (2019). *La différenciation durant la passation des consignes scolaires*.

Forget, A. (2017). *DÉFINITION DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE*. 8.

Garcia-Debanc, C. (2001). Présentation. Les consignes dans et hors l'école. *Pratiques*, 111(1), 3-6. <https://doi.org/10.3406/prati.2001.2420>

Isabelle GREGORI. (2005). *Comment améliorer la compréhension des consignes ?*

Khennous, Z. (s. d.). *Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire : De l'élaboration à la passation?* 84.

MANDA Djoa Johnson. (2015). *Approche sémiotique de la formulation de la consigne scolaire.pdf*.

- Meirieu, P. (s. d.). *Petite histoire de la pédagogie différenciée*.... 11.
- Riviere, V. (2009a). *Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde*. 8.
- Riviere, V. (2009b). *Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde*. 8.
- Schnedecker, C. (1996). Lire et produire des consignes. *Pratiques*, 90(1), 27-45.
<https://doi.org/10.3406/prati.1996.1772>
- Zakhartchouk, J.-M. (1996). Consignes : Aider les élèves à décoder. *Pratiques*, 90(1), 9-25.
<https://doi.org/10.3406/prati.1996.1771>
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, 22(1), 61-81. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2343>
- Zakhartchouk, J.-M. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes : Un point fort du socle commun toutes disciplines, du cycle 2 au lycée*. Canopé éditions.

VIII : Annexes

Tableau N1 : lecture de la consigne, pas de reformulation, pas d'exemple.

Dates	10/01/2022	11/01/2022	11/01/2022	12/01/2022
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture -Enoncés/thèmes	Vocabulaire -Exercices d'application	EDL -Exercices d'application	Résolution de problème mathématiques
Lecture de la consigne				
Consigne :				
-Consigne lue par le PE	X	X	X	X
Typologie de consignes				
-Consignes but	X			
-Consignes procédure		X	X	
-Consignes structures				
-Consignes critères				X
-Consignes ouvertes	X			
-Consignes fermées				
Reformulation	NON	NON	NON	NON
-Par l'enseignant				
-Par un pair	NON	NON	NON	NON
Exemplification				
Climat de classe				
-Silence demandé par le PE	X	X	X	X
-Silence fait par les élèves				
-Bruit/confusion				

Annexe 1 Tableau d'observation N1 sans reformulation ni exemple

TABLEAU D'OBSERVATION B

DATES	10/01/22	13/01/22	11/01/22	12/01/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture	Vocabulaire	EDL	Résolution de problèmes mathématiques
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris	2	3	4	3
Entrée de l'élève dans la tâche	36,52	13,28	17,43	15,31
Maintien de l'élève dans la tâche	non	non	non	oui
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE	3	3	2	1

TABLEAU D'OBSERVATION Y1

DATES	10/01/22	13/01/22	11/01/22	11/01/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture	Vocabulaire	EDL	Résolution de problèmes mathématiques
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris	2	4	4	3
Entrée de l'élève dans la tâche	17,12	21,62	23,36	15,28
Maintien de l'élève dans la tâche	non	non	non	oui
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE	2	2	3	2

Annexe 2 Tableau d'observation N1 document élève

Tableau N2 : Lecture de la consigne, reformulation, ~~not d'exemple~~

Dates	17/01/22	20/01/22	18/01/22	21/01/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture -Enoncés/thèmes	Vocabulaire -Exercices d'application	EDL -Exercices d'application	Résolution de problème mathématiques
Lecture de la consigne				
Consigne :				
-Consigne lue par le PE	X	X	X	X
Typologie de consignes				
-Consignes but	X			
-Consignes procédure		X		
-Consignes structures			X	
-Consignes critères				X
-Consignes ouvertes	X			
-Consignes fermées			X	
Reformulation				
-Par l'enseignant	X	X	X	X
-Par un pair	X			
Exemplification	NON	NON	NON	NON
Climat de classe				
-Silence demandé par le PE	X		X	X
-Silence fait par les élèves		X		
-Bruit/confusion				



Annexe 3 Tableau d'observation N2 avec reformulation sans exemple

TABLEAU D'OBSERVATION B.....

DATES	17/01/22	20/01/22	18/01/22	21/01/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture	Vocabulaire -exercices d'application	EDL -exercices d'application	Résolution de problèmes mathématiques
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris	3	exercice 1: 1 exercice 2: 2	2	1
Entrée de l'élève dans la tâche	38,23	9,37	14,22	7,43
Maintien de l'élève dans la tâche	non	non	oui	oui
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE	4	2	1	2

TABLEAU D'OBSERVATION V:

DATES				
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture	Vocabulaire	EDL	Résolution de problèmes mathématiques
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris	3	2	4	0
Entrée de l'élève dans la tâche	19,42	12,25	16,03	4,28
Maintien de l'élève dans la tâche	non	non	oui	oui
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE	1	2	3	2

Annexe 4 Tableau d'observation N2 document élève

Tableau N3 : Lecture de la consigne, pas de reformulation, exemplification.

Dates	07/02/22	10/02/22	08/02/22	11/02/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture -Enoncés/thèmes	Vocabulaire -Exercices d'application	EDL -Exercices d'application	Résolution de problème mathématiques
Lecture de la consigne				
Consigne :				
-Consigne lue par le PE	X	X	X	X
Typologie de consignes				
-Consignes but	X			
-Consignes procédure		X	X	
-Consignes structures				
-Consignes critères				X
-Consignes ouvertes	X			
-Consignes fermées				
Reformulation				
-Par l'enseignant	NON	NON	X	NON
-Par un pair				
Exemplification	OUI	OUI	OUI	OUI
Climat de classe				
-Silence demandé par le PE		X		X
-Silence fait par les élèves			X	
-Bruit/confusion	X			

Annexe 5 Tableau d'observation N3 sans reformulation avec exemple

TABLEAU D'OBSERVATION B

DATES	07/02/22	10/02/22	08/02/22	11/02/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture	Vocabulaire	EDL	Résolution de problèmes mathématiques
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris	2	2	2	1
Entrée de l'élève dans la tâche	33, 42	9, 32	exercice 1: 4, 28 exercice 2: 9, 32	7, 03
Maintien de l'élève dans la tâche	mon	mon	oui	oui
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE	2	3	4	1

TABLEAU D'OBSERVATION Y.

DATES	07/02/22	10/02/22	08/02/22	11/02/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture	Vocabulaire	EDL	Résolution de problèmes mathématiques
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris	3	2	2	1
Entrée de l'élève dans la tâche	16, 28	8, 52	9, 18	5, 12
Maintien de l'élève dans la tâche	mon	oui	mon	oui
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE	2	3	2	2

Annexe 6 Tableau d'observation N3 document élève

Tableau N4 : Lecture de la consigne, reformulation, ~~exemplification~~

Dates	17/02/22	20/02/22	18/02/22	21/02/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture -Énoncés/thèmes	Vocabulaire -Exercices d'application	EDL -Exercices d'application	Résolution de problèmes mathématiques
Lecture de la consigne				
Consigne :				
Consigne lue par le PE	X	X	X	X
Typologie de consignes				
-Consignes but	X			
-Consignes procédure			X	
-Consignes structures				
-Consignes critères		X		X
-Consignes ouvertes	X			
-Consignes fermées				
Reformulation				
-Par l'enseignant	X	X	X	X
-Par un pair				
Exemplification	X	X	X	X
Climat de classe				
-Silence demandé par le PE		X		
-Silence fait par les élèves			X	X
-Bruit/confusion	X			

Annexe 7 Tableau d'observation N4 reformulation avec exemple

Tableau N4.

TABLEAU D'OBSERVATION B

DATES	17/02/22	20/02/22	18/02/22	21/02/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture	Vocabulaire	EDL	Résolution de problèmes mathématiques
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris	2	1	2	0
Entrée de l'élève dans la tâche	28,44	17,23	15,37	6,18
Maintien de l'élève dans la tâche	oui	oui	non	oui
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE	2	3	3	2

TABLEAU D'OBSERVATION Y

DATES	17/02/22	20/02/22	18/02/22	21/02/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture	Vocabulaire	EDL	Résolution de problèmes mathématiques
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris	1	2	2	1
Entrée de l'élève dans la tâche	13,38	15,27	12,52	9,19
Maintien de l'élève dans la tâche	oui	non	non	oui
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE	3	3	2	1

Annexe 8 Tableau d'observation N4 document élève

Consignes à étapes

T

Dates	07/03/21	10/03/21	08/03/21	11/03/21
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture -Enoncés/thèmes	Vocabulaire -Exercices d'application	EDL -Exercices d'application	Résolution de problème mathématiques
Lecture de la consigne				
Consigne :				
-Consigne lue par le PE	X	X	X	X
Typologie de consignes				
-Consignes but	X			
-Consignes procédure		X	X	
-Consignes structures			X	X
-Consignes critères				
-Consignes ouvertes	X			
-Consignes fermées		X		
Reformulation				
-Par l'enseignant	X	X	X	X
-Par un pair				
Exemplification	oui	oui	oui	oui
Climat de classe				
-Silence demandé par le PE	X		X	X
-Silence fait par les élèves		X	X	
-Bruit/confusion				

Annexe 9 Tableau d'observation N4 + consignes à étapes

Consignes à étapes & ... et Y

Dates	07/03/21	10/03/21	08/03/21	11/03/21
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture -Enoncés/thèmes	Vocabulaire -Exercices d'application	EDL -Exercices d'application	Résolution de problème mathématiques
Lecture de la consigne				
Consigne :				
-Consigne lue par le PE	X	X	X	X
Typologie de consignes				
-Consignes but	X			
-Consignes procédure		X	X	
-Consignes structures			X	X
-Consignes critères				
-Consignes ouvertes	X			
-Consignes fermées		X		
Reformulation				
-Par l'enseignant	X	X	X	X
-Par un pair				
Exemplification		X	X	X
Climat de classe				
-Silence demandé par le PE	X		X	X
-Silence fait par les élèves		X	X	
-Bruit/confusion				

Annexe 10 Tableau d'observation N4 + consignes à étapes

1 tableau: N4 → Lecture consigne, reformulation, exemple
→ Aide individualisée.

Dates	28/03/22	31/03/22	29/03/22	01/04/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture -Enoncés/thèmes	Vocabulaire -Exercices d'application	EDL -Exercices d'application	Résolution de problème mathématiques
Lecture de la consigne				
Consigne :				
-Consigne lue par le PE	X	X	X	X
Typologie de consignes				
-Consignes but	X X			
-Consignes procédure		X X	X X	
-Consignes structures				
-Consignes critères				X
-Consignes ouvertes	X			
-Consignes fermées		X X	X	X X
Reformulation				
-Par l'enseignant	X	X	X	X
-Par un pair				
Exemplification	X oui	X oui	X oui	X oui
Climat de classe				
-Silence demandé par le PE	X			X
-Silence fait par les élèves		X	X	
-Bruit/confusion				

Bleu B
120 : 7

Annexe 11 Tableau d'observation N4 + aide individualisée

TABLEAU D'OBSERVATION B

DATES	28/03/22	31/03/22	29/03/22	01/04/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture	Vocabulaire	EDL	Résolution de problèmes mathématiques
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris	1	0	1	0
Entrée de l'élève dans la tâche	9,23 9,23	0,24	1,03 1,03	9,28
Maintien de l'élève dans la tâche	oui	oui	oui	oui
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE	1	0	0	0

TABLEAU D'OBSERVATION Y

DATES	28/03/22	31/03/22	29/03/22	01/04/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture	Vocabulaire	EDL	Résolution de problèmes mathématiques
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris	0	0	1	1
Entrée de l'élève dans la tâche	8,37 Me	6,08 Me	14,28 rec	9,18
Maintien de l'élève dans la tâche	oui	oui	oui	oui
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE	1	0	0	1

Annexe 12 Tableau d'observation N4 + aide individualisée document élève

NT: pas de reformulation, pas d'exemple

T

Dates	10/01/22	14/01/22	11/01/22	12/01/22
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture -Enoncés/thèmes	Vocabulaire -Exercices d'application	EDL -Exercices d'application	Résolution de problème mathématiques
Lecture de la consigne				
Consigne :				
-Consigne lue par le PE	X	X	X	X
Typologie de consignes				
-Consignes but	X			
-Consignes procédure		X	X	
-Consignes structures				
-Consignes critères				X
-Consignes ouvertes	X			
-Consignes fermées				
Reformulation	NON	NON	NON	NON
-Par l'enseignant				
-Par un pair	NON	NON	NON	NON
Exemplification				
Climat de classe				
-Silence demandé par le PE	X	X	X	X
-Silence fait par les élèves				
-Bruit/confusion				

Annexe 13 Exemple de tableau d'observation pour le groupe témoin

Si..., H..., A CE1 (Y)

TABLEAU D'OBSERVATION - BERT

DATES	10/01/22			13/01/22			11/01/22			14/01/22		
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture			Vocabulaire			EDL			Résolution de problèmes mathématiques		
	S	H	A	S	H	A	S	H	A			
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
Entrée de l'élève dans la tâche	4,71	3,78	4,97	7,38	9,12	5,32	7,47	9,27	7,12	7,52	8,78	4,08
Maintien de l'élève dans la tâche	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE	0	1	0	1	0	1	2	0	1	1	1	2

TABLEAU D'OBSERVATION - KATOP

Paul et Si CE2 (B)

DATES	10/01/22		13/01/22		11/01/22		14/01/22	
Discipline	Productions d'écrits Jogging d'écriture		Vocabulaire		EDL		Résolution de problèmes mathématiques	
	L	S	L	S	L	S		
Nombre d'occurrence où l'élève n'as pas compris	0	0	1	0	1	1	2	0
Entrée de l'élève dans la tâche	3,27	3,52	8,12	6,45	9,47	8,51	8,51	6,14
Maintien de l'élève dans la tâche	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Nombre d'occurrence où l'élève sollicite le PE	0	0	2	1	1	1	1	0

Annexe 14 Exemple de document élève pour le tableau d'observation du groupe témoin

Jogging d'écriture – B..... – Aide individualisée	
Consigne : <i>Si tu étais un maitre ou une maitresse que ferais-tu ?</i>	
B	<i>Comprends pas</i>
PE	<i>Ok B, on va le faire tous les deux. Est-ce que tu comprends les mots de la consigne ?</i>
B	<i>Non</i>
PE	<i>Si toi, Berat tu étais un maitre, moi je suis la maitresse, si toi tu étais le maitre dans la classe tu ferais quoi ?</i>
B	<i>Je sais pas maitresse</i>
PE	<i>Est-ce que tu ferais faire des mathématiques à tes élèves ?</i>
B	<i>Oui tout temps</i>
PE	<i>Ok, super, quoi d'autre ? Qu'est-ce que tu leur apprendrais ?</i>
B	<i>Hmmm... des...du...</i>
PE	<i>Ca peut être du sport, du français, des arts plastiques, de l'écriture...</i>
B	<i>Français et sport, aussi dessin</i>
PE	<i>Ok super ça ! tu peux l'écrire sur ton cahier d'écrivain.</i>
B se met à écrire sur son cahier. Le PE reste avec lui durant quelques minutes pour la mise en activité.	
Berat	<i>Comment écrit arts plastiques ?</i>
Le PE écrit « arts plastiques » au tableau.	

Figure 15 Exemple de verbatim avec B - avec Aide individualisée

Exercices de réinvestissement individuel sur Les antonymes – B – Aide individualisée	
Consigne : <i>Recopie les phrases en remplaçant les verbes soulignés par leurs contraires.</i>	
PE	<i>Alors, est-ce que tu as compris la consigne ?</i>
B	<i>Un peu</i>
PE	<i>Ok, qu'est-ce que tu as compris ?</i>
B	<i>Trouver... (silence), mots contraires</i>
PE	<i>On a vu plein d'exemples de mots contraires, on les appelle les antonymes, par exemple si je te donne le mot nuit quel est son contraire ?</i>
B	<i>Heuuu... (silence) j... jour ?</i>
PE	<i>Oui c'est ça, dans cet exercice tu as des phrases avec des verbes soulignés. Tu les vois ?</i>
B	<i>Oui</i>
PE	<i>Pour tous les verbes soulignés tu dois donner leur contraire, et tu recopies la phrase sur ton cahier en changeant le verbe par son contraire. On va faire la première phrase ensemble. Tu peux me la lire ?</i>
B	<i>Léa allum... allumait san...son... or..dinatair... ordinateur</i>
PE	<i>Quel est le verbe ?</i>
B	<i>Euuh... allumait</i>

PE	Ok, quel est le contraire de « allumer »
B	Sais pas... euh... fermer ?
PE	Alors « fermer » c'est le contraire de « ouvrir », je ferme la porte et j'ouvre la porte, qu'est-ce qu'on peut allumer ?
B	Peut allumer... euh ... lumière ?
PE	Oui très bien, on peut allumer la lumière par exemple, et qu'est-ce qu'on fait quand on veut ne veut plus que la lumière soit allumée ?
B	On... sais pas maitresse... (silence)...
PE	Réfléchis je suis sûre que tu connais la réponse.
B	Peut-etre on... éteindre
PE	Oui ! éteindre ! on allume la lumière et on l'éteint. Alors quel est le contraire d'allumer ?
B	Contraire c'est éteindre.
PE	Oui très bien, tu peux l'écrire sur ton cahier.
Le PE reste avec B pour la deuxième phrase et l'accompagne durant l'exercice tout en circulant auprès du reste de la classe.	

Annexe 16 Exemple de verbatim 2 avec B - avec Aide individualisée

Exercices de réinvestissement individuel sur Les déterminants – B – Aide individualisée	
Consigne : Entoure Les déterminants, puis copie-les dans le tableau.	
PE	Alors, en ce moment on travaille sur les déterminants. Qu'est-ce que c'est un déterminant ?
B	Le petit mot devant... nom
PE	Oui c'est ça. Est-ce que tu peux me lire la consigne Berat ?
B	En-entoure les dé...ter...minants puis, puis, copie dans le ta...bleau
PE	Entoure les déterminants, tu peux commencer par ça.
B prend son stylo et commencer par souligner.	
PE	Non on ne te demande pas de souligner on te demande d'entourer (le pe montre le geste avec son doigt)
B	Aaaaah oui
B entoure les mots qu'il pense être des déterminants sans faire trop d'erreurs	
B	Ça maitresse...
PE	Oui, qu'est-ce que c'est ? est-ce que c'est un nom ?
B	Euuuh... non... déterminant
PE	Oui c'est bien un déterminant. Ensuite est-ce que tu as compris le reste de la consigne
B	Euh... pas trop
PE	On a vu qu'il y avait plusieurs sortes de déterminants lesquels tu connais
B	Euh, y'a article, et mes, tes, ses...
PE	Oui comment on les appelle ceux-là ? Les déterminants qui indiquent une possession, tu te rappelles ?
B	Ah ! Possessifs (enthousiasme)

PE	Oui très bien ! les déterminants possessifs. Donc tu dois mettre les déterminants que tu as souligné dans la bonne colonne. Soit la colonne article, soit la colonne possessifs, soit la colonne autre déterminant. Les autres déterminants ce sont ceux qui ne vont dans aucune des premières colonnes.
B	Aaaaah d'accord ! je sais faire
PE	Ok super, montre-moi
B commence à trier les déterminants et à les mettre dans les bonnes colonnes.	

Annexe 17 Exemple de verbatim 3 avec B -avec aide individualisée

Exercices de réinvestissement individuel sur Les noms– Y – Aide individualisée	
Consigne : Complète le texte suivant avec les noms qui conviennent.	
PE	Y est-ce que tu sais ce que tu dois faire
Y	Non, pas compris... c'est quoi « con...viennent » (difficultés à lire le mot) ?
PE	Alors on va regarder la consigne ensemble. Tu as des noms ici (montre les noms sur l'exercice). Tu me rappelle ce que c'est un nom ?
Y	Nom pr-propre, nom commun
PE	Oui ok il y a de sortes de noms soit les noms communs et les noms propres, est-ce que tu connais la différence entre les deux ?
Y	Euuuh, nom pr-propre majuscule et non commun non
PE	Oui tu as raison, on reconnaît les noms propres grâce à leur majuscule. Et les noms communs n'ont pas de majuscule à part quand ils sont en début de phrase. Quoi d'autre ? A quoi servent les noms ?
Y	Euuuh, pour animal ou objet... Euh... ou personne
PE	Oui, les noms servent à désigner, à nommer, des objets, des animaux ou des personnes. C'est vrai. Alors tu vois tu as un petit texte, et dans ce texte il manque des mots tu vois (montre les trous dans le texte avec sa main) tu dois remplir les trous avec les noms qu'on te donne là. (Montre les noms en haut de l'exercice)
Y	Ah, oui, d'accord.
PE	On va commencer tous les deux. Est-ce que tu peux commencer à lire le texte Yakup ?
Y	Oui. (commence à lire le texte) Ce... soir..... et ses
PE	Alors qu'est-ce qu'on peut mettre après ce soir ? Film, Romain, billet famille parents salle ou lumière ? A ton avis ?
Y	Euh... parents
PE	Parents ? essaie de lire la phrase en mettant Parents
Y	Ce soir parents et ses Ah ! billets ! Ce soir parents et ses billets (lit la suite du texte)
PE	Ah ? Tu comprends cette phrase ? en mettant parents et billets ? Ce soir parents et ses billets ? Ca fonctionne bien tu penses ?

Y	<i>Pas trop... non ! Rom-Romane, Ro-main</i>
Y	<i>Ce soir Romain et ses parents !</i>
PE	<i>Oui super ! tu as raison, je suis d'accord avec toi. Ce soir Romain et ses parents...</i>
<i>Y lit la suite de l'exercice.</i>	
Le PE reste avec Y pour la deuxième phrase et l'accompagne durant l'exercice tout en circulant auprès du reste de la classe.	

Annexe 18 Exemple de verbatim avec Y -avec Aide individualisée

Exercices de réinvestissement individuel sur Les mots contraire- Y – Aide individualisée	
Consigne : Sur ton cahier, récris ces phrases en remplaçant les mots soulignés par leur contraire.	
PE	<i>Y qu'est-ce que tu dois faire dans cet exercice ?</i>
Y	<i>Les mots contraire</i>
PE	<i>Oui les mots contraires, donne-moi un exemple de deux mots qui sont contraires</i>
Y	<i>Euh... beau et pas beau</i>
PE	<i>Alors non, pour trouver le mot contraire il ne faut pas juste rajouter « pas », si par exemple je te donne le mot commencer ? quel est son contraire ?</i>
Y	<i>Sais pas ... euh... (il hésite) finir</i>
PE	<i>Oui exactement, comme on a vu en exemple, le contraire de commencer c'est finir. Donc dans cet exercices qu'est-ce que tu dois faire, lis la consigne</i>
Y lit la consigne à haute voix.	
Y	<i>Trouver les mots contraire</i>
PE	<i>Oui mais les contraires de quoi ? (le pe montre la consigne, où il y a écrit « mots soulignés ») Tu dois donner les mots contraires de quoi ?</i>
Y	<i>Euuuh... contraires... de soulignés mots... de mots soulignés (il montre les mots soulignés du doigt)</i>
Y	<i>Là, loin (il montre un mot souligné de l'exercice)</i>
PE	<i>Oui tu as raison ! le mot contraire de près c'est loin ! Tu peux l'écrire à côté !</i>
Y écrit le mot loin en faisant une erreur d'orthographe.	
PE	<i>Ok, on fait la suite ensemble, le contraire du mot jour ?</i>
Y	<i>Euuuh... jour... soir ! (Enthousiaste)</i>
PE	<i>Alors non, soir ce serait plutôt le contraire de</i>
Autre élève	<i>Matin</i>
PE	<i>Oui Sohel, soir c'est le contraire de matin.</i>

PE	<i>Alors Y, le contraire de jour qu'est-ce que c'est ? Quand tu dors il fait... ?</i>
Y	AH ! nuit !
PE	<i>Oui très bien, le contraire de jour c'est bien nuit. Tu peux l'écrire.</i>
Le PE reste avec Y pour la deuxième phrase et l'accompagne durant l'exercice tout en circulant auprès du reste de la classe.	

Annexe 19 Exemple de verbatim 2 avec Y -avec Aide individualisée