

# **Le rôle de l'attention et de la mémoire lors de consignes orales**

---

Master en pédagogie spécialisée – Volée 1619

**Mémoire de Master de Melody Mathez**

**Sous la direction de Lucien Jacquemettaz**

**Bienne, avril 2019**

## **Remerciements**

Je remercie, tout d'abord, mon directeur de mémoire, Lucien Jacquemettaz, pour son accompagnement et ses conseils tout au long de la rédaction de ce travail.

Je tiens à remercier mes élèves pour leur participation et leur collaboration, sans eux ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

Merci à mes collègues pour leur collaboration, leurs partages, leurs encouragements durant toute cette formation.

Je remercie mon papa pour sa relecture.

Un grand merci encore à toute ma famille qui m'a soutenue, encouragée et motivée !

Dans ce travail, afin d'alléger la lecture, la forme masculine est utilisée sans discrimination.

## Résumé

En classe, le temps parvient parfois à manquer et les objectifs ne peuvent pas toujours être atteints, car les élèves n'ont pas toujours les stratégies pour y parvenir. Dans ce travail, la question de la consigne orale de transition en classe à degrés multiples sera traitée. Et si certains élèves ne savaient pas comment être attentifs et écouter à ce moment-là ? Et si l'enseignant avait un rôle à jouer ? L'attention et la mémoire ne sont pas toujours acquises en entrant à l'école et mériteraient parfois d'être abordées. En les travaillant, elles auront un impact positif sur les élèves au moment où la consigne orale sera donnée. Ils seront alors plus enclins à bien écouter pour pouvoir enregistrer l'action demandée et finalement la réaliser. Pour ce faire, les notions de consigne, d'attention et de mémoire notamment seront abordées dans ce mémoire. Grâce à de premiers enregistrements vidéo et de premiers questionnaires, des séquences autour de l'attention et de la mémoire seront mises en place. Finalement, de nouveaux enregistrements vidéo et de nouveaux questionnaires seront récoltés pour voir le fruit du travail.

## Mots clés

- Consignes orales
- Attention
- Mémoire de travail
- Inhibition
- Classe à degrés multiples

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Planification de la récolte de données.....	21
Tableau 2 : Exemples d'activités réalisées .....	26
Tableau 3 : Analyse des enregistrements vidéo .....	29
Tableau 4 : Tableau d'analyse des questionnaires .....	30
Tableau 5 : Temps moyen passé à être attentif avant la consigne.....	37
Tableau 6 : Nombre de mots moyens par consigne.....	39
Tableau 7 : Nombre moyen d'informations données par consigne.....	41
Tableau 8 : Vitesse moyenne en mots/seconde .....	42
Tableau 9 : Analyse des enregistrements vidéo .....	71
Tableau 10 : Liste des mots-clés utilisé dans le tableau d'analyse des questionnaires ...	106
Tableau 11 : Analyse des questionnaires par élève.....	110
Tableau 12 : Analyse des questionnaires : résultats globaux.....	134

## Liste des figures

Figure 1: Procédure d'analyse .....	32
Figure 2 : Raisons pour lesquelles certains élèves ne sont pas attentifs.....	33
Figure 3 : L'attention (1 <sup>er</sup> questionnaire).....	34
Figure 4 : La mémoire de travail (1 <sup>er</sup> questionnaire).....	35
Figure 5 : L'écoute : comparaison des deux questionnaires.....	46
Figure 6 : L'attention : comparaison des deux questionnaires.....	47
Figure 7 : Comment sont les élèves attentifs .....	48
Figure 8 : La concentration : comparaison des deux questionnaires.....	49
Figure 9 : La mémoire de travail : comparaison des deux questionnaires.....	50
Figure 10 : Raisons pour lesquelles les élèves n'arrivent pas à s'arrêter au signal sonore	52
Figure 11 : L'attention (2 <sup>e</sup> questionnaire) .....	52
Figure 12 : La mémoire de travail (2 <sup>e</sup> questionnaire).....	53

## Liste des annexes

Annexe 1 : Autorisation de filmer

Annexe 2 : Information pour les parents concernant le questionnaire

Annexe 3 : Questionnaire élève

Annexe 4 : Analyse des premiers enregistrements vidéo

Annexe 5 : Analyse des seconds enregistrements vidéo

Annexe 6 : Analyse des troisièmes enregistrements vidéo

Annexe 7 : Liste des mots-clés utilisés dans le tableau d'analyse des questionnaires

Annexe 8 : Analyse des questionnaires par élève

Annexe 9 : Analyse des questionnaires : résultats globaux

# Sommaire

Remerciements .....	i
Résumé.....	iii
Mots clés .....	iii
Liste des tableaux .....	iv
Liste des figures .....	v
Liste des annexes .....	vi
Sommaire.....	vii
Introduction .....	1
1 Problématique .....	3
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche .....	3
1.2 Etat de la question.....	4
1.2.1 Une consigne c'est quoi ? .....	4
1.2.2 Côté enseignant.....	5
1.2.3 Côté élèves .....	9
1.3 Question de recherche et objectifs de recherche.....	15
2 Méthodologie.....	18
2.1 Fondements méthodologiques .....	18
2.2 Nature du corpus.....	19
2.2.1 Population .....	20
2.2.2 Choix des outils.....	20
2.3 Méthodes d'analyse des données .....	28
3 Analyse et résultats .....	32
3.1 Présentation des données.....	32
3.2 Analyse et résultats.....	32
3.2.1 Enregistrements vidéo n°1 et questionnaires n°1 .....	33
3.2.2 Enregistrements vidéo n°1 et n°3 .....	37
3.2.3 Questionnaires n°1 et n°2 .....	46
3.2.4 Enregistrements vidéo n°3 et questionnaires n°2 .....	51



3.3 Interprétation des résultats .....	54
Conclusion .....	56
Références bibliographiques .....	60
Annexe 1 : Autorisation de filmer .....	62
Annexe 2 : Information pour les parents concernant le questionnaire.....	63
Annexe 3 : Questionnaire élève.....	64
Annexe 4 : Analyse des premiers enregistrements vidéo .....	71
Annexe 5 : Analyse des seconds enregistrements vidéo .....	86
Annexe 6 : Analyse des troisièmes enregistrements vidéo .....	91
Annexe 7 : Liste des mots-clés utilisés dans le tableau d'analyse des questionnaires.....	106
Annexe 8 : Analyse des questionnaires par élève .....	110
Annexe 9 : Analyse des questionnaires : résultats globaux .....	134

## Introduction

La consigne est omniprésente dans nos classes. Que ce soit par oral ou par écrit, nous transmettons sans cesse des informations en tant qu'enseignants. Ces derniers en la communiquant s'attendent à ce que l'élève réalise l'action demandée. Toutefois, je remarque que souvent les élèves ne peuvent accomplir la tâche sans que l'enseignant répète ou explicite la consigne de départ. Cela me questionne. Est-ce le rôle de l'enseignant de modifier sa manière de donner les consignes ? Ou doit-il développer l'attention et la mémoire de ses élèves, afin que ceux-ci réussissent à écouter, enregistrer et réaliser ce qui est demandé ? Ou un peu les deux ?

Durant mes quelques années d'expérience en tant qu'enseignante régulière, puis spécialisée, j'ai constaté que trop souvent je devais répéter ce que je venais de dire de la même manière pour certains et différemment pour d'autres. J'ai observé que certains élèves regardaient sur les autres pour accomplir la tâche demandée. Je me suis donc interrogée sur la façon dont je pouvais améliorer ma manière de transmettre les consignes pour que celles-ci soient comprises de tous la majeure partie du temps. Après avoir essayé différentes méthodes, telles que parler moins vite, montrer des images, des objets ... je n'étais toujours pas satisfaite. De plus, depuis, 3 ans, travaillant en coenseignement dans une classe régulière de 3-4H intégrant des élèves suivant le programme d'introduction<sup>1</sup>, il était d'autant plus primordial pour moi de pouvoir améliorer cette facette de mon travail. En effet, je me questionne sur la manière de transmettre des consignes dans des classes à degrés multiples. Nous donnons généralement un grand flot d'informations en même temps et les élèves doivent alors trier ce qui est pour eux et ce qui ne l'est pas. Nous nous adressons à un groupe d'élèves, puis à un autre et encore à un autre lors du même temps de consigne. Ils doivent alors écouter, trier, enregistrer, attendre la fin de la consigne pour pouvoir la réaliser. Ce temps peut être long, suffisamment long pour oublier ce qu'il y a à faire, pour être embrouillé par la grande quantité d'informations. C'est suite à cette réflexion, à ces observations, que j'ai décidé de me pencher sur cette problématique dans ce mémoire.

Je me demande comment je peux faire en tant qu'enseignante, pour transmettre des consignes de manière plus efficace, c'est-à-dire de manière à ce que tous les élèves les comprennent la majeure partie du temps. De plus, est-ce que si je travaille autour de l'attention

---

<sup>1</sup> Programme de 3H en deux ans

et de la mémoire principalement, les élèves seront plus disponibles et efficaces dans la réalisation de la consigne ? Ce questionnement m'amène donc au cœur de cette recherche. Que faire, comment faire pour bien faire ?

Dans la première partie de ce travail, j'aborderai la question de la consigne. En effet, je chercherai à la définir. Avec l'aide de la littérature, je m'informerai sur ses différentes composantes. Je placerai tout d'abord mon regard du côté de l'enseignant. Puis, je m'intéresserai aux élèves. Je traiterai alors des différents thèmes, tels que l'attention, la mémoire, l'inhibition et d'autres fonctions exécutives qui jouent un rôle lors d'un moment de consigne. Dans la seconde partie, j'explicitai comment s'est faite la récolte de données, soit avec des questionnaires et des enregistrements vidéo. Je parlerai aussi des séquences mises en place entre la première récolte de données et la seconde. Finalement, j'analyserai tout cela, afin de trouver des réponses à mes questions de recherche. Je conclurai en mettant en évidence les résultats obtenus, les limites de ce travail et les prolongements possibles.

# 1 Problématique

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Dans l'enseignement, les consignes sont un point central de notre travail. Que ce soit par écrit ou par oral, nous en donnons aux élèves une certaine quantité par jour. Trop souvent, nous les donnons « vite », sans réellement avoir pris le temps d'y réfléchir. Est-ce que j'emploie les bons mots ? Tous les élèves vont-ils comprendre ? Est-ce que je parle assez fort ? Est-ce que je parle trop vite ? Puis, tout à coup, un élève ne réalise pas la tâche demandée. A-t-il compris ce qu'il devait accomplir ? Était-il attentif au moment de la transmission de la consigne ? Sa mémoire était-elle suffisamment entraînée pour pouvoir retenir tout ce qui a été communiqué ?

Une attention toute particulière doit donc être portée à l'élaboration de vos consignes, à la manière dont vous allez les communiquer ainsi qu'au soin que vous prendrez à vérifier la bonne traduction de celles-ci par vos élèves. C'est véritablement un triple point de vigilance à garder sans cesse en tête. (Mathon, 2012, p. 96)

Mais comment peut-on améliorer cela en classe concrètement ? Dans l'enseignement ordinaire, nous nous focalisons généralement sur le programme, sur les différentes disciplines. Nous ne prenons pas forcément le temps de travailler des notions telles que l'attention, la concentration ou la mémoire. Nous les travaillons un peu indirectement au travers des différentes disciplines et les considérons souvent comme acquises. Toutefois, sont-elles réellement acquises ou font-elles partie d'un apprentissage en soi ? En enseignement spécialisé la marge de manœuvre est quelque peu différente. La pression des objectifs du Plan d'Etude Romand (PER) à atteindre en fin d'année est moins présente. Nous nous centrons plus sur l'élève et ses objectifs d'apprentissage que sur le programme à terminer dans les temps. Nous avons donc la possibilité de travailler ces notions, tout comme nous travaillerions la résolution de problèmes en mathématiques. Je pense toutefois que nous devrions plus les aborder et moins les laisser de côté. Nous nous focalisons trop souvent sur les disciplines telles que les mathématiques, le français ... et oublions trop souvent ces notions qui sont tout aussi importantes pour entrer dans les apprentissages.

Toutefois, le fait d'exercer ces notions a-t-il un impact sur l'accomplissement des consignes par les élèves ? Est-ce réellement important d'apprendre à être attentif et à utiliser sa mémoire ?

Plusieurs questions m'interpellent sur ce sujet. *Est-ce que l'enseignant peut trouver une méthode qui lui correspond et qui est bénéfique pour la majorité des élèves lors de l'énoncé de sa consigne ? Quel est l'impact sur les élèves lors de la transmission d'une consigne orale, si nous travaillons l'attention et la mémoire ?*

Dans ce travail, je me pencherai sur cette thématique. Je m'intéresserai aux consignes de déplacements, de rangements ou de sorties de matériel, soit toutes des consignes données oralement lors de moments de transition. En effet, j'ai remarqué que déjà lors de ces moments, les élèves avaient des difficultés à être attentifs et à réaliser la tâche demandée. Je pense qu'il est alors important de commencer par là. De plus, nous donnons beaucoup ce type de consignes durant la journée. Cependant, je ne traiterai pas les consignes d'explications d'une activité ni celles écrites. Toutefois, le fait de travailler autour de la mémoire et de l'attention pourrait aussi avoir un impact sur ces dernières.

## **1.2 Etat de la question**

Dans ma problématique, je développerai les notions suivantes. Tout d'abord, j'aborderai la consigne et je la définirai. Ensuite, je regarderai les points importants de la consigne du côté de l'enseignant. En effet, lorsqu'il transmet une consigne, il peut ajuster certains points tels que la syntaxe, la longueur, le vocabulaire ... Cela permet-il une meilleure compréhension de la part des élèves ? Je me pencherai finalement du côté de l'élève. Je m'intéresserai aux différentes stratégies que l'élève met en œuvre pour pouvoir écouter, enregistrer et réaliser la consigne. Je développerai donc différentes fonctions exécutives qui permettent à l'élève d'être réceptif au moment de l'énoncé de la consigne et de ne pas se laisser distraire par ce qui l'entoure. J'aborderai aussi la thématique de la mémoire de travail qui sera utile pour ne pas oublier ce qu'il faudra accomplir.

A la suite de cela, j'élaborerai une ou plusieurs question(s) de recherche.

### **1.2.1 Une consigne c'est quoi ?**

Tout d'abord, il est primordial de se pencher sur différentes définitions de la consigne, afin d'essayer de la définir.

Raynal et Rieunier (2014) définissent la consigne comme un « ordre donné pour faire exécuter un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre » (p. 155).

Le dictionnaire actuel de l'éducation (2005) stipule ceci : « directive précisant une ou des composantes d'une tâche à accomplir » et « énoncé oral ou écrit qui amène l'élève à exécuter une tâche et qui précise, entre autres, les caractéristiques de l'écrit à produire » (p. 287).

Nous pouvons donc constater que la consigne est une instruction que nous donnons à quelqu'un dans le but d'atteindre quelque chose.

En classe, nous transmettons parfois des consignes qui ne donnent pas le résultat escompté. Dans ces moments-là, nous pouvons penser que ce n'était pas une *bonne consigne*. Toutefois qu'est-ce qu'une *bonne consigne* ? Un idéal ? Un but à atteindre ? Une manière de donner les consignes après des années d'expérience ? Zakhartchouk (2016) nous donne une bonne définition de cela : « Qu'est-ce qu'une bonne consigne ? [...] Cela dépend de notre objectif ».

Il faut considérer l'objectif poursuivi, se demander si on est au début ou non d'un apprentissage, si la complexité de la consigne fait partie de la difficulté du travail ou si elle se surajoute à celle-ci, inutilement, créant une surcharge cognitive qui va brouiller les cartes. (Zakhartchouk, 1999, p. 36)

Il est très vite arrivé que nous parlions pour parler, soit que nous donnions des consignes et des consignes pour être le plus précis possible, mais qu'au final la seule chose que nous avons réussi à faire c'est : créer une surcharge cognitive chez nos élèves. C'est pourquoi Zakhartchouk précise à plusieurs reprises l'importance d'avoir un objectif clairement défini.

Dans l'enseignement, nous pouvons rencontrer deux types de consignes : orales et écrites. Par consigne orale, il est question de tout ce que l'enseignant transmet par la voix. Concernant les consignes écrites, elles peuvent autant bien être représentées par une phrase que par une image ou autre support visuel. Il est aussi possible que nous rencontrions la consigne orale accompagnée de la consigne écrite, en tant que support visuel. Dans ce travail, j'accentuerai mes recherches sur la consigne orale. Toutefois, il est possible que la consigne écrite soit utilisée, mais en tant que support visuel uniquement.

Zakhartchouk (2016) précise que les consignes orales ne sont pas toujours mieux comprises que celles données par écrit. Cependant, l'avantage, c'est que nous pouvons les reformuler ou demander à un élève de les reformuler en cas de besoin. Toutefois, il ajoute qu'il faut veiller, à la longueur, au vocabulaire utilisé, à choisir le bon moment, au débit de la voix, au timbre de la voix et à bien articuler. Nous allons nous pencher sur certains de ces différents points dans le chapitre suivant.

### **1.2.2 Côté enseignant**

En tant qu'enseignants, il y a plusieurs composantes de la consigne que nous pouvons varier, influencer, comme nous le disait Zakhartchouk ci-dessus. Intéressons-nous à certaines de ces composantes.

Tout d'abord, regardons de plus près le lexique utilisé. Afin qu'un élève puisse réaliser la tâche demandée, il est nécessaire qu'il comprenne ce qu'il a à faire. Pour cela, la compréhension des mots principaux de la consigne est primordiale. Guyot-Séchet et Coupel (2010) expliquent

que « la mauvaise compréhension d'un seul mot dans la consigne peut entraîner l'échec dans la réalisation de la tâche » (p. 8). Ils proposent de construire un « dictionnaire » de mots utilisés régulièrement dans les consignes. Ainsi, tout le monde comprendra. En classe, en début d'année principalement, il y a un grand nombre de nouveaux mots qui arrivent dans les consignes. Au fil des mois, les élèves les apprennent et peuvent ainsi accomplir la mission demandée. Toutefois, l'enseignant n'est pas toujours constant et peut employer encore de nouveaux termes, ce qui peut amener l'élève à ne pas réussir. Afin que les élèves puissent bien saisir ce qu'ils doivent faire, il est possible de faire reformuler ce qui est demandé par un camarade ou nous-mêmes en changeant les mots utilisés. Toutefois, Zakhartchouk (2016) précise que ce n'est pas toujours le lexique lui-même qui pose problème, mais la polysémie des mots ; « un sommet en mathématiques n'est pas « en haut », contrairement à son sens habituel en géographie » (p. 18). Astolfi (1997) parle aussi de cette polysémie en expliquant qu'un même terme est interprété différemment suivant la discipline dans laquelle il intervient. C'est pour cette raison que « les élèves doivent chaque fois effectuer le « cadrage » nécessaire pour comprendre leur emploi » (p. 61). Afin que l'élève puisse bien comprendre la consigne, il est important que l'enseignant aille crescendo dans la difficulté du langage utilisé. Comme nous le disent Guyot-Séchet et Coupel (2010), il faut que le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison utilisés s'inscrivent dans une progression. En effet, ils expliquent que la compréhension d'une consigne est un apprentissage en soi.

Regardons de plus près, la longueur de la consigne. Zakhartchouk (2016) explique que les enseignants peuvent penser qu'une bonne consigne est une consigne courte. Les élèves, eux, préféreront peut-être aussi une consigne plus courte. Cependant, il précise que ce type de consigne n'est pas toujours la meilleure. Si elle est trop courte, elle peut être trop vague et les élèves peuvent être plus perdus. En revanche, si elle était un peu plus longue, elle pourrait être plus détaillée et donc plus claire. Toutefois, Guyot-Séchet et Coupel (2010) expliquent qu'il faut être attentif, surtout dans les petites classes, au nombre de mots que la consigne contient. Je remarque qu'en classe, il est vite arrivé que l'enseignant, voulant bien faire, ajoute beaucoup de précisions pour, selon lui, une meilleure compréhension. A ce moment-là, les élèves recevant beaucoup trop d'informations ne savent plus réellement ce qu'ils doivent accomplir. En tant qu'adultes, nous aimons être précis, recevoir un grand nombre d'informations sans pour autant être noyés sous un amas de détails inutiles. En tant qu'enfants, cela n'est pas nécessaire, une simple consigne claire et précise suffit. Selon ces deux auteurs, nous pouvons en déduire que dans les petits degrés, il est bien de privilégier une consigne courte en n'omettant pas les informations ou précisions importantes à une bonne compréhension. Il serait donc mieux de privilégier quelques mots supplémentaires pour que les élèves puissent accomplir la tâche demandée sans pour autant trop en ajouter. Guyot-

Séchet et Coupel (2010) ajoutent qu'il serait judicieux de ne pas commencer avec trop de mots et d'y aller progressivement. De plus, selon Zakhartchouk (1999) « la surabondance d'informations tue l'information et brouille l'auditeur. La sobriété est parfois de mise et il faut « résister au prurit d'intervention » et à la volonté de « tout expliquer » » (p. 43). Brasseur (2001) donne encore quelques bons conseils que nous pourrions lier à cette longueur des consignes. Il stipule par exemple, de donner les consignes importantes en premier, de ne pas oublier de faire des moments de pause, afin que l'élève puisse enregistrer et se répéter la tâche à accomplir.

Un autre point important concerne le moment où l'enseignant choisit de donner sa consigne. En effet, comme nous le dit Zakhartchouk (1999) bien choisir ce moment est primordial, afin « d'éviter la surcharge cognitive » (p. 43). Il ajoute qu'il n'est pas judicieux de donner une précision sur un sujet lorsque l'élève est en cours de réalisation d'une tâche, car seuls les très bons élèves, il parle même « d'experts » (Ibid.), sont capables de faire deux choses à la fois.

Il ne faut pas oublier que dans nos classes, tous les élèves sont différents. Tous ne sont pas réceptifs à la même vitesse et de la même manière à une consigne donnée oralement. Zakhartchouk (1999) nous explique que « certains élèves perçoivent assez facilement la consigne orale et l'enregistrent instantanément, d'autres ont besoin de reformulation interne plus lente, voire d'une écriture de la consigne » (p. 44). Il précise que l'enseignant a un rôle à jouer dans l'articulation et le timbre de sa voix. S'il ne parle pas bien l'élève devra fournir un effort supplémentaire pour comprendre ce que souhaite l'enseignant. Cela demandera donc, à l'élève, une plus grande concentration et une plus grande charge cognitive. Il est donc important que l'enseignant soit vigilant sur ce point et le développe si nécessaire. Etant donné que tous les élèves ne comprennent pas les consignes à la même vitesse, et qu'ils ne fonctionnent pas tous de la même manière, il sera possible de les faire reformuler, d'accompagner la consigne orale d'un support visuel (image, objet, geste), afin que cela convienne à chacun. Ces supports visuels seront aussi utiles, selon Brasseur (2001) pour illustrer les mots de vocabulaire plus complexes.

Finalement, il est important que nous nous penchions sur les buts de la consigne. Comme nous le dit Zakhartchouk (2000), il y a différents buts qui se cachent derrière une consigne.

- « La consigne a-t-elle pour but de faire entrer l'élève dans la tâche ? [...] L'objectif n'est pas forcément que l'élève sache répondre, mais qu'il puisse entrer dans une démarche de recherche active, de réflexion » (p.65).
- « La consigne a-t-elle pour but de vérifier des connaissances, est-elle une consigne de contrôle, le but étant bien que l'élève réponde correctement, ne se trompe pas ? » (p.65).



- « La consigne a-t-elle pour but d'établir un état des lieux initial selon que les élèves savent ou non y répondre ? Elle a ici une fonction diagnostique » (p.65).

Trop souvent en tant qu'enseignants, nous perdons de vue ces buts. Nous donnons un grand nombre de consignes tout au long de la journée. Néanmoins, ce n'est que rarement que nous nous posons toutes ces questions. Qu'attendons-nous de l'élève ? Machinalement, nous répondrions la plupart du temps « qu'il accomplisse la tâche ». Toutefois, est-il capable de l'effectuer ? Notre consigne ne l'a-t-elle pas embrouillé, surchargé ? Si nous nous posions plus régulièrement ces différentes questions, cela aurait-il un impact sur les élèves ? En tant qu'enseignante, je constate que je ne réfléchis pas si loin à ces différents buts avant d'élaborer une consigne. Lorsque j'énonce une consigne de transition, j'attends des élèves qu'ils réalisent ce que j'ai demandé. Selon les buts explicités ci-dessus, je me trouve plutôt dans celui qui fait entrer l'élève dans la tâche, bien que l'élève n'entre pas dans une démarche réflexive en soi. J'attends de lui qu'il se mette en action et réalise ce que j'ai demandé. A ce moment-là, la consigne n'a pas pour but de vérifier ses connaissances, bien que je souhaite qu'il sorte le bon matériel ou range les affaires aux bons endroits.

Je remarque que trop souvent en classe nous donnons « vite » une « petite » consigne par-ci, « vite » une « petite » consigne par-là. En procédant ainsi, nous pensons gagner du temps et encore mieux pensons qu'en donnant un tas de précisions l'élève pourra réaliser « facilement » la tâche demandée. Je constate que cela n'est pas du tout productif, que ça entraîne une surcharge cognitive chez l'élève et que pour certains nous semblons parler une autre langue. Ils ne savent pas toujours ce que nous attendons d'eux. Parmi eux, il y en a pour qui entendre quelque chose et l'enregistrer est mission impossible, ils ont besoin d'un support visuel. En procédant ainsi, en voulant faire vite et bien, nous perdons une partie de la classe en chemin. Il est important de prendre plus de temps en amont pour la réflexion de la formulation des consignes, de prendre plus de temps lorsque nous les transmettons. Si nous y avons bien réfléchi, elles pourront être précises et nous n'aurons pas besoin d'ajouter encore « vite » quelques « petites » précisions. En prenant le temps en classe de les donner, et ne pas les transmettre toutes en même temps, nous gagnerons finalement du temps. En effet, si nous communiquons trois tâches différentes en une seule fois, il est très probable que nous devions les répéter à plusieurs reprises, car nous aurons « perdu » des élèves en chemin. Cependant, si nous en donnons une, puis attendons sa réalisation et ensuite nous donnons la suivante et patientons le temps qu'elle soit accomplie, nous ne devrions très probablement pas la répéter. Elaborer et transmettre une consigne afin que l'élève l'entende, la comprenne, l'enregistre et puisse l'effectuer est tout un apprentissage en soi, tant pour l'enseignant que pour l'élève. Nous verrons dans le chapitre suivant ce que nous pouvons, devons travailler avec les élèves pour cet apprentissage.

### 1.2.3 Côté élèves

En classe, nous pouvons constater que d'écouter, enregistrer et réaliser une consigne n'est pas une tâche simple pour tous les élèves. Tous ne fonctionnent pas de la même manière. Nous verrons dans ce chapitre que diverses fonctions exécutives jouent un rôle dans l'accomplissement d'une consigne de transition. Mais si ces différentes fonctions exécutives sont si importantes, quel rôle l'école a-t-elle à jouer pour pallier les difficultés d'exécution des consignes orales ?

Tout d'abord, il est important de clarifier ce que sont les *fonctions exécutives*. Selon Gagné, Leblanc et Rousseau (2009) « le terme *fonctions exécutives* est générique : il regroupe plusieurs habiletés nécessaires à l'exécution de la tâche orientées vers un but » (p. 5). Nous allons donc approfondir certaines de ces fonctions exécutives, utiles lors de l'écoute, l'enregistrement et la mémorisation de consignes orales.

Pour commencer, penchons-nous sur *l'activation*. Selon Gagné *et al.* (2009) c'est le fait de « se préparer à agir en fonction d'un but, à la mise en action, au mouvement et à l'énergie » (p.19). « C'est toujours la première fonction exécutive sollicitée pour l'exécution d'une tâche » (Ibid.). Elle est donc très importante. En effet, c'est elle qui va dire au cerveau de se mobiliser. Suite à cela, les autres fonctions se mettront en marche, suivant la tâche à effectuer. De plus, ces auteurs ajoutent que « l'activation sert entre autres à la personne à discriminer parmi toutes les stimulations que reçoit le cerveau lesquelles sont importantes, voire prioritaires » (p. 20). Toutefois, l'activation n'est pas constante et varie selon les moments. « L'état d'activation neurosensorielle varie non seulement selon l'âge de l'élève, mais également selon le moment de la journée. Les élèves n'ont donc pas la même disposition à l'apprentissage d'une année ou d'un moment à l'autre » (Gagné *et al.*, 2009, p. 22). En tant qu'enseignants, nous pouvons relever l'importance de garder la motivation des élèves constante. Toutefois, comme nous le disent ces auteurs, il faut garder en tête que l'attention de l'élève est limitée et se développe avec le temps. Il ne faut donc pas trop lui en demander en une fois. Néanmoins, ils expliquent que l'élève peut tomber dans un niveau d'activation inapproprié, soit trop faible ou trop élevé. Dans le premier cas, si l'élève montre un niveau d'activation trop faible, il sera alors démobilisé, aura peu d'énergie pour accomplir ce qui lui est demandé. Dans le deuxième cas, s'il montre un niveau d'activation trop élevé, alors il sera trop agité et ne pourra, comme dans le premier cas, pas réaliser ce qu'il lui est demandé. Dans les deux cas, il ne pourra pas travailler correctement. Le mieux serait le juste milieu. En classe, il n'est pas toujours simple de découvrir le bon niveau d'activation de chacun. Chaque année, nous rencontrons des élèves qui sont dans un extrême ou dans l'autre. Mais comment les amener au bon niveau d'activation, à ce que ce soit optimal pour lui dans ses apprentissages ? Il est important de garder en mémoire, comme vu plus haut que suivant le moment de la journée, par exemple si

l'élève a faim ou alors s'il est fatigué, comme nous le disent ces auteurs, son niveau d'activation baissera. Toutefois, ils ajoutent qu'en tant qu'enseignants, nous pouvons veiller à rendre les élèves actifs, en les responsabilisant dans leurs apprentissages, mais aussi en faisant des exercices physiques tels que des étirements. Cela favoriserait un bon niveau d'activation chez chacun. De plus, ils stipulent que le fait que l'élève gère bien ses émotions l'aidera à maintenir un bon niveau d'activation. Nous pouvons alors aussi travailler au niveau des émotions. Aux moments des consignes orales, l'enseignant pourra encore veiller à varier le ton de sa voix ou à faire reformuler les élèves pour les aider à rester actifs.

L'activation est liée à la notion d'attention. En effet, comme nous le soulignent Gagné *et al.* (2009) « s'activer, c'est orienter son attention et mobiliser ses ressources cognitives vers l'action qu'on veut réaliser. Bref, l'activation rend l'action possible » (p. 21). Cela signifie qu'en s'activant on va mobiliser notre attention. Il est donc nécessaire que le cerveau soit activé pour être attentif. La notion d'attention, comme nous le disent Gagné *et al.* (2009), se développe avec l'âge. Pour pouvoir écouter une consigne, la mémoriser, et l'accomplir, il est essentiel d'être disponible à ce moment-là. Il me paraît donc important, avant de voir l'impact d'autres fonctions exécutives d'approfondir ce point. Il ne faut pas confondre attention et concentration.

L'attention est un processus dynamique soumis à une interaction constante entre les données sensorielles venant de l'environnement et leur traitement interne. Il ne s'agit pas d'une habileté passive que vous devez solliciter. L'attention s'apparente plutôt à une série d'aptitudes et de stratégies cognitives que les enfants doivent développer et utiliser à bon escient. (Caron, 2002, p. 15)

Lorsque nous sommes attentifs, nous sommes dans un état d'attente, de grande réceptivité, ouverts à toute information et prêts à mettre en œuvre nos sens. [...]

Lorsque nous nous concentrons sur quelque chose, nous devons faire en sorte d'ignorer tout le reste pour nous focaliser sur une tâche. (Brasseur, 2001, p. 42)

De plus, Brasseur (2001) met en lien l'attention et la mémoire que nous traiterons plus loin. Il explique « que l'attention joue un double rôle lors du processus d'acquisition de l'acte de mémorisation » (p. 10). D'une part, il y a l'attention volontaire qui met en jeu la motivation et d'une autre part l'attention sélective qui est généralement utilisée par les élèves pour faire le tri dans toutes les informations et ne prendre que celles qui sont utiles. Cohen (1998), cité par Bouthard et Bouchet (2007) insiste aussi sur le fait que « l'attention est à la base de tout processus de mémorisation et d'apprentissage » (p. 1).

Nous pouvons donc remarquer que l'attention peut se travailler en classe et que le cerveau n'est pas le seul à agir contrairement aux fonctions exécutives. L'environnement peut avoir un impact sur le fait d'être distrait. Caron (2002) explique que ces perceptions sensorielles venant de l'environnement peuvent être visuelles, auditives ou kinesthésiques. En classe, cela

pourrait se traduire par le fait qu'un camarade discute, qu'un oiseau passe près des fenêtres ou qu'une abeille vole dans la classe. Les distractions sont multiples dans une classe où plus de vingt individus sont réunis. Il ajoute d'autres perturbateurs auxquels je n'avais pas pensé, avant ma lecture. Par exemple, il évoque l'aménagement de la classe et la place de l'élève dans le groupe. Brasseur (2001) appuie aussi l'importance de cet aménagement ainsi que d'avoir un bon climat pour pouvoir bien travailler. En lisant cela, j'ai remarqué à quel point l'aménagement de la classe jouait un rôle important et auquel nous ne faisons parfois pas assez attention. Nous veillons, en tant qu'enseignants plus à la place de l'élève dans le groupe, dans la classe, mais la disposition de la classe n'est, selon mon point de vue, pas toujours au centre des réflexions. Nous réfléchissons souvent en termes de pratique et de convivialité notamment au niveau de la disposition du mobilier. Mais concernant la décoration et les moyens de référence affichés, ceux-ci aident-ils les élèves ou les distraient-ils ? Toutefois, ces données sensorielles ne sont pas là seulement pour distraire l'élève. La consigne passe aussi généralement par le canal auditif, car elle est donnée frontalement, mais elle peut être accompagnée d'un support visuel comme explicité précédemment. Il est encore important d'ajouter qu'il existe plusieurs types d'attention comme nous les décrit Gagné (2001). L'attention dirigée permet à l'élève de « se concentrer sur des stimuli choisis sans se laisser distraire par d'autres informations compétitives » (p. 36). Par exemple, l'élève pourra écouter la consigne orale donnée par l'enseignant et ne sera pas dérangé par le crayon du voisin de banc qui vient de tomber par terre ou par un camarade qui fait du bruit à ce moment-là. L'attention partagée ou divisée « réfère à la capacité de déplacer son attention d'une tâche à l'autre lorsque des activités présentent des exigences cognitives différentes » (Ibid.). En éducation physique par exemple, lors d'un exercice d'équilibre, l'élève devra écouter les conseils de l'enseignant pour garder son équilibre (être attentif à ce qui est dit), mais aussi se focaliser sur son exercice pour ne pas tomber (être attentif à ce qui est fait). L'attention soutenue est « la capacité à maintenir son attention pendant une période de temps et comme une habileté à soutenir l'éveil afin de traiter les signaux hautement prioritaires » (Ibid.). Cela sera utile à l'élève pour faire un exercice écrit par exemple. Il devra garder son attention focalisée sur ce qu'il a à réaliser pendant un certain laps de temps. Dans le cas de la consigne orale, je suppose que nous nous trouvons dans l'un ou l'autre type d'attention suivant le contexte et l'énoncé. En effet, nous serons plutôt dans le cas de l'attention dirigée lorsque l'élève ne devra pas se laisser distraire par ce qui l'entoure tel que des mouvements, des bruits, des images, mais aussi sa pensée. Cependant, si l'enseignant parle avant de donner sa ou ses consignes, l'élève devra avoir recours à l'attention soutenue. En effet, il devra rester attentif un certain temps et écouter jusqu'au moment important où arriveront les consignes. Il se peut aussi que l'élève doive utiliser l'attention divisée comme dans l'exemple cité ci-dessus lors d'une leçon de gymnastique.

Ensuite, regardons de plus près ce qu'est *l'inhibition de l'impulsivité*. Tout d'abord, il est important de définir chaque terme, afin d'avoir une définition de ce qu'est cette fonction exécutive. Le mot *inhibition* désigne « la répression consciente ou inconsciente de certains comportements. Le terme *inhibition* est employé ici dans un sens précis : il fait référence à la régulation de l'impulsivité comportementale, cognitive ou émotionnelle » (Gagné *et al.*, 2009, p. 49). Suite à cela, il est essentiel de définir le deuxième terme : *l'impulsivité*. Selon Le Nouveau Petit Robert 2008, cité par Gagné *et al.* (2009), c'est le fait « d'agir sous l'impulsion de mouvements spontanés, irréfléchis ou plus forts que sa volonté » (p. 47). Gagné *et al.* (2009) ajoutent que « l'impulsivité prend tour à tour une forme comportementale, émotive ou cognitive (elle est cognitive lorsqu'elle concerne un processus de traitement de l'information ou une manière de communiquer) » (Ibid.). Nous pouvons donc en déduire que *l'inhibition de l'impulsivité* est le fait de pouvoir maintenir, réguler, contrôler ses mouvements aussi bien au niveau comportemental, qu'émotif et cognitif. En classe, nous pouvons rencontrer des élèves qui bougent beaucoup, qui n'arrivent pas à se concentrer, à écouter et pensent ou regardent toujours autre chose. Gagné *et al.* (2009) expliquent que « la fonction d'inhibition permet la gestion de l'entrée et de la sortie des informations en mémoire de travail » (p. 50). C'est donc une fonction nécessaire. Toutefois, nous pouvons remarquer dans nos classes que pour un certain nombre d'élèves, c'est un autocontrôle difficile à mettre en place, à maîtriser. Néanmoins, cela est important pour les apprentissages comme nous le soulignent Gagné *et al.* (2009) « l'inhibition permet à l'enfant de respecter les délais qu'il s'impose, de ne pas accorder d'attention à ce qui peut le distraire, de contrôler son agitation motrice, d'arrêter un comportement inopportun et de résister aux pulsions agressives » (p. 51). Nous pouvons donc remarquer que le fait de travailler cette fonction exécutive en classe sera probablement bénéfique pour l'élève tout au long de ses apprentissages. Toutefois, au fil des ans, l'inhibition de l'impulsivité se développe.

L'enfant vient à exercer un contrôle inhibiteur vers l'âge de six ans, il parvient à arrêter un comportement qu'il a amorcé vers l'âge de sept ans, et il fait preuve d'une certaine habileté d'autoobservation vers l'âge de neuf ans. Au cours du primaire, l'enfant apprend à neutraliser des distractions visuelles, et c'est de l'âge de 10 à 12 ans que l'enfant acquiert réellement la maîtrise des habiletés reliées à l'inhibition cognitive. (Gagné *et al.*, 2009, p. 51)

Au début du primaire, les élèves commencent de mettre en place cet autocontrôle. Dès la 3-4H, ils débutent la gestion de ses comportements déjà installés. Nous pouvons constater que cette inhibition suit une évolution tout au long des cycles primaires. Est-il donc nécessaire de le travailler en classe ? Je pense que oui, car tous les élèves ne se développant pas de la même manière, pas à la même vitesse, il est important de pouvoir leur donner les outils, les stratégies nécessaires pour entrer dans les apprentissages. De plus, dans l'enseignement

spécialisé, les élèves que nous rencontrons ont des fragilités dans les apprentissages dues à un développement différent, plus lent que les autres élèves. Il est donc primordial de prendre le temps de travailler ces compétences que d'autres élèves acquièrent naturellement avec l'âge. Je pense que cela est essentiel dans les petits degrés déjà. Gagné *et al.* (2009) ajoutent que « pour aider l'enfant à contrôler son impulsivité, il est souhaitable de lui fournir un environnement structuré, des consignes claires et des encouragements fréquents » (p. 52). Y a-t-il donc un lien entre les consignes orales et l'inhibition de l'impulsivité ? Je pense que cela est lié. En effet, si l'élève est capable d'inhiber son impulsivité, de contrôler ses mouvements, ses émotions afin que cela n'impacte pas son attention, il sera alors plus disponible à écouter, à mémoriser une consigne donnée oralement. De plus, Caron (2002) parle des processus cognitifs de l'attention et de l'attention sélective, selon les termes utilisés par Goudreau et Poulin. Il explique que « les élèves choisissent consciemment une source de stimulation de l'environnement qu'ils évaluent plus importante que les autres. Conséquemment, l'attention sélective implique une certaine inhibition des autres stimulations » (p. 19). Nous pouvons donc en déduire que pour pouvoir écouter, les élèves doivent non seulement contrôler leur impulsivité, mais aussi choisir les stimulations. Dans les deux cas, ils doivent inhiber les « parasites ». Gagné *et al.* (2009) expliquent que l'inhibition de l'impulsivité possède plusieurs composantes telles que le fait de contrôler l'activité physique, de réfléchir avant de passer à l'action, de contrôler les comportements que nous faisons machinalement et de contrôler son attention pour ne pas être distrait.

Un autre point qui peut se relever être important dans l'écoute, l'enregistrement et la mémorisation des consignes est la *régulation des émotions*. Gagné *et al.* (2009) expliquent que certains chercheurs mettent cela dans les fonctions exécutives. Mais qu'est-ce qu'une émotion ? Gagné (2002) cité par Gagné *et al.* (2009) la définit ainsi : « une émotion correspond à un ensemble de réactions physiologiques à des stimuli. Ces réactions sont automatiques, inconscientes et font l'objet d'un traitement sur le plan cérébral » (p. 161). Gagné *et al.* (2009) précisent que nous nous rappelons plus facilement les moments que nous pouvons rattacher à une émotion que les autres. Lors des apprentissages, l'élève pourra être en difficultés de par ses émotions « si l'enfant en situation d'apprentissage se sent menacé par une cause immédiate ou plus lointaine, ou qu'il ressent une forte colère, la qualité des apprentissages proposés sera affectée » (Ibid., p. 163). Il est donc essentiel de prendre en compte l'état émotionnel des élèves lorsque nous explicitons une nouvelle notion. Mais impacte-t-il aussi l'écoute, l'enregistrement et la mémorisation des consignes orales ? Comment pouvons-nous aider les élèves qui ne sont pas disposés émotionnellement à le devenir lors de la transmission de consignes orales ? C'est peut-être ici qu'intervient la *régulation des émotions*. Linden (2004) cité par Gagné *et al.* (2009) la définit ainsi : « la régulation des émotions implique le

recours à des stratégies visant à accroître, à maintenir ou à réduire une ou plusieurs composantes d'une réponse émotionnelle » (p. 164). Mikolajczak (2014) parle de ces différents paramètres qui peuvent être modifiés lors de la régulation émotionnelle, tels que le type, l'intensité et la durée de l'émotion. « Le type d'émotion », c'est le fait de changer d'émotion en passant à quelque chose de positif par exemple, « l'intensité de l'émotion » c'est de réduire la force de l'émotion, « la durée de l'émotion » c'est de décider de la poursuivre ou de lui mettre un terme (p. 138). Cette auteure stipule que souvent lorsque nous pensons à réguler ses émotions, nous imaginons gérer notre colère, une émotion plutôt négative. Toutefois, il faut aussi prendre en compte qu'un grand bonheur d'être bientôt en vacances par exemple, émotion positive, peut aussi venir entraver l'attention et la concentration.

Pour écouter les consignes, nous avons vu que l'élève doit être disponible, présent cognitivement parlant et ne pas se laisser distraire, comme cité précédemment avec la notion d'attention selon les travaux de Caron (2002). Une fois que ces conditions sont réunies, il peut écouter une consigne. Ensuite, il devra l'enregistrer. Pour cela, c'est *la mémoire de travail* qui entre en jeu. Mais qu'est-ce que c'est ? Gagné *et al.* (2009) nous en donnent une définition : « la mémoire de travail est un système dynamique qui sert au traitement de l'information et à la rétention de données sur une courte période » (p. 135). Ils expliquent que contrairement à la mémoire à long terme, la mémoire de travail ne peut stocker qu'une quantité limitée d'informations. Caron (2002) précise que « l'information n'est gardée en mémoire qu'une dizaine de secondes. Après, si elle n'est pas réactivée, elle sera remplacée par une autre » (p. 21). Raynal et Rieunier (2014) expliquent plus précisément ce qu'est la mémoire de travail : « Elle est définie par Baddeley (1990) « comme un système servant à retenir temporairement les informations et à les manipuler pour une gamme importante de tâches cognitives telles que, l'apprentissage, le raisonnement et la compréhension » » (p. 317). Baddeley explique que la mémoire de travail est composée d'un administrateur central (lieu où arrive l'information), d'une boucle phonologique (traitement des informations auditives) et d'un calepin visuo-spatial (traitement des informations visuelles). Bouchard et Bouchet (2007) expliquent toujours selon le modèle de Baddeley que les données qui sont traitées dans la boucle phonologique proviennent d'une source qui a été lue ou entendue et que pour être retenues, elles sont répétées en boucle. En revanche, les informations qui transitent par le calepin visuo-spatial proviennent d'une source visuelle ou spatiale. Pour les retenir, elles seront soit transformées en image mentale, soit auto-répétées (dans le cas d'un itinéraire par exemple). Nous pouvons donc en déduire que dans le cas précis de retenir une consigne de transition, la mémoire de travail sera mise à l'épreuve. En effet, l'élève ne devra pas retenir toute sa vie *va chercher ton classeur jaune*. Ce sont donc des données qui vont être stockées un très court moment, le temps de faire l'action, dans la mémoire. Si nous ne donnons pas les

mêmes consignes à tous les élèves, parce que nous décidons de travailler par petits groupes par exemple, alors chaque groupe devra retenir sa consigne en faisant abstraction des autres. Lorsque nous aurons donné toutes les consignes, chaque groupe sera-t-il capable d'effectuer son travail, malgré le temps d'attente et le nombre d'informations ? De plus, il est important de noter ce que soulignent Gagné *et al.* (2009) : « la mémoire de travail est fragile et facilement perturbée si l'attention est redirigée ailleurs que sur l'information à traiter. Dans ce cas, les données risquent d'être perdues » (p. 136). Zakhartchouk (2015) souligne aussi ce fait : « un obstacle majeur à l'attention est la « surcharge cognitive ». Si trop de choses sont à gérer en même temps, on n'y arrive pas et on « disjoncte » » (p. 40). Raynal et Rieunier (2014) expliquent que la mémoire de travail peut traiter plus ou moins sept informations. Cela explique pourquoi le fait de communiquer trop de consignes en même temps ne sert à rien. De plus, Zakhartchouk (2015) ajoute que « dans un cours, le professeur donne de nombreuses consignes, trop parfois, sans laisser toujours le temps de les « digérer » et parfois en fin d'heure, au moment où l'esprit est davantage démobilisé » (p. 56). C'est pourquoi le développement des fonctions exécutives citées ci-dessus joue un rôle primordial. Si l'élève n'arrive pas à diriger son attention et est facilement distrait, alors le stockage de nouveaux éléments dans sa mémoire de travail pourrait être biaisé. Comme pour les fonctions exécutives, la mémoire de travail se développe au fil des ans. Chaque personne évolue à son rythme. Il est normal de retrouver dans une classe une grande hétérogénéité dans ce développement. Gagné *et al.* (2009) relèvent le fait que « l'élève qui présente des difficultés de mémoire de travail peut oublier les consignes verbales ou les tâches à exécuter à l'intérieur d'un délai très court » (p. 139). Zakhartchouk (2015) précise aussi « qu'être capable de retenir des informations au cours d'une tâche est essentiel dans l'exécution de consignes » (p.42). Nous retrouvons ici un point clé de notre problématique. Comment l'enseignant peut-il faire pour que ses élèves ne doivent pas attendre et entendre les consignes des différents degrés pour passer à l'action ? Si nous trouvons des élèves en difficultés dans les différents degrés comment procédons-nous ? Quel groupe privilégions-nous ? J'essaierai de répondre à cela lors de mon analyse.

### **1.3 Question de recherche et objectifs de recherche**

Après mes différentes lectures, je remarque que je peux apporter différentes pistes de réponses. Pour ce qui est de l'enseignant et de sa manière de communiquer des consignes orales, j'ai découvert des pistes intéressantes concernant ce qui était plus bénéfique ou non pour les élèves. J'ai appris que pour le lexique, nous pouvions faire un petit dictionnaire avec les termes de base qui reviennent régulièrement, qu'une consigne courte était à privilégier à une consigne plus longue pour autant que son contenu soit tout de même assez précis, qu'il



était important de faire reformuler ce qui était demandé afin que tous comprennent, qu'il était essentiel de choisir le bon moment pour communiquer une consigne lorsque tous sont attentifs et non pas au milieu d'une tâche, que l'articulation de l'enseignant jouait un rôle essentiel et que nous pouvions apporter un support visuel pour illustrer nos propos.

Pour ce qui traite de l'élève, de son attention et de sa mémoire, j'ai également découvert des choses très intéressantes. Je ne pensais pas que l'inhibition de l'impulsivité jouait un rôle si important dans l'attention, la concentration et la mémoire des élèves. L'activation était une fonction exécutive qui m'était inconnue. Toutefois, je remarque qu'elle a une place importante. Pour ce qui de la régulation des émotions, je savais que cela était essentiel et qu'elle pouvait empêcher les élèves de bien travailler. Néanmoins, je ne me doutais pas qu'elle pouvait impacter la mémoire de cette manière et qu'elle était considérée comme une fonction exécutive par certains chercheurs.

Pour la suite de ma recherche, j'ai décidé de me baser sur ce que je peux mettre en place pour aider l'élève à être attentif lors de l'énoncé des consignes. En effet, je me suis rendu compte que cela pouvait se travailler, que cela était important et aidait aussi les élèves dans les autres apprentissages. Etant donné que c'est un thème que je ne travaille généralement pas en classe, j'ai choisi de l'aborder durant cette année, afin de voir l'impact que cela a. De plus, travaillant dans une classe avec des élèves à besoins particuliers, je trouve cela d'autant plus primordial. En effet, il faut pour ces élèves, différencier au niveau du travail à accomplir et au niveau de notre manière d'enseigner. Je suppose que le fait de traiter ces différents thèmes aidera d'une part les élèves suivant le cursus régulier et d'une autre part les élèves suivant le programme d'introduction. Dans le cadre de l'enseignement spécialisé, nous sommes souvent amenés à décomposer les tâches pour arriver à un objectif, à déconstruire pour reconstruire. Nous travaillons aussi sur les différentes stratégies, apprendre à apprendre, comment mémoriser, comment m'organiser ... Le travail sur l'attention et la mémoire se travaillera donc malheureusement plutôt en enseignement spécialisé. Cependant, je trouve que cela devrait être davantage travaillé dans l'enseignement régulier. Cela serait, très certainement, une aide pour tous les élèves. Toutefois, je ne pourrai pas analyser les répercussions sur toutes les disciplines. Je vais donc cibler, pour ce travail, mes récoltes de données et analyses, sur l'impact que cela a lorsque l'enseignant donne une consigne orale. Je suis bien consciente qu'il se peut que de travailler sur ces fonctions exécutives aidera les élèves dans leur travail de tous les jours. Concernant ce sujet-là, je l'observerai sans le référencer dans ce mémoire. Pour ce qui est de la manière dont l'enseignant donne ses consignes, j'analyserai son évolution. En effet, je suppose que celle-ci se modifiera en fonction des différentes lectures, des observations faites en classe, des visionnages et prise de conscience avec les enregistrements vidéo ainsi qu'avec les premiers questionnaires. En tant

qu'enseignants, nous ne pouvons pas passer à côté de tous ces signes sans que cela ait un impact conscient ou inconscient sur notre manière d'enseigner, de transmettre des consignes.

Il me reste deux questions en suspens :

1. *Comment peut-on travailler sur les fonctions exécutives en 3-4H, sachant que cela évolue en fonction de l'âge ?*
2. *De quelle(s) manière(s) le fait de travailler sur les fonctions exécutives en classe de 3-4H aura-t-il une influence sur l'attention, la concentration et la mémoire des élèves au moment où l'enseignant donne une consigne orale de transition ?*

Ces deux questions sont liées. En effet, pour atteindre la n°2, nous devons passer par la n°1. Je suppose que nous pouvons travailler sur ces différentes stratégies tout au long de la scolarité et que nous pouvons adapter cela aux différents âges. Toutefois, je m'interroge, car dans ma classe il y a des élèves de 3H, de 4H, des élèves suivant la première année du programme d'introduction et des élèves suivant la deuxième année du programme d'introduction. Il y a donc quatre degrés. Je me demande comment je peux travailler cela avec une classe si hétérogène.

Concernant la deuxième question, je suppose que cela aura un impact. Je m'attends à voir de plus grands changements chez certains élèves que chez d'autres. En effet, pour certains, j'ai l'impression que ce sont des stratégies déjà acquises. Pour d'autres, en revanche, je pense que le changement sera plus grand et plus visible.

Définissons encore les objectifs de recherche. *Je mettrai en place différentes séquences pour développer l'attention, la concentration et la mémoire des élèves.* Comme dit précédemment, il sera question de pouvoir adapter ce programme, afin que chacun puisse en profiter. En parallèle à ces séquences, grâce à mes observations (directes, lectures, vidéos, premiers questionnaires) *je modifierai en tant qu'enseignante ma manière de donner une consigne.* Cela aura très certainement un impact sur la compréhension des consignes par les élèves. Toutefois, nous ne modifions, généralement, notre manière de faire que quand nous prenons conscience de ce qui « dysfonctionne » ou peut être amélioré. Cela biaisera peut-être un peu le travail sur l'attention, la concentration et la mémoire. Ces deux objectifs sont donc indissociables et le second est inévitablement entraîné par le premier.

Pour la suite de mon travail, je vais donc, tout d'abord, élaborer ma méthodologie, comment je vais récolter mes données et ce que je vais mettre en place en classe. Ensuite, je les analyserai en les comparant à ma théorie.

## 2 Méthodologie

### 2.1 Fondements méthodologiques

Afin de pouvoir répondre à mes questions de recherche, je suis allée sur le terrain mettre en place des séquences d'apprentissage au niveau de l'attention et de la mémoire principalement. Pour pouvoir analyser leurs impacts sur l'attention et la mémorisation des consignes, j'ai filmé à trois périodes-clés et les élèves ont répondu à un même questionnaire avant toute intervention et à la fin des interventions.

Avant de voir plus précisément ce qui a été mis en place sur le terrain pour répondre à mes questions de recherche, il est nécessaire de définir le type de recherche et de démarche.

Nous nous trouvons donc ici dans une recherche pragmatique. Van der Maren (2014) nous la décrit ainsi : « c'est l'enjeu de la résolution des problèmes de fonctionnement du système, des acteurs ou des moyens. Quels que soient les fondements théoriques de ces solutions, il s'agit de résoudre les problèmes de la pratique ; d'où le terme « pragmatique » » (p.36). En effet, le but de cette recherche était de mettre en place en classe diverses interventions, afin de travailler principalement l'attention et la mémoire, dans le but que les élèves soient plus réceptifs lorsque l'enseignant transmet une consigne. C'est donc une recherche qualitative. Comme nous le verrons plus loin, la population était restreinte et composée d'une classe de 20 élèves. C'est une démarche compréhensive, car le but de cette recherche est de comprendre si le fait de travailler l'attention et la mémoire aide les élèves ou non.

C'est une recherche-action, car comme nous l'explique Van der Maren (2014) :

Elle s'intéresse à des systèmes (école, classe, groupe, service, département, individu) dont le fonctionnement est perturbé ou insatisfaisant. Après analyse de la situation, elle tente de corriger le fonctionnement en modifiant les conduites (comportements, perceptions, tâches, organisation) de certains éléments du système sans pour autant remettre en cause ses finalités et ses objectifs. (p. 37)

En effet, n'étant pas satisfaite de ma manière de transmettre les consignes et voyant que les élèves avaient des difficultés à les exécuter, j'ai décidé de mettre en place ces interventions dans le but de modifier leurs « comportements » face à cette tâche. De plus, ma manière d'enseigner a aussi changé.

Ce type de recherche se déroule en 4 étapes. Je vais les expliciter brièvement puis elles seront développées plus bas.

Tout d'abord, il est question de mener une analyse préalable. Dans le cadre théorique, les concepts-clés ont été décrits à l'aide de la littérature. J'ai récolté des données au préalable avec les premiers questionnaires et les premières vidéos.

Ensuite lors de la phase de l'analyse a priori, il est nécessaire d'émettre des hypothèses qui seront par la suite confirmées ou infirmées. Je fais donc les postulats suivants :

- Ma manière de donner les consignes aura évolué suite à mes lectures, à mes observations des premières vidéos et aux réponses des élèves des premiers questionnaires.
- Le fait de travailler la mémoire aidera les élèves à retenir ce qu'ils doivent faire lorsque je transmets une consigne.
- Travailler autour de l'attention aidera les élèves à être plus attentifs au moment des consignes.
- A la fin de l'expérimentation, je pourrai observer que les élèves seront plus mobilisés dans l'accomplissement des consignes. Ils seront plus attentifs au moment où je les donnerai, les retiendront mieux et pourront donc mieux les exécuter.

Suite à cela, nous trouvons la phase d'expérimentation. C'est à ce moment-là que les différentes interventions, citées plus bas, seront mises en place en classe. Pour ces activités, les élèves seront au coin regroupement. Tout d'abord, le concept d'attention sera travaillé. En effet, je trouve qu'il est primordial de savoir comment être attentif avant de pouvoir aborder d'autres notions telles que la mémoire. Comment un élève peut-il retenir quelque chose s'il n'est déjà pas attentif ? D'autres concepts tels que l'inhibition seront aussi travaillés en parallèle de l'attention.

Pour la quatrième étape qui est une analyse a posteriori, je ferai à nouveau passer les questionnaires aux élèves, afin de voir s'il y a une évolution entre les premiers et les deuxièmes. Je filmerai aussi à deux autres reprises pour voir si j'ai évolué dans ma manière de transmettre les consignes.

## **2.2 Nature du corpus**

Penchons-nous sur l'échantillonnage de la population, ainsi que sur les différents outils qui ont été utilisés pour la récolte de données.

### **2.2.1 Population**

Afin de mener ma recherche, j'ai décidé d'intervenir dans ma classe. Comme dit précédemment, je travaille dans une classe de 3-4H du canton de Berne. Il y a des élèves suivant le programme d'introduction intégrés. Pour les leçons de français et de mathématiques, nous sommes deux enseignantes en classe et nous travaillons en coenseignement. J'interviens dans cette classe en tant qu'enseignante spécialisée uniquement pour ces deux disciplines. Il y a 20 élèves âgés de 6 à 9 ans. Nous les suivons sur 2 ou 3 ans suivant le cursus.

J'ai choisi de travailler dans ma classe, car j'interviens à raison de onze leçons et demie par semaine. Ainsi, j'ai la possibilité de mettre en place quelque chose de nouveau et de voir l'évolution. De plus, après mes premières observations sur ma manière de donner les consignes, cela me semblait être une évidence d'améliorer mon enseignement au quotidien dans la classe où j'enseigne principalement.

Il y a une grande hétérogénéité au niveau de l'âge, de la langue et du niveau des élèves dans cette classe. En effet, il y a 20 enfants répartis ainsi :

- 3 élèves suivant la première année du programme d'introduction,
- 3 élèves suivant la deuxième année du programme d'introduction,
- 1 élève ayant redoublé la 3H,
- 5 élèves suivant la 3H,
- 8 élèves suivant la 4H.

Plusieurs enfants ne sont pas de langue maternelle française, ce qui peut rendre la compréhension compliquée. Quelques élèves ont des difficultés à s'exprimer en français et à comprendre ce que nous leur demandons.

### **2.2.2 Choix des outils**

Afin de récolter mes données, j'ai choisi différents outils. Cela m'a permis de pouvoir observer ma pratique au travers d'enregistrements vidéo, de discuter avec les élèves au travers de questionnaires et de mettre en place un dispositif au niveau de l'attention et de la mémorisation des consignes. Afin d'avoir une vue d'ensemble de toute la récolte de données, voici un tableau récapitulatif :

**Tableau 1 : Planification de la récolte de données**

Date	Outils	Intervention
22+23+26.10.2018	Enregistrement vidéo	Vidéo n°1
05+06+08+12+16+20.11.2018	Questionnaire	Questionnaire n°1
19.11.2018	Séquence	Attention
22.11.2018	Séquence	Attention + mémoire
23.11.2018	Séquence	Attention + mémoire
26.11.2018	Séquence	Attention + mémoire
29.11.2018	Séquence	Attention + mémoire
30.11.2018	Séquence	Attention + mémoire
03.12.2018	Séquence	Attention + mémoire
06.12.2018	Séquence	Attention + mémoire
07.12.2018	Séquence	Attention + mémoire
10.12.2018	Séquence	Attention + mémoire
13.12.2018	Séquence	Attention + inhibition
14.12.2018	Séquence	Attention + inhibition
17+18.12.2018	Enregistrement vidéo	Vidéo n°2
20.12.2018	Séquence	Inhibition
07.01.2018	Séquence	Attention + inhibition
07+08.01.2019	Enregistrement vidéo	Vidéo n°3
10.01.2019	Séquence	Attention + inhibition
10.01.2019	Enregistrement vidéo	Vidéo n°3
11.01.2019	Séquence	Attention + inhibition
11.01.2019	Enregistrement vidéo	Vidéo n°3
14+21+25.01.2019	Questionnaire	Questionnaire n°2

### **2.2.2.1 Enregistrements vidéo**

J'ai filmé en classe les moments où je donnais une consigne de transition, soit le moment où les élèves devaient ranger, sortir leurs affaires, s'arrêter et écouter... J'ai placé la caméra de manière à ce que je me voie. Les élèves ne sont pas nécessairement sur le film. J'ai fait le choix qu'on me voit et non pas les élèves, car ce sont mes faits et gestes qui seront analysés et non ceux des élèves. De plus, tous ne pouvaient être filmés. Toutefois, il ne faut pas omettre que le fait d'avoir une caméra en classe modifie nos comportements et nos manières de faire. Comme nous le dit Van der Maren (2014) : « Certains sujets manifestent même des réactions de défense (refus de l'image, du reflet, refus de se reconnaître), d'autres au contraire s'exhibent, caricaturent ou font le clown » (p.191). C'est pour cette raison que j'ai précisé aux

élèves que ce serait moi qu'on verrait sur la vidéo. Ainsi, j'ai pu donner mes consignes comme je le fais tous les jours, sans avoir à intervenir au niveau des comportements engendrés par la présence de la caméra.

Cette récolte de données m'a servi à observer et analyser ma pratique au quotidien. J'ai pu ainsi réaliser comment je parlais, comment je me plaçais, comment j'illustrais les consignes ...

J'ai filmé durant trois périodes distinctes. Tout d'abord, la première semaine après les vacances d'automne, avant de mettre en place le dispositif. Cela m'a permis d'observer ma pratique avant toute intervention. La caméra a été enclenchée uniquement pour les prises de consignes de transition durant cette semaine-là, juste avant une pause lorsque les élèves devaient ranger du matériel ou pour annoncer la fin de la petite pause ou juste après une petite pause pour redonner le travail. Toutes les consignes n'ont pas été enregistrées, car je travaille en coenseignement et naturellement nous nous partageons cette tâche des consignes. Toutefois, nous avons essayé de faire attention afin que la majorité des consignes puissent être donnée par moi-même et filmée durant ces trois semaines. Ensuite, j'ai filmé la semaine juste avant Noël, de la même manière que lors des premières prises. Cela m'a permis de voir si j'avais évolué suite à mes lectures et aux premières observations faites sur les premières prises. Etant donné que nous avons fait beaucoup d'activités spéciales avant Noël, il y avait beaucoup moins de consignes de transition. J'ai donc récolté très peu de données. J'ai tout de même souhaité recueillir ces films à cette période afin d'avoir un retour à court terme. Puis, j'ai fait une troisième récolte en janvier, après les vacances, afin de voir à plus long terme. Cela m'a permis de voir si oui ou non j'avais changé ma manière de faire avant les vacances et après les vacances.

#### **2.2.2.2 Questionnaire**

J'ai choisi d'utiliser des questionnaires<sup>2</sup> pour avoir l'avis des élèves. Je l'ai créé sur Google Form. En procédant de cette manière, j'ai pensé que l'ordinateur allait capter leur attention et qu'ils allaient moins se focaliser sur le fait que « la maîtresse » leur pose des questions. En mettant des cases à cocher dans le questionnaire, cela m'a permis de voir si beaucoup d'élèves pensaient par exemple que la maîtresse parlait trop doucement. En effet, étant donné que dans la classe certains élèves ne parlent pas bien français, que certains sont plutôt

---

<sup>2</sup> Voir annexe 3

réservés, j'ai préféré le questionnaire aux entretiens. De plus, comme vu précédemment, la présence d'une caméra ou même d'un simple micro peut engendrer un changement de comportement des élèves, j'ai donc préféré récolter les réponses sur questionnaires.

Après avoir informé les parents<sup>3</sup>, j'ai fait passer le même questionnaire à chaque élève à deux reprises. Une fois avant toute intervention au niveau de l'attention et de la mémoire, après les vacances d'automne, puis une deuxième fois après Noël, après avoir abordé ces notions en classe. J'ai récolté ces réponses dans deux fichiers distincts, un pour le premier questionnaire et un autre pour le second. Tout a été enregistré sur Google Drive. J'ai choisi de procéder de cette manière, car cette application réalise les pourcentages suivant les réponses obtenues. En ayant deux documents distincts, cela m'a permis de comparer les résultats obtenus entre la première et la seconde fois.

J'ai mené ces questionnaires avec les élèves dans le couloir, afin que nous ne soyons pas dérangés. Etant donné que la plupart des élèves ne lisent pas encore, je leur ai lu et j'ai fait avec eux. Concernant les questions à développement, je les ai faites sous forme de dictée à l'adulte. J'ai pris les élèves les uns après les autres aléatoirement. Avant de débiter, je leur ai expliqué ce que nous allions faire :

Vous vous rappelez, il y a deux semaines, il y a eu la caméra en classe. Cette semaine, elle n'est plus là, mais elle reviendra plus tard. Aujourd'hui et les jours qui viennent, je vais vous appeler chacun votre tour derrière la porte pour répondre à des questions sur l'ordinateur. Vous ne pouvez pas faire faux, c'est ce que vous pensez, vous. Il y aura des questions par exemple : « En classe, j'arrive à retenir ce que je dois faire quand la maîtresse me demande de prendre mon crayon ou ma gomme ». Vous pourrez répondre « oui » ou « non » ou « des fois oui et des fois non ». Vous ne pouvez pas faire faux, c'est ce que vous, vous pensez. Et si vous pensez non, alors il y aura une autre question par exemple : « Je n'arrive pas parce qu'elle parle trop vite ou elle dit trop de choses ». C'est vraiment ce que vous pensez et comme ça moi je saurai s'il faut que je parle moins vite ou que vous trouvez que vous êtes assis trop loin et que vous n'entendez pas bien ce que je dis.

Suite à cela, durant les questionnaires, j'ai veillé à lire les questions à l'élève en l'adaptant à son niveau de compréhension en français et en ne parlant jamais en « je », mais toujours en

---

<sup>3</sup> Voir annexe 2



« la maîtresse ». Cela a mis une certaine distance entre moi enseignante et moi chercheuse. Je souhaitais mettre cette distance, car il était important pour moi que les élèves puissent s'exprimer librement, qu'ils n'aient pas ou moins cette impression de « c'est la maîtresse je ne peux pas lui dire que je ne comprends pas quand elle parle ». En procédant de cette manière, le but était qu'ils puissent exprimer leur ressenti et remarquer que celui-ci était accueilli de manière bienveillante. Toutefois, lors de la première explication que je leur ai donnée, comme citée ci-dessus, j'ai à un moment donné confondu mon rôle. En effet, lorsque je leur ai dit « comme ça moi je saurai s'il faut que je parle moins vite [...] » je l'ai fait en pensant me remettre en question, mon but était qu'ils comprennent bien que leurs réponses ne leur porteraient pas préjudice. Cependant, en procédant ainsi, cette distance entre moi enseignante et moi chercheuse n'était pas réellement présente à ce moment-là.

### **2.2.2.3 Séquences**

Après avoir filmé une première semaine et récolté toutes les réponses au premier questionnaire, j'ai pu mettre en place en classe différentes séquences, afin de travailler l'attention et la mémoire principalement. Nous avons travaillé cela régulièrement entre fin-novembre et début janvier. Généralement, nous prenions entre dix et vingt minutes après la pause de dix-heures.

Au départ, j'ai expliqué aux élèves que ce n'était pas simple de savoir écouter, être attentif et retenir ce que nous étudions en classe. Et que c'est pour cette raison que le lundi, le jeudi et le vendredi, nous allions travailler cela après la grande récréation. J'ai choisi de travailler après la pause, afin que cela soit comme un rituel avec les élèves. Le matin en arrivant, ils ont déjà une routine en place, je ne voulais pas intervenir à ce moment-là. De plus, je suis présente la plupart du temps entre dix heures et midi dans cette classe. J'ai décidé de ne pas mettre cela en place le mardi, car je ne suis pas présente entre dix heures et midi. Et le mercredi, je ne suis pas dans l'école.

J'ai décidé de commencer par travailler autour de l'attention. En effet, si nous ne sommes pas attentifs, comment pouvons-nous retenir une quelconque information ? Puis, les activités ont traité de la mémoire en simultané. Nous avons aussi quelques fois travaillé sur l'inhibition. Durant ce mois et demi, il n'a pas été possible de travailler toutes les notions en profondeur. De plus, certains jours, nous ne pouvions pas faire ce rituel, car d'autres activités extrascolaires étaient planifiées.

Les activités ont parfois été divisées en plusieurs étapes et faites sur plusieurs jours. En effet, certaines prennent beaucoup de temps et ne peuvent être réalisées sur dix à vingt minutes.

Je les ai donc partagées de manière progressive. De plus, si une activité ne fonctionnait pas très bien, je me demandais si c'était la difficulté de l'exercice qui posait problème ou si c'était la notion travaillée qui avait besoin d'être revue. Il a donc parfois été nécessaire de faire une même activité, en y ajoutant de la difficulté, sur plusieurs jours. J'ai choisi ces exercices, afin qu'ils soient réalisables par tous les élèves. Je n'ai par exemple pas travaillé avec des nombres au-delà de 10, la suite numérique entre 10 et 20 étant fragile chez certains. Lorsque des mots de vocabulaire étaient présents, j'ai veillé à ce qu'un élève qui ne comprend pas très bien le français puisse faire l'exercice. Toutes ces activités se sont faites par oral. Les élèves avaient parfois besoin de matériel, parfois besoin de bouger, parfois besoin de faire des gestes ... Voici quelques types d'exercices que nous avons réalisés. Ils ont été tirés de deux livres Bouchard, C., & Bouchet, M. (2007) et Gagné, P. P., Leblanc, N., & Rousseau, A. (2009).

**Tableau 2 : Exemples d'activités réalisées**

Nom de l'activité	Description	Matériel	Notion(s) travaillée(s)
Chameau ou pas	L'enseignant dit une liste de mots divers et les élèves doivent écouter s'ils entendent le mot <i>chameau</i> . Ils donnent leur réponse seulement à la fin.	-	Attention
Couleurs en désordre	Les élèves ont chacun des carrés en papier de différentes couleurs. L'enseignant dit trois couleurs et les élèves doivent les montrer dans l'ordre en commençant par la dernière. La difficulté peut ensuite être augmentée en donnant quatre, cinq couleurs.	Carrés de couleurs différentes	Attention + mémoire
Couleurs et phrases	L'enseignant dit une phrase comportant deux adjectifs de couleur. Lorsqu'il a terminé, les élèves doivent montrer les deux couleurs énoncées dans le bon ordre. Exemples : <ul style="list-style-type: none"> <li>Julie a acheté une robe verte et orange : vert et orange.</li> <li>N'oublie pas ton bonnet orange qui est posé sous le pull violet de ta petite sœur : orange – violet.</li> </ul> La difficulté peut ensuite être augmentée en donnant trois couleurs, puis quatre.	Carrés de couleurs différentes	Attention + mémoire
Le chiffre manquant	Dans une suite de chiffres définis, les élèves doivent trouver celui que l'enseignant n'a pas dit. Exemples : <ul style="list-style-type: none"> <li>1 – 3 : manque 2</li> <li>1 – 4 – 2 : manque 3.</li> </ul> La difficulté peut ensuite être augmentée en donnant à chaque fois de plus grandes suites de chiffres.	-	Attention + mémoire

Nom de l'activité	Description	Matériel	Notion(s) travaillée(s)
Sémantique et gestes	L'enseignant dit divers mots. S'il dit un animal, les élèves doivent lever la main et s'il dit un aliment, ils doivent se gratter le nez. Si un autre mot est prononcé, il ne se passe rien.	-	Attention + inhibition
Répétitions	L'enseignant dit une suite de chiffres ou de lettres ou d'animaux ... Les élèves doivent écouter et dire, à la fin, celui qui a été répété. Exemples : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chien – chat – cheval – chat : chat</li> <li>• A – D – E – G – K – E – F : E</li> </ul>	-	Attention + mémoire
Jean dit	L'enseignant donne une consigne telle que « Levez-vous ! » Les élèves ne doivent la réaliser que si elle est précédée par <i>Jean dit</i> . Exemples : <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Levez les bras » : les élèves ne bougent pas.</li> <li>• « Jean dit : levez les bras » : les élèves réalisent la consigne.</li> </ul> La difficulté peut être augmentée en ne s'adressant qu'à une partie des élèves. Exemples : <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Jean dit : les élèves de 4<sup>e</sup> vous fermez les yeux » : les élèves de 4<sup>e</sup> année réalisent la consigne.</li> <li>• « Les élèves de 3<sup>e</sup> vous vous mettez debout » : ils ne bougent pas.</li> </ul>	-	Attention + inhibition

## 2.3 Méthodes d'analyse des données

Après avoir récolté toutes mes données, j'ai procédé à l'analyse de celles-ci en quatre temps. Pour cela, j'ai débuté par créer deux types de tableaux : un pour l'analyse des vidéos<sup>4</sup> et un pour l'analyse des questionnaires<sup>5</sup>. J'ai utilisé un tableau par enregistrement vidéo. Concernant les questionnaires, j'ai utilisé un tableau par élève avec son questionnaire n°1 et n°2. J'ai reporté les réponses obtenues en mettant des mots-clés<sup>6</sup>. Je les ai choisis en gardant pour chaque question et réponse seulement les mots importants. Ils m'ont permis de comparer plus rapidement les réponses obtenues. Voici deux exemples de mots-clés utilisés :

Dans le questionnaire	Mots-clés
Quand la maîtresse me demande de prendre ma gomme, mon crayon et mes feutres, je peux l'écouter, car je suis concentré/e ?	J'arrive à être concentré/e
Elle parle trop vite	Trop vite

Le fait qu'il n'y ait plus 30 pages de questionnaires par élève, mais maximum deux a été plus facile à analyser d'un point de vue organisationnel. Ces deux types de tableaux ont été utilisés durant toutes les étapes de mon analyse.

---

<sup>4</sup> Voir page 29

<sup>5</sup> Voir page 30

<sup>6</sup> Listes des mots-clés utilisés : annexe 7

**Tableau 3 : Analyse des enregistrements vidéo**

<b>Date et heure :</b>	<b>Consigne donnée :</b>
Temps d'attention avant la consigne	
Où se trouve l'enseignante ?	
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	
Nombre de mots dans la consigne	
Temps de la consigne	
Vitesse en mots/seconde	
Nombre d'informations (souligné)	
Vocabulaire utilisé	
Temps de pause lors de la consigne	
Volume de parole	
Manière de s'exprimer	
Bruit dans / hors de la classe	
Support visuel	
Reformulation	
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	

Tableau 4 : Tableau d'analyse des questionnaires

Elève	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>		
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme ...)		
Non, pourquoi ?		
J'arrive à m'arrêter		
Non, pourquoi ?		
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch		
Oui, comment ?		
Non, pourquoi ?		
Pour être encore plus attentif/ve		
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e		
Oui, comment ?		
Non, pourquoi ?		
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir		
Oui, comment ?		
Non, pourquoi ?		
Pour retenir encore plus de choses		

Une fois les tableaux remplis, j'ai pu procéder à mon analyse.

Dans un premier temps, j'ai croisé les premiers enregistrements vidéo avec les premiers questionnaires. Les différents tableaux m'ont permis de constater si ce que j'observais en tant qu'enseignante dans ma manière de transmettre les consignes était aussi ressenti de la sorte par les élèves. A ce moment-là, je n'avais encore rien mis en place en classe et n'avais pas modifié ma manière de donner les consignes.

Dans un second temps, j'ai analysé mes différentes vidéos. J'ai pu constater s'il y avait des différences dans ma manière de transmettre les consignes au fil du temps (après les vacances d'automne, avant Noël et après Noël). Je souhaitais voir si les réponses des premiers questionnaires des élèves, mes différentes lectures et ma prise de conscience en regardant les premières vidéos m'avaient fait évoluer ou non. Toutefois, les deuxièmes enregistrements vidéo ayant été trop peu nombreux, j'ai décidé de ne pas en tenir compte dans mon analyse. J'ai donc comparé les vidéos n°1 et n°3. Je me suis basée sur les tableaux d'analyse remplis au préalable. J'ai regardé ce qui a changé de manière positive, ce qui est resté identique et ce qui a changé négativement. Je me suis focalisée aussi sur ce qui, à mon avis, devait encore être travaillé.

Dans un troisième temps, j'ai comparé les questionnaires n°1 et n°2 des élèves à l'aide des tableaux remplis précédemment. Je souhaitais voir si de manière générale, ils comprenaient mieux les consignes et se sentaient plus compétents pour les réaliser suite aux différentes séquences mises en place. Pour cela, j'ai comparé les résultats généraux de chaque question, afin de constater s'il y avait une évolution positive ou négative. J'ai ensuite comparé le questionnaire n°1 et le questionnaire n°2 de chacun, afin de remarquer s'il y avait une différence ou si pour certains, il n'y avait eu aucun impact.

Finalement, dans un dernier temps, j'ai croisé les résultats des enregistrements vidéo n°3 avec les questionnaires n°2 des élèves. Comme lors de la première phase, cela m'a permis de voir si ce que j'observais en tant qu'enseignante correspondait à leur ressenti.

J'ai choisi de structurer ceci de cette manière, car il me semblait important de voir où nous nous trouvions au départ et où nous sommes arrivés.



### 3 Analyse et résultats

#### 3.1 Présentation des données

Après avoir récolté les données, j'ai rempli les tableaux d'analyse des enregistrements vidéo<sup>7</sup> et des questionnaires<sup>8</sup> comme expliqué précédemment. Toutefois, je me suis retrouvée face à un obstacle que je n'avais pas prévu et j'ai dû faire un choix. Lorsque j'ai rempli les tableaux d'analyse avec les différentes consignes des enregistrements vidéo, je me suis vite aperçue que je parlais beaucoup au début et que la consigne n'arrivait qu'à la fin. Ma recherche étant centrée sur la consigne en elle-même, les fins de vidéos étaient donc importantes. Toutefois, les élèves passaient souvent, un certain temps, attentifs avant que n'arrive la consigne. Je ne pouvais donc pas négliger ce paramètre. J'ai alors décidé de procéder ainsi : j'ai mis entre crochets le temps d'attention des élèves en secondes avant que la consigne ne commence. Je l'ai ensuite transcrite telle quelle, en veillant à noter les temps de pause.

#### 3.2 Analyse et résultats

Voici un schéma pour illustrer la procédure d'analyse utilisée.

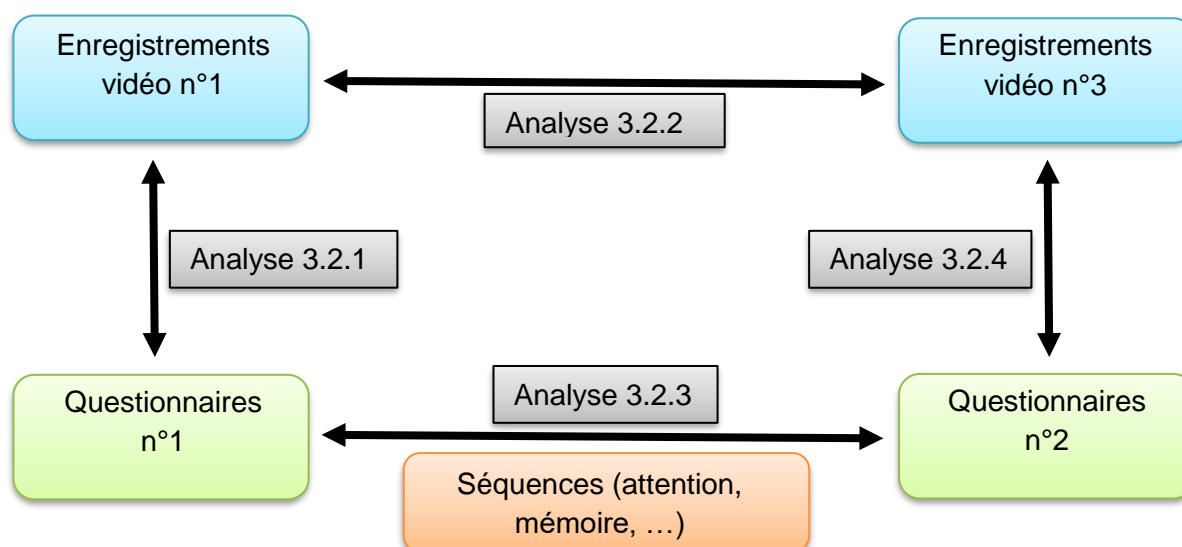


Figure 1: Procédure d'analyse

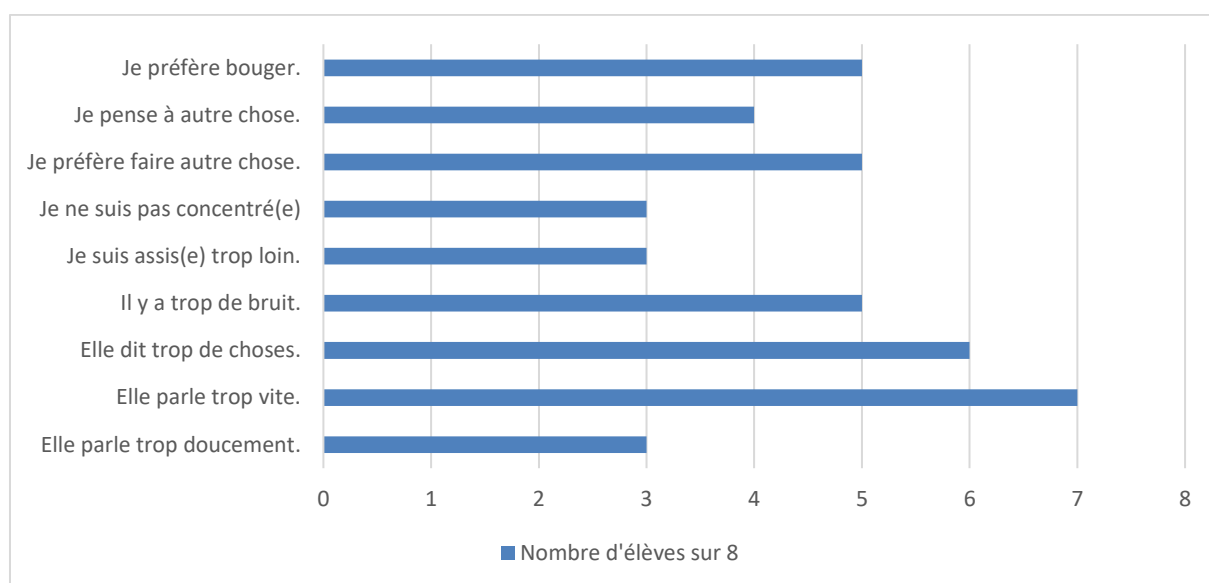
<sup>7</sup> Voir annexes 4-6

<sup>8</sup> Voir annexes 7-8

### 3.2.1 Enregistrements vidéo n°1 et questionnaires n°1

Une fois les enregistrements vidéo et les questionnaires récoltés, j'en ai pris connaissance, afin de pouvoir mettre en place les séquences et améliorer ma manière de donner les consignes. En les analysant, j'ai remarqué que certains points étaient similaires, d'autres divergeaient.

Tout d'abord, je constate que tous les élèves arrivent à écouter lorsque je leur demande, par exemple, de sortir du matériel. Toutefois, pour huit élèves, ils n'y parviennent pas systématiquement, voici les raisons.

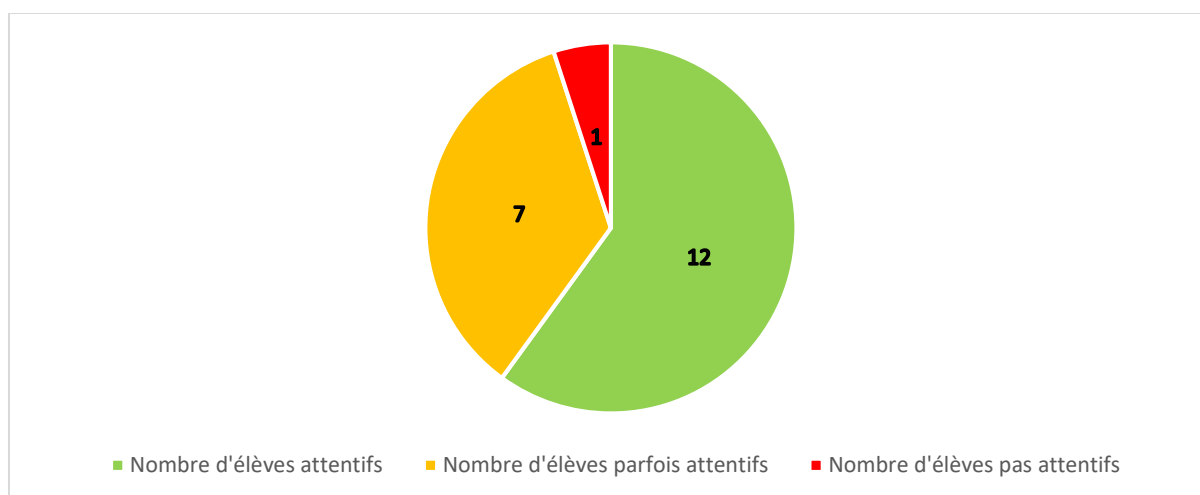


**Figure 2 : Raisons pour lesquelles certains élèves ne sont pas attentifs**

La raison principale est donc ma vitesse d'élocution. Ils trouvent que je parle trop rapidement. En analysant les vidéos, je m'en suis aperçue. En effet, je dis en moyenne deux mots à la seconde ce qui est assez rapide. Ensuite, ce qui est souligné par les élèves est le fait que je parle beaucoup. Je constate cela dans mes films, que ce soit le nombre de mots que je prononce ou le nombre d'informations que je donne, cela est énorme. Je donne souvent beaucoup de détails et parfois je me répète. En moyenne, j'emploie 54 mots/consigne et je donne neuf informations/consigne. Un autre point relevé par certains élèves est le bruit en classe. En visionnant les films, je ne l'ai relevé que rarement. Je fais plusieurs hypothèses à cela. Peut-être que leur voisin a laissé tomber quelque chose ou joue avec son crayon, ce qui fait du bruit et le déconcentre. Cependant, ce bruit étant trop faible, je ne l'ai pas entendu sur la vidéo. Ou alors l'élève en question se trouvait peut-être loin de la caméra, les bruits alentour de ses camarades n'ont peut-être pas été enregistrés. Les fois où j'ai pu identifier du bruit, concerne soit une fin de petites pauses, soit lorsque les élèves commencent la consigne avant que je n'aie terminé. Cela peut, en effet, perturber l'écoute de quelques élèves.

Ensuite, regardons l'impact du signal sonore, soit le son du hibou ou celui du grelot. Lorsque je donne une consigne, la majeure partie du temps, elle est annoncée par un de ces sons. Lorsque le hibou siffle, les élèves doivent s'arrêter, croiser les bras et écouter. Lorsque le grelot est agité, les élèves doivent tout ranger, aller à leur place et croiser les bras. Tous les élèves arrivent à s'arrêter lorsqu'un de ces signaux retentit. Néanmoins, pour le tiers d'entre eux, il n'est pas toujours facile de le faire. Je remarque que lorsque je sonne le hibou, j'attends que les élèves soient attentifs. En revanche, en ce qui concerne le grelot, je donne la consigne soit en même temps, soit dans le bruit du rangement de la classe. Les élèves qui n'arrivent pas à être attentifs m'ont donné plusieurs raisons à cela. La majeure partie du temps, c'est parce qu'ils n'ont pas terminé ce qu'ils faisaient et souhaiteraient finir, que ce soit lors d'une petite pause ou lors d'un travail. Un élève a relevé que parfois le signal sonore ne retentissait pas fort. Malheureusement, il est difficile de juger le volume sur la vidéo.

Lorsque j'ai demandé aux élèves s'ils arrivaient à être attentifs en classe, je n'ai pas eu un grand oui. Voici ce que j'ai obtenu.

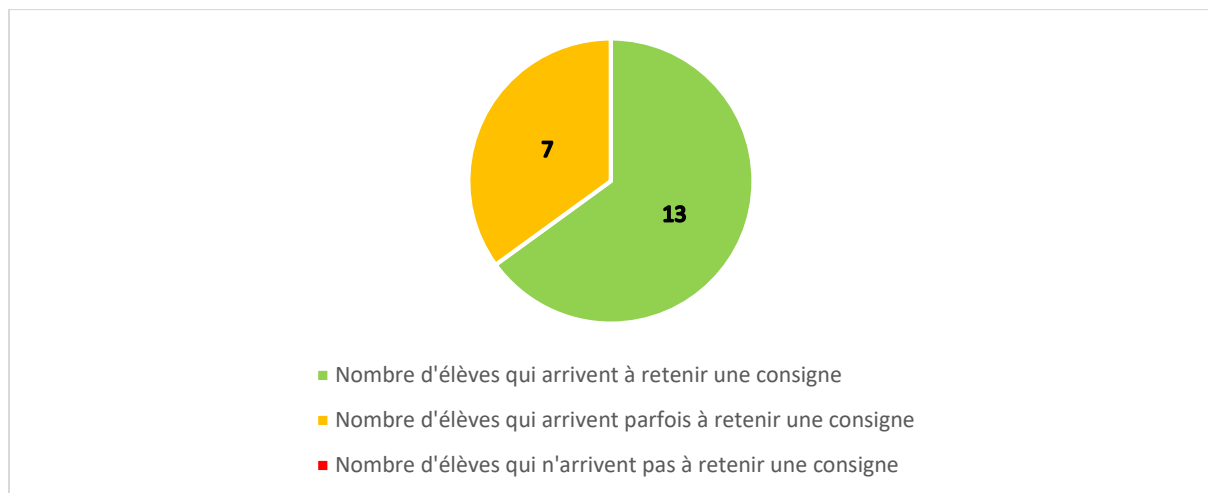


**Figure 3 : L'attention (1<sup>er</sup> questionnaire)**

Ce qui m'intéresse ici concerne ceux pour qui être attentif est difficile. Les mêmes points qu'auparavant ressortent soit le bruit en classe et le fait que je parle beaucoup. Néanmoins, aucun élève n'a répondu qu'il ne savait pas comment être attentif. Lorsque je leur ai demandé comment ils faisaient pour être attentifs, je n'ai pas obtenu 20 fois « j'écoute, je croise les bras et je regarde la maîtresse ». Bien au contraire, pour certains le fait d'avoir quelque chose dans les mains les aiderait à écouter. Cela me questionne. En effet, bien souvent je considère que pour pouvoir écouter un élève doit me regarder, ne pas faire autre chose et ne plus bouger. Est-ce que le fait d'avoir quelque chose dans les mains les aide réellement, ou est-ce qu'ils apprécient pouvoir jouer avec leur crayon ou leur gomme ? Selon les différents types d'attention, je pense que l'élève aura besoin de focaliser son attention sur ce qui est dit sans

être distrait. Le fait qu'il ait quelque chose dans les mains peut être une distraction. Qu'il ait une attention dirigée, ou une attention soutenue, dans les deux cas, il devra ignorer les distractions alentour. Il est possible que cet objet l'incite à ne plus être attentif, à « vite » terminer un exercice, à gommer un trait... Dans ces cas-ci, il n'écouterait pas ou pas complètement la consigne et en manquera certainement une partie. Bien que nous pourrions considérer que pour de « bons élèves » l'attention divisée peut entrer en jeu, pour d'autres ce ne sera pas possible. C'est pourquoi je pense, que le fait que nous demandions à tout le monde de croiser les bras est judicieux. Ainsi, ceux qui pourraient faire deux choses en même temps écoutent normalement et les élèves pour qui être attentif est compliqué, cela les oblige à écouter et se concentrer sur une seule chose.

Regardons de plus près les résultats obtenus concernant la mémoire de travail.



**Figure 4 : La mémoire de travail (1<sup>er</sup> questionnaire)**

Tout d'abord, je constate que tous les élèves arrivent à un moment ou à un autre à retenir ce qu'il y a à faire. Toutefois, pour près d'un tiers des élèves, il est parfois difficile de le faire. Mais à quoi cela est-il dû ? Ce qui ressort est, à nouveau, le fait que je donne trop d'informations. Je remarque que ce critère est très présent. Il est donc primordial que je le travaille. Un autre point qui ressort est le fait que je donne des consignes qui ne les concernent pas.

Date et heure	Consigne donnée
22.10.2018 à 14h15	les enfants de 4 <sup>e</sup> année // <sup>9</sup> après on changera d'activité / donc vous irez mettre une demi-croix // et puis vous rangerez // dans le bon bac // les enfants de 3 <sup>e</sup> année qui font <i>Touche pas à ma couleur !</i> (montre le bac) // vous viendrez le ranger et mettre la croix (montre) // et les enfants qui ont la fiche de math (montre) / vous viendrez juste poser votre fiche de math ici dedans (montre) Jules <sup>10</sup> et Romain vous mettrez encore la boîte avec // ok / et ensuite vous pourrez prendre votre pause / c'est parti

Dans cet exemple, je m'adresse premièrement aux élèves de 4<sup>e</sup> année, puis à certains élèves de 3<sup>e</sup> année, puis à d'autres et finalement à deux enfants en particulier. Je remarque qu'en effet, ils doivent trier et prendre que ce qui les concerne. De plus, je constate que je fais peu de temps de pause. Je m'arrête parfois une ou deux secondes, mais cela se fait de manière naturelle. À aucun moment, les élèves n'ont du temps pour intégrer et retenir ce qu'il y a à faire. Certains ont relevé le fait que s'ils prenaient tout de suite dans leurs mains ce qui était demandé, ils oubliaient alors moins de choses. Toutefois, cela engendrera alors du bruit. Si leur consigne est donnée en premier, ils ne pourront pas procéder ainsi et ils auront le temps d'oublier. Les temps de pause inexistant, le flot d'informations qui ne concerne qu'un groupe après l'autre sont les principales raisons pour lesquelles l'élève n'arrive pas à retenir ce qui est demandé. Certains élèves pensent que le fait d'écouter seulement ce qui les concerne pourrait les aider à mémoriser ce qu'il y a à accomplir. Pour cela, il sera donc aussi important de travailler autour de l'inhibition.

Dans ce chapitre, nous avons vu ce que je peux améliorer en tant qu'enseignante, soit mon débit de parole, faire plus de pauses, donner moins de détails et aller plus à l'essentiel. Il ressort aussi que l'attention, la mémoire et l'inhibition devraient être travaillées.

---

<sup>9</sup> / : pause d'une seconde  
// : pause de deux secondes  
() : les gestes sont écrits entre parenthèses

<sup>10</sup> Tous les prénoms utilisés sont des prénoms fictifs

### 3.2.2 Enregistrements vidéo n°1 et n°3

Tout d'abord, j'ai remarqué que les élèves devaient écouter parfois un long moment avant que la consigne n'arrive. Ils n'avaient d'autres choix que d'écouter, trier les informations, garder celles qui étaient importantes et encore être attentifs, disponibles et prêts pour enregistrer la consigne. Comme le dit Zakhartchouk (1999) « la surabondance d'informations tue l'information et brouille l'auditeur. La sobriété est parfois de mise et il faut « résister au prurit d'intervention » et à la volonté de « tout expliquer » » (p.43). Je remarque que trop souvent, je parle pour donner des informations qui me semblent importantes sur le moment, je veux à ce moment-là « tout expliquer » et en réalité je ne fais qu'embrouiller les élèves. Cela m'a surprise dès le visionnage des premiers films. J'ai alors essayé d'être tout spécialement attentive à cela durant les semaines suivantes. J'ai calculé le temps moyen passé à être attentif avant que la consigne ne commence.

**Tableau 5 : Temps moyen passé à être attentif avant la consigne**

	<b>Vidéos n°1</b>	<b>Vidéos n°3</b>
<b>Temps moyen passé à être attentif et trier les informations</b>	37 secondes	23 secondes

Je remarque qu'après Noël, je parle moins. Cela m'a interrogée. J'avais l'impression de toujours trop vouloir « tout expliquer ». Je suppose qu'ayant pris conscience des premiers retours des élèves au travers des questionnaires, j'ai été attentive à cela et essayé d'améliorer ce point qui me semblait central. Je réalise que cela va déjà mieux. Toutefois, je pense que je peux encore réduire cela.

Je me suis ensuite penchée sur la longueur de mes consignes. Comme vu plus haut, Zakhartchouk précise que l'important est d'avoir un objectif clairement défini. En observant la longueur de certaines transcriptions, je me suis demandé quel était mon objectif ! En effet, étant donné que je parlais beaucoup avant de donner la consigne et qu'ensuite celle-ci était très longue, je me suis interrogée quant à mon objectif. Ne l'avais-je pas perdu de vue, noyer dans cette volonté de « tout expliquer » ? Quel était mon objectif ? Certes à première vue, je dirais que l'élève sorte le matériel demandé ou alors range ses affaires comme il se doit. Cependant, en parlant trop, d'autres objectifs sous-jacents apparaissent-ils ? Des objectifs pas forcément souhaités ? En lisant les transcriptions, j'ai alors remarqué que l'objectif est clair et qu'il n'y avait pas d'autres objectifs non souhaités qui apparaissaient. En voici un exemple :

Date et heure	Consigne donnée	Objectif
22.10.2018 à 10h20	maintenant ce que vous devrez faire c'est prendre votre carnet / votre cartable / les enfants de 4 <sup>e</sup> année iront à la table grise pour les devoirs (montre la table grise) // les enfants de 3 <sup>e</sup> année viendront sur les petits bancs (montre les petits bancs), mais les petits bancs de devant pas ceux sous le tableau les petits bancs de devant (montre les petits bancs de devant) avec le carnet le cartable comme ça on vous explique les devoirs puis après on ira faire les sacs / c'est parti	Que les élèves prennent leur carnet et leur cartable pour se rendre soit sur les petits bancs, soit à la table grise

Toutefois, je constate que bien que l'objectif soit clair, il est noyé dans des informations moins importantes, parfois inutiles. Comme nous pouvons le voir sur cet exemple lorsque je précise que « ce sont les petits bancs de devant, pas ceux sous le tableau ». Mon objectif étant qu'ils viennent devant avec leur carnet et leur cartable. Finalement, s'ils ne sont pas exactement à la place que j'imaginais, cela n'est pas grave. J'aurais ainsi pu réduire ma longueur de consigne et donc son temps et leur temps d'attention. Cela aurait probablement été plus efficace.

Comme vu précédemment, je parle beaucoup pour « tout expliquer ». En effet, j'ai tout d'abord remarqué que je m'exprimais un certain temps avant de donner la consigne. Mais je constate aussi que lorsque je donne la consigne, j'ajoute énormément de détails qui embrouillent très certainement beaucoup les élèves. En constatant lors des premières prises vidéo que je parlais beaucoup, j'ai pris conscience que je devais aller plus à l'essentiel. J'ai relevé auparavant que le temps avant la consigne avait diminué et que mon objectif était clairement défini. Voici deux exemples extraits des vidéos n°1 et n°3. Dans le premier, on peut remarquer que ce qui est écrit en rouge n'apporte rien aux élèves à ce moment-là. En revanche, dans le second, peu de choses auraient pu être supprimées.

Date et heure	Consigne donnée
26.10.2018 11h10	donc je range tout ce qu'il y a sur mon banc (montre 1 sur les doigts) // et puis ensuite on va finir des choses qui ne sont pas encore tout à fait terminées qui sont commencées ça peut être / une fiche de math une fiche de français un jeu de math un jeu de français / vous ne ferez pas la même chose que le voisin // donc 1 (montre 1 sur les doigts) je range tout et 2 (montre 2 sur les doigts) je croise les bras à ma place et j'attends qu'une des 2 maîtresses m'appelle / c'est parti
07.01.2019 15h00	les enfants de 3 <sup>e</sup> vous rangez les petites pièces dans le sachet et ensuite vous venez mettre votre fiche que vous êtes en train de faire dans le bon bac (monter les bacs) avec le prénom même si ce n'est pas fini / les enfants de 4 <sup>e</sup> je crois que vous avez déjà tout rangé (approbation de la collègue) et ensuite vous êtes à votre place bras croisés tête dans les bras / c'est parti

Nous pouvons donc constater qu'entre les deux extraits, le nombre de mots a diminué. Toutefois, ce qui est important est de voir que les informations inutiles sont devenues plus rares. De plus, j'ai fait une moyenne du nombre de mots par consigne.

Tableau 6 : Nombre de mots moyens par consigne

	Vidéos n°1	Vidéos n°3
Nombre de mots moyens par consigne	54	44

Toutefois, cette baisse du nombre de mots est-elle réellement significative ? Est-ce que le fait qu'il y ait de longues consignes au début de l'année était dû à la quantité de détails ou était-ce parce que je prenais le temps de reformuler ou de faire reformuler les élèves ? De manière générale, il est rare que je fasse reformuler les élèves, cela est arrivé seulement une fois. Un tiers du temps c'est moi qui reformule. Je remarque que j'ai beaucoup fait cela lors des premiers enregistrements. Cela explique donc en partie le nombre de mots plus élevé. Guyot-Séché et Coupel (2010) précisent que la reformulation permet aux élèves de bien comprendre, car d'autres mots sont utilisés. Cependant, je constate que la majeure partie du temps je ne reformule pas, je répète exactement la même chose. Cela permet peut-être aux élèves inattentifs lors de la première formulation d'écouter lors de la répétition. Pour d'autres, cela sera un flot d'informations supplémentaires à trier. Cette question de la reformulation m'a passablement interrogée durant les semaines entre les vidéos où je pensais aux améliorations. En effet, je me disais que cela était un surplus d'informations pour certains et ne faisait, très certainement que de créer une surcharge cognitive. C'est pour cette raison que lors des films suivants, je ne redis que rarement ce qui a été dit. Au départ, je ne reformulais



pas, mais je répétais la même chose avec les mêmes mots. Peut-être que de faire redire aux élèves ce qu'il y a à faire, les aiderait davantage. Voici un exemple de consigne où je parle beaucoup et où je ne fais que de répéter ce que je viens de dire et l'exemple où je fais reformuler les élèves.

Date et heure	Consigne donnée	Commentaires
23.10.2018 à 9h25	alors / les enfants de 3 <sup>e</sup> année / vous viendrez vous asseoir sur les petits bancs qu'il faudra mettre en demi-cercle devant le tableau (montre les petits bancs) / et les enfants de 4 <sup>e</sup> année vous irez vous asseoir // vous sortez juste vos cahiers d'écriture / et puis // Mathieu et Mélanie vous pouvez aller à la table grise commencer et les autres vous pouvez faire la lettre T dans votre cahier d'écriture xxx les 3 <sup>e</sup> devant les 4 <sup>e</sup> vous sortez le cahier d'écriture vous commencez la lettre T sauf Mélanie Mathieu qui commenceront derrière / c'est parti	Début de consigne clair pour les élèves de 3 <sup>e</sup> année, mais plutôt confus pour les élèves de 4 <sup>e</sup> année, puis répétitions succinctes pour redire ce qui vient d'être dit.
10.01.2019 à 13h40	les enfants de 4 <sup>e</sup> vous prendrez / crayon (montre 1 sur les doigts) / gomme (montre 2 sur les doigts) / classeur rouge (montre 3 sur les doigts) / feuille de route (montre 4 sur les doigts) / quatre choses (montre le chiffre 4) // et vous irez de l'autre côté (montre l'autre classe) / les enfants que j'appelle vous prendrez j'ai pas fini/ les enfants que j'appelle vous prendrez crayon (montre 1 sur les doigts) gomme (montre 2) crayons de couleur (montre 3) ce sera Romain Jules Mateo et Ludo / crayon (montre 1) gomme (montre 2) crayons de couleur (montre 3) / les 4 <sup>e</sup> année vous devez prendre quoi ? [réponses des élèves de 4 <sup>e</sup> ] / ok / Romain Jules Mateo et Ludo vous devez prendre quoi ? [réponses des élèves] c'est ok c'est parti	Reformulation faite à la fin par les élèves de chaque groupe. Pas de détails inutiles.

Je remarque que la dernière consigne est celle qui me semble la plus adéquate. Toutefois, c'est la seule fois où j'ai procédé de cette manière. Je vais essayer de continuer de cette manière et voir si cela a un impact ou non sur la compréhension à plus long terme. Le fait que je répète moi-même ce qu'il y a à réaliser n'est, à mon avis, pas très utile. En faisant reformuler les élèves, non seulement ils vont utiliser leur vocabulaire, mais aussi cela me permettra de

voir si la consigne a été comprise. Zakhartchouk (2016) disait que c'était un des avantages de la consigne donnée oralement, elle peut être reformulée. Il faut donc trouver le juste milieu, afin de donner assez de détails sans exagérer, de ne pas répéter si cela ne sert à rien, de faire reformuler lorsque cela est nécessaire ... N'oublions pas le rôle du vocabulaire utilisé. Plusieurs auteurs tels que Zakhartchouk (2016), Astolfi (1997) ou Guyot-Séché et Coupel (2010) nous rappellent l'importance d'utiliser un vocabulaire connu des élèves et de veiller à la polysémie des mots. Il me semble que dans toutes les vidéos, j'utilise du vocabulaire simple et connu des élèves.

Penchons-nous sur le nombre d'informations transmis. Raynal et Rieunier (2014) stipulaient que la mémoire de travail ne peut traiter que sept informations à la fois. Regardons de plus près le nombre d'informations données par consigne. Si des informations ont été répétées, je les ai comptées comme nouvelles informations. L'élève doit tout de même l'écouter, la traiter, afin de comprendre qu'il l'a déjà enregistrée. De plus, j'ai pris en compte toutes les informations et non pas seulement celles données par groupe ; certains élèves écoutant tout, y compris ce qui ne les concerne pas.

**Tableau 7 : Nombre moyen d'informations données par consigne**

	Vidéos n°1	Vidéos n°3
<b>Nombre moyen d'informations données par consigne</b>	9	8

Je remarque que j'ai réussi à réduire le nombre d'informations entre le début et la fin des enregistrements. Cependant, donner huit informations est encore supérieur à ce que notre mémoire de travail peut traiter.

Il est aussi important de souligner le ou les temps de pause émis lors de la transmission d'une consigne. Brasseur (2001) soulignait l'importance de laisser un moment aux élèves pour enregistrer ce qu'ils viennent d'entendre et donc ainsi, mieux le retenir pour pouvoir l'accomplir. Mais qu'en est-il dans les vidéos ? Généralement, il y a une pause d'une ou deux secondes entre chaque étape lorsque j'énumère les affaires à prendre ou les différentes choses à réaliser dans un certain ordre. Toutefois, je remarque que je fais peu de pauses et qu'elles sont souvent de très courte durée. En effet, en repensant au propos de Brasseur, je ne pense pas qu'une à deux secondes suffisent aux élèves à mémoriser ce qu'il y a à faire ou à prendre. Mais est-ce judicieux de laisser des temps de pause plus conséquents ? Pour certains élèves s'ils ne réalisent pas la tâche immédiatement ils en oublient une partie. Je pense que les courtes pauses lors de la transmission sont utiles et nécessaires. Toutefois, je doute que de laisser du temps au terme de la consigne ne les aide.

Il est important de souligner le débit de parole. En effet, si les informations parviennent trop rapidement l'élève n'aura pas le temps de les mémoriser. Il est donc important de ne pas parler trop vite. J'ai remarqué que de manière générale, je parle plutôt vite. J'ai pour chaque consigne établi la vitesse d'élocution en mots/seconde. Voici ce qu'il en ressort.

**Tableau 8 : Vitesse moyenne en mots/seconde**

	<b>Vidéos n°1</b>	<b>Vidéos n°3</b>
<b>Vitesse moyenne en mots/seconde</b>	2.08	1.95

Je constate qu'après les vacances de Noël, je suis en moyenne à moins de deux mots par secondes. Toutefois, la différence n'est que peu significative entre les vidéos n° 1 et n°3. Cela est encore rapide et élevé. Les élèves l'ont aussi souligné dans les deux questionnaires. Il faut encore veiller à réduire cette vitesse.

Nous retrouvons aussi le volume de parole, lié à la manière de s'exprimer ; l'articulation. Il est arrivé que je ne comprenne pas ce qui a été dit et que je ne puisse donc pas le retranscrire. Il est possible que j'aie parlé trop doucement à ce moment-là et que je n'aie donc pas entendu ce qui a été dit, bien que le reste de la consigne ait été dite de manière audible. Une autre hypothèse est que j'aie bougé à ce moment-là et qu'alors je n'aie pas bien articulé la fin de la phrase. Toutefois, si je n'ai pas pu transcrire, il est donc probable que certains élèves aient aussi manqué cette partie de la consigne. Selon Zakhartchouk (1999), le fait d'articuler est important pour que les élèves puissent mémoriser toute la consigne. S'ils ne comprennent pas bien, ils devront alors mettre encore en place un décodeur afin d'essayer de comprendre ce qui a été dit ce qui les empêchera soit d'écouter toute la consigne, soit de l'enregistrer. En analysant mes différentes vidéos, je constate que lors des troisièmes, je m'exprime plus distinctement que lors des premières. En effet, lors des premières à cinq reprises ce n'était pas très clair contre deux lors des troisièmes.

Zakhartchouk (1999) nous dit que le moment choisi pour donner la consigne est important. En effet, si les élèves sont dans une tâche lorsque nous transmettons une consigne, alors seuls les bons élèves seront capables de faire deux choses à la fois, soit de faire leur travail et d'écouter la consigne. Je me questionne alors sur l'efficacité ou la nécessité de mes consignes pour annoncer la fin de la pause. N'est-ce pas suffisant de faire sonner le grelot ? Etant donné que les élèves connaissent la différence depuis le début de l'année entre le hibou et le grelot, je pense que seul le son du grelot est suffisant. En effet, ajouter une consigne à ce moment-là est obsolète et ne sera très certainement pas écoutée et mémorisée par la plupart des

élèves. Voici deux exemples de consignes qui me paraissent inutiles. Avant chaque consigne le grelot a retenti. Parfois, il a même sonné en même temps que la consigne.

Date et heure	Consigne donnée
22.10.2018 à 14h20	on range tout et on vous attend devant sur les petits bancs (montre les petits bancs) c'est parti
07.01.2019 à 11h10	voilà on range tout et on va à sa place

Je constate que cela ne m'avait pas interrogée auparavant, étant donné que lors des deux périodes filmées, je retrouve la même chose.

Regardons de plus près ce que nous dit Brasseur (2001). Il invite à donner les consignes importantes en premier. Cela a été un grand questionnement durant ces semaines de récoltes de données. Parfois, je commençais par expliquer aux 3<sup>e</sup> année, puis ils devaient attendre pendant que je donnais la consigne aux 4<sup>e</sup> année. A d'autres moments, c'était le contraire. Regardons un des exemples où je m'adresse à un groupe, puis à un autre.

Date et heure	Consigne donnée	Commentaires
07.01.2019 à 14h15	les enfants de 3 <sup>e</sup> viendront faire sur ce banc (montre le petit banc) / une pile de fiche de / avec le chiffre 8 et le prénom on fera autre chose xxx / on fera autre chose après / et une pile avec les cahiers de math les enfants de 4 <sup>e</sup> année vous laissez tout sur le banc / c'est parti	Je m'adresse : 1) Aux 3 <sup>e</sup> 2) Aux 4 <sup>e</sup>

En regardant les différentes vidéos, je remarque que la majeure partie du temps je m'adresse aux 3<sup>e</sup> en premier et ensuite aux 4<sup>e</sup>. Dans les cas où je transmets la consigne aux élèves de 4<sup>e</sup> en premier, c'est lorsqu'ils doivent aller dans une autre salle. Sinon, je commence régulièrement par les élèves de 3<sup>e</sup> année. Je suppose que le fait que je suive plutôt les 3<sup>e</sup> que les 4<sup>e</sup> influence l'ordre de transmission de mes consignes. De plus, je remarque que je répète parfois la consigne au milieu et parfois à la fin. Donc à l'affirmation de Brasseur de commencer par le plus important, je m'interroge toujours dans cette configuration de classe, quelle est l'information la plus importante ? N'ont-elles pas toutes leur importance ? Je pense que cela dépend du point de vue. Chaque groupe d'élèves répondra que la sienne a le plus d'importance. D'après leurs retours, ils disent que d'écouter seulement ce qui les concerne pourrait les aider. Les élèves devront alors inhiber une partie des informations reçues, ce qui

peut être un obstacle. Toutefois, je me demande si l'aménagement de la classe pourrait jouer un rôle et les aider. Actuellement, les bancs des élèves sont placés en îlots et ils sont mélangés entre 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année. Caron (2002) et Brasseur (2001) parlaient de l'importance de cet aménagement. Une solution pourrait alors être que les élèves de 4<sup>e</sup> année soient assis d'un côté de la classe et les élèves de 3<sup>e</sup> année de l'autre côté. Ainsi, lorsque je donnerais les consignes, je pourrais regarder le groupe auquel je m'adresse. Cela aiderait peut-être les élèves qui ont des difficultés à trier ce qui est pour eux et ce qui ne l'est pas.

Finalement, il est important de s'arrêter encore sur les supports visuels. Lors de la problématique, nous avons vu selon Zakhartchouk (1999) que le fait d'accompagner la consigne orale d'un support visuel tel qu'image, objet ou geste aide à la bonne compréhension. En visionnant les premières vidéos, j'ai été surprise de voir que régulièrement je faisais des gestes pour indiquer un endroit, une classe ... Je ne pensais pas que je faisais cela souvent. Cependant, il est plutôt rare que je montre les objets. De plus, il arrive souvent que je compte les différentes étapes sur mes doigts. Cela se produit plutôt dans les vidéos n°1. Dans les vidéos n°3, j'ai agi ainsi à une seule reprise. Mais cela a-t-il du sens ? Observons les deux exemples ci-dessous.

Date et heure	Consigne donnée	Commentaires
23.10.2018 09h50	alors je range le casque (montre 1 sur les doigts) // je mets le cahier dans le banc (montre 2 sur les doigts) // si j'ai un atelier devant moi je viens le ramener (montre 3 sur les doigts) // et ensuite je suis à ma place bras croisés tête dans les bras // ok / (montre 1) le casque (montre 2) le cahier (montre 3) ou un atelier (montre 4) et à ma place tête dans les bras / c'est parti	J'énumère les différentes étapes qu'il y a à réaliser sur mes doigts et ensuite lorsque je récapitule j'ajoute le 4) que j'avais dit, mais pas montré.
26.10.2018 à 11h40	si j'ai un dossier ou une fiche (montre 1 sur les doigts) je viens l'amener sur les petits bancs devant (montre les petits bancs) // ensuite (montre 2 sur les doigts) je range le jeu si j'ai un jeu // (montre 3 sur les doigts) je range ma place / tip top // et quand tout est prêt j'ai la tête dans les euh non je fais mon métier et après j'ai la tête dans les bras je vous rappelle tout / (montre 1) je range ma fiche ou mon jeu / (montre 2) je range ma place / (montre 3) je fais mon métier et ensuite (montre 4) bras croisés tête dans les bras / c'est parti	Je montre le 1) puis le 2) en m'adressant à deux groupes d'élèves différents, ensuite le 3) est pour tout le monde. Après je m'embrouille et je recommence en énumérant différemment.

Dans ces deux exemples, l'utilisation des doigts pour énumérer les différentes étapes n'a pas été utilisée de manière judicieuse. Dans le premier exemple, l'étape 2) et 3) concerne deux groupes d'élèves différents. Le fait de compter les différentes étapes permet aux élèves de s'y référer pour accomplir toute la consigne. Ainsi, il sait s'il a une ou deux ou trois actions à réaliser. Cependant, si l'action n°2 et l'action n°3 ne s'adressent pas aux mêmes élèves cela peut l'induire en erreur. Il verra trois sur les doigts de l'enseignante alors qu'en réalité il aura seulement deux tâches à accomplir. Dans le second exemple, nous retrouvons le même problème. De plus, nous pouvons constater que je me perds et j'en ajoute lorsque je récapitule. Je n'utilise pas la même numérotation au début et à la fin de ma consigne. Cela n'est donc pas judicieux. Afin que cela soit utile, il faudrait que pour chaque groupe d'élèves j'énumère une action concrète par doigt. Il faudrait alors s'adresser à un groupe après l'autre. Je réalise que d'utiliser un support visuel peut en effet aider certains élèves. Toutefois, il faut réfléchir auparavant à notre manière de l'utiliser. S'il est mal utilisé, il ne servira alors à rien. De plus, lorsque nous utilisons divers supports visuels pour illustrer une même consigne par exemple

compter les objets sur les doigts, mais aussi les montrer, cela permettra très certainement à un plus grand nombre d'élèves de bien comprendre et enregistrer la consigne.

### 3.2.3 Questionnaires n°1 et n°2

Lors des questionnaires, j'ai au début de chaque sous-chapitre, récolté les représentations des élèves concernant divers termes, tels que *consigne*, *attention*, *mémoire* ... Ces mots étant utilisés dans les questions suivantes du questionnaire, j'ai après avoir écrit ce qu'ils me disaient, expliqué ce que cela voulait dire. Ainsi, ils comprenaient bien les questions suivantes. De plus, j'ai adapté ma manière de poser les questions en fonction de l'élève (allophone, bruit aux alentours lors de la question ...).

Tout d'abord, il était essentiel de récolter les représentations des élèves face au terme *consigne*. J'ai constaté que ce n'était pas clair pour tout le monde. La majorité de la classe n'a pas réussi à définir ce terme. Lors des deuxièmes questionnaires, la majeure partie de la classe a, cette fois-ci, réussi à donner une définition.

A la question *J'arrive à écouter quand la maîtresse me demande de prendre...* j'ai pu constater une évolution positive entre les deux questionnaires.

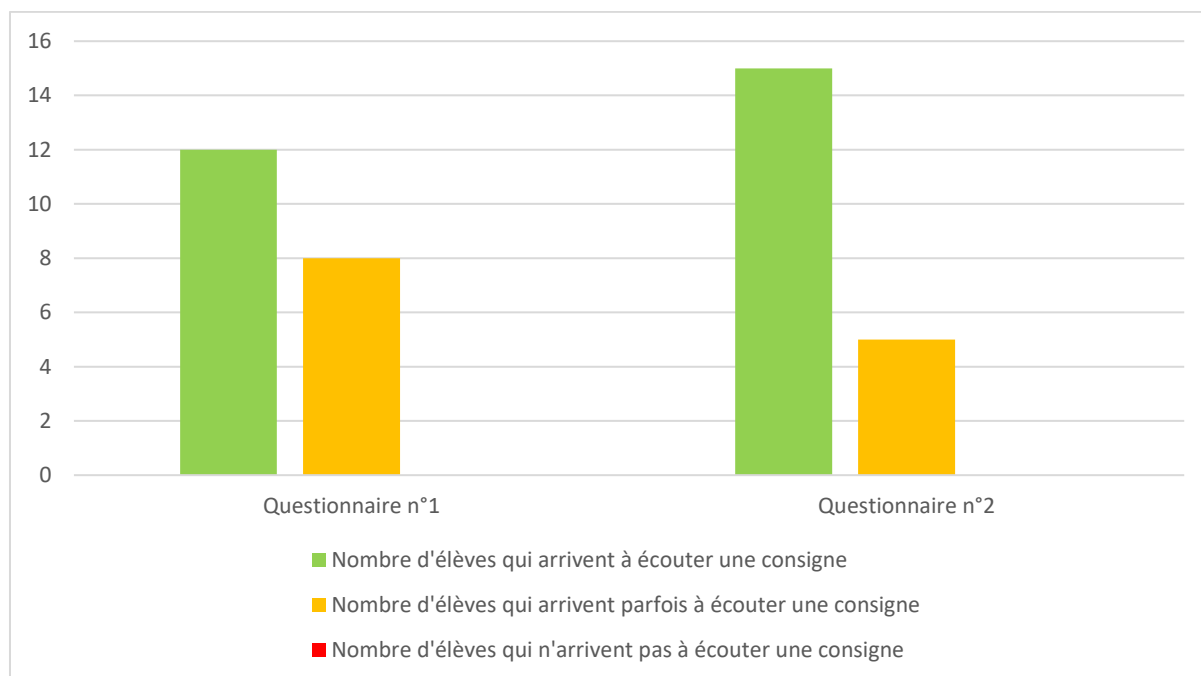
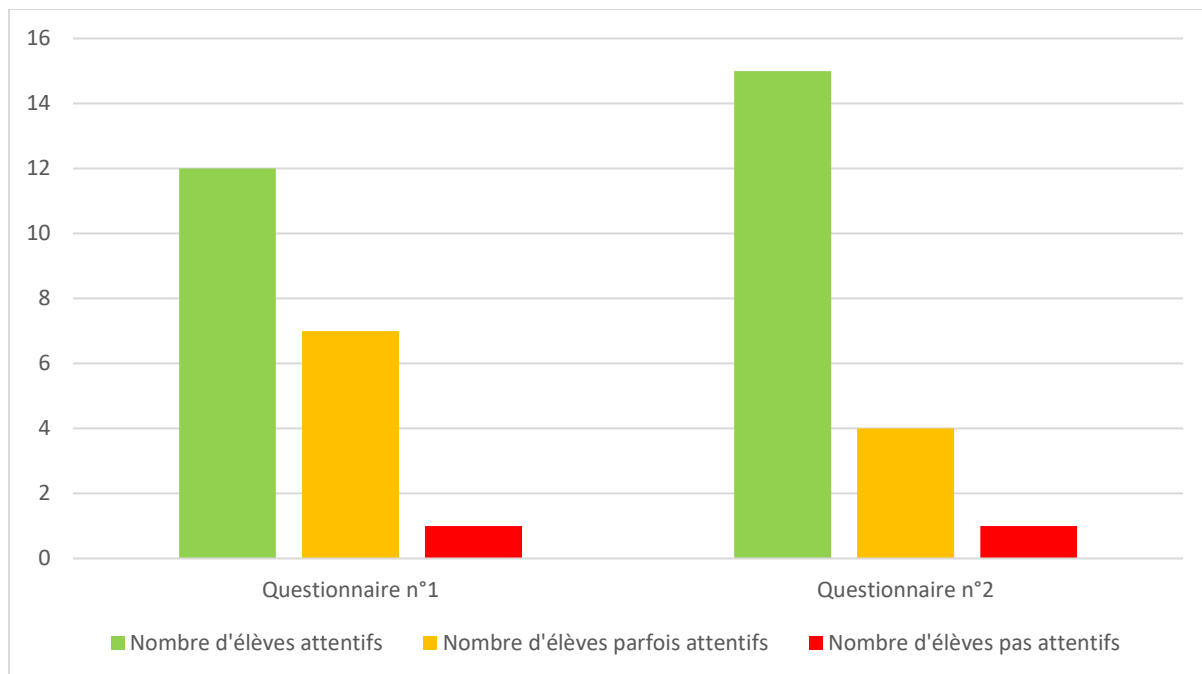


Figure 5 : L'écoute : comparaison des deux questionnaires

Je constate que le taux d'élèves qui se dit capable d'écouter à ce moment-là a augmenté. Toutefois, pour un élève en particulier, le changement a été négatif ; il est passé de oui à ça dépend. Cela est peut-être dû à son humeur, son ressenti du moment. De manière générale,

je peux donc observer que le fait que je parle moins vite et que je donne moins d'informations aide les élèves. En effet, ce sont principalement ces deux points qui ressortaient. De plus, comme nous le disaient Gagné, Leblanc et Rousseau (2009) certaines fonctions exécutives évoluent au fil des ans. Il est donc tout à fait possible que les élèves aient grandi et acquis cela de manière tout à fait naturelle. Pour certains, le fait d'avoir travaillé autour de ce thème en classe, les a probablement aidés.

Ensuite, regardons de plus près la partie liée à l'attention. En tant qu'enseignante, j'emploie souvent les termes « il faut que vous soyez bien attentifs maintenant ». J'ai remarqué lors des premiers questionnaires que pour la majorité des élèves, ces termes n'évoquaient rien. Après avoir travaillé l'attention en classe, la majeure partie des enfants comprend et arrive à expliquer ce que cela signifie. Toutefois, cela ne signifie pas qu'ils arrivent ou non à être attentifs.



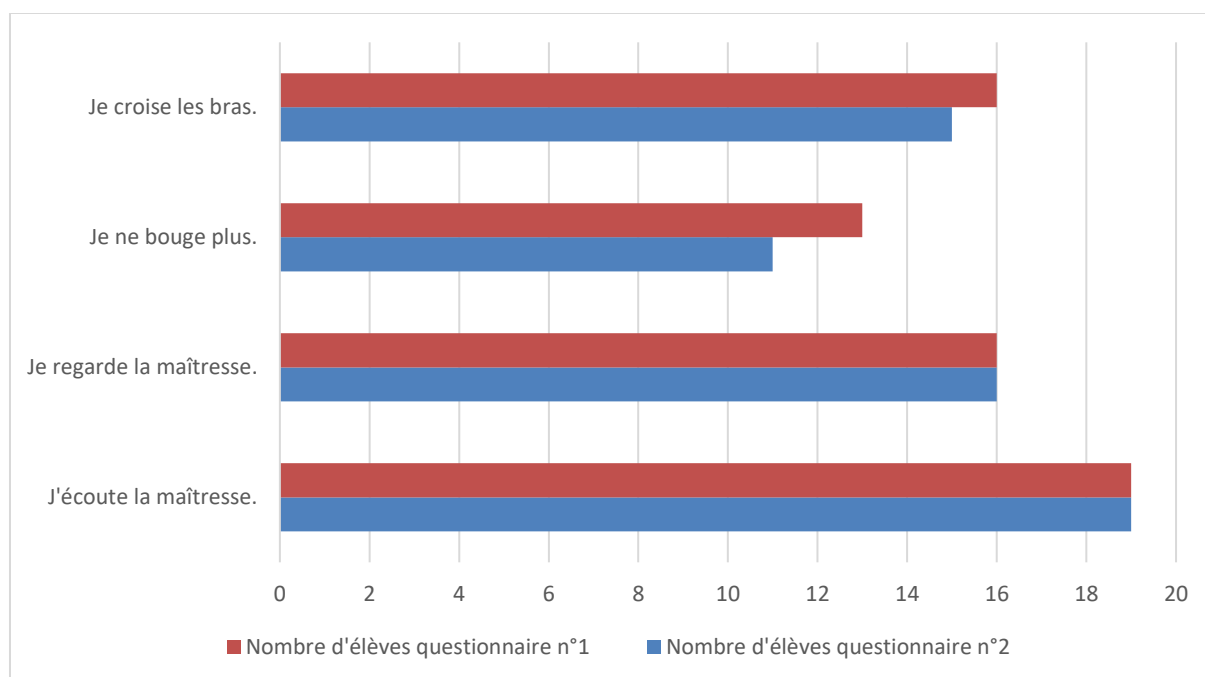
**Figure 6 : L'attention : comparaison des deux questionnaires**

Sur ce graphique, nous pouvons constater que plus d'élèves sont attentifs à la fin du dispositif mis en place. J'en déduis donc que les activités mises en place pour travailler cette attention ont porté leurs fruits. De plus, comme expliqué auparavant le fait qu'ils aient grandi a aussi peut-être joué un rôle. Toutefois, il reste un élève qui n'arrive toujours pas à être attentif. Cependant, ce n'est pas le même dans les deux questionnaires. Celui qui a dit ne pas être attentif au départ a ensuite dit qu'il était attentif. Un autre élève pour qui cela dépendait a répondu non dans le deuxième questionnaire. Il ne savait pas comment faire pour être attentif. J'émet donc plusieurs hypothèses à cela. Il est possible que lors du premier questionnaire, lorsqu'il a répondu que cela dépendait, il n'était peut-être déjà pas très sûr de lui. Et ensuite,



dans le second questionnaire, il est possible qu'il ne se sentait plus capable d'être attentif et donc qu'il ait répondu par le négatif. C'est peut-être un élève qui manque de confiance en lui. Une autre hypothèse est que lors du premier questionnaire il n'a « pas osé » répondre sincèrement et a un peu embelli ce qu'il ressentait. De ce fait, lors du second questionnaire, voyant qu'aucune des réponses données ne lui avait porté préjudice, il a « osé » donner son ressenti. Finalement, il est possible que lors du premier questionnaire qui se trouvait plutôt en début d'année, cet élève se sentait plus capable d'être attentif et que les événements, les semaines écoulées entre les deux questionnaires aient fait qu'il ne se sentait plus du tout compétent, capable d'être attentif et ne savait plus comment faire pour y remédier. Les séquences mises en place n'ont donc pas été bénéfiques pour cet élève. Toutefois, peut-être que ces notions ne sont pas le nœud principal et que d'autres notions devraient être développées auparavant, par exemple, la confiance en soi.

Lorsqu'ils sont attentifs, la majorité des élèves regardent l'enseignante et l'écoutent en ayant les bras croisés. Voici les résultats obtenus dans les deux questionnaires.

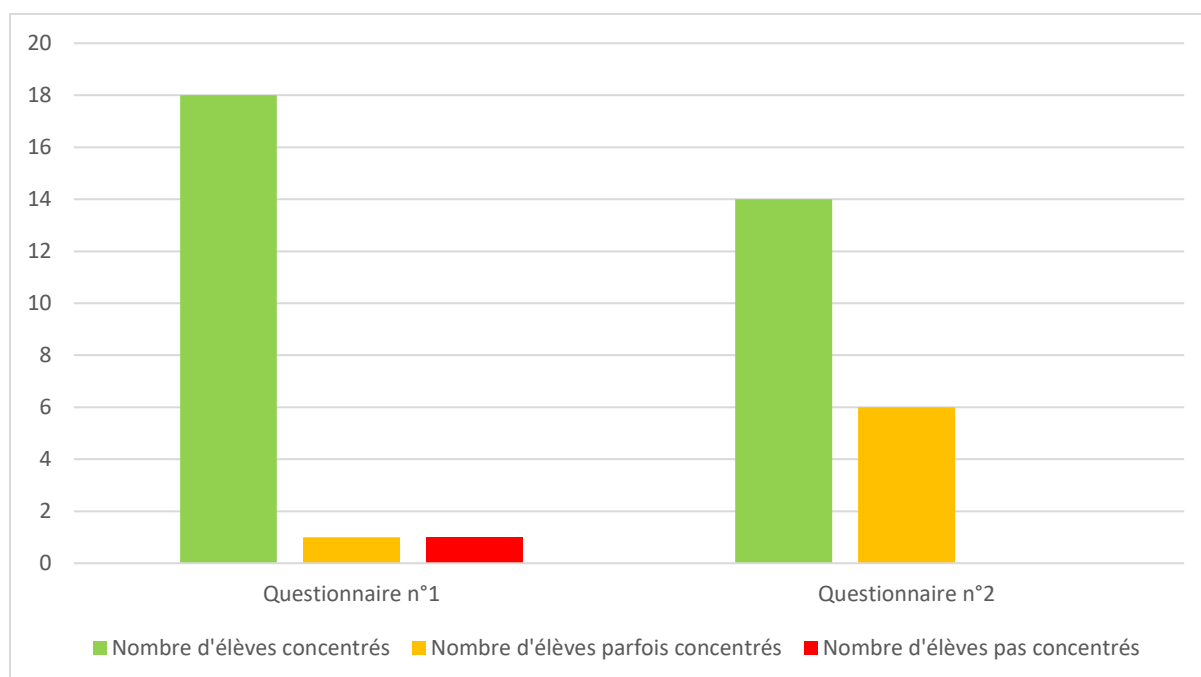


**Figure 7 : Comment sont les élèves attentifs**

Pour certains d'entre eux, le fait d'avoir quelque chose dans les mains les aiderait à bien écouter. En revanche, ce qui les empêche d'être attentifs est comme cité précédemment, la maîtresse qui parle trop, trop vite, le bruit dans la classe, un camarade qui bouge ou parle ... un certain nombre de distractions. Gagné (2001) développe divers types d'attention ; attention dirigée, attention soutenue et attention partagée. Dans les activités menées, je me suis surtout basée sur l'attention soutenue. Les élèves devaient bien écouter pour réaliser une action

demandée. De plus, comme ils faisaient cela tous en même temps, il n'y avait pas ou très peu de distractions liées à un bruit ou à un geste de camarade. L'attention sélective n'a pas été suffisamment travaillée ce qui peut expliquer que les élèves soient encore dérangés par les camarades.

Concernant la concentration, elle a été travaillée indirectement tout au long des activités. Les élèves devaient en plus d'être attentifs, se concentrer pour réaliser le jeu ou l'activité demandée. Étant donné les résultats obtenus lors des premiers questionnaires, je n'ai pas mis l'accent sur le travail de cette fonction. Toutefois, cela aurait peut-être été judicieux. Observons-les.

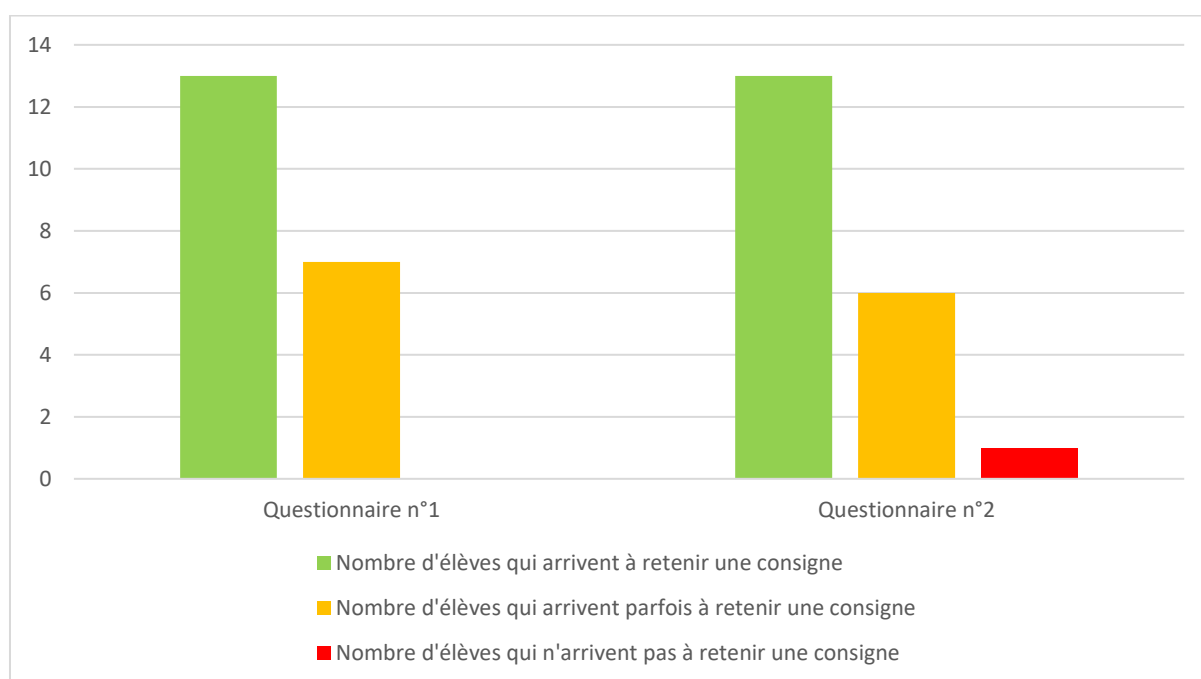


**Figure 8 : La concentration : comparaison des deux questionnaires**

Contrairement au premier, tous les élèves savent se concentrer lors du deuxième questionnaire. En revanche, le nombre d'élèves qui se concentrent parfois a augmenté. Ce qui est ressorti des questionnaires est le fait qu'ils n'ont soit pas écouté ou qu'il y avait trop de choses dans leur tête pour bien écouter à ce moment-là. Gagné, Leblanc et Rousseau (2009) parlent de l'importance d'inhiber son impulsivité tant comportementale, émotionnelle que cognitive. Cela a été très peu travaillé lors des séquences par manque de temps. Il serait donc intéressant de continuer de le travailler pour voir si cela aide les élèves ou non. Un autre paramètre qui n'a pas été travaillé, mais qui peut être responsable de ce « trop plein dans la tête » se situe au niveau des émotions. Plusieurs auteurs tels que Gagné *et al.* (2009) ou Mikolajczak (2014) expliquent l'importance d'apprendre aux élèves à gérer les émotions autant positives que négatives. Celles-ci peuvent, en effet, impacter la concentration et la mémoire.

Le fait que le nombre d'élèves parfois concentrés ait augmenté est peut-être dû à la période de l'année. En effet, les premiers questionnaires ont été faits plutôt au début de l'année. A ce moment-là, les élèves sont encore en pleine forme. A l'approche des fêtes de fin d'année et après celles-ci, ils sont plutôt fatigués. Ils arrivent peut-être moins à se concentrer, à inhiber toute cette impulsivité et à gérer leurs émotions.

La mémoire de travail a passablement été travaillée lors des séquences. Toutefois, elle était souvent traitée en même temps qu'une autre notion, telle que l'attention par exemple. Nous avons travaillé régulièrement autour de la mémoire, mais nous n'avons pas abordé des stratégies de mémorisation. Nous avons plutôt exercé notre mémoire. C'est peut-être pour cette raison que nous pouvons observer une baisse des résultats.



**Figure 9 : La mémoire de travail : comparaison des deux questionnaires**

Ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui ont répondu oui dans les deux questionnaires. En effet, pour deux d'entre eux, les résultats ont été plus positifs. Dans ce cas-ci, les séquences ont probablement porté leurs fruits. En revanche, pour trois élèves, les résultats ont baissé. Pour comprendre cela, il est nécessaire de se pencher plus particulièrement sur ces trois questionnaires. Ce qui revient est à nouveau le flot d'informations que je donne. Après les analyses vidéo, je trouvais que j'avais diminué ce nombre d'informations. Toutefois, je constate que pour certains élèves, c'est toujours un obstacle. Il est possible que pour eux, il y ait encore trop d'informations, que leur cerveau ne peut traiter autant de données en même temps. Gagné, Leblanc et Rousseau (2009) stipulaient que les fonctions exécutives s'acquerraient avec l'âge. Bien que les élèves aient grandi, comme nous

l'avons vu auparavant, il est possible que ce soit des élèves qui ne suivent pas la courbe tracée dans la littérature. Nous avons vu que lors des premières vidéos, je répétais souvent deux fois ce qu'il y avait à faire. Trouvant cela absurde, j'ai essayé de ne plus le faire. J'ai constaté que dans les seconds enregistrements, je le faisais moins. Cependant, en voyant que les élèves ont plus de difficultés actuellement à mémoriser, je me questionne sur l'utilité de répéter. Peut-être que le fait que je redisais la même chose permettait à certains de bien emmagasiner ce qu'ils devaient accomplir. Peut-être que ceux qui étaient inattentifs profitaient de cette deuxième annonce. Toutefois, un élève a souligné lors du deuxième questionnaire que pour mieux retenir, il apprécie que je les fasse reformuler. Finalement, il est peut-être important de répéter, de faire reformuler les élèves afin qu'ils puissent bien retenir.

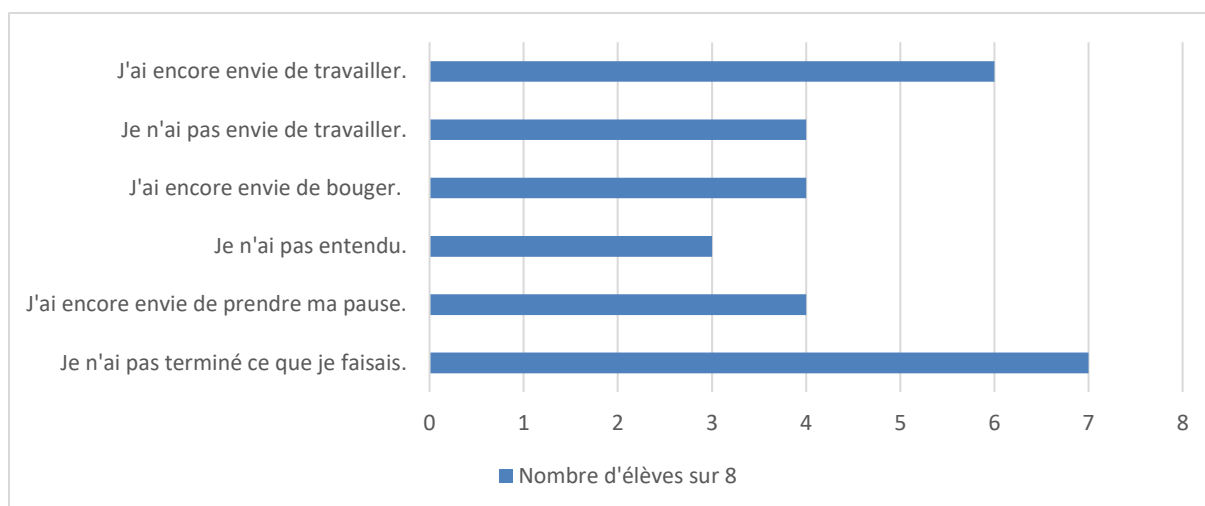
Dans cette partie, j'ai remarqué que les séquences avaient porté leurs fruits pour autant qu'elles aient pu suffisamment être travaillées. Il serait donc bénéfique de continuer cela et de voir si l'évolution se poursuit ou non.

### **3.2.4 Enregistrements vidéo n°3 et questionnaires n°2**

Pour terminer, croisons les données des enregistrements vidéo avec les deuxièmes questionnaires des élèves.

Après Noël, lorsque j'ai demandé aux élèves s'ils arrivaient à écouter en classe, 15 m'ont répondu que oui. Pour les cinq restants, ils y parviennent parfois. Ce qui nous intéresse est de savoir pourquoi ils ne peuvent pas systématiquement. Pour tous, c'est à nouveau le fait que je dise trop de choses. Le fait de devoir communiquer ce qu'il y a à faire à un groupe d'élèves puis à un autre est en partie responsable de ce nombre encore élevé d'informations. Il n'est peut-être pas facile pour ces cinq élèves de trier ce qui les concerne ou non et de retenir seulement ce qui est pour eux. C'est probablement la raison pour laquelle, le nombre d'informations est encore trop important à leurs yeux. Il est aussi ressorti que je parlais encore trop vite, comme déjà constaté précédemment.

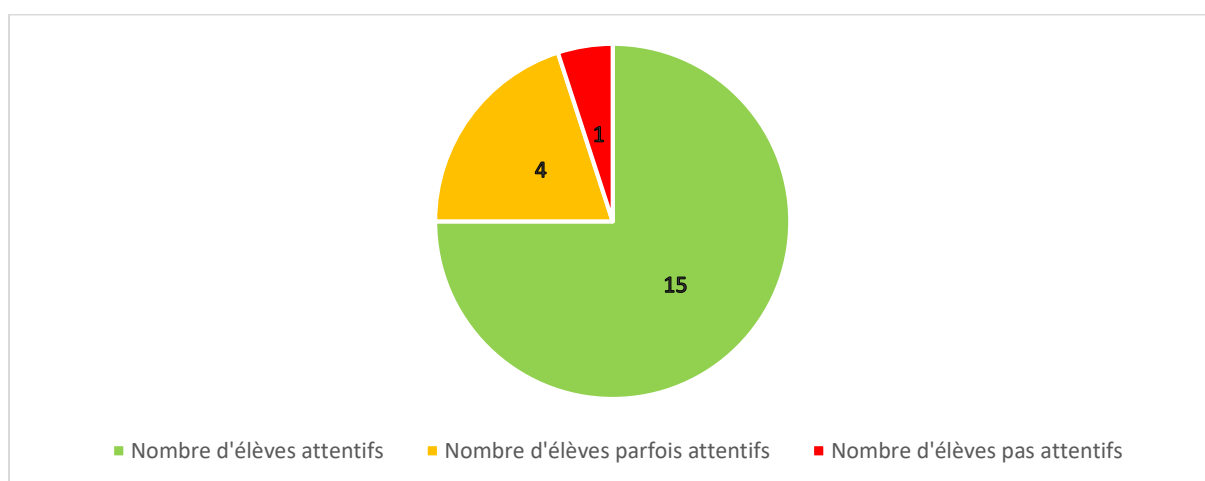
Penchons-nous maintenant sur le signal sonore émis avant ou au moment de la consigne. Seulement une petite majorité de la classe se sent capable de s'arrêter pour écouter la consigne lors du signal. Pour huit élèves, ils y parviennent, mais pas systématiquement. Pour un élève, il est même impossible d'y arriver. En regardant, de plus près les raisons qui les empêchent d'écouter à ce moment-là, ce qui est mis en évidence concerne plutôt l'élève.



**Figure 10 : Raisons pour lesquelles les élèves n'arrivent pas à s'arrêter au signal sonore**

La plupart du temps, ils ne s'arrêtent pas tout de suite, parce qu'ils souhaitent « vite finir » ce qu'ils sont en train de faire que ce soit un travail ou une activité pendant la pause. Ici, nous ne rencontrons donc pas un problème d'attention ou de mémoire, mais la motivation. L'élève veut terminer ce qu'il réalise, il est motivé et ne veut pas s'arrêter.

En ce qui concerne l'attention, voici les résultats obtenus.

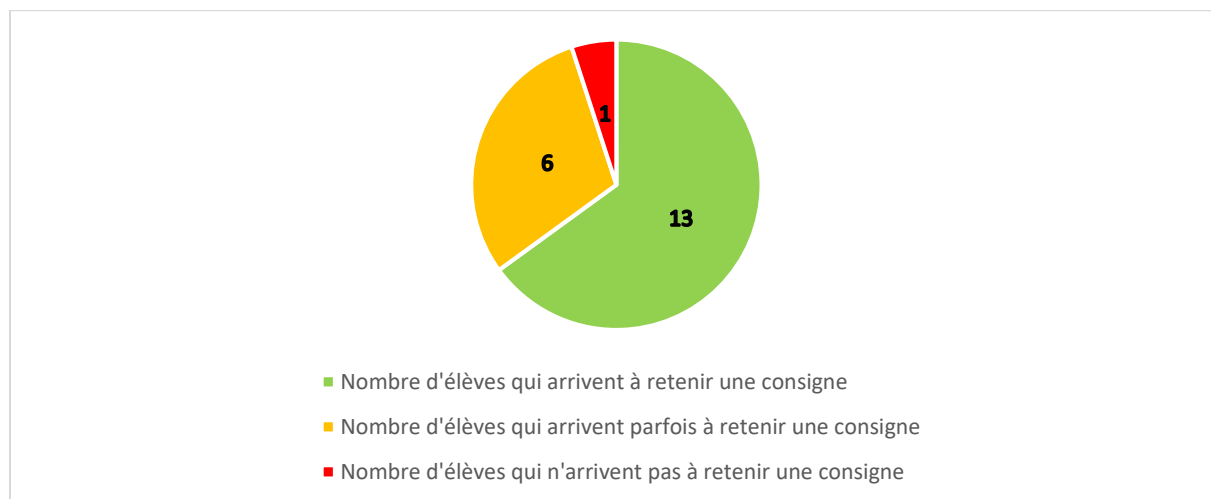


**Figure 11 : L'attention (2<sup>e</sup> questionnaire)**

Les trois quarts de la classe sont attentifs lors de moments de consignes. Concernant le quart restant, quatre y parviennent parfois et un n'y arrive pas. Pour tous, le problème majeur est le bruit dans la classe. Le fait que j'attende le silence au milieu de la consigne embrouille très certainement certains élèves. C'est peut-être pour cette raison que certains m'ont répondu que le bruit les empêchait d'être attentifs. Le fait que je parle beaucoup est à nouveau souligné. Cependant, comme je parle un petit peu moins qu'au départ, cela a peut-être permis à certains

élèves d'être plus attentifs à cette période de l'année. Toutefois, pour d'autres, c'est encore trop d'informations à retenir.

Regardons maintenant de plus près le ressenti des élèves au niveau de la mémoire de travail.



**Figure 12 : La mémoire de travail (2<sup>e</sup> questionnaire)**

Je vais me concentrer exclusivement sur les élèves qui ont des difficultés à mémoriser ce qu'il y a à réaliser. Ce qui ressort est à nouveau le nombre d'informations ou le nombre de mots que je prononce. Pour certains de ces élèves, il y a encore trop de détails, trop d'informations, tout ne les concerne pas. Ils doivent alors faire le tri. Pour quelques-uns, le fait de prendre directement dans leurs mains ce dont ils ont besoin, les aide. Comme vu précédemment, étant donné le flot d'informations, ils doivent attendre que tous aient reçu leurs consignes pour débuter, ils ont donc le temps d'oublier. Dans un premier temps, je pensais que le fait d'avoir réduit mon nombre de mots et le nombre d'informations avaient aidé certains élèves à être plus attentifs. Toutefois, je constate ici que cela n'a eu aucun impact. J'en déduis donc que ce n'est probablement pas ma manière de donner les consignes qui a influencé les élèves ici, mais bien le fait d'avoir travaillé autour de la mémoire en classe. Un élève qui réussissait au départ à mémoriser n'y arrive plus maintenant. Nous avons vu précédemment les potentielles raisons à cela. Toutefois, de manière générale, pour aider les élèves à faire le tri d'informations, il peut être judicieux de repenser l'aménagement de la classe comme expliqué précédemment. Il faudra tout de même penser au fait que cela ne réduira pas le nombre d'informations, mais que cela aidera seulement les élèves à trier ce qui les concerne. Le temps d'attente avant de réaliser la consigne pour une partie des élèves restera alors élevé et ne sera pas résolu. Afin qu'ils n'oublient pas ce qu'ils ont à réaliser, il pourrait être possible de les laisser déjà prendre ou ranger toutes les affaires qui se trouvent dans leurs bancs. Ainsi, ils ne se déplaceraient pas encore, mais n'oublieraient pas la moitié de la consigne. Les autres élèves pourraient alors écouter leur consigne et aussi la réaliser immédiatement. En procédant

ainsi, les élèves oublieront peut-être moins de choses. Cependant, il se peut qu'il y ait un peu plus de bruit dans la classe pour la seconde partie des consignes ce qui pourrait déranger certains élèves.

### **3.3 Interprétation des résultats**

Bien que j'aie eu l'impression de faire beaucoup de changements dans ma manière de donner les consignes, je constate que l'impact envers les élèves n'est finalement que moindre. Cela m'interroge. Oui, je pense que nous jouons un grand rôle et que le fait de donner trop d'informations, de parler trop vite, de parler à un groupe puis à un autre n'est pas bénéfique pour une bonne compréhension de l'action à réaliser. Toutefois, je constate que l'élève a besoin de stratégies pour pouvoir écouter, mémoriser et réaliser une consigne. Nous partons souvent du principe qu'un élève sait être attentif. J'ai remarqué que cette stratégie devrait faire partie d'un apprentissage de base à l'école. Je fais le même constat avec le fait de sélectionner, trier et prendre seulement ce qui nous concerne lors de la consigne par exemple. C'est tout un art en soi qui est souvent pris pour acquis dès l'entrée en primaire, mais qui ne l'est finalement que rarement.

Dans ma méthodologie, j'avais fait des hypothèses quant à mes résultats.

- Ma manière de donner les consignes aura évolué suite à mes lectures, à mes observations des premières vidéos et aux réponses des élèves des premiers questionnaires.
- Le fait de travailler la mémoire aidera les élèves à retenir ce qu'ils doivent faire lorsque je transmets une consigne.
- Travailler autour de l'attention aidera les élèves à être plus attentifs au moment des consignes.
- A la fin de l'expérimentation, je pourrai observer que les élèves seront plus mobilisés dans l'accomplissement des consignes. Ils seront plus attentifs au moment où je les donnerai, les retiendront mieux et pourront donc mieux les exécuter.

Celles-ci se sont en partie vérifiées. Concernant ma manière de donner les consignes et l'attention des élèves, j'ai obtenu de manière générale, des résultats positifs, à la hauteur de mes espérances. Cependant, concernant la mémoire, je n'ai pas obtenu les résultats escomptés. Au contraire, ils ont plutôt été négatifs. Il est donc indispensable d'encore travailler cette notion.

Après toutes ces analyses, voici les réponses que j'apporterais à mes deux questions de recherche.

*Comment peut-on travailler sur les fonctions exécutives en 3-4H, sachant que cela évolue en fonction de l'âge ?* Il est vrai que près de trois ans séparent les élèves de la classe. Toutefois, pour tous les élèves, travailler autour de l'attention, la mémoire, l'inhibition était quelque chose de nouveau. Il est très probable que chez certains ces fonctions se soient développées de manière autonome, en suivant la courbe de l'âge. Pour d'autres, il était plus important de les travailler. Chaque activité a été choisie de manière à ce que chacun puisse y participer, comme expliqué dans la méthodologie. Elles ont facilement pu être adaptées à tout le monde. Il a fallu faire attention à ce que les élèves allophones puissent également y prendre part. De plus, chaque séquence était progressive. Cela était donc peut-être facile pour certains au départ, mais se complexifiait au fil du temps pour que chacun puisse y trouver son compte, comme expliqué dans la méthodologie.

*De quelle(s) manière(s) le fait de travailler sur les fonctions exécutives en classe de 3-4H aura-t-il une influence sur l'attention, la concentration et la mémoire des élèves au moment où l'enseignant donne une consigne orale de transition ?* Comme j'ai pu le constater, le fait d'avoir travaillé régulièrement l'attention a eu des conséquences positives. Les élèves se sentent de manière générale plus attentifs. Concernant la mémoire, les élèves se sont sentis moins capables entre les premiers et les derniers questionnaires. Je pense que ce point mériterait encore d'être travaillé. Je constate donc que le fait de prendre du temps en classe pour travailler les fonctions exécutives est primordial. Les élèves savent ce que signifie « être attentif » et savent comment être à ce moment-là. Ils seront alors plus réceptifs à la consigne donnée. Toutefois, n'oublions pas que la manière de donner la consigne a aussi toute son importance et ne peut être négligée. En continuant de travailler la mémoire, les élèves développeront alors des stratégies pour retenir ce qui est dit.



## Conclusion

Comme évoqué précédemment, j'ai trouvé des réponses à mes deux questions de recherche. Pour la première, le fait que les élèves aient un écart de trois ans ne m'a pas empêchée de travailler facilement autour de l'attention, de la mémoire, de l'inhibition ... Les activités ont facilement pu être adaptées à tous, toutefois il a fallu veiller aux élèves allophones. En effet, j'ai parfois dû adapter une activité ou en choisir une plutôt qu'une autre, afin que les élèves qui ne sont pas de langue maternelle française puissent y participer sans l'obstacle de la langue. Concernant la différence d'âge, les activités ont été traitées de manières progressives. Elles ont peut-être été simples au départ pour certains, mais se sont ensuite complexifiées. J'ai constaté que chacun devait à un moment ou un autre bien se concentrer pour y parvenir.

Concernant ma deuxième question de recherche, j'ai pu observer un petit impact. En effet, au niveau de l'attention, les élèves et moi avons remarqué que de manière générale ils étaient plus attentifs au moment où je donnais une consigne de transition. Concernant la concentration qui n'a pas directement été travaillée, j'ai pu constater que les élèves se concentraient moins en fin d'expérience. Cela est peut-être dû au fait que d'écouter ces consignes était devenu un automatisme et qu'ils le faisaient alors plus inconsciemment. Ils n'avaient alors peut-être plus l'impression de se concentrer autant qu'au départ. Pour la mémoire de travail, les résultats obtenus sont restés presque similaires. Cette fonction exécutive a été passablement travaillée, toutefois, je suppose qu'elle demande plus de temps pour s'acquérir.

Globalement, j'ai pu répondre partiellement à mes questions de recherche. J'explique un tel résultat par le temps. En effet, je pensais être dans les temps en commençant ma récolte de données juste après les vacances d'automne pour pouvoir ensuite mettre en place les séquences. Quand je les ai planifiées, j'ai trouvé que je pouvais en mener beaucoup et étais satisfaite de ma gestion du temps. Après les vacances de Noël, j'ai remarqué que je devais déjà refaire les enregistrements vidéo et les questionnaires, mais il me semblait que le temps avait été trop court. Tout au long des séquences, j'ai adapté les notions et la difficulté en fonction des réponses et des réactions des élèves. C'est pour cette raison que je suis restée un long moment sur la notion de l'attention. J'ai dû faire des choix, soit passer à la suite en ne survolant que les thématiques, soit en approfondir une et traiter les autres jusqu'en juillet. J'ai privilégié le deuxième choix. Bien que je ne pourrai pas rendre compte des potentiels résultats, j'ai trouvé plus important de me baser sur une partie plutôt que de tout survoler. Cela m'a un peu frustrée. En effet, j'ai remarqué que pour mettre un tel travail en place, trois mois ne sont réellement pas suffisants. Pour cela, une année scolaire serait nécessaire.

Toutefois, j'ai trouvé intéressant de me pencher sur une telle thématique dans ce travail. Cela m'a permis de prendre conscience de ma manière de m'exprimer, de donner mes consignes. Bien que je n'aie pas beaucoup évolué en trois mois, j'ai compris l'importance de continuer à y travailler. Je pense que cela ne se change pas du jour au lendemain. J'ai réalisé combien le fait de donner une consigne « toute simple » était finalement tout un art en soi. En enseignement spécialisé, la place de la consigne est encore plus importante, à mon avis. Étant donné que les élèves ont des besoins particuliers, si nous compliquons nos consignes, nous leur mettons des obstacles supplémentaires. De plus, ils ont besoin de plus de temps, de recevoir peu d'informations à la fois, nous devons alors plus découper les étapes. Il est donc important d'être conscient du rôle que nous jouons quand nous pensons donner « de simples petites consignes ». Ce travail m'a également permis de découvrir l'importance d'aborder les fonctions exécutives comme un apprentissage en soi. J'ai remarqué qu'il y avait différentes manières de travailler autour des fonctions exécutives et que nous pouvions facilement les adapter aux particularités des élèves, telles que la langue, les connaissances ... Je constate que de manière générale, en école ordinaire, nous ne prenons que peu voire pas de temps pour travailler autour de ces notions. Nous les considérons dès le départ comme acquises. Je me suis rendu compte en faisant ce travail que cela était loin d'être acquis. Néanmoins, il est possible que certaines s'acquièrent avec l'âge, mais je ne pense pas que cela soit le cas pour tous. Pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, il sera nécessaire alors de les travailler, de leur donner des stratégies, comme nous pourrions travailler la construction du nombre. Elles mettent plus de temps à s'acquérir. Dans ce travail, le fait de travailler autour de ces fonctions a donc surtout été profitable aux élèves en difficultés. Bien que le temps n'ait sûrement pas suffi à obtenir de grands résultats.

Suite à cette recherche, je vois plusieurs prolongements possibles à court, moyen et long terme. Tout d'abord, d'ici la fin de l'année scolaire, poursuivre le travail autour de ces fonctions exécutives et voir si cela continue d'avoir un impact. De plus, continuer d'améliorer ma manière de donner les consignes en fonction des nouvelles prises de conscience, soit parler encore moins vite, aller plus à l'essentiel et approfondir la problématique de l'ordre dans lequel je donne mes consignes. A moyen terme, j'imagine planifier une progression du travail de ces fonctions exécutives sur une année scolaire, afin de pouvoir la mettre en place à la prochaine rentrée scolaire. En effet, j'ai pris conscience de l'importance de prendre du temps pour cela. Je pense que ce n'est pas du temps perdu ou du temps pris sur les objectifs de l'année, mais bien au contraire, du temps gagné, car cela aidera, je suppose, les élèves dans leur travail quotidien. En effet, ils sont amenés tous les jours à utiliser leur mémoire pour retenir les notions vues dans les différentes branches. Ils doivent aussi être attentifs lors des explications d'une nouvelle règle de grammaire par exemple. Toutes ces fonctions exécutives ne sont donc pas

seulement indispensables pour écouter, comprendre et enregistrer une consigne orale. Si les résultats à moyen terme sont satisfaisants, je pense mettre cela en place à plus long terme. Je continuerai alors ce processus les années suivantes. A ce moment-là, je rencontrerai un obstacle. Il s'agira de trouver une solution pour aborder ces notions au travers de nouvelles activités, car la moitié des élèves reste deux ou trois ans au sein de la même classe. De plus, ces nouvelles tâches devront prendre en compte le fait que de nouveaux élèves qui ne connaissent pas nécessairement les concepts arriveront à chaque rentrée dans la classe. Tout cela demande encore de la réflexion au niveau de la mise en place et de la planification.

Du point de vue de l'enseignement spécialisé plus spécifiquement, il serait intéressant de questionner la place du travail autour des fonctions exécutives lors de leçons de soutien pédagogique ambulatoire. En effet, étant dans une classe à raison d'une leçon par semaine, travaillant parfois en coenseignement et parfois en dehors de la classe avec quelques élèves, comment pouvons-nous aborder cette thématique pour être efficaces ? La plupart du temps, nous sommes aussi amenés à consolider les fragilités, une leçon ne durant que 45 minutes, comment tout pouvoir travailler ? Je pense que le travail autour de ces fonctions a d'autant plus d'importance avec des élèves ayant des difficultés, car ceux-ci ne se développeront peut-être pas au même rythme et de la même manière que d'autres élèves.

Il serait aussi intéressant de mesurer l'impact au niveau des apprentissages que cela a. En effet, je ne pense pas que le fait de travailler autour des fonctions exécutives, d'enseigner des stratégies à l'élève l'aide seulement pour la compréhension des consignes orales. Je suppose que le fait de travailler autour de la mémoire par exemple, permettra à certains élèves de développer de nouvelles stratégies qu'ils pourront utiliser pour mémoriser leur livret par exemple ou alors des mots de dictée. En enseignement spécialisé, nous sommes parfois amenés à enseigner de nouvelles stratégies aux élèves telles que comment mémoriser, comment apprendre, comment planifier, comment s'organiser ... Le travail de ces fonctions exécutives a donc très certainement un impact sur leurs apprentissages. Toutefois, il serait intéressant de se pencher sur la manière de les aborder. Les travaille-t-on de la même manière pour toutes les difficultés ? Par exemple un élève qui a des difficultés à planifier ses recherches lors d'un problème de mathématiques a-t-il besoin des mêmes outils de planification qu'un élève qui n'arrive pas à organiser ses révisions avant une évaluation ? Il est pourtant question dans les deux cas de la planification. Cependant, je ne pense pas que cela doit être amené de la même manière. Il serait donc intéressant de voir l'impact sur les apprentissages qu'a le travail des fonctions exécutives, mais aussi si une même fonction exécutive est abordée de la même manière dans des situations d'apprentissage différentes.

Une autre piste intéressante serait de se pencher sur les consignes orales d'explication. Celles que nous donnons au début d'une activité en mathématiques ou en français et où les élèves doivent être attentifs, écouter, comprendre et mémoriser, afin de pouvoir entrer dans la tâche. Je pense que dans ces situations aussi nous pouvons créer une « surcharge cognitive » chez les élèves en voulant « tout expliquer » et nous ne serons pas très efficaces. De plus, je pense que d'autres facteurs similaires à la consigne de transition entrent aussi en jeu tels que le bruit dans la classe, la vitesse d'élocution, le nombre d'informations, le support visuel. Je suppose que le vocabulaire utilisé occupe une place plus importante dans ce contexte. En effet, lorsque nous expliquons une fiche, un jeu, une nouvelle notion, nous utilisons souvent de nouveaux termes ce qui peut entraver la compréhension pour certains élèves. Il serait donc aussi intéressant de se pencher sur ce vocabulaire utilisé. Comment l'acquérir ? Faut-il utiliser toujours le même en tant qu'enseignant ? Serait-ce bien de créer un dictionnaire comme le proposaient Guyot-Séchet et Coupel (2010) ?

Finalement au travers de ce travail, j'ai pris conscience d'une partie de ma manière d'enseigner, de certains points que je pouvais améliorer. J'ai pris conscience de l'importance de travailler autour des fonctions exécutives, principalement avec les élèves en difficultés, bien que cela ne figure pas dans le PER.

## Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2008). *L'erreur, un outil pour enseigner* (8e éd.). Issy-les-Moulineaux Cedex : ESF éditeur.
- Baddeley, A. (1990). *La mémoire humaine, théorie et pratique* (pp. 79-158). Grenoble : PUG.
- Bouchard, C., & Bouchet, M. (2007). *Attention et mémoire. Exercices d'attention et de mémoire de travail pour les enfants et les adolescents*. Isbergues : Ortho Edition.
- Brasseur, G. (2001). *Compétence Mémoire 6 à 8 ans*. Strasbourg : ACCÈS Editions.
- Caron, A. (2002). *Programme Attentix : gérer, structurer et soutenir l'attention en classe*. Montréal : Chenelière Education.
- Cohen, M. (1998). *Manuel de la C.M.S et Batterie d'évaluation*. Paris : ECPA.
- Gagné, P. P., Noreau, D., & Ainsley, L. (Eds.) (2001). *Etre attentif... une question de gestion !* Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Gagné, P. P. (2002). *Cerveau...mode d'emploi !* Montréal : Chenelière Education.
- Gagné, P. P., Leblanc, N., & Rousseau, A. (2009). *Apprendre...une question de stratégies. Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal : Chenelière Education.
- Guyot-Séchet, Y., & Coupel, J.-L. (2010). *Apprendre le langage des consignes*. Paris : Retz.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Mathon, O. (2012). *Réussir sa première classe*. Issy-les-Moulineaux Cedex : ESF éditeur.
- Mikolajczak, M. (2014). Introduction à la régulation des émotions. In M. Mikolajczak (Ed.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 133-151). Paris : Dunod.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10<sup>e</sup> éd). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Robert, P., & Rey-Debove, J. (Éd.). (2008). Le nouveau petit Robert. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Robert, P. (2011). Le Petit Robert. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert

Van der Linden, M. (2004). Fonctions exécutives et régulations émotionnelle. In M. Van der Linden (Ed.), *Neuropsychologie des fonctions exécutives* (pp. 137-153). Marseille : Solal.

Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Education, (para)médical, travail social* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie d'Amiens.

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

Zakhartchouk, J.-M. (2015). *Apprendre à apprendre*. Futuroscope : Canopé éditions.

Zakhartchouk, J.-M. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes. Un point fort du Socle commun*. Futuroscope : Canopé éditions.

## Annexe 1 : Autorisation de filmer

Chers parents,

Je suis actuellement en dernière année de formation en master en enseignement spécialisé au sein de la HEP-BEJUNE à Bienne. Pendant cette 3<sup>e</sup> année, je dois réaliser un mémoire de master. Dans le cadre de ce travail, sur la thématique des consignes, je serai amenée à filmer en classe.

Ces films ne seront pas diffusés, ils resteront en ma possession le temps de mon travail, puis seront détruits. Aucun nom, aucune photo de votre enfant ne sera divulgué.

Toutefois, je vous prierais de remplir le formulaire ci-dessous, si vous êtes d'accord ou non que votre enfant soit filmé.

Pour tout complément d'information, je reste à votre disposition au XXX XXX XX XX.

En vous remerciant pour votre collaboration, recevez mes meilleures salutations.

Melody Mathez

Nom et prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_

- ☐ Je suis d'accord que mon enfant soit filmé en classe.
- ☐ Je ne suis pas d'accord que mon enfant soit filmé en classe.

Date et signature : \_\_\_\_\_

## **Annexe 2 : Information pour les parents concernant le questionnaire**

Chers parents,

Dans la cadre de ma formation, je suis amenée à réaliser un mémoire. Dernièrement, je vous ai fait parvenir une autorisation pour filmer en classe. Je vous remercie pour vos retours et votre collaboration.

Je devrai, en plus des films, réaliser des questionnaires que je ferai passer aux élèves. Ceux-ci seront sur le thème des consignes, de la mémoire et de l'attention. Ils me serviront à comprendre ce que pensent les élèves et comment améliorer cela en classe.

Pour la rédaction de mon mémoire, toutes les données des questionnaires utilisées seront, bien entendu, anonymisées.

Pour tous renseignements supplémentaires, je suis à votre disposition au XXX XXX XX XX. Si vous n'êtes pas d'accord que je fasse ce questionnaire avec votre enfant, je vous demanderais de me le signaler en écrivant un mot dans le carnet de devoirs.

En vous remerciant pour votre collaboration, recevez mes meilleures salutations.

Melody Mathez



## Annexe 3 : Questionnaire élève

### Les consignes

1. Quelles sont tes initiales?

---

2. Quel âge as-tu?  
*Une seule réponse possible.*

- ☐ 6 ans  
☐ 6 ans et demi  
☐ 7 ans  
☐ 7 ans et demi  
☐ 8 ans  
☐ 8 ans et demi  
☐ 9 ans  
☐ 9 ans et demi

3. C'est quoi une consigne?

---

---

---

---

---

4. En classe, j'arrive à écouter quand la maîtresse me demande de prendre mon crayon, ma gomme et mon classeur rouge?  
*Une seule réponse possible.*

- ☐ Oui      *Passez à la question 6.*  
☐ Non      *Passez à la question 5.*  
☐ Ça dépend      *Passez à la question 5.*

5.

**En classe, je n'arrive pas à écouter quand la maîtresse me demande de prendre mon crayon, ma gomme et mon classeur rouge, car...**

*Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ ... elle parle trop doucement.
- ☐ ... elle parle trop vite.
- ☐ ... elle dit trop de choses.
- ☐ ... il y a trop de bruit.
- ☐ ... je suis assis(e) trop loin.
- ☐ ... je ne suis pas concentré(e).
- ☐ ... je préfère faire autre chose.
- ☐ ... je préfère regarder par la fenêtre.
- ☐ ... je pense à autre chose.
- ☐ ... je préfère bouger.
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

6.

**En classe, j'arrive à m'arrêter quand la maîtresse sonne le grelot ou le hibou?**

*Une seule réponse possible.*

- ☐ Oui      *Passez à la question 8.*
- ☐ Non      *Passez à la question 7.*
- ☐ Ça dépend      *Passez à la question 7.*

7.

**En classe, je n'arrive pas à m'arrêter quand la maîtresse sonne le grelot ou le hibou, car...**

*Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ ... je n'ai pas terminé ce que je faisais.
- ☐ ... j'ai encore envie de prendre ma pause.
- ☐ ... je n'ai pas entendu.
- ☐ ... j'ai encore envie de bouger.
- ☐ ... je n'ai pas envie de travailler.
- ☐ ... j'ai encore envie de travailler.
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

8.

**Ça veut dire quoi "être attentive"?**

---

---

---

---

---

9.

**En classe, je suis attentif/ve lorsque la maîtresse me demande de faire quelque chose?**

*Une seule réponse possible.*

- ☐ Oui      *Passez à la question 10.*  
☐ Non      *Passez à la question 12.*  
☐ Ça dépend      *Passez à la question 11.*

10.

**Comment je suis lorsque je suis attentif/ve?**

*Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ J'écoute la maîtresse.  
☐ Je regarde la maîtresse.  
☐ Je ne bouge plus.  
☐ Je croise les bras.  
☐ Je joue avec ma gomme.  
☐ Je joue avec mon crayon.  
☐ J'ai besoin d'avoir quelque chose dans mes mains.  
☐ Autre : \_\_\_\_\_

*Passez à la question 13.*

11.

**Comment je suis lorsque je suis attentif/ve?**

*Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ J'écoute la maîtresse.  
☐ Je regarde la maîtresse.  
☐ Je ne bouge plus.  
☐ Je croise les bras.  
☐ Je joue avec ma gomme.  
☐ Je joue avec mon crayon.  
☐ J'ai besoin d'avoir quelque chose dans mes mains.  
☐ Autre : \_\_\_\_\_

*Passez à la question 12.*

12.

**Je n'arrive pas à "être attentif/ve", car...**

*Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ ... il y a trop de bruit.
- ☐ ... j'ai besoin de bouger.
- ☐ ... je pense à autre chose.
- ☐ ... un camarade parle devant moi.
- ☐ ... un camarade bouge devant moi.
- ☐ ... la maîtresse parle trop.
- ☐ ... la maîtresse bouge trop.
- ☐ ... la maîtresse ne parle pas assez fort et je ne l'entends pas.
- ☐ ... la maîtresse parle trop fort.
- ☐ ... je ne sais pas comment faire pour être attentif/ve.
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

13.

**Comment je pourrais faire pour être (encore) plus attentif/ve?**

*Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Mieux écouter.
- ☐ M'arrêter quand la maîtresse sonne le hibou ou le grelot.
- ☐ Croiser les bras.
- ☐ Avoir quelque chose dans les mains pour me concentrer.
- ☐ Je ne sais pas.
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

14.

**Ça veut dire quoi "être concentré/e"?**

---

---

---

---

---

15.

**Quand la maîtresse me demande de prendre ma gomme, mon crayon et mes feutres, je peux l'écouter, car je suis concentré/e?**

*Une seule réponse possible.*

- ☐ Oui      *Passez à la question 18.*
- ☐ Non      *Passez à la question 16.*
- ☐ Ça dépend      *Passez à la question 17.*

16.

**Je n'arrive pas à écouter et me concentrer quand le maître/maîtresse me demande de prendre ma gomme, mon crayon et mes feutres, car...**

*Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ ... je ne l'ai pas écoutée.
- ☐ ... je pensais à autre chose.
- ☐ ... il y a trop de choses dans ma tête, alors je n'ai pas réussi à l'écouter.
- ☐ ... je ne sais pas comment faire pour me concentrer.
- ☐ ... j'avais besoin de bouger et je ne pouvais pas.
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

*Passez à la question 19.*

17.

**Je n'arrive pas à écouter et me concentrer quand le maître/maîtresse me demande de prendre ma gomme, mon crayon et mes feutres, car...**

*Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ ... je ne l'ai pas écoutée.
- ☐ ... je pensais à autre chose.
- ☐ ... il y a trop de choses dans ma tête, alors je n'ai pas réussi à l'écouter.
- ☐ ... je ne sais pas comment faire pour me concentrer.
- ☐ ... j'avais besoin de bouger et je ne pouvais pas.
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

18.

**Comment je suis lorsque je suis concentré/e ?**

*Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Je regarde la maître/maîtresse.
- ☐ J'écoute la maître/maîtresse.
- ☐ Je ne pense à rien.
- ☐ Je joue avec mon crayon ou ma gomme ou mes mains.
- ☐ Je regarde par la fenêtre.
- ☐ Je bouge.
- ☐ Je regarde mes camarades.
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

19.

**Ça veut dire quoi avoir une bonne mémoire ?**

---

---

---

---

---

20.

**Quand la maîtresse me demande de prendre mon crayon, ma gomme et mon classeur rouge, j'arrive à retenir ce que je dois faire?**

*Une seule réponse possible.*

- ☐ Oui      *Passez à la question 23.*  
☐ Non      *Passez à la question 22.*  
☐ Ça dépend      *Passez à la question 21.*

21.

**Je n'arrive pas à retenir ce que je dois faire, car...**

*Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ ... elle a dit trop de choses.  
☐ ... elle a dit des choses qui n'étaient pas pour moi.  
☐ ... elle a parlé trop vite.  
☐ ... je n'ai pas bien entendu.  
☐ ... je n'ai pas écouté.  
☐ ... j'étais triste ou joyeux et je n'ai pas réussi à écouter.  
☐ ... je pensais à autre chose.  
☐ Autre : \_\_\_\_\_

*Passez à la question 23.*

22.

**Je n'arrive pas à retenir ce que je dois faire, car...**

*Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ ... elle a dit trop de choses.  
☐ ... elle a dit des choses qui n'étaient pas pour moi.  
☐ ... elle a parlé trop vite.  
☐ ... je n'ai pas bien entendu.  
☐ ... je n'ai pas écouté.  
☐ ... j'étais triste ou joyeux et je n'ai pas réussi à écouter.  
☐ ... je pensais à autre chose.  
☐ Autre : \_\_\_\_\_

*Passez à la question 24.*

23.

**Comment je fais pour retenir ce que je dois faire?**

*Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Je me le répète.
- ☐ Je n'écoute pas ce qui n'est pas pour moi.
- ☐ Je les imagine dans ma tête.
- ☐ Je ne sais pas.
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

24.

**Comment je pourrais faire pour retenir (encore) plus de choses?**

*Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Me les répéter.
- ☐ N'écouter que ce qui est pour moi.
- ☐ Regarder ce que fait un copain qui doit faire la même chose que moi.
- ☐ Je ne sais pas.
- ☐ Autre : \_\_\_\_\_

25.

**J'ai encore quelque chose à dire...**

---

---

---

---

---

*Arrêtez de remplir ce formulaire.*

---

Fourni par

 Google Forms

## Annexe 4 : Analyse des premiers enregistrements vidéo

Tableau 9 : Analyse des enregistrements vidéo

<b>Date et heure :</b> 22.10.2018 10h20	<b>Consigne donnée :</b> [107sec] <sup>11</sup> maintenant ce que vous devrez faire c'est prendre votre <u>carnet</u> / votre <u>cartable</u> / les enfants de <u>4<sup>e</sup> année</u> iront à la <u>table grise</u> pour les devoirs (montre la table grise) // les enfants de <u>3<sup>e</sup> année</u> viendront sur <u>les petits bancs</u> (montre les petits bancs) mais les <u>petits bancs de devant</u> pas ceux sous le tableau les petits bancs de devant (montre les petits bancs de devant) avec le <u>carnet</u> le <u>cartable</u> comme ça on vous explique les devoirs puis après on ira faire les <u>sacs</u> / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	107 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 4 <sup>e</sup> puis aux 3 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	72
Temps de la consigne	31 sec
Vitesse en mots/seconde	2.32
Nombre d'informations (souligné)	10
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, plutôt au début
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, gestes
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Non
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<sup>11</sup> Cela indique le temps en secondes avant la consigne où les élèves ont déjà dû être attentifs et écouter.



<b>Date et heure :</b> 22.10.2018 10h30	<b>Consigne donnée :</b> [54 sec] les enfants de <u>3<sup>e</sup></u> vous viendrez <u>devant</u> qu'on puisse voir notre <u>nouveau son</u> et les enfants de <u>4<sup>e</sup></u> vous irez tranquillement jusqu' autour de la <u>table grise</u> // [5 sec] [discussion avec la collègue : 8 sec] alors les <u>4<sup>e</sup></u> <u>dictionnaire</u> autour de la <u>table grise</u> (montre la table grise) les <u>3<sup>e</sup></u> sur les <u>petits bancs</u> <u>sans rien</u> (montre les petits bancs) / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	54 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 4 <sup>e</sup> puis aux 3 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	45
Temps de la consigne	20 sec
Vitesse en mots/seconde	2.25
Nombre d'informations (souligné)	11
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, au milieu pour discussion avec collègue et ajout de quelque chose qui ne concernait pas ce qu'il y avait à faire
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non au début, un peu à la fin
Support visuel	Oui, montre les endroits
Reformulation	Oui, à la fin
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Non
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 22.10.2018 11h05	<b>Consigne donnée :</b> [38 sec] les enfants de <u>3<sup>e</sup></u> qui n'ont <u>pas terminé</u> leur / ce qu'ils étaient en train de faire on <u>continue après</u> c'est pas grave on <u>laisse sur le banc</u> / les enfants de <u>4<sup>e</sup></u> qui n'ont <u>pas terminé</u> encore xxx le <u>dossier des sons</u> ils <u>laissent aussi sur le banc</u> // les <u>livres vous pourrez les ranger</u> en ensuite tout le monde / vous pourrez prendre tranquillement un moment de <u>petite pause</u> [question d'un élève : 13 sec] / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	38 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 3 <sup>e</sup> puis aux 4 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	69
Temps de la consigne	26 sec
Vitesse en mots/seconde	2.65
Nombre d'informations (souligné)	10
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, régulièrement + lors de la question d'un élève
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Pas très distinctement, un mot n'a pas pu être identifié
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Non
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 22.10.2018 13h30	<b>Consigne donnée :</b> [64 sec] les élèves de <u>4<sup>e</sup></u> iront autour de la <u>table grise</u> / et les élèves de <u>3<sup>e</sup></u> vous viendrez tous vous mettre <u>sur les petits bancs de devant</u> (montre les petits bancs) / comme ça on vous expliquera les <u>ateliers</u> // c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	64 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 4 <sup>e</sup> puis aux 3 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	35
Temps de la consigne	16 sec
Vitesse en mots/seconde	2.18
Nombre d'informations (souligné)	5
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, régulièrement
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Pas toujours, les fins de phrases ne sont pas toujours très distinctes
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, geste pour montrer les petits bancs
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Non
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 22.10.2018 14h15	<b>Consigne donnée :</b> [27 sec] les enfants de <u>4<sup>e</sup></u> année // après on <u>changera d'activité</u> / donc vous irez mettre une <u>demi-croix</u> // et puis <u>vous rangerez</u> // dans le <u>bon bac</u> // les enfants de <u>3<sup>e</sup></u> année qui font <u>Touche pas à ma couleur</u> ! (montre le bac) // vous viendrez le <u>ranger et mettre la croix</u> (montre) // et les <u>enfants qui ont la fiche de math</u> (montre) / <u>vous viendrez juste poser votre fiche de math</u> ici dedans (montre) <u>Jules et Romain</u> vous <u>mettrez encore la boîte avec</u> // ok / et ensuite vous pourrez <u>prendre votre pause</u> / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	27 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 4 <sup>e</sup> puis aux 3 <sup>e</sup> puis Jules et Romain
Nombre de mots dans la consigne	82
Temps de la consigne	50 sec
Vitesse en mots/seconde	1.64
Nombre d'informations (souligné)	13
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui régulièrement
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, montre les bacs et ce qu'il faut faire pour les 3 <sup>e</sup>
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 22.10.2018 14h20	<b>Consigne donnée :</b> on <u>range tout</u> et on vous <u>attend</u> <u>devant sur les petits bancs</u> (montre les petits bancs) c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	0 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t- elle ?	A toute la classe
Nombre de mots dans la consigne	14
Temps de la consigne	10 sec
Vitesse en mots/seconde	1.4
Nombre d'informations (souligné)	2
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Non
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Oui, car annonce la fin de la petite pause
Support visuel	Oui, geste pour montrer les petits bancs
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, grelot
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 22.10.2018 15h00	<b>Consigne donnée :</b> [17 sec] je mets <u>mon prénom</u> en haut de la feuille si ce n'est pas fait // ensuite j' <u>amène ma feuille</u> // <u>ici devant</u> (montre l'endroit) // si je faisais un <u>atelier de math</u> // <u>Luc et Léa</u> vous mettez <u>pas votre croix</u> on va juste <u>venir voir</u> avant que vous rangiez // euh <u>Aline tu mettras ta croix</u> / et <u>les autres</u> vous venez <u>tous ranger votre atelier de math</u> / quand c'est fait vous êtes <u>à votre place bras croisés tête dans les bras</u> c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	17 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	A toute la classe puis Luc et Léa puis Aline puis toute la classe à nouveau
Nombre de mots dans la consigne	77
Temps de la consigne	43 sec
Vitesse en mots/seconde	1.79
Nombre d'informations (souligné)	13
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui régulièrement
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Oui vers la fin, car les élèves commencent la consigne avant le départ
Support visuel	Oui, montre où déposer les feuilles
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Non
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 23.10.2018 08h30	<b>Consigne donnée :</b> [83 sec] alors vous pouvez <u>sortir vos livres</u> // chhh // vous pouvez <u>sortir vos livres</u> puis ensuite <u>donner la main à votre voisin de banc</u> et on va <u>faire un petit train</u> ici (montre l'endroit) / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	83 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	A toute la classe
Nombre de mots dans la consigne	32
Temps de la consigne	17 sec
Vitesse en mots/seconde	1.88
Nombre d'informations (souligné)	4
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, pour attendre à nouveau le silence
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Oui, vers la fin
Support visuel	Oui, montre où faire le petit train
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 23.10.2018 09h15	<b>Consigne donnée :</b> [30 sec] alors / vos <u>livres de bibliothèque</u> iront <u>dans votre banc</u> cette fois-ci on les <u>laisse à l'école</u> // et puis une fois qu'ils seront dans votre banc / on prendra une <u>petite pause</u> et puis <u>après la pause</u> on fera de l' <u>écriture</u> jusqu'aux 10 heures // c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	30 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	A toute la classe
Nombre de mots dans la consigne	44
Temps de la consigne	23 sec
Vitesse en mots/seconde	1.91
Nombre d'informations (souligné)	6
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, régulièrement
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Non
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti



<b>Date et heure : 23.10.2018 09h20</b>	<b>Consigne donnée : on vous <u>attend tous à votre place</u> que vous <u>ayez tout rangé bras croisés</u> c'est parti</b>
Temps d'attention avant la consigne	0 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	A toute la classe
Nombre de mots dans la consigne	16
Temps de la consigne	12 sec
Vitesse en mots/seconde	1.33
Nombre d'informations (souligné)	4
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Non
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Oui, car fin de la petite pause
Support visuel	Non
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, grelot
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 23.10.2018 09h25	<b>Consigne donnée :</b> [36 sec] alors / les enfants de <u>3<sup>e</sup></u> année / vous viendrez <u>vous asseoir sur les petits bancs</u> qu'il faudra <u>mettre en demi-cercle</u> devant le tableau (montre les petits bancs) / et les enfants de <u>4<sup>e</sup></u> année vous irez <u>vous asseoir</u> // vous <u>sortez juste vos cahiers d'écriture</u> / et puis // <u>Mathieu et Mélanie</u> vous pouvez aller à la <u>table grise</u> commencer et les <u>autres</u> vous pouvez faire <u>la lettre T</u> dans votre cahier d'écriture xxx les <u>3<sup>e</sup></u> devant les <u>4<sup>e</sup></u> vous <u>sortez le cahier d'écriture</u> vous <u>commencez la lettre T</u> sauf <u>Mélanie Mathieu</u> qui <u>commenceront derrière</u> / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	36 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 3 <sup>e</sup> année puis aux 4 <sup>e</sup> année plus Mathieu et Mélanie puis aux 3 <sup>e</sup> puis aux 4 <sup>e</sup> plus Mélanie et Mathieu
Nombre de mots dans la consigne	88
Temps de la consigne	42 sec
Vitesse en mots/seconde	2.09
Nombre d'informations (souligné)	17
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, mais très peu
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Pas toujours très distinctement, certaines paroles n'ont pas pu être transcrites
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, montre les bancs à mettre en demi-cercle
Reformulation	Oui
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Non
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 23.10.2018 09h50	<b>Consigne donnée :</b> [42 sec] alors je <u>range le casque</u> (montre 1 sur les doigts) // je mets le <u>cahier</u> dans le banc (montre 2 sur les doigts) // si j'ai un <u>atelier</u> devant moi je viens le ramener (montre 3 sur les doigts) // et ensuite je suis <u>à ma place bras croisés tête dans les bras</u> // ok / (montre 1) <u>le casque</u> (montre 2) <u>le cahier</u> (montre 3) ou <u>un atelier</u> (montre 4) et à <u>ma place tête dans les bras</u> / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	42 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	A toute la classe
Nombre de mots dans la consigne	53
Temps de la consigne	28 sec
Vitesse en mots/seconde	1.89
Nombre d'informations (souligné)	11
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, régulièrement
Volume de parole	Moyen à doucement
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, montre les étapes sur les doigts
Reformulation	Oui
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 26.10.2018 10h20	<b>Consigne donnée :</b> c'est la fin de la pause vous pouvez tout ranger et on vous attend // devant sur les petits bancs
Temps d'attention avant la consigne	0 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	A toute la classe
Nombre de mots dans la consigne	19
Temps de la consigne	8 sec
Vitesse en mots/seconde	2.37
Nombre d'informations (souligné)	3
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Oui, car fin de la petite pause
Support visuel	Non
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, grelot
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non

<b>Date et heure :</b> 26.10.2018 11h10	<b>Consigne donnée :</b> [32 sec] donc <u>je range tout</u> ce qu'il y a sur mon banc (montre 1 sur les doigts) // et puis ensuite on <u>va finir des choses</u> qui ne sont pas encore tout à fait terminées qui sont commencées ça peut être / une <u>fiche de math</u> une <u>fiche de français</u> un <u>jeu de math</u> un <u>jeu de français</u> / vous ne ferez <u>pas la même chose que le voisin</u> // donc 1 (montre 1 sur les doigts) je <u>range tout</u> et 2 (montre 2 sur les doigts) <u>je croise les bras à ma place</u> et <u>j'attends qu'une des 2 maîtresses m'appelle</u> / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	32 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	A toute la classe
Nombre de mots dans la consigne	83
Temps de la consigne	28 sec
Vitesse en mots/seconde	2.96
Nombre d'informations (souligné)	11
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, mais très peu
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Parfois rapide et pas très distinctement
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, compte les étapes sur les doigts
Reformulation	Oui
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 26.10.2018 11h40	<b>Consigne donnée :</b> [38 sec] si j'ai <u>un dossier</u> ou une <u>fiche</u> (montre 1 sur les doigts) je viens <u>l'amener sur les petits bancs devant</u> (montre les petits bancs) // ensuite (montre 2 sur les doigts) je <u>range le jeu</u> si j'ai un jeu // (montre 3 sur les doigts) je <u>range ma place</u> / tip top // et <u>quand tout est prêt</u> j'ai la <u>tête dans</u> les euh <u>non je fais mon métier</u> et après <u>j'ai la tête dans les bras</u> je vous rappelle tout / (montre 1) je <u>range ma fiche ou mon jeu</u> / (montre 2) je <u>range ma place</u> / (montre 3) je fais <u>mon métier</u> et ensuite (montre 4) <u>bras croisés tête dans les bras</u> / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	38 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	A toute la classe
Nombre de mots dans la consigne	83
Temps de la consigne	32 sec
Vitesse en mots/seconde	2.59
Nombre d'informations (souligné)	14
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, plutôt au début puis a oublié quelque chose et ne fait plus beaucoup de pause
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Distincte au départ, puis a oublié quelque chose et parle très vite
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, compte les étapes sur les doigts
Reformulation	Oui
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

## Annexe 5 : Analyse des seconds enregistrements vidéo

Date et heure : 17.12.2018 11h05	Consigne donnée : [76 sec] alors vous <u>laissez tout</u> à votre place / et vous pouvez <u>prendre la pause</u> c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	76 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	A toute la classe
Nombre de mots dans la consigne	15
Temps de la consigne	3 sec
Vitesse en mots/seconde	5
Nombre d'informations (souligné)	2
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Non
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure : 17.12.2018 11h10</b>	<b>Consigne donnée : je <u>range tout</u> et je vais à ma <u>place</u> je <u>croise les bras</u></b>
Temps d'attention avant la consigne	0 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	A toute la classe
Nombre de mots dans la consigne	13
Temps de la consigne	13 sec
Vitesse en mots/seconde	1
Nombre d'informations (souligné)	3
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Non
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Oui, car fin de la petite pause
Support visuel	Non
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, grelot
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti



<p><b>Date et heure :</b> 17.12.2018 11h15</p>	<p><b>Consigne donnée :</b> [8 sec] les enfants qui ont / les 3<sup>e</sup> qui ont un <u>livre</u> (montre 1 sur les doigts) / un <u>cahier d'écriture</u> (montre 2 sur les doigts) / <u>rien</u> devant eux (montre 3 sur les doigts) / <u>viendront s'asseoir</u> / sur le <u>petit banc</u> xxx (déplace le petit banc) [6 sec] je répète les 3<sup>e</sup> qui ont un <u>livre</u> (montre 1) un <u>cahier d'écriture</u> (montre 2) ou <u>rien</u> devant eux (montre 3) viennent <u>s'asseoir sur le petit banc avec</u> / le <u>cahier d'écriture</u> ou bien / <u>sans rien</u> // les <u>autres</u> vous avez tous un travail vous <u>continuez</u> à votre place / avant qu'on continue <u>Jules</u> tu peux <u>fermer la fenêtre</u> avant qu'on <u>devienne des bonshommes de neige</u> s'il te plaît / voilà c'est parti</p>
Temps d'attention avant la consigne	8 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Certains 3 <sup>e</sup> puis à tous puis à Jules
Nombre de mots dans la consigne	86
Temps de la consigne	41 sec
Vitesse en mots/seconde	2.09
Nombre d'informations (souligné)	19
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui régulièrement
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Parfois rapidement parfois plus lentement parfois se baisse et on ne comprend pas ce qui est dit
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, compte sur les doigts
Reformulation	Oui, mais que pour les 3 <sup>e</sup>
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Non
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Oui, voilà c'est parti

<b>Date et heure :</b> 17.12.2018 11h40	<b>Consigne donnée :</b> [30 sec] les <u>3<sup>e</sup></u> vous allez faire une pile <u>ici</u> (montre l'endroit) <u>avec vos affaires</u> / et les <u>4<sup>e</sup></u> vous allez directement <u>vers Madame G.</u> // c'est parti <i>puis vous allez à votre place</i> <sup>12</sup>
Temps d'attention avant la consigne	30 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 3 <sup>e</sup> puis aux 4 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	19
Temps de la consigne	12 sec
Vitesse en mots/seconde	1.58
Nombre d'informations (souligné)	6
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte au début, puis la dernière phrase est dite en même temps que tout le monde bouge
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, montre l'endroit où déposer les affaires
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

---

<sup>12</sup> Phrase dite en même temps que je pars et que les élèves commencent de réaliser la consigne.

<b>Date et heure :</b> 18.12.2018 09h55	<b>Consigne donnée :</b> [30 sec] vous pouvez apporter vos <u>cahiers fermés</u> les <u>3<sup>e</sup></u> <u>ici</u> (clappe des mains pour montrer fermé et montre l'endroit) / les <u>4<sup>e</sup></u> <u>là</u> (montre l'endroit) / et ensuite / <u>aller à la pause</u>
Temps d'attention avant la consigne	30 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 3 <sup>e</sup> puis aux 4 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	18
Temps de la consigne	8 sec
Vitesse en mots/seconde	2.25
Nombre d'informations (souligné)	4
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, montre fermé et les deux endroits pour les cahiers
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non

## Annexe 6 : Analyse des troisièmes enregistrements vidéo

Date et heure : 07.01.2019 11h10	Consigne donnée : voilà <u>on range tout</u> et on <u>va à sa place</u>
Temps d'attention avant la consigne	0 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	A toute la classe
Nombre de mots dans la consigne	10
Temps de la consigne	10 sec
Vitesse en mots/seconde	1
Nombre d'informations (souligné)	2
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Non
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Oui, car fin de la petite pause
Support visuel	Non
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, grelot
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non

<b>Date et heure :</b> 07.01.2019 11h15	<b>Consigne donnée :</b> [11 sec] les enfants de 3 <sup>e</sup> année // vous <u>continuez</u> ce que vous étiez en train de faire avant la pause // si j' <u>ai pas encore passé</u> / pour venir contrôler <u>levez la main</u> / chhh // et les enfants de 4 <sup>e</sup> année <u>Madame N. va revenir</u> / en attendant qu'elle arrive vous pouvez <u>relire le petit bout que vous avez déjà lu ensemble de l'autre côté avant</u> / déjà <u>relire</u> un petit bout du livre et elle <u>va arriver pour vous donner la suite</u> / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	11 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 3 <sup>e</sup> puis aux 4 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	79
Temps de la consigne	34 sec
Vitesse en mots/seconde	2.32
Nombre d'informations (souligné)	9
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Oui, une fois au milieu de la consigne lorsqu'il y a le <i>chhh</i>
Support visuel	Non
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Non
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure</b> : 07.01.2019 11h40	<b>Consigne donnée</b> : [35 sec] les enfants // qui ont reçu <u>quelque chose comme ça</u> (montre la feuille) <u>avec un gros feutre</u> / mettez <u>votre prénom en haut</u> (montre sur la feuille) et vous <u>venez faire une pile</u> sur le banc (montre l'endroit) avec <u>le livre la feuille</u> et le <u>gros feutre</u> à côté / les <u>enfants</u> qui ont <u>une fiche des sons</u> vous venez aussi <u>l'apporter</u> devant <u>sur le banc</u> (montre l'endroit) avec <u>le prénom</u> // et les <u>4<sup>e</sup></u> année [consigne donnée par la collègue : 17 sec]
Temps d'attention avant la consigne	35 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 3 <sup>e</sup> année puis aux 4 <sup>e</sup> année
Nombre de mots dans la consigne	61
Temps de la consigne	29 sec + 17 sec pour les 4 <sup>e</sup>
Vitesse en mots/seconde	2.1
Nombre d'informations (souligné)	13 + consigne par collègue pour les 4 <sup>e</sup>
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, mais très peu
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, montre une partie du matériel et les endroits où déposer les feuilles
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non

<b>Date et heure :</b> 07.01.2019 14h15	<b>Consigne donnée :</b> [25 sec] les enfants de <u>3<sup>e</sup></u> viendront faire <u>sur ce banc</u> (montre le petit banc) / une <u>pile de fiche</u> de / avec le chiffre 8 et <u>le prénom</u> on fera autre chose xxx / on <u>fera autre chose après</u> / et une <u>pile avec les cahiers de math</u> les enfants de <u>4<sup>e</sup></u> année vous <u>laissez tout sur le banc</u> / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	25 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 3 <sup>e</sup> puis aux 4 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	52
Temps de la consigne	25 sec
Vitesse en mots/seconde	2.08
Nombre d'informations (souligné)	8
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, régulièrement
Volume de parole	Moyen à fort
Manière de s'exprimer	Pas toujours très distinctement, certaines paroles n'ont pas pu être retranscrites
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, montre le banc
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 07.01.2019 15h00	<b>Consigne donnée :</b> [26 sec] les enfants de <u>3<sup>e</sup></u> vous rangez les <u>petites pièces dans le sachet</u> et ensuite vous venez <u>mettre votre fiche</u> que vous êtes en train de faire <u>dans le bon bac</u> (monter les bacs) avec le <u>prénom</u> même si ce n'est pas fini / les enfants de <u>4<sup>e</sup></u> je crois que vous <u>avez déjà tout rangé</u> (approbation de la collègue) et ensuite vous <u>êtes à votre place bras croisés tête dans les bras</u> / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	26 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 3 <sup>e</sup> puis aux 4 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	66
Temps de la consigne	34 sec
Vitesse en mots/seconde	1.94
Nombre d'informations (souligné)	10
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, très peu
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, montre une fiche et les bacs
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti



<b>Date et heure : 08.01.2019 09h15</b>	<b>Consigne donnée : on vous <u>attend à votre place</u></b>
Temps d'attention avant la consigne	0 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	A toute la classe
Nombre de mots dans la consigne	6
Temps de la consigne	6 sec
Vitesse en mots/seconde	1
Nombre d'informations (souligné)	1
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Non
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Oui, car fin de la petite pause
Support visuel	Non
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, grelot
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non

<b>Date et heure</b> : 08.01.2019 09h20	<b>Consigne donnée</b> : [21 sec] les <u>4<sup>e</sup></u> vous allez recevoir votre <u>cahier d'écriture</u> pour commencer la <u>lettre B</u> / et / <u>deux élèves</u> iront à la <u>table grise</u> (montre la table grise) / faire sur une fourre comme d'habitude / et les enfants de <u>3<sup>e</sup></u> année je vous attends <u>sur les grands bancs</u> (montre les grands bancs) / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	21 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 4 <sup>e</sup> puis aux 3 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	42
Temps de la consigne	19 sec
Vitesse en mots/seconde	2.21
Nombre d'informations (souligné)	7
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, régulièrement
Volume de parole	Moyen à faible
Manière de s'exprimer	Parfois les fins de phrases sont dites très doucement et ne sont pas très distinctes
Bruit dans / hors de la classe	Un petit peu
Support visuel	Oui, montre les différents endroits
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Non
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 08.01.2019 09h50	<b>Consigne donnée :</b> [40 sec] on va <u>récupérer les cahiers</u> // vous <u>fermerez les cahiers</u> et une <u>pile de 4<sup>e</sup></u> (montre l'endroit) et une <u>pile de 3<sup>e</sup></u> (montre l'endroit) / et <u>j'ai pas terminé</u> j'ai pas terminé [7 sec] quand c'est fait / vous <u>rangerez le casque</u> / vous <u>pousserez votre chaise</u> / et moi je vous <u>dirai au revoir</u> parce que je vous vois plus <u>après</u> <u>je suis à Xy</u> // c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	40 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 4 <sup>e</sup> puis aux 3 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	57
Temps de la consigne	48 sec dont 7 sec pour attendre le silence à nouveau
Vitesse en mots/seconde	1.39
Nombre d'informations (souligné)	9
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, un long temps de pause afin d'attendre à nouveau le silence
Volume de parole	Moyen puis après le temps de silence faible
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Oui, une fois au milieu de la consigne les élèves ont commencé avant que je n'aie terminé
Support visuel	Oui, montre les endroits où déposer les cahiers
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 10.01.2019 11h05	<b>Consigne donnée :</b> [18 sec] les enfants de <u>3<sup>e</sup></u> année / vous <u>mettez le prénom</u> en haut de la feuille si c'est pas fait / et vous venez faire <u>une pile ici</u> à côté des bacs (montre l'endroit) <u>c'est pas fini</u> [4 sec] les enfants de <u>4<sup>e</sup></u> [consigne donnée par la collègue : 10 sec] ensuite vous pouvez <u>prendre la pause</u> c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	18 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 3 <sup>e</sup> puis aux 4 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	45
Temps de la consigne	18 sec + 10 sec pour les 4 <sup>e</sup>
Vitesse en mots/seconde	2.5
Nombre d'informations (souligné)	7 + consigne par collègue pour les 4 <sup>e</sup>
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, mais peu
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Oui, un peu
Support visuel	Oui, montre l'endroit où déposer les feuilles
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 10.01.2019 11h10	<b>Consigne donnée :</b> [48 sec] les enfants de <u>4<sup>e</sup></u> année vous <u>resterez ici</u> vous viendrez vous mettre sur les <u>grands bancs</u> (montre les grands bancs) et les enfants de <u>3<sup>e</sup></u> année vous <u>venez calmement</u> vous mettre <u>deux par deux</u> <u>vers la porte</u> / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	48 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 4 <sup>e</sup> puis aux 3 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	35
Temps de la consigne	12 sec
Vitesse en mots/seconde	2.91
Nombre d'informations (souligné)	7
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, mais un seul à la fin
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, montre les grands bancs
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Non
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 10.01.2019 13h35	<b>Consigne donnée :</b> [22 sec] vous pourrez <u>fermer le cartable</u> / <u>fermer le carnet</u> // <u>aller mettre dans le sac en silence</u> et <u>revenir à votre place bras croisés</u> c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	22 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	A toute la classe
Nombre de mots dans la consigne	24
Temps de la consigne	12 sec
Vitesse en mots/seconde	2
Nombre d'informations (souligné)	6
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, au début
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Non
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Non
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<p><b>Date et heure :</b> 10.01.2019 13h40</p>	<p><b>Consigne donnée :</b> [7 sec] les enfants de <u>4<sup>e</sup></u> vous prendrez / <u>crayon</u> (montre 1 sur les doigts) / <u>gomme</u> (montre 2 sur les doigts) / <u>classeur rouge</u> (montre 3 sur les doigts) / <u>feuille de route</u> (montre 4 sur les doigts) / <u>quatre choses</u> (montre le chiffre 4) // et vous <u>irez de l'autre côté</u> (montre l'autre classe) / les <u>enfants que j'appelle</u> vous prendrez j'ai pas fini/ les enfants que j'appelle vous prendrez <u>crayon</u> (montre 1 sur les doigts) <u>gomme</u> (montre 2) <u>crayons de couleur</u> (montre 3) ce sera <u>Romain Jules Mateo et Ludo</u> / <u>crayon</u> (montre 1) <u>gomme</u> (montre 2) <u>crayons de couleur</u> (montre 3) / les <u>4<sup>e</sup> année</u> <u>vous devez prendre quoi</u> ? [réponses des élèves de 4<sup>e</sup>] / ok / <u>Romain Jules Mateo et Ludo</u> vous <u>devez prendre quoi</u> ? [réponses des élèves] c'est ok c'est parti</p>
Temps d'attention avant la consigne	7 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 4 <sup>e</sup> puis à Romain, Jules, Mateo et Ludo
Nombre de mots dans la consigne	76
Temps de la consigne	43 sec
Vitesse en mots/seconde	1.76
Nombre d'informations (souligné)	19
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Oui, vers la fin lorsqu'il y a les reformulations
Support visuel	Oui, compte sur les doigts le nombre d'objets à prendre et indique la classe pour les 4 <sup>e</sup>
Reformulation	Oui, par les élèves de 4 <sup>e</sup> et par les 4 élèves de 3 <sup>e</sup>
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Non
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

Date et heure : 11.01.2019 11h05	<b>Consigne donnée :</b> [20 sec] les <u>3<sup>e</sup></u> vous <u>laissez tout à votre place</u> / et les <u>4<sup>e</sup></u> <u>vous avez rien</u> donc vous pouvez <u>prendre votre petite pause</u> / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	20 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 3 <sup>e</sup> puis aux 4 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	23
Temps de la consigne	11 sec
Vitesse en mots/seconde	2.09
Nombre d'informations (souligné)	5
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Non
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti



<b>Date et heure :</b> 11.01.2019 11h10	<b>Consigne donnée :</b> [21 sec] les <u>3<sup>e</sup></u> année / vous continuerez ce que vous avez commencé avant la <u>petite pause</u> / les <u>4<sup>e</sup></u> année vous prenez la <u>princesse</u> (montre le livre) un <u>crayon</u> une <u>gomme</u> et vous <u>venez vous mettre vers la porte</u> (montre la porte)
Temps d'attention avant la consigne	21 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Aux 3 <sup>e</sup> puis aux 4 <sup>e</sup>
Nombre de mots dans la consigne	33
Temps de la consigne	18 sec
Vitesse en mots/seconde	1.83
Nombre d'informations (souligné)	7
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui
Volume de parole	Moyen
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, pour les 4 <sup>e</sup> année le livre et où aller
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Non
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

<b>Date et heure :</b> 11.01.2019 11h35	<b>Consigne donnée :</b> [60 sec] <u>Mateo</u> tu <u>fais</u> le calcul <u>après</u> tu viens m'apporter la feuille / <u>Noa</u> <u>je</u> <u>passe</u> <u>regarder</u> / avant que tu enlèves tout / tous <u>les autres</u> vous venez faire une pile avec vos feuilles <u>ici</u> (montre l'endroit) // vous <u>rangez</u> <u>votre place</u> nickel / vous contrôlez que <u>votre banc</u> <u>soit bien rangé</u> / et quand tout est fait / <u>vous venez vous asseoir devant</u> (montre les petits bancs) / c'est parti
Temps d'attention avant la consigne	60 sec
Où se trouve l'enseignante ?	Devant la classe
A quel groupe s'adresse-t-elle ?	Toute la classe, seuls les 3 <sup>e</sup> sont présents
Nombre de mots dans la consigne	57
Temps de la consigne	26 sec
Vitesse en mots/seconde	2.19
Nombre d'informations (souligné)	9
Vocabulaire utilisé	Simple
Temps de pause lors de la consigne	Oui, régulièrement
Volume de parole	Fort
Manière de s'exprimer	Distincte
Bruit dans / hors de la classe	Non
Support visuel	Oui, montre où mettre les feuilles et où venir s'asseoir
Reformulation	Non
Signal sonore pour annoncer qu'il y aura une consigne	Oui, hibou
Signal sonore pour annoncer la réalisation de la consigne	Non, c'est parti

## Annexe 7 : Liste des mots-clés utilisés dans le tableau d'analyse des questionnaires

Tableau 10 : Liste des mots-clés utilisé dans le tableau d'analyse des questionnaires

Questions questionnaire	Mots-clés utilisés
<b>Quel âge as-tu ?</b>	<b>Age</b>
<b>C'est quoi une consigne ?</b>	<b>Consigne</b>
En classe, j'arrive à écouter quand la maîtresse me demande de prendre mon crayon, ma gomme et mon classeur rouge ?	J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)
En classe, je n'arrive pas à écouter quand la maîtresse me demande de prendre mon crayon, ma gomme et mon classeur rouge, car...	Non, pourquoi ?
En classe, j'arrive à m'arrêter quand la maîtresse sonne le grelot ou le hibou ?	J'arrive à m'arrêter
En classe, je n'arrive pas à m'arrêter quand la maîtresse sonne le grelot ou le hibou, car...	Non, pourquoi ?
<b>Ça veut dire quoi « être attentif/ve » ?</b>	<b>Attentif/ve</b>
En classe, je suis attentif/ve lorsque la maîtresse me demande de faire quelque chose ?	Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch
Comment je suis lorsque je suis attentif/ve ?	Oui, comment ?
Je n'arrive pas à « être attentif/ve », car...	Non, pourquoi ?
Comment je pourrais faire pour être (encore) plus attentif/ve ?	Pour être encore plus attentif/ve
<b>Ça veut dire quoi « être concentré/e » ?</b>	<b>Concentré/e</b>
Quand la maîtresse me demande de prendre ma gomme, mon crayon et mes feutres, je peux l'écouter, car je suis concentré/e ?	J'arrive à être concentré/e
Comment je suis lorsque je suis concentré/e ?	Oui, comment ?

Je n'arrive pas à écouter et me concentrer quand la maîtresse me demande de prendre ma gomme, mon crayon et mes feutres, car...	Non, pourquoi ?
<b>Ça veut dire quoi avoir une bonne mémoire ?</b>	<b>Bonne mémoire</b>
Quand la maîtresse me demande de prendre mon crayon, ma gomme et mon classeur rouge, j'arrive à retenir ce que je dois faire ?	J'arrive à retenir
Comment je fais pour retenir ce que je dois faire ?	Oui, comment ?
Je n'arrive pas à retenir ce que je dois faire, car...	Non, pourquoi ?
Comment je pourrais faire pour retenir (encore) plus de choses ?	Pour retenir encore plus de choses
<b>Réponses questionnaire</b>	<b>Mots-clés utilisés</b>
Oui	Oui
Non	Non
Ça dépend	Ça dépend
Elle parle trop doucement	Trop doucement
Elle parle trop vite	Trop vite
Elle dit trop de choses	Trop de choses
Il y a trop de bruit	Trop de bruit
Je suis assis(e) trop loin	Assis trop loin
Je ne suis pas concentré(e)	Pas concentré
Je préfère faire autre chose	Préfère faire autre chose
Je préfère regarder par la fenêtre	Préfère regarder par la fenêtre
Je pense à autre chose	Pense
Je préfère bouger	Préfère bouger
Je n'ai pas terminé ce que je faisais	Pas fini
J'ai encore envie de prendre ma pause	Encore envie de pause
Je n'ai pas entendu	Pas entendu
J'ai encore envie de bouger	Encore envie de bouger
Je n'ai pas envie de travailler	Pas envie de travailler

J'ai encore envie de travailler	Encore envie de travailler
J'écoute la maîtresse	Ecoute
Je regarde la maîtresse	Regarde
Je ne bouge plus	Ne bouge plus
Je croise les bras	Croise les bras
Je joue avec ma gomme	Joue avec gomme
Je joue avec mon crayon	Joue avec crayon
J'ai besoin d'avoir quelque chose dans mes mains	Avoir qqch dans les mains
J'ai besoin de bouger	Besoin de bouger
Un camarade parle devant moi	Camarade parle
Un camarade bouge devant moi	Camarade bouge
La maîtresse parle trop	Trop de choses
La maîtresse bouge trop	Bouge trop
La maîtresse ne parle pas assez fort et je ne l'entends pas	Pas assez fort
La maîtresse parle trop fort	Trop fort
Je ne sais pas comment faire pour être attentif/ve	Je ne sais pas comment faire
Mieux écouter	Mieux écouter
M'arrêter quand la maîtresse sonne le hibou ou le grelot	Mieux s'arrêter
Croiser les bras	Croiser les bras
Avoir quelque chose dans les mains pour me concentrer	Avoir qqch dans les mains
Je ne sais pas	Ne sait pas
Je ne pense à rien	Ne pense à rien
Je joue avec mon crayon ou ma gomme ou mes mains	Joue avec crayon ou gomme
Je regarde par la fenêtre	Regarde par la fenêtre
Je bouge	Bouge
Je regarde mes camarades	Regarde camarades
Je ne l'ai pas écoutée	Pas écouté
Je pensais à autre chose	Pense
Il y a trop de choses dans ma tête, alors je n'ai pas réussi à l'écouter	Trop choses dans la tête

Je ne sais pas comment faire pour me concentrer	Je ne sais pas comment faire
J'avais besoin de bouger et je ne pouvais pas	Besoin de bouger
Je me le répète	Se les répète
Je n'écoute pas ce qui n'est pas pour moi	Ecoute que ce qui le concerne
Je les imagine dans ma tête	Les imagine
Elle a dit des choses qui n'étaient pas pour moi	Choses qui ne sont pas pour lui
J'étais triste ou joyeux et je n'ai pas réussi à écouter	Émotions
Me les répéter	Se les répète
N'écouter que ce qui est pour moi	Ecoute que ce qui le concerne
Regarder ce que fait un copain qui doit faire la même chose que moi	Regarde un copain

## Annexe 8 : Analyse des questionnaires par élève

Tableau 11 : Analyse des questionnaires par élève

Elève 1	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	7	7
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Ça dépend	Oui
Non, pourquoi ?	Trop doucement, trop vite, trop de choses, assis trop loin, pas concentré, préfère faire autre chose, pense	-
J'arrive à m'arrêter	Ça dépend	Ça dépend
Non, pourquoi ?	Pas fini, pas entendu, pas envie de travailler, encore envie de travailler	Pas fini, pas entendu, encore envie de travailler
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Ça dépend	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras, avoir qqch dans les mains	Ecoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras
Non, pourquoi ?	Trop de bruit, pense, camarade parle ou bouge, trop de choses, bouge trop, pas assez fort, trop fort	-
Pour être encore plus attentif/ve	Mieux écouter, mieux s'arrêter, croiser les bras	Mieux écouter, mieux s'arrêter, croiser les bras
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Oui
Oui, comment ?	Regarde, écoute, ne pense à rien	Regarde, écoute, avoir qqch dans les mains, regarde par la fenêtre, bouge
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Oui	Oui
Oui, comment ?	Se les répète, les imagine	Se le répète, les imagine, écoute que ce qui le concerne
Non, pourquoi ?	-	-

Pour retenir encore plus de choses	Se le répéter, écouter que ce qui le concerne, regarder un copain	Se le répéter, écouter que ce qui le concerne



Elève 2	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	7	7
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Ça dépend	Ça dépend
Non, pourquoi ?	Trop de choses, trop de bruit, assis trop loin, regarde par la fenêtre, besoin de bouger	Trop de choses, trop de bruit, assis trop loin, parle doucement, parle vite
J'arrive à m'arrêter	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras	Ecoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras
Non, pourquoi ?	-	-
Pour être encore plus attentif/ve	Croiser les bras	Croiser les bras, mieux écouter, mieux s'arrêter
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Oui
Oui, comment ?	Regarde, écoute, ne bouge plus, ne pense à rien	Regarde, écoute, pense à ce qui a été dit
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Oui	Oui
Oui, comment ?	Se le répète, écoute que ce qui le concerne	Ecoute une fois, regarde un copain, fait vite
Non, pourquoi ?	-	-
Pour retenir encore plus de choses	Ecouter que ce qui le concerne, regarder un copain	Regarder un copain

Elève 3	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	6	7
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
J'arrive à m'arrêter	Oui	Ça dépend
Non, pourquoi ?	-	Pas fini, encore envie de bouger, encore envie de travailler
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras	Ecoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras
Non, pourquoi ?	-	-
Pour être encore plus attentif/ve	Croiser les bras, mieux s'arrêter, mieux écouter	Croiser les bras, mieux s'arrêter
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Oui
Oui, comment ?	Regarde, écoute	Regarde, écoute, ne pense à rien
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Oui	Oui
Oui, comment ?	Se le répète, écoute que ce qui le concerne, les imagine	Se le répète, écoute que ce qui le concerne
Non, pourquoi ?	-	-
Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne

Elève 4	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	6	6.5
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
J'arrive à m'arrêter	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, croise les bras	Ecoute, regarde, croise les bras
Non, pourquoi ?	-	-
Pour être encore plus attentif/ve	Croiser les bras	Croiser les bras
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Oui
Oui, comment ?	Regarde, écoute, ne pense à rien, bouge, regarde un copain	Regarde, écoute, ne pense à rien, bouge
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Oui	Oui
Oui, comment ?	Se les répète, les imagine	Se les répète, les imagine
Non, pourquoi ?	-	-
Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter, regarder un copain	Se les répéter, regarder un copain, écouter que ce qui le concerne

Elève 5	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	6	7
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Ça dépend	Ça dépend
Non, pourquoi ?	Trop vite, trop de choses, trop de bruit, pas concentré, préfère faire autre chose, préfère bouger, trop doucement, pense	Trop vite, trop de choses, trop de bruit, pas concentré, préfère faire autre chose, préfère bouger, assis trop loin
J'arrive à m'arrêter	Ça dépend	Non
Non, pourquoi ?	Pas fini, encore envie de pause, envie de bouger, pas envie de travailler, encore envie de travailler, pas entendu	Pas fini, encore envie de pause, envie de bouger, pas envie de travailler
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Ça dépend	Non
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras, avoir qqch dans les mains	-
Non, pourquoi ?	Trop de bruit, envie de bouger, copain parle ou bouge, trop de choses, trop doucement, pense, trop fort	Trop de bruit, envie de bouger, copain parle, trop de choses, trop doucement, je ne sais pas comment faire
Pour être encore plus attentif/ve	Mieux écouter, avoir qqch dans les mains, croiser les bras, mieux s'arrêter	Mieux écouter, avoir qqch dans les mains, croiser les bras
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, ne pense à rien, regarde	Ecoute, ne pense à rien, besoin de bouger
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Ça dépend	Ça dépend
Oui, comment ?	Les imagine	Se les répète
Non, pourquoi ?	Trop de choses, choses qui ne le concernent pas, trop vite, pas entendu, pense	Trop de choses, choses qui ne le concernent pas, trop vite, pas entendu

Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne, regarder un copain	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne, regarder un copain
------------------------------------	--------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

Elève 6	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	8	8
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
J'arrive à m'arrêter	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Oui	Oui
Oui, comment ?	Écoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras	Écoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras
Non, pourquoi ?	-	-
Pour être encore plus attentif/ve	Croiser les bras, mieux s'arrêter, mieux écouter, avoir qqch dans les mains, le cerveau m'aide	Croiser les bras
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Oui
Oui, comment ?	Regarde, écoute, ne pense à rien, être assis	Regarde, écoute, ne pense à rien
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Oui	Oui
Oui, comment ?	Se les répète, les imagine, être calme	Se les répète, écoute que ce qui le concerne
Non, pourquoi ?	-	-
Pour retenir encore plus de choses	-	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne

Elève 7	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	7	7.5
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Ça dépend	Ça dépend
Non, pourquoi ?	Trop vite, trop de choses, besoin de bouger	Trop vite, trop de choses
J'arrive à m'arrêter	Ça dépend	Ça dépend
Non, pourquoi ?	Pas fini	Pas fini, encore envie de bouger, encore envie de travailler
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Ça dépend	Ça dépend
Oui, comment ?	Ecoute, ne bouge plus, regarde, croise les bras	Ecoute
Non, pourquoi ?	La maîtresse parle en regardant ailleurs, un copain passe devant moi	Trop de bruit, trop de choses, copains passe devant moi
Pour être encore plus attentif/ve	Croiser les bras	Mieux écouter, mieux s'arrêter
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Ça dépend
Oui, comment ?	Ecoute, ne pense à rien, bouge	Ecoute, ne pense à rien, regarde
Non, pourquoi ?	-	Pas écouter, trop de choses dans la tête
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Ça dépend	Ça dépend
Oui, comment ?	Se les répète, écoute que ce qui le concerne, les imagine	Se les répète, écoute que ce qui le concerne, les imagine
Non, pourquoi ?	Trop de choses, choses qui n'étaient pas pour lui, émotions	Émotions
Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne, regarder un copain, faire reformuler par un élève

Elève 8	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	8	8
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Ça dépend	Oui
Non, pourquoi ?	Trop vite, trop de choses, trop de bruit, pas concentré, préfère faire autre chose, pense, bouge	-
J'arrive à m'arrêter	Oui	Ça dépend
Non, pourquoi ?	-	Pas fini, encore envie de pause, encore envie de bouger, pas envie de travailler, encore envie de travailler
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Ça dépend	Ça dépend
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras	Ecoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras, joue parfois avec crayon ou gomme ou mains
Non, pourquoi ?	Trop de bruit, pense, trop de choses, trop fort, copains parlent, bouge trop, pas assez fort	Trop de bruit, pense, trop de choses, parle fort, besoin de bouger
Pour être encore plus attentif/ve	Avoir qqch dans les mains, croiser les bras	Avoir qqch dans les mains, croiser les bras, mieux s'arrêter, pas de bruit dans la classe
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Ça dépend
Oui, comment ?	Regarde, écoute, avoir qqch dans les mains, regarde un copain, ne pense à rien, regarde par la fenêtre	Regarde, écoute, avoir qqch dans les mains, regarde un copain
Non, pourquoi ?	-	Pas écouté, pense
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Ça dépend	Ça dépend
Oui, comment ?	Se les répète, les imagine	Ne sait pas



Non, pourquoi ?	Trop de choses, choses qui ne sont pas pour lui, parle vite, pas entendu, émotions, pense	Trop de choses, choses qui ne sont pas pour lui, trop vite, pas entendu, émotions, pense, pas écouté
Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne, regarder un copain	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne, regarder un copain

Elève 9	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	7	7
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
J'arrive à m'arrêter	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, ne bouge plus	Ecoute, regarde, ne bouge plus
Non, pourquoi ?	-	-
Pour être encore plus attentif/ve	Mieux écouter	Mieux écouter, mieux s'arrêter, croiser les bras, avoir qqch dans les mains
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Oui
Oui, comment ?	Regarde, écoute, ne pense à rien	Regarde, écoute
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Oui	Oui
Oui, comment ?	Se les répète, une chose dans une main le reste dans l'autre	Se les répète, les imagine
Non, pourquoi ?	-	-
Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne, regarder un copain

Elève 10	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	6.5	7
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Ça dépend	Oui
Non, pourquoi ?	Trop doucement, parle vite	-
J'arrive à m'arrêter	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Ça dépend	Ça dépend
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras	-
Non, pourquoi ?	Ne sait pas	Trop de bruit
Pour être encore plus attentif/ve	Croiser les bras	Croiser les bras, mieux écouter, mieux
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Ça dépend	Ça dépend
Oui, comment ?	Regarde, écoute	Regarde, écoute, ne pense à rien
Non, pourquoi ?	Trop de choses dans la tête	Ne sait pas
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Oui	Ça dépend
Oui, comment ?	Se les répète, écoute que ce qui le concerne	Se les répète, écoute que ce qui le concerne
Non, pourquoi ?	-	Émotions
Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne, regarder un copain	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne, regarder un copain

Elève 11	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	7	7
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
J'arrive à m'arrêter	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, croise les bras, regarde parfois	Ecoute, croise les bras, regarde, ne bouge plus
Non, pourquoi ?	-	-
Pour être encore plus attentif/ve	-	Ne sait pas
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ne pense à rien	Ne pense à rien, écoute, regarde
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Ça dépend	Oui
Oui, comment ?	Se les répète, écoute que ce qui le concerne, les imagine	Se les répète
Non, pourquoi ?	Trop de choses, pas bien entendu	-
Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne	Se les répéter, regarder un copain

Elève 12	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	6.5	6.5
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Ça dépend	Ça dépend
Non, pourquoi ?	Parle trop vite, trop de choses, préfère faire autre chose, trop de bruit, besoin de bouger	Parle trop vite, trop de choses, préfère faire autre chose, assis trop loin
J'arrive à m'arrêter	Ça dépend	Ça dépend
Non, pourquoi ?	Pas fini, encore envie de pause, pas entendu, encore envie de travailler, encore envie de bouger	Pas fini, encore envie de pause, pas entendu, encore envie de travailler, pas envie de travailler
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras, avoir qqch dans les mains	Ecoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras, avoir qqch dans les mains
Non, pourquoi ?	-	-
Pour être encore plus attentif/ve	Mieux écouter, mieux s'arrêter, avoir qqch dans les mains, croiser les bras	Mieux écouter, mieux s'arrêter, avoir qqch dans les mains
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Ça dépend
Oui, comment ?	Regarde, écoute, bouge, regarde un copain	Regarde, écoute, bouge, ne pense à rien, avoir qqch dans les mains
Non, pourquoi ?	-	Pas écouté, trop de choses dans la tête, besoin de bouger
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Ça dépend	Oui
Oui, comment ?	Se les répète, les imagine	Se les répète, les imagine, écoute que ce qui le concerne
Non, pourquoi ?	Trop de choses, choses qui ne sont pas pour lui, parle trop vite, pas entendu, émotions, pense	-

Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter, les imaginer	Se les répéter, les imaginer, écouter que ce qui le concerne
------------------------------------	------------------------------	--------------------------------------------------------------

Elève 13	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	8.5	9
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
J'arrive à m'arrêter	Oui	Ça dépend
Non, pourquoi ?	-	Encore envie de pause, encore envie de travailler
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, croise les bras, avoir qqch dans les mains	Ecoute, croise les bras, avoir qqch dans les mains
Non, pourquoi ?	-	-
Pour être encore plus attentif/ve	Mieux écouter, croiser les bras	Mieux écouter, croiser les bras, mieux s'arrêter
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, ne pense à rien, regarde par la fenêtre, bouge, avoir qqch dans les mains	Ecoute, ne pense à rien, regarde par la fenêtre, regarde
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Oui	Oui
Oui, comment ?	Se les répète, les imagine	Se les répète, écoute que ce qui le concerne
Non, pourquoi ?	-	-
Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne	Se les répéter

Elève 14	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	7.5	8
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
J'arrive à m'arrêter	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, croise les bras, ne bouge plus	Ecoute, regarde, croise les bras
Non, pourquoi ?	-	-
Pour être encore plus attentif/ve	-	Croiser les bras
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Oui
Oui, comment ?	Regarde, écoute, ne pense à rien	Regarde, écoute, ne pense à rien
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Oui	Oui
Oui, comment ?	Les imagine, écoute que ce qui le concerne, écoute une fois et c'est ok	Les imagine, se les répète
Non, pourquoi ?	-	-
Pour retenir encore plus de choses	Regarder un copain, se les répéter	Regarder un copain



Elève 15	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	8	8
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Oui	Ça dépend
Non, pourquoi ?	-	Trop doucement, trop de choses, trop de bruit, préfère faire autre chose
J'arrive à m'arrêter	Ça dépend	Ça dépend
Non, pourquoi ?	Pas entendu (pas fort), pas fini, encore envie de pause	Pas entendu (pas fort), pas envie de travailler
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Ça dépend	Ça dépend
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, croise les bras	Ecoute, regarde, avoir qqch dans les mains
Non, pourquoi ?	Trop de bruit, copain parle, trop de choses, trop fort, pense	Trop de bruit, copain parle, trop de choses, trop fort
Pour être encore plus attentif/ve	Mieux s'arrêter	Avoir qqch dans les mains
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Ça dépend
Oui, comment ?	Ecoute, regarde un copain, regarde, ne pense à rien	Ecoute, regarde un copain, avoir qqch dans les mains
Non, pourquoi ?	-	Trop de choses dans la tête, copains parlent à côté
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Ça dépend	Non
Oui, comment ?	Prend les choses en avance	-
Non, pourquoi ?	Trop de choses, choses qui ne sont pas pour lui	Trop de choses, choses qui ne sont pas pour lui, trop vite
Pour retenir encore plus de choses	Écouter que ce qui le concerne, regarder un copain	Regarder un copain

Elève 16	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	7	7.5
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
J'arrive à m'arrêter	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Oui	Oui
Oui, comment ?	Écoute, regarde, ne bouge plus	Ecoute, regarde, croise les bras
Non, pourquoi ?	-	-
Pour être encore plus attentif/ve	Croiser les bras, avoir qqch dans les mains	Croiser les bras, avoir qqch dans les mains
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Oui
Oui, comment ?	Regarde, écoute, ne pense à rien, bouge	Regarde, écoute, ne pense à rien, bouge
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Oui	Oui
Oui, comment ?	Se les répète, écoute que ce qui le concerne	Se les répète, écoute que ce qui le concerne
Non, pourquoi ?	-	-
Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne, regarder un copain	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne, regarder un copain

Elève 17	<b>Questionnaire n°1</b>	<b>Questionnaire n°2</b>
<b>Age</b>	8.5	8.5
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Ça dépend	Oui
Non, pourquoi ?	Trop vite, trop de bruit, assis trop loin, pense, préfère faire autre chose	-
J'arrive à m'arrêter	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Non	Oui
Oui, comment ?	-	Ecoute, regarde, ne bouge plus, croise les bras, avoir qqch dans les mains
Non, pourquoi ?	Trop de bruit, pense, copain parle, trop de choses, pas assez fort	-
Pour être encore plus attentif/ve	Mieux écouter, mieux s'arrêter, avoir qqch dans les mains	Croiser les bras, avoir qqch dans les mains
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Non	Oui
Oui, comment ?	-	Regarde, écoute, ne pense à rien, avoir qqch dans les mains, bouge
Non, pourquoi ?	Pas écouté, trop de choses dans la tête, besoin de bouger, ne sait pas comment faire	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Ça dépend	Ça dépend
Oui, comment ?	Les imagine, écoute que ce qui le concerne	Les imagine, se les répète
Non, pourquoi ?	Choses qui ne sont pas pour lui, pense, pas écouté, émotions, assis trop loin	Choses qui ne sont pas pour lui, pense, trop de choses
Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne, regarder un copain	Se les répéter

Elève 18	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>		
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
J'arrive à m'arrêter	Ça dépend	Ça dépend
Non, pourquoi ?	Pas fini, pas entendu	Pas fini
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Ça dépend	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, croise les bras	Ecoute, regarde, croise les bras, ne bouge plus
Non, pourquoi ?	Trop de bruit, copain bouge	-
Pour être encore plus attentif/ve	Mieux écouter, mieux s'arrêter, croiser les bras	Mieux s'arrêter, croiser les bras
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Ça dépend
Oui, comment ?	Regarde, écoute, ne pense à rien, regarde un copain	Regarde, écoute, ne pense à rien, regarde un copain
Non, pourquoi ?	-	Trop de choses dans la tête, ne sait pas comment faire
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Oui	Oui
Oui, comment ?	Se les répète, écoute que ce qui le concerne, écoute une fois et c'est ok	Se les répète, écoute que ce qui le concerne, écoute une fois et c'est ok, les imagine
Non, pourquoi ?	-	-
Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter, regarder un copain	Se les répéter, regarder un copain

Elève 19	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	9	9.5
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
J'arrive à m'arrêter	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, croise les bras, ne bouge plus	Ecoute, regarde, croise les bras
Non, pourquoi ?	-	-
Pour être encore plus attentif/ve	Mieux s'arrêter, croiser les bras	Croiser les bras
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, ne pense à rien, regarde	Ecoute, ne pense à rien
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Oui	Oui
Oui, comment ?	Se les répète, écoute que ce qui le concerne, les imagine	Se les répète
Non, pourquoi ?	-	-
Pour retenir encore plus de choses	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne	Se les répéter, écouter que ce qui le concerne

Elève 20	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Age</b>	8	8
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
J'arrive à m'arrêter	Oui	Oui
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, regarde, croise les bras	Ecoute
Non, pourquoi ?	-	-
Pour être encore plus attentif/ve	Croiser les bras	Mieux écouter
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	Oui	Oui
Oui, comment ?	Ecoute, ne pense à rien	Ecoute, bouge
Non, pourquoi ?	-	-
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	Oui	Ça dépend
Oui, comment ?	Ecoute que ce qui le concerne, prend les choses dans un certain ordre	Ecoute que ce qui le concerne, prend les choses dans un certain ordre
Non, pourquoi ?	-	Trop de choses, pas bien entendu, pense, pas bien écouté
Pour retenir encore plus de choses	Écouter que ce qui le concerne, regarder un copain	Écouter que ce qui le concerne, regarder un copain, se les répéter

## Annexe 9 : Analyse des questionnaires : résultats globaux

Tableau 12 : Analyse des questionnaires : résultats globaux

Résultats globaux	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<b>Consigne</b>		
J'arrive à écouter (crayon, gomme, ...)	12 oui 0 non 8 ça dépend	15 oui 0 non 5 ça dépend
J'arrive à m'arrêter	14 oui 0 non 6 ça dépend	11 oui 1 non 8 ça dépend
<b>Attentif/ve</b>		
Je suis attentif/ve quand je dois faire qqch	12 oui 1 non 7 ça dépend	15 oui 1 non 4 ça dépend
<b>Concentré/e</b>		
J'arrive à être concentré/e	18 oui 1 non 1 ça dépend	14 oui 0 non 6 ça dépend
<b>Bonne mémoire</b>		
J'arrive à retenir	13 oui 0 non 7 ça dépend	13 oui 1 non 6 ça dépend