De ”trop facile !” à ”je suis nul...” que peut faire le maître E ?

Fanny Duchemin-Dhondt

▶ **To cite this version:**

Fanny Duchemin-Dhondt. De ”trop facile !” à ”je suis nul...” que peut faire le maître E ?. Education. 2007. dumas-00695008

HAL Id: dumas-00695008

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00695008

Submitted on 7 May 2012

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

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

MEM 07
ASH - E 01

DUCHEMIN - DHONDT Fanny

CAPA-SH Option E

De trop facile ! à je suis nul... que peut faire le maître E ?

IUFM 59-62 - Lille
000000135064

Année scolaire 2006-2007

IUFM Nord-Pas de Calais

IUFM Nord Pas de Calais

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
Représenté par le président du jury
D'une part

et
Mme ~~Melle~~ ~~M.~~[1] DUCHENIN - DHONDT Fanny
né(e) le 26/03/1978
à DUNKERQUE
d'autre part.

Objet du présent contrat :
Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré
Mme ~~Melle~~ ~~M.~~[1] DUCHENIN - DHONDT Fanny

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est [2]
De « trop facile ! » à « je suis nul... » que peut faire le maître E ?

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout le document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre [3]:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.
L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.
La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

---

[1] Rayer la mention inutile et compléter.
[2] Compléter.
[3] Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à Caffellehauck le 31 mars 2007

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
Le Directeur du Centre IUFM de Lille,

L'auteur[4],

Alain HORNEZ

[4] Signer.

Centre de Lille
58, rue de Londres
BP 87
59006 LILLE Cedex
Tel : 03 20 10 54 00
Fax : 03 20 10 54 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Nord – Pas de Calais

Je tiens à remercier toutes les personnes
qui ont contribué d'une manière ou d'une autre
à la réalisation de ce dossier.

INTRODUCTION 2
I. Comment améliorer l'aide apportée à Marina? 3
A. Genèse de ma réflexion 3
1. Le groupe de Marina 3
2. Nouvelles orientations de travail 4
B. Problématique et hypothèses de travail pour cette année 5
II. Pourquoi est-il parfois si difficile d'apprendre ? 6
A. Les difficultés scolaires 6
1. Apprendre ? 6
2. Les difficultés d'apprentissage 6
B. La part des aspects conatifs dans les apprentissages 7
1. Qu'appelle-t-on « facteurs conatifs » ? 7
2. Le schéma attributionnel 8
3. Liens entre conation, métacognition et cognition 9
III. Les jeux de stratégie avec opposant 12
A. Pourquoi un « jeu » ? 12
1. « cette chose naturelle et universelle, le jeu » 12
2. Comment se définit un « jeu » ? 12
3. Le jeu « éducatif » 12
B. Les jeux de stratégie avec opposant comme support de re-médiation 12
C. Quels jeux stratégiques ? 13
IV. Eléments de la pratique 14
A. Démarche du maître E 14
1. Comment évaluer la nature des attributions causales des élèves ? 15
2. Pour quels élèves réguler la nature des attributions causales ? 17
3. Comment évaluer les résultats de mon action ? 17
B. Marina (CE2) et Julien (CM1) 18
1. Profil des élèves, hypothèses de travail 18
2. Re-médiation envisagée 20
3. Evolution des élèves 28
CONCLUSION 31
Bibliographie 32
Annexes 33

INTRODUCTION

Faisant fonction de maître E depuis trois ans, j'ai été confrontée l'an dernier à un groupe d'élèves dont je ne parvenais à faire évoluer le comportement de lecteur. Après deux périodes d'aide pédagogique en lecture, ils continuaient de lire sans vérifier la pertinence de leur production. M'interrogeant sur les raisons possibles de cette absence d'évolution, je me suis aperçue qu'ils adoptaient ce comportement face aux tâches scolaires en général. J'ai alors réalisé que pour ces trois élèves, je devais en fait essayer de modifier leur attitude face à la tâche, afin qu'ils deviennent réellement « acteurs » de leurs apprentissages. Il fallait leur faire percevoir qu'ils peuvent avoir un contrôle sur les tâches proposées, et les aider à développer leurs capacités métacognitives, notamment pour qu'ils parviennent à analyser les raisons de leurs réussites et échecs. J'étais bien ici dans les missions du maître E qui doit favoriser « *la prise de conscience par l'élève de ses stratégies d'apprentissage et de ses procédures intellectuelles, afin de l'aider à améliorer ses compétences et son investissement scolaire* »[1].

Partant des constats que j'avais faits pour ces trois élèves, ma réflexion s'est orientée vers le thème de l'attribution causale. J'ai alors fait l'hypothèse que si un élève part du principe que « de toutes façons, je n'y arriverai pas », « je ne sais pas lire parce que je suis nul », ou encore « j'ai réussi parce que j'ai eu de la chance », alors pourquoi se donnerait-il la peine de s'impliquer vraiment dans ce que l'enseignant lui propose, puisqu'il pense n'avoir aucune possibilité de contrôle sur l'activité ?

En tant qu'enseignante spécialisée chargée des aides à dominante pédagogique, je dois mettre en place des actions « *qui visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite* »[2] . J'ai alors cherché quelles actions mettre en place qui me permettent d'agir sur le schéma attributionnel des élèves pour les amener à attribuer les causes de leurs réussites et échecs à la façon dont ils s'y sont pris, et à adapter leurs stratégies lors de la réalisation de tâches ultérieures.

Il me semble que la pratique des jeux de stratégie avec opposant devrait, à cet égard, répondre à ces caractéristiques.

Ainsi cette année, j'ai souhaité **évaluer, et au besoin réguler, les attributions causales des élèves** que je suis en re-médiation, mon hypothèse de travail étant la suivante :

Reprogrammer le schéma attributionnel au moyen de jeux stratégiques devrait permettre à l'élève de mettre en relation son action avec les résultats de son action, améliorer son implication dans la tâche, la maîtrise et le transfert des stratégies envisagées.

---

[1] BO n°4 du 26 février 2004
[2] BO n°4 du 26 février 2004

I. Comment améliorer l'aide apportée à Marina?

A. Genèse de ma réflexion

1. Le groupe de Marina

Pour la quatrième année, j'occupe un poste de maître E, c'est-à-dire que j'apporte une aide à dominante pédagogique à des élèves qui présentent « *des besoins éducatifs particuliers liés à des difficultés scolaires graves* »[3]. C'est dans ce cadre que je suivais l'an dernier un groupe de trois élèves de CE1 qui m'avaient été adressés pour des difficultés en lecture. Parmi ces élèves, il y avait Marina, connue du RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) depuis le début de sa scolarité pour des problèmes de langage et de comportement (instabilité, concentration, besoin d'une attention particulière de la part de l'adulte). Marina a été vue par le psychologue scolaire en Petite Section, puis elle a été suivie par la maîtresse G (aide spécialisée à dominante rééducative) en Moyenne Section et Grande Section. Elle a été maintenue en grande section. En CP sa maîtresse a également sollicité l'aide du RASED pour des difficultés en langage oral et écrit, géométrie, espace-temps, concentration, attention, mémoire. Malheureusement, l'une des enseignantes du réseau étant absente, la maîtresse E n'a pu couvrir toutes les demandes d'aide du secteur, et Marina n'a pas bénéficié d'aide spécialisée lors de cette année de CP. Malgré des résultats largement insuffisants, Marina est passée en CE1 puisqu'elle avait déjà été maintenue dans le cycle. Dès le début de l'année de CE1 (2005-2006), elle a participé à l'aide aux devoirs quatre soirs par semaine ; elle continuait également à aller chez l'orthophoniste, mais de façon très irrégulière. Suite à la demande d'aide, j'ai ainsi rencontré Marina en octobre 2005. Les difficultés que j'ai relevées confirmaient celles indiquées dans la demande d'aide :

- faibles performances en lecture : peu de sons connus, peu de mots identifiés instantanément, conscience phonémique peu développée, stratégies de lecture peu efficaces ;
- gros problèmes d'attention et de concentration ; manque d'autonomie.

En synthèse de réseau et avec la maîtresse de Marina, nous avons décidé de mettre en place un décloisonnement en CP dès le retour des vacances de Toussaint, ainsi qu'un suivi à dominante pédagogique au sein d'un petit groupe. Mes objectifs étaient les suivants :

* Améliorer le comportement de lecteur, mieux utiliser les stratégies de lecture
* Développer les connaissances encyclopédiques et linguistiques favorisant la compréhension
* Enrichir le lexique initial (mots outils, mots fréquents)
* Améliorer la conscience phonique (phonèmes et syllabes)

Mon objectif prioritaire pour le groupe étant le premier cité : améliorer le comportement de lecteur, mieux utiliser les stratégies de lecture.

En effet, Marina privilégie la décomposition syllabique. Mais sa mémoire de travail n'est pas suffisamment efficace, ce qui la gêne pour la lecture de mots de plus de deux syllabes. Quand elle parvient enfin à décoder la troisième syllabe d'un mot, elle ne se souvient plus des

[3] BO n°4 du 26 février 2004

deux premières syllabes et elle est incapable de recomposer le mot entier. Elle a alors recours au devinement, mais sans tenir compte ni du code ni du sens.

Quant aux deux autres élèves du groupe, « D » et « M », leurs stratégies de lectures étaient également peu efficientes : « D » utilisait principalement la reconnaissance globale pour lire, et le cas échéant la décomposition syllabique, mais il ne faisait pas de sens. « M » utilisait lui aussi la reconnaissance globale, ainsi que le devinement mais sans tenir compte ni du code, ni du sens.

Ces trois élèves avaient donc en commun la tendance à considérer la lecture comme une devinette, mais une devinette dont ils ne vérifiaient pas la réponse.

A l'issu de deux périodes d'aide pédagogique en lecture, leur maîtresse et moi-même constations que ces trois élèves continuaient à lire sans contrôler la pertinence de leur production ; nous retrouvions d'ailleurs cette attitude face aux tâches scolaires en général. Tous les trois, et surtout Marina, étaient en effet plutôt impulsifs, ils faisaient le travail scolaire parce qu'il fallait le faire, peu importe comment, l'essentiel étant de produire quelque chose. Lors des séances de re-médiation, je les encourageais à vérifier leurs résultats, à expliquer comment ils avaient fait pour réussir ou échouer dans les tâches proposées, mais il n'y avait pas de transfert de ces comportements. Marina, « M » et « D » ne s'impliquaient pas vraiment dans les apprentissages, ils n'avaient pas conscience de leur « pouvoir d'action » sur les tâches scolaires ni des liens existant entre leurs actions et leurs performances. Cela expliquait-il que leur représentation de l'acte de lire et leur comportement de lecteur n'évoluait pas ? Mon objectif prioritaire pour le groupe était qu'ils utilisent mieux les stratégies de lecture. Or, à propos de l'apprentissage des stratégies, Chartier et Lautrey ont écrit : « *les feed-back que le sujet peut avoir sur les effets de son activité cognitive ne peuvent donner lieu à des connaissances métacognitives adéquates que si les réussites et échecs sont correctement attribués aux caractéristiques de sa propre activité.* »[4].

2. Nouvelles orientations de travail

A partir de ce moment, j'ai choisi de m'intéresser plus particulièrement aux perceptions que Marina, « M » et « D » avaient de leurs réussites et de leurs échecs, et notamment aux causes qu'ils attribuaient à ces réussites ou échecs (on parle de « schéma attributionnel »). J'ai en effet fait l'hypothèse que mon intervention sur les stratégies de lecture serait plus efficace avec ces élèves s'ils attribuaient leurs résultats à ce qu'ils font et non à ce qu'ils sont (ou croient être) ou à des causes externes. En effet, si un élève part du principe que « de toutes façons, je n'y arriverai pas », « je suis nul », ou encore « là j'ai réussi parce que j'ai eu de la chance », alors pourquoi se donnerait-il la peine de s'impliquer vraiment dans la tâche que l'enseignant lui propose ?

Avec l'aide des enseignantes spécialisées de mon réseau, j'avais pris conscience de l'importance pour le maître E de prendre en compte ces facteurs autres que la cognition elle-même, les facteurs « conatifs », qui peuvent chez certains élèves gêner les apprentissages.

---

[4]CHARTIER Daniel, LAUTREY Jacques, *Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ?* dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1992, n°1, p 27-46

Partant de ce constat, et des textes officiels qui indiquent que le maître E doit favoriser « *la prise de conscience par l'élève de ses stratégies d'apprentissage et de ses procédures intellectuelles, afin de l'aider à améliorer ses compétences et son investissement scolaire* »[5], j'ai alors cherché quel support d'activité je pourrais employer avec ce groupe, qui répondrait aux critères suivants :

- que tous les trois **s'impliquent** vraiment
- qu'ils puissent percevoir qu'ils ont un **contrôle** sur la tâche proposée
- qui favorise la **prise de conscience de leur propre fonctionnement**
- qui permette d'analyser les **causes de leurs réussites ou d'échecs**.

M'appuyant sur des travaux de recherche menés à l'IUFM Nord Pas-De-Calais entre 1997 et 2004[6], j'ai fait l'hypothèse que les jeux de stratégie avec opposant étaient un support qui répondait à ces critères d'implication, de contrôle sur la tâche, de prise de conscience de son fonctionnement, d'analyse des causes de réussite et d'échec.

Malheureusement, pour diverses raisons (sorties pédagogiques, rencontres USEP, le stage CAPA-SH en juin…) je n'ai pu mettre ce projet en place que lors de deux séances de re-médiations. De ce fait, j'ai souhaité poursuivre cette réflexion cette année.

B. <u>Problématique et hypothèses de travail pour cette année</u>

Je voudrais donc **évaluer, et au besoin réguler, les attributions causales des élèves**, car je pense que cela pourra les aider à :

* **prendre conscience qu'ils ont un contrôle possible sur les tâches** proposées, ce qui devrait engendrer une amélioration de la **dynamique motivationnelle** et ainsi favoriser leur **engagement, leur implication** dans les apprentissages;
* analyser les causes de leurs réussites et échecs, et donc les faire évoluer dans leurs apprentissages en **favorisant la mobilité des stratégies et le transfert** des stratégies efficaces ;

Pour cela j'ai choisi comme outil spécifique de re-médiation les jeux de stratégie avec opposant. Ces jeux me semblent en effet être un support favorable à la réorientation des attributions causales ainsi qu'à l'élaboration et l'acquisition de stratégies métacognitives. De plus, ils favorisent la prise de conscience du contrôle que l'on a sur son jeu mais aussi la limite de ce contrôle, car ils nécessitent de jouer pour soi tout en tenant compte du jeu de l'autre et de ses intentions. Ils impliquent donc la notion de responsabilité conjointe dans le fait de gagner ou perdre une partie. Cela pourrait permettre de redonner une certaine souplesse au schéma attributionnel, et installer une représentation que les actions de l'enfant ont des conséquences : gagner ou perdre dépend de ses actions, ainsi que « réussir » ou « échouer » dans une tâche scolaire.

---

[5] BO n°4 du 26 février 2004

[6] Projet de recherche « Prise en compte de la perspective attributionnelle dans les aides spécialisées aux élèves relevant de l'AIS », 1997-2004
Réussite des garçons et des filles à l'école élémentaire : une perspective attributionnelle, 2001
Jeux de stratégie et aides spécialisées à l'école, 2002
*Lieu de contrôle : quelques résultats pour revisiter le concept et repenser son implication dans la réussite des élèves à l'école élémentaire.*2004

Mon hypothèse de travail pour cette année est donc la suivante :

Reprogrammer le schéma attributionnel au moyen de jeux stratégiques devrait permettre à l'élève de mettre en relation son action avec les résultats de son action, améliorer son implication dans la tâche, la maîtrise et le transfert de stratégies envisagées.

II. Pourquoi est-il parfois si difficile d'apprendre ?

A. Les difficultés scolaires

1. Apprendre ?

Apprendre, c'est une construction en cours, c'est l'élaboration de connaissances qui, lorsqu'elles sont temporairement achevées, sont stockées en mémoire, et pourront être réactivées lorsqu'on en aura besoin.

Il y a différentes conceptions de l'apprentissage : selon la conception cognitiviste, apprendre, c'est modifier durablement ses représentations et ses schèmes d'action[7], et, selon la conception behavioriste, c'est modifier durablement son comportement. Les cognitivistes cherchent à comprendre ce qui se passe dans la « boîte noire », tandis que les behavioristes s'attachent à ce qui est directement observable de l'extérieur. Ces conceptions s'accordent sur un terme : celui de modification.

En effet, l'apprenant dispose déjà de toute une série de connaissances qui vont lui permettre de se faire une représentation de la nouvelle connaissance à acquérir ; ainsi, « *Un sujet ne passe pas de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante, qui dispose d'un pouvoir explicatif plus grand* »[8].

2. Les difficultés d'apprentissage

« *La difficulté est inhérente au processus même d'apprentissage* »[9]. Le plus souvent, les actions du maître de la classe permettent de surmonter les difficultés qu'un élève peut rencontrer. Mais d'autres difficultés peuvent persister et perturber gravement les apprentissages scolaires ; ainsi, les « *difficultés avérées à comprendre et à apprendre alors même que les capacités de travail mental sont satisfaisantes* »[10] peuvent nécessiter l'aide du maître E.

Les obstacles aux apprentissages que peut rencontrer un élève pouvant bénéficier d'une aide spécialisée à dominante pédagogique, sont des obstacles d'ordre cognitif. C'est-à-dire qu'il y a entrave à la construction de la connaissance, au traitement de l'information ; l'élève aura par exemple des difficultés à anticiper l'activité, à sélectionner les données utiles, à planifier les divers moments de l'activité qui s'engage, à utiliser la mémoire à long terme si nécessaire, à contrôler la validité des résultats obtenus.

---

[7] Pour Piaget, toutes les actions d'un individu sont régies par des « schémas d'action » qui se sont progressivement inscrits dans le cerveau au cours du développement de l'individu ; il appelle « schèmes » ces schémas

[8] MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF, 1987

[9] Circulaire n°2002-113 du 30-04-2002

[10] D'après la circulaire n°2002-113 du 30-04-2002

Ces difficultés cognitives peuvent avoir pour origine un problème de nature :

* épistémologique : lié à la difficulté intrinsèque d'une connaissance donnée entrant éventuellement en contradiction avec des connaissances antérieures partielles , une croyance fausse, une conception erronée. Cet obstacle est souvent un passage obligé pour l'apprenant qui devra, pour le dépasser, bousculer ses représentations, remanier ses connaissances après avoir pris conscience de leurs contradictions ou de leurs insuffisances. Ainsi, certains élèves apprentis lecteurs pensent que pour lire, il faut dire toutes les lettres. Cette conception sera par exemple en contradiction avec l'existence de sons digraphes comme le son [u] qui s'écrit : ou.

* méthodologique : la démarche adoptée est inappropriée, les connaissances nécessaires insuffisamment maîtrisées, les matériaux et outils cognitifs employés inadaptés. C'est le cas de Julien, avec lequel j'ai travaillé l'an dernier en résolution de problème. Pour lui, résoudre un problème, c'est prendre les nombres présents dans l'énoncé, et les additionner ; quelque soit le problème à résoudre, il appliquait toujours cette stratégie.

* langagier : il concerne la compréhension dans les différents aspects : l'énoncé ; la question posée ; le vocabulaire plus ou moins spécifique utilisé. Prenons l'exemple d'un exercice proposé aux évaluations CE1 ; il évaluait la compréhension de consignes écrites. Ainsi les élèves devaient lire seuls et exécuter une consigne telle que « souligne le mot papa. ». Alexis, que je suis en séances de re-médiations depuis novembre, ne maîtrise pas vraiment le vocabulaire « barre », « entoure », « souligne », il ne sait pas ce qu'est un mot, une phrase… Ses mauvaises performances à cet exercice ne sont donc pas dues à des difficultés de lecture, mais à un problème de compréhension de consignes qui serait le même avec des consignes orales.

* socio-culturel : il s'agit de la situation en elle-même, de sa proximité avec le vécu réel de l'enfant. Il s'agit aussi de la capacité d'échanger entre pairs, de confronter, de négocier, de s'écouter, de justifier. Prenons l'exemple de l'album « *Le beau ver dodu* »[11]. La couverture présente un chat qui guette un oiseau qui guette un ver de terre. Cette illustration qui peut sembler à priori très explicite, résume toute l'histoire du livre. Or certains enfants ne sont pas capable d'interpréter ce dessin : pour eux les chats mangent de la pâtée, quant aux oiseaux…ils n'ont aucune idée de ce qu'ils mangent. Quelle compréhension auront-ils de cette histoire ?

* Enfin, il faut mentionner le rôle des facteurs conatifs et affectifs dans l'émergence des principales difficultés scolaires. C'est ce que je vais aborder dans le paragraphe suivant.

B. La part des aspects conatifs dans les apprentissages

1. Qu'appelle-t-on « facteurs conatifs » ?

Il s'agit des aspects non cognitifs de la personnalité, comme les émotions, l'affectivité, la motivation, présents dans notre niveau d'anxiété, notre estime de nous-mêmes, notre schéma attributionnel. C'est la psychologie différentielle qui a notamment mis en évidence l'intérêt de ces facteurs et leur importance dans les apprentissages scolaires. Il est en effet aujourd'hui reconnu que ces facteurs jouent un rôle dans la façon dont on apprend. Ils ne participent pas à

[11] VAN LAAN Nancy, RUSSO Marissabina, *Le beau ver dodu*, Kaléidoscope, l'école des loisirs, 1990

l'acte de cognition directement, mais ils en conditionnent largement la réussite. Chartier et Lautrey ont ainsi conclu que c'est le conatif qui contrôle le métacognitif, or on sait aujourd'hui que le développement cognitif est largement contrôlé par le métacognitif. De nombreuses études abondent également en ce sens, une recherche a d'ailleurs été menée à ce sujet à l'IUFM Nord Pas-De-Calais entre 1997 et 2004[12].

Les facteurs conatifs sont donc des indicateurs importants, à mon sens nécessaires à connaître pour un enseignant qui veut aider efficacement un élève en difficulté cognitive. J'ai eu l'occasion de m'en rendre compte l'an dernier avec Marina et les deux autres élèves de son groupe, comme je l'ai présenté dans la première partie. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi cette année de m'intéresser au schéma attributionnel des élèves avec lesquels je travaille en remédiation.

2. Le schéma attributionnel

Nous sommes ainsi faits que nous cherchons en permanence à chercher une explication, une origine, à tout ce qui nous arrive. Si l'on se réfère à la théorie de l'attribution causale de Weiner (1981), les causes invoquées par les individus peuvent être analysées en fonction de trois paramètres : **le lieu de la cause, sa stabilité et sa contrôlabilité**. Cette théorie s'appuie sur le constat suivant : « *l'individu humain recherche spontanément les causes de ses échecs, soit pour éviter les situations identiques dans l'avenir, soit pour devenir plus efficace dans ces mêmes situations* »[13].

* ***Le lieu de la cause :*** Certains individus ont tendance à chercher ces causes à l'extérieur d'eux-mêmes, on parle alors de **schéma attributionnel externe**, d'autres auront tendance à attribuer ce qui leur arrive à des causes internes, on parle alors de **schéma attributionnel interne**. La chance, le hasard, la difficulté d'une tâche, la compétence ou la gentillesse de l'enseignant sont des facteurs externes, tandis que les aptitudes intellectuelles, le talent, l'effort, la fatigue, les méthodes de travail sont des facteurs internes.

Ainsi, les élèves auront tendance à trouver des causes à leurs réussites et à leurs échecs : certains attribueront un mauvais résultat à un manque de chance, tandis que d'autres estimeront n'avoir pas fait l'effort nécessaire.

* ***La stabilité de la cause :*** cette dimension permet de distinguer les causes selon leur temporalité. Une cause est dite **stable** lorsqu'elle a un caractère permanent aux yeux de la personne (c'est le cas d'un don) ; elle est dite **instable** ou **variable** lorsqu'on l'estime susceptible de fluctuer avec le temps (comme pour la chance).

* ***Le contrôle de la cause :*** une cause est dite **contrôlable** lorsque le sujet considère qu'il est l'acteur principal de ce qui s'est produit, ou qu'il pense qu'à l'avenir il pourra infléchir sur ce type d'événement. Dans le cas contraire, le sujet considère qu'il n'a aucun pouvoir sur ce qui lui advient, la cause est dite **incontrôlable.**

---

[12] Projet de recherche « Prise en compte de la perspective attributionnelle dans les aides spécialisées aux élèves relevant de l'AIS », 1997-2004

[13] RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF, 1997

Ces trois paramètres se combinent entre eux pour donner des causes différentes de réussite ou d'échec, ainsi que des émotions associées. Je vais prendre l'exemple d'élèves qui n'ont pas réussi à faire un exercice :

- Le premier considère qu'il a échoué parce que le problème est trop difficile. Il attribue donc son échec au *niveau de difficulté de la tâche* qui est une *cause externe, stable* (le niveau de difficulté de l'exercice ne varie pas), *incontrôlable* (l'élève n'a pas le pouvoir de simplifier l'exercice) ; le sentiment qui en découlera pourra être du *désintérêt*, ou de la *colère.*
- Le deuxième élève attribue cet échec à la *chance* ou au *hasard* (ou encore à l'humeur de la maîtresse), qui sont des *causes externes, instables* (la chance et le hasard sont des phénomènes qui varient dans le temps), *incontrôlables* (nous n'avons aucun moyen d'agir sur la chance et le hasard). Il pourra en résulter un sentiment de *surprise*, ou de *résignation.*
- Le troisième pense que cet échec est dû au manque d'*efforts* ou à l'emploi de *procédures* inadaptées : il s'attribue donc la cause de l'échec : *causes internes, instables, contrôlables.* S'ensuit un sentiment de *culpabilité*, comme à l'inverse de *fierté* en cas d'attribution d'une réussite aux mêmes causes (*effort, aptitudes, procédures*).
- Enfin un autre élève croit qu'il a échoué parce qu'il n'a pas la *capacité* de résoudre ce problème : c'est une *attribution interne, stable, incontrôlable.* Il peut en ressentir de la *honte*, du *désespoir* (et à l'inverse de la *fierté* si on attribue une réussite à ses *capacités,* son *habileté*).

Il est important de noter que c'est la perception de l'attribution causale par l'élève qui est importante et non pas une causalité réelle. Les exemples proposés auparavant montrent que cette perception aura des répercussions, entre autres, sur ses attentes, son estime de soi, ses émotions. D'ailleurs, selon Crahay (1999)[14], « *il est possible que ce soient les émotions associées aux attributions causales plus que ces attributions elles-mêmes qui déterminent l'engagement, la participation et la persistance dans la tâche.* »

3. Liens entre conation, métacognition et cognition

➢ Métacognition

L'une des missions du maître E est de favoriser « *la prise de conscience par l'élève de ses stratégies d'apprentissage et de ses procédures intellectuelles, afin de l'aider à améliorer ses compétences et son investissement scolaire* »[15]. A cette fin, l'enseignant chargé des aides à dominante pédagogique vise, autant que faire se peut, la (re)construction des connaissances à un niveau métacognitif, plus à même d'aboutir à des transferts ou généralisation des connaissances. Le fondateur du concept de métacognition, Flavell, dit qu'elle est « *la cognition sur la cognition* »[16], qu' « *elle se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche,...la métacognition se rapporte, entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret.* ».

---

[14] CRAHAY Marcel, *Psychologie de l'éducation*, PUF, 1999, p282 à 285
[15] BO n°4 du 26 février 2004
[16] DOLY Anne-Marie, *Métacognition et médiation à l'école*, dans GRANGEAT Michel, *La métacognition, une aide au travail des élèves*, sous la direction de MEIRIEU Philippe, ESF, 1997

A quoi sert la métacognition ?

- *à construire des connaissances et des compétences avec plus de chances de réussite et de transférabilité ;*
- *à apprendre des stratégies de résolution de problèmes qui favorisent la réussite et le transfert dont l'auto-régulation ;*
- *à être plus autonome dans la gestion des tâches et dans les apprentissages (être autorégulé et savoir se faire aider) ;*
- *à développer une motivation à apprendre et à construire un concept de soi comme apprenant ;*[17]

Or des études ont montré que les connaissances métacognitives sont peu présentes chez les élèves en difficultés scolaires, à l'inverse, elles sont davantage présentes chez ceux qui réussissent. Dans le cadre des séances de re-médiations que j'ai menées ces trois dernières années, j'ai effectivement pu relever chez les élèves que j'ai rencontrés des difficultés à prendre conscience de leur propre fonctionnement, et aussi des difficultés à analyser les causes probables de leurs réussites et échecs, ainsi que des difficultés à percevoir qu'ils ont un contrôle sur les tâches proposées.

Partant de ces constats, on peut se poser la question, avec Chartier et Lautrey : « *Si la cognition est contrôlée par la métacognition, par quoi la métacognition est-elle contrôlée ?* »[18] et l'on s'achemine vers l'idée que la réponse n'est pas du côté de la cognition, mais de la conation.

➢ **Liens et interdépendance**

De nombreuses études ont mis en **relation** l'**origine du pouvoir d'action** (ou **lieu de contrôle**) avec la **performance scolaire**. Il a ainsi été montré que les apprentissages sont en général plus efficaces chez les sujets qui attribuent leurs réussites et leurs échecs à des causes internes que chez les sujets qui les attribuent à des causes externes. Et ce, notamment, parce que les caractéristiques attributionnelles ont une influence sur l'efficacité des activités métacognitives et sur la motivation.

Viau (1994) définit la **motivation en contexte scolaire** comme « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* »[19]. Parmi les déterminants de la motivation en contexte scolaire, on peut citer :

* la perception de la valeur d'une activité : elle doit être positive, la tâche doit paraître profitable à l'élève, dans le sens où elle peut soit le faire progresser (but d'apprentissage), soit lui permettre d'être reconnu, félicité (but de performance) ;

---

[17] DOLY Anne-Marie, *Métacognition et médiation à l'école*, dans GRANGEAT Michel, *La métacognition, une aide au travail des élèves*, sous la direction de MEIRIEU Philippe, ESF, 1997, p27

[18] CHARTIER Daniel, LAUTREY Jacques, *Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ?* dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1992, n°1, p 27-46

[19] VIAU Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, 1994

* la perception de sa compétence à l'accomplir : elle dépend en grande partie de l'estime personnelle de l'élève ;

* la perception de la contrôlabilité (ou régulation) de son déroulement et de ses conséquences : l'élève doit pouvoir constamment mener une autoévaluation et une autorégulation de son activité.

Le schéma attributionnel est donc déterminant dans la motivation car il faut se sentir capable de maîtriser la situation et ne pas tout attribuer à des facteurs externes (comme le hasard) pour avoir le désir de s'investir dans l'activité. La motivation est ainsi fortement liée à l'estime personnelle. Quant à la perception de la régulation, elle nous amène sur le terrain de la métacognition.

Paour (1991) a ainsi montré que **les variables conatives** en général **affectaient l'engagement dans l'activité et la persistance sur la tâche**, qu'il qualifie de « contrôle normatif », se traduisant par un certain degré d'exigence face à la tâche (voir le schéma en annexe 1). Un schéma attributionnel externe, ou une faible estime de soi, auront ainsi une influence négative sur le degré de mobilisation des potentialités (« contrôle normatif ») ; la persistance sur la tâche sera moindre, ce qui limitera le « contrôle exécutif » qui gère notamment la mobilisation des connaissances en mémoire ; en conséquence les allers-retours cognition - métacognition sont moins nombreux, et au final la performance scolaire est moins bonne. Or de faibles performances scolaires peuvent avoir un impact négatif sur des variables conatives comme l'estime de soi, la motivation, le schéma attributionnel... le recours à l'externalité pouvant alors être un moyen de préserver son estime de soi. Nous sommes ici dans une causalité circulaire, et l'on se rend compte qu'**attribution causale, estime de soi, motivation** et **métacognition** sont **intimement liés et interdépendants**

➢ **Mes hypothèses**

Ces quelques apports théoriques m'ont donc confortée dans le souhait d'**évaluer, et au besoin réguler les attributions causales des élèves**, car je suppose que cela pourra les aider à :

* **prendre conscience qu'ils ont un contrôle possible sur les tâches** proposées, ce qui devrait engendrer une amélioration de la **dynamique motivationnelle** et ainsi favoriser leur **engagement, leur implication** dans les apprentissages;
* analyser les causes de leurs réussites et échecs, et donc les faire évoluer dans leurs apprentissages en **favorisant la mobilité des stratégies et le transfert** des stratégies efficaces.

Je vais à présent présenter les raisons pour lesquelles j'ai choisi d'utiliser les jeux de stratégie avec opposant comme support de re-médiation pour reprogrammer la nature des attributions causales. Puis je présenterai la démarche que j'ai mise en œuvre correspondant à la problématique : ***reprogrammer le schéma attributionnel au moyen de jeux stratégiques devrait permettre à l'élève de mettre en relation son action avec les résultats de son action, améliorer son implication dans la tâche, la maîtrise et le transfert de stratégies envisagées.***

III. Les jeux de stratégie avec opposant

A. Pourquoi un « jeu » ?

1. « cette chose naturelle et universelle, le jeu »[20]

Le jeu est une composante intrinsèque et essentielle de la vie de l'homme. Jadis perçu comme une activité oisive, une perte de temps, le jeu est aujourd'hui perçu comme un moyen d'évoluer, de progresser. On le considère à présent comme une voie possible pour certains apprentissages.

2. Comment se définit un « jeu » ?

Selon la conception de Brougère (1995), le jeu doit être une activité divertissante à laquelle les enfants sont libres de participer ou non. Cinq critères peuvent caractériser le jeu : le deuxième degré ou « faire semblant » qui suppose une mise à distance de l'activité ; la présence de décisions qui permettent au joueur de prendre des initiatives et faire des choix libres ; « *Si un joueur d'échec n'est pas libre de décider son prochain coup, ce n'est plus lui qui joue.* »[21] ; la règle, instaurée au préalable, négociée au cours du jeu ou construite au fur et à mesure de l'activité ; l'incertitude quant au résultat ; et enfin, la frivolité : le jeu est une activité protégée du risque, avec minimisation des conséquences, ce qui permet à l'enfant de s'engager fortement.

3. Le jeu « éducatif »

Le jeu doit donc être avant tout une activité divertissante librement choisie ou acceptée par l'élève. Parler de jeu éducatif est donc paradoxal : le jeu offre, de façon aléatoire, des expériences qui vont permettre à l'enfant de découvrir quelque chose de nouveau, d'acquérir une nouvelle compétence, mais cela n'est jamais certain. L'objectif éducatif ne peut donc y être qu'indirect, et il ne sera pas forcément atteint. Par contre, en jouant, l'enfant apprend plus que jouer : il développe une certaine maîtrise de la communication car le jeu présuppose des relations interindividuelles.

Une possibilité pour lier jeu et éducation réside sans doute dans le fait de laisser les élèves jouer puis d'organiser un « après-jeu ». Ce moment permet à l'élève d'analyser ce qui s'est passé lors du jeu. C'est la démarche que j'ai adoptée en séances de re-médiation : passation de la consigne et jeu libre, puis à partir de la deuxième séance, entretiens collectifs avant et après la phase de jeu. Lors de ces entretiens, je questionne les élèves sur ce qu'il faut faire pour gagner ce jeu, sur les intentions de chacun des joueurs ; on y analyse les stratégies mises en place par chacun des joueurs, leur efficacité...

B. Les jeux de stratégie avec opposant comme support de re-médiation

Les jeux de stratégie sont des situations-problèmes, car l'élève ne dispose pas des savoirs et savoir-faire lui permettant de construire seul et facilement une réponse appropriée. Pour que l'élève s'y implique, il devra considérer la situation comme abordable et s'estimer

---

[20] WINNICOTT, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Gallimard, 1971
[21] BROUGERE Gilles, *Jeu et éducation*, l'Harmattan, 1995, p233-258

capable, à terme, de la maîtriser. Il s'agit donc de situations de recherches : l'enfant va faire des hypothèses, essayer, réajuster, anticiper, évaluer la pertinence de sa démarche, éventuellement modifier ses procédures… Ainsi l'enfant va prendre conscience de ses propres fonctionnements et de ceux d'autrui (les autres joueurs), ce qui va donc favoriser l'élaboration et l'acquisition de stratégies métacognitives. De surcroît les jeux de stratégie sont des situations d'apprentissage car l'élève va devoir élaborer de nouveaux savoirs et savoir-faire pour parvenir à résoudre les problèmes qui se posent à lui. Les interactions entre élèves auront ici un rôle fondamental : l'activité conjointe autour de la tâche permet aux élèves de confronter leurs stratégies et de coordonner leurs actions avec celles des autres. Cela les entraîne dans un processus de décentration et de restructuration cognitive.

De plus, les jeux de stratégie avec opposant supposent la motivation de gagner, mais dans une situation où perdre n'a pas de conséquences fâcheuses dans la vie de tous les jours. Cela permet aux enfants d'apprendre à perdre et à gagner, ce qui en outre devrait avoir des implications dans la construction de leur schéma attributionnel.

Ils favorisent la prise de conscience du contrôle que l'on a sur son jeu mais aussi la limite de ce contrôle, car ils nécessitent de jouer pour soi tout en tenant compte du jeu de l'autre et de ses intentions. Ils impliquent donc la notion de responsabilité conjointe dans le fait de gagner ou perdre une partie. Cela pourrait permettre de redonner une certaine souplesse au schéma attributionnel, et installer une représentation que les actions de l'enfant ont des conséquences et que donc, gagner ou perdre dépend de ses actions, de même que « réussir ou échouer » dans une tâche scolaire.

Enfin le recours au jeu en re-médiation permet de ne pas aborder « de front » des stratégies utilisées en contexte scolaire ce qui peut être source de rejet de la tâche si une souffrance ou une réticence s'est déjà installée en contexte scolaire.

Les jeux de stratégie avec opposant me semblent donc être un support favorable à la réorientation des attributions causales ainsi qu'à l'élaboration et l'acquisition de stratégies métacognitives. De surcroît, ils sont des situations-problèmes et devraient donc favoriser l'engagement et l'investissement des élèves dans les parties de jeu.

C. Quels jeux stratégiques ?

Pour choisir les jeux de stratégie que j'allais utiliser en re-médiation, j'ai dû tenir compte de plusieurs critères :

* adaptation à l'âge des élèves : la solution ne doit pas être à la portée immédiate des élèves, mais elle doit tout de même être abordable ; la situation proposée doit en fait se trouver dans ce que l'on nomme la « zone proximale de développement » des élèves ;
* élimination (ou limitation) des facteurs chance et hasard : je souhaite que les élèves mettent en relation leurs actions avec les résultats de celles-ci ; pour cela il ne faut pas qu'ils attribuent leurs réussites ou échecs à la chance ou au hasard, mais plutôt à l'utilisation (ou la non utilisation) de stratégies adéquates ;

Et à chaque étape du jeu, pour chaque « coup » :

- les stratégies doivent être multiples de sorte que le joueur ait le choix ;
- la situation nécessite que l'élève tienne compte du jeu et des intentions des autres joueurs ;
- une attitude réflexive est utile, nécessaire pour progresser ; l'anticipation est gratifiée ;
- l'enfant doit pouvoir porter un jugement sur ce qui s'est passé, les stratégies utilisées et leur efficacité ;

Enfin, avant de s'engager dans le jeu, l'enfant devra savoir qu'il peut perdre ou gagner, et comment cela se manifestera.

Les jeux que j'ai choisis d'utiliser avec le groupe que je vais présenter, Marina (CE2) et Julien (CM1) sont donc les suivants : le jeu de la traversée (annexe 2), le jeu des champignons (variante du quarto, annexe 3), et un jeu de marelle (annexe 4).

IV. Eléments de la pratique

A. Démarche du maître E

La démarche des membres de RASED auprès des élèves qui leur sont adressés doit permettre de « *localiser les obstacles à la réussite* », et aussi « *prendre en compte une analyse des succès et des réussites et s'appuyer sur ceux-ci pour revaloriser les élèves et contribuer à leur motivation face aux efforts à fournir* »[22].

En tant que maître E, je rencontre donc les élèves qui relèvent d'aide spécialisée à dominante pédagogique pour mener des évaluations diagnostiques afin de cibler au mieux la nature des difficultés, et les compétences sur lesquelles nous pourrons nous appuyer pour remédier à ces difficultés. L'entretien mené avec l'enseignant de la classe permettra également d'affiner ce bilan, de même une observation en classe peut parfois s'avérer riche de renseignements. Le plus souvent, pour les maîtres E de mon secteur, les motifs de demande d'aide concernent le langage écrit, mais nous sommes amenés à évaluer également le langage oral, la structuration de l'espace et du temps, les mathématiques…Cette année je voudrais en outre **évaluer, et au besoin réguler les attributions causales des élèves**. J'ai donc fait le choix d'évaluer, lors des séances « préliminaires », et pour chacun des élèves qui m'étaient adressés, la nature de leurs attributions causales.

Ces investigations vont alors me permettre d'établir le PIA de l'élève (projet individualisé d'aide), projet impliquant l'élève, son enseignant(e) et ses parents. Ce projet retrace les compétences et points positifs de l'élève ainsi que ses difficultés. On y fixe des objectifs à atteindre sur une période donnée, et l'on précise les stratégies mises en place pour y parvenir. J'établis également un projet de groupe qui me permet de fédérer le groupe d'élèves autour de leurs difficultés, de leurs réussites, en tenant compte de leurs points communs mais aussi de leurs différences.

[22] Circulaire n°2002-113 du 30-04-2002

4. Comment évaluer la nature des attributions causales des élèves ?

Pour évaluer la nature des attributions causales des élèves, je me suis inspirée du questionnaire utilisé lors des recherches menées à l'IUFM Nord Pas-De-Calais entre 1997 et 2004[23] afin d'établir un questionnaire comprenant quatorze questions (annexes 5 et 6). Sept questions évoquent des événements à connotation positive (réussite), les sept autres sont à connotation négative (échec). En effet « *bien des auteurs ont constaté que les sujets donnaient des attributions différentes selon la connotation des événements, réussites ou échecs.* »[24]. Ainsi, la première question : « *Tu gagnes à un jeu de cartes, c'est parce que...* » est une question à connotation positive, tandis que la deuxième question : « Tu ne te souviens plus de l'histoire que la maîtresse t'a racontée, c'est parce que … » est à connotation négative.

Je présente ce questionnaire aux élèves selon le protocole suivant :

- Dans un premier temps, je pose la question et j'attends une réponse de l'élève.
- En cas d'absence de réponse, ou si la réponse ne me permet pas d'évaluer si l'élève attribue le fait qu'il a gagné à une cause interne ou externe : je propose alors dans un deuxième temps deux solutions possibles : l'une dont la cause est interne, l'autre dont la cause est externe. Ainsi, pour la première question, « Tu gagnes à un jeu de cartes, c'est parce que… » les réponses que je propose sont :

« tu sais bien jouer à ce jeu » (attribution interne)
« tu as eu de la chance » (attribution externe).

A l'issue de ce questionnaire, je comptabilise le nombre de réponses internes et le nombre de réponses externes pour les situations positives (notées I+ et E+), de même pour les situations négatives (notées I- et E-). Ceci me permet d'établir un profil de l'élève au niveau de son schéma attributionnel. Par exemple, dans le cas de Marina, son profil est le suivant :

Marina	**+**	**-**
Externe	1	3
Interne	3	2

Le schéma attributionnel de Marina serait donc plutôt : I+, E-, soit un schéma attributionnel que l'on pourrait qualifier de « défensif ». Toutefois, il ne s'agit que d'un profil, une tendance. En effet, sur les quatorze questions que j'ai posées à Marina, trois réponses ne sont pas du tout exploitables, deux autres sont des réponses doubles : à la fois internes et externes. Par exemple, à la question n°6 : « *Un copain t'explique comment faire un bricolage (construire un objet) et tu y arrives, c'est parce que...* », Marina répond : « *un modèle* ». Je lui propose donc deux réponses possibles : « *ton copain t'a bien expliqué* » et « *tu as bien écouté ton copain* », mais

[23] Projet de recherche « Prise en compte de la perspective attributionnelle dans les aides spécialisées aux élèves relevant de l'AIS »
[24] LACHAL Marc, *Prédiction du résultat et métaconnaissances chez l'enfant*, dans *Spirale, revue de recherches en éducation*, 1997, n°20, p 171-187

elle n'a choisi aucune des deux réponses proposées. Ou plutôt, elle a choisi les deux : elle a d'abord choisi la deuxième proposition (« *tu as bien écouté ton copain* »). Pour m'assurer que c'est bien son choix, et non qu'elle s'est contentée de répéter la dernière phrase entendue, j'ai à nouveau posé la question en inversant l'ordre des réponses. Marina a alors « changé » de réponse en choisissant la deuxième solution que je venais de lui proposer : « *ton copain t'a bien expliqué* ».

Cet exemple nous montre donc que ce questionnaire présente des limites dont je dois tenir compte lors de l'analyse des réponses :

- L'élève a-t-il bien compris la question ?
- Sa mémoire de travail (ou mémoire à court terme) est-elle suffisamment efficace pour lui permettre de se souvenir de la question et d'y répondre ?
- Dans le cas où je suis amenée à proposer deux solutions à l'élève, sa mémoire de travail lui permet-elle de se souvenir de la question et des deux réponses énoncées afin de choisir une des deux propositions ?

De plus, selon les situations, certains élèves peuvent présenter une certaine « flexibilité attributionnelle », j'entends par là qu'ils peuvent à la fois attribuer un évènement à une cause interne et à une cause externe. C'est le cas que j'ai rencontré avec Marina à la question n°14 :

Moi : « *Tu réussis à faire un puzzle, c'est parce que...* »

Marina : « *On trouve* »

Moi : « *Tu réussis à faire un puzzle, c'est parce que : on trouve...* »

Marina : « *Je trouve les pièces* » ⇨ attribution interne

Moi : « *Tu réussis à faire un puzzle parce que tu trouves les pièces. Et tu trouves les pièces parce que le puzzle est facile ou parce que tu fais bien attention ?* »

Marina : « *Il est facile* » ⇨ attribution externe

Tenant compte de ces remarques, voici les profils que j'ai pu établir lors des séances préliminaires pour onze élèves que je suis (ou suivais) en séances de re-médiations :

Schéma attributionnel	**Type de schéma**	**Nombre d'élèves**
I+, E-	« défensif »	6
E+, E-	externe	2
I+, I-	interne « anxieux »	2
E+, I-	« dépressif »	1

Il est à noter que certains profils sont très marqués alors que d'autres sont plus souples. Prenons l'exemple des deux élèves ayant un schéma attributionnel « interne » : Dylan et Maxence. Voici leurs résultats respectifs au questionnaire :

Dylan	+	-
Externe	0	2
Interne	7	5

Maxence	+	-
Externe	2	1
Interne	3	5

Enfin en utilisant ce questionnaire d'internalité-externalité, j'ai pu constater qu'une majorité des élèves avec lesquels je travaillais avaient une attitude plutôt défensive concernant la nature de leurs attributions causales, à savoir qu'ils attribuent leurs réussites à des causes internes et rejettent les causes de leurs échecs sur des facteurs externes. On pourrait peut-être interpréter ceci comme une manière de se protéger, notamment au niveau de l'estime de soi.

5. Pour quels élèves réguler la nature des attributions causales ?

Pour chaque élève qui m'avait été adressé, j'ai croisé les résultats des évaluations diagnostiques que j'avais menées, avec :

- les réponses au questionnaire d'internalité-externalité ;
- les observations que j'avais faites (en individuel, en petit groupe, et pour certains au sein de la classe) ;
- les indications du maître de la classe concernant l'attitude face à la tâche, le temps écoulé pour s'engager dans l'activité, l'implication, le besoin ou non de solliciter l'adulte, la capacité à expliquer ses procédures…

J'ai ainsi choisi d'essayer de **reprogrammer le schéma attributionnel pour** les élèves suivants : **Marina**, qui est en CE2, et **Julien**, en CM1. Et pour ce groupe, j'ai donc fait le choix d'essayer de reprogrammer leur schéma attributionnel au moyen de jeux stratégiques avec opposant.

6. Comment évaluer les résultats de mon action ?

Comme je l'ai présenté précédemment, dans chaque PIA (projet individualisé d'aide) est fixée une durée approximative pour en atteindre les objectifs. A l'issu de la durée prévue, j'évalue conjointement avec le maître de la classe (et avec les parents dans la mesure du possible) les progrès réalisés par rapport aux objectifs ciblés dans le projet. Cette évaluation permet de juger si l'aide doit être poursuivie ou non, et si elle est poursuivie, selon quelles modalités. De même pour le projet de groupe : à l'issue de la durée fixée, j'évalue l'évolution des élèves du groupe et je réajuste le projet.

Pour chaque élève, j'évalue les progrès réalisés en leur faisant passer soit les mêmes épreuves que celles des évaluations diagnostiques, soit des épreuves similaires choisies en fonctions des objectifs visés pour chacun. Je me fie également aux évaluations faites en classe et aux observations da la maîtresse. Toutes les notes que j'ai pu prendre lors des séances de re-médiations sont également essentielles pour juger de l'évolution des élèves que je suis.

Avec les élèves pour lesquels j'ai choisi d'essayer de **réguler la nature des attributions causales**, l'évaluation se fera donc sur le principe suivant :

- Utilisation du même questionnaire d'internalité-externalité
- Observations, en classe et en groupe de re-médiation, de l'évolution concernant l'attitude face à la tâche, le temps d'implication, la capacité à expliquer ses procédures…
- Evaluation spécifique à chaque élève en fonction des objectifs de leur PIA.

C. Marina (CE2) et Julien (CM1)

1. Profil des élèves, hypothèses de travail

✓ **Marina** (Demande d'aide en annexe 7)

Cette année, Marina est en CE2, dans un cours double CE1-CE2. L'orientation en CLIS « 1 » (classe d'intégration scolaire accueillant des enfants qui présentent des troubles importants des fonctions cognitives) demandée l'an passée a été refusée. Ses difficultés sont trop importantes pour suivre normalement le programme de CE2, elle bénéficie donc d'un décloisonnement en CE1 pour le français et les mathématiques. Sa maîtresse nous a adressé une demande d'aide pour des difficultés en lecture (ne peut pas lire une phrase seule sans aide : gros problèmes de déchiffrement ; problèmes de compréhension qui en découlent), en mathématiques, ainsi que des difficultés au niveau du comportement : « *Ne cherche pas quand ne sait pas, passive en classe. Ne sait pas se concentrer ni travailler seule. Ne sait pas tenir compte des remarques qu'on lui fait en vue d'améliorer son attitude. N'est pas du tout motivée et ne semble pas être touchée par ses difficultés, ne fait pas d'efforts pour progresser.* »

✓ **Julien** (Demande d'aide en annexe 8)

Julien est en CM1, dans un cours double CE2-CM1. Comme Marina, il est connu au RASED depuis de nombreuses années : il a bénéficié d'un suivi G en GS et CP. Lors de son 2ème CP, il a vu la maîtresse G pour un bilan, mais elle ne l'a pas suivi car il allait au CMP (centre médico-psychologique). Lors du CE1, un suivi E en lecture avait démarré mais n'a duré qu'une période du fait de l'absence de la maîtresse E.

L'an dernier, en CE2, j'ai suivi Julien durant une période en mathématiques (numération et résolution de problèmes) dans le cadre des PPAP (programme personnalisé d'aide et de progrès) mis en place dans l'école. Il n'avait en effet obtenu que 7,7% de réussite aux compétences de base en mathématiques et 38,5% de réussite aux compétences de base en français. Il avait en outre de grosses difficultés à se concentrer et à être attentif. A la fin de la période d'aide, je lui avais fait repasser, comme aux trois autres élèves du groupe, quelques items des évaluations CE2 en rapport avec les objectifs travaillés. Je n'avais malheureusement relevé aucune évolution significative. En synthèse de RASED, nous avions donc décidé que la psychologue scolaire verrait Julien pour un bilan ; suite à ce bilan, et après rencontre avec le médecin scolaire, Julien est allé au CDTA de Lille (Centre de Dépistage des Troubles de

l'Apprentissage) pour effectuer un bilan plus approfondi. Il y a été diagnostiqué un trouble de l'attention, et il bénéficie depuis juin 2006 d'un traitement pour ces troubles.

Lors des entretiens menés cette année avec la maîtresse et avec la maman de Julien, il est ressorti que ce traitement a un effet bénéfique sur son comportement dans le sens où il a une attitude plus scolaire et s'implique plus dans les apprentissages. Malgré tout, ses difficultés scolaires persistent, avec principalement des difficultés de mémorisation (notamment dans les matières abstraites ou d'éveil) et des difficultés très importantes en rédaction de texte : sa pensée est très « complexe ».

➢ **Quelles évaluations diagnostiques ?**

Les évaluations diagnostiques que j'ai menées m'ont permis d'affiner ce que je connaissais déjà quand à leurs capacités, leurs difficultés. Mais ces évaluations m'ont surtout permis de mieux cibler leurs capacités de réflexion ainsi que leurs capacités à expliciter leurs processus. Je voulais également mieux les connaître du point de vue « conatif ».

Pour réaliser ces évaluations diagnostiques, j'ai donc utilisé le questionnaire d'internalité-externalité. J'ai également proposé une épreuve de résolution de problèmes abstraits (d'après l'évaluation ECS3, pour les élèves de cycle trois), une épreuve de catégorisation, des images séquentielles à trier, mettre en ordre, puis faire le récit de l'histoire. J'ai également évalué la lecture : identification du mot écrit et lecture de phrases avec choix de l'illustration correspondante parmi quatre possibilités (d'après l'évaluation ECS3). Pour Marina, la lecture étant très laborieuse, elle ne peut pas accéder au sens d'une phrase écrite. Afin de faire le point sur ses capacités de compréhension, j'ai donc fait le choix de lui lire moi-même les phrases de l'exercice. Avec elle, j'ai également évalué la structuration de l'espace et du temps.

➢ **Constats des difficultés et hypothèses de travail** (PIA en annexes 9 et 10)

Schéma attributionnel :

Marina	+	-
Externe	1	**3**
Interne	**3**	2

Julien	+	-
Externe	**4**	**4**
Interne	3	3

Julien a plutôt un schéma attributionnel externe mais qui tend à s'équilibrer, tandis que Marina a plutôt un schéma attributionnel « défensif » : I+, E-.

✓ **Marina**

- Aucune autonomie face au travail ; a besoin d'avoir l'adulte à côté d'elle pour travailler.
- Volontaire pour faire ce que je lui propose, mais ne donne pas de sens à l'école, n'a pas conscience du bénéfice qu'elle peut tirer des tâches scolaires. Attribue les échecs à des causes externes. **Objectif : Se percevoir comme responsable de ses propres performances.**

• Très bavarde, attention très limitée, peu de temps d'implication dans la tâche si l'adulte ne l'y incite pas constamment. **Objectif : Apprendre à se concentrer, à réfléchir, anticiper, planifier.**

• Difficultés à s'expliquer, à mettre sa pensée en mot de façon claire car n'a pas à sa disposition le vocabulaire lui permettant de parler correctement ; syntaxe déficitaire, parle en « on », phrases courtes type « y font ça ». **Objectif : Améliorer les capacités à exprimer ses pensées.**

• Ne fait pas de liens, manque de cohérence. **Objectif : Prendre conscience des liens de causalité.**

• Lacunes au niveau de la structuration du temps (et de l'espace). **Objectif : Comprendre, et utiliser à bon escient, le vocabulaire du temps et de l'espace.**

• Lecture syllabique trop laborieuse pour pouvoir accéder à la compréhension. Recours au devinement sans contrôle. **Décision : la lecture ne sera pas travaillée prioritairement. Les autres objectifs visés devant permettre un changement d'attitude face à la tâche et une amélioration des compétences métacognitives, ils me semblent importants à travailler en amont.**

✓ **Julien**

• Attitude très scolaire, appliqué, impliqué, volontaire face aux activités que je lui propose : mais travaille-t-il pour lui ou pour faire plaisir aux autres ? Schéma attributionnel externe. **Objectif : Se percevoir comme responsable de ses propres performances.**

• Est visiblement touché par ses difficultés ; conscient d'être en décalage avec les élèves de sa classe, en est contrarié.

• Pas du tout sûr de lui, n'ose pas, peu actif face à une difficulté : attend l'aide ou l'approbation de l'adulte. **Objectif : Le pousser à oser, à aller de l'avant. Dédramatiser l'erreur, l'échec**

• Difficultés à s'expliquer, à mettre sa pensée en mot de façon claire et structurée, il faut constamment l'aider. **Objectif : Améliorer les capacités à exprimer ses pensées, à mettre en mot son activité mentale lors d'une activité (métacognition)**

• Perdu dès que la situation ne fait pas appel à du concret : pas d'abstraction, pas de représentation mentale. **Objectif : Se faire des représentations, mimer, imaginer (un trajet…)**

2. Re-médiation envisagée (projet de groupe en annexe 11)

Suite à ces constats, j'ai cherché quelles situations mettre en place pour atteindre les objectifs visés, ces situations devant favoriser la verbalisation des stratégies et les interactions entre élèves. Je voulais également que ces activités soient propices à la mise en place de moments d'entretien pour permettre de prendre du recul par rapport à l'action, de découvrir comment on a procédé et d'aller vers la maîtrise des savoir-faire. Puisque j'avais fait le choix d'essayer de reprogrammer le schéma attributionnel de Marina et Julien (*Objectif : Se percevoir comme responsable de ses propres performances*) au moyen de jeux stratégiques avec

opposant, j'ai donc essayé de choisir ces jeux de sorte qu'ils contribuent, au moins en partie, à atteindre d'autres objectifs visés dans les PIA. Pour ces raisons, j'avais retenu le jeu de la traversée, le jeu des champignons (variante du quarto), un jeu de bataille navale et un jeu de marelle (sur les quatre, j'ai pu jusqu'à présent en mettre trois en place). J'ai également choisi un deuxième axe de travail : la mise en place de situations langagières, et des lectures d'albums, propices à l'utilisation du vocabulaire de l'espace et du temps, à l'évocation mentale, le recours au mime, au dessin…

✓ **1ère séance : le jeu de la traversée** (annexe2)

La séance a débuté par un moment de manipulation libre du matériel de jeu : Marina et Julien ont émis l'hypothèse qu'ils devaient faire des chemins avec les jetons, mais ils n'ont pas su trouver un but à ce jeu, ils faisaient des chemins dans tous les sens, sans intention particulière. Je leur ai donc présenté la consigne : « *Tu choisis une couleur. Pour gagner, tu dois faire un chemin d'un bord à l'autre en gardant ta couleur. Tu peux poser ta fiche où tu veux. Le premier qui réussit à joindre les deux bords a gagné.* ». Puis ils ont joué librement.

Lors de cette première partie, ils ont joué chacun pour eux, sans tenir compte de l'autre. Ils plaçaient scrupuleusement leurs pions en ligne droite les uns à la suite des autres, jusqu'au moment où Marina (pions verts) s'est trouvée bloquée par le chemin de Julien (pions rouges) qui venait de réussir à joindre les deux bords (voir schéma en annexe 12).

Pour la deuxième partie, Marina a demandé à échanger les couleurs. Je lui ai demandé pourquoi elle souhaitait échanger, elle a suggéré : « *Peut-être c'est le rouge pour gagner* ». Julien n'a pas émis d'hypothèse à ce sujet mais a tout de même accepté de changer de pions. Cette partie s'est déroulée de la même manière que la première : accord implicite sur le fait qu'il faut placer le nouveau pion à la suite du chemin commencé ; pas de prise en compte de l'autre et de son intentionnalité. Quand Marina s'est trouvée bloquée par le chemin de Julien, elle a essayé de le contourner, mais comme elle continuait à placer ses pions à la suite du dernier pion posé, elle ne pouvait dépasser Julien qui a gagné (voir annexe 12).

A la fin de cette deuxième partie, je leur ai demandé d'évoquer ce qui s'était passé pendant le jeu. Ils ont fait des constats :

Marina : « *J'étais bloquée, j'ai pas réussi à le dépasser.* »
Julien : « *Elle pouvait pas me dépasser.* »
Moi : « *Elle ne pouvait pas te dépasser ?* »
Marina : « *Bah non, y va trop vite.* »

La suite de l'entretien n'a pas permis d'analyser leur jeu, ils n'ont pas exprimé la nécessité de construire son chemin tout en tenant compte du chemin de l'adversaire. Par contre ils ont écarté l'hypothèse de Marina quant à une couleur gagnante, mais n'ont pas cherché d'autres causes probables de réussite ou d'échec.

Constats de départ	*Marina*	*Julien*
Motivation de participer au jeu	Oui	Oui
Engagement, implication	Oui, mais sans réflexion	Oui, mais peu de réflexion
Attitude face au jeu propice à la réflexion	Non	Oui
Prise de conscience du contrôle qu'ils ont sur le jeu.	Non	Non
Prise en compte de l'intentionnalité de l'autre	Non	Non
Analyse des causes de succès ou d'échec	Non, ou cause externe non pertinente (couleur)	Non
Mobilité des stratégies	Non	Non
Transfert des stratégies efficaces	Non	Non

Dans l'espoir de provoquer des interactions, je leur ai proposé pour la troisième partie qu'ils s'allient pour jouer contre moi. Cette idée les a beaucoup motivés : l'idée de pouvoir battre la maîtresse les séduisait beaucoup, d'autant plus qu'ils étaient convaincus de gagner car étant deux ils seraient plus forts que moi. Etant donné qu'aux deux premières parties, ils avaient tous les deux fait le choix de démarrer dans un coin du damier, j'ai fait le choix de démarrer mon itinéraire vers le milieu de mon bord (rouge). Ils ont ainsi été bloqués très rapidement, et Julien a demandé s'ils pouvaient démarrer un nouveau chemin (vert). Il avait donc compris qu'ils n'avaient pas la possibilité de me contourner, de me dépasser, mais ses explications n'ont pas convaincu Marina, qui a finalement accepté d'opter pour la stratégie de Julien sans comprendre pourquoi celle-ci devrait être plus efficace (annexe 12).

Julien : « *On peut pas passer* »
Marina : « *Si comme ça* », avec des gestes sur le damier montrant qu'ils devaient placer trois pions pour parvenir à me contourner ;
Julien : « *Non, elle va faire ça, on peut pas passer* », en montrant sur le damier que je poursuivrais mon chemin tout droit, et que l'alternance entre eux et moi ferait que j'aurais toujours un chemin plus avancé que le leur. Puis Julien a montré sur le damier qu'en démarrant un nouvel itinéraire, ils pourraient peut-être rejoindre le bord opposé sans que je ne les gêne. S'en est suivi une discussion sur l'endroit où ils allaient démarrer ce nouveau parcours (car nous étions tous les trois d'accord pour modifier la consigne) : Marina voulait démarrer dans l'autre coin du même bord, tandis que Julien semblait essayer d'anticiper ma progression pour choisir où placer le pion. Je n'ai malheureusement pas réussi à le lui faire expliquer, mais la suite du jeu (cette partie et les deux suivantes) m'a confirmé qu'il anticipait le nombre de déplacement de l'adversaire pour positionner ses pions. Toutefois, il se concentrait sur son chemin sans essayer de gêner la progression de l'autre joueur.

Lors de cette séance, il y a donc eu cinq parties du jeu de la traversée, dont une où Marina et Julien ont joué contre moi. Marina a eu des difficultés à comprendre qu'il fallait joindre les deux bords opposés, traverser le damier de part en part ; parfois elle cherchait à

rallier le bord d'où elle avait démarré. En jouant contre moi ils avaient observé que je cherchais à les bloquer, mais ils n'ont pas modifié leur façon de jouer et ont persisté à se concentrer sur leur traversée, sans chercher à bloquer l'autre. Cette partie avait également permis de mettre en lumière que démarrer dans un coin ne semblait pas être la meilleure stratégie : on risque de se faire bloquer rapidement. Julien avait alors changé de stratégie, préférant démarrer vers le milieu d'un bord, tandis que Marina persistait à utiliser sa procédure peu efficace. De plus Julien essayait d'anticiper ses déplacements et ceux de l'autre afin de progresser au mieux dans son itinéraire (sans intention de bloquer son adversaire), alors que Marina ne réussissait pas à répondre au double objectif : faire son chemin tout en tenant compte de l'intention de l'autre. Par contre, ils n'ont pas vraiment réussi à expliciter leurs processus, leurs intentions, et cette première partie de séance s'est achevée sur les constats suivants : il n'y a pas de couleur gagnante, ce n'est pas parce qu'on joue à deux qu'on est sûr de gagner contre la maîtresse, il vaut mieux ne pas démarrer dans un coin. Et Marina a conclu que pour gagner « *il faut réfléchir* ».

✓ **2ème séance : le jeu de la traversée**

La 2ème séance a démarré par un entretien collectif avant la phase de jeu :

Moi : « *Que faut-il faire pour gagner ?*»

Marina : « *On doit faire une ligne.* »

Julien : « *Oui pour traverser... de là à là...ou là à là.* » en montrant les bords du damier ;

Moi : « *Est-ce que ça suffit pour gagner ?*»

Julien : « *Déjà on le met pas dans un coin, on le met au milieu* »

Moi : « *Si tu le mets dans un coin que peut-il se passer ?* »

Marina et Julien : « *On perd* »

Moi : « *Pourquoi on perd ?* »

Julien : « *Parce que... s'il y a quelqu'un qui commence là et que l'autre il commence là... bein voilà* » accompagnant son explication par une démonstration sur le damier ;

Moi : « *L'adversaire peut te bloquer tout de suite* »

Marina : « *Oui y peut nous bloquer.* » et Julien acquiesce.

Puis je les ai laissés jouer. Au cours de cette première partie, ils ont souhaité modifier la consigne qu'ils avaient suivie à la séance précédente (soit ils posaient leur pion à la suite de leur trajet entamé, soit ils démarraient un nouvel itinéraire en partant d'un bord). Cette fois, ils ont voulu avoir la possibilité de poser leurs pions n'importe où sur le damier, le premier pion devant obligatoirement démarrer d'un bord. A partir de ce moment, Marina s'est obstinée à bloquer Julien, ne formant au final aucun itinéraire personnel pour rallier ses deux bords. Julien lui essayait d'« esquiver » les pions de Marina afin de poursuivre son chemin. Au final, le damier était quasiment recouvert de pions verts et rouges, et ils m'ont demandé s'ils pouvaient arrêter la partie et en redémarrer une autre avec la règle du jeu établie à la séance précédente. Je les ai questionnés sur les raisons pour lesquelles cette partie ne leur avait pas permis ni à l'un ni à l'autre de gagner, et ils sont parvenus à m'expliquer que jouer uniquement dans le but de bloquer son adversaire n'était pas une stratégie qui permettait de gagner. Julien a également

expliqué « *et pour que on perd pas...pour qu'on gagne...il faut regarder sur les autres ce qu'ils font.* ». Nous en avons conclu qu'il fallait essayer à la fois de faire son chemin, et de « regarder » celui de l'autre pour « voir » ce qu'il veut faire, qu'on pouvait même essayer de le bloquer. Suite à cette partie et aux verbalisations qui l'ont suivie, Marina a changé de stratégie : elle ne se préoccupait plus que de son propre itinéraire, ne voyant même pas que Julien était en train de gagner la partie. De plus, elle choisissait toujours de démarrer son parcours dans un coin, alors qu'elle nous expliquait en même temps qu'en démarrant à cet endroit, l'autre avait la possibilité de la bloquer tout de suite. On peut penser ici qu'elle répétait cette phrase car elle voyait que Julien et moi en étions convaincus, mais sans avoir compris. Ou encore, sur ce jeu, elle était tout simplement incapable de se représenter que l'autre avait des intentions et qu'il fallait qu'elle essaie de les deviner et d'en tenir compte pour avoir une « chance » de gagner. A l'inverse, lors des cinq parties de la séance, j'ai vu le jeu de Julien et ses verbalisations évoluer. Non seulement il prévoyait son jeu sur deux à trois coups en essayant d'anticiper le jeu de Marina, mais en plus il était capable d'expliquer les raisons pour lesquelles Marina avait perdu et ce qu'elle aurait dû faire pour gagner : « *là, en trois coups elle m'aurait barré le chemin.* ».

A l'issue de ces deux séances de cinq parties chacunes, voici le bilan que je peux établir sur le jeu de la traversée :

jeu de la traversée	***Marina***	***Julien***
Motivation de participer au jeu	Oui	Oui
Engagement, implication	Oui, mais peu de réflexion	Oui, avec réflexion
Prise de conscience du contrôle qu'ils ont sur le jeu.	Non	Oui
Prise en compte de l'intentionnalité de l'autre	Non	Oui, pour l'éviter, sans volonté de le gêner
Analyse des causes de succès ou d'échec	Peu, suscitée par les explications de Julien	Oui, pertinent
Mobilité des stratégies	Oui par mimétisme	Oui
Transfert des stratégies efficaces	Non	Oui

✓ **3ème séance : le jeu des champignons** (annexe 3)

La séance a débuté par un moment de manipulation libre des cartes du jeu. L'objectif étant ici qu'ils remarquent les quatre critères de catégorisation : taille, forme, couleur, présence ou absence de pois. Contrairement à ce que j'avais observé lors des évaluations diagnostiques, Julien s'est trouvé ici plus en difficulté que Marina pour faire ressortir ces quatre catégories.

Puis je leur ai présenté la consigne : « *Pour gagner, il faut faire une ligne horizontale ou verticale avec quatre champignons qui ont tous les quatre un même critère en commun, par exemple quatre champignons de la même couleur. On peut poser les champignons où on veut sur le damier. Le premier qui fait une ligne de quatre champignons qui ont tous la même propriété en commun, a gagné. Mais attention, quand vous avez constitué votre ligne, vous devez l'annoncer* ».

Les deux premières parties leur ont permis d'expérimenter que chacun voulait réussir à former une ligne, et l'avoir fini en premier. Ils ont donc manifesté l'intérêt d'essayer de bloquer l'autre en plaçant sur sa ligne un champignon n'ayant aucun critère commun avec ceux déjà placés. Mais Julien avait des difficultés à repérer les critères forme et « pois », ce qui l'empêchait de bloquer efficacement Marina, qui elle manipulait très bien les quatre différents critères. De plus Marina réfléchissait vraiment quand c'était à son tour de jouer : à quel endroit serait-il judicieux de placer un champignon ? Et quel champignon choisir en fonction de cet emplacement ? Elle qui est impulsive et qui se précipite toujours dans une activité sans réflexion préalable, se montrait capable d'adopter une attitude propice à l'observation et l'analyse, l'anticipation et la planification, et ce sans sollicitation du maître. Elle réussissait ainsi à tenir compte à la fois de son jeu et des intentions de l'autre, contrairement à Julien qui lui n'arrivait pas à faire les deux à la fois. En effet lors de la troisième partie il s'est entêté à bloquer Marina sans jamais jouer de sorte à former lui-même une ligne de quatre champignons ayant une qualité commune. Constatant que cette stratégie l'avait conduit à l'échec, il a alors changé de tactique de jeu : il ne se préoccupait plus que de son jeu, n'anticipant absolument pas le prochain coup de son adversaire.

En conclusion de cette première séance, on se rend compte que ce que j'avais pu observer chez Marina et Julien avec le jeu de la traversée était en fait inversé sur cette première séance avec le jeu des champignons.

✓ **4ème séance : le jeu des champignons**

Comme pour le jeu de la traversée, cette deuxième séance avec le jeu des champignons a démarré par un entretien collectif. Etant donné qu'à la séance précédente, Marina avait déjà acquis une certaine maîtrise du jeu tandis que Julien était en difficulté, j'ai choisi de m'adresser plus à Julien, comptant sur Marina pour contrôler ce qu'il dirait, le validant ou le complétant. Au cours de cet entretien, ils m'ont expliqué la règle du jeu, mais ils tournaient en rond autour de « *pour gagner, faut faire une ligne avec quatre champignons qui ont quelque chose de pareil* ». A aucun moment ils n'ont exprimé la nécessité de prendre en compte le jeu de l'adversaire, j'ai donc essayé d'orienter la discussion en ce sens :

Moi : « *Oui mais toi (Marina), tu as envie de gagner...et toi Julien, est-ce que tu as envie de gagner ?*»

Julien : « *Euh...oui* »

Moi : « *Alors comment ça va se passer quand vous allez jouer ?* »

Marina : « *Et bein i peut nous bloquer.* »

Moi : « *Ah...donc il ne suffit pas d'avoir envie de gagner pour réussir à gagner alors ?* »

Julien : « *Non mais s'il y a un rouge là...* » me montrant qu'il peut essayer de former une autre ligne, avec un autre critère ;

Moi : « *Mais est-ce que tu crois que Marina va te laisser gagner ?* »

Marina : « *I faut gagner mais... et je le bloque* »

Moi : « *Est-ce qu'il faut regarder ce que l'autre fait avec ses pions ? Julien, est-ce que tu dois regarder le jeu de Marina ?* »

Julien acquiesce.

Moi : « *Est-ce que tu sais ce que Marina a envie de faire ?* »

Julien : « *Non* »

Moi : « *Est-ce que tu peux essayer de le deviner ?* »

Julien : « ... »

Moi : « *Si tu essaies de deviner ce qu'elle a dans la tête, est-ce que tu crois que tu pourrais réussir à gagner ?* »

Julien : « *Bah non ! Parce qu'on n'entend rien !* »

Moi : « *Mais si tu regardes comment elle joue, tu ne peux pas essayer de deviner ce quelle a envie de faire ?* »

Marina : « *Bah ouais !* »

Julien : « *Si...* » mais je ne suis pas persuadée que Julien en était convaincu, peut-être souhaitait-il simplement mettre fin à cet entretien.

Avec du recul, je pense que j'aurais dû faire appel à leurs souvenirs sur le jeu de la traversée, pour amener Julien à mettre en parallèle tout ce qu'il était capable d'expliciter sur ce précédent support et qu'il ne transférait pas ici. Là, j'ai abandonné l'entretien et je les ai laissé jouer une première partie. Puis pour les suivantes je leur ai proposé de modifier une partie de la consigne : dorénavant ils choisissaient un champignon pour le donner à l'adversaire qui place ce pion où bon lui semble. Mon objectif était ainsi de les pousser à prendre en compte l'autre et d'essayer d'anticiper ses intentions. Cette modification dans le principe du jeu a également permis de mettre en lumière que Julien n'avait pas tout à fait compris le principe du jeu : il pensait qu'il pouvait mettre un champignon sur une ligne de Marina dans le but de la gêner, mais à l'inverse il croyait que pour gagner, il devait former lui-même et entièrement une ligne de quatre champignons. Or les champignons que Marina lui proposait ne lui permettaient pas forcément de constituer la ligne qu'il avait commencée, et il se croyait donc obligé d'amorcer une nouvelle ligne. A partir de ce moment, sa façon de jouer a évolué positivement, mais malgré tout, tout au long de la séance il a éprouvé des difficultés pour essayer d'anticiper les intentions de Marina.

Voici donc le bilan de ces deux séances où nous avons utilisé le jeu des champignons :

jeu des champignons	***Marina***	***Julien***
Motivation de participer au jeu	Oui	Oui
Engagement, implication	Oui, avec réflexion pertinente	Oui, avec réflexion
Prise de conscience du contrôle qu'ils ont sur le jeu.	Oui	Oui, mais difficulté à le mettre en œuvre
Prise en compte de l'intentionnalité de l'autre	Oui	Essaie
Analyse des causes de succès ou d'échec	Oui, mais difficulté à l'expliciter	Oui dans les deux dernières parties
Mobilité des stratégies	Oui	Oui
Transfert des stratégies efficaces	Oui	Peu

✓ **5ème séance : évaluation : jeu de marelle**

Cette dernière séance avec Marina et Julien s'est déroulée en deux temps : un premier temps en groupe, où ils ont joué à la marelle, puis un deuxième temps individuel où j'ai évalué l'évolution de leur schéma attributionnel avec le questionnaire d'internalité-externalité. Pour Marina, j'ai également évalué si elle avait progressé dans la structuration de l'espace et du temps.

Pour le jeu de la marelle, je leur ai donné la consigne (le but est d'aligner trois pions) et ils ont joué une partie pour s'approprier le jeu. Le principe du jeu étant relativement simple, dès la deuxième partie j'ai pu observer chez eux une bonne réflexion, de l'anticipation quant à leur jeu et celui de l'adversaire. Ils essayaient à la fois de gagner en constituant leur propre ligne, et cherchaient également à empêcher l'autre de former une ligne.

Les deux parties suivantes ont confirmé leur évolution quant à leur attitude face à la tâche, leurs capacités à expliciter ce qu'ils font ou ont fait, à analyser les causes de leur réussite ou échec, à varier les stratégies.

Ainsi sur ce type de support, jeu de stratégie avec opposant, leurs capacités métacognitives semblaient avoir progressé. Toutefois les verbalisations de Marina restaient d'une qualité langagière pauvre, et ne pouvaient être compréhensibles qu'avec le support de jeu pour accompagner ses explications.

Bilan à l'issue des cinq séances	***Marina***	***Julien***
Motivation de participer au jeu	Oui	Oui
Engagement, implication	Oui, avec réflexion pertinente	Oui, avec réflexion
Attitude face au jeu propice à la réflexion	Oui	Oui
Prise de conscience du contrôle qu'ils ont sur le jeu.	Oui	Oui
Prise en compte de l'intentionnalité de l'autre	Oui *aux trois dernières séances*	Oui
Analyse des causes de succès ou d'échec	Oui, mais difficulté à l'expliciter	Oui
Mobilité des stratégies	Oui	Oui
Transfert des stratégies efficaces	Oui *aux trois dernières séances*	Oui, selon le jeu utilisé

3. Evolution des élèves

✓ **Marina**

Schéma attributionnel :

Evaluation diagnostique		
Marina	**+**	**-**
Externe	1	**3**
Interne	**3**	2

Evaluation finale		
Marina	**+**	**-**
Externe	1	**3**
Interne	**5**	**3**

Marina	***Constats de départ***	***Constats à l'issue des cinq séances***
Motivation de participer au jeu	Oui	Oui
Engagement, implication	Oui, mais sans réflexion	Oui, avec réflexion pertinente
Attitude face au jeu propice à la réflexion	Non	Oui
Prise de conscience du contrôle qu'ils ont sur le jeu.	Non	Oui
Prise en compte de l'intentionnalité de l'autre	Non	Oui, *aux trois dernières séances*
Analyse des causes de succès ou d'échec	Non	Oui, mais difficulté à l'expliciter
Mobilité des stratégies	Non	Oui
Transfert des stratégies efficaces	Non	Oui, *aux trois dernières séances*

Au niveau du schéma attributionnel, on constate une légère progression vers l'internalité :

- renforcement de l'internalité dans les situations à connotation positive ;
- recul de l'externalité au profit d'une relative souplesse dans les situations à connotation négative.

De plus, au cours des séances j'ai pu observer une nette amélioration de l'attitude de Marina face à la tâche : elle ne se précipitait plus pour jouer mais prenait le temps de réfléchir afin d'être efficace. Ce qui est surtout notable ici, c'est qu'elle adoptait cette attitude d'elle-même, sans que je doive l'y inviter. Ainsi au fil des parties, elle a essayé d'anticiper le jeu de son adversaire et de planifier le sien. Elle est devenue capable de mettre en relation ses actions avec les résultats de ses actions, ce qui lui permettait, sur les trois dernières séances, de tester différentes stratégies et de réinvestir les stratégies qui lui paraissaient efficaces. Toutefois, il aurait été intéressant que je lui propose à nouveau le jeu de la traversée, afin d'observer si elle y

rencontrerait toujours les mêmes difficultés qu'aux deux premières séances, ou bien si elle y transférerait tout ce qu'elle avait développé lors des séances suivantes avec le jeu des champignons et la marelle. Je ne suis donc pas en mesure de juger si l'évolution que j'ai constatée est relative au support de jeu utilisé ou si elle est effectivement due à l'entraînement aux jeux stratégiques avec opposant et (ou) à la progression de son schéma attributionnel vers l'internalité. Dans les autres activités proposées, j'ai également relevé une plus grande implication, se traduisant notamment par une meilleure qualité d'écoute et une attention plus soutenue ; par contre son envie de réussir étant moins forte que dans les parties de jeu de stratégie, sa réflexion en était moindre.

Par contre, sa capacité à s'expliquer, à verbaliser ses stratégies a certes évolué, mais ses verbalisations sur les phases de jeu restaient toujours pauvres du point de vue langagier, souvent peu compréhensibles sans le support de l'activité sous les yeux, pas toujours à propos. Malgré tout, en utilisant à nouveau le questionnaire d'internalité-externalité, j'ai remarqué une évolution dans sa capacité à répondre à une question ouverte : comme la première fois, elle a fourni onze réponses personnelles sur les quatorze questions posées, mais cette fois-ci il y avait en tout douze réponses exploitables contre neuf la première fois. De plus, ses réponses traduisaient une meilleure compréhension des questions, et ses énoncés étaient plus longs : dix mots en moyenne contre quatre lors des évaluations diagnostiques. On pourrait envisager ici que ses progrès soient liés à un phénomène d'habituation au questionnaire, mais compte tenu des faibles capacités de mémorisation de Marina, je pense que cette hypothèse peut-être écartée. De plus, en proposant à nouveau une épreuve d'images séquentielles, j'ai constaté la même évolution, ainsi qu'une plus grande précision dans ses descriptions, son récit. En effet, elle n'utilise plus systématiquement « i » comme sujet et ne se contente plus de mimer les actions observées. Par exemple, lors des évaluations diagnostiques elle me disait « *i vont dehors, i font ça ; i neige, i font un bonhomme de neige* », en mimant les actions, et à l'évaluation finale : « *le garçon et la fille en fait i mettaient des gants et des bonnets parce qu'y avait de la neige et après i zont fait un bonhomme de neige...* » (voir annexe13). De plus, elle fait des liens entre les images (quatre images pour une seule et même histoire et non quatre histoires différentes), utilisant même des connecteurs (parce que, après). Enfin l'évaluation finale concernant la structuration de l'espace et du temps a confirmé un accroissement du lexique compris, même si le vocabulaire relatif à l'espace et au temps n'est pas toujours employé à bon escient.

✓ **Julien**

Schéma attributionnel :

Evaluation diagnostique		
Julien	**+**	**-**
Externe	**4**	**4**
Interne	3	3

Evaluation finale		
Julien	**+**	**-**
Externe	2	3
Interne	**5**	**4**

Julien	*Constats de départ*	*Constats à l'issue des cinq séances*
Motivation de participer au jeu	Oui	Oui
Engagement, implication	Oui, mais peu de réflexion	Oui, avec réflexion
Attitude face au jeu propice à la réflexion	Oui	Oui
Prise de conscience du contrôle qu'ils ont sur le jeu.	Non	Oui
Prise en compte de l'intentionnalité de l'autre	Non	Oui
Analyse des causes de succès ou d'échec	Non	Oui
Mobilité des stratégies	Non	Oui
Transfert des stratégies efficaces	Non	Oui, *selon le jeu utilisé*

Au niveau du schéma attributionnel, on constate que Julien est passé d'un schéma attributionnel plutôt externe (relativement souple), à un schéma attributionnel plus interne, notamment pour les situations à connotation positive. Or Julien était décrit par sa maman et sa maîtresse comme un élève qui s'implique, fait de son mieux, mais qui est très peiné quand il ne réussit pas. On peut alors penser que le fait de s'attribuer les causes de ses réussites plutôt que les attribuer à des facteurs externes pourrait avoir un effet positif sur son estime de soi et l'aider à mieux accepter les difficultés et les échecs.

De plus, au cours des séances, Julien a fait preuve de davantage de réflexion. Il cherchait à anticiper et planifier son jeu. Pour cela il essayait de prendre en compte le jeu de l'autre. Par contre sur un support comme celui du jeu des champignons, il éprouvait des difficultés pour anticiper le jeu de son adversaire, alors que dans le jeu de marelle son intention était double : constituer sa ligne tout en veillant à empêcher l'autre de faire la sienne. On peut penser qu'il ne maîtrisait pas suffisamment le jeu des champignons pour parvenir à gérer son jeu tout en tenant compte de l'intentionnalité de l'autre ; on peut envisager qu'il se trouvait alors en « surcharge cognitive ». Il aurait été intéressant d'utiliser à nouveau ce jeu sur quelques séances pour vérifier son évolution.

J'ai également constaté que sa capacité à mettre des mots sur ses pensées et ses actes s'est améliorée. Certes, ses explicitations manquent toujours d'aisance, mais au fil des parties ses verbalisations sont devenues plus pertinentes. Il réussissait ainsi à analyser le jeu, relatant les stratégies adoptées par chacun, expliquant celles qui étaient efficaces, ce qu'il aurait fallu faire pour gagner... Ainsi il mettait en relation une action avec les résultats de cette action, cherchant ensuite à réinvestir les stratégies efficaces. Ainsi à de multiples reprises, Julien a pu faire l'expérience d'avoir un contrôle sur le jeu.

Enfin, à travers l'ensemble des activités proposées, Julien a pris conscience qu'il y a des situations où il est capable de pallier lui-même ses difficultés. Par exemple, quand une situation n'évoque rien chez lui, il a essayé spontanément de se la représenter en la projetant sur le matériel dont il dispose, et ainsi il a pu mieux la comprendre.

CONCLUSION

Les recherches conduites à travers ce mémoire m'ont confortée dans l'idée que l'apprentissage est contraint, plus ou moins fortement, par un certain nombre de facteurs dont les facteurs conatifs. Ces contraintes ne sont pas inéluctables mais doivent pouvoir être identifiées correctement afin d'essayer de les contourner. Ainsi le choix d'évaluer le schéma attributionnel des élèves avec lesquels je travaille m'a permis de mettre en lumière qu'il semblait judicieux de reprogrammer le style attributionnel de Marina et Julien. Bien que l'expérience que j'ai menée avec eux se soit déroulée sur un temps relativement court, elle a tout de même contribué à :

- renforcer l'internalité,
- améliorer leur attitude face à la tâche et leur implication, en développant l'anticipation, la planification, la réflexion,
- améliorer leurs capacités à expliciter,
- favoriser la mobilité des stratégies, voire le transfert des stratégies efficaces,

ce qui tendrait donc à confirmer les hypothèses avancées au début de ce mémoire.

Je suis intimement convaincue de la nécessité de réorienter le schéma attributionnel chez certains élèves. Toutefois, je ne peux pas me permettre de me baser sur aussi peu d'éléments pour valider complètement mes hypothèses. Il faudrait mener un travail similaire à long terme avec d'autres élèves, en y incluant des re-médiations dans d'autres domaines (la lecture par exemple). De plus il faudrait également prendre en compte l'évolution d'un « groupe témoin », c'est-à-dire un groupe d'élèves suivis en re-médiation et ne bénéficiant pas d'un entraînement aux jeux stratégiques.

Enfin, il est difficile en si peu de temps et d'espace de s'assurer de la stabilisation et la transférabilité des acquisitions faites au sein du groupe d'aide. Comment faire pour que les apprentissages fonctionnent dans d'autres situations, face à des problèmes nouveaux ? Comment faire pour que le savoir ne reste pas prisonnier du contexte d'apprentissage ? Je pense que cette question du transfert des apprentissages pourrait à elle seule faire l'objet d'un autre mémoire professionnel...

BIBLIOGRAPHIE : ***Ouvrages et articles lus ou consultés***

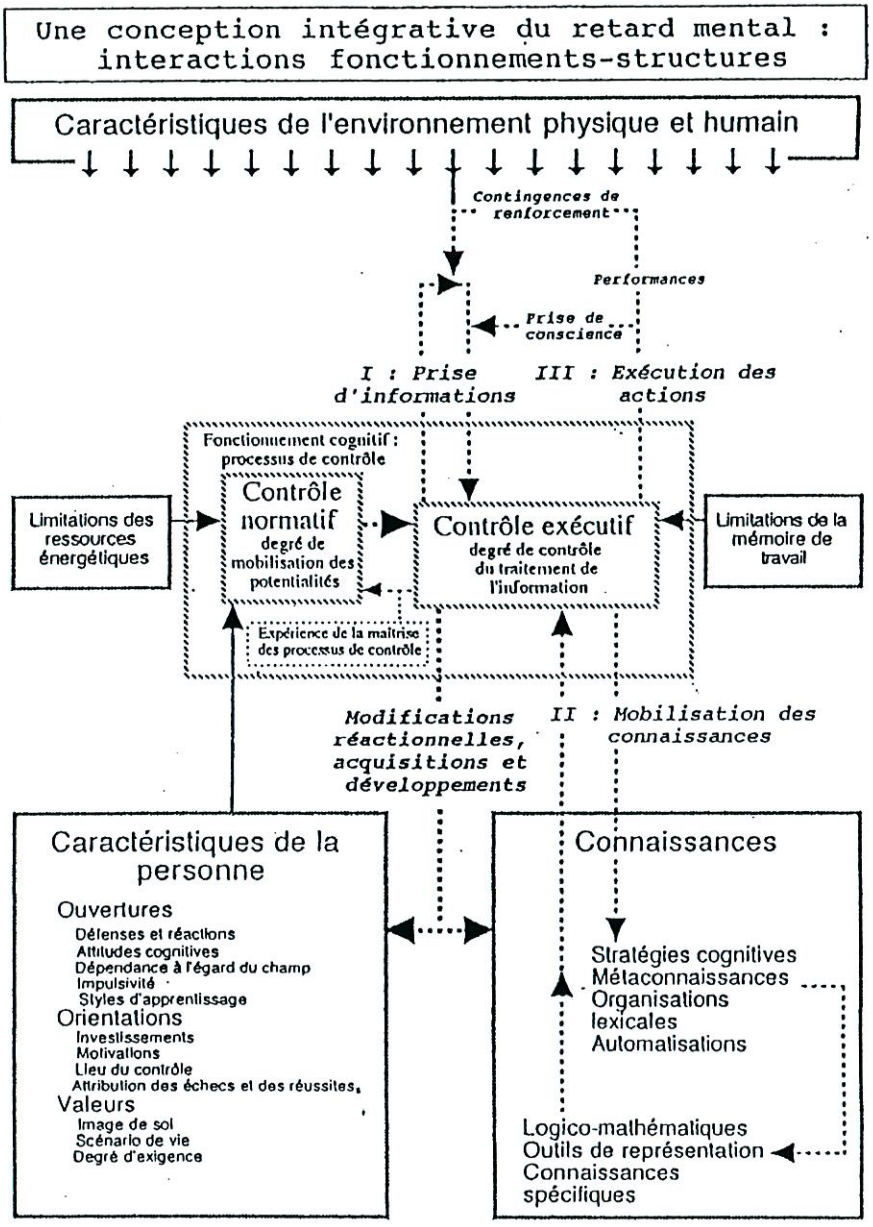
- BO n°4 du 26 février 2004
- Circulaire n°2002-113 du 30-04-2002
- BROUGERE Gilles, *Jeu et éducation*, l'Harmattan, 1995, p233-258
- CHARTIER Daniel, LAUTREY Jacques, *Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ?* dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1992, n°1, p 27-46
- CRAHAY Marcel, *Psychologie de l'éducation*, PUF, 1999, p282 à 285
- DOLY Anne-Marie, *Métacognition et médiation à l'école*, dans GRANGEAT Michel, *La métacognition, une aide au travail des élèves*, sous la direction de MEIRIEU Philippe, ESF, 1997
- HUTEAU, LAUTREY, CHARTIER et LOARER, *Le rôle des facteurs conatifs,* extrait de l'article *Apprendre à apprendre,* dans *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?*, ouvrage collectif coordonné par G. VERGNAUD (CNRS)
- LACHAL Marc, *Prédiction du résultat et métaconnaissances chez l'enfant*, dans *Spirale, revue de recherches en éducation*, 1997, n°20, p 171-187
- LAUTREY Jacques, *Pourquoi est-il parfois si difficile d'apprendre ?*, dans *Apprendre autrement aujourd'hui ?*, livre en ligne suite aux 10èmes entretiens de la Villette, 1999, *http ://www.cite-sciences.fr/français/ala_cite/act_educ/education/apprendre*
- MEIRIEU Philippe, *Apprendre...oui, mais comment*, ESF, 1987
- PASQUIER Eric, *Développement conatif : la motivation, entre estime de soi et implication*, extrait de son mémoire de licence LME – FAPSE (Université de Genève) *Auprès de mon arbre... apprendrais-je mieux ?* 2002, p19-23, *http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/ex-teachers/pasquier/thematique.html*
- RAYNAL Françoise, RIEUNIER Alain, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF, 1997
- REUCHLIN Maurice, *Les différences individuelles à l'école*, PUF, 1991, p151-155, p164-180
- VIAU Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, 1994
- WINNICOTT, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Gallimard, 1971
- Travaux de recherche menés à l'IUFM Nord Pas-De-Calais entre 1997 et 2004 : « Prise en compte de la perspective attributionnelle dans les aides spécialisées aux élèves relevant de l'AIS »

Réussite des garçons et des filles à l'école élémentaire : une perspective attributionnelle, 2001
Jeux de stratégie et aides spécialisées à l'école, 2002
Lieu de contrôle : quelques résultats pour revisiter le concept et repenser son implication dans la réussite des élèves à l'école élémentaire, 2004

ANNEXES

ANNEXE 1

Modèle de Paour (1991)



ANNEXE 2

Jeu de la traversée

But : Aller d'un bord à l'autre

Objectifs :

- Se repérer sur le damier.

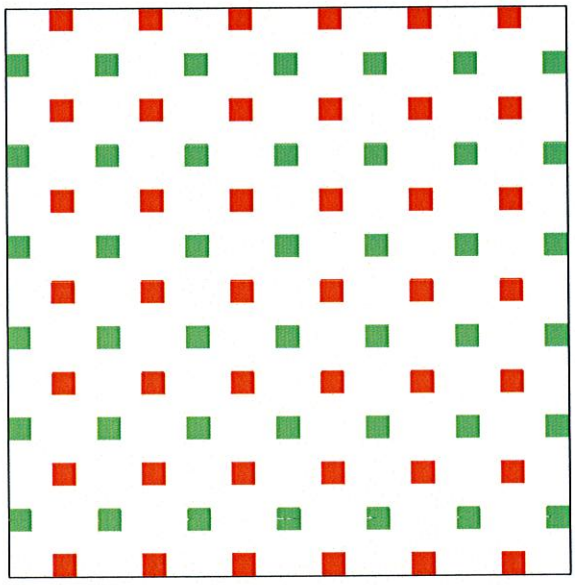
- Développer des stratégies pour joindre les deux bords opposés et bloquer l'adversaire.

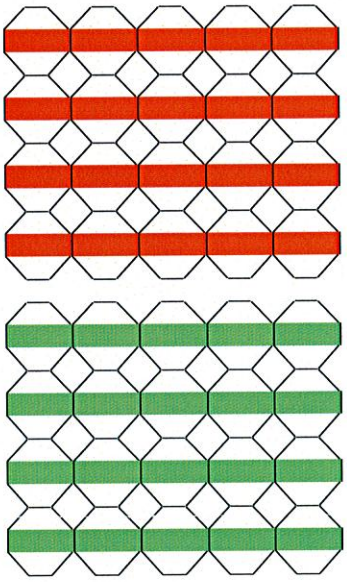
- Prendre en compte l'intentionnalité de l'autre.

- Anticiper, planifier

Consigne : « Tu choisis une couleur. Pour gagner, tu dois faire un chemin d'un bord à l'autre en gardant ta couleur (montrer les bords). Tu peux poser ta fiche où tu veux. Le premier qui réussit à joindre les deux bords a gagné. »

Principe : Les deux joueurs choisissent la couleur de leurs pions : un joueur prend les pions rouges, l'autre les verts. Ils vont devoir les disposer sur le damier ci-dessous, à partir d'un bord du damier, de façon à arriver avant l'autre joueur à se frayer un chemin vers la sortie (l'autre bord du damier). La consigne d'arriver en premier suppose de développer des stratégies de blocage de l'opposant, ou au moins de tenir compte de l'intention de l'autre.





ANNEXE 3

Jeu des champignons (variante du quarto)

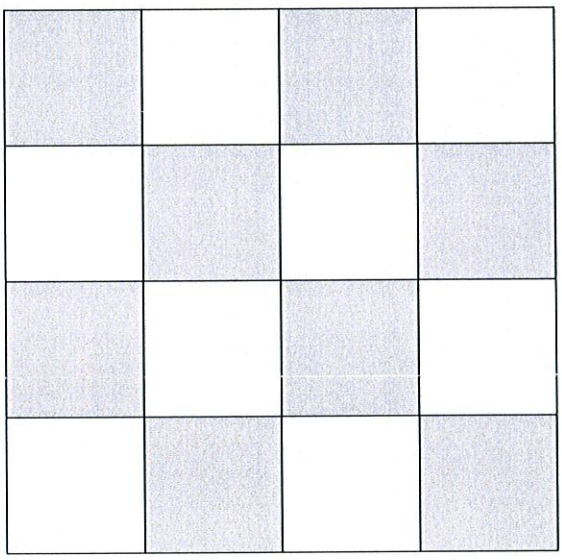
But : Aligner quatre pièces ayant une caractéristique commune.

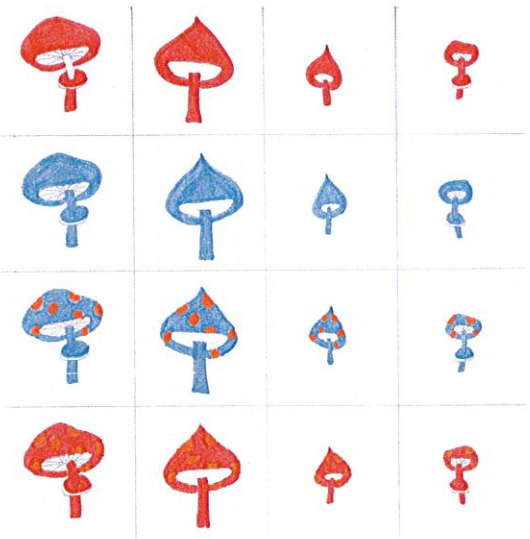
Objectifs :
- Repérer les quatre critères de catégorisation ; percevoir les points communs des pièces posées sur le damier.
- Comprendre qu'une carte posée sur le damier n'est pas la propriété de celui qui l'a posée
- Développer des stratégies pour aligner quatre champignons ayant une caractéristique commune et empêcher l'adversaire d'y parvenir.
- Prendre en compte l'intentionnalité de l'autre.
- Anticiper, planifier

Consigne : « Pour gagner, il faut faire une ligne horizontale ou verticale avec quatre champignons qui ont tous les quatre un même critère en commun, par exemple quatre champignons de la même couleur. On peut poser les champignons où on veut sur le damier. Le premier qui fait une ligne de quatre champignons qui ont tous la même propriété en commun, a gagné. Mais attention, quand vous avez constitué votre ligne, vous devez l'annoncer »

Principe : Chaque joueur choisit à tour de rôle un champignon dans le stock commun et le pose sur le damier. Si en posant un champignon, un joueur obtient un alignement de quatre pièces ayant une caractéristique commune, il gagne la partie. Pour cela, il faut qu'il perçoive les points communs des pièces disposées sur le damier.

Variante : Un joueur choisit une pièce dans le stock, la donne à son adversaire qui la pose. Puis celui-ci en choisit une, la donne…





ANNEXE 4

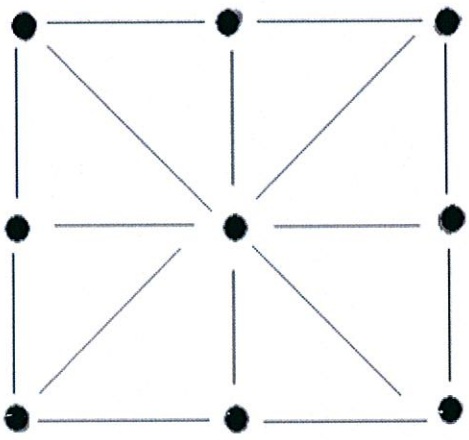
Jeu de marelle

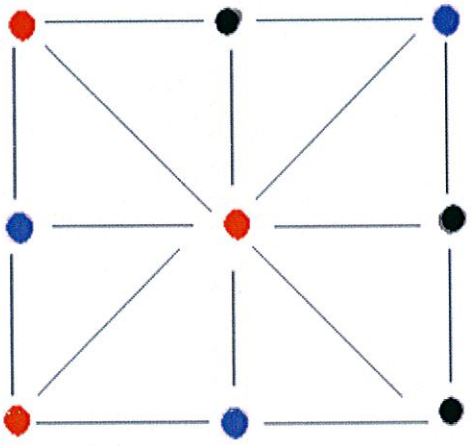
But : Aligner ses trois pions horizontalement, verticalement ou diagonalement.

Objectifs : - Se repérer dans l'espace de la marelle.
- Développer des stratégies pour aligner ses trois pions et bloquer l'adversaire.
- Prendre en compte l'intentionnalité de l'autre.
- Anticiper, planifier

Consigne : « Chacun choisit une couleur de pions. Pour gagner, vous devez réussir à aligner vos trois pions horizontalement, verticalement ou en diagonale. Chacun pose un pion à tour de rôle. Si vous avez posé vos trois pions sans réussir à faire une ligne, la partie continue en déplaçant les pions. Mais attention, on ne peut déplacer ses pions que d'un pas à chaque coup et toujours en suivant les lignes. C'est donc le premier qui réussit à aligner trois pions qui gagne. »

Principe : Les deux joueurs choisissent la couleur de leurs pions : un joueur prend les pions rouges, l'autre les bleus. A tour de rôle, les joueurs disposent leurs trois pions sur les cases de la marelle, puis ils les déplacent d'une case à une case voisine, jusqu'à réaliser l'alignement. Pour cela, ils vont devoir développer des stratégies de blocage de l'opposant, et tenir compte de l'intention de l'autre.





ANNEXE 5

Questionnaire internalité/externalité Marina, 10/11/2006

1. Tu gagnes à un jeu de cartes, c'est parce que : .....

☑ tu sais bien jouer à ce jeu ☑ tu as eu de la chance.

2. Tu ne te souviens plus de l'histoire que la maîtresse t'a racontée, c'est parce que :.....

☑ tu pensais à autre chose ☐ l'histoire n'était pas intéressante.

3. Tu fais une course avec des copains, tu arrives dans les derniers, c'est parce que :

« je cours pas vite. »

(☐ les autres t'ont bousculé. ☐ tu n'as pas fait assez d'efforts.)

4. Tu réussis bien ta peinture, c'est parce que :

« j'ai concentré. »

(☐ tu sais bien te servir de ton pinceau ☐ tu as un bon pinceau.)

5. Tu es le premier à l'école à lever la main pour répondre à la maîtresse, c'est parce que :

« pour la bonne réponse. »

☐ tu es très rapide ☑ la question était facile.

6. Un copain t'explique comment faire un bricolage (construire un objet) et tu y arrives, c'est parce que :

« un modèle. »

☑ ton copain t'a bien expliqué. ☑ tu as bien écouté ton copain.

7. Tu te rappelle bien l'histoire que la maîtresse t'a racontée, c'est parce que :.....

☐ l'histoire était intéressante ☑ tu as bien écouté.

8. Tu débordes en faisant de la peinture c'est parce que :

« le pinceau i est grand. »

(☐ quelqu'un t'as fait bouger ☐ tu n'as pas bien fait attention.)

9. Si tu n'arrives pas à faire un bricolage (construire un objet), tu dis :

« parce qu'on n'a pas de copain. »

☑ c'est un jouet où il y a beaucoup de morceaux à mettre ensemble ☐ tu n'es pas doué pour le bricolage.

10. La maîtresse pose une question, tu n'es pas le premier à lever la main, c'est parce que :

« je papote. »

☑ la question est difficile ☐ tu n'es pas assez rapide.

11. Tu fais une course avec des copains. Tu arrives le premier, c'est parce que :

« on court vite. »

☑ tu sais courir plus vite que les autres. ☐ tu as de bonnes chaussures.

12. Tu joues aux cartes, tu perds, c'est parce que :

« j'ai pas une bonne mémoire. »

☑ les autres ont triché ☐ tu ne sais pas bien jouer à ce jeu.

13. Si tu ne retrouves plus ton crayon, tu dis :

« Madame ! »

☐ c'est quelqu'un qui me l'a pris ☐ je devrais faire plus attention à mes affaires.

→ *Pas de réponse*

14. Tu réussis à faire un puzzle, c'est parce que :

« on trouve. » « Tu réussis à faire un puzzle, c'est parce que : on trouve... » « Je trouve les pièces. » « Tu réussis à faire un puzzle parce que tu trouves les pièces. Et tu trouves les pièces parce que le puzzle est facile ou parce que tu fais bien attention ? »

☑ il est facile ☐ tu as fait bien attention.

Questionnaire internalité/externalité Marina, 21/12/2006

1. Tu gagnes à un jeu de cartes, c'est parce que : .....

☑ tu sais bien jouer à ce jeu ☐ tu as eu de la chance.

2. Tu ne te souviens plus de l'histoire que la maîtresse t'a racontée, c'est parce que :.....

☑ tu pensais à autre chose ☑ l'histoire n'était pas intéressante.

3. Tu fais une course avec des copains, tu arrives dans les derniers, c'est parce que :

« je cours pas vite... avec mes bottes oui mais avec mes baskets non. »

(☐ les autres t'ont bousculé. ☐ tu n'as pas fait assez d'efforts.)

4. Tu réussis bien ta peinture, c'est parce que :

« on a regardé le modèle et on a bien fait. »

(☐ tu sais bien te servir de ton pinceau ☐ tu as un bon pinceau.)

5. Tu es le premier à l'école à lever la main pour répondre à la maîtresse, c'est parce que :

« les autres en train de réfléchir et moi je lève ma main pour le dire. »

(☐ tu es très rapide ☐ la question était facile.)

6. Une copine t'explique comment faire un bricolage (construire un objet) et tu y arrives, c'est parce que :

« la fille elle a dit et moi j'ai réussi. »

☐ ta copine t'a bien expliqué. ☑ tu as bien écouté ta copine.

7. Tu te rappelle bien l'histoire que la maîtresse t'a racontée, c'est parce que :.....

☐ l'histoire était intéressante ☑ tu as bien écouté.

8. Tu débordes en faisant de la peinture c'est parce que :

« y en a trop dans le pinceau, j'ai pris une tonne dans le pot. »

(☐ quelqu'un t'as fait bouger ☐ tu n'as pas bien fait attention.)

9. Si tu n'arrives pas à faire un bricolage (construire un objet), tu dis :

« c'est dur. »

(☐ c'est un jouet où il y a beaucoup de morceaux à mettre ensemble ☐ tu n'es pas doué pour le bricolage.)

10. La maîtresse pose une question, tu n'es pas le premier à lever la main, c'est parce que : *« je suis la deuxième, parce qu'y en a une qui a levé d'abord parce qu'elle savait déjà »*

☐ la question est difficile ☑ tu n'es pas assez rapide.

11. Tu fais une course avec des copains. Tu arrives le premier, c'est parce que :

« on court vite. »

(☐ tu sais courir plus vite que les autres. ☐ tu as de bonnes chaussures.)

12. Tu joues aux cartes, tu perds, c'est parce que :

« le jeu il est trop difficile. »

(☐ les autres ont triché ☐ tu ne sais pas bien jouer à ce jeu.)

13. Si tu ne retrouves plus ton crayon, tu dis :

« parce qu'on l'a perdu. »

☐ c'est quelqu'un qui me l'a pris ☑ je devrais faire plus attention à mes affaires.

14. Tu réussis à faire un puzzle, c'est parce que :

« il est facile. »

(☐ il est facile ☐ tu as fait bien attention.)

ANNEXE 6

Questionnaire internalité/externalité Julien, 17/11/2006

1. Tu gagnes à un jeu de cartes, c'est parce que :

« j'avais plus de cartes, j'ai l'habitude de jouer aux cartes. »

☐ tu sais bien jouer à ce jeu ☑ tu as eu de la chance.

2. Tu ne te souviens plus de l'histoire que la maîtresse t'a racontée, c'est parce que :

« je n'avais pas écouté. »

(☐ tu pensais à autre chose ☐ l'histoire n'était pas intéressante.)

3. Tu fais une course avec des copains, tu arrives dans les derniers, c'est parce que :

« j'étais pas allé assez vite. »

(☐ les autres t'ont bousculé. ☐ tu n'as pas fait assez d'efforts.)

4. Tu réussis bien ta peinture, c'est parce que : .....

☐ tu sais bien te servir de ton pinceau ☑ tu as un bon pinceau.

5. Tu es le premier à l'école à lever la main pour répondre à la maîtresse, c'est parce que :

« personne n'a levé le doigt, peut-être qu'ils n'ont pas entendu. »

(☐ tu es très rapide ☐ la question était facile.)

6. Un copain t'explique comment faire un bricolage (construire un objet) et tu y arrives, c'est parce que : *« moi je sais le faire tout seul. »*

(☐ ton copain t'a bien expliqué. ☐ tu as bien écouté ton copain.)

7. Tu te rappelle bien l'histoire que la maîtresse t'a racontée, c'est parce que :

« elle vient de lire fort, à voix haute. »

(☐ l'histoire était intéressante ☐ tu as bien écouté.)

8. Tu débordes en faisant de la peinture c'est parce que : .....

☐ quelqu'un t'as fait bouger ☑ tu n'as pas bien fait attention.

9. Si tu n'arrives pas à faire un bricolage (construire un objet), tu dis :

« y a quelqu'un qui m'embête. »

(☐ c'est un jouet où il y a beaucoup de morceaux à mettre ensemble ☐ tu n'es pas doué pour le bricolage.)

10. La maîtresse pose une question, tu n'es pas le premier à lever la main, c'est parce que :.....

☑ la question est difficile ☐ tu n'es pas assez rapide

11. Tu fais une course avec des copains. Tu arrives le premier, c'est parce que :

« j'ai couru le plus vite. »

(☐ tu sais courir plus vite que les autres. ☐ tu as de bonnes chaussures.)

12. Tu joues aux cartes, tu perds, c'est parce que :

« les cartes étaient pas mélangées. »

☑ les autres ont triché ☐ tu ne sais pas bien jouer à ce jeu.

13. Si tu ne retrouves plus ton crayon, tu dis :

« y en a un qui l'a caché. »

☐ c'est quelqu'un qui me l'a pris ☐ je devrais faire plus attention à mes affaires.

14. Tu réussis à faire un puzzle, c'est parce que :

« c'était un facile ou j'étais le plus meilleur.»

☐ il est facile ☑ tu as fait bien attention.

Questionnaire internalité/externalité Julien, 21/12/2006

1. Tu gagnes à un jeu de cartes, c'est parce que :

« je ne triche pas. »

☑ tu sais bien jouer à ce jeu ☐ tu as eu de la chance.

2. Tu ne te souviens plus de l'histoire que la maîtresse t'a racontée, c'est parce que :

« j'ai mal écouté. »

(☐ tu pensais à autre chose ☐ l'histoire n'était pas intéressante.)

3. Tu fais une course avec des copains, tu arrives dans les derniers, c'est parce que :

« j'étais fatigué…ou peut-être j'arrivais pas à courir. »

(☐ les autres t'ont bousculé. ☐ tu n'as pas fait assez d'efforts.)

4. Tu réussis bien ta peinture, c'est parce que :

« je peins bien, je sais peindre. »

(☐ tu sais bien te servir de ton pinceau ☐ tu as un bon pinceau.)

5. Tu es le premier à l'école à lever la main pour répondre à la maîtresse, c'est parce que :

« les autres n'ont pas entendu. »

☐ tu es très rapide ☐ la question était facile.

6. Un copain t'explique comment faire un bricolage (construire un objet) et tu y arrives, c'est parce que :

« il m'a expliqué. »

(☐ ton copain t'a bien expliqué. ☐ tu as bien écouté ton copain.)

7. Tu te rappelle bien l'histoire que la maîtresse t'a racontée, c'est parce que :

« j'ai écouté et je n'ai pas parlé. »

(☐ l'histoire était intéressante ☐ tu as bien écouté.)

8. Tu débordes en faisant de la peinture c'est parce que :

« j'ai allé vite comme ça. » (en mimant des gestes brusques)

(☐ quelqu'un t'as fait bouger ☐ tu n'as pas bien fait attention.)

9. Si tu n'arrives pas à faire un bricolage (construire un objet), tu dis :

« personne m'apprend. »

(☐ c'est un jouet où il y a beaucoup de morceaux à mettre ensemble ☐ tu n'es pas doué pour le bricolage.)

10. La maîtresse pose une question, tu n'es pas le premier à lever la main, c'est parce que : *« j'ai mal écouté. »*

(☐ la question est difficile ☐ tu n'es pas assez rapide.)

11. Tu fais une course avec des copains. Tu arrives le premier, c'est parce que :

« j'ai soufflé. » (en mimant qu'il régule bien sa respiration)

(☐ tu sais courir plus vite que les autres. ☐ tu as de bonnes chaussures.)

12. Tu joues aux cartes, tu perds, c'est parce que :

« ils trichent les autres. »

(☐ les autres ont triché ☐ tu ne sais pas bien jouer à ce jeu.)

13. Si tu ne retrouves plus ton crayon, tu dis :

« un garçon me l'a piqué. »

(☐ c'est quelqu'un qui me l'a pris ☐ je devrais faire plus attention à mes affaires.)

14. Tu réussis à faire un puzzle, c'est parce que : .....

→ *mime qu'il réfléchit bien à la position des pièces.*

☐ il est facile ☐ tu as fait bien attention.

ANNEXE 7

DEMANDE D'AIDE AU RESEAU

Nom et prénom de l'élève : Marina

Date de naissance : 30/12/97

Classe : CE2 Ecole :

Nom de l'enseignant :

Date du signalement : 12/10/06

MOTIF DE LA DEMANDE :

COMPORTEMENT : - Passive en classe
- ne sait pas se concentrer ni travailler seule.
- grossière et parfois violente avec ses camarades.
- ne sait pas tenir compte des remarques qu'on lui fait en vue d'améliorer son attitude.

APPRENTISSAGE :
- Gros problèmes de déchiffrement. Beaucoup de sons sont encore méconnus → ne peut pas lire une phrase seule sans aide
- problèmes de compréhension qui en découlent.
- petit niveau en mathématiques, ne cherche pas quand ne sait pas

AUTRES : (→ 99)

Marina n'est pas du tout motivée et ne semble pas être touchée par ses difficultés, se fait pas d'efforts pour essayer de progresser.

❖ **Quels sont les domaines dans lesquels il réussit ou qui le motivent ?**
(PRECISER) : ~~Divers~~ en Chant, dessin

ANNEXE 7 bis

❖ **Quelle(s) forme(s) d'aide lui avez-vous proposé dans la classe ?**

- PPAP (BO 44 du 26 novembre 1998) ☐
- P.A.I. ☐
- Décloisonnement: ☐
- Outils : ☐
- Pédagogie différenciée (groupe de besoins...) ☒

Travaille avec les CE1 en français et en maths.

❖ **Que pensent les parents des difficultés signalées ?**

- aimeraient une place en CLIS, car sont conscients des difficultés

De quelle(s) forme(s) d'aide a-t-il bénéficié ou bénéficie-t-il à l'extérieur de l'école (médicale, paramédicale ou sociale) ?

orthophoniste.

Joindre les évaluations CE2 : **du maître** ☐

de l'équipe ☐

SIGNATURE DE L'ENSEIGNANT

SIGNATURE DU DIRECTEUR

ANNEXE 8

DEMANDE D'AIDE AU RESEAU

Nom et prénom de l'élève : Julien

Date de naissance : 21.10.96

Classe : CM1 Ecole :

Nom de l'enseignant :

Date du signalement : 10.10.06.

MOTIF DE LA DEMANDE :

COMPORTEMENT :

- problèmes de concentration : enfant qui est "ailleurs".

APPRENTISSAGE :

- difficultés de mémorisation notamment dans les matières abstraites ou d'éveil.
- difficultés très importantes en rédaction de texte : sa pensée est très complexe.
- confusions de sons.

AUTRES :

❖ **Quels sont les domaines dans lesquels il réussit ou qui le motivent ? (PRECISER) :**

Il aime écrire, connaît ses poésies.
Il se donne beaucoup aux activités athlétiques.

ANNEXE 8 bis

❖ **Quelle(s) forme(s) d'aide lui avez-vous proposé dans la classe ?**

- PPAP (BO 44 du 26 novembre 1998) ☒ en CE2
- P.A.I. ☐
- Décloisonnement: ☐
- Outils : ☐
- Pédagogie différenciée (groupe de besoins...) ☒

❖ **Que pensent les parents des difficultés signalées ?**

Ils sont conscients des difficultés, l'enfant suit un traitement afin d'améliorer sa concentration. Des examens ont été réalisés, d'autres demeurent à faire *.

De quelle(s) forme(s) d'aide a-t-il bénéficié ou bénéficie-t-il à l'extérieur de l'école (médicale, paramédicale ou sociale) ?

*Si le traitement ne faisait pas suffisamment d'effet, il est prévu de nouveaux examens.

Joindre les évaluations CE2 : **du maître** ☐

de l'équipe ☒

SIGNATURE DE L'ENSEIGNANT SIGNATURE DU DIRECTEUR

ANNEXE 9

Circonscription d'AUDRUICQ RASED d'AUDRUICQ

PROJET INDIVIDUALISE D'AIDE Année scolaire 2006 / 2007

Nom : **Prénom : Marina** **Née le :** 30/12/1997

Ecole : **Classe :** CE2 Mme

DEMANDE D'AIDE

Effectuée par : Mme **le :** 12/10/2006

Motif de la demande :

Apprentissages : lecture : peu de sons maîtrisés, déchiffrement laborieux, d'où problèmes de compréhension ; maths

Comportement : concentration, manque d'autonomie, passivité, manque de motivation

CONSTATS

	CAPACITES	DIFFICULTES
Par l'enseignant Entretien le :	Rencontres avec les personnes qui ont remplacé la maîtresse, mais pas de réel entretien car ils ne connaissaient pas suffisamment Marina. Marina étant dans un cours double CE1-CE2, elle travaille avec les CE1 en français et en mathématiques.	
Par le réseau Séances bilan les 10 et 16/11/2006	▪ Résolution de problèmes abstraits ▪ Compréhension orale de phrases simples, ou peu complexe (choix d'images) ▪ Relever des déformations phonétiques dans des mots prononcés par autrui ▪ Catégorisation (mais à améliorer !) ▪ Volontaire face aux activités que je lui propose ▪ En situation duelle et dans le groupe de remédiation, accepte mon autorité et le travail imposé (alors qu'elle boudait parfois l'an dernier)	▪ Mauvaise qualité de l'expression orale : **discours confus**, décousu, **peu élaboré**, **syntaxe** incorrecte, mots déformés ; parasitée par son vécu ; difficulté à mettre sa pensée en mots, à s'expliquer ▪ Retard dans le **Jugement de grammaticalité** (dire si une phrase est syntaxiquement correcte) ▪ **Vocabulaire** pauvre, approximatif, se trompe dans le genre des noms ▪ Représentation scolaire de la lecture-écriture ▪ Pas de représentation des processus mis en œuvre pour lire (« on regarde avec les yeux ») ▪ Compréhension orale de phrases où est inclus un rapport de **temps** ou d'**espace** (« le camion est suivi par la voiture », « sa maman l'a grondé ») ▪ Images séquentielles : **ne fait pas de liens** ▪ Lecture laborieuse : décomposition syllabique, **devine** ▪ Mauvaise connaissance du code, confusions, inversions ▪ Gros problèmes d'**attention** et de **concentration** ▪ Aucune **autonomie** face au travail
Par les parents Entretien le : 23/11/2006	▪ Aime les mathématiques, l'écriture ▪ Passionnée par les puzzles et les jeux de mots mêlés ▪ Un peu plus calme et posée que l'an dernier	▪ N'a pas envie de faire les devoirs si lecture ou poésie ▪ Ne sait pas travailler seule ▪ N'a pas conscience qu'elle fait du travail de CE1 et non de CE2 ▪ A du mal à accepter l'autorité ▪ Impulsive
Par l'élève Entretien le : 10/11/2006	▪ Aime lire et écrire Réussite : plutôt attribution interne (3 I pour 1 E)	▪ Bavarde, n'écoute pas la maîtresse ▪ N'a pas une bonne mémoire Difficultés : plutôt attribution externe (3 E pour 2 I)

Aides extérieures engagées : orthophonie à nouveau depuis septembre, Mme (régularité ?)
Bilan au CDTA de Lille le 06/12/2006 (bilan au SESSAD de Gravelines avait été demandé par la CCPE)

Parcours scolaire : PS - MS - GS - GS - CP - CE1

Aides antérieures : CAMSP en maternelle ; suivi G en MS et GS ; suivi E en CE1

PIA Marina

ACTIONS D'AIDE ENVISAGEE

Aide spécialisée à dominante pédagogique à/c du 24/11/2006

MODALITES DE L'AIDE

► Hors de la classe ► En petit groupe ► Fréquence : 2 fois par semaine ► Durée d'une séance : 45 min

	OBJECTIFS	STRATEGIES
ENSEIGNANT	Non fait, la maîtresse étant absente et remplacée par plusieurs personnes différentes	
RESEAU	▪ Améliorer les capacités à exprimer ses pensées ▪ Apprendre à se concentrer, à réfléchir, pour anticiper, planifier ▪ Se percevoir comme responsable de ses propres performances ▪ Prendre conscience des liens de causalité ▪ Comprendre, et utiliser à bon escient, le vocabulaire du temps et de l'espace	▪ Utilisation de jeux de stratégie (quarto, marelle, jeu de la traversée…) ▪ Lecture d'albums (lecture « cadeau ») ▪ Lire des phrases courtes avec du vocabulaire relatif à l'espace, au temps ; mimer ces phrases
PARENTS	▪ Apprendre à finir ce qu'elle a commencé (finir son livre de mots mêlés avant d'en commencer un nouveau…)	
EELEVE	▪ Réfléchir plus	

Durée de l'aide envisagée : 1 période **1ère évaluation prévue en fin de période** 2

EVALUATION : Date : 21/12/2006

ENSEIGNANT	
RESEAU	▪ Répondre à un questionnaire oral : 12 réponses sur 14 questions sont exploitables, contre seulement 9 réponses exploitables le 10/11/2006 ; allongement de la longueur des énoncés : 10 mots/phrase (contre 4) ▪ Vocabulaire de l'espace et du temps : « d'abord, ensuite, après, enfin, en haut, en bas, près, loin, à côté, au dessus, dessous » sont à présents compris, mais pas toujours employés à bon escient ▪ Jeux de stratégie : → Jeu de la traversée (utilisé lors des 1ères séances, je n'ai pas eu le temps de le présenter à nouveau à la fin de la période) : est capable de dire quelles sont les mauvaises stratégies de jeux, mais malgré tout utilise ces stratégies. Ne réussit pas à tenir compte à la fois de son jeu et du jeu de l'adversaire → Marelle, quarto : elle joue bien, ce qui montre qu'elle réfléchit et anticipe ; par contre, elle éprouve toujours des difficultés à expliquer (mais en progrès tout de même) ce qu'elle pense, pourquoi elle a joué là et pas ailleurs…
PARENTS	Suite au bilan du CDTA, vont à nouveau demander une orientation en CLIS
ELEVE	Lors des jeux de stratégie : elle réussissait de plus en plus souvent à gagner alors qu'au début elle perdait toujours parce qu'elle ne réfléchissait pas assez.

REGULATION

SUITE A DONNER AU PROJET : arrêt de l'aide → Manque de disponibilité

Voir les résultats du bilan réalisé au CDTA

Quand sa maîtresse sera de retour, voir comment gérer au sein de la classe les difficultés de Marina.

Reprise de l'aide spécialisée à dominante pédagogique à compter du 22/03/2007

intégration de Marina dans le groupe de re-médiation des CE1

ANNEXE 10

Circonscription d'AUDRUICQ

RASED d'AUDRUICQ

PROJET INDIVIDUALISE D'AIDE Année scolaire 2006 / 2007

JULIEN **Né le :** 21/10/1996

Ecole : **Classe :** CM1 Mme

DEMANDE D'AIDE

Effectuée par : Mme **le :** 10/10/2006

Motif de la demande :

Apprentissages : mémorisation, surtout dans les matières abstraites, d'éveil ; rédaction : pensée complexe ; confusions de sons

Comportement : concentration

PIA Julien

CONSTATS

	CAPACITES / POINTS POSITIFS	DIFFICULTES / POINTS FAIBLES
Par l'enseignant Entretien le : 09/11/2006	▪ Activités systématiques ▪ Attitude très scolaire, s'implique, fait de son mieux ▪ Aime écrire ▪ Les poésies sont bien sues ▪ Se donne beaucoup dans les activités athlétiques	▪ Panique, on dirait que tout se mélange dans sa tête ▪ Compréhension en lecture ▪ Matières abstraites ou faisant appel à la réflexion ▪ Très peiné quand ne réussit pas, prend les choses trop à coeur
Par le réseau Séances bilan les 10 et 16/11/2006	▪ Représentation de la lecture-écriture ▪ Résolution de problèmes abstraits ▪ Compréhension-lecture de phrases (choix d'images) (petites difficultés avec le temps des verbes) ▪ Lecture ▪ Catégorisation ▪ Identifie et corrige les mots ayant une perturbation : confusions habituelles ▪ Structuration espace-temps ▪ Comprend les liens de causalité (de manière implicite) ▪ Elève agréable, impliqué, qui veut bien faire	▪ Mettre sa pensée en mots ▪ Expliquer des liens de causalité ▪ Résolution de problèmes ▪ Orthographe (relever les erreurs d'orthographe dans des mots phonétiquement corrects) ▪ Précision du vocabulaire (mots sémantiquement proches) ▪ Manque de confiance en lui ▪ Attribue plutôt les réussites et échecs à des facteurs externes plutôt qu'à des causes internes
Par les parents Entretien le : 23/11/2006	▪ Les devoirs se passent bien mieux qu'avant ▪ S'implique, s'applique, est motivé ▪ Sait apprendre par cœur → → → ▪ Oralise beaucoup (lecture…) : ça le rassure	▪ Mémoire à long terme (apprend les leçons à la maison, mais les oublie) ▪ Ne sait pas les interpréter, ne comprend pas toujours bien ▪ Difficulté à se « faire une histoire » dans la tête, à se faire des représentations mentales ▪ Logique (ex : les 70 : ce n'est pas sa logique de fonctionnement) ▪ Prend l'école très à cœur, n'est pas satisfait de ses résultats ▪ Parfois pleure, s'énerve car n'arrive pas à exprimer ce qu'il sait ▪ Recherche toujours l'approbation de l'adulte
Par l'élève Entretien le : 17/11/2006	▪ Aime beaucoup lire, aime écrire	▪ Les mesures ▪ Questions sur un texte ▪ Réciter les leçons à l'école (ne s'en souvient plus, alors que les a apprises à la maison)

Aides extérieures engagées : orthophonie Mme

Bilan au CDTA de Lille en mai 2006 : troubles de l'attention → traitement pour hyperactivité (uniquement les jours de classe) ; examens complémentaires à réaliser

Parcours scolaire : PS - MS - GS - **CP - CP** - CE1 - CE2

Aides antérieures : suivi G en GS et 1er CP ;
bilan G + suivi CMP Gravelines 2ème CP ;
suivi E en CE1 (1 période, lecture) et CE2 (1 période, maths - résolution de problèmes)

ACTIONS D'AIDE ENVISAGEE

Aide spécialisée à dominante pédagogique à/c du 24/11/2006

MODALITES DE L'AIDE

► Hors de la classe ► En petit groupe ► Fréquence : 2 fois par semaine ► Durée d'une séance : 45 min

	OBJECTIFS	STRATEGIES
ENSEIGNANT	▪ Favoriser la compréhension, notamment dans les activités et les matières abstraites ou faisant appel à de la réflexion ▪ Développer son autonomie dans la classe	▪ Reformulations par la maîtresse, par Julien ▪ Essayer de favoriser la création d'images, de représentations mentales ▪
RESEAU	▪ Améliorer les capacités à exprimer ses pensées, à mettre en mot son activité mentale lors d'une activité ▪ Se faire des représentations, imaginer (un trajet…) ▪ Dédramatiser l'erreur, l'échec	▪ Utilisation de jeux de stratégie (quarto, marelle, jeu de la traversée…) ▪ Situations langagières, lecture d'albums, propices à la représentation avec recours au mime, dessin…
PARENTS	▪ Favoriser la compréhension des leçons « abstraites » en favorisant la création de représentations mentales (se documenter avec Julien sur le sujet de la leçon d'histoire…) ▪ Continuer à trouver des moyens (mnémotechniques) pour favoriser la mémorisation à long terme ▪ Développer son autonomie, en lui donnant des repères, en le faisant verbaliser…	
ELEVE	▪ Réussir à se souvenir des leçons apprises à la maison	

Durée de l'aide envisagée : 1 période

1ère évaluation prévue en fin de période 2

Signature des différents partenaires du projet :

La maîtresse E La maîtresse Les parents L'élève

EVALUATION

ENSEIGNANT Date :	Décloisonnement en CE2 Continue de s'appliquer en classe, mais les difficultés persistent
RESEAU Date : 21/12/2006	▪ Julien était apparemment content de venir aux séances de re-médiations ▪ Il m'a plusieurs fois fait part des difficultés qu'il rencontre pour retenir les leçons ; il en est visiblement très contrarié ▪ Questionnaire oral schéma attributionnel : net basculement vers l'internalité, notamment dans les situations à connotation positive ; Par contre, au travers de ses réponses, il semblerait que Julien pense qu'il ait besoin des autres pour apprendre → *Attention ! Il ne faudrait pas qu'il soit convaincu qu'il ait toujours besoin de l'assistance de quelqu'un.* De plus, pour les situations à connotation négatives (échecs), il tend également vers l'internalité (4 I pour 3 E, contre l'inverse en novembre) ; ce n'est peut-être pas très significatif, mais compte tenu du fait que Julien est visiblement bien conscient de ses difficultés et qu'il en est triste, il faudra *essayer de l'aider à accepter ses difficultés, à dédramatiser l'échec* ▪ Se fabriquer des représentations : il semblerait que Julien ait besoin de manipuler, mimer les situations pour se les représenter → *essayer d'utiliser le biais du mime, de la construction, le dessin, (le schéma ?) pour représenter les situations qui lui posent problème* ▪ Jeux de stratégie : bonne progression au fil des séances ; réussit à **imaginer** le parcours possible, et donc **anticipe** sur plusieurs coups ; la **réflexion** sur chacun des jeux était **satisfaisante**, les *verbalisations* correctes, mais restent *à améliorer* ; par contre, pour un jeu type quarto, inhabituel pour lui, qui ne va pas dans son sens de fonctionnement, sa logique, alors il est *difficile de faire évoluer ses stratégies, Julien a du mal à intégrer des fonctionnements différents des siens.*
PARENTS Date :	Rendez-vous reporté (problèmes de santé de la maman)
ELEVE Date :	

REGULATION

SUITE A DONNER AU PROJET : arrêt de l'aide → Manque de disponibilité

Rencontre avec la maîtresse pour voir comment gérer au sein de la classe les difficultés de Julien (mise en place d'un décloisonnement)

ANNEXE 11

PROJET DE GROUPE

Période : novembre - décembre — Mis en œuvre le : 24/11/2006

Nombre de séances hebdomadaires : 2 fois 45 min

Elèves concernés : Julien CM1 et Marina, CE2

Constat des difficultés :

- Difficulté à mettre leur pensée en mots, à s'expliquer ; discours confus
- Métacognition : ne savent pas expliquer les processus mis en œuvre (pas de représentation ?)
- Mauvaise qualité de l'expression orale : récit peu élaboré, syntaxe incorrecte, mots déformés ;
- Vocabulaire peu précis, pauvre, se trompe dans le genre des noms
- Liens de causalité : compris de manière implicite, mais ne sait pas les expliquer ; ne fait pas de liens (images séquentielles)
- Compréhension orale de phrases où est inclus un rapport de temps, d'espace
- Connaissance du code, confusions, inversions ; Orthographe
- Manque d'autonomie

- Résolution de problèmes
- Capacités d'abstraction et de réflexion
- Manque de confiance en lui

- Lecture : décomposition syllabique, devine
- Gros problèmes d'attention et de concentration
- Ne travaille pas si l'adulte n'est pas à proximité

Schéma attributionnel :

- Attribue plutôt les réussites et échecs à des facteurs extérieurs plutôt qu'à des causes internes
- Réussites : plutôt attribution interne (3 I pour 1 E) ;
- Difficultés : plutôt attribution externe (3 E pour 2 I)

Constat des capacités :

- Résolution de problèmes abstraits (dessins à compléter, plusieurs choix possibles)
- Compréhension orale /lecture de phrases simples, ou peu complexe (choix d'images)
- Catégorisation
- Lecture et représentation de la lecture-écriture
- Structuration espace-temps
- Comprend les liens de causalité (de manière implicite)
- Volontaires face aux activités que je leur propose

Objectifs de l'aide :

- Se percevoir comme responsable de ses propres performances
- Développer les capacités métacognitives
- Favoriser la capacité à mettre en mots, à expliciter leurs processus mentaux
- Apprendre à anticiper, planifier
- Prendre conscience des liens de causalité
- Comprendre, et utiliser à bon escient, le vocabulaire du temps et de l'espace
- Se faire des représentations mentales, imaginer (un trajet, des positions…)
- Dédramatiser l'erreur, l'échec

Stratégies envisagées :

• Dans chacune des activités, les **interactions entre élèves, confrontations de point de vue** auront un rôle fondamental.

• Utilisation de **jeux de stratégie** (quarto, marelle, jeu de la traversée, bataille navale…), qui sont des supports propices à :

- L'explicitation de son raisonnement, des liens de causalité entre une action et les résultats de cette action (j'ai mis mon pion là et alors… ; j'ai perdu parce que…)
- La réflexion, l'anticipation, la planification
- La mobilité de stratégies : repérer les stratégies efficaces et les réinvestir / repérer les stratégies inefficaces et les modifier
- La prise de conscience du contrôle que l'on a sur son jeu et la limite de ce contrôle (on n'est pas seul à jouer, on peut avoir bien joué mais perdre quand même) → prise en compte de l'autre, de son intentionnalité
- La prise de risque : oser risquer de perdre la partie

• **Entretiens** en rapport avec l'utilisation de ces jeux

• Situations langagières, et lecture d'albums, propices à l'utilisation du vocabulaire de l'espace et du temps, à la prise de conscience de la causalité, à la représentation avec recours au mime, dessin…

Evaluation de l'aide et décision Date : Vacances de Noël

→ ARRET DE L'AIDE : objectifs partiellement atteints, mais je pense non stabilisés (période de prise en charge trop courte). Transfert ?

Bonne évolution au fil des séances (mais cinq séances seulement)

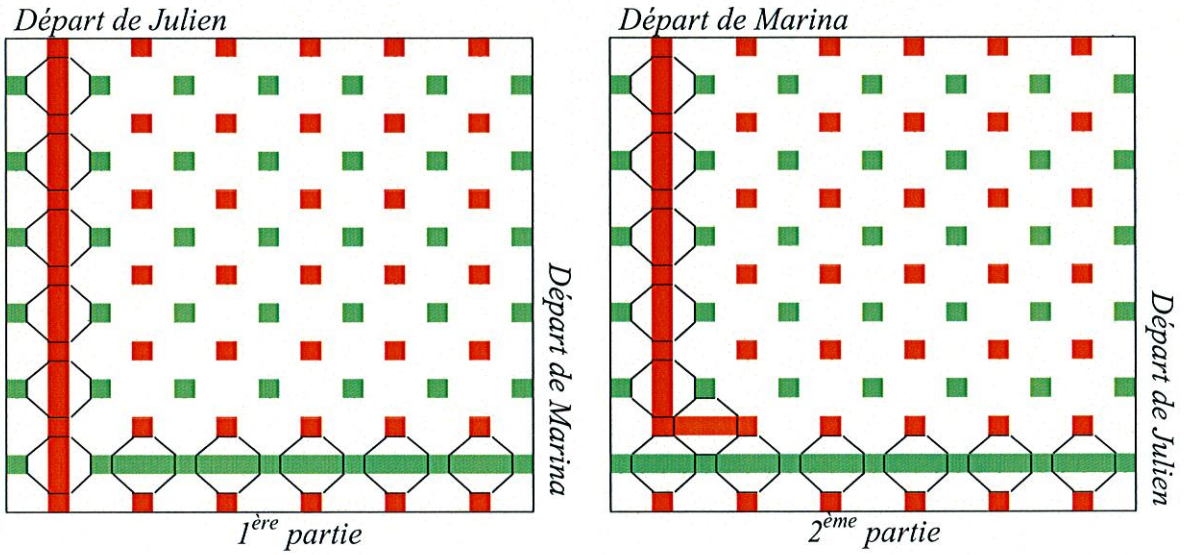
- Evolution de leur comportement face au jeu, leur implication ; plus de réflexion, voire de l'anticipation (surtout Julien). Ils sont à présent des adversaires de jeu « intéressants », capables de mettre l'autre en difficulté.
- Leurs capacités à expliciter ce qu'ils font, ce qu'ils pensent (métacognition) se sont développées (plus chez Julien). Pour Marina, c'est correct, mais je doute qu'il y ait transfert en classe

→ tous les deux (et surtout marina) ont du mal à se « gérer » seuls, donc en classe leur attitude face à la tâche est différente de celle qu'ils ont dans le groupe.

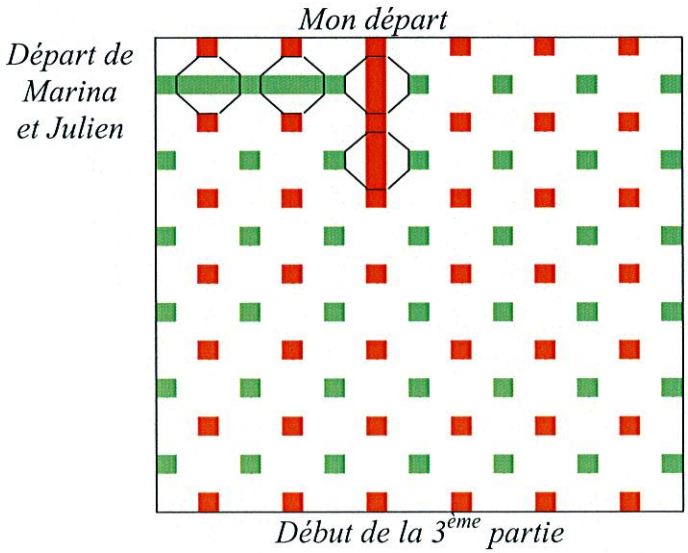
ANNEXE 12

1ère séance : le jeu de la traversée

Première et deuxième parties : Marina contre Julien



Troisième partie : Marina et Julien contre moi



ANNEXE 13

Images séquentielles proposées à Marina en évaluation

Evaluation diagnostique le 16/11/2006

Récit de Marina (images cachées) : « I vont dehors, i font ça *(mime qu'ils ouvrent les mains)*, i neige, i font le bonhomme de neige, ensuite i pleut et le bonhomme de neige i tombe… »

Même évaluation proposée le 2/03/2007

Récit de Marina (images cachées) : « Le garçon et la fille en fait i mettaient des gants et des bonnets parce qu'y avait de la neige et après ils ont fait un bonhomme de neige. En fait après ils ont mis deux bouchons pour faire les yeux, une carotte et un truc en pipe. Après ils ont mis un bâton pour faire les bras. »

Moi : « L'histoire est terminée ? »

Marina : « Je me souviens plus. »

Je lui montre à nouveau les images.

Marina : « Ah oui, à la fin le bonhomme i se fond avec le soleil. »