

C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul

Laurence Leblanc

▶ **To cite this version:**

Laurence Leblanc. C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul. Education. 2010. dumas-00699974

HAL Id: dumas-00699974

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00699974

Submitted on 22 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 10
ASH E
1

LEBLANC Laurence

Année 2009-2010

CAPA SH option E

« C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul »

Académie de Lille

IUFM 59-62 - Villeneuve d'Ascq
000000188857

E

IUFM
Nord Pas de Calais

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Ecole interne de l'Université d'Artois
D'une part

et
~~Mme~~ Melle Leblanc M.T
né(e) le 29 mars 1968
à ARRAS
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 Leblanc ~~M.~~[1]

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est [2] "C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul"

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 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.
De même, l'auteur demeure responsable du contenu de son œuvre.

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 Villeneuve d'Ascq, le 19 avril 2010

Le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais
et par délégation la Responsable de la formation ASH

Marie-Claude LECOCQ

L'auteur[4],

[4] Signer.

Site IUFM de Villeneuve d'Ascq
365, rue Jules Guesde
59658 Villeneuve d'Ascq
Tel : 03 20 79 74 51
Fax : 03 20 79 74 79
Site web : www.lille.iufm.fr

SOMMAIRE

INTRODUCTION P1

1ère partie : des interactions sociales entre pairs, quels élèves sont concernés ?

1-Définir les interactions sociales P3

2-Des habiletés en matière d'interaction sociale différentes P4

3-Profil des élèves à Besoins Educatifs Particuliers suivis P4

2ème partie : conditions d'une situation d'apprentissage interactive et mise en œuvre pédagogique au regard des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)

1-Conditions d'une situation d'apprentissage interactive dans des relations symétriques P6

1.1-Conditions d'un conflit socio-cognitif P7

1.2-Conditions favorisant l'engagement vis-à-vis des pairs P8

1.3-Le rôle du maître E P9

1.4-Conditions élémentaires P10

2- mise en œuvre pédagogique P10

3ème partie : analyse des impacts des interactions sociales entre pairs sur le développement cognitif

1-Ces élèves ont-ils progressé individuellement ? P12

1.1-Evolution au sein du groupe d'aide P12

1.2-Evolution au sein de la classe P15

2-Analyse des conditions de la situation d'interactions sociales entre pairs en lien avec les progrès individuels P16

2.1-Analyse de l'impact des conditions d'un conflit socio-cognitif sur les progrès individuels P16

2.2-Analyse de l'impact des conditions favorisant l'engagement vis-à-vis des pairs sur les progrès individuels P17

2.3-Analyse de l'impact du rôle du maître E sur les progrès individuels P19

2.4-Analyse de l'impact des conditions élémentaires mises en place sur les progrès individuels P20

3-Analyse des mécanismes permettant de rendre compte des progrès générés P21

3.1-Des observations réciproques P22

3.2-La co-élaboration coopérante P22

3.3-La co-élaboration conflictuelle P23

3.3.1-Du déséquilibre interindividuel à la décentration cognitive P23

3.3.2-De la décentration cognitive à la résolution cognitive P24

3.3.3-Vers un déséquilibre de nature intra-individuelle P25

CONCLUSION P28

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION

Enseignante de CP en REP à Tourcoing pendant plusieurs années, j'ai souvent été confrontée à la grave difficulté scolaire de certains élèves. Pour remédier à cette difficulté, des dispositifs et outils (annexe 1) ont été mis en place au sein de l'école. Malgré ceux-ci, certains élèves n'entraient toujours pas ou très laborieusement dans l'apprentissage de l'écrit. C'est grâce à une participation à une recherche-action de la FNAME « collaboration maître-enseignant de la classe » que je me suis intéressée aux interactions sociales entre pairs. Je me suis alors questionnée sur le rôle de celles-ci dans le développement cognitif de l'élève.

Mon expérience d'enseignante de CP ainsi que mes observations en tant que maître E en formation m'ont conduite également à faire deux constats. Le premier est que les interactions sociales expert-novice sont dominantes en classe ordinaire (réalité fonctionnelle nécessaire aux progrès des élèves), alors que les interactions sociales entre pairs sont moins fréquentes voire même rares. Le second constat est que ce sont les élèves les plus en difficulté qui entrent le moins en interaction avec le maître de classe et leurs pairs. Je me suis interrogée sur ce dernier fait et me suis rendue compte que mon attitude était différente face aux élèves. J'avais tendance à questionner les plus habiles en faisant appel à leur réflexion alors que j'interrogeais les élèves les plus en difficulté sur des rappels (règles, consignes, ...) ne favorisant pas ainsi les échanges. On peut donc dire que la situation de classe ordinaire, pour les élèves en difficulté, les habitue souvent à ne pas échanger autour de leurs difficultés, à les cacher, à ne pas comprendre et à se raccrocher à des modèles à suivre. Les interactions sociales pouvaient potentiellement accentuer les inégalités entre les élèves et renforcer leur statut scolaire.

Par ailleurs, si je me réfère aux textes, il est demandé, pour les élèves à Besoins Educatifs Particuliers, que les interactions sociales entre pairs soient pratiquées en groupe d'aide. En effet, « c'est par le dialogue que l'enseignant amène graduellement l'élève à l'intériorisation de nouvelles habitudes et à la compréhension. L'enseignant favorisera également le dialogue entre les élèves

eux-mêmes. Il s'établira ainsi un dialogue autour des activités cognitives, dialogue auquel tous doivent participer. » (Circulaire de 2002-113 du 30 avril 2002). Le livret d'accueil de préparation au CAPA SH option E stipule également que « par ses capacités à susciter et exploiter les interactions au sein du groupe d'aide, le candidat favorise la verbalisation des stratégies ; en aidant les élèves à prendre conscience de ce qu'ils font et en évitant la systématisation exagérée, il les aide non seulement à révéler leurs représentations de ce qu'ils font, mais aussi à élaborer des stratégies efficientes et à les mobiliser à bon escient, également dans la classe. »(IUFM Nord-Pas de Calais, Université d'Artois, livret d'accueil préparation CAPA-SH option E 2009-2010).

Il s'avère donc que les textes officiels et mes expériences d'enseignante encouragent les situations pédagogiques qui font interagir les élèves à besoins éducatifs particuliers entre eux en groupe d'aide, permettant ainsi de transférer cette compétence en classe.

Au vue des difficultés de mes élèves et des prérogatives de l'enseignement spécialisé, j'ai décidé de m'intéresser à la problématique suivante : en quoi les interactions sociales entre pairs sont-elles nécessaires à des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'apprentissage de l'écrit au cycle 2 ? Je formule l'hypothèse de départ suivante : les interactions sociales entre pairs entraîneraient des progrès individuels dans l'apprentissage écrit des élèves.

Pour vérifier cette hypothèse je vais par conséquent mettre en place une situation d'apprentissage interactive et adopter la démarche qui suit :

- dans un premier temps, je me propose de définir les interactions sociales et d'analyser les Besoins Educatifs particuliers des élèves que je suis ;

- dans un deuxième temps, je ferai l'étude des conditions pour la mise en place d'une situation développant des interactions sociales entre pairs et je présenterai la mise en œuvre de celle-ci ;

- enfin, j'analyserai les progrès individuels des élèves à besoins éducatifs particuliers consécutifs à des phases de travail en interaction. Je ferai le lien avec l'analyse des conditions d'organisation de la situation d'interaction ainsi qu'avec l'analyse des mécanismes permettant de rendre compte des progrès générés.

1ère partie : des interactions sociales entre pairs, quels élèves sont concernés ?

1 - Définir les interactions sociales

Avant de décrire le profil des élèves suivis, je me propose de définir ce que l'on entend par interaction sociale.

Les interactions sociales sont des relations qui s'établissent entre des individus. Elles peuvent être asymétriques (également appelées dissymétriques) ou symétriques et favorisent des modalités d'acquisition différentes.

Les relations asymétriques (ou dissymétriques) s'établissent entre un individu dont les compétences dans un domaine déterminé sont plus avancées que celles du sujet avec qui il communique. L'asymétrie réfère aux connaissances mais aussi au statut social des partenaires. Le mécanisme qui sous-tend le développement des connaissances est la transmission sociale.

Les relations symétriques supposent l'équivalence des compétences et des statuts. Les partenaires sont sensiblement au même niveau de développement. Comme l'écrit le CRESAS : « les interactions sociales symétriques sont des modes de communication où chacun des partenaires contribue activement à la réalisation commune : chacun exprime son point de vue, les actions et les répliques de l'un complémente de quelque façon celles des autres. » (CRESAS, 1987)[1]. La confrontation à un partenaire favorise le fonctionnement de mécanismes tels que le conflit socio-cognitif. Le conflit n'est pas le seul mécanisme cognitif en jeu. Il peut y avoir aussi la coopération (Winnykamen, Beaudichon). L'imitation active en tant que processus cognitif favorisant les acquisitions trouve aussi sa place dans les deux types de relations. En effet H. Wallon en 1941 dans son œuvre « L'évolution psychologique de l'enfant » fait jouer un rôle à l'imitation dans la construction et le développement de l'enfant. Les phases alternées d'imitation et de différenciation moi-autre permettent des moments de déstructuration/restructuration avec des zones de fragilités mais aussi d'avancées potentielles.

[11] CRESAS, On n'apprend pas tout seul, ESF, 1987, p16

2 - Des habiletés en matière d'interaction sociale différentes

Les élèves décrits dans ce mémoire sont des élèves ayant la capacité d'interagir entre eux. En effet tous les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas les mêmes habiletés en matière d'interaction sociale. C'est le cas par exemple des enfants présentant des troubles comme les enfants avec autisme, les enfants dysphasiques pour qui interagir est très difficile voire impossible. Pour les élèves à besoins éducatifs particuliers n'entrant pas dans le champ du handicap, on peut également observer des différences individuelles d'habiletés dans les interactions sociales entre pairs, certains étant moins habiles que d'autres.

3 - Profil des élèves à BEP suivis

Je me propose d'analyser le rôle et les impacts des interactions sociales entre pairs sur le développement cognitif dans un regroupement d'adaptation de niveau CE1 d'une école classée en Réseau Réussite Scolaire. Ce groupe est composé de trois élèves : Tarik, Maël et Préscillia. Je présenterai donc l'analyse des besoins éducatifs particuliers de ceux-ci en tenant compte des demandes d'aide de l'enseignant de classe, de mes observations en classe, des synthèses du RASED, des différents entretiens de clarification (parents, enseignants, autres partenaires) et des différentes évaluations de ceux-ci. L'analyse des besoins éducatifs particuliers de ces élèves est synthétisée dans un tableau. (cf annexe 2)

Préscillia

Préscilla redouble son CE1. C'est une petite fille très agréable, serviable, « qui veut bien faire » comme le disent la maman et l'enseignante de la classe. Mais celle-ci n'a aucune confiance en elle. Elle n'ose pas se lancer dans une activité et donc a un grand besoin d'étayage par l'adulte. Avec l'aide de celui-ci, elle sait remobiliser ses acquis et par conséquent accepter l'aide posée et l'utiliser. La maman explique ce comportement par l'influence négative d'une demi-sœur aînée qui la dévalorise sans cesse en lui disant qu'elle ne sait pas lire. Par conséquent, lorsque Préscillia lit un livre, elle ne lit pas le texte, elle invente une histoire et dit ne pas savoir lire. Elle adopte le même comportement en regroupement

d'adaptation. Il est important de préciser que celle-ci rencontre à la maison des problèmes familiaux et vit dans un contexte très anxiogène.

Elle semble bien intégrée à la classe mais si on s'intéresse plus précisément à sa capacité à communiquer sur le plan des apprentissages, on se rend compte que celle-ci n'interagit pas avec ses pairs.

En ce qui concerne les compétences disciplinaires dans le champ de la lecture, Préscillia décode très laborieusement et reste centrée sur le code. Elle ne met donc pas de sens sur ce qu'elle lit et ne comprend pas les écrits. Quant au domaine de la production de langage écrit, elle est au stade syllabico-alphabétique : inversions de lettres, oublis ou ajouts de lettres, erreurs de sonorisation, oublis ou ajouts de mots.

Maël

En classe, Maël est peu attentif. Il participe peu et semble s'ennuyer. Quand on s'adresse à lui, il a le regard « fuyant ». Il est beaucoup plus à l'aise avec ses pairs qu'avec l'adulte. Maël donne l'impression d'avoir un problème d'estime de soi. Selon la maman, c'est un enfant compliqué, il ne montre pas beaucoup d'intérêt aux choses environnantes, il dit ne pas aimer lire et ne veut pas lire à la maison. Faire ses devoirs lui est très difficile.

En ce qui concerne les compétences disciplinaires en lecture, Maël déchiffre difficilement. De ce fait, faute de comprendre, il invente. Quant à la production de langage écrit, Maël est au stade alphabétique. Une analyse de ses productions permet de mettre en évidence des inversions de lettres, des oublis de lettres, des substitutions de lettres et un problème de segmentation de mots.

Tarik

Tarik, nouvellement arrivé à l'école, a redoublé son CP. Selon l'enseignante de la classe, c'est un élève calme qui s'est bien intégré à la classe. Il est volontaire et communique facilement, mais il a de grandes difficultés scolaires. Il est important de signaler que Tarik rencontre des problèmes familiaux et vit avec sa mère et ses trois frères en foyer.

En ce qui concerne les compétences disciplinaires dans le champ de la lecture, Tarik déchiffre de façon laborieuse et produit des incohérences qu'il ne corrige pas. Faute de comprendre le sens, il l'invente. Quant à la production de langage écrit, il est au stade alphabétique. Une analyse de ses productions met en évidence des oublis de lettres, de syllabes et quelquefois des erreurs de sonorisation.

2ème partie : conditions d'une situation d'apprentissage interactive et mise en œuvre pédagogique au regard des élèves à Besoins Educatifs Particuliers (BEP)

1 - Conditions d'une situation d'apprentissage interactive dans des relations symétriques

J'ai fait le pari que les interactions sociales entre pairs seraient un levier pour des élèves à BEP dans l'apprentissage de l'écrit au cycle 2. Je me suis de ce fait interrogée sur la situation d'apprentissage à mettre en place et sur les conditions qui s'y rattachent, permettant ainsi d'optimaliser la probabilité de progrès individuels. D'après mes lectures et mon expérience d'enseignante de classe ordinaire, la situation la plus à même de provoquer des interactions sociales constructives entre pairs est une situation d'apprentissage interactive. Cette situation s'appuie sur une conception constructiviste et interactionniste des apprentissages. Elle est développée à partir des approches de Piaget, Wallon et Vygotsky selon lesquelles « apprendre c'est construire ses savoirs avec autrui ». Comment définir une situation d'apprentissage interactive ? Pour cela je me suis basée sur la définition de Philippe Meirieu qui est la suivante : « C'est qu'une véritable interaction entre des individus n'apparaît pas spontanément ; au contraire, la mise en groupe, si elle s'accompagne de la centration sur un projet, évolue fréquemment vers la spécialisation de chacun sur des tâches qu'il sait déjà mieux accomplir que ses camarades : au lieu d'une interaction, l'on assiste donc à la juxtaposition d'apports individuels. La véritable interaction requiert que l'on étudie et mette en place les conditions d'un « conflit socio-cognitif », dans lequel chaque membre est mis en situation de confronter réellement ses représentions

avec celles de ses pairs et de parvenir ainsi à une représentation plus épurée ou, pour reprendre un adjectif prisé de l'école, plus « juste » de la connaissance »[2] (Ph. Meirieu, 1992).

Je vais donc dans un premier point développer les conditions d'un « conflit socio-cognitif ». Mais si celles-ci sont nécessaires, elles ne me semblent pas suffisantes. En effet je pense qu'il est tout aussi important d'exposer d'autres conditions qui jouent un rôle dans l'efficience des interactions sociales entre pairs. Dans un deuxième point je présenterai donc les conditions favorisant l'engagement vis-à-vis des pairs. Puis dans un troisième point je parlerai du rôle spécifique que doit avoir le maître E au sein du groupe d'aide. Enfin, dans un quatrième point, je citerai des conditions élémentaires qu'il est important de rappeler.

1.1 - Conditions d'un conflit socio-cognitif

On ne peut prévoir le « conflit socio-cognitif ». C'est après les échanges qu'il est possible de le constater. Seulement, les conditions susceptibles de le provoquer peuvent être misent en place.

Ces conditions sont :

- placer en petits groupes de pairs les élèves (que l'évaluation de la mise en groupe se fasse sur les acquisitions individuelles et non sur le projet collectif de fabrication comme l'écrit Ph. Meirieu) ;

- mettre en place une situation-problème pour que les élèves confrontent et argumentent leurs points de vue dans le but de trouver ensemble la résolution au problème qui leur est posé ;

- se situer dans « la zone proximale de développement » des élèves, concept développé par Vygotsky et qu'il définit ainsi : c'est « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant

[2] Ph. Meirieu, L'école mode d'emploi des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée, ESF, 1992, p110

résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou avec d'autres enfants d'un niveau plus avancé » (Vygotsky, 1978, in Bruner, 1983) ;

- chaque élève doit avoir un travail mental pour prendre en compte les autres points de vue, la mise en groupe ne suffisant pas ;

- partir des représentations mentales des élèves ;

- faire justifier les réponses aux élèves pour éviter qu'ils restent sur leurs positions initiales respectives ;

- faire exprimer et repérer la logique de l'élève pour la rendre compréhensible par les autres.

1.2 - Conditions favorisant l'engagement vis-à-vis des pairs

- s'assurer que les élèves disposent bien d'un minimum de langage commun leur permettant de communiquer, comme le préconise Philippe Meirieu ;

- s'assurer que les apprenants disposent bien au départ de compétences sociales et qu'ils peuvent les mobiliser en situation. Ces compétences sociales nécessaires à des échanges sont : oser prendre la parole régulièrement sans couper la parole à l'interlocuteur, écouter et prendre en compte l'opinion d'autrui pour faire évoluer ses représentations et ses stratégies, prendre position dans un débat et accepter la contradiction ;.

- s'assurer que les élèves ont des habiletés cognitives permettant d'augmenter la quantité et la qualité des interactions sociales entre pairs. En effet, écouter l'autre et discuter pour se mettre d'accord, c'est demander à chacun de dénommer, comparer, rappeler, donner son avis, commenter pour signifier que l'autre a été entendu, proposer, discuter ;

- mettre en présence des individus de statuts et de compétences équivalents partageant les mêmes préoccupations. En effet, une trop grande différence de niveau de développement ou de connaissances n'est

pas favorable à l'apprentissage, mais attention, une trop grande symétrie qui produit des effets de complaisance peut aussi n'être guère plus efficace.

1.3- Le rôle du maître E

Je pense que le rôle du maître E ne se limite pas à l'organisation de situations propices aux interactions. Il doit repenser également son mode d'intervention au cours de ses séquences pour favoriser l'émergence d'interactions sociales constructives entre pairs.

Il faut qu'il pense à modifier les interactions enseignant-élève qui sont en général du type expert-novice, dominant-dominé. Il faut qu'il réfléchisse à réduire ces relations asymétriques et qu'il tende vers des relations symétriques pour permettre l'extériorisation de ce que les élèves savent déjà. Comment doit-il s'y prendre ? Il faut qu'il se greffe sur les idées et les points de vue exprimés par les élèves, qu'il guide et oriente leurs apprentissages à partir de savoirs que possèdent déjà ceux-ci et qu'il intègre ses informations et ses explications aux problèmes que les élèves se posent. « Ainsi se mettent en place des interactions qui tendent à devenir symétriques dans la mesure où les enfants se sentent autorisés à donner leurs points de vue et prennent conscience que les adultes en tiennent compte » (CRESAS, 1987)[3].

En étant peu impositif, il permet à l'élève de développer sa propre démarche, incite celui-ci à comprendre la signification de la tâche, il fait en sorte que l'apprenant prenne appui sur ses propres savoirs et ceux des autres et il fait confiance en sa capacité d'organisation pour conduire à bien le travail.

Son rôle est aussi d'être le garant de la symétrie des interactions. Pour ce faire il est amené à suivre la pensée de chacun, veiller à la participation de tous et donc alimenter la réflexion des élèves en les poussant à préciser leur pensée et à la justifier. Il doit proposer à l'occasion un autre avis pour favoriser la confrontation des idées et s'en remettre au collectif pour réclamer le consensus .

[3] CRESAS, on n'apprend pas tout seul, ESF, 1987, p16

1.4- Conditions élémentaires

Il est important de rappeler certaines conditions élémentaires. Il faut en effet veiller à placer les élèves dans un contexte sécurisant afin de les mettre en confiance et veiller à la disposition spatiale de ceux-ci les uns par rapport aux autres et par rapport aux supports.

2 - Mise en œuvre pédagogique

Pour favoriser les interactions auprès de mon groupe d'aide, je me suis inspirée du livre de Guy Hervé « intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté. Histoire de Paul, Hugo et Pierre », Armant Colin, 1999, p 131 et plus précisément de la partie : propositions de remédiations pédagogiques en regroupement d'adaptation.

Mon projet s'inscrit dans le cadre du projet d'école (pôle d'excellence en sciences et développement durable) et du projet de la classe (la protection de la nature). La finalité globale de celui-ci est la fabrication d'un jeu de piste avec lequel les apprenants pourront faire jouer les élèves de la classe. Leur tâche est d'inventer oralement puis écrire des phrases vraies ou fausses et de les faire fonctionner dans le jeu de piste. Celui-ci se construira à partir de la lecture d'un texte écrit par la classe d'origine sur le thème de la protection de la nature (cf annexe 3).

Ma démarche est donc la suivante. Dans un premier temps, j'ai installé les élèves dans le projet. Puis dans un deuxième temps, je les ai placés en situation signifiante de lecture du texte à partir duquel ils devront inventer des phrases vraies ou fausses. Enfin j'ai placé ceux-ci dans la phase d'écriture des phrases vraies ou fausses, phase qui servira de support à mon analyse. Pourquoi avoir choisi comme situation-problème la production d'écrits ? Parce que je pense comme l'écrit Philippe Meirieu que « la production d'écrits donne aux enfants le moyen d'aborder toutes sortes de situations problème dans un contexte porteur de signification. On incite l'élève à avoir une démarche de chercheur en proposant une activité complexe. Il faut proposer à un enfant en échec le meilleur et l'exigeant, ainsi que les conditions lui permettant de créer quelque chose. Par là, il

pourra expérimenter par lui-même l'intérêt d'apprendre. »[4]. Par ailleurs, les besoins éducatifs de mes élèves se situent très clairement dans le domaine de la langue écrite.

Je me propose maintenant de décrire cette phase d'écriture (cf annexe 4). La situation-problème est une situation signifiante d'écriture. Lors de cette situation, les élèves sont amenés à produire à l'oral et à se mettre d'accord collectivement sur la phrase à écrire. Puis ils fournissent un travail mental individuel, c'est-à-dire qu'ils écrivent la phrase. Les productions sont ensuite affichées au tableau pour permettre une confrontation. Un temps suffisant est laissé pour lire et comparer. Enfin commencent les échanges et les réflexions des élèves sous la tutelle du maître E qui relance, anime sans donner les réponses. Il est responsable de la validation de la graphie correcte de l'énoncé.

3ème partie : analyse des impacts des interactions sociales entre pairs sur le développement cognitif

Je me suis intéressée aux progrès individuels des élèves à BEP consécutifs à des phases de travail en interaction. Je me suis interrogée sur trois points :

- les élèves ont-ils progressé individuellement au sein du groupe d'aide et si oui ont-ils su transférer leurs nouvelles compétences en classe ?

- les conditions de la situation d'apprentissage interactive étaient-elles suffisantes pour générer un conflit socio-cognitif ? Faut-il les modifier ou les compléter ?

- quels mécanismes peuvent être générés par les interactions sociales entre pairs et quels sont leurs impacts sur le développement cognitif des élèves ?

[4] site http://daniel.calin.free.fr/fichiers/meirieu.doc

1 - Ces élèves ont-ils progressé individuellement ?

« Si les interactions sociales entre pairs ont un effet sur les performances collectives, cet effet se retrouve-t-il ensuite chez l'individu réexaminé seul ? (Anne-Nelly Perret-Clermont, 2000)[5]

C'est ce que je me propose d'observer en analysant l'évolution de chaque élève à la fin du projet et en faisant le constat ou pas de progrès individuels.

1.1 - Evolution au sein du groupe d'aide

L'évolution de Tarik

Rappelons que lors des évaluations initiales, Tarik décodait très laborieusement sans comprendre : il faisait des erreurs de sonorisation allant jusqu'à inventer des mots voire produire des incohérences du type « lutule » à la place de « lutin ». Celui-ci se précipitait dans la tâche, ne vérifiait pas ses productions, ne se corrigeait pas et ne demandait pas d'aide.

Après quelques séances, grâce aux interactions sociales entre pairs et au « conflit socio-cognitif » qu'elles suscitent, Tarik s'est arrêté sur ses productions et celles des autres. En comparant et confrontant celles-ci, il a su les remettre en cause : il s'est posé des questions sur la façon d'écrire les mots ; il vérifiait par conséquent phonétiquement ses productions allant même parfois jusqu'à une vérification orthographique. Tarik a donc progressé individuellement. Cette prise de conscience de la nécessité de se vérifier voire de se corriger a permis d'améliorer ses productions en lecture et écriture.

Voici une production de Tarik lors de la première séance : « on ne dou pas jeté les déché par ter ? »

Voici une production de celui-ci après plusieurs séances:

« Avense dune caze. »

[5] Anne-Nelly Perret-Clermont, La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Peter Lang, 2000, P 49

« reçule dune caze. »

« reste sur la caze. »

L'évolution de Maël

Rappelons que Maël est un élève qui semble avoir un problème d'estime de soi et par conséquent a peu confiance en lui. Il porte peu d'intérêt pour la lecture et l'écriture et met peu de sens dans ce domaine. Il est beaucoup plus à l'aise avec ses pairs qu'avec l'adulte, ce qui est un atout pour les interactions sociales entre pairs. En ce qui concerne les compétences disciplinaires en lecture, Maël déchiffre difficilement. Quant à la production de langage écrit, il fait des inversions de lettres, des oublis de lettres, des substitutions de lettres et a un problème de segmentation de mots.

Grâce aux interactions sociales entre pairs et au « conflit socio-cognitif » qu'elles génèrent, Maël a pris conscience de ses erreurs, a su les corriger avec l'aide de ses pairs puis seul. Il s'est montré plus vigilant montrant ainsi plus d'intérêt pour ses productions et celles des autres. Maël s'est senti revalorisé grâce à ces interactions : il a pris conscience que sa participation dans la tâche commune était nécessaire et constructive, qu'il pouvait être écouté et qu'il pouvait aider les autres.

Voici une production de Maël lors de la première séance : « on ne dois pas je et les dé ché pas r »

Voici une production de Maël quelques séances plus tard :

« avance de une cazes. »

« recule de une cazes. »

« réze sur la cazes. »

L'évolution de Préscillia

Rappelons que Préscillia a un grand besoin d'étayage par l'adulte. Seule, elle est incapable de mobiliser ses connaissances, de s'aider des outils mis à sa disposition. Elle se perd facilement dans la tâche. A cette période de l'année (janvier) elle est découragée. D'ailleurs l'enseignant de classe dit de celle-ci

« qu'elle décroche ». En groupe d'aide elle est moins souriante, moins communicative et se replie sur elle-même. Elle a, par ailleurs, moins d'appétence dans le désir d'apprendre et prend peu d'initiatives. En ce qui concerne les compétences disciplinaires dans le champ de la lecture, Préscillia décode très laborieusement et reste centrée sur le code. Quant au domaine de la production de langage écrit, elle fait des inversions, des oublis ou ajouts de lettres, des erreurs de sonorisation, des oublis ou ajouts de mots.

Ce ne sont pas pour l'instant les interactions sociales entre pairs qui ont fait progresser Préscillia individuellement. C'est grâce aux aides apportées par le maître E (exemple : faire faire un pas à Préscillia à chaque fois que celle-ci prononce un mot pour ensuite lui faire représenter sur une feuille le nombre de mots dits par un nombre de traits correspondant...) que celle-ci a pu évoluer dans ses apprentissages. En effet Préscillia ne rentre pas dans les interactions sociales entre pairs. Elle les interprète comme une agression : elle n'accepte pas les confrontations de points de vue et pense ses erreurs comme un échec et non pas comme un obstacle à dépasser pour apprendre. Si on considère qu'un savoir s'acquiert en étant sans cesse remis en cause par les résistances d'autrui, on peut dire que Préscillia n'accepte pas cette remise en cause et qu'elle la subit comme une dévalorisation.

Voici une production de Préscillia lors de la première séance : « on ne drs jetex les dénh pas ter »

Voici une production de celle-ci quelques séances plus tard :

« avenrs d'un kaey. »

« recule d'un cage. »

« rcte sur la cage. »

Les interactions sociales entre pairs à l'intérieur du groupe d'aide ont donc permis à Tarik et Maël de progresser individuellement. Par contre, pour Préscillia, il semble qu'elles soient pour l'instant encore inefficaces. Il faut donc penser en

priorité pour cette élève les interactions sociales entre pairs comme un moyen au service d'une restauration de l'estime de soi.

Sachant qu'une compétence, quelle soit transversale ou non, est considérée comme acquise lorsque l'élève sait la mobiliser dans d'autres contextes, d'autres situations, posons-nous la question suivante : ces élèves ont-ils su transférer en classe leurs nouvelles compétences ?

1.2- Evolution au sein de la classe

L'évolution de Tarik

L'évolution de Tarik est notable en classe. Il reconnaît ses progrès et est capable d'en parler. En ce qui concerne l'amélioration des savoirs scolaires sur lesquels portait l'aide, il y a eu une amélioration due à sa nouvelle compétence de savoir se vérifier et se corriger. Il sait reconnaître une incompétence et trouver de l'aide. En ce qui concerne la compétence de savoir interagir entre pairs, Tarik a pris conscience qu'il était important d'écouter les autres élèves et de considérer leurs propos comme constructeurs, qu'ils étaient une aide et qu'il n'y avait pas que le maître de la classe qui permettait d'apprendre, qu'il pouvait réagir à une intervention d'un élève de la classe (donner son point de vue, rectifier, compléter). En somme, Tarik a compris que les interactions sociales entre pairs lui permettaient de mieux apprendre. Signalons que le transfert de cette compétence de savoir interagir entre pairs est facilité par le fait que Tarik avait déjà commencé à développer des habiletés sociales en classe.

L'évolution de Maël

L'évolution de Maël est observée dans le groupe d'aide mais elle n'est pas harmonieuse entre le groupe et la classe. Si il y a des progrès sur les savoirs scolaires sur lesquels portait l'aide, il subsiste un écart entre son niveau scolaire et celui des élèves de son âge certes moins important mais toujours présent. En ce qui concerne l'habileté à interagir avec ses pairs en classe, Maël pour l'instant développe peu cette habileté et continue à peu participer en classe.

L'évolution de Préscillia

En ce qui concerne l'évolution de Préscillia, les difficultés en classe semblent persister. L'acquisition des savoirs scolaires sur lesquels portait l'aide reste très faible. L'écart entre le niveau scolaire de celle-ci et le niveau des élèves de son âge reste important, des connaissances étudiées restent lacunaires et le sentiment d'incompétence reste fort. Préscillia, encouragée, valorisée par l'enseignante de la classe, est toujours dans ce rôle de vouloir « bien faire » sans connaître réellement l'expérience de la réussite. Elle veut entretenir sa relation privilégiée avec celle-ci, ce qui pour elle semble être la seule façon d'apprendre. Par conséquent elle ne tient en aucun cas compte des interactions entre pairs au sein de la classe pour mieux apprendre voire même des interactions élèves-enseignant qui s'y produisent.

2 - Analyse des conditions d'organisation de la situation d'interactions sociales entre pairs en lien avec les progrès individuels

Les résultats ont clairement mis en évidence l'influence des conditions d'organisation dans l'interaction entre pairs. Mais après analyse de séances, si elles ont été favorables, elles nécessitent néanmoins d'être approfondies et complétées.

2.1 - Analyse de l'impact des conditions d'un conflit socio-cognitif sur les progrès individuels

Je peux dire que les conditions mises en place ont permis d'optimaliser la probabilité de progrès individuels mais pas chez tous les élèves.

En effet, lors des interactions sociales entre pairs, j'ai pu remarquer le fait suivant : souvent Préscillia considérait les divergences de points de vue comme une attaque personnelle à un niveau affectif. Face à ce désaccord que manifestaient Tarik et Maël, elle s'auto-dévalorisait. Cela se traduisait par un haussement d'épaules, un refus de communiquer. Préscillia se refermait sur elle-même. Ce

sentiment de dévalorisation était alors bien supérieur à la décentration cognitive qu'elle aurait dû avoir.

Par conséquent je pense qu'il est primordial de préciser qu'il faut veiller à avoir une gestion de la diversité des points de vue non pas relationnelle ou affective mais bien cognitive et de caractériser la décentration comme cognitive car comme l'explique Tania Zittoun : « confronté à l'obstacle que représente le point de vue d'autrui, l'enfant va devoir tenir compte de la possibilité de l'existence d'autres points de vue ; si l'enfant ne considère pas ce désaccord comme une attaque personnelle, à un niveau affectif, ou comme un conflit susceptible de mettre la relation interpersonnelle en danger, mais bien comme une confrontation entre points de vue différents sur un même objet, il doit admettre que sa position n'est pas nécessairement la seule possible (ce qui ne signifie pas qu'il doive *à priori* tenir l'une ou l'autre pour invalide) ; ceci est la décentration cognitive.(Tania Zittoun, avec la collaboration de Anne-Nelly Perret-Clermont et de Felice Carugati)[6]

2.2 - Analyse de l'impact des conditions favorisant l'engagement vis-à-vis des pairs sur les progrès individuels

Les conditions favorisant l'engagement vis-à-vis des pairs se sont révélées indispensables mais elles sont néanmoins à approfondir. En effet, après les premières séances de remédiation, j'ai fait plusieurs constats.

Le premier constat est que les règles de communication au sein du groupe d'aide n'allaient pas de soi. J'ai donc très vite pris conscience que les compétences sociales devaient elles-mêmes faire l'objet d'un apprentissage et qu'il appartenait au maître E de les faire expliciter, de les respecter lui-même, de les faire respecter et de les rappeler si nécessaire lors des séances.

Le second constat est que les élèves travaillaient les uns à côté des autres. Ma présence les empêchait d'interagir entre eux : ils s'adressaient systématiquement à moi lorsqu'ils prenaient la parole. Sans doute n'interagissaient-ils pas entre eux

[6] hhtp://www.unine.ch/psy/cahiers/c33_zitt.htm

car trop habitués à ne pas le faire en classe, parce que timides ou se sentant observés ils n'étaient pas à l'aise. J'ai donc pris conscience qu'il fallait les autoriser à communiquer entre eux, les entraîner voire leur apprendre.

Prenons l'exemple de Maël qui lors d'une situation signifiante de lecture, face à la difficulté de lire le mot « maintenant », ne prenait pas en considération les propos de Tarik et Préscillia qui d'ailleurs ne s'adressaient pas directement à lui. Ces élèves ne travaillaient pas ensemble et étaient encore dans une relation asymétrique de type expert-novice.

J'ai pris aussi conscience dans un troisième constat que pour ces élèves, apprendre c'était faire et non dire et que par conséquent il n'était pas facile pour ceux-ci d'expliciter leurs stratégies et d'échanger. Malgré le temps que je leur laissais en amont de la phase d'interaction pour qu'ils puissent réfléchir individuellement, j'obtenais toujours très peu d'interactions entre eux d'où mon intervention : les questionner. Je me suis alors très vite retrouvée dans une situation de dialogue maître-élève où je posais des questions pour faire évoluer leurs connaissances et non dans une situation vers une construction d'une connaissance par résolution de problèmes ensemble. J'ai donc demandé aux élèves avant chaque phase d'interaction entre eux, de faire un travail mental individuel mais à l'écrit. Je leur demandais aussi de se mettre en projet de s'observer dans l'action pour pouvoir évoquer et pour influencer la qualité des verbalisations à venir.

Un autre élément auquel je n'avais pas pensé est la perception que chacun a de l'autre au plan des relations entre les partenaires. En effet, comme l'écrit Fathia Winnykamen, « La symétrie suppose la réciprocité de l'intérêt qu'ils se portent, des valeurs qu'ils s'attribuent. Les contraintes liées au contexte social jouent un rôle considérable. Le statut des partenaires, les représentations qu'ils ont de chacun du statut de l'autre, induisent des conduites relationnelles différentes, et influent sur l'efficacité des échanges interactifs. C'est ainsi, par exemple, que le statut de bon ou de mauvais élève et les représentations de ces statuts s'avèrent très influents. » (Fathia Winnykamen, 1991)[7]

[7] Fathia Wynnykamen, Le recours à l'aide d'autrui en situation cognitive : enjeux théoriques et approches expérimentales, les cahiers de beaumont, avril 1991, P12

J'ai pu en prendre conscience grâce à Préscillia car malgré la bienveillance de l'enseignante de classe, celle-ci était jugée par ses camarades comme étant en difficulté scolaire. J'ai retrouvé cette situation au sein du groupe d'aide. En effet, Tarik et Maël avaient tendance à ne pas prendre en considération les propos de Préscillia qui d'ailleurs le percevait et donc ne les argumentait pas et ne les défendait pas.

2.3 - Analyse de l'impact du rôle du maître E sur les progrès individuels-

Face à la pauvreté de la qualité et la quantité des interactions sociales entre pairs lors des premières séances, j'ai compris que je devais définir encore plus précisément le rôle du maître E. J'ai donc, lors des situations d'apprentissage interactives, essayé d'avoir une démarche réflexive afin de mieux analyser la posture du maître E et par là même améliorer les interactions sociales entre pairs. J'ai ainsi mis à jour les différents points suivants :

- l'importance d'expliciter ma démarche : « vous avez des connaissances, c'est ensemble que vous allez trouver la solution ; je suis là si vous avez besoin d'aide » ;

- l'importance de « parler les choses » : « Tu vois Préscillia, Tarik t'as aidé, il a su t'expliquer pourquoi… » ;

- tenir compte du fait que les élèves doivent s'habituer à travailler ainsi et leur laisser le temps de parvenir à être plus à l'aise, de se sentir plus libre de communiquer ;

- avoir conscience que je dois promouvoir le conflit socio-cognitif :

  - en demandant systématiquement aux élèves de comparer leurs points de vue
  - en encourageant la controverse tout en accentuant l'aspect coopératif de la situation
  - en encourageant la participation active des uns et des autres

- en évitant les jugements négatifs sur les compétences et en promouvant la recherche de réponses exactes plutôt que la démonstration de ses propres compétences
- en promouvant le décentrage et la représentation du savoir comme une construction de points de vue complémentaires

- connaître les différentes interventions du maître E : par adhésion, par mise en doute afin de provoquer une vérification, par provocation afin de mettre l'autre au défi de changer les données ;

- préciser que l'objectif est l'acquisition par chacun, grâce au travail en commun, de connaissances nouvelles : « qu'est-ce que chacun a appris pour lui grâce à sa participation à la tâche commune », l'expliciter, le verbaliser ;

- savoir qu'il est important que les apprenants sachent préciser leur pensée ; un exercice intéressant consiste à demander aux uns de reformuler ce qu'ont dit d'autres. J'ai souvent fait reformuler des réponses avec des questions du type : « Préscillia, peux-tu expliquer aux autres pourquoi Tarik pense cela ». Ceci a permis une co-construction de sens au sein du groupe et une progression individuelle dans l'élaboration de son processus de résolution ;

2.4 - Analyse de l'impact des conditions élémentaires mises en place sur les progrès individuels

Les conditions élémentaires citées dans la deuxième partie se sont révélées efficaces. En effet cela a permis un meilleur investissement des élèves dans la tâche à effectuer. Mais il est tout de même important de préciser une condition élémentaire à laquelle je n'avais pas pensé. C'est qu'il faut permettre et prendre en compte une expression des points de vue la plus large possible c'est-à-dire les verbalisations, les actions, les mimiques et les gestes significatifs.

Citons l'exemple de Tarik qui après une observation silencieuse des productions affichées au tableau pour exprimer son point de vue se lève et efface sa solution au problème d'écriture donné.

3 - Analyse des mécanismes permettant de rendre compte des progrès générés

Je suppose une relation causale entre les interactions sociales entre pairs et le développement cognitif. Lors de mes situations d'apprentissage interactives je me suis aperçue que les dynamiques interactives pouvaient varier et donc qu'il existait plusieurs types d'interactions entre pairs : la co-élaboration conflictuelle, c'est-à-dire le conflit socio-cognitif, la co-élaboration coopérante et l'imitation active. En effet, comme l'écrit Fathia Winnykamen : « Les interactions susceptibles de provoquer les déstabilisations nécessaires au progrès peuvent reposer sur différentes organisations dynamiques. La co-élaboration peut revêtir des formes conflictuelles, mais aussi coopérantes (Bryant, 1982 ; Gilly, 1988) ; les formes actives d'imitation s'inscrivent aussi dans ce registre. »

Mais elle précise en faisant appel à la « psychologie sociale génétique (Doise, Mugny, Perret-Clermont et Nicolet) que « le conflit socio-cognitif constitue le mécanisme essentiel du développement ». (Fathia Winnykamen, 1991)[8]

Ce que précise aussi Willem Doise : « L'interaction sociale devient source de progrès cognitif par les conflits socio-cognitifs qu'elle suscite quand des individus utilisent des approches cognitives différentes pour tenter de résoudre un problème. C'est la confrontation de ces différentes approches dont chacune peut être suffisante qui est susceptible d'aboutir à leur intégration dans une organisation nouvelle plus complexe. » (Willem Doise, 2007)[9]

Je ferai donc l'étude des dynamiques interactives coopérantes et conflictuelles en mettant en évidence les différents mécanismes qui peuvent avoir un impact sur le développement cognitif des élèves.

Voici la situation d'interaction sur laquelle porte mon analyse. Je rappelle que c'est après plusieurs séances que Tarik, Maël et Préscillia ont pris l'habitude d'interagir entre eux.

---

[8] Fathia Wynnykamen, Le recours à l'aide d'autrui en situation cognitive : enjeux théoriques et approches expérimentales, les cahiers de beaumont, avril 1991, P11

[9] Willem Doise, chapitre Environnement et performances cognitives, Quand les interactions sociales font progresser, Sciences Humaines, 2007, P126

Après avoir décidé collectivement de la phrase à écrire, chaque élève effectue un travail mental individuel, c'est-à-dire écrit la phrase. Puis les productions sont affichées au tableau où elles sont examinées collectivement.

La phrase à écrire est : « On ne doit pas jeter les déchets par terre. »

Voici la production de Tarik : *on ne dou pas jeté les déché par ter ?*

Voici la production de Maël : on ne dois *pas je te les des ché par r*

Voici la production de Préscillia : *on ne drs jetex les dénh pas ter*

3.1 - Des observations réciproques

Lors d'observations réciproques, les élèves comparent et prennent conscience qu'ils ont soit écrit des mots de manière différente, soit écrit des mots de la même manière.

Il s'ensuit alors des échanges de points de vue qui peuvent mener soit à une co-élaboration coopérante, soit à une co-élaboration conflictuelle.

3.2 - La co-élaboration coopérante

Dans le cas de la co-élaboration coopérante, il y a accord entre les partenaires. Ils partagent les mêmes conceptions. Si on se réfère à leurs productions, Tarik, Maël et Préscillia confirment qu'ils ont écrit certains mots de la même façon. Ils confirment leurs acquis en étant d'accord sur leurs écritures et en décidant ensemble de valider celles-ci :

Tarik : « *on* et *ne* on a tous bon. »

Préscillia : « ouais, ça s'écrit toujours comme ça, on l'a gardé dans notre tête. »

Maître E : « êtes-vous sûrs de l'écriture de ces mots ? »

Maël : « ben oui, on les voit souvent dans la classe dans les textes. Alors c'est bon, on les écrit comme ça. »

3.3 - La co-élaboration conflictuelle

Dans le cas de la co-élaboration conflictuelle, il y a confrontation des partenaires entre des conceptions divergentes, c'est-à-dire un conflit socio-cognitif.

3.3.1 - Du déséquilibre interindividuel à la décentration cognitive

La première phase du conflit socio-cognitif est le déséquilibre interindividuel. Un désaccord apparaît au sein du groupe, chaque élève mettant en évidence les différentes solutions (souvent celle des autres). Etant confronté à des points de vue divergents, il y a alors prise de conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres et de l'existence de réponses possibles différentes ou non de la sienne. C'est la décentration cognitive.

Cette prise de conscience grâce aux interactions sociales entre pairs par l'élève de l'existence de réponses possibles différentes de la sienne est fondamentale car « entre trois et dix/onze ans, l'enfant a du mal à voir ses propres contradictions et le conflit social qui l'oppose à un ou plusieurs pairs l'oblige à se décentrer. Tous les participants fournissent ainsi des informations qui vont aider chacun d 'eux à élaborer une nouvelle réponse. » (Luc Villepontoux, 1991)[10]

Prenons un exemple de décentration cognitive sur le mot *doit.* Rappelons que Tarik l'a écrit *dou*, que Maël l'a écrit *dois* et que Préscillia l'a écrit *drs.*

Maël : « j'ai pas écrit le mot de la même façon et Tarik t'as pas mis les bonnes lettres et Préscillia on n'arrive pas à lire. »

Tarik : « préscillia aussi t'as faux, t'as pas mis les bonnes lettres. »

Maître E : « es-tu d'accord préscillia ? »

Préscillia reste silencieuse étant persuadée d'avoir toujours faux. Elle se lève et efface son erreur au tableau.

[10] Luc Villepontoux, Extraits de l'ouvrage « apprendre le langage à l'école, la construction de la pensée chez l'enfant, Privat, 1991.

Si j'essaie d'analyser la décentration qui se produit au sein du groupe, je peux dire que la décentration dont font preuve Tarik et Maël est cognitive. Par contre chez Préscillia cette analyse est plus complexe. En effet, si elle admet l'existence d'autres points de vue et si elle semble ne pas interpréter les remarques de Tarik et Maël comme une attaque personnelle, cette décentration ne fait que renforcer son sentiment de dévalorisation.

3.3.2 - De la décentration cognitive à la résolution cognitive

Ensuite, il y a la recherche dans la confrontation cognitive d'un dépassement des différences et des contradictions communes. Rappelons que lors d'une situation-problème, recueillir des points de vue divergents est nécessaire mais pas suffisant pour constituer les conditions d'un conflit socio-cognitif. Il faut veiller à mettre en place une résolution cognitive de tels conflits et non pas laisser ces conflits sociaux résolus par d'autres méthodes telles que l'argument d'autorité lié au statut social de l'un des interlocuteurs, la séduction, la menace, modes de résolution contre lesquels le cognitif devra s'établir.

Pour qu'il y est résolution cognitive, il faut qu'il se produise un effort d'élaboration cognitive afin de pouvoir tenir compte de ces différents points de vue, c'est-à-dire les intégrer dans un ensemble plus cohérent où les possibilités seront examinées, remises en question, à la recherche de la validité de l'une et/ou de l'autre, voire une troisième.

Pour cela l'élève est amené à reconsidérer en même temps ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Il y a contradiction et inter-argumentation qui permettent de mettre à l'épreuve ses conceptions et de les argumenter. Chacun est mis en demeure de justifier son point de vue et est soumis à la critique d'autrui.

L'élève explique, précise, clarifie, justifie en argumentant. Il teste des possibilités et les vérifie. Il pousse l'autre à s'engager dans des voies nouvelles pour trouver une solution au problème qu'il se pose. Tous ces procédés interactifs s'enchaînent de façon cohérente et conduisent à la réalisation de la tâche.

Prenons un exemple de résolution cognitive sur le mot *jeter*. Rappelons que Tarik l'a écrit *jeté*, que Maël l'a écrit *je et* et que Préscillia l'a écrit *jetex*.

Tarik : « ça va pas il coupe le mot. »

Préscillia : « oui faut pas couper. »

Tarik : « il a pas mis les lettres à la bonne place, le « e » et après le « t ». »

Maël : « mais non j'ai écrit « et ».

Tarik : « alors t'as oublié le « t » et c'est pas « et » le « é » c'est « é ». »

Maël efface sa production et écrit à la place *jeté*.

Maël : « Préscillia a mis un « x » c'est pas ça, ça fait pas « é ». »

Maître E : « es-tu d'accord Préscillia ? »

Préscillia ne répond pas, elle sourit et hausse les épaules.

Maître E : « je ne suis pas d'accord avec vous sur l'écriture de ce mot, pourquoi ? »

Tarik avance alors l'argument qu'il a bien collé le mot et que ça fait bien « jeté ».

Maître E : « en fait ce n'est pas un « e » avec un accent aigu à la fin c'est « er ». Connaissez-vous la règle suivante, l'avez-vous vu en classe : quand deux verbes se suivent le deuxième est à l'infinitif. »

Les élèves affirment qu'ils n'ont pas vu cette règle en classe, ce que je vérifierai par la suite auprès de leur enseignante. Je leur explique donc la règle et ils se corrigent.

3.3.3 - Vers un déséquilibre de nature intra-individuelle

Comme le dit la formule de Vygotsky « chaque fonction psychique dans le développement culturel de l'enfant apparaît en scène deux fois, sur deux plans : d'abord sur le plan social et ensuite psychologique ; d'abord entre les hommes,

comme catégorie interpsychique « psychisme extérieur », ensuite à l'intérieur de l'enfant, comme catégorie intrapsychique. » (Vygotsy, 1983)

Je vais donc m'intéresser à ce qui se passe « à l'intérieur de l'enfant » et pour cela m'inspirer du modèle constructiviste et socio-constructiviste.

Selon Doise et Mugny, un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle ; l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps ses propres représentations et celles des autres pour reconstuire un nouveau savoir. C'est l'élève qui apprend par l'intermédiaire de ses représentations.

Selon Piaget les connaissances ne sont pas transmissibles mais sont construites par l'apprenant. On s'intéresse donc à l'activité cognitive de celui-ci. L'apprentissage est le résultat d'un jeu de déséquilibre/rééquilibration cognitive : deux éléments contribuent à ce jeu, l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation est le fait que toute connaissance doit être intégrée (mise en relation) aux structures préexistantes. L'accommodation n'est pas une accumulation mais un processus de réorganisation des connaissances avec prise en compte des informations nouvelles.

Selon Gérard de Vecchi on sait qu'il existe une organisation mentale des connaissances en mémoire sous forme de structure en réseau d'où la construction d'un concept qui exige des réorganisations successives et non une addition, accumulation de connaissances à mémoriser.

Selon Britt Mari Barth, les concepts s'élaborent mentalement. Ce sont des représentations, des images mentales qui s'organisent progressivement en système.

Comment vérifier s'il y a eu réellement une restructuration cognitive c'est-à-dire progrès cognitif ?

Citons le cas de Maël qui au début des séances segmentait certains mots : par exemple il écrivait « dé ché » au lieu de « déchets ». Pour prendre conscience de son erreur et se corriger il prenait alors appui sur les remarques de Tarik et

Préscillia et justifiait cette représentation erronée par le fait qu'il n'avait pas mémorisé le mot et qu'il ne s'était pas servi des affiches à sa disposition. Quelques séances plus tard, les erreurs de segmentation de mots se faisaient de plus en plus rares chez Maël, l'enseignante de classe l'ayant aussi remarqué au sein de la classe. Lors de la phase de travail mental individuel ou en classe, il savait seul réinvestir sa nouvelle compétence. « Ainsi parlera-t-on de progrès cognitif si la résolution de ce conflit a permis le développement/l'acquisition d'une compétence cognitive nouvelle que l'enfant est capable de réactualiser par la suite, seul, dans d'autres situations plus ou moins similaires. » (Tania Zittoun avec la collaboration de Anne-Nelly Perret-Clermont et de Felice Carugati)[11]

Lors de la phase d'interaction entre pairs, il justifiait même cette nouvelle acquisition par un nouvel argument qui était : compter le nombre de mots dans une phrase afin de ne plus segmenter certains mots. Ceci fut constaté aussi par Anne-Nelly Perret-Clermont qui écrit : « Ces arguments nouveaux ne peuvent absolument pas être une imitation par les sujets des conduites de leurs partenaires. Ils sont donc bien le signe d'une élaboration nouvelle, par le sujet, au niveau même des structures opératoires. » (Anne-Nelly Perret-Clermont, 2000)[12]

Je peux donc clore cette partie en citant JM Besse qui écrit : « L'enfant n'apprend ni à écrire, ni à lire seul. Le fait, pour le jeune enfant travaillant avec ses pairs, de percevoir le conflit entre les différentes conceptualisations en présence, peut l'amener à se centrer sur ces différences, à les penser et à modifier en conséquence ses conceptualisations et ses conduites de traitement de l'écrit, pour progresser dans sa compréhension et sa pratique de l'écrit. Le travail d'explication aux autres élèves de ses idées propres sur la manière de résoudre tel ou tel problème « voilà comment j'ai fait » conduit à une prise de distance par rapport à ses propres processus de pensée et développe une attitude « métacognitive » - penser sur sa pensée – dont nombres de recherches actuelles indiquent qu'elle joue un rôle important dans le mouvement d'appropriation de l'écrit. » (JM Besse, 2000)[13]

---

[11] hhtp://www.unine.ch/psy/cahiers/c33_zitt.htm

[12] Anne-Nelly Perret-Clermont, La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Peter Lang, 2000, P 80

[13] JM Besse et l'ACLE, Regarde comme j'écris !, Magnard, 2000, P187

CONCLUSION

L'écriture de ce mémoire m'a éclairée sur plusieurs points : sur les interactions sociales entre pairs et leur rôle dans le développement cognitif, sur la façon d'apprendre des élèves, sur la posture du maître E.

Je pense que loin d'uniformiser les élèves, les interactions sociales entre pairs aiguisent au contraire leurs propres moyens intellectuels et affirme leur personnalité.

En effet si le travail de mise en œuvre pédagogique des interactions sociales effectué en petit groupe est d'abord destiné à faciliter aux élèves à BEP l'accès aux savoirs scolaires, progressivement, il révèle chez l'élève à force d'être utilisé des attitudes, des compétences face au savoir et à l'apprentissage qui le rendent capable de mettre en œuvre des procédures d'apprentissage plus efficaces. Il permet par exemple un meilleur investissement dans le travail, un dépassement de soi plus important...

Je trouve important de signaler aussi que les interactions sociales entre pairs peuvent avoir des objectifs relationnels, objectifs dont je n'avais pas conscience au début de ce mémoire, c'est-à-dire le renforcement de la confiance en soi, la modification de l'image de soi qui se répercute sur l'ensemble des apprentissages.

D'autres incidences positives peuvent aussi avoir lieu lors des interactions sociales entre pairs. Je peux citer par exemple la structuration des idées à la réflexion sur la demande de l'autre et sur la sienne propre, la sensibilisation aux problèmes de langage liée à la situation de communication.

Ce travail d'écriture de mémoire m'a permis également d'analyser les processus de construction de savoirs d'élèves en situation d'apprentissage interactive et d'en percevoir leurs bénéfices mais aussi leurs limites.

En effet, je pense que le fait d'utiliser les interactions sociales entre pairs ne résout pas miraculeusement l'échec scolaire. Si elles sont nécessaires, elles ne sont pas suffisantes. Elles peuvent être un réel levier pour les apprentissages pour certains élèves, par contre pour d'autres elles peuvent se révéler inefficaces,

comme par exemple pour les élèves dont l'estime de soi est défaillante. Je pense qu'il faudrait pour ceux-ci une pratique journalière des interactions sociales entre pairs sur le long terme.

Je pense qu'il ne faut pas oublier également que ce n'est pas la seule façon d'apprendre. Il faut savoir respecter aussi les demandes d'isolement, de travail individuel. En fait il ne faut pas perdre de vue la façon dont tout être humain apprend et construit des connaissances. Les élèves peuvent tirer partie des interactions sociales à la fois dans des situations dites symétriques (entre pairs) et dans des situations dites asymétriques (entre expert-novice).

Ce travail de mémoire m'a aussi éclairée sur la posture du maître E dans le groupe d'aide. Il m'a permis d'avoir une démarche d'auto-analyse. Ça a été un véritable apprentissage en situation qui m'a permis de construire progressivement ma posture de maître E.

Pour aller plus loin dans ma réflexion, je pense que ces interactions sociales entre pairs peuvent être utiles au partenariat entre enseignants (spécialisés ou non). Il serait intéressant de développer une forme de groupe de réflexion où des pistes sont lancées en commun, où on accepte d'échanger, de s'approprier les idées des autres et de modifier ses conceptions. Il faut pour cela :

- clarifier les conditions d'une collaboration entre adultes à propos des enfants en situation de difficulté scolaire
- analyser des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les maîtres E et leurs partenaires enseignants pour optimiser le travail des élèves pris par petits groupes, et à en évaluer les effets sur leurs apprentissages
- réfléchir à des modalités de collaboration entre adultes (dispositifs d'observation, tenue d'un journal de bord, organisations de réunion de travail)

« Quand les adultes apprennent et se comprennent, les enfants apprennent mieux » (CRESAS, 1987)[14]

Je pense par ailleurs que cela permettrait à l'adulte d'apprendre et d'enseigner sans ennui ni découragement.

[14] CRESAS, on n'apprend pas tout seul, ESF, 1987, P78

Pour terminer, je dirai qu'il ne faut pas perdre de vue l'objectif premier du maître E qui est le transfert des savoirs, savoir-faire, savoir-être de l'élève au sein même de son groupe classe.

BIBLIOGRAPHIE

CRESAS, 1987, *On n'apprend pas tout seul, Interactions sociales et construction des savoirs,* éditions ESF, P 159

CRESAS, 1991, *Naissance d'une pédagogie interactive,* ESF, P 172

Willem Doise et Gabriel Mugny, 1981, *Le développement social de l'intelligence,* interEditions Paris, P 195

Gérard de Vecchi, 1992, *Aider les élèves à apprendre,* Hachette, P 221

Philippe Meirieu, 1992, *L'école mode d'emploi des méthodes actives à la pédagogie différenciée,* ESF, P 175

Anne-Nelly Perret-Clermont, 2000, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale,* Peter Lang, P 285

Les cahiers de Beaumont, avril 1991, « Le recours à l'aide d'autrui en situation cognitive : enjeux théoriques et approches expérimentales par Fathia Winnykamen », numéro 52 bis-53, *Actes du colloque national des 6, 7 et 8 juin 1990 : fonctionnement cognitif et pratiques de remédiations,* P 11 à 17

SITOGRAPHIE

http://daniel.calin.free.fr/fichiers/meirieu.doc

http://www.unine.ch/psy/cahiers/c33_zitt.htm

<u>Annexe 1</u> : dispositifs et outils mis en place par le maître E et moi-même au sein de la classe pour remédier à la grave difficulté scolaire de certains élèves.

Enseignante CP en REP à Tourcoing pendant plusieurs années, j'ai souvent été confrontée à la grave difficulté scolaire de certains élèves. Pour remédier à cette difficulté, a été mis en place :

- Un décloisonnement du cycle 2 par groupe de niveau durant les temps d'apprentissage du français, le matin

- Une prise en charge par moi-même et le maître E du rased des élèves les plus fragiles voire les plus « résistants » avec un travail de collaboration (co-élaboration et co-intervention)

- Un outil pédagogique créé à partir de l'analyse commune des difficultés des élèves par le maître E et par moi-même. Celui-ci s'appuie sur :

    - Une entrée dans la lecture par le dire, lire, écrire avec une hypothèse de départ : on apprend à lire en écrivant. L élève est placé aussi bien en situation d'émetteur que de récepteur

    - Un projet sur l'année qui repose sur la création d'un spectacle par les élèves : les personnages étant certains phonèmes de la langue française, les « persolettres ». Il s'agit d'écrire un récit, les textes s'enrichissant d'écrits en réception (écrits fictionnels et fonctionnels) et servant de support pour de nouvelles productions. Les écrits sont « critérisés », les contrats d'écriture établis avec les élèves.

    - La création d'un matériel, « les persolettres » : création d'un codage intermédiaire (cf fiche suivante).

	A	a	
	B	b	
	C	c	
	D	d	
	E	e	
	F	f	
	G	g	

Annexe2

PROJET DE GROUPE : groupe CE1

Préscillia

Restaurer la confiance en soi et ne pas remettre en cause ses capacités ; savoir mobiliser ses acquis seule, apprendre à se vérifier et se corriger ; savoir travailler de façon méthodologique ; accepter de se tromper et persévérer face à la difficulté.

Travailler la maîtrise du code grapho-phonologique.

Points forts : volontaire, communique facilement, accepte et utilise l'aide posée

Tarik

Repérer et gérer les moments de dispersion pour savoir se recentrer sur la tâche. Savoir se vérifier et se corriger.

Améliorer la maîtrise du code grapho-phonologique ; résoudre des problèmes orthographiques

Points forts : volontaire, communique facilement, a la capacité de bien s'expliquer.

Objectifs communs :

Parce que l'émetteur éclaire le récepteur, aider l'élève à prendre conscience qu'un écrit c'est du sens, du langage et une langue.
Connaître et utiliser le code écrit : améliorer la connaissance du lien phonème/graphème, utiliser la combinatoire, entraîner la voie directe, résoudre des problèmes orthographiques et grammaticaux.

Pistes de remédiation:

Situation signifiante de lecture :lire pour comprendre et jouer au jeu du « vrai ou faux ».
Situation signifiante de production de langage écrit : créer un jeu de « vrai ou faux ».

Liens avec la classe :

Dans le cadre du projet d'école et de la classe, travail sur le thème de la protection de la nature.

Maël

Restaurer la confiance en soi, oser agir et prendre la parole ; savoir se concentré suffisamment pour réaliser la tâche ; persévérer face à la difficulté.

Améliorer la maîtrise du code grapho-phonologique, la segmentation de l'écriture

Points forts : accepte l'aide posée et l'utilise, sait se vérifier et se corriger

Supports :

Affiches d'exposition réalisées par la classe sur le thème de la protection de la nature

Jeu du « vrai ou faux »

Annexe 2 : SYNTHESE DES PROJETS INDIVIDUALISES D'AIDE

	Tarik	Maël	Préscillia
Points d'appui (savoir-être, savoir-faire, savoir)	- sociable, bien intégré en classe - a la faculté de bien s'exprimer - volontaire dans le travail	- en situation valorisante, il peut se montrer attentif et volontaire - accepte et utilise l'aide posée	- volontaire, « veut bien faire » - communique facilement - sait demander de l'aide
Compétences transversales	- savoir mobiliser ses stratégies seul - avoir conscience de ses erreurs et savoir se corriger - persévérer face à la difficulté et ne pas s'arrêter de travailler	- prendre confiance en soi - persévérer face à la difficulté, ne pas se décourager - rester concentré sur une tâche et mener son travail à terme - améliorer son intérêt porté aux choses environnantes et le plaisir d'apprendre	- compréhension de consignes difficile - a des connaissances mais ne les mobilise pas seule (développer l'autonomie) - se perd très vite dans la tâche, parfois absence de comportement mental ordonné (aides méthodologiques) - lacune de la conservation des informations dans la mémoire de travail - difficulté à saisir simultanément plusieurs informations - pas de généralisation et de transfert de connaissances (mettre en place des habitudes évocatrices) - face à la prise de conscience de difficultés rencontrées, elle se décourage, se referme et se dévalorise (faire connaître l'expérience de la réussite)
Projet lecteur	- acquis	- acquis	- acquis
Conceptualisation de la Langue	- acquis	- améliorer la segmentation de l'écriture	- améliorer la segmentation de l'écriture - reconnaître et utiliser les repères typographiques de la phrase

Conscience phonologique	- à entraîner	- à entraîner	- à entraîner
Compétences graphophonologiques	- revoir et mémoriser des digrammes et des trigrammes simples et complexes	- corriger les confusions de sons : s/f, b/d, k/g - corriger les inversions de lettres - revoir et mémoriser les digrammes et les trigrammes simples et complexes	- corriger les substitutions, les omissions, les ajouts, les confusions auditives ou visuelles, les inversions de lettres et les mauvaises sonorisations d'un graphème ou d'un groupe de graphème - revoir les graphèmes simples et complexes (on, an, ul, ou, eu, ai, oi, ble, crin, ça, oin, iso, ien, ail, gain, ex, cl, gneau, phé...)
Production de langage écrit	- stade alphabétique - corriger : les inversions de lettres, les oublis de lettres, les erreurs de sonorisation, les erreurs de segmentation dans le mot	- stade alphabétique	- stade syllabico-alphabétique - prendre conscience et savoir utiliser : le principe de fixité de l'écrit, le principe de variation interne des lettres, le principe de variété des lettres, la convention de la valeur sonore des lettres, la segmentation de l'écriture, les repères typographiques de la phrase
Stratégies de lecture	- voie d'assemblage : à entraîner - voie d'adressage : à entraîner - stratégie sémantico-contextuelle : non acquis - apprendre à diversifier et à combiner	- voie d'assemblage : à entraîner - voie d'adressage : à entraîner - stratégie sémantico-contextuelle : non acquis - apprendre à diversifier et à combiner	- voie d'assemblage : laborieux - voie d'adressage : - stratégie sémantico-contextuelle : non acquis - apprendre à diversifier et à combiner
Stratégies de compréhension	- travailler sur les déductions d'énoncés verbaux à l'oral - améliorer la compréhension littérale de textes écrits	- améliorer la compréhension de textes à l'oral - améliorer la compréhension littérale de textes écrits	- améliorer la compréhension littérale de textes écrits - travailler sur les déductions d'énoncés verbaux à l'oral

Annexe 3 : texte écrit par la classe de CP-CE1 sur le thème de la protection de la nature.

Nettoyons la nature

Les CE1 et les CE2 sont allés au parc Jean Moulin ce vendredi 25 septembre 2009.

Nous sommes allés ramasser les déchets avec des gants verts et solides :

- des papiers, des cannettes, du plastique, des briquettes, du verre…

Nous avons ramassé 20 kilos de déchets.

C'est énorme !

Il ne faut pas jeter les déchets par terre mais les mettre à la poubelle !

Ensuite, nous avons trié les recyclables et non recyclables.

Il ne faut pas polluer la nature.

Annexe 4 : Déroulement

Différentes phases	Rôle du maître E	Rôle de l'élève, du groupe	Objectifs individualisés
1°mise en route Objectif(s) : reprendre contact avec les élèves réactiver ce qui a été fait la séance précédente.	Mise en place d'un rituel : «qu'avons-nous appris la dernière fois ? » « qu'avons-nous retenu ? » Manière efficace de procéder Ce qui a été dégagé en particulier pour chacun	-s'inscrire dans le temps et dans l'espace, se souvenir *-s'écouter, prendre la parole à bon escient*	**Maël :** prendre confiance en soi et oser prendre la parole ; **Préscillia :** savoir expliciter dans l'ordre ce qui a été fait la séance précédente ;
2°en amont de l'action Objectif(s) : Inviter à réfléchir pour anticiper Aider à construire sa représentation de la tâche Mettre en projet de s'observer dans l'action pour mieux verbaliser	Consigne : « vous allez décider ensemble de trois phrases à écrire pour votre jeu du « vrai ou faux », puis vous les écrirez individuellement sur votre feuille. » Signifier à chaque élève son objectif individualisé « comment allez-vous faire ? »	-comprendre, mémoriser son objectif et se mettre en projet d'y arriver -anticiper stratégies et aides -planifier les étapes de la réalisation -mobiliser ses connaissances -évaluer, réguler son travail -savoir s'observer pour évoquer (amener l'élève à progressivement opérer seul ces opérations)	**Préscillia :** prendre conscience qu'il faut agir avec méthodologie ;
3°le temps de l'action Objectif(s) :	Cf fiche de préparation : temps de l'action Préciser que l'objectif est l'acquisition par chacun, grâce au travail en commun, de connaissances, compétences nouvelles Faire effectuer au préalable un travail mental individuel aux élèves	-élève au brouillon : essai-erreur, mobilisation de stratégies, autorégulation -se concentrer, revenir sur les étapes de son brouillon, verbaliser pour soi -verbaliser, se pencher sur ses erreurs, avoir un questionnement dynamique, mettre en commun des traces -interagir et écouter *-parler chacun son tour, écouter l'autre, se décentrer* *-pratiquer des médiations entre pairs* *-examiner en groupe des traces*	**Tarik :** savoir se vérifier et se corriger ; essayer de résoudre des problèmes d'ordre orthographique ; **Maël :** Restaurer la confiance en soi; savoir se concentré suffisamment pour réaliser la tâche ; persévérer face à la difficulté. Améliorer la maîtrise du code grapho-phonologique, la segmentation de l'écriture ; **Préscillia :** Restaurer la confiance en soi et ne pas remettre en cause ses capacités ; savoir travailler de façon méthodologique ; accepter de se tromper et persévérer face à la difficulté ; Travailler la maîtrise du code grapho-phonologique ;
4°le temps de la synthèse (sur la tâche et les objectifs individualisés) Objectif(s) : Développer des capacités de synthèse Amorcer un processus de généralisation Verbaliser une nouvelle fois Conserver une mémoire de travail	« qu'avons-nous appris aujourd'hui ? » « qu'est-ce que chacun a appris pour lui grâce à sa participation à la tâche commune ? » « comment allez-vous utiliser ce qu'on a appris dans la classe ? A quoi cela va-t-il vous servir ? »	-revenir en arrière, mobiliser, verbaliser pour prendre conscience d'avoir appris, profiter de ce qu'on retenu les autres, mise en mémoire en vue de transférer -échanger -comparer ses idées et se mettre d'accord pour n'en garder qu'une -écrit collectif pour conserver ce dont on veut se souvenir	**Tarik :** améliorer la mémorisation de ce qu'il a appris ; **Maël :** faire prendre conscience de son nouvel intérêt pour les apprentissages ; **Préscillia :** faire expliciter dans l'ordre ce qu'elle a appris ; apprendre à généraliser en vue de transférer ;

Annexe 4 :

FICHE DE PREPARATION (temps de l'action)

OBJECTIF(S) : connaître et utiliser le code écrit :

- amener l'élève à prendre conscience de la relation entre le nombre de mots à l'oral et le nombre de mots à l'écrit

- amener l'élève à prendre conscience du principe de variation interne des lettres et du principe de variété des lettres

- amener l'élève à prendre conscience de la segmentation de l'écriture

- améliorer la connaissance du lien phonème/graphème, utiliser la combinatoire, résoudre des problèmes orthographiques, amener l'élève à mémoriser les petits mots hyper fréquents dépourvus de charge sémantique

PISTE DE REMEDIATION : « l'apprentissage par l'écriture », situation-problème : situation signifiante d'écriture

TÂCHE : inventer et écrire des phrases vraies ou fausses à partir d'un texte lu

DUREE : 8 séances

MATERIEL : affiches d'exposition (photos légendées et texte « nettoyons la nature », affiches »outils », grandes feuilles A3 et feutres)

DEROULEMENT :

1ère étape : mise en oeuvre de la situation problème

-se mettre d'accord collectivement sur une phrase à écrire

Méthodologie propre aux remédiations cognitives centrées sur le passage à l'écrit

-formulation orale affinée de la phrase visée

-mise en forme orale de cette phrase dans les structures spécifiques de l'écrit

-représentation de cette chaîne oralisée par un trait continu

-segmentation correspondant au découpage en mots (jouer sur les commutations ou les substitutions)

-individuellement écrire la phrase ; inviter l'élève à se relire, réfléchir, se corriger, entourer les mots dont il est sûr et indiquer éventuellement ce dont il doute

2ème étape : mise en commun

-affichage au tableau les productions pour permettre une confrontation : un temps suffisant est laissé pour lire et comparer

-échange et réflexion menés sous la tutelle du maître E qui relance, anime sans donner les réponses. Il est responsable de la validation de la graphie correcte de l'énoncé

Prévisions des obstacles que rencontreront les élèves :

-problèmes liés à la formulation orale de phrases directement transcrites dans le code écrit. (remédiation : établir un lien entre l'usage oral et l'usage écrit de la langue)

-passage à l'écrit : difficulté à transcrire un message dans sa totalité. (remédiation : réduire la longueur des énoncés en donnant à certains élèves certaines solutions, prévoir des corpus de référents, facilement accessibles)

-difficultés de lecture de tous les messages une fois le jeu achevé. (remédiation : encourager les interactions entre pairs, constituer des équipes de deux joueurs de niveau hétérogène dans les premières séances mises en œuvre)